

**Falsos amigos: uma questão de contexto.
A abordagem dos falsos cognatos nas aulas de ELE
no âmbito do ensino obrigatório português.**

Versão final após defesa

João António Lourenço Furtado

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
**Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo
do Ensino Básico e no Ensino Secundário**
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof.^a Doutora Ana Belén Cao Míguez

Dezembro de 2021

Dedicatória

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim e me incentivaram a ser melhor a cada dia, a acreditar em mim próprio e nas minhas capacidades e a nunca desistir.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais por todo o apoio que sempre me deram e pela confiança que sempre depositaram em mim, pois sem eles nada disto seria possível.

Quero também agradecer à minha família por sempre me incentivar a querer continuar a aprender a cada dia que passa.

Aos meus amigos, por sempre apoiarem as minhas decisões e pelo apoio que me deram e também por serem uma verdadeira família para mim.

Aos meus colegas da universidade, por todas as aprendizagens e vivências que partilhámos.

A todos os meus colegas da escola, pela amizade e bom relacionamento que sempre demonstraram por mim.

A todos os meus professores, pelos ensinamentos que me transmitiram e pelos sábios conselhos que me deram.

Aos professores António Canoso, Carolina Longo e Lurdes Martinho, por me incutirem o interesse e o gosto pelo ensino.

Aos meus colegas Diogo Gonçalves e Lumena Raposo, por partilharem comigo a experiência da prática pedagógica.

Às professoras Filomena Ferrinho, Ana Gabriela Baptista e Andrea de Barros, pela sua simpatia, paciência e profissionalismo com que nos orientaram, pela sua disponibilidade e prontidão para ajudar no que fosse necessário e pelos ensinamentos que me transmitiram.

Ao Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto e, em particular, à Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Tortosendo, a todos os seus professores e pessoal não docente, pela forma como me acolheram e pela sua simpatia e disponibilidade.

À professora Doutora Ana Cao, que me orientou, no sentido literal da palavra, durante toda esta caminhada que foi a redação da dissertação sempre com a máxima paciência,

simpatia, disponibilidade, preocupação e amizade, por tudo aquilo que me ensinou desde o meu ingresso neste estabelecimento de ensino superior e pelos ensinamentos e conselhos que me continua a transmitir dia após dia.

À professora Doutora Maria da Graça Sardinha, pelo seu apoio, a sua paciência e toda a ajuda prestada, motivando-me sempre a concluir este trabalho com o maior brio, para além de, claro está, por todo o conhecimento que me transmitiu.

A todos estes intervenientes, o mais sincero e profundo agradecimento.

Resumo

O presente estudo prende-se com o ensino do espanhol como língua estrangeira (ELE) a aprendentes lusófonos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, e trata da importância de abordar o ensino-aprendizagem dos denominados *falsos amigos* ou *falsos cognatos* em contexto.

A aplicação de um inquérito por questionário em sala de aula, no âmbito do estágio pedagógico, e a sua ulterior interpretação, permite corroborar e sublinhar a conveniência de implementar formas mais eficazes no que diz respeito à introdução de conteúdos lexicais, nomeadamente dos chamados *falsos amigos*, nas aulas de ELE para aprendentes nativos de português.

Partindo da consulta de alguns trabalhos já existentes, refletimos sobre alguns conceitos como *falsos amigos* ou *falsos cognatos*, *interlíngua*, *transferência* e *interferência*. Para completar o enquadramento teórico, apresentamos, ainda, alguns métodos e enfoques que vêm sendo utilizados no âmbito do ensino de línguas estrangeiras ao longo do tempo, centrando-nos no modo como encaram o ensino do vocabulário.

Neste estudo, colocamos também uma descrição e reflexão sobre a prática de ensino supervisionada, numa escola da região, a qual se relaciona também com o tema em foco, ou seja, os falsos amigos ou falsos cognatos.

Palavras-chave

Espanhol Língua Estrangeira (ELE); ensino-aprendizagem de línguas próximas; falsos amigos; léxico; contexto; Prática de Ensino Supervisionada.

Resumen

El presente estudio está relacionado con la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) a aprendientes lusófonos del 3º Ciclo de la Educación Básica y de la Educación Secundaria, y se centra en la importancia de abordar la enseñanza-aprendizaje de los llamados *falsos amigos* o *falsos cognados* en contexto.

La aplicación de un cuestionario en el aula, en el marco de la práctica pedagógica, y su posterior interpretación, permite corroborar y subrayar la conveniencia de implementar formas más eficaces en lo concierne a la introducción de contenidos léxicos, especialmente de los llamados *falsos amigos*, en las clases de ELE dirigidas a aprendientes nativos del portugués.

Partiendo de la consulta de algunos trabajos previos, reflexionamos sobre algunos conceptos como *falsos amigos* o *falsos cognados*, *interlengua*, *transferencia* e *interferencia*. Para completar el marco teórico, presentamos igualmente algunos métodos y enfoques que se han utilizado en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo del tiempo, fijándonos sobre todo en el modo en el que dichos métodos o enfoques metodológicos encaran la enseñanza del vocabulario.

En nuestro estudio incluimos, además, una descripción y reflexión sobre las prácticas que realizamos en un centro educativo de la región, experiencia formativa esa también vinculada al tema por el que nos hemos interesado: los falsos amigos o falsos cognados.

Palabras clave

Español como lengua extranjera (ELE); enseñanza-aprendizaje de lenguas próximas; falsos amigos; léxico; contexto; práctica pedagógica.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vii
<i>Resumen</i>	ix
Lista de figuras e gráficos	xiii
Lista de acrónimos	xv
Introdução	1
Organização do trabalho	2
Objetivos	2
Metodologia	3
Primeira parte	5
Capítulo 1. Enquadramento teórico	5
1.1. Os falsos amigos e outros conceitos associados	6
1.1.1. Interlíngua	6
1.1.2. Transferência	7
1.1.3. Falsos amigos ou falsos cognatos	9
1.2. Os métodos no ensino de uma língua estrangeira	17
1.2.1. O método tradicional	17
1.2.2. O método direto	19
1.2.3. O método áudio-oral	21
1.2.4. O método situacional	21
1.2.5. O método estruturoglobal-audiovisual (SGAV)	22
1.2.6. O enfoque comunicativo	23
1.2.7. O enfoque lexical	25
Capítulo 2. Estudo descritivo	29
2.1. O inquérito por questionário	29
2.2. Análise de resultados dos questionários	37
Segunda parte	43
Capítulo 1. A prática de ensino supervisionada em contexto	43
1.1. A prática de ensino supervisionada	43
1.2. A escola	44
1.3. Caracterização do núcleo de estágio	45
1.4. Grupos disciplinares de Português e Espanhol	45
1.5. Caracterização das turmas	46
1.5.1. Turmas de Português	46
1.5.2. Turmas de Espanhol	47
Capítulo 2. As aulas assistidas	49
2.1. Os manuais seguidos durante a prática pedagógica	49
2.2. Aula supervisionada de Espanhol – <i>En cartelera</i>	50
2.3. Aula supervisionada de Espanhol – <i>Día a día</i>	51
2.4. Aula supervisionada de Português – <i>O conto da ilha desconhecida</i>	53
Capítulo 3. Reflexões sobre a prática de ensino supervisionada	57
Considerações finais	61

Referências bibliográficas	63
Anexos	67
Anexo 1 – Ficha distribuída aos alunos na 1ª aula supervisionada de Espanhol	69
Anexo 2 – Ficha distribuída na 2ª aula supervisionada de Espanhol	75
Anexo 3 – Ficha distribuída na aula supervisionada de Português	79

Lista de figuras e gráficos

Figuras	Pág.
Figura 1 – Questionário 7 ^o ano (1 ^a parte)	31
Figura 2 – Questionário 7 ^o ano (2 ^a parte)	32
Figura 3 – Questionário 8 ^o ano (1 ^a parte)	33
Figura 4 – Questionário 8 ^o ano (2 ^a parte)	34
Figura 5 – Questionário 9 ^o ano (1 ^a parte)	35
Figura 6 – Questionário 9 ^o ano (2 ^a parte)	36
Figura 7 – Plano de aula da 1 ^a aula supervisionada de Espanhol (15/11/2019)	50
Figura 8 – Plano de aula da 2 ^a aula supervisionada de Espanhol (20/02/2020)	52
Figura 9 – Plano de aula da aula supervisionada de Português (20/11/2019)	54

Gráficos	Pág.
Gráfico 1 – Respostas corretas à 1 ^a parte do questionário, 7 ^o ano	37
Gráfico 2 – Respostas corretas à 2 ^a parte do questionário, 7 ^o ano	38
Gráfico 3 – Respostas corretas à 1 ^a parte do questionário, 8 ^o ano	39
Gráfico 4 – Respostas corretas à 2 ^a parte do questionário, 8 ^o ano	39
Gráfico 5 – Respostas corretas à 1 ^a parte do questionário, 9 ^o ano	40
Gráfico 6 – Respostas corretas à 2 ^a parte do questionário, 9 ^o ano	41

Lista de acrónimos

ELE	Espanhol Língua Estrangeira
UBI	Universidade da Beira Interior
QECRL	<i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>

Introdução

Esta dissertação aborda o tema dos falsos amigos entre o português e o espanhol, designadamente o facto de estes serem muito mais facilmente identificáveis em contexto ao invés de serem, simplesmente, trabalhados como palavras avulsas e fora de contexto.

Como se verá em seguida, o trabalho está dividido em duas partes distintas, mas relacionadas entre si, uma vez que ambas se enquadram no âmbito da prática pedagógica que foi realizada na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Tortosendo, sob a orientação da professora Filomena Ferrinho na disciplina de Português e das professoras Ana Gabriela Baptista e Andrea de Barros na disciplina de Espanhol, bem como das supervisoras da Universidade da Beira Interior (UBI), Professora Doutora Maria da Graça Sardinha para o Português e Professora Doutora Ana Cao para o Espanhol.

A nossa escolha recai no estudo dos falsos amigos ou falsos cognatos por se tratar de um fenómeno que, já enquanto aprendentes de espanhol como língua estrangeira, nos resultou particularmente aliciante. Desde o nosso primeiro contacto com a língua espanhola chamou-nos a atenção o facto de nos depararmos inúmeras vezes com um vocábulo formalmente muito próximo da nossa língua materna cujo significado, porém, mudava consideravelmente de uma língua para a outra.

De facto, tratando-se de duas línguas que, em palavras do nosso professor Ignacio Vázquez (2014), “partilham uma base lexical comum procedente do latim vulgar, o ibero-romano, e mais exatamente, o do ocidente peninsular”, seria de esperar “que a semântica (entendida como significado das palavras) associada ao léxico comum herdado fosse quase inalterada” (Vázquez Diéguez, 2014: 9). Todavia, e embora os falsos amigos não sejam exclusivos do par de línguas em foco, o português e o espanhol apresentam um grande número de palavras que parecem dizer a mesma coisa, mas que, frequentemente, têm um significado leve ou completamente diferente.

Assim, acreditamos que este tema é útil e pertinente porque faz parte do quotidiano das aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE) para lusófonos e por estarmos convictos de que os falsos amigos podem constituir uma grande motivação para os nossos alunos, nomeadamente se, enquanto docentes, somos capazes de desenvolver estratégias de aprendizagem deste vocabulário que passem pelo contraste entre as línguas e pela descoberta dos significados auxiliando-nos do co(n)texto em que surgem.

Organização do trabalho

A presente dissertação é composta de duas partes diferenciadas, embora interligadas, pelos motivos que se acabaram de assinalar: ambas se encontram enquadradas no âmbito da prática de ensino supervisionada que realizámos no ano letivo de 2019-2020. A primeira parte, centrada nos vulgarmente conhecidos como "falsos amigos", tem um cariz teórico-prático e visa apresentar um pequeno estudo descritivo baseado num inquérito por questionário. A segunda parte incide na nossa experiência docente no âmbito do estágio pedagógico bidisciplinar.

Ao longo da primeira parte procurar-se-á definir, em primeiro lugar, o objeto de estudo: os chamados "falsos amigos" ou "falsos cognatos" (capítulo 1.1). Posteriormente, e com o intuito de completar o enquadramento teórico do nosso estudo, será feito um breve percurso panorâmico pelos métodos de ensino empregados ao longo do tempo no campo do ensino de línguas estrangeiras (capítulo 1.2). A seguir, no capítulo 2, serão apresentados os resultados, e sua interpretação, de um inquérito por questionário aplicado no contexto de prática pedagógica, como já referimos anteriormente.

Devemos esclarecer que os questionários foram colocados a alguns alunos pertencentes às turmas nas quais se desenvolveu a prática de ensino supervisionada na disciplina de Espanhol e recolhem as propostas de tradução dos alunos de Espanhol a vários heterossemânticos selecionados e organizados por este mestrando, de acordo com os vários níveis de ensino (7º, 8º e 9º anos). Os questionários foram divididos em duas partes para cada ano de escolaridade: na primeira parte, era solicitada uma proposta de tradução a quinze vocábulos avulsos; na segunda parte, pediam-se propostas de tradução relativas às mesmas unidades lexicais, porém, nesta ocasião, as palavras encontravam-se em contexto.

Já na segunda parte deste trabalho será descrita a prática de ensino supervisionada realizada no ano letivo 2019-2020. Começar-se-á por uma caracterização geral do núcleo de estágio e do estabelecimento de ensino no qual foi desenvolvida a prática pedagógica, bem como das turmas às quais se lecionou ao longo do ano escolar, tanto na disciplina de Português como na de Espanhol. Seguidamente, serão referidas algumas atividades desenvolvidas no âmbito do estágio, incluindo vários exemplos de planos de aula elaborados pelo mestrando no âmbito da prática pedagógica.

Objetivos

O objetivo da primeira parte da dissertação é demonstrar, a partir do já referido estudo descritivo baseado num inquérito por questionário, que os aprendentes inquiridos na amostra (e os lusófonos em geral) são capazes de chegar mais facilmente a uma possível tradução para a língua

materna portuguesa dos falsos cognatos quando estes lhes são apresentados em contexto, ao invés de quando os mesmos lhes são apresentados de forma isolada ou avulsa.

Contudo, outros objetivos estão presentes no presente trabalho:

- Refletir sobre alguns conceitos associados ao ensino-aprendizagem dos falsos amigos/falsos cognatos.
- Articular a prática pedagógica supervisionada com o estudo dos falsos amigos/falsos cognatos no âmbito da aprendizagem do espanhol.
- Refletir sobre a prática pedagógica supervisionada.
- Desenvolver contributos para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Metodologia

O presente estudo revela a preocupação pelos falsos amigos ou falsos cognatos, um léxico que pode ser enganoso no ensino-aprendizagem de línguas muito próximas, e, no nosso caso, de línguas com a mesma raiz latina.

Metodologicamente, o presente trabalho, que assume a forma de dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ensino do Português e do Espanhol, passará por momentos diferenciados que revelam uma ligação entre os conceitos teóricos e a prática pedagógica supervisionada, a cuja descrição consagramos a segunda parte.

A nossa dissertação mostra, na sua primeira parte, a preocupação pelos falsos amigos ou falsos cognatos, um subconjunto do léxico que pode ser enganoso especialmente no ensino-aprendizagem de línguas muito próximas como é o nosso caso, pois encontramos-nos perante duas línguas com a mesma raiz latina e que, além disso, são faladas por comunidades ligadas por laços geográficos e culturais muito estreitos.

Podemos afirmar que o mote para o estudo empírico que expomos no segundo capítulo da primeira parte, de curto alcance e teor descritivo, proveio da leitura de um artigo de Francisco Fidalgo Enríquez (2016), o qual nos elucida sobre a importância de abordar os falsos amigos em contexto no âmbito do ensino-aprendizagem de ELE por falantes de português.

Partimos, assim, do referido artigo, apresentado mais adiante (capítulo 1 da primeira parte, especialmente a secção 1.1.3) para realizar um inquérito por questionário aplicado aos alunos das turmas onde lecionámos durante o ano escolar devotado à prática pedagógica supervisionada (capítulo 2 da primeira parte).

Todavia, antes de analisar e interpretar o referido inquérito, dedicamos um espaço ao enquadramento teórico (capítulo 1 da primeira parte), onde alguma bibliografia de referência dará o seu contributo para podermos refletir sobre o conceito que deu título ao nosso trabalho,

bem como sobre outras noções que lhe estão associadas (1.1), a par de algumas metodologias de ensino empregadas ao longo da história do ensino das línguas estrangeiras (1.2).

Tendo em conta o conjunto de objetivos definido há pouco, as considerações finais serão o reflexo do trabalho, bem como de toda a mais-valia que nos trouxe para futuramente sermos docentes mais autónomos e capazes de contribuir para uma escola de excelência, tal como se prevê nos objetivos gerais do mestrado em Ensino do Português e de Espanhol no 3^a Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da UBI¹.

¹ Disponíveis em <http://www.ubi.pt/Curso/914> (veja-se UBI, 2021).

Primeira parte

Capítulo 1. Enquadramento teórico

Dominar uma língua é tarefa bastante complicada, mas dominar uma língua estrangeira torna-se ainda mais difícil, porque não é um processo natural, precisando de um contexto pedagógico especializado para o efeito (Vázquez Diéguez, 2014, p. 8).

O interesse pelo objeto de estudo do presente trabalho, os chamados *falsos amigos*, prende-se com a nossa experiência na lecionação da língua espanhola a aprendentes lusófonos do ensino obrigatório português ao longo do ano em que realizámos a prática de ensino supervisionada no âmbito do mestrado profissionalizante ainda em curso.

Além disso, e como já foi referido na introdução, tal interesse responde também à fascinação que por estes elementos lexicais sentimos desde o momento em que começámos a estudar espanhol, num contexto e com um perfil análogo ao do conjunto de aprendentes de que, mais tarde, nos tornámos professores estagiários.

Já apontámos atrás (de novo, na introdução) que, no decurso das nossas pesquisas bibliográficas acerca do assunto, deparámo-nos com um artigo (Fidalgo Enríquez, 2016) cuja leitura despoletou a realização do inquérito por questionário que apresentamos no segundo capítulo da primeira parte desta dissertação.

Neste primeiro capítulo, visa-se realizar um sucinto enquadramento teórico para o referido estudo empírico, do qual nos ocuparemos a seguir (capítulo 2). Iniciamos esse enquadramento com uma tentativa de definição do objeto de estudo, os falsos amigos ou falsos cognatos, além de outros conceitos relacionados (1.1). Prosseguimos com uma breve revisão de alguns dos métodos de ensino de línguas estrangeiras existentes ao longo da história (1.2).

A proximidade existente entre as duas línguas, o português e o espanhol, que passa também pela proximidade geográfica, pode ser responsável por alguns mitos relativos à facilidade com que se aprende o espanhol como língua estrangeira, ou seja, os estudantes portugueses podem pensar que aprender espanhol é mais fácil do que aprender qualquer outro idioma (Camorlinga, 1997; Pérez Pérez, 2007).

Conforme afirmam, por exemplo, Cao Míguez e Vázquez Diéguez (2020, p. 122), no processo de aprendizagem de ELE por falantes de português (ou vice-versa) “los aprendientes (falsos principiantes) constatan con satisfacción en los primeiros estadios un rápido progreso en el

dominio de la LE [língua estrangeira]”, bem assim como “una capacidad para comunicarse –de forma básica, pero exitosa– utilizando la interlengua”. Porém, e segundo os mesmos autores, à medida que atingem os níveis intermédio e avançado esses mesmos aprendentes “se tropiezan con el peligro frustrante del estancamiento, al fosilizarse las transferencias negativas o interferencias de la L1 en la L2” (Cao Míguez e Vázquez Diéguez, 2020, p. 122).

Daí que as interferências na aprendizagem, incluídas as lexicais ou semântico-lexicais, devam ser tidas em conta para que as dificuldades possam ser superadas. Daí também que, na epígrafe seguinte (1.1), para além de (e antes de) algumas considerações à volta do conceito falsos amigos ou falsos cognatos (1.1.3, uma parte a que daremos um maior desenvolvimento e destaque), nos tenha parecido necessário questionar-nos igualmente sobre outras noções relacionadas, como sejam a de interlíngua (1.1.1), a de transferência e a de interferência (1.1.2).

1.1. Os falsos amigos e outros conceitos associados

1.1.1. Interlíngua

Como se acabou de assinalar, convém esclarecer brevemente o que é a interlíngua antes de nos ocuparmos dos falsos amigos. Trata-se de um termo cunhado por Larry Selinker pelos começos da década de 1970, embora o conceito já fosse trabalhado um pouco antes, pelos finais da década de 1960, por Stephen Pit Corder, quem o designou como “competência transitória” (Centro Virtual Cervantes, s. d.).

A interlíngua é, tal como refere Selinker (1972, citado por Baralo Ottonello, 2004, p. 369), o “sistema lingüístico independente” próprio de “un alumno que aprende una L2”, um sistema que se diferencia tanto da língua objeto de aprendizagem como da língua materna do aprendente. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) define-a como “uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo” à qual se devem os erros do aprendente (Conselho da Europa, 2001, p. 214). Contudo, o próprio QECRL afirma que “os erros são inevitáveis; são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua” (Conselho da Europa, 2001, p. 215). Como indica Manuela Sofia da Silva Gil (2015, p. 8), a interlíngua “é um sistema dinâmico e sistemático que atravessa vários estádios cognitivos com avanços e retrocessos até alcançar um nível alto na língua objeto”.

Para Selinker (citado por Gil, 2015, p. 8), existem cinco processos principais na interlíngua e a junção de todos eles conforma o modo como o aprendente consegue interiorizar e aprender a língua estrangeira. Esses processos são (1) a transferência linguística, (2) a hipergeneralização das regras da língua estrangeira, (3) a transferência de instrução, (4) as estratégias de aprendizagem da língua estrangeira e (5) as estratégias de comunicação na língua estrangeira.

Marta Baralo, por sua vez, estabelece e analisa outros tantos “procesos de construcción de la IL [interlínua] reconocidos por los especialistas”, a saber: (1) as estratégias de aprendizagem, (2) a fossilização, (3) a permeabilidade (4) a variabilidade e (5) a transferência (Baralo Ottonello, 2004: p. 374).

É este último processo, o da transferência linguística, o que importa abordar neste trabalho, segundo foi há pouco avançado. Desse modo, iremos ocupar-nos da noção de transferência já de seguida.

1.1.2. Transferência

Como podemos observar anteriormente, a transferência linguística é um dos processos de construção da interlínua referidos por Marta Baralo Ottonello (2004). Iremos agora, portanto, debruçar-nos um pouco acerca deste conceito.

O *Diccionario de términos clave de ELE* explica que o termo *transferência* se emprega desde os meados do século passado, e define-o como “el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1)” (Centro Virtual Cervantes, s. d.). Assim,

En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, pueden producirse procesos de transferencia. Este aprovechamiento de su propio conocimiento del mundo y lingüístico, en particular, constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, mediante la que se compensan algunas limitaciones en la LE (Centro Virtual Cervantes, s. d.).

Segundo Terence Odlin (1989, p. 27, citado por Gil, 2015, p. 14), a transferência é “a influência que resulta das semelhanças e diferenças entre a língua meta e qualquer outra língua previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida”. Para Baralo Ottonello (1999, p. 46, citado por Gil, 2015, p. 15) consiste em “mantener en el sistema de la interlengua algún ítem o alguna estructura de la lengua ya conocida, como perteneciente a la lengua meta”, embora nas últimas décadas seja encarada “no como una transferencia mecánica de las estructuras de la L1, sino como un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de L2 (Baralo Ottonello, 2004, p. 376).

A transferência é um fenómeno de particular importância nos processos de aprendizagem de línguas próximas porque, tal como podemos ler no QECRL, “[e]specialmente entre línguas

‘vizinhas’ – embora não somente entre estas –, pode dar-se uma espécie de osmose, que permite a transferência de conhecimentos e de capacidades” (Conselho de Europa, 2001, p. 232)².

Nestes casos em especial (mas não só), pode ter efeitos benéficos, ou seja, constituir uma transferência positiva, a qual se dá se “lo que el aprendiente transfiere de su L1 (o de cualquier otra lengua) a la LE es igual o, al menos, suficientemente parecido en ambas lenguas”, produzindo um resultado exitoso (Centro Virtual Cervantes, s. d.). De facto, como diz Rosa Alonso (1999, p. 145, citada por Gil, 2015, p. 18) a transferência é um processo que “pode ser prejudicial, mas também facilitador da aprendizagem”, tendo um impacto positivo na criação da interlíngua.

Quando a transferência é prejudicial, ou seja, quando “lo que el aprendiente transfiere a la LE no coincide y ocasiona un error”, esta passa a designar-se de transferência negativa ou interferência (Centro Virtual Cervantes, s. d.). Isto é, a interferência é a transferência na sua aceção negativa, quando a transferência é a causa dos erros interlinguísticos e não algo positivo para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Como nos é referido por Manuela Sofia da Silva Gil (2015, p. 28), é importante observá-la porque, “sendo um fenómeno causador de erros, se não for eliminada, a interferência pode gerar a fossilização dos mesmos”.

É preciso ter em conta o carácter não mecânico da transferência (Baralo Ottonello, 2004, p. 376, já acima referida) e também que nem todos os erros da interlíngua se produzem pela interferência da língua materna do aprendente. Há que ter em atenção outros fatores, tais como a psicotipologia do aprendente (Rosa Alonso, 1999, p. 145, citada por Gil, 2015, p. 17), entre muitos outros. No entanto, como podemos ler no *Diccionario de términos clave de ELE* (verbetes “interferencia”):

Hoy en día, nadie pone en duda que la interferencia de la L1 (y de otras lenguas) sea, en mayor o menor medida, responsable de determinados errores en la L2. [...]

La experiencia en el aula de LE corrobora que la interferencia de la L1 es una realidad cotidiana, comprensible y natural, pues, como sabemos, los errores del aprendiente -y los de interferencia no constituyen una excepción- reflejan los esfuerzos que realiza para comunicarse y para formular hipótesis sobre la L2. (Centro Virtual Cervantes, s. d.)

O mesmo *Diccionario de términos clave de ELE* aponta que os processos de transferência são muito variados e podem surgir “en cualquier nivel: en el fónico, en el léxico, en el semántico, en el morfosintáctico, en el sociocultural, en el sociolingüístico..., tanto en la producción como en la percepción, tanto en la lengua oral como en la lengua escrita” (Centro Virtual Cervantes, s. d.).

No plano semântico-lexical, pode ser um processo positivo caso o aprendente transfira para a língua estrangeira palavras que são parecidas da sua língua materna (ou outra língua que

² A propósito do QECRL, parece-nos relevante sublinhar esta observação de Manuela Sofia da Silva Gil (2015, p. 23): “O QECRL alude à transferência linguística da LM [língua materna] como estratégia de compensação apenas no nível B2. Nos níveis iniciais A1 e A2 não é referido qualquer recurso à LM”.

conheça) e estas tiverem o mesmo significado. Nesse mesmo plano, a transferência negativa ou interferência diz respeito a algumas palavras que o aprendiz transfere de um sistema linguístico já conhecido (normalmente, a sua língua materna) para a língua meta, onde elas não existem, ou, pelo menos, não têm o mesmo sentido. Isto pode dever-se ao facto de o aprendiz se sentir inseguro ao falar essa língua ou, ainda, ao facto de a aquisição dessa língua estrangeira estar ainda numa fase muito embrionária, daí que o aprendiz ainda não disponha de uma suficiente competência léxico-semântica para se comunicar sem erros.

1.1.3. Falsos amigos ou falsos cognatos

Por tudo o que foi anteriormente referido, o nosso estudo trata um caso de transferência negativa ou interferência linguística em particular: os conhecidos como “falsos amigos” ou “falsos cognatos”. Importa, agora, tratar de defini-los, sem deixar de notar também a diversidade terminológica que apresenta o nosso objeto de interesse, uma vez que, além dos dois termos que acabámos de utilizar (por serem, seguramente, os mais comuns), há ainda outros³.

A primeira designação, *falsos amigos*, surgiu pela primeira vez no âmbito do ensino do francês, a partir de uma visão centrada na transferência negativa entre a língua materna do aprendiz e a língua objeto de estudo (Centro Virtual Cervantes, s. d.). Mais concretamente, a expressão *falsos amigos* foi cunhada por Maxime Koessler e Jules Derocquigny no livro *Les faux-amis ou Les trahisons du vocabulaire anglais*, de 1928 (Vita, 2005, p. 30; Massana Roselló, 2016, p. 108). O termo, presente nessa publicação pela primeira vez, foi definido pelo *Dictionnaire de la Linguistique* como segue: “palavras de etimologia e de forma parecidas, mas de sentido parcial ou totalmente diferente” (Georges Mounin, 1974, p. 139, citado por Vita, 2005, p. 30); ou seja, os falsos amigos seriam palavras com uma forma semelhante entre si e provenientes do mesmo étimo que têm, porém, significados diferentes em cada língua.

No que concerne à segunda designação, *falsos cognatos*, recorremos de novo à dissertação de mestrado de Cláudia Pacheco Vita, intitulada *A opacidade da suposta transparência: quando “amigos” funcionam como “falsos amigos”* (Vita, 2005). Esta investigadora refere que “O que existe na Linguística é o termo «cognato», do qual supomos derivar «falso cognato»” (Vita, 2005, p. 30). A mesma autora indica ainda que se atribui “ao termo «cognato» o significado de «vocabulário que tem origem comum com outros». Aplicado a línguas estrangeiras, refere-se a palavras de línguas diferentes que procedem de uma mesma raiz” (Vita, 2005, pp. 30-31). Um pouco mais adiante, a referida autora proporciona-nos ainda a definição de “falso cognato” por

³ No que diz respeito à referida variedade de nomenclaturas, Gisela Massana Roselló (2016, p. 108), por exemplo, elenca algumas dessas diversas denominações existentes para nos referirmos aos frequentemente chamados “falsos amigos”, tais como “falsos cognatos”, “falsos cognatos”, “heterossemânticos”, entre outras. Todos estes termos são utilizados e assumidos na língua portuguesa.

parte de Robert Lado (1972), traduzida para português. Essa definição é a seguinte: “palavras que são semelhantes na forma mas que diferem em relação ao significado” (Robert Lado, 1972, citado por Vita, 2005, p. 31).

Em princípio, portanto, não haveria grande diferença entre as expressões “falsos amigos” e “(falsos) cognatos” – nós próprios vimos empregando-as, de facto, como sinónimos. Todavia, no verbete consagrado aos falsos amigos no *Diccionario de términos clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes (s. d.), podemos verificar que existe uma subtil diferença de perspectiva. Assim, os *cognatos* ou *cognados*, termo oriundo do âmbito do ensino da língua inglesa, “se suelen explotar abundantemente en la didáctica para favorecer la conciencia de la transferencia positiva” (Centro Virtual Cervantes, s. d.).

Para Vázquez Diéguez (2014, p. 8), os (falsos) cognatos são palavras que “apresentam o mesmo radical, mas com funções diferentes”. Este autor analisa, de um ponto de vista diacrónico, alguns processos que explicam a existência de falsos cognatos entre as línguas portuguesa e espanhola, e sublinha também a importância de os estudantes disporem de materiais adequados, designadamente bons dicionários, quer seja quando aprendem ELE sendo falantes nativos de português, quer quando se passa o contrário (ou seja, quando aprendem português como língua estrangeira sendo falantes nativos de espanhol).

O facto de estas línguas, o português e o espanhol, derivarem ambas do latim faz com que tenham uma base lexical comum, mas com uma semântica que se vem alterando ao longo dos tempos por motivos de ordem extralinguística. No estudo supracitado, é fornecido um complemento à “informação dada por muitos dos dicionários e manuais quando tratam a aquisição de um tipo de léxico essencial entre as nossas línguas: os falsos cognatos” (Vázquez Diéguez, 2014, p. 8), assinalando e ilustrando abundantemente o autor cinco fenómenos que passamos a apresentar:

- a) uma língua cede uma palavra a outra e esta muda o significado, sem ficar rasto do original,
- b) a língua originária (latim na maioria dos casos) possui uma informação semântica genérica associada à palavra que não é respeitada totalmente em espanhol nem em português,
- c) as duas línguas partem do mesmo étimo: uma delas respeita a semântica original e a outra amplia essa semântica numa nova acepção que se torna a mais habitual,
- d) as duas línguas partilham o mesmo étimo: uma delas respeita a semântica latina e a outra procura outro significado,
- e) as duas línguas chegam ao mesmo resultado ortográfico ou fonético (às vezes ligeiramente alterado) através de etimologias diferentes. (Vázquez Diéguez, 2014, p. 9)

Como conclusão final do estudo, o mesmo autor sublinha como conhecer um pouco da história do léxico ajuda a compreender estes falsos amigos ou falsos cognatos (Vázquez Diéguez, 2014, p. 30).

Voltando à nossa tentativa de definição destes elementos, percorremos agora alguma bibliografia com base na tese de doutoramento de Gisela Massana Roselló, já atrás citada. Embora se trate de um trabalho em que os falsos amigos são abordados no âmbito da aquisição da competência tradutora português-espanhol, o capítulo 3.2 desta tese foi de grande utilidade para nós, entre outras coisas porque nos permitiu conhecer as diversas propostas de definição de autores e especialistas no tema como Vinay y Darbelnet (1977), Wandruszka (1975) ou Álvarez Lugrís (1997).

Assim, Vinay e Darbelnet definem os “falsos amigos” como “mots qui se correspondent d’une langue à l’autre par l’étymologie et par la forme, mais qui ayant évolué, au sein de deux langues et, partant, de deux civilisations diferentes, ont pris de sens différents” (Vinay e Darbelnet, 1977, p. 71, citado por Massana Roselló, 2016, p. 109), isto é, “Palabras que coinciden de una lengua a outra en la etimología y en la forma pero que, al haber evolucionado en el seno de dos lenguas y de dos civilizaciones diferentes, han adquirido sentidos diferentes” (Massana Roselló, 2016, p. 109). Ou seja, são palavras que coincidem em duas línguas diferentes na sua forma e na etimologia, porém, ao terem evoluído em duas línguas diferentes, adquiriram significados distintos.

Já para Wandruszka os “falsos amigos” são “die Wörter, die in zwei oder mehreren Sprachen die gleiche oder eine ganz ähnliche Form haben, so daß wir leichtsinnigerweise glauben Können, sie müßten auch dasselbe bedeuten” (Wandruszka, 1976, p. 214, citado por Gisela Massana Roselló, 2016, p. 109), ou seja, são “Palabras que tienen una forma igual o muy similar en dos o más lenguas, de manera que podríamos creer, sin pensarlo demasiado, que también significan lo mismo” (Gisela Massana Roselló, 2016, p. 109). Isto é, são palavras praticamente idênticas que facilmente nos podem levar a pensar que têm o mesmo significado em ambas as línguas.

No caso de Álvarez Lugrís, os “falsos amigos” são definidos como uma “Interferencia interlingüística provocada por unha semellanza formal de dous termos en dúas linguas distintas; mellor dito: unha interferencia da lingua materna noutra lingua consecuencia de certas semellanzas formais. Esta interferencia lévanos a cometer erros semánticos e sintácticos xa que a semellanza dos significantes non vai acompañada dunha semellanza dos significados” (Álvarez Lugrís, 1997, p. 83, citado por Gisela Massana Roselló, 2016, p. 109). Trata-se, portanto, de uma interferência interlinguística provocada por uma semelhança, quanto à sua forma, de dois termos em duas línguas distintas que nos leva a cometer erros pois, apesar dos termos serem semelhantes na sua forma, não têm o mesmo significado.

A própria Gisela Massana Roselló define os “falsos amigos” como “segmentos de una lengua que tienen una forma igual o similar en outra lengua y que poseen alguna diferencia que puede pasar

inadvertida e induzir a errores de comprensión y/o reexpresión” (2016, p. 109), isto é, são palavras muito semelhantes em dois idiomas diferentes que têm alguma diferença entre si que pode passar despercebida e induzir em erro os utilizadores não nativos dessa mesma língua.

Agora que já definimos o que são os “falsos amigos”, e acompanhando ainda Massana Roselló (2016), passaremos em seguida a apresentar a classificação que propõe esta autora, após uma exaustiva revisão das várias classificações que lhe vêm sendo atribuídas aos falsos amigos ou falsos cognatos por estudiosos como Antenor Nascentes (1934, 1936), Célia Siqueira Marrone (1990), Ángeles Sanz Juez (1991, 2007), Mário Morales de Castro (1993), Myriam Jeanette Serey Leiva (1994), Hélder Júlio Ferreira Montero (1996), Maria de Lourdes Carita (1998, 1999), Nair Floresta Andrade Neta (2000), Ana Belén García Benito (2000, 2006), José Luis Sánchez González (2002), Ana Margarida Carvalho Vaz da Silva e Vilar (2003), Philippe Humblé (2005), Laura Carlucci e Ana María Díaz Ferrero (2007, 2011), Jefferson da Silva Alves (2008) e Ana Brown (2011)⁴. Como se pode deduzir pela longa lista de autores, e tal como a própria Massana Roselló assinala (2016, p. 119), a maior parte dos estudos dedicados a este assunto tem por objetivo, precisamente, a classificação dos falsos amigos.

A referida proposta de classificação de falsos amigos de Gisela Massana Roselló parte da de Laura Carlucci e Díaz Ferrero (2007), à qual esta investigadora acrescentou ainda “el falso amigo cultural” (Massana Roselló, 2016, p. 120). Deste modo, haveria que distinguir os seguintes tipos de falsos amigos:

- Falsos amigos prosódicos. São palavras que se pronunciam de uma forma semelhante em duas línguas distintas, porém, podem induzir-nos em erros de compreensão ou de reexpressão (Massana Roselló, 2016, p. 120). Como exemplos deste tipo de falsos amigos prosódicos, a autora aponta as palavras em que a sílaba tónica não é a mesma, como *pântano* (português) e *pantano* (espanhol), a distinção entre o som correspondente às grafias “v” e “b” na língua portuguesa, as quais em espanhol são pronunciadas sempre como um fonema bilabial sonoro, ou ainda a diferença entre a pronúncia do “p-” no início de algumas palavras como, por exemplo, “psicológico”, que em português se pronuncia e em espanhol não.
- Falsos amigos ortográficos. São palavras que se diferenciam nas duas línguas pelo uso das maiúsculas, pela acentuação ou pela redação (Massana Roselló, 2016, p. 121). Estes falsos amigos aparecem, por exemplo, nos nomes das ruas ou das disciplinas escolares, que em português se costumam indicar com letra maiúscula (“Rua São Pedro de Alcântara”, “Matemáticas”) e em espanhol costumam aparecer com letra minúscula (“calle Fernando Pessoa”, “matemáticas”), na acentuação de palavras como *táxi* (português) e *taxi* (espanhol) ou dos advérbios de modo que terminam em “-mente”, que apenas são

⁴ Enumeramos pela ordem em que constam em Massana Roselló, 2016, pp. 117-118 (tabela-resumo).

acentuados em espanhol, ou ainda na troca de uma letra na redação (grafia) de certas palavras como, por exemplo, *feminino* (português) e *femenino* (espanhol).

- Falsos amigos ortotipográficos. Estes falsos amigos consistem no uso de abreviaturas distintas em português e em espanhol para a mesma palavra, como *Arqt.* (português) e *Arq.* (espanhol) para *arquitecto* (espanhol) / *arquiteto* (português), e também de alguns sinais de pontuação que se utilizam de maneira diferente entre as duas línguas, como o uso do hífen em algumas palavras que só se costuma utilizar em português, por exemplo *cabo-verdiano* (português) e *caboverdiano* (espanhol), a utilização dos pontos de interrogação e exclamação, que em português apenas aparecem no final da frase e em espanhol surgem no início e no fim das mesmas, ou, ainda, a utilização da vírgula após a saudação inicial de uma carta, que em espanhol costuma ser substituída por dois pontos (Massana Roselló, 2016, pp. 122-123).
- Falsos amigos morfológicos. Estes falsos amigos surgem em palavras que têm um género diferente em ambas as línguas e nos prefixos, sufixos e diminutivos que se constroem de forma diferente nas duas línguas (Massana Roselló, 2016, p. 123); ou seja, são casos como o de *a viagem* (português) e *el viaje* (espanhol), mas também casos como o de *envergonhar* (português) e *avergonzar* (espanhol) ou *adorável* (português) e *adorable* (espanhol).
- Falsos amigos sintáticos. Estes falsos amigos surgem no uso de preposições (por exemplo, as empregadas com os meios de transporte numa e noutra língua), de pronomes que pode ser necessário utilizar numa frase de uma língua e não na frase da outra língua com o mesmo sentido (como “Esqueça” em português, face a “Olvidalo” em espanhol), dos artigos (como acontece com os nomes de países e cidades) ou das formas verbais (Massana Roselló, 2016, pp. 124-125). Como exemplos destes últimos falsos amigos sintáticos, a autora aponta o diferente uso das formas verbais do passado (nomeadamente, do pretérito indefinido), do infinitivo (com uma nota sobre a inexistência do infinitivo conjugado em espanhol) ou da voz passiva (mais frequente em português do que em espanhol).
- Falsos amigos semânticos. Como já se referiu acima, são “segmentos de una lengua que tienen una forma gráfica y/o fónica igual o similar en otra lengua y que poseen alguna diferencia de sentido que puede pasar inadvertida e inducir a errores de comprensión y/o reexpresión” (Massana Roselló, 2016, p. 126).
- Falsos amigos pragmáticos. São “segmentos que pueden producir una traducción poco natural en la lengua de llegada”, novamente pela sua semelhança gráfica ou fónica entre as duas línguas (Massana Roselló, 2016, p. 128). A definição que fornece a investigadora é basicamente a mesma que referimos no ponto anterior, contudo, este tipo de falsos amigos, segundo o entende Massana Roselló (fundamentada em Carlucci y Díaz, 2011),

refere-se não só a uma palavra, mas a expressões ou estruturas com várias palavras. Podem consistir, por exemplo, na colocação das palavras numa ordem diferente numa dada construção, tal como acontece em segmentos como *preto e branco / blanco y negro*, mudando apenas a ordem pela qual aparecem as palavras. Deste tipo de falsos amigos fazem parte também certas construções, expressões idiomáticas ou provérbios. Assim, a construção *fazer sentido* (português) e *tener sentido* (espanhol) ou a expressão idiomática *custar os olhos da cara* (português) e *valer un ojo de la cara* (espanhol).

- Falsos amigos culturais. São palavras ou expressões muito semelhantes na sua forma escrita ou na sua oralidade em duas línguas distintas, porém, possuem alguma diferença cultural que pode passar despercebida e induzir em erros de compreensão ou reexpressão (Massana Roselló, 2016, p. 129). Como exemplos, a autora assinala os antropónimos e os topónimos, as formas de tratamento, as saudações e as despedidas ou os gestos que se utilizam para transmitir uma mensagem, que podem diferir do português para o espanhol e vice-versa. Assim, o nome de uma localidade em português (Colares) pode ser traduzido em espanhol como sendo um objeto (*collares*) por não se ter a perceção de que aquela palavra em português, além de ser um objeto, é também o nome de uma localidade e naquele contexto está a referir-se à localidade e não ao objeto, tal como aconteceu numa tradução de *O Madarim* de Eça de Queirós. Quanto às formas de tratamento, aponta-se a utilização de três formas de tratamento em português (*tu, você, o senhor/a senhora*) ao invés da língua espanhola, na qual se utilizam apenas duas (*tú, usted*). No relativo às despedidas e saudações, indica-se, por exemplo, que a noção das partes do dia é diferente, sendo que em Portugal a manhã termina ao meio-dia e a tarde começa às 13h, ao invés do que ocorre em Espanha, onde a manhã dura mais umas horas.

Concluída a apresentação da proposta de classificação da autora (Massana Roselló, 2016), convém esclarecer que, no presente trabalho, não temos uma visão tão abrangente dos falsos amigos ou falsos cognatos. Dos oito tipos enumerados até aqui, só nos interessam os falsos amigos semânticos, isto é, as palavras que se escrevem ou se dizem de forma semelhante em ambas as línguas e que, porém, têm sentidos diferentes, pelo que podem conduzir-nos ao erro.

Devemos, portanto, salientar que temos noção de que, conforme também adverte Ana María Díaz Ferrero (2013), “los falsos amigos no solo interfieren en el significado sino en todos los aspectos de la lengua” (Díaz Ferrero, 2013, p. 7). Todavia, a nossa atenção concentra-se apenas nos elementos lexicais da língua espanhola que, sendo semelhantes no português, apresentam significados distintos.

Importa ainda referir o que diz Francisco José Fidalgo Enríquez (2016), no seu artigo *Falsos amigos. ¡Ya llega! o mejor, ¡Ya basta!*, em relação aos trabalhos sobre os falsos amigos que, dentro do âmbito específico do ensino de ELE para lusofalantes, seguem uma linha taxonómica, ou seja, que se focam, ora “en la atribución de diferentes denominaciones conforme a diversos modelos de análisis lingüísticos”, ora em realizar “clasificaciones, muchas de ellas adecuadas,

otras poco comprensibles, centradas exclusivamente en distribuir los diversos falsos amigos, reales o no, en compartimentos estancos sin preocuparse en cómo trabajarlos” (Fidalgo Enríquez, 2016, p. 69).

Assim, este autor alerta-nos para o facto de que, para trabalhar os falsos amigos em sala de aula, as listas desprovidas de contexto não bastam, nem sequer são convenientes. No campo da aquisição de uma língua estrangeira, os falsos amigos devem ser integrados dentro da competência léxico-semântica que, por sua vez, faz parte da competência comunicativa, e, para isso, é necessário estabelecer “niveles, grados y adecuación al contexto, y no meramente taxonomías” (Fidalgo Enríquez, 2016, p. 71).

O contexto tem uma “importancia decisiva” em todos os atos de fala. Por isso mesmo, “[u]n mal diccionario (también de falsos amigos), falta de contexto de uso y otras informaciones lexicográficas como registro, empleo, que son claves, demuestra que la acumulación de significantes y significados sin uso pragmático no garantiza la comunicación” (Fidalgo Enríquez, 2016, p. 72).

Ainda na mesma página, o referido autor indica que “[e]l cognado se produce en un acto de habla donde es relevante contextualmente y no se puede explicar aislado de este contexto a riesgo de dejar de ser un falso amigo” (Fidalgo Enríquez, 2016, p. 72). Quer isto dizer que um alegado falso amigo, quando apresentado de forma avulsa, pode deixar de sê-lo ao aparecer a mesma unidade lexical em contexto.

O mesmo estudioso estabelece três grandes etapas segundo as metodologias predominantes no que diz respeito ao ensino do léxico (ver também abaixo, secção 1.2 deste trabalho). Na primeira etapa (1930-1970), “la enseñanza de vocabulario radica en dar listas de palabras al aprendiz”, sem prestar-se atenção ao processo de aquisição de segundas línguas (Fidalgo Enríquez, 2016, p. 75).

Na segunda etapa (de 1970 aos meados dos anos 80), “el aprendizaje de vocabulario se concibe como la adquisición de significados (proceso cuantitativo) y se considera que es necesario desarrollar estrategias para enfrentarse al vocabulario desconocido” (Fidalgo Enríquez, 2016, p. 75).

Por fim, na última etapa (desde os meados dos anos 80 até à atualidade), “el foco de interés no es la enseñanza de vocabulario en sí misma sino la adquisición por parte del aprendiz, por ello el interés por conceptos como lexicón y su organización en la mente humana”, concebendo-se a aprendizagem do vocabulário como um processo qualitativo e não quantitativo (Fidalgo Enríquez, 2016, p. 75).

Nesta última etapa, destaca o autor a relevância do *Lexical Approach* de Lewis, o qual foi incorporado no QECL e nos métodos atuais, na medida em que

Con este enfoque Lewis modifica sustancialmente la enseñanza de lenguas extranjeras, pues concibe la lengua como un conjunto de piezas léxicas que se relacionan entre sí mediante estructuras gramaticales en vez de concebir la lengua como un conjunto de estructuras sintácticas en las que se insieren unidades léxicas.

Lewis adjudica al léxico un papel clave en el aprendizaje y propugna que se debe trabajar tanto para el aprendizaje explícito como el implícito. (Fidalgo Enríquez, 2016, p. 76).

Ou seja, Lewis concedeu ao léxico um papel central no seu método, defendendo que deve ser trabalhado não só na aprendizagem direta ou explícita (aprendizagem de novas palavras), mas também na aprendizagem indireta ou implícita. Esta última surge quando se usa a língua com fins comunicativos e é mais lenta e menos sistemática do que a anterior; contudo, “permite almacenar las palabras junto con las relaciones que se establecen entre sí, por lo que a largo plazo resulta mejor” (Fidalgo Enríquez, 2016, p. 76).

Portanto, o enfoque lexical de Lewis

defiende el aprendizaje como un proceso cualitativo: se trata de ampliar el conocimiento que se posee de las unidades léxicas para tener mucha información de distinta naturaleza sobre ellas, no de acumular unidades léxicas. Se insiste en el registro, en el contexto de uso y en el significado contextual y cotextual y se aleja de las listas lexicales interminables. (Fidalgo Enríquez, 2016, p. 76).

Apesar de tudo o que foi exposto, Fidalgo Enríquez constata como, ainda na atualidade, o ensino dos falsos amigos se faz omitindo o contexto, através de listas mais ou menos exaustivas e, afinal de contas, partindo “de los principios del primer análisis contrastivo de los años 60” (2016, p. 73), mais preocupado com a predição de erros a partir de uma descrição formal e uma comparação entre as línguas do que com a análise dos erros que se verificam na interlíngua dos aprendentes.

Para concluir, citamos mais uma vez Francisco José Fidalgo Enríquez, quem refere que “el error debe ser la base de cualquier estudio sobre los falsos amigos y su posterior aplicación didáctica” (2016, p. 73), pelo que resulta primordial “establecer cuánto y cuándo” se produzem estes fenómenos de transferência “a partir de datos científicos en un contexto comunicativo”. É justamente isso que, modestamente, pretendemos no presente trabalho, através do inquérito por questionário apresentado no capítulo 2.

1.2. Os métodos no ensino de uma língua estrangeira

Os métodos e enfoques utilizados no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, tal como princípios teóricos em que se baseiam ou se baseavam, vêm evoluindo ao longo do tempo.

Historicamente, os diversos métodos aspiravam a ter uma validade universal e mantinham “una relación excluyente con los demás” (Centro Virtual Cervantes, s. d.). Porém, devido a vários fatores (tais como a constatação de que não é possível aplicar um método puro no contexto real da sala de aula), nas últimas décadas do século passado (anos 70 e 80) o modelo do método foi entrando em crise, sendo substituído por modelos curriculares abertos e privilegiando-se o conceito de *enfoque* (Centro Virtual Cervantes, s. d.).

Nesta secção, tentaremos apresentar resumidamente vários métodos ou enfoques metodológicos utilizados no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira desde os inícios do século XX até hoje e, conseqüentemente, observar de forma sucinta como cada um deles propunha ou propõe trabalhar os conteúdos léxicos, dos quais formam parte os falsos amigos, que são o objeto de interesse deste trabalho.

Para elaborar esta parte da nossa dissertação, resultaram-nos particularmente úteis os estudos de Sánchez (2009) e de Capela (2012, pp. 13-30), que seguimos no fundamental, complementando-o com outras leituras. Entre elas, figura um trabalho de Álvarez Cavanillas (2008), quem nos alerta para o facto de que, durante muito tempo, e apesar da sua importância, o ensino do vocabulário não era suficientemente valorizado na área da aquisição de segundas línguas, “quedando todo reducido a la memorización de listas de palabras descontextualizadas completamente [e] supeditadas a la gramática, considerada el eje fundamental en torno al cual gira el aprendizaje de una lengua” (Álvarez Cavanillas, 2008: 7).

Como mais logo veremos, esse panorama geral começa a mudar com o surgimento do enfoque comunicativo (*vid. infra* 1.2.6) e, sobretudo, daquele que é a sua extensão lógica: o enfoque lexical de Lewis, a que já se fez alusão há pouco (*vid. supra* 1.1.3 e *infra* 1.2.7). É por isso que, no rápido percurso pela história dos métodos e enfoques que agora faremos, daremos particular ênfase a estes dois últimos enfoques.

1.2.1. O método tradicional

Como refere Aquilino Sánchez (2009, p. 33), pelos começos do século XX existe um relativo fervilhar no que concerne aos métodos de ensino de línguas, em parte iniciado já nos finais do século XIX; porém, de entre todas essas “inquietudes metodológicas”, sobressaem dois métodos,

o tradicional e o direto, que são, por sua vez, representativos das duas grandes tendências que se podem apreciar ao longo da história do ensino das línguas.

Começaremos pelo primeiro desses métodos: o método tradicional, também conhecido como “método gramática-tradução” (Centro Virtual Cervantes, s. d.). Tal como pode inferir-se da designação de *tradicional*, este método vinha-se empregando desde havia muito tempo. Com efeito, data do século XVIII e pode considerar-se o “primer método de enseñanza profesional de lenguas extranjeras, si bien es cierto que fue una copia de las técnicas y procedimientos utilizados para la enseñanza de las lenguas clásicas” (Martín Sánchez, 2009, p. 62).

Não é por acaso que os fundamentos deste método ficaram reunidos num volume publicado nos meados do século XIX por B. Sears intitulado *The Ciceronian or the Prussian Method of Teaching the Elements of the Latin Language* (donde procede o apelativo de “prussiano” que também recebe), onde se observa que o objetivo do método “era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto” (Martín Sánchez, 2009, p. 62).

No método tradicional, e seguindo o mesmo autor referido ao início (Sánchez, 2009, pp. 49-50), o papel do aluno é um papel muito pouco ativo, quase secundário, pois este método não concede importância à interação entre professores e alunos ou dos alunos entre si, mas, antes, prioriza a transmissão de regras sobre a língua que se está a aprender, feita pelo professor para os alunos.

Assim, o professor é o protagonista na aprendizagem e desempenha o papel (principal) de transmissor de um conjunto de regras aos aprendentes, seguindo um estilo de ensino-aprendizagem de tipo dedutivo. Os alunos devem memorizar as regras explicadas pelo docente e, posteriormente, construir frases com base nessas mesmas regras adquiridas, mormente através de exercícios de tradução – tal como se vinha fazendo com as línguas clássicas. O método baseia-se, portanto, na memorização por parte dos aprendentes das regras transmitidas pelo professor e na formação de hábitos mediante a leitura e a tradução.

Com efeito, para Quintero (2005, citado por Capela, 2012),

Desde la visión del método tradicional, se considera que la actividad de aprendizaje debía basarse, principalmente, en la memorización y formación de hábitos [...]. El método tradicional apostó siempre por un profesor de segundas lenguas que obtenía un papel central y activo, un docente que controlaba la marcha y el ritmo de los aprendizajes. (Quintero, 2005, citado por Capela, 2012, pp. 16-17).

Por outras palavras, no método tradicional, prussiano ou gramática-tradução

[e]l profesor es el principal protagonista [...], la autoridad máxima. Su función consiste en proporcionar los conocimientos lingüísticos y corregir los errores producidos por los aprendientes. El estudiante, por el contrario, tiene un papel poco participativo, se limita

a seguir las instrucciones del profesor, a memorizar reglas y listas de vocabulario, a leer y a traducir. (Centro Virtual Cervantes, s. d.).

Este protagonismo assumido pelo docente é claramente prejudicial à comunicação na língua objeto de aprendizagem ou língua meta por parte dos alunos; ou seja, não propicia que se possa atingir aquele que deveria ser o objetivo principal de todo o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

No que respeita à aquisição do vocabulário, acabámos de verificar que neste método a abordagem reside na apresentação por parte do professor, e ulterior memorização por parte dos alunos, de listas de palavras. Além disso, tal como observa Sánchez (2009), ensina-se um vocabulário que se restringe “estrictamente a la norma culta, tal cual suele reflejarse en la literatura o uso culto del idioma. Los términos coloquiales e incluso los excesivamente familiares, son automáticamente excluidos” (Sánchez, 2009, p. 49).

Quer dizer que, neste método, o único vocabulário que interessava aprender era o constituído pelas palavras utilizadas numa comunicação mais culta, como as utilizadas na literatura, e as palavras de uso coloquial nem sequer eram referidas. Em suma, e voltando a recorrer ao autor supracitado, no método tradicional “se dejan de lado factores como la frecuencia de uso del léxico”, na convicção de que “al uso de la lengua se llega a través del aprendizaje de los elementos formales que definen el sistema” (Sánchez, 2004, p. 675).

1.2.2. O método direto

Este método é o mais conhecido e emblemático dos métodos ditos “naturais”, os quais surgem, logo nos finais do século XIX, justamente como reação ao método tradicional apresentado na subepígrafe anterior. É por isso que o método direto se constrói, pelo menos parcialmente, “sobre uma série de oposições termo a termo com o método tradicional” (Frias, 1992, p. 21), ainda que existam pontos em comum entre ambos, como o papel protagonista que lhe é concedido ao professor.

Assim, se o método tradicional outorga uma grande relevância à língua primeira do aprendente como sistema de referência e ponto de partida para a aquisição da nova língua, o método direto, bem como o método natural mais em geral, evita a todo o custo recorrer à língua materna do aprendente. Parte-se do pressuposto de que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira ou língua segunda é análogo ao processo de aquisição da língua materna ou primeira; ou seja, em palavras de Aquilino Sánchez Pérez, este método “assume el principio de que las lenguas segundas deben enseñarse [e aprender-se] de la misma manera que se aprende la primera lengua” (Sánchez, 2004, p. 675), razão pela qual não seria necessário utilizar em momento algum a língua materna. Aliás, o método direto encara “como una amenaza cualquier tipo de

intervención de la L1” em sala de aula, embora “tal proscripción” seja “contraria a las estrategias cognitivas en el aprendizaje de cualquier LE” (Cao e Vázquez, 2020, p. 12).

O uso da língua primeira do aprendente na sala de aula fica, pois, banida neste método, incluindo o recurso à tradução, próprio do método tradicional: “o ensinante deverá utilizar exclusivamente a língua estrangeira que ensina dentro de espaço de aula, podendo recorrer ao uso de mímica, imagens ou desenhos” (Tavares, 2008, p. 18). Este método rejeita totalmente a tradução, pois um dos pontos fundamentais do mesmo é comunicar-se unicamente na língua estrangeira, logo, irá obrigar os alunos a não traduzirem, mas sim a *pensar diretamente* na língua meta. Além disso, para este método “era também fundamental que os professores tivessem como língua materna o idioma que ensinavam” (Capela, 2012, p. 19), uma vez que em contexto de sala de aula devia apenas utilizar-se a língua estrangeira de que o docente era o modelo.

Do mesmo modo, enquanto o método tradicional priorizava a escrita em detrimento da oralidade, neste método ocorre precisamente o contrário, sendo a oralidade o parâmetro com maior ênfase. O motivo prende-se, de novo, com a equiparação entre a forma em que se aprende a língua materna e uma língua estrangeira de que parte o método direto. Segundo refere Sánchez, “en razón de tal planteamiento, los objetivos docentes se agrupan en torno al uso que se hace de la lengua, especialmente en la vida diaria y cotidiana”, e privilegia-se “el lenguaje oral” (Sánchez, 2004, p. 675).

Como explica Ana Tavares, este método tem por finalidade “desenvolver a competência comunicativa” e “pretende ser mais ativo” (Tavares, 2008, p. 18), fomentando a interação entre professores-alunos e dos alunos entre si. Do objetivo formativo prioritário no método tradicional passa-se, portanto, a um objetivo mais prático (Frias, 1992, p. 21), que visa fundamentalmente a comunicação na língua meta, sobretudo na sua forma oral.

O método direto apresenta-se como antagónico ao método tradicional também no que diz respeito ao ensino da gramática, pois esta é introduzida de forma implícita ou indutiva, ao invés do que acontece no método gramática-tradução, que tinha uma orientação dedutiva, segundo já vimos em 1.2.1. Recapitulando, as principais orientações gerais deste método são as sintetizadas por Sánchez como segue: “énfasis en la lengua oral; rechazo total de la traducción; rechazo de las explicaciones gramaticales, al menos hasta haber alcanzado un mínimo grado de dominio del idioma; preeminencia de la conversación y técnica de pregunta respuesta” (Sánchez, 2009, pp. 56-57).

No que diz respeito aos conteúdos lexicais, o vocabulário desempenha um papel muito importante neste método. Para ensiná-lo, consoante lemos em Álvarez Cavanillas (2008), ora se empregam desenhos ou objetos, caso se trate de vocabulário concreto, ora se recorre à associação de ideias, caso se trate de vocabulário abstrato. Todavia, como refere o mesmo autor, “en muchas ocasiones eran necesarios grandes esfuerzos y mucho tiempo para explicar el significado de las palabras, cuando la traducción hubiera sido un medio mucho más eficaz” (Álvarez Cavanillas, 2008, p. 8).

1.2.3. O método áudio-oral

Tal como acontece com os que veremos em 1.2.4 e 1.2.5, trata-se de um dos vários métodos “de base e componente estrutural” que contempla Capela (2012). Embora Álvarez Cavanillas (2008) inclua estes métodos entre aqueles em que predominam as estruturas gramaticais sobre o vocabulário, o certo é que estes métodos estruturalistas não tinham grande ligação com a memorização das listas de vocabulário, uma vez que consideram que “las palabras no se dan aisladamente, sino dentro de estructuras lingüísticas” e que “tampoco se obliga al alumno a aprender listas de palabras: estas deben aprenderse dentro del contexto de las estructuras en que se dan” (Sánchez Pérez, 2004, p. 675).

No fundo, estamos mais próximos já daquilo que queremos provar com este trabalho, ou seja, que não faz qualquer sentido os alunos memorizarem listas de vocabulário, pois as palavras não aparecem avulsas e os alunos terão uma aprendizagem muito mais efetiva se aprenderem as palavras em contexto, ao invés de as memorizarem através de listas de vocabulário.

O método áudio-oral ou audiolingual, surgido nos Estados Unidos da América nos anos 60 do século passado, é “la concreción didáctica de la lingüística estructural y el análisis contrastivo, en cuanto a la concepción de la lengua, y del conductismo, en cuanto teoría del aprendizaje” (Centro Virtual Cervantes, s. d.).

Dessa forma, procura a formação e consolidação de hábitos linguísticos mediante a repetição de estruturas previamente apresentadas aos aprendentes na língua meta e prioriza a comunicação oral, como o próprio nome indica. Embora esteja baseado numa aprendizagem mecanicista, e embora o aluno mantenha ainda um papel passivo, “cabe señalar que actividades características del método audiolingüe, como son los ejercicios estructurales, han pasado a integrarse en una perspectiva más amplia de la lengua vista como lengua en uso” (Centro Virtual Cervantes, s. d.).

No que diz respeito ao vocabulário, e consoante é referido por Robert Lado (1964, citado por Capela, 2012), a seleção das palavras que deverão ser adquiridas pelos alunos no estudo da língua estrangeira poderá ser decidida pelo professor, pelo manual ou pela escola. Na introdução do vocabulário selecionado deverá ter-se em conta não apenas a frequência de uso com que se utilizam os vocábulos, mas também o grau de semelhança ou diferença com relação à língua materna, sendo que

Words which are similar in form and meaning can be used freely with little effort given to their presentation or learning. Words that differ in form or meaning, however, have to be taught more formally. (Lado, citado por Capela, 2012, p. 22).

1.2.4. O método situacional

Nascido na Inglaterra, o ensino situacional da língua é um método muito próximo do áudio-oral, embora “más flexible y sobre todo con la presencia de prácticas claramente asociadas a la metodología directa” (Sánchez, 2009, p. 81). Em palavras de Álvarez Cavanillas (2008, p. 8), significou um “intento de desarrollar un fundamento científico para los métodos orales”.

Como no caso do método audiolingual ou áudio-oral, o método situacional alicerça-se numa conceção teórica da língua como estrutura e nos modelos da psicologia condutista. Dá também prioridade aos usos orais da língua, mas, neste caso, “a su base estructuralista añade la noción de situación” (Centro Virtual Cervantes, s. d.), pelo que em contexto de sala de aula são criadas situações de uso relativas a ações quotidianas ou habituais.

No relativo aos conteúdos lexicais, neste método são utilizados objetos, desenhos, materiais didáticos autênticos, gestos, etc. que permitam ao aluno compreender e dar significado a novos elementos. Assim, os aprendentes adquirem vocabulário através de situações do dia a dia. Contudo, este método “assume o controlo estrutural como prioritário face ao controlo do vocabulário, sendo este requerido pelo uso das estruturas linguísticas apresentadas” (Capela, 2012, p. 23).

1.2.5. O método estruturoglobal-audiovisual (SGAV)

Novamente, trata-se de um método baseado no estruturalismo linguístico e no condutismo. Foi desenvolvido em França pelos últimos anos da década de 1950 e os primeiros anos da década de 1960, e acabou por espalhar-se rapidamente por todo o mundo, nomeadamente, pelos países de fala inglesa.

Apresenta pontos em comum com o método áudio-oral, tais como a relevância dada à comunicação oral e, muito particularmente, à pronúncia. Todavia, neste caso a língua estrangeira ensina-se de uma maneira mais didática, fazendo particular ênfase nos elementos visuais: o aluno começa por ouvir textos associados a imagens, e a situação de comunicação deve ser compreendida antes de proceder ao estudo das estruturas linguísticas mais específicas. Desse modo,

Haciéndose eco de las teorías conductistas, este método propone la repetición y la práctica mecánica de estructuras, con el fin de automatizarlas: las reglas gramaticales se aprenden de manera intuitiva. Ahora bien, dada la naturaleza social del lenguaje, es imprescindible presentar las estructuras debidamente contextualizadas en los diálogos grabados y en el contexto social que se aprecia en las imágenes; todo ello constituye un paso decisivo hacia un uso comunicativo del lenguaje. Se estima que no se debe emplear

la L1 en clase, entre otras razones, por considerar que la contextualización mediante imágenes ya garantiza la comprensión. (Centro Virtual Cervantes, s. d.).

As aulas obedecem a um esquema fixo, a uma estrutura estritamente sistematizada (introdução e compreensão global dos textos, normalmente diálogos em situações quotidianas, apresentação de aspetos concretos, repetição de estruturas e aplicação prática) e “o estudo do vocabulário está sempre associado a uma situação ou a um contexto, que é usado para inferir significados dos termos” (Capela, 2012, p. 24).

1.2.6. O enfoque comunicativo

Como nos explica o *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, s. d.), a abordagem comunicativa começa a ganhar forma a partir de finais dos anos 60 graças aos contributos vindos de diversos campos de investigação, desenvolvidos nomeadamente no Reino Unido e nos Estados Unidos da América, e em que se destacam a linguística funcional (J. Firth e M. A. K. Halliday), a sociolinguística (D. Hymes, J. Gumperz e W. Labov) ou a pragmalinguística (J. Austin y J. Searle).

Cabe conceder-lhe um particular realce a este enfoque por várias razões. Em primeiro lugar, todos os autores consultados coincidem em assinalar que o seu surgimento implica mudanças muito significativas no que respeita ao ensino-aprendizagem de segundas línguas, sobretudo na década de 1970, quando se torna a abordagem predominante neste campo. O enfoque comunicativo é, de facto, considerado o modelo antagónico aos métodos e abordagens tradicionais, incluídos os métodos de base estrutural, todos eles centrados na gramática, embora “[e]n realidad, constituye una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, en busca de una auténtica competencia comunicativa” (Centro Virtual Cervantes, s. d.).

Tal como refere Miguel A. Martín Sánchez no seu artigo “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras” (Martín Sánchez, 2009, p. 67), para este enfoque “el objetivo de la lengua es la comunicación, y la enseñanza de la lengua extranjera debe partir de nociones y de las funciones”. O mesmo autor indica-nos ainda que, neste enfoque, “la enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades, y debe promover una comunicación real, en situaciones reales” (Martín Sánchez, 2009, p. 67). Para tanto,

Se trabaja mediante actividades comunicativas, especialmente tareas. La gramática mostrada y presentada en la clase de ELE tiene que tender a unos criterios funcionales, útiles para los estudiantes. No se trata por tanto de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en español.” (Martín Sánchez, 2009, p. 67).

Assim, o enfoque comunicativo pretende desenvolver de forma integrada e equilibrada todas as dimensões da comunicação – embora, na prática, nem sempre se tenha levado a cabo tal desígnio, motivo pelo qual esta abordagem também tem sido alvo de críticas. Seja como for, e no que ao vocabulário diz respeito, este enfoque também acarreta uma mudança de orientação muito relevante, uma vez que, de acordo com Capela (2012, p. 24), enquanto “até à década de 70, assumia um papel pouco relevante na aprendizagem das LE” e era “relegado para um plano secundário”, a partir desta nova abordagem vai ter um lugar de destaque, colocando-se em pé de igualdade com o estudo da gramática. Em palavras de Álvarez Cavanillas (2008):

Hasta ahora, y en líneas generales, la enseñanza de vocabulario era más bien casual. Las palabras se iban explicando conforme aparecían en el transcurso de la lección, pero no se enseñaban estrategias para el aprendizaje autónomo. El vocabulario se enseñaba a través de actividades descontextualizadas y se potenciaba la elaboración de listas bilingües [...].

Con el nuevo concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1972) el aprendizaje de una lengua se considera como un proceso muy diferente del propuesto por el modelo anterior de creación de hábitos. El estudiante ya no debe dominar determinadas estructuras, sino que debe aprender a comunicarse, y en este proceso de comunicación el vocabulario cobra una importancia que hasta entonces no había tenido. (Álvarez Cavanillas, 2008, p. 9)

Da mesma forma, convém destacar que no enfoque comunicativo, embora não se proponha uma instrução específica para o ensino do vocabulário, este “se organiza por áreas temáticas y campos nociofuncionales relativos a ámbitos cotidianos y cercanos a los alumnos, y se presenta en muestras de lengua contextualizadas a través de apoyos visuales y auditivos y material real” (Álvarez Cavanillas, 2008, p. 10).

Por outro lado, e além do dito até aqui, é preciso ter em conta a enorme aceitação de que vem gozando este enfoque no âmbito do ensino-aprendizagem das línguas desde a década de 1980, “si bien a lo largo de los últimos años ha ido cediendo terreno ante el enfoque por tareas, que bien puede considerarse su heredero” (Centro Virtual Cervantes, s. d.). Para nós resulta particularmente relevante por ser o enfoque adotado e preconizado pelo QECRL (Conselho da Europa, 2001). No capítulo 1 deste documento de referência, ao apresentar o seu objetivo principal (fornecer uma base comum para a elaboração de programas, exames, manuais, etc.), lemos:

[O QECRL] descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. (Conselho da Europa, 2001, p. 19).

Um pouco mais adiante, no capítulo 2, o QECRL explicita que a sua é uma abordagem

orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social. (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

1.2.7. O enfoque lexical

Este enfoque (“método” segundo Capela, 2012) foi impulsionado pelo linguista britânico Michael Lewis (1993) e com ele pretende evidenciar-se a importância do léxico no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, tal como já vimos acima, na epígrafe 1.1.3 deste trabalho, seguindo Fidalgo Enríquez (2012).

Convém esclarecer antes de mais que esta abordagem não supõe uma rutura com respeito ao enfoque anterior, o comunicativo, “sino que más bien se trata de su continuación lógica” (Álvarez Cavanillas, 2008, p. 11). A principal diferença reside em que, no caso do enfoque comunicativo (e também do enfoque por tarefas), “el componente léxico de una secuencia o unidad didáctica se planifica a partir de la enseñanza de los objetivos gramaticales y funcionales, pero no es el eje central del enfoque” (Vidiella Andreu, 2012, p. 6), ao passo que o enfoque lexical propõe ensinar os segmentos lexicais

desde niveles iniciales para que a medida que los aprendientes avancen en el conocimiento de la lengua extranjera sean capaces de separar dichos segmentos léxicos, reconocerlos y usarlos para otros segmentos.

Gracias al aprendizaje de esos segmentos léxicos, el enfoque léxico se convierte en una manera de enseñar la gramática. [...] Al principio será un aprendizaje más bien indirecto que le permitirá al aprendiente comunicarse y, a medida que el aprendiente sepa reconocer las unidades compuestas en cada segmento léxico, tomará una mayor conciencia tanto del léxico como de la gramática de la lengua que aprende. Por tanto, el eje principal del enfoque léxico es que la gramática puede explicarse desde el mismo léxico, pues según Lewis «language consists of grammaticalized lexis not lexicalized grammar» (1993: 51). (Vidiella Andreu, 2012, p. 7).

No enfoque lexical parte-se da convicção, comum ao enfoque comunicativo, de que “el vocabulario está organizado de alguna manera y que no se puede aprender de forma aislada, sino en contexto y en relación con otras palabras”, pelo que “a la hora de enseñar vocabulario no debemos quedarnos en la palabra aisladamente considerada, sino centrarnos en los fenómenos léxicos multipalabra, hasta ahora olvidados por el excesivo interés en la enseñanza de reglas gramaticales” (Álvarez Cavanillas, 2008, p. 10). Tal como nos refere Capela (2012, p. 28), Lewis “aborda a ‘gramática das palavras’ centrada na aprendizagem de falsos amigos e de associações de palavras (como, por exemplo, *azul marino, verde oscuro*)”.

Assim, desta perspetiva

la lengua deja de concebirse como un conjunto de estructuras sintácticas en las que se insertan las piezas léxicas, para concebirse como un conjunto de elementos léxicos que se relacionan entre sí mediante estructuras sintácticas, es decir, la lengua deja de ser gramática lexicalizada para ser interpretada como léxico gramaticalizado. (Álvarez Cavanillas, 2008, p. 11)

Ou seja, o método ou enfoque lexical proposto por Lewis implica reequacionar a disjuntiva ou dicotomia tradicional entre gramática e vocabulário. Por outra parte, este autor frisa que o mais importante na aprendizagem de uma língua estrangeira é a aquisição dessa mesma língua e que os erros gramaticais não devem ser considerados erros se os mesmos contribuírem para que os aprendentes a adquiram. Como refere o mesmo Lewis (1993, citado por Capela, 2012):

Words carry more meaning than grammar so, in general, words determine grammar. Lexical exercises should exploit this, but it is important to remember that they are to help students to acquire the ability to grammaticalise. Wrong or inadequate grammaticalisations are not failures if they contribute to student’s overall acquisition. (Lewis, 1993, p. 117, citado por Capela, 2012, p. 27).

Como vemos, neste enfoque dá-se uma especial atenção ao aprendente (tal como no enfoque comunicativo) e ao modo em que se produz a aquisição do componente léxico.

É preciso ter ainda em atenção que, como notam Fidalgo Enríquez (2012) ou Vidiella Andreu (2012), entre outros, algumas das ideias propostas pelo enfoque lexical de Lewis foram aproveitadas no QECRL (Conselho da Europa, 2001). Basta olhar para a definição de competência lexical que oferece o dito QECRL: “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais y elementos gramaticais” (Conselho da Europa, 2001, p. 159).

Verifica-se nessa definição como, no QECRL, “no se contempla una escisión entre el componente léxico y el gramatical, sino que la competencia léxica implica una competencia gramatical” (Vidiella Andreu, 2012, p. 10), tal como concebido nesta abordagem lexical de Lewis.

Por fim, e a modo de resumo, apresentamos os quatro princípios fundamentais do enfoque lexical segundo os enumera Vidiella Andreu (2012):

- Primacía de la enseñanza del léxico
- Atención al reconocimiento y a la memorización de segmentos léxicos
- Importancia de la organización sintagmática (contexto y co-texto)
- Énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico

(Vidiella Andreu, 2012, p. 9).

Em jeito de conclusão desta visão sintética dos métodos e enfoques seguidos no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras desde os começos do século XX até praticamente aos nossos dias, parece-nos pertinente partilhar uma reflexão que Aquilino Sánchez Pérez fazia há já bastantes anos (Sánchez, 1992, pp. 402-406), relativa à necessidade de termos sempre presente, enquanto docentes de uma língua estrangeira, que nenhum método deveria constituir-se num fim em si mesmo, pois todo o método não deixa de ser um meio para atingir os fins a que nos propomos, nem mais, nem menos.

Capítulo 2. Estudo descritivo

Neste capítulo do trabalho apresentamos um modesto estudo descritivo baseado no inquérito por questionário de que seguidamente damos mais pormenores (2.1). Como se verá, o intuito do referido estudo é fornecer uma amostra (analisada em 2.2) que, embora quantitativamente limitada, possa resultar reveladora no que diz respeito à comparação da capacidade dos aprendentes lusófonos de espanhol como língua estrangeira (ELE) para chegar ao significado de alguns vocábulos habitualmente tratados como falsos amigos, em função de se estes aparecem com ou sem co(n)texto.

Deste modo, pretendemos verificar que, como afirma o já atrás citado Francisco José Fidalgo Enríquez (2016):

[U]n falso amigo no puede serlo solo en virtud de una comparación lingüística previa como propugnaba el Análisis Contrastivo (AC) sino que debemos certificarnos de que es un falso amigo experiencialmente por medio del Análisis de Errores (AE) y comprobar científicamente su condición de falso amigo por medio de la aplicación de la teoría de la Interlengua (IL). Un falso amigo lo es no *a priori* sino en un determinado contexto donde la comunicación se interrumpe (Fidalgo Enríquez, 2016, p. 68).

2.1. O inquérito por questionário

Este inquérito por questionário foi elaborado para se testar se, quando os alunos se deparam com os falsos amigos/falsos cognatos entre o português e o espanhol, estes chegam mais fácil e rapidamente ao significado correto das palavras se as mesmas surgirem em contexto ao invés de se as mesmas aparecerem avulsas.

Para isso, foram elaborados dois questionários diferentes para cada ano escolar (7^o, 8^o e 9^o anos do 3^o Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta as turmas às quais lecionámos a disciplina de Espanhol no âmbito do estágio pedagógico): no primeiro questionário (“parte 1”), era solicitada uma proposta de tradução para o português a quinze vocábulos avulsos em espanhol (ver abaixo as figuras 1, 3 e 5); no segundo questionário (“parte 2”), pediam-se propostas de tradução relativas às mesmas unidades lexicais, porém, nesta ocasião, as palavras encontravam-se em contexto (figuras 2, 4 e 6).

Os heterossemânticos que constituem os referidos questionários foram escolhidos, de forma mais ou menos aleatória, por este mestrando. Como ponto de partida, utilizámos uma lista

relativamente ampla de falsos amigos, de elaboração própria, em que figuravam cerca de 60 falsos cognatos com os quais se foi deparando em contexto de sala de aula quem subscreve este estudo, quer ao longo do seu percurso académico (ou seja, enquanto aprendiz de ELE), quer no transcurso do ano letivo em que realizou a prática de ensino supervisionada (ou seja, enquanto professor estagiário de ELE).

Partindo, pois, dessa primeira lista, foram finalmente selecionados 45 falsos amigos tendo em conta o grau de dificuldade de obter propostas de tradução (vocábulos equivalentes em português) para cada um desses heterossemânticos. Para confirmar que se tratavam de vocábulos que, com efeito, são encarados habitualmente como falsos amigos, fomos ainda consultar algumas listas de heterossemânticos presentes nas páginas mais consultadas da Internet, segundo os resultados oferecidos pelo motor de busca Google.

Cabe notar que, entre os (alegados) 45 falsos amigos da lista que finalmente se utilizou para efeitos da pesquisa que apresentamos neste trabalho, apenas se encontram unidades lexicais monoverbais (palavras simples). Estas palavras representam diversas categorias gramaticais, destacando-se os nomes ou substantivos (*vaso, copo*), os adjetivos (incluídos casos como o de *mala*, em espanhol feminino de *malo* – ou seja, equivalente ao português *má* –, mas que em português é substantivo invariável: *a mala*) e os verbos (*contestar, chatear*).

Os 45 heterossemânticos selecionados foram posteriormente divididos em seis questionários, dois para cada nível de ensino inquirido (3 níveis no total, entre o 7º e o 9º ano). Numa primeira parte do questionário, seguiam os falsos amigos avulsos; numa segunda parte, o questionário apresentava esses mesmos vocábulos em contexto, segundo já foi explicado acima. Assim, chegou-se, finalmente, à constituição definitiva dos seis questionários que serão aqui reproduzidos já de seguida (vejam-se abaixo as figuras 1 a 6).

Antes disso, importa apenas referir que, devido a problemas técnicos relacionados com a informática, apenas quatro destes seis questionários foram submetidos aos alunos, tendo sido enviados aos alunos do 7º e 8º anos os mesmos questionários; isto é, aos alunos destes dois níveis de ensino foram submetidos os questionários (parte 1 e parte 2) de 8º ano. Com o questionário do 9º ano não houve qualquer problema, tendo sido submetido aos alunos do 9º ano, de forma correta e sem qualquer percalço.

Nome: _____ Turma _____

Questionário 7º ano – Parte 1

1. Atenta nas palavras abaixo apresentadas, escritas em espanhol, e sugere uma tradução em português para cada uma delas.

a) Vaso;

b) Copo;

c) Doce;

d) Padre;

e) Rato;

f) Tarea;

g) Rojo;

h) Rubio;

i) Pelo;

j) Niño;

k) Enamorado;

l) General;

m) Mala;

n) Galleta;

o) Cena.

Nome: _____ Turma _____

Questionário 7º ano – Parte 2

1. Observa as frases abaixo apresentadas, em espanhol, e sugere uma tradução em português para cada uma das palavras sublinhadas.
- a) Voy a beber un vaso de agua.

- b) Cuando nieva, me gusta ver los copos de nieve.

- c) Mi hermano tiene doce años.

- d) Mi padre se llama Felipe.

- e) Hoy pasé un mal rato en el restaurante.

- f) La profesora me dijo que hiciera una tarea.

- g) El rojo es el color de la sangre.

- h) Shakira tiene el pelo rubio.

- i) Mi primo tiene el pelo corto.

- j) Pablo tiene 4 años, todavía es un niño.

- k) Felipe está enamorado de Lola, pero ella no lo sabe.

- l) En general, la comida española es muy rica.

- m) Ese chico tiene mala suerte.

- n) A mí me gustan las galletas de chocolate.

- o) Ayer, por la noche, comí bacalao en la cena.

Mestrando: João Furtado

Figura 2 – Questionário 7º ano (2ª parte)

Nome: _____ Turma _____

Questionário 8º ano – Parte 1

1. Atenta nas palavras abaixo apresentadas, escritas em espanhol, e sugere uma tradução em português para cada uma delas.

a) Chatear;

b) Carpeta;

c) Pasta;

d) Propina;

e) Contestar;

f) Curso;

g) Dirección;

h) Taller;

i) Oficina;

j) Prestar;

k) Salsa;

l) Sótano;

m) Periódico;

n) Lista;

o) Grasa.

Nome: _____ Turma _____

Questionário 8º ano – Parte 2

1. Observa as frases abaixo apresentadas, em espanhol, e sugere uma tradução em português para cada uma das palavras sublinhadas.

a) A mí me gusta chatear con Joaquín por Instagram.

b) Tengo una carpeta para la asignatura de portugués.

c) Mi comida favorita es la pasta.

d) Cuando el camarero del restaurante es amable, siempre le doy propina.

e) En el examen había que contestar ocho preguntas.

f) Javier está en primer curso del máster.

g) Para enviarte una carta, necesito tu dirección.

h) Soy mecánico, trabajo en un taller.

i) Mi hermano es contable y pasa muchas horas trabajando en la oficina.

j) ¿Me puedes prestar tu bolígrafo, por favor?

k) Mi salsa favorita es la salsa barbacoa.

l) En el sótano de mi casa tengo un garaje donde aparco el coche.

m) El periódico más conocido en España es *El País*.

n) Ana hizo bien todos los ejercicios, está lista para el examen.

o) Voy a averiguar cuál es mi grasa corporal.

Nome: _____ Turma _____

Questionário 9º ano – Parte 1

1. Atenta nas palavras abaixo apresentadas, escritas em espanhol, e sugere uma tradução em português para cada uma delas.

a) Grifo;

b) Cola;

c) Zurdo;

d) Presunto;

e) Salada;

f) Maestro;

g) Seta;

h) Polvo;

i) Oso;

j) Habitación;

l) Embarazada;

m) Firma;

n) Esposas;

o) Vago.

Nome: _____ Turma _____

Questionário 9º ano – Parte 2

1. Observa as frases abaixo apresentadas, em espanhol, e sugere uma tradução em português para cada uma das palavras sublinhadas.

a) Cuando termine de lavarse las manos, cierre el grifo.

b) Odio esperar en la cola del cine.

c) Raúl escribe con la mano izquierda, es zurdo.

d) Pedro es el presunto asesino del crimen.

e) La carne tiene mucha sal, está salada.

f) La persona que me enseñó a leer fue mi maestro de primaria.

g) Mi plato favorito es arroz con setas.

h) Soy alérgico al polvo de la casa.

i) Mi animal favorito es el oso polar.

j) Mi hermano y yo dormimos en la misma habitación.

k) En el instituto, mi asignatura favorita era español.

l) Mi tía está embarazada, va a tener un bebé.

m) Para firmar el contrato se requiere mi firma.

n) El policía le acaba de poner las esposas al ladrón al detenerlo.

o) Lionel no hace nada, está todo el día tumbado en la cama. Es un vago.

2.2. Análise de resultados dos questionários

Os questionários apresentados no subcapítulo anterior, designadamente nas figuras 1 a 6, foram colocados a alguns alunos pertencentes às turmas nas quais se desenvolveu a prática de ensino supervisionada na disciplina de Espanhol e recolhem as propostas de tradução para português dos alunos de vários (alegados) heterossemânticos da língua espanhola selecionados e organizados por este mestrando, de acordo com os vários níveis de ensino (7º, 8º e 9º anos).

A amostra é constituída por um total de 25 inquiridos, escolhidos pelo redator deste trabalho, de forma aleatória. Como já foi referido anteriormente, o objetivo será mesmo constatar que os alunos chegam a um maior número de propostas de tradução (equivalentes em português) na segunda parte do inquérito (questionário 2), onde os vocábulos aparecem em contexto, em detrimento da primeira parte do referido inquérito (questionário 1), onde as mesmas unidades lexicais surgem avulsas.

Nesta secção irá ser feito o tratamento dos dados recolhidos na amostra, em forma de gráficos, e iremos proceder, igualmente, à análise desses mesmos dados – quer detendo-nos nos resultados obtidos pelos diferentes níveis de ensino (do 7º ao 9º anos), quer realizando, para concluir, uma observação global.

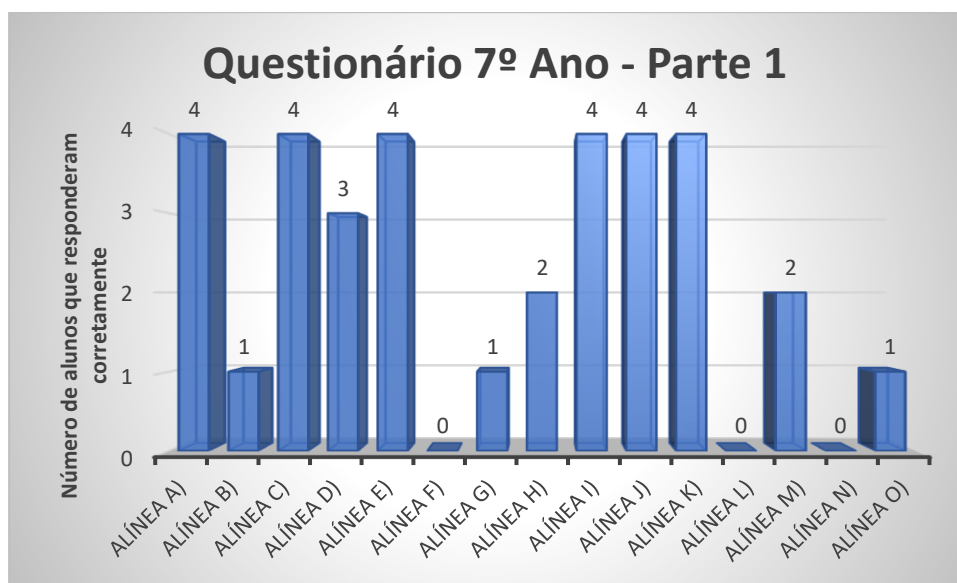


Gráfico 1 – Respostas corretas à 1ª parte do questionário, 7º ano

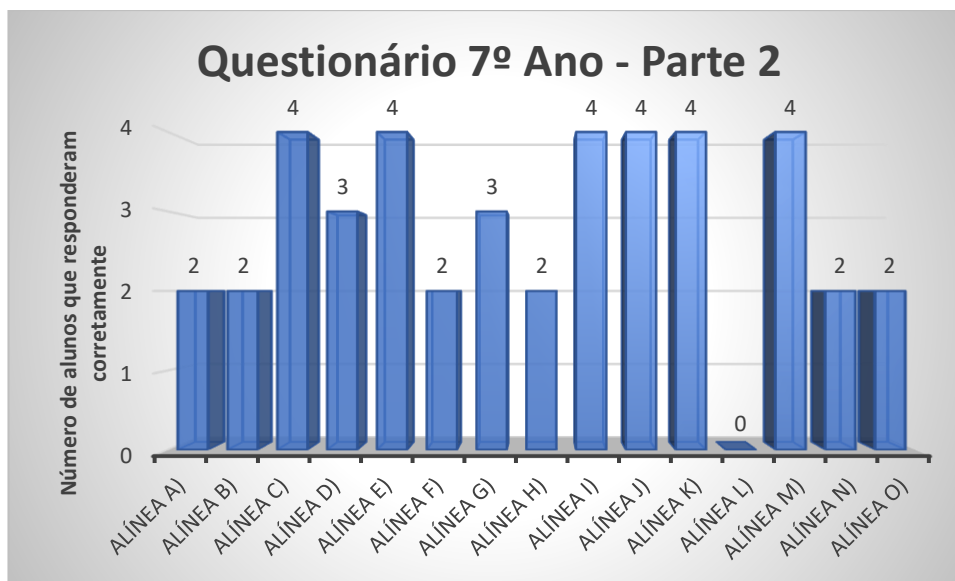


Gráfico 2 – Respostas corretas à 2ª parte do questionário, 7º ano

Como pode observar-se no gráfico 1, verifica-se que, no questionário do 7º ano, na primeira parte, as alíneas a), e), i), j) e k), relativas aos falsos amigos *chatear*, *contestar*, *oficina*, *prestar* e *salsa*, revelam uma taxa de acerto de 100% enquanto as alíneas f), l) e n), relativas aos falsos amigos *curso*, *sótano* e *lista*, revelam uma taxa de acerto de 0%.

Já na segunda parte do mesmo questionário, podemos verificar, com recurso ao gráfico 2, que as alíneas c), e), i), j), k) e m), relativas aos falsos amigos *pasta*, *contestar*, *oficina*, *prestar*, *salsa* e *periódico*, revelam uma taxa de acerto de 100% enquanto a alínea l), relativa ao falso amigo *sótano*, revela uma taxa de acerto de 0%.

Podemos verificar que na parte 1 existem seis alíneas com uma taxa de acerto de 100% e na segunda parte existem também seis alíneas com a mesma percentagem de acerto, ainda que não coincidam todas elas.

Podemos observar que na primeira parte existem três alíneas com uma percentagem de acerto de 0% e na segunda parte existe apenas uma alínea com essa percentagem de acerto.

Podemos também referir que na primeira parte do questionário nove das quinze alíneas têm uma taxa de acerto igual ou superior a 50% e, na segunda parte do mesmo, catorze das quinze alíneas têm uma taxa de acerto igual ou superior a 50%, ou seja, houve uma subida de 33% na taxa de acerto igual ou superior a 50% na segunda parte do questionário.

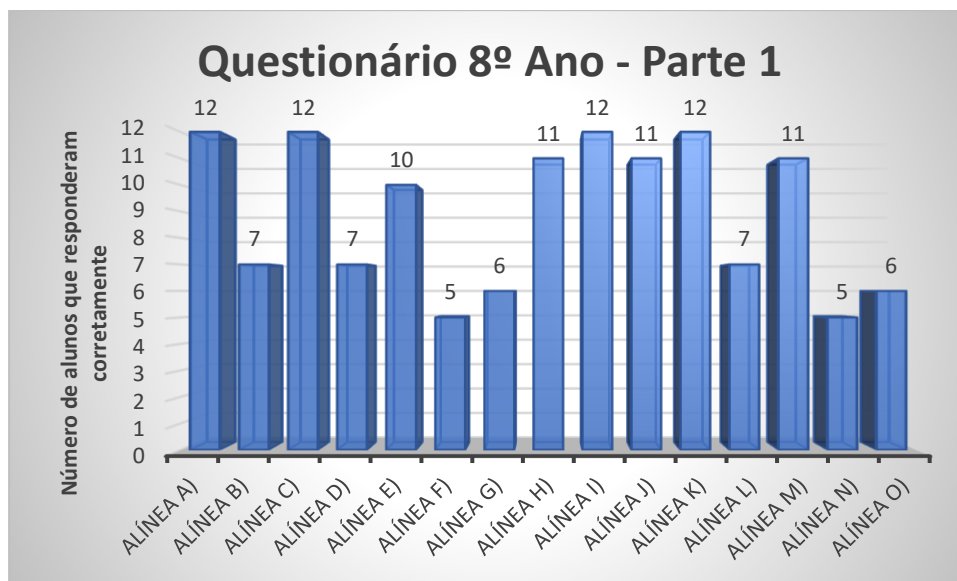


Gráfico 3 – Respostas corretas à 1ª parte do questionário, 8º ano

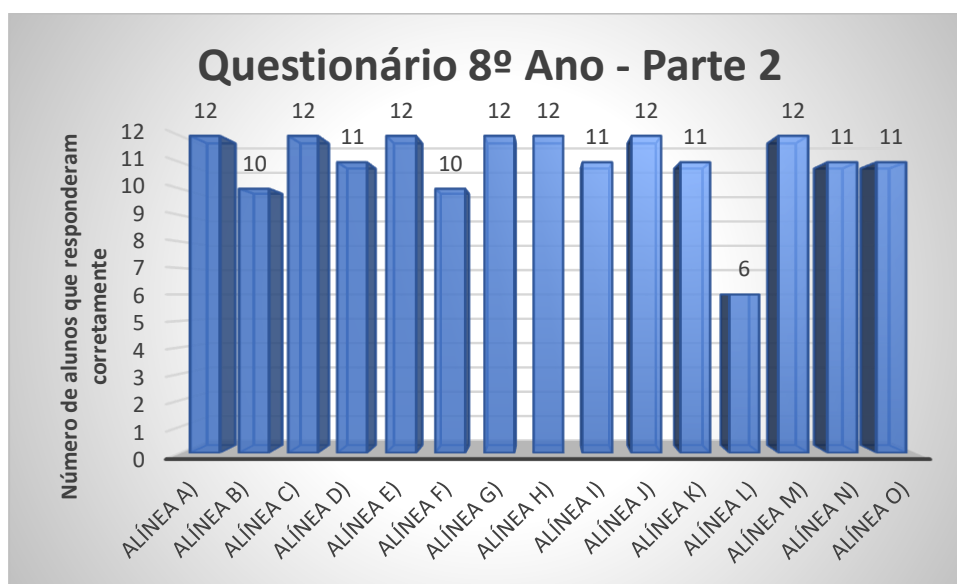


Gráfico 4 – Respostas corretas à 2ª parte do questionário, 8º ano

No gráfico 3, que se refere à primeira parte do questionário do 8º ano, podemos visualizar que as alíneas a), c), i) e k), relativas aos falsos amigos *chatear*, *pasta*, *oficina* e *salsa*, revelam uma taxa de acerto de 100%, enquanto não existem alíneas com taxa de acerto de 0%.

Já na segunda parte do mesmo questionário, podemos verificar, observando o gráfico 4, que as alíneas a), c), e), g), h), j) e m), relativas aos falsos amigos *chatear*, *pasta*, *contestar*, *dirección*, *taller*, *prestar* e *periódico*, revelam uma taxa de acerto de 100%, enquanto não existe nenhuma alínea com taxa de acerto de 0%.

Podemos verificar que na primeira parte existem quatro alíneas com uma taxa de acerto de 100% e na segunda parte existem sete alíneas com a mesma percentagem de acerto, sendo que se mantiveram todas à exceção das alíneas i) e k), relativas aos falsos amigos *oficina* e *salsa*, e às restantes se juntaram as alíneas e), g), h), j) e m), relativas aos falsos amigos *contestar*, *dirección*, *taller*, *prestar* e *periódico*.

Podemos observar que na primeira parte não existem alíneas com taxa de acerto de 0% e na segunda parte essa situação mantém-se.

Cabe também referir que, na primeira parte do questionário, treze das quinze alíneas têm uma taxa de acerto igual ou superior a 50% e na segunda parte do mesmo todas as alíneas têm uma taxa de acerto igual ou superior a 50%, sendo que as alíneas b) e f), relativas aos falsos amigos *carpeta* e *curso*, são as alíneas com percentagem de acerto mais baixa e revelam uma percentagem de 83%.

Houve uma subida de 13% na taxa de acerto igual ou superior a 50% na segunda parte dos questionários deste ano de escolaridade.

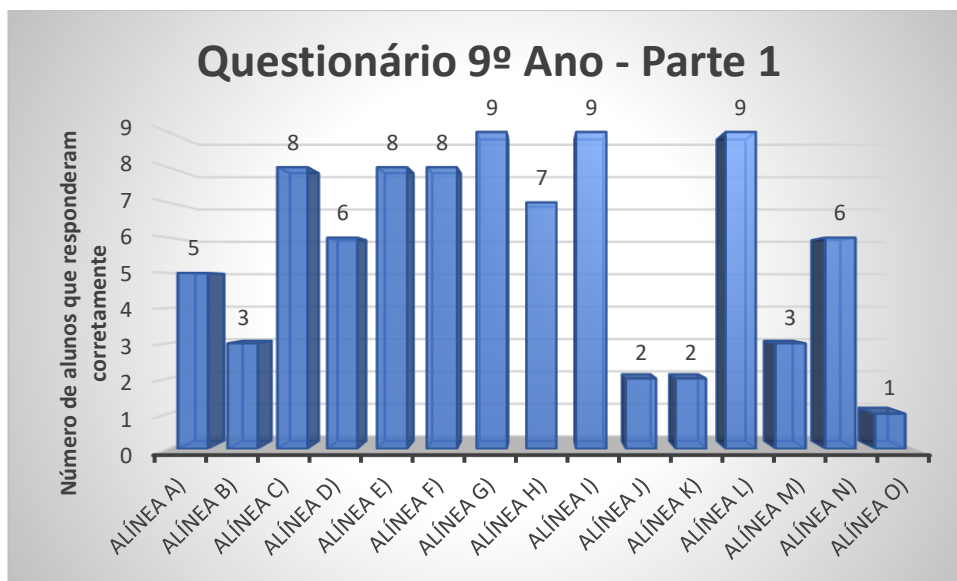


Gráfico 5 – Respostas corretas à 1ª parte do questionário, 9º ano

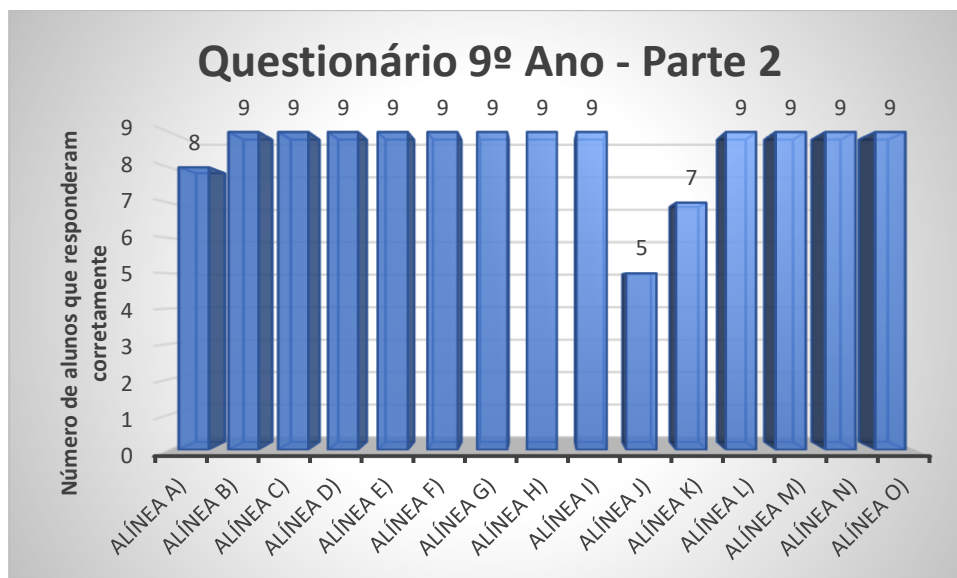


Gráfico 6 – Respostas corretas à 2ª parte do questionário, 9º ano

O gráfico 5 mostra-nos que na primeira parte do questionário colocado aos alunos do 9º ano de escolaridade, as alíneas g), i) e l), relativas aos falsos amigos *seta*, *oso* e *embarazada*, revelam uma taxa de acerto de 100%, enquanto não existem alíneas com taxa de acerto de 0%.

Já no gráfico 6, que concerne à segunda parte deste mesmo questionário, verifica-se que as alíneas b), c), d), e), f), g), h), i), l), m), n) e o), relativas aos falsos amigos *cola*, *zurdo*, *presunto*, *salada*, *maestro*, *seta*, *polvo*, *oso*, *embarazada*, *firma*, *esposas* e *vago*, apresentam uma taxa de acerto de 100% e, por outro lado, não existem alíneas com taxa de acerto de 0%.

Podemos verificar que na primeira parte existem três alíneas com uma taxa de acerto de 100% e na segunda parte existem doze alíneas com essa mesma percentagem, sendo que as três alíneas nas quais se verifica a percentagem de acerto máxima na primeira parte se mantêm com essa percentagem de acerto na segunda parte. A essas alíneas juntam-se outras nove, a saber: as alíneas b), c), d), e), f), h), m), n) e o), relativas aos falsos amigos *cola*, *zurdo*, *presunto*, *salada*, *maestro*, *polvo*, *firma*, *esposas* e *vago*.

Pode observar-se que na primeira parte do questionário não existem alíneas com uma taxa de acerto de 0% e, na segunda parte do mesmo, essa tendência mantém-se.

Importa ainda notar que, na primeira parte, dez das quinze alíneas revelam uma percentagem de acerto igual ou superior a 50% e, na segunda parte, todas as alíneas têm uma taxa de acerto igual ou superior a 50%, sendo que a alínea j), relativa ao falso amigo *habitación*, é a alínea com a percentagem de acerto mais baixa, apresentando 56% de acerto.

Houve uma subida de 33% na taxa de acerto igual ou superior a 50% na segunda parte do questionário.

Da análise dos resultados retiram-se, assim, as seguintes conclusões. Nos questionários do 7º ano, aos quais responderam quatro alunos, verifica-se que três dos quatro alunos têm mais propostas de tradução corretas quando as palavras surgem em contexto e apenas um aluno tem mais propostas de tradução corretas quando as palavras aparecem avulsas.

Nos questionários do 8º ano de escolaridade, aos quais responderam doze alunos, verifica-se que todos os alunos têm mais propostas de tradução corretas quando as palavras aparecem em contexto.

Já nos questionários apresentados aos alunos do 9º ano, aos quais responderam nove alunos, verifica-se também que todos os alunos têm mais propostas de tradução corretas quando as palavras surgem em contexto.

Em suma, no total dos questionários, aos quais responderam 25 alunos, verifica-se que vinte e quatro dos vinte e cinco alunos têm mais propostas de tradução dos vocábulos corretas quando estes surgem em contexto, o que corresponde a 96% dos alunos, e apenas um estudante tem mais propostas de tradução corretas quando estes vocábulos aparecem avulsos, o que corresponde a 4% dos inquiridos.

À luz destes resultados, não restam dúvidas quanto à necessidade e conveniência de abordar os falsos amigos em contexto, tal como reclama Fidalgo Enríquez (2016). O nosso pequeno inquérito por questionário parece demonstrar eloquentemente como, com efeito, consoante aponta este autor (Fidalgo Enríquez, 2016, pp. 72-73),

los falsos amigos, desde una perspectiva de Lingüística Aplicada a ELE, son un elemento que debe ser encarado desde una perspectiva sincrónica en contexto (y cotexto dependiendo del canal). El cognado se produce en un acto de habla donde es relevante contextualmente y no se puede explicar aislado de este contexto a rie[s]go de dejar de ser un falso amigo. [...]

Obviar el contexto y tratar los falsos amigos como una lista más o menos exhaustiva, sin integrarlos dentro del concepto general de competencia comunicativa y de competencia semántico-léxica, no teniendo en cuenta los criterios de nivelación, selección y gradación supone, sí, un problema.

Segunda parte

Capítulo 1. A prática de ensino supervisionada em contexto

1.1. A prática de ensino supervisionada

A prática de ensino supervisionada (PES), tal como podemos observar no Despacho nº 38/R/2013 da Universidade da Beira Interior (UBI, 2013),

é concretizada através da unidade curricular, do último ano do plano de estudos do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de mestre nos cursos em ensino, da UBI, criados nos termos do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, genericamente designada por “estágio pedagógico”, ou “estágio”, encontrando-se inserida nas atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional, correspondente ao estágio de natureza profissional, objeto de relatório final a que se refere a alínea b) do nº 1 do artigo 20.º do Decreto-lei nº 74/2006, de 24 de março, com a redação dada pelo Decreto-lei 107/2008, e tem a duração de um ano letivo. (UBI, 2013, p. [4]).

No artigo 9º do mesmo Despacho (UBI, 2013), este refere que

A PES na sala de aula e na escola que concretiza a iniciação à prática profissional e que decorre nos termos do presente regulamento é objeto de avaliação que deve encarar-se como um processo contínuo de reflexão, análise e discussão da atividade individual e de grupo, no sentido de superar erros cometidos, vencer dificuldades e ajustar o ritmo de trabalho. (UBI, 2013, p. [13]).

Isto é, durante a nossa prática de ensino supervisionada, e em cumprimento do estipulado pelo documento agora referido, os professores estagiários observavam as aulas das professoras das escolas cooperantes, retirando daí ensinamentos e experiências que posteriormente lhes seriam úteis para aplicar nas suas aulas assistidas. No final de cada aula assistida, os professores estagiários do núcleo, as professoras cooperantes e as supervisoras da UBI reuniam-se para proceder à correspondente autoavaliação e heteroavaliação. No que diz respeito à heteroavaliação

por parte das orientadoras da escola cooperante e das supervisoras da UBI, cabe destacar as críticas construtivas relativamente ao desempenho do professor estagiário que tinha lecionado a sua aula, assinalando quais foram os pontos positivos e negativos dessa aula assistida para que, tanto o professor estagiário que lecionou como os outros que apenas assistiram, soubessem o que tinha corrido bem e o que deviam melhorar em aulas futuras, elucidando e ilustrando o porquê.

1.2. A escola

A escola onde foi realizada a prática de ensino supervisionada por parte deste mestrando foi a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Tortosendo. Esta é uma escola que pertence ao agrupamento de escolas Frei Heitor Pinto, um mega-agrupamento que tem como sede a referida instituição de ensino que dá nome ao agrupamento, situada na Covilhã, e que é constituído por 17 escolas, a saber:

- Escola Secundária frei Heitor Pinto, Covilhã, com 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário;
- Jardim de Infância Os Loureiros, Tortosendo, com Pré-escolar;
- Jardim de Infância Ovo Mágico, Tortosendo, com Pré-escolar;
- Jardim de Infância de Vales do Rio, Vales do Rio, com Pré-escolar;
- Jardim de Infância do Peso, Peso, com Pré-escolar;
- Jardim de Infância da Coutada, Coutada, com Pré-escolar;
- Jardim de Infância de São Jorge da Beira, São Jorge da Beira, com Pré-escolar;
- Escola Básica de Dominguiso, Dominguiso, com Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Escola Básica de Cortes, Cortes do Meio, com Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Escola Básica de Barroca Grande, Barroca Grande, com Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Escola Básica de Unhais da Serra, Unhais da Serra, com Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Escola Básica Nº 1 de Paul, Paul, com Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Escola Básica de Largo da Feira, Tortosendo, com 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Escola Básica de Montes Hermínios, Tortosendo, com 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Escola Básica de Peso, Peso, com 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Escola Básica de Tortosendo, Tortosendo, com 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico;
- Escola Básica Nº 2 de Paul, Paul, com 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico.⁵

A escola onde foi realizada a prática de ensino supervisionada situa-se no Tortosendo, como já havia sido acima referido, e é uma escola onde se leciona desde o 5º ano até ao 9º ano do Ensino Básico. Em termos de infraestruturas, é uma escola composta por 4 blocos, sendo dois deles onde

⁵ Fonte: Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto ([2021]).

ocorrem as aulas do 2º e do 3º ciclo, outro onde está situada a sala de professores, a biblioteca, a secretaria e as salas de educação especial e ainda outro bloco onde estão presentes o refeitório, a sala de convívio dos alunos e a papelaria da escola. Tem ainda dois campos exteriores para a prática da atividade desportiva. É um estabelecimento de ensino com boas instalações e um bom ambiente para a prática do ensino.

1.3. Caraterização do núcleo de estágio

No que diz respeito aos formandos, o núcleo de estágio era composto por três elementos: este mestrando, o mestrando Diogo Gonçalves e a mestranda Lumena Raposo, todos a efetuar a prática pedagógica no âmbito das disciplinas de Português e Espanhol.

Estes mestrandos estavam a ser acompanhados e orientados na escola pela professora Filomena Ferrinho na disciplina de Português e, no âmbito da disciplina de Espanhol, pela professora Ana Gabriela Baptista, que já após o início do ano letivo teve de se ausentar por motivos de saúde e, por isso, foi posteriormente substituída pela professora Andrea de Barros. Quanto à supervisão, a disciplina de Português foi acompanhada pela Professora Doutora Maria da Graça Sardinha e a de Espanhol pela Professora Doutora Ana Cao.

Este era um núcleo de estágio onde reinava a boa disposição, a cooperação e o bom relacionamento entre os seus membros, o que naturalmente contribuía de forma positiva para o bom funcionamento e desenvolvimento da prática pedagógica, para o sucesso das atividades desenvolvidas e para a harmonia do próprio núcleo de estágio.

1.4. Grupos disciplinares de Português e Espanhol

O grupo disciplinar de Português e o grupo disciplinar de Espanhol eram, naturalmente, dois grupos distintos. O grupo disciplinar de Português do Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto conta com 25 professores e a delegada de grupo é a professora Filomena Ferrinho.

Já o grupo disciplinar de Espanhol é constituído por duas docentes e a delegada de grupo era inicialmente a professora Ana Gabriela Baptista, porém, quando esta foi substituída, por motivos de saúde, pela professora Andrea de Barros, a mesma assumiu todas as funções que eram desempenhadas pela professora Ana Gabriela Baptista no agrupamento, incluindo a sua função no grupo disciplinar de Espanhol.

É evidente, em ambos os grupos disciplinares, a harmonia e cooperação que existe entre os seus membros, o que facilita e potencia o bom desenvolvimento das atividades promovidas pelos mesmos.

Em todos os períodos, os elementos destes grupos disciplinares se reúnem para analisar os resultados dos alunos, avaliar a forma como decorreram as atividades já realizadas por esses mesmos grupos e planejar outras tantas atividades a desenvolver ainda durante esse ano letivo.

1.5. Caracterização das turmas

Ao longo do ano letivo 2019/2020, no decorrer da prática pedagógica, tivemos a oportunidade de acompanhar 5 turmas no conjunto das duas disciplinas: duas turmas à disciplina de Português e três turmas no âmbito da disciplina de Espanhol.

1.5.1. Turmas de Português

No âmbito da disciplina de Português, tivemos a oportunidade de acompanhar duas turmas: o 7ºAT e o 8ºBT.

A turma do 7ºAT era formada por 19 alunos (14 rapazes e 5 raparigas) e era uma turma com comportamento e desempenho escolar bons. A relação com os alunos era boa pois estes eram bastante acessíveis e observava-se uma boa cooperação entre alunos, professores em prática pedagógica e a professora da disciplina. A esta turma, este mestrando lecionou quatro aulas assistidas: uma aula no 1º período, duas aulas no 2º período e uma aula no 3º período (esta última já lecionada na modalidade de ensino a distância devido às consequências relacionadas com a pandemia de Covid-19).

A turma do 8ºBT era constituída por 20 alunos (8 rapazes e 12 raparigas) e era uma turma com bom comportamento e aproveitamento e uma ótima cooperação entre os alunos. A relação com os alunos era excelente e os mesmos beneficiaram imenso com a presença dos professores em prática pedagógica dentro da sala de aula, uma vez que puderam tirar dúvidas com mais regularidade e melhorar o seu aproveitamento escolar, tal como se verificou nas classificações finais dos mesmos. O redator desta dissertação lecionou também quatro aulas assistidas a esta turma: duas aulas no 1º período, uma aula no 2º período e uma aula no 3º período (esta última também lecionada à distância).

1.5.2. Turmas de Espanhol

No que concerne à disciplina de Espanhol, tivemos a oportunidade de trabalhar com três turmas: o 7ºCT, o 8ºCT e o 9ºBT.

A turma do 7ºCT era formada por 11 alunos (4 rapazes e 7 raparigas), passando a 10 alunos no 2º período pois um dos rapazes foi transferido para a escola sede do agrupamento, uma vez que o seu comportamento dentro da sala de aula não era ajustado àquele local e o mesmo perturbava a aprendizagem dos seus colegas. Esta era uma turma com comportamento mediano e desempenho escolar fraco, visto que os alunos tinham muitas dificuldades. A relação com os alunos era razoável, tal como em todas as turmas de Espanhol às quais se lecionou. Este mestrando lecionou, a esta turma, duas aulas assistidas: uma no 2º período e uma no 3º período (esta já lecionada no ensino a distância).

No que diz respeito à turma do 8ºCT, esta era formada por 16 alunos (7 rapazes e 9 raparigas) e era uma turma com bom comportamento e aproveitamento. Os seus alunos entretajudavam-se e cooperavam bem entre si. A esta turma foram lecionadas, por este mestrando, duas aulas assistidas: uma no 1º período e uma no 3º período (esta última lecionada no ensino a distância).

Por fim, mas não menos importante, a turma do 9ºBT era constituída por 17 alunos (6 rapazes e 11 raparigas). Era uma turma com comportamento e aproveitamento razoável, visto que alguns alunos tinham algumas dificuldades.

Tal como nas outras duas turmas de Espanhol, este mestrando lecionou também, nesta turma, duas aulas assistidas: uma no 1º período e uma no 3º período (esta também lecionada no ensino a distância).

Capítulo 2. As aulas assistidas

Embora tivéssemos lecionado algumas aulas, estas foram menos do que as previstas devido à situação da pandemia de Covid-19 que se iniciou durante o ano letivo referente à prática de ensino supervisionada, situação essa que se mantém até este momento. Ainda assim, este mestrando lecionou um total de três aulas assistidas (duas a Espanhol e uma a Português).

Neste capítulo, e com o intuito de não nos tornarmos prolixos, iremos apenas apresentar uma breve descrição das três aulas que foram supervisionadas pelas docentes da UBI, duas a Espanhol e uma a Português (ver 2.2 a 2.4). Além disso, iremos dedicar uma primeira epígrafe a referir os manuais escolares adotados pela escola (2.1). Mais à frente, no terceiro capítulo desta segunda parte do trabalho, ocupar-nos-emos de realizar uma reflexão geral sobre o conjunto de aulas que tivemos a oportunidade de lecionar durante a prática de ensino supervisionada, quer na disciplina de Português, quer na de Espanhol.

2.1. Os manuais seguidos durante a prática pedagógica

Os manuais adotados pela escola para as turmas de Português, os quais foram igualmente utilizados pelos professores estagiários, eram os seguintes:

- *(Para)Textos 7* da Porto Editora para o 7º ano de escolaridade
- *(Para)Textos 8* da Porto Editora para o 8º ano de escolaridade

Já os manuais adotados pela escola para as turmas de Espanhol, os quais foram igualmente utilizados pelos professores estagiários, eram os seguintes:

- *iAhora español! 1* da Areal Editores para o 7º ano de escolaridade
- *iAhora español! 2* da Areal Editores para o 8º ano de escolaridade
- *iAhora español! 3* da Areal Editores para o 9º ano de escolaridade

No cômputo geral, e de uma forma impressionista (pois não é objetivo desta dissertação analisar os manuais), avaliamos os manuais adotados pela escola para as turmas de Português e de Espanhol de uma forma positiva, ainda que, naturalmente, haja margem para serem melhorados. Em termos globais, pareceu-nos que os referidos manuais estavam bem construídos, tinham exercícios bem elaborados e pertinentes, e os temas abordados estavam de acordo com o Programa e as Metas Curriculares de cada disciplina.

Todavia, referindo-nos agora mais concretamente à disciplina de Espanhol, e principalmente aos falsos amigos, tema central deste trabalho, julgamos que este é um aspeto que poderia estar em maior evidência e deveria ser tratado de uma melhor forma nos manuais para o ensino da língua


espanhola que manuseámos, vista a sua importância na aprendizagem de ELE por parte de falantes nativos de português.

2.2. Aula supervisionada de Espanhol – *En cartelera*

Aos quinze dias do mês de novembro de 2019, foi lecionada por este mestrando a primeira aula supervisionada de Espanhol, assistida pela professora cooperante, Dra. Andrea de Barros, e pela supervisora da UBI, a Professora Doutora Ana Cao.

Esta aula foi lecionada à turma do 9ºBT, e teve a duração de 90 minutos, tendo iniciado às 10h30 e terminado às 12h, na sala 26.

Como pode ver-se no plano reproduzido mais abaixo (figura 7), os conteúdos lecionados nesta aula eram referentes à *Unidad 2: En cartelera* e o que se pretendia ensinar aos alunos eram as atividades de ócio, vocabulário relacionado com música, teatro, pintura, cinema. Era também pretendido dar a conhecer algumas expressões coloquiais aos alunos e abordar o pretérito indefinido. Estas aprendizagens tinham como principais objetivos que os alunos se familiarizassem com algumas atividades de ócio, soubessem expressar gostos, soubessem como avaliar um filme e utilizassem corretamente o pretérito indefinido.



AGRUPAMIENTO DE ESCOLAS FREI HEITOR PINTO
Escuela Secundária Frei Heitor Pinto
Escola Básica de Tortosendo
 Plan de clase
 Español 3 Unidad 2: En cartelera Curso: 2019/2020
 Tiempo: 90 minutos Grupo: 9º BT Lecciones nº 13 y 14 Fecha: viernes, 15 de noviembre de 2019 El profesor en prácticas: João Furtado

Objetivos	Contenidos				Actividades/Metodologías	Materiales	Evaluación
	Léxicos	Culturales	Funcionales	Gramaticales			
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer/repasar algunas actividades de ocio. - Saber expresar gustos. - Saber valorar una película de cine. - Utilizar el pretérito indefinido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de ocio. - Espectáculos. - Música, cine, teatro, pintura. - Expresiones coloquiales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cine hispano. - Personajes hispanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar. - Expresar gustos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pretérito indefinido. 	<ul style="list-style-type: none"> * Registro del sumario en la pizarra y en los cuadernos. * Distribución de una ficha informativa/ de trabajo sobre el tema de la clase. * Presentación/ repaso de algunas actividades de ocio, expresar gustos y valorar una película de cine. * Realización de ejercicios del libro del alumno. * Lectura de un texto del libro del alumno. * Realización de ejercicios del libro del alumno. * Presentación del pretérito indefinido. * Realización de ejercicios del libro del alumno. * Actividad de producción escrita en la ficha de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuaderno del alumno -Libro del alumno: ¡Ahora Español! 3, Areal Editores -Ordenador -Proyector -Pizarra -Tiza -Ficha de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> Observación directa: -Puntualidad -Asiduidad -Comportamiento -Participación en las actividades desarrolladas en clase: *Espontánea; *Solicitada; *Ordenada; *Pertinente. -Interés -Autonomía

Figura 7 – Plano de aula da 1ª aula supervisionada de Espanhol (15/11/2019)

A aula iniciou-se com o professor a escrever o sumário no quadro e os alunos copiaram-no para os seus cadernos.

Seguidamente, foi distribuída uma ficha informativa (Anexo 1) acerca das atividades de ócio, a música, o cinema, o teatro, a pintura, expressar gostos, como avaliar um filme e o pretérito indefinido.

Posteriormente, os alunos realizaram alguns exercícios do manual e os mesmos foram corrigidos oralmente.

De seguida, os alunos leram um texto do manual e responderam às questões relativas ao mesmo. No final de todos os alunos terem resolvido as referidas questões sobre o texto, as mesmas foram corrigidas oralmente.

No seguimento da aula, foi apresentado aos alunos o pretérito indefinido e as suas respetivas características e, no final, os alunos realizaram um exercício do manual, o qual foi corrigido pelos alunos no quadro. No final da correção do exercício, deu-se por concluída a primeira aula supervisionada de Espanhol.

2.3. Aula supervisionada de Espanhol – *Día a día*

No 20º dia do mês de fevereiro de 2020, foi lecionada por este mestrando a segunda aula supervisionada de Espanhol, a qual foi observada pela orientadora da escola cooperante, a Dra. Andrea de Barros, e pela supervisora da UBI, a Professora Doutora Ana Cao.

Esta aula foi lecionada à turma do 7ºCT, e teve a duração de 90 minutos, tendo iniciado às 10h30 e terminado às 12h, na sala 24.

Conforme pode verificar-se no plano abaixo (figura 8), os conteúdos lecionados nesta aula eram referentes à *Unidad 4: Día a día* e o que se pretendia aportar aos alunos eram as atividades de rotina diária e as horas. Era também pretendido abordar os verbos regulares e os verbos pronominais no presente do indicativo. Estas aprendizagens tinham como principais objetivos o conhecimento, por parte dos alunos, das atividades de rotina diária, saber perguntar e dizer as horas e conhecer e saber utilizar corretamente os verbos regulares e os verbos pronominais no presente do indicativo.

Objetivos	Contenidos				Actividades/ Metodologías	Materiales	Evaluación
	Léxicos	Culturales	Funcionales	Gramaticales			
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las actividades de la rutina diaria. - Saber preguntar y decir la hora. - Conocer y utilizar los verbos regulares y los verbos pronominales en presente de indicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de la rutina diaria. - La hora. 	<ul style="list-style-type: none"> - El horario portugués y español. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nombrar las actividades de la rutina diaria. - Preguntar y decir la hora. - Hablar del horario español. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presente de indicativo: verbos regulares y verbos pronominales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Registro del sumario en la pizarra y en los cuadernos. * Presentación de un video sobre la rutina diaria. * Realización de ejercicios del libro del alumno. * Presentación de un video sobre la hora. * Realización de ejercicios del libro del alumno. * Distribución de una ficha informativa sobre los verbos regulares e los verbos pronominales en presente de indicativo. * Realización de ejercicios del libro del alumno. * Actividad didáctica sobre la rutina diaria y la hora. * Distribución de una ficha de trabajo sobre los temas de la clase y realización de los ejercicios presentados en la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuaderno del alumno -Libro del alumno: <i>¡Ahora Español! 1</i>, Areal Editores -Ordenador -Proyector -Pizarra -Tiza -Ficha de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> Observación directa: -Puntualidad -Asiduidad -Comportamiento -Participación en las actividades desarrolladas en clase: *Espontánea; *Solicitada; *Ordenada; *Pertinente. -Interés -Autonomía

Figura 8 – Plano de aula da 2ª aula supervisionada de Espanhol (20/02/2020)

A aula começou com o professor a escrever o sumário no quadro e os alunos copiaram-no para os respetivos cadernos.

Em seguida, foi apresentado aos alunos um vídeo no *Youtube* acerca da rotina diária e foi pedido aos alunos que apontassem nos seus cadernos as atividades de rotina diária. No final do vídeo, apurou-se quais as rotinas que os alunos conseguiram apontar e, posteriormente, escreveram-se todas as rotinas diárias presentes no vídeo e os alunos copiaram todas as rotinas diárias para os seus cadernos.

Depois de copiarem tudo, os alunos realizaram um exercício sobre o tema acima referido e, no final, o mesmo foi corrigido oralmente.

Seguidamente, mostrou-se aos alunos outro vídeo no *Youtube*, desta vez acerca das horas, para introduzir o tema. Uma vez terminado o vídeo, o professor estagiário desenhóu um relógio no quadro e começou a preenchê-lo com as horas, com a ajuda dos alunos. Os alunos ficaram contentes ao ajudar o professor a completar o relógio.

No final desta cooperação entre o professor estagiário e os alunos, os mesmos realizaram um exercício sobre a hora e o exercício foi corrigido oralmente.

Posteriormente, foram apresentados aos alunos os verbos regulares e os verbos pronominais no presente do indicativo. O professor estagiário escreveu no quadro as terminações dos verbos

regulares no presente do indicativo e as características dos verbos pronominais no mesmo tempo verbal e alguns alunos dirigiram-se ao quadro para completarem alguns verbos das diferentes conjugações.

Foi muito importante este tipo de participação por parte dos alunos pois os mesmos eram um pouco fracos.

Seguidamente, os alunos realizaram um exercício do manual e o mesmo foi corrigido oralmente.

De seguida, realizou-se uma atividade didática (*Kahoot!*) que deixou os alunos muito animados e empolgados, mostrando que estes gostaram imenso da atividade e que era uma boa forma de os motivar para a aprendizagem.

Após a realização da referida atividade didática, foi distribuída uma ficha de trabalho (Anexo 2) para os alunos realizarem como trabalho de casa e deu-se por concluída a aula.

2.4. Aula supervisionada de Português – *O conto da ilha desconhecida*

No dia 20 de novembro de 2019, foi lecionada por este mestrando uma aula de Português, assistida pela professora cooperante, a Dra. Filomena Ferrinho, e pela supervisora da UBI, a professora Doutora Maria da Graça Sardinha.

Esta aula foi lecionada à turma do 8ºBT, e teve a duração de 90 minutos, tendo iniciado às 10h30 e terminado às 12h, na sala 25.

Tal como pode observar-se no plano que se segue (figura 9), os conteúdos lecionados nesta aula eram referentes à *Unidade 2: Narrativas prodigiosas* e o que se pretendia aportar aos alunos eram conteúdos relacionados com as personagens, a ação, o simbolismo e a argumentação. Era também pretendido que os alunos dividissem e classificassem orações. Estas aprendizagens tinham como principais objetivos o conhecimento, por parte dos alunos, de alguns termos supracitados (como as personagens, a ação, o simbolismo e a argumentação) a nível textual, a prática da leitura em voz alta e em voz baixa e o reforço do tema das orações para que os alunos saibam dividir e classificar as mesmas de forma correta e sem dificuldades.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FREI HEITOR PINTO
Escola Secundária Frei Heitor Pinto
ESCOLA BÁSICA DO 2º E 3º CICLOS DE TORTOSENDO
Ano letivo de 2019/2020

João Furtado

Plano de aula

Ano letivo	Data	Turma	Tempo letivo
2019/2020	20/11/2019	8ºBT	90 minutos

Sumário: Leitura, educação literária e gramática do texto “O conto da ilha desconhecida”, de José Saramago.
Realização da ficha de trabalho nº 6.
Atividade de produção escrita.

Domínio	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades Estratégias	Recursos	Tempos letivos
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o(s) tema(s) e as ideias centrais do texto, relacionando as informações expressas com o contexto e com o objetivo (expor, informar, explicar, persuadir). - Sintetizar a informação recebida. 	Texto narrativo “O conto da ilha desconhecida”	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais para: <ul style="list-style-type: none"> • observação de regularidades associadas a géneros textuais; • identificação de informação explícita e dedução de informação implícita a partir de pistas textuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual 	
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Redigir textos coesos e coerentes, em que se confrontam ideias e pontos de vista e se toma uma posição sobre personagens, acontecimentos, situações e/ou enunciados. - Escrever com correção sintática, com vocabulário diversificado, com uso correto da ortografia e dos sinais de pontuação. 	Síntese	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão para avaliar se o texto escrito cumpre os objetivos iniciais, para detetar fragilidades e para aperfeiçoar e concluir a versão inicial; - Reescrita para aperfeiçoamento de texto em função dos juízos avaliativos formulados (pelo próprio aluno, por colegas, pelo professor); - Apreciação de textos produzidos pelo próprio aluno ou por colegas justificando o juízo de valor sustentado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de Trabalho • Manual 	
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma, não contínua e de pesquisa. - Explicitar o sentido global de um texto, com base em inferências, devidamente justificadas. - Identificar temas, ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos e opiniões. - Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes e subpartes). 	Texto narrativo “O conto da ilha desconhecida”	<ul style="list-style-type: none"> - Manipulação de unidades de sentido através de atividades que impliquem: <ul style="list-style-type: none"> • sublinhar, parafrasear, resumir; - Compreensão e interpretação de textos através de atividades que impliquem: <ul style="list-style-type: none"> • ativar conhecimento prévio; - Aquisição de saberes relacionados com a organização do texto própria do género a que pertence. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual 	
Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar o texto em função do seu modo literário, com base na análise da representação dos temas, das experiências e dos valores. - Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rímico e métrica. - Expressar opiniões e problematizar sentidos como reação pessoal à audição ou à leitura de um texto ou obra. 	Texto narrativo “O conto da ilha desconhecida”	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão dos textos literários com base num percurso de leitura que implique: <ul style="list-style-type: none"> • analisar o modo como o(s) tema(s), as experiências e os valores são representados pelo(s) autor(es) do texto; • justificar, de modo fundamentado, as interpretações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual 	
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir e classificar orações. 	Ficha de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Formulação de questões acerca da língua e do seu funcionamento, a partir da observação de elementos e de usos; - Observação de construções frásicas e textuais em que seja possível: <ul style="list-style-type: none"> - exercitar, questionar, modificar, fazer variar e registar alterações; - sistematizar regras. - Sistematização da classificação de orações coordenadas em frases simples e complexas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho 	

Figura 9 – Plano de aula da aula supervisionada de Português (20/11/2019)

A aula começou com o professor a escrever o sumário no quadro e os alunos a copiarem-no para os seus respetivos cadernos.

De seguida, foi solicitado aos alunos que abrissem os seus manuais e pediram-se voluntários para ler o texto *O conto da ilha desconhecida*, de José Saramago. Procedeu-se à leitura do texto e ao esclarecimento de dúvidas acerca do significado de algumas palavras presentes no referido texto.

De seguida, os alunos realizaram as questões do manual referentes à Educação Literária acerca do mesmo texto e, no final da resolução do exercício, o mesmo foi corrigido no quadro, pelos alunos.

Seguidamente, foi solicitado aos alunos que realizassem as questões de gramática sobre o mesmo texto e as mesmas foram, também, corrigidas no quadro pelos alunos.

Posteriormente, o professor em prática pedagógica apresentou aos alunos um texto para sensibilizar os mesmos para a importância da pontuação. Este texto, na Internet, apresentava o mesmo enunciado com diferentes tipos de pontuação e, portanto, com diferentes interpretações. Os alunos gostaram desta atividade e ficaram verdadeiramente sensibilizados no que respeita à importância da pontuação no texto.

Após esta atividade, foi distribuída aos alunos uma ficha de trabalho (Anexo 3) acerca das orações coordenadas. O professor em estágio lembrou aos alunos as conjunções e locuções conjuncionais coordenadas e depois os alunos resolveram a referida ficha de trabalho e procedeu-se à correção da mesma, de forma oral.

A aula terminou após a elaboração, por parte dos alunos, de um texto narrativo onde puseram em prática as aprendizagens adquiridas ao longo da aula.

Capítulo 3. Reflexões sobre a prática de ensino supervisionada

O ano letivo em que decorreu a prática de ensino supervisionada foi um ano cheio de novas experiências, novas aprendizagens e muito trabalho para desenvolver. Foi um ano um pouco atípico pelo facto de ter existido uma pandemia que obrigou a que o 3º período fosse lecionado à distância, o que não foi benéfico para ninguém. Tivemos a sorte de nos terem calhado as melhores professoras orientadoras, as professoras Filomena Ferrinho, Ana Gabriela Baptista e Andrea de Barros, e as melhores supervisoras possíveis, a Professora Doutora Ana Cao e a Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, professoras que são espetaculares, bem-dispostas, sempre muito preocupadas connosco, sempre disponíveis a ajudar e com quem desenvolvemos uma relação de grande proximidade que, acredito, vai ficar para toda a vida. O primeiro período foi um pouco mais difícil devido ao facto de ser uma experiência nova, estarmos a fazer algo que nunca tínhamos feito na vida, porém, ao mesmo tempo, foi também muito enriquecedor, pois fez-nos evoluir.

No que se refere a aulas lecionadas na disciplina de Português, no primeiro período lecionei três aulas, no segundo lecionei três aulas e no terceiro período lecionei duas aulas. No total, lecionei oito aulas.

A primeira aula do primeiro período correu bem, os alunos comportaram-se, participaram e a aula decorreu com naturalidade. Houve uma boa interação com os alunos. Esta aula foi assistida pela professora Filomena Ferrinho e foi lecionada ao 8ºBT.

A segunda aula do primeiro período também correu bem. A interação com os alunos foi muito boa, os alunos mostraram-se muito participativos e interessados e a aula decorreu da melhor maneira. Esta aula foi assistida pela professora Filomena Ferrinho e pela supervisora da UBI, a Doutora Maria da Graça Sardinha e foi lecionada ao 8ºBT.

A terceira aula do primeiro período poderia ter corrido muito melhor. Notava-se que ainda não havia um grande à-vontade com os alunos e eu não tive a prestação que tinha tido nas duas aulas anteriores. Esta aula foi assistida pela professora Filomena Ferrinho e foi lecionada ao 7ºAT.

A primeira aula do segundo período também poderia ter corrido muito melhor. Mais uma vez, a minha prestação não foi a que eu queria e fiquei desapontado com essa situação. Esta aula foi assistida pela professora Filomena Ferrinho e foi lecionada ao 7ºAT.

A segunda aula do segundo período foi diferente das anteriores e correu bem. A interação com os alunos foi muito melhor e os alunos foram participativos. Esta aula foi assistida pela professora Filomena Ferrinho e foi lecionada ao 7ºAT.

A terceira aula do segundo período correu muito bem. As estratégias utilizadas na aula funcionaram, os alunos gostaram da aula e dos materiais, participaram e houve uma interação muito boa com os alunos. Esta aula foi assistida, tal como as outras, pela professora Filomena Ferrinho e foi lecionada ao 8ºBT.

A primeira aula do terceiro período já foi lecionada a distância. A aula decorreu com a normalidade possível e correu bem. Os alunos participaram e mostraram-se interessados. Esta aula foi assistida pela professora Filomena Ferrinho e foi lecionada ao 7ºAT.

Por fim, a segunda aula do terceiro período, também lecionada a distância, correu bem. Os alunos foram participativos e houve bastante interação com os alunos. Consegui cumprir tudo o que estava estipulado no plano de aula, fiz uma atividade interativa com os alunos e estes gostaram bastante. Esta aula foi lecionada ao 8ºBT e foi assistida pela professora Filomena Ferrinho.

Considero que, ao longo do ano letivo, evoluí bastante, ainda que tenha a certeza que tenho ainda muito para aprender e evoluir pois poderia ter tido uma melhor prestação e uma melhor evolução ao longo do ano letivo.

A relação com os alunos foi muito boa. A relação com os alunos do 7ºAT era muito boa, pois estávamos diversas vezes por semana com eles. A relação com os alunos do 8ºBT era excelente, pois estávamos com eles várias vezes por semana e eram alunos com quem interagíamos muito e pelos quais tínhamos um grande carinho e amizade. Felizmente, tivemos a oportunidade de lecionar em duas turmas fantásticas.

No que respeita às aulas lecionadas na disciplina de Espanhol, no primeiro período lecionei duas aulas, no segundo lecionei uma aula e no terceiro período lecionei três aulas. No total, lecionei seis aulas.

A primeira aula do primeiro período correu bem, os alunos comportaram-se, participaram e a aula decorreu com naturalidade. Esta aula ainda foi assistida pela professora Ana Gabriela Baptista e foi lecionada ao 8ºCT.

A segunda aula do primeiro período ficou muito aquém das expectativas. No dia em que esta aula foi lecionada, a professora Ana Gabriela Baptista já não estava a orientar-nos por motivos de saúde e ainda não tinha sido substituída, e a professora orientadora da UBI, a Doutora Ana Cao esteve presente nesta aula. Alguns dos alunos não se comportaram, fazendo muito barulho e perturbando o bom funcionamento da aula, sendo que eu não consegui controlar a turma. Esta aula foi lecionada ao 9ºBT.

A aula lecionada no segundo período foi a minha primeira aula assistida em que estive presente a nossa nova orientadora de Espanhol, professora Andrea de Barros, que substituiu a professora Ana Gabriela Baptista. Nesta aula, estive também presente a Doutora Ana Cao para assistir à minha aula. A aula decorreu com normalidade e, de um modo geral, correu bem, ainda que eu tivesse cometido alguns erros durante a aula. Esta aula foi lecionada ao 7ºCT.

A primeira aula do terceiro período já foi lecionada à distância. A aula decorreu com a normalidade possível e correu bem. Os alunos participaram e mostraram-se interessados. Esta aula foi lecionada ao 9ºBT.

A segunda aula do terceiro período, também lecionada à distância, correu bem. Os alunos foram participativos e houve bastante interação com os alunos, porém, não consegui cumprir tudo o que tinha estipulado no plano para lecionar na aula. Esta aula foi lecionada ao 8ºCT.

Por fim, a terceira aula do terceiro período, também lecionada à distância, foi aquela que correu menos bem entre as aulas que foram lecionadas à distância. As ligações entre os momentos da aula poderiam ter sido feitas de uma melhor forma, poderia ter tido materiais mais apelativos e inovadores e isso teria sido benéfico para a minha apresentação aos alunos. Esta aula foi lecionada ao 7ºCT.

Considero que, ao longo do ano letivo, evoluí bastante, ainda que tenha a certeza que tenho ainda muito para aprender, pois poderia ter tido uma melhor prestação e uma melhor evolução ao longo do ano letivo.

A relação com os alunos foi normal, não era uma má relação (nem nada que se pareça), contudo, poderia ter sido uma relação muito melhor. Creio que isto também se poderá dever ao facto de termos apenas uma aula por semana com os alunos, o que não favorecia muito o nosso relacionamento com eles pois víamo-los apenas uma vez por semana.

No que concerne ao ensino a distância, a minha opinião é que foi bom termos tido esta experiência, pois pudemos lecionar de maneiras diferentes, o que foi benéfico para a nossa aprendizagem, porém, acho que não foi algo muito positivo, nem para os professores, nem para os alunos, pois os professores não conseguiam transmitir tudo o que queriam e da maneira que queriam, os alunos tinham muito mais dificuldade em compreender o que era lecionado e, acima de tudo, não era nada favorável à interação entre professores/alunos e também entre alunos/alunos, visto que estava cada um em sua casa, todos longe uns dos outros. Foi também complicado avaliar os alunos, uma vez que não faria muito sentido fazer testes e a avaliação tinha de se basear em fichas de trabalho que alguns alunos nem sequer entregavam. Para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), esta situação foi ainda pior, uma vez que, como as aulas eram lecionadas à distância, não havia a possibilidade de nós, professores estagiários, e o próprio professor da disciplina, auxiliarmos esses alunos durante a aula e, no global, todos os alunos e professores ficaram desconfortáveis com esta situação, pois não se podia ir para a escola e

interagir uns com os outros, algo que é muito importante quer para os alunos, quer para os professores.

Em suma, este foi um ano muito enriquecedor, em que aprendi muitas coisas novas e no qual me deparei com uma nova realidade, da qual gostei bastante. Sinto que evoluí muito, ainda que pudesse ter evoluído muito mais, poderia ter criado materiais e atividades muito mais interativas e apelativas, porém, dei o meu máximo em tudo o que realizei. Sei que tenho muito que aprender e a nossa experiência “a sério” começa agora. Gostaria de agradecer às professoras cooperantes e às nossas supervisoras da UBI por todos os ensinamentos que nos transmitiram, pela sua amizade e preocupação connosco e por todo o apoio que nos deram ao longo deste ano letivo. Certamente, ficarão para sempre nas nossas memórias e nos nossos corações.

Considerações finais

Depois de um curso escolar devotado à prática pedagógica supervisionada em tempos da pandemia de Covid-19, chegámos ao fim da nossa dissertação e relatório de estágio. Quanto aos objetivos que colocávamos ao início, pensamos poder afirmar que foram atingidos ao longo do presente estudo.

O trabalho que agora concluímos foi dedicado a um assunto que julgamos pertinente por poder contribuir para o enriquecimento da práxis docente dos professores de ELE a falantes nativos de português e por poder, igualmente, servir de motivação para os alunos que aprendem ELE na escola portuguesa.

Os falsos amigos são palavras de uma língua que não é a nossa e que, sendo semelhantes a palavras da língua materna, têm significados distintos. Quanto mais próximas forem a língua estrangeira objeto de aprendizagem e a língua materna do aprendente, maior será o número de falsos amigos lexicais. É esse o caso do português e do espanhol, em que podemos afirmar que, desse ponto de vista, nem tudo o que parece é.

Este trabalho pretendeu demonstrar que, aquando da abordagem em sala de aula destes elementos, não é eficaz apresentar estas palavras de forma avulsa. Para isso, elaborámos um inquérito por questionário em que solicitámos a um conjunto de aprendentes de ELE do ensino obrigatório português que tentasse traduzir para a língua materna, primeiro, as palavras isoladas e, depois, essas mesmas palavras em contexto.

O referido inquérito por questionário que aplicámos durante a realização do estágio pedagógico demonstrou-nos a importância do estudo dos vocábulos dentro de um determinado contexto comunicativo, na medida em que a interpretação do significado de um dado vocábulo está fortemente ligada ao contexto em que surge, até pode mudar consoante o contexto, pelo que não parece conveniente explorar as unidades lexicais a que chamamos “falsos amigos” em ausência do referido contexto.

É por isso que o inquérito realizado nesta dissertação reforça empiricamente alguns trabalhos prévios em que se defende uma metodologia de ensino de ELE a aprendentes lusófonos que passe por introduzir os falsos amigos em contexto. Desse modo, será mais simples para eles chegar à apreensão do sentido da palavra e estimular-se-á a autonomia no processo de aprendizagem dos alunos. São estes que irão encontrar o significado e até um equivalente da palavra em português, ao invés de se limitarem a questionar ao docente.

Assim, a pesquisa realizada no âmbito do estágio pedagógico em torno aos falsos cognatos, embora modesta, deu-nos uma certeza enquanto futuros docentes de ELE a lusófonos: devemos sempre tentar levar os alunos a entender o contexto em que os diversos segmentos lexicais se

apresentam, pois assim é muito mais fácil descobrirem o seu significado – sejam esses elementos lexicais falsos amigos ou não.

Os resultados do nosso pequeno estudo leva-nos a concluir que, de facto, quando analisados e estudados em contexto, os ditos falsos cognatos podem representar uma mais-valia e, em vez de *falsos amigos*, tornarem-se em amigos verdadeiros, contribuindo o contexto comunicativo para a compreensão desses mesmos heterossemânticos.

Desta forma, uma das grandes conclusões a que chegámos por essa via é que desenvolver metodologias e atividades adequadas torna-se, com efeito, fundamental para ensinar os falsos amigos ou falsos cognatos aos alunos de ELE portugueses.

Além disso, a investigação que realizámos ao longo destas páginas, bem assim como as leituras que fomos fazendo no percurso dessa mesma investigação, permitiram-nos ainda desconstruir conceitos como vocabulário, competência lexical, falsos amigos/falsos cognatos, transferência ou interferência, a par de conhecer melhor alguns métodos e enfoques metodológicos utilizados ao longo dos tempos, com as suas vantagens e inconvenientes. Ou seja, este trabalho ajudou-nos a perceber melhor o que são os falsos amigos/falsos cognatos e de que forma podem ser devidamente estudados na sala de aula. Consideramos muito relevante para a nossa formação docente a reflexão a que toda essa pesquisa bibliográfica nos conduziu.

A metodologia adotada permitiu-nos, portanto, dar vários passos, todos eles associados. A aplicação do inquérito por questionário, logo no início do nosso projeto, constituiu o eixo a partir do qual se desenvolveu o estudo. A análise de vários conceitos associados aos falsos amigos ou falsos cognatos, tal como a leitura atenta de algumas referências bibliográficas básicas, relacionadas com este tema, permitiu-nos entender que o léxico tem de ser estudado em contexto. Podemos dizer que, após ter dado esses passos, conseguimos provar algo que não só aparecia na ótica de autores de referência, mas que também, de forma intuitiva, já sabíamos.

Na certeza de que o caminho se faz caminhando, considero que este é apenas o início, pois como futuro docente espero colocar em prática as aprendizagens obtidas, quer ao longo do estágio pedagógico (ou prática de ensino supervisionada), quer mediante a realização deste trabalho. Quando a ocasião se propiciar, confiamos em conseguir aplicar toda a mais-valia que este intenso período formativo representou para nós. Assim, enquanto futuro professor de português e de espanhol espero ser capaz de ajudar os meus alunos a refletir sobre os diversos aspetos relacionados com essas línguas e não os deixar cair em facilitismos.

Resta-nos agradecer, mais uma vez, a oportunidade que nos foi dada, em tempos de pandemia, para que este trabalho pudesse chegar ao fim.

Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto ([2021]). *Constituição do Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto*. <http://www.aefhp.pt/files/varios/CONSTITUI%C3%87%C3%83O-AGRUPAMENTO.pdf>
- Álvarez Cavanillas, J. L. (2008). *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE*. [Dissertação de mestrado, Universidad de Barcelona]. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_02Alvarez_Cavanillas.pdf?documentId=0901e72b80e2575e
- Baralo Ottonello, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 369-389). Madrid: SGEL.
- Camorlinga, R. (1997). A distância na proximidade: a dificuldade de aprender uma língua fácil. *Intercâmbio*, 6, 1-19. <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/4098/2744>
- Cao Míguez, A. B. e Vázquez Diéguez, I. (2020). *Ultrapassando obstáculos assustadores*. El recurso a la traducción en las clases de portugués como lengua extranjera para hispanohablantes (o viceversa). *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics*, 25, 121-134. <https://doi.org/10.7203/qf.o.19072>
- Capela, I. Marques Ferreira (2012). *O ensino do vocabulário, em particular dos falsos amigos, em ELE*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. <http://hdl.handle.net/10773/10409>
- Centro Virtual Cervantes (s. d.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: ASA. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Díaz Ferrero, A. M. (2013). *Falsos Amigos. Português-Espanhol, Español-Portugués* (2ª ed. revista). Lisboa: LIDEL.

- Fidalgo Enríquez, F. J. (2016). Falsos amigos. ¡Ya llega! o mejor, ¡Ya basta! In A. M. Sainz García (dir.) e J. Lloret Cantero (coord.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 68-79). [Madrid]: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=17989
- Frias, M. J. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira. Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- Gil, M. S. da Silva (2015). *A transferência linguística na aquisição de espanhol língua estrangeira nível A1 por falantes portugueses* [Relatório de estágio, Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/81778>
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, II, 5, 54-70. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2356>
- Massana Roselló, G. (2016). *La adquisición de la competencia traductora portugués-español: un estudio en torno a los falsos amigos* [Tese de doutoramento, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/368565/gmr1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez Pérez, N. (2007). La enseñanza de español a lusohablantes portugueses: ventajas e inconvenientes. In S. M. Saz (ed.), *Actas del XLII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* (pp. 27-35). Santander: AEPE. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_09.pdf
- Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*: Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (2004). Metodología: conceptos y fundamentos. In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 665-688). Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Tavares, A. (2008). *Ensino Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Manuais de Iniciação*. Lisboa: Lidel.
- Universidade da Beira Interior [UBI]. 2013. *Despacho n.º 38/R/2013. Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada - 2.º s ciclos de estudo conducentes ao grau de mestre em ensino*

na Universidade da Beira Interior (UBI).
https://www.ubi.pt/Ficheiros/Entidades/50821/CE_OUTROS_DOCUMENTOS/Despacho_38_R_2013.pdf

Universidade da Beira Interior [UBI]. 2021. *Objetivos gerais do mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na Universidade da Beira Interior (UBI)*. <http://www.ubi.pt/Curso/914>


Vázquez Diéguez, I. (2014). Os falsos amigos do par espanhol-português: algumas reflexões históricas. *Exedra. Revista Científica*, 9, 8-31.
<https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/6914/1/26.%20Os%20falsos%20amigos.PDF>

Vidiella Andreu, M. (2012). El enfoque léxico en los manuales de ELE. *Suplementos marcoELE*, 14, 1-84. <https://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>

Vita, C. Pacheco (2005). *A opacidade da suposta transparência: quando “amigos” funcionam como “falsos amigos”* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo].
https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07082007-160214/publico/TESE_CLAUDIA_PACHECO_VITA.pdf

Anexos

Anexo 1 – Ficha distribuída aos alumnos na 1ª aula supervisionada de Espanhol

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FREI HEITOR PINTO Escola Secundária Frei Heitor Pinto Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Tortosendo Curso: 2019/2020 Profesor en prácticas: João Furtado
---	---

Español 3

Fecha: viernes, 15 de noviembre de 2019

Grupo: 9º BT

Aula: 13 y 14

Tiempo: 90 minutos

Ficha informativa/de trabajo

Instrumentos de música:

- Acordéon
- Arpa
- Bateria
- Flauta
- Guitarra
- Maracas
- Órgano
- Pandereta
- Piano
- Saxofón
- Tambor
- Trombón
- Trompeta
- Violín
- Xilófono
- Bongos
- Castañuelas

Música:

- Canción
- Cantante
- Grupo
- Músico
- Ritmo
- Cantar
- Tocar
- Componer

Ocio y espectáculos:

- Baile
- Cine
- Teatro
- Concierto
- Danza
- Festival
- Circo
- Exposición
- Ópera

Cine:

- Actor/ actriz
- Banda sonora
- Butaca
- Cartel
- Cartelera
- Cortometraje
- Director de cine
- Doblaje
- Efectos especiales
- Entrada
- Escenario
- Espectador/a
- Estreno
- Película
- Guión
- Largometraje
- Palomitas
- Pantalla
- Personaje
- Premio
- Reparto
- Representar
- Sala de cine
- Sinopsis
- Sonido
- Taquilla
- Tráiler
- Versión doblada
- Versión original

Pintura:

- Acuarelas
- Caballete
- Color
- Cuadro
- Delantal de pintor
- Dibujo
- Escultor/a
- Estatua
- Forma
- Ilustración
- Imagen
- Lienzo
- Línea
- Paisaje
- Pintor/a
- Retrato

Género de películas:

- Acción
- Animación
- Aventuras
- Ciencia ficción
- Comedia
- Documental
- Drama
- Fantástico
- Histórico
- Policiaco
- Romántica
- Suspense
- Terror
- *Western*

Expresar gustos:

<u>Positivos:</u>	<u>Negativos:</u>
Me encantó	
Me encantaron	No me gustó
Me gustó	No me gustaron
Me gustaron	

Valorar una película de cine:

<u>Positivos:</u>	<u>Ni positivo ni negativo</u>	<u>Negativos:</u>
Es buena	Es floja	Es mala
Está muy bien	Para pasar el rato	Es malísima
Es distraída	Ni fu ni fa*	Es aburrida
Es alucinante		No vale nada
Merece la pena verla		Es un rollo*
Mola*		Es un plomazo*
Es muy chula*		

* Expresiones coloquiales

PRETÉRITO INDEFINIDO:

Pretérito indefinido - Verbos regulares

	<u>Hablar:</u>	<u>Comer:</u>	<u>Salir:</u>
Yo	Hablé	Comí	Salí
Tú	Hablaste	Comiste	Saliste
Él/Ella/Usted	Habló	Comió	Salió
Nosotros/as	Hablamos	Comimos	Salimos
Vosotros/as	Hablasteis	Comisteis	Salisteis
Ellos/Ellas/Ustedes	Hablaron	Comieron	Salieron

Pretérito indefinido – Verbos irregulares:

<u>Ser/Ir:</u>	<u>Hacer:</u>	<u>Tener:</u>	<u>Estar:</u>
Yo Fui	Hice	Tuve	Estuve
Tú Fuiste	Hiciste	Tuviste	Estuviste
Él/Ella/Usted Fue	Hizo	Tuvo	Estuvo
Nosotros/as Fuimos	Hicimos	Tuvimos	Estuvimos
Vosotros/as Fuisteis	Hicisteis	Tuvisteis	Estuvisteis
Ellos/Ellas/Ustedes Fueron	Hicieron	Tuvieron	Estuvieron

Pretérito indefinido – Verbos irregulares:

<u>Poder:</u>	<u>Poner:</u>	<u>Querer:</u>	<u>Decir:</u>
Yo Pude	Puse	Quise	Dije
Tú Pudiste	Pusiste	Quisiste	Dijiste
Él/Ella/Usted Pudo	Puso	Quiso	Dijo
Nosotros/as Pudimos	Pusimos	Quisimos	Dijimos
Vosotros/as Pudisteis	Pusisteis	Quisisteis	Dijisteis
Ellos/Ellas/Ustedes Pudieron	Pusieron	Quisieron	Dijeron

Pretérito indefinido – Verbos irregulares:

<u>Venir:</u>	<u>Dar:</u>	<u>Andar:</u>	<u>Saber:</u>
Yo Vine	Di	Anduve	Supe
Tú Viniste	Diste	Anduviste	Supiste
Él/Ella/Usted Vino	Dio	Anduvo	Supo
Nosotros/as Vinimos	Dimos	Anduvimos	Supimos
Vosotros/as Vinisteis	Disteis	Anduvisteis	Supisteis
Ellos/Ellas/Ustedes Vinieron	Dieron	Anduvieron	Supieron

NOTA:

Alcanzar- alcancé; Comenzar- comencé


Dedicar- dediqué; Acercar- acerqué

Extraído del libro del alumno *¡Ahora español! 3*

Ejercicio 1:

Basándote en lo que has aprendido anteriormente, debes elegir una película que hayas visto y valorarla.

Anexo 2 – Ficha distribuída aos alunos na 2ª aula supervisionada de Espanhol

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FREI HEITOR PINTO Escola Secundária Frei Heitor Pinto Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Tortosendo Curso: 2019/2020 Profesor en prácticas: João Furtado
---	---

Español 1

Fecha: jueves, 20 de febrero de 2020

Grupo: 7º CT

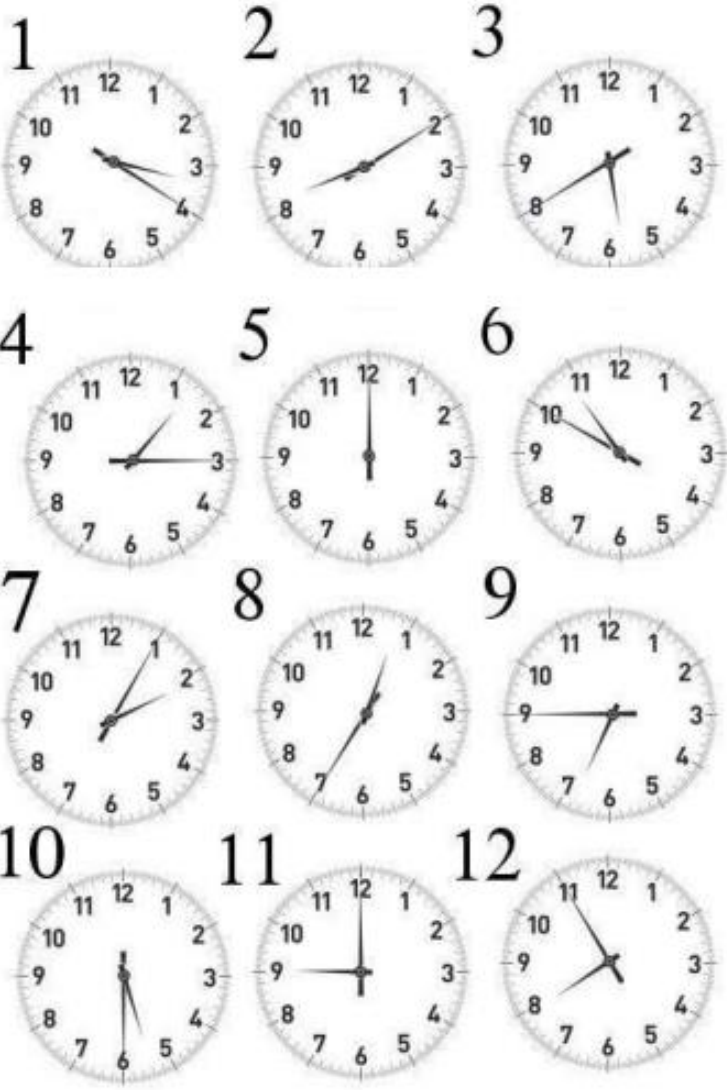
Aula: 33 y 34

Tiempo: 90 minutos

Ficha de trabajo

1. Escribe tus actividades diarias.

2. Completa con la hora que indican los siguientes relojes analógicos.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

9. _____
10. _____
11. _____
12. _____

Adaptado del website www.profedele.es

3. Completa el diálogo con el verbo en la forma correcta del presente de indicativo.

Rodrigo: ¡Hola!, ¿Me _____¹ (prestar, tú) la goma?

Guadalupe: Sí, claro. Oye, ¿Y tú me puedes decir dónde está la biblioteca?

Rodrigo: A la derecha. ¿ _____² (ser, tú) nueva en la escuela, verdad? Si quieres te la _____³ (enseñar).
Vamos por aquí...

Mira, aquí está la biblioteca donde yo _____
⁴ (estudiar) y _____⁵ (leer) cuando tengo exámenes.

Guadalupe: ¡Todo es muy nuevo! Mi antigua escuela no tiene tantas cosas... en esta _____⁶ (vosotros, pintar) en un aula de dibujo, _____⁷ (vosotros, practicar) deportes...

Rodrigo: Bueno, no es tan chulo... los profesores _____
⁸ (ser) muy estrictos. _____⁹ (preguntar) todos los días, por esa razón nosotros _____¹⁰ (pasar) todas las tardes en la biblioteca. Pero la verdad, es que _____¹¹
(nosotros, aprender) un montón de cosas.

Adaptado del Cuaderno de Actividades *¡Ahora Español! 1*

Anexo 3 – Ficha distribuída aos alunos na aula supervisionada de Português



ESCOLA BÁSICA DO 2º E 3º CICLOS DE TORTOSENDO
Ano letivo de 2019/2020
Ficha de trabalho nº 6 – 8º ano de escolaridade – novembro de 2019

Nome: _____ Nº _____

Ficha de trabalho

A Coordenação

A coordenação consiste numa relação entre duas orações da mesma categoria por meio de conjunções/locuções conjuncionais coordenativas ou de outros conectores com o mesmo valor.

Oração coordenada copulativa – expressa ligação ou adição de informações relativamente à oração anterior.

Ex: A Mónica renunciou ao amor e trabalha para o sucesso.

Oração coordenada adversativa – estabelece uma oposição relativamente à oração anterior.

Ex: A Mónica ajuda os necessitados, mas fá-lo por interesse.

Oração coordenada disjuntiva – estabelece uma alternativa relativamente à oração anterior.

Ex: Amanhã a Mónica irá ao cabeleireiro ou fará ioga.

Oração coordenada conclusiva – indica uma conclusão relativamente à oração anterior.

Ex: A Mónica é boa mãe de família, logo é uma pessoa extraordinária.

Oração coordenada explicativa – apresenta uma explicação relativamente à oração anterior.

Ex: A Mónica anda feliz, pois todos a veem sorrir.

Coordenação assindética – dá-se o nome de coordenação assindética à relação que se estabelece entre orações coordenadas que não são introduzidas por conjunção.

Ex: A Mónica renunciou ao amor, abdicou da poesia.

Conjunções/locuções conjuncionais coordenativas

	Conjunções	Locuções	Outros conectores com o mesmo valor
Copulativas	E, nem, nem...nem	Não só...mas também, não só...como também	
Adversativas	Mas		Porém, contudo, todavia, no entanto, não obstante, ainda assim
Disjuntivas	Ou, quer...quer, ora...ora, seja...seja		
Conclusivas	Logo		Portanto, assim, por consequência, por isso, por conseguinte
Explicativas	Pois, que		

Extraído do manual *(Para)Textos 8* p.167

1. Atenta nas seguintes frases:

- a. Entrei na livraria e comprei dois livros.
- b. O Francisco está a chorar, pois magoou-se na perna.
- c. Vens comigo ou vais com o teu irmão?
- d. Nós ganhámos este jogo, logo ficámos apurados para a final.
- e. O João foi despedido, mas já arranjou outro emprego.

1.1. Como se designa o processo de articulação de orações que constituem as frases anteriores?

1.2. Classifica, agora, as orações dessas frases.

2. Lê as seguintes frases.

- a. Levantei-me cedo e tomei banho.
- b. Acabei de almoçar, lavei a loiça.
- c. Tentei falar com o meu primo, mas ele não me atendeu.
- d. O Gonçalo foi à piscina, a Margarida ficou em casa.
- e. Os preços aumentaram, logo temos de poupar.

2.1. Identifica as frases constituídas por orações assindéticas.

2.1.1. Porque motivo têm essa designação?

2.2. Reescreve essas frases, transformando as orações assindéticas em orações sindéticas.

2.3. Classifica, agora, as orações sindéticas que criaste.

3. Observa as orações coordenadas sublinhadas e estabelece as correspondências corretas.

- a) Estou triste, pois o Rui adoeceu.
- b) Vamos embora ou ficamos?
- c) É sábado, logo não há aulas.
- d) Adormeci, mas cheguei a horas.
- e) Terminei o teste e revi as respostas.

- 1. Oração coordenada copulativa
- 2. Oração coordenada adversativa
- 3. Oração coordenada explicativa
- 4. Oração coordenada disjuntiva
- 5. Oração coordenada conclusiva

Adaptado do caderno de atividades
(Para)Textos 8 p.51

4. Redige um texto sobre um tema à tua escolha onde utilizes algumas orações coordenadas lecionadas anteriormente. No final, identifica e classifica essas mesmas orações.
