



**Universidade de Aveiro**  
2014

Departamento de Educação

**Cátia Alexandra  
Vieira Monteiro**

**Aprendizagem de léxico na abordagem por tarefas  
em ensino de espanhol língua estrangeira**





**Cátia Alexandra  
Vieira Monteiro**

**Aprendizagem de léxico na abordagem por tarefas  
em ensino de espanhol língua estrangeira**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol no Ensino Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



Ao meu filho Vicente que permitiu que eu desenvolvesse este trabalho com toda a tranquilidade.



## **o júri**

presidente

**Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã**

Professora associada com agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

**Professora Doutora Maria Leonor Simões dos Santos**

Professora adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

**Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade**

Professora associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro



## **agradecimentos**

À Professora Doutora Ana Isabel Andrade pela disponibilidade, pelo encorajamento e por me abrir os olhos quando eu não conseguia ver.

Ao Professor Doutor Carlos de Miguel Mora por ter contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional.

À Professora Hermínia Farias pela cooperação constante e pelo ânimo nos momentos de dúvida.

À Fernanda e à Milene pelo companheirismo e pela compreensão que fizeram este percurso mais tranquilo e compensador.

Aos restantes professores e colegas de mestrado.

Aos alunos do 10º D e do 10º E pela participação e pelo empenho neste estudo.

Ao Alvarito pela ajuda constante e pelo amor incondicional.

A todos os amigos e familiares que souberam compreender a minha ausência.



**palavras-chave**

léxico mental, estratégias de aprendizagem de léxico, competência comunicativa, abordagem por tarefas, tarefas de comunicação

**resumo**

O presente relatório de estágio incide sobre as potencialidades didáticas da abordagem por tarefas na aprendizagem de léxico de espanhol língua estrangeira. Após proceder a uma concisa incursão pelos fundamentos teóricos que sustentam este estudo, nomeadamente sobre o papel do léxico na abordagem por tarefas, sugere-se um modelo de análise de dados que visa perceber em que medida este tipo de abordagem potencia o desenvolvimento da competência comunicativa e a aprendizagem significativa do léxico.

Trata-se de um estudo com características de investigação-ação e, neste âmbito, foi planificada uma sequência de intervenção didática com quatro aulas, sob o eixo metodológico da abordagem por tarefas, tendo sido recolhidos dados provenientes de fichas registo de aprendizagem, de fichas de autoavaliação, de gravações das tarefas de comunicação e de produtos das tarefas finais. A unidade didática, intitulada de “Viaje a Ávila”, foi implementada numa turma de oito alunos do 10º ano.

Os resultados permitem verificar que este método holístico, sequenciado e orientado para a ação, faz do aluno um aprendiz e utilizador de léxico contextualizado pela tarefa final. A possibilidade, potenciada pelo método de trabalho por tarefas, de mobilização do léxico em tarefas de comunicação desenvolve processos cognitivos que enriquecem o léxico mental. Como conclusão do estudo, reconhece-se a abordagem por tarefas como um método didático que potencia a aplicação e, principalmente, a reutilização do léxico em situações comunicativas semelhantes às reais.



**palabras clave**

lexicón, estrategias de aprendizaje de léxico, competencia comunicativa, enfoque por tareas, tareas comunicativas

**resumen**

Este informe de prácticas incide en el potencial didáctico del enfoque por tareas en el aprendizaje de léxico de español como lengua extranjera. Después de llevar a cabo una concisa incursión por los fundamentos teóricos en que se basa este estudio, sobre todo en el lugar del léxico en el enfoque por tareas, se sugiere un modelo de análisis de datos que tienen como objetivo comprender cómo el enfoque por tareas podrá potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa y el aprendizaje significativo del léxico.

Se trata de un estudio con características de investigación-acción y, en este contexto, fue planificada una secuencia de intervención didáctica con cuatro clases, bajo el eje temático del enfoque por tareas. Hemos recogido datos de registros de inscripción de aprendizaje, de registros de autoevaluación, de grabaciones de las tareas comunicativas y de los productos de las tareas finales. La unidad didáctica, nombrada "Viaje a Ávila", fue implementada con un grupo de ocho alumnos del 10º curso.

Los resultados muestran que este enfoque holístico, secuenciado y orientado a la acción hace del alumno un usuario de un léxico contextualizado por la tarea final. La posibilidad, promovida por el método de trabajo por tareas, de movilización del léxico en tareas comunicativas desarrolla procesos cognitivos que valoran el lexicón. Como conclusión del estudio, se reconoce el enfoque por tareas como un método de enseñanza que mejora la aplicación y, sobre todo, la reutilización del léxico en situaciones comunicativas similares a las reales.



**keywords**

mental lexicon, lexical learning strategies, communicative competence, task based approach, communication tasks

**abstract**

This internship report addresses the potential of the task based approach in the learning of lexicon in Spanish as a foreign language. After carrying out a brief analysis of the theoretical basis of this study, more specifically with regard to the role of lexicon in the task based approach, we suggest a data analysis model which seeks to understand up to what point this approach can significantly improve the development of the communicative competence and the learning of the lexicon.

This is a study with action research characteristics and, as such, a teaching sequence of four classes was planned using the task based approach. Data was collected from learning and self-assessment records, recordings of communication tasks and from the products of the final tasks. The teaching unit, entitled 'Viaje a Ávila', was used with a 10<sup>th</sup> grade class.

The results show that this holistic method, sequenced and oriented to action, makes the student a learner and user of lexicon contextualized by the final task. The opportunity provided by the task based method to mobilize the lexicon in communication tasks develops cognitive processes which improve mental lexicon. As a conclusion, it can be acknowledged that the task based approach is a teaching method which enhances the application and, mainly, the re-use of the lexicon in communication situations similar to real.



# Índice

Introdução.....	7
<b>Capítulo I: Aprendizagem de léxico em língua estrangeira .....</b>	<b>11</b>
Sumário I .....	13
1.1 A evolução do papel do léxico na aprendizagem de línguas estrangeiras .....	14
1.1.1 Primeira fase: listas de palavras .....	14
1.1.2 Segunda fase: valorização do léxico .....	16
1.1.3 Terceira fase: conceção qualitativa do léxico .....	17
1.2 Em torno dos conceitos de léxico e de unidade léxica.....	19
1.3 Léxico mental e metáfora da rede .....	24
1.4 Estratégias de aprendizagem de léxico .....	27
1.5 Transferência lexical entre a língua portuguesa e a língua espanhola .....	30
Síntese.....	33
<b>Capítulo II: Abordagem por tarefas na aprendizagem de língua estrangeira</b>	<b>35</b>
Sumário II .....	37
2.1 Desenvolvimento da competência lexical e da competência comunicativa ....	37
2.2 Considerações sobre os métodos comunicativos.....	41
2.3 Abordagem por tarefas e tarefa como unidade holística.....	44
2.3.1 Tarefa final .....	47
2.3.2 Tarefas de comunicação .....	50
2.3.3 Tarefas de apoio linguístico .....	53
Síntese.....	56

<b>Capítulo III - Orientações metodológicas do estudo</b> .....	57
Sumário III .....	59
3.1 Investigação-ação: uma breve reflexão .....	59
3.2 Questões e objetivos de investigação .....	61
3.3 Caracterização dos participantes .....	62
3.4 Descrição das sessões de intervenção didática .....	64
3.4.1 Sessão nº 1 .....	67
3.4.2 Sessão nº 2 .....	69
3.4.3 Sessão nº 3 .....	70
3.4.4 Sessão nº 4 .....	72
3.5 Instrumentos de recolha de dados .....	74
3.5.1 Fichas de registo de aprendizagem .....	74
3.5.2 Gravações áudio .....	75
3.5.3 Guias de viagem a Ávila .....	76
3.5.4 Ficha de autoavaliação da unidade didática .....	77
Síntese .....	78
<b>Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados</b> .....	79
Sumário IV .....	81
4.1 Análise das fichas de autoavaliação .....	83
4.2 Análise das fichas de registo de aprendizagem .....	91
4.3 Análise do processo de elaboração da tarefa final .....	97
4.4 Síntese dos resultados .....	110
Conclusão .....	113
Referências bibliográficas .....	117

## Índice de quadros

Quadro 1 - Conhecimento de uma palavra.....	21
Quadro 2 - Estratégias de aprendizagem de vocabulário .....	28
Quadro 3 - Visão geral das sessões.....	65
Quadro 4 - Iniciais dos nomes dos alunos.....	82
Quadro 5 - Objetivos e questões da ficha de registo de autoavaliação.....	83
Quadro 6 - Apreciações dos alunos sobre a abordagem por tarefas.....	89
Quadro 7 - Secções do guia de viagem e objetivos de análise.....	100
Quadro 8 - Léxico mobilizado na expressão escrita e na expressão oral.....	101
Quadro 9 - Fontes do vocabulário mobilizado na secção <i>¿Dónde y qué comer?</i> .....	103
Quadro 10 - Léxico fruto de aprendizagem implícita e de aprendizagem explícita.....	105
Quadro 11 - Frequência de palavras da secção <i>¿Qué visitar?</i> .....	106

## Índice dos gráficos

Gráfico 1 - Grau de utilidade das tarefas.....	84
Gráfico 2 - Perceção dos conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da UD.....	86
Gráfico 3 - Dificuldades sentidas pelos alunos ao longo da UD.....	87
Gráfico 4 - Apreciação do método de trabalho por tarefas .....	88
Gráfico 5 - Resposta à questão <i>¿Qué cambiarías?</i> .....	90
Gráfico 6 - Estratégias de aprendizagem do léxico – sessão 1 .....	91
Gráfico 7 - Estratégias de aprendizagem do léxico – sessão 2.....	94
Gráfico 8 - Estratégias de aprendizagem do léxico – sessão 3.....	95
Gráfico 9 - Estratégias de aprendizagem do léxico – sessão 4.....	96

## Índice das imagens

Imagem 1 - Guia de Viagem a Ávila – D.L. e N.P .....	98
Imagem 2 - Guia de Viagem a Ávila – D.D. e F.G.....	98
Imagem 3 - Guia de Viagem a Ávila – A.S. e M.G.....	99
Imagem 4 - Guia de Viagem a Ávila – S.F. e R.S.....	99

## Índice dos anexos

Anexo 1 - Planificação da unidade didática “Viagem a Ávila” .....	129
Anexo 2 - Reportagem sobre as cidades património da UNESCO.....	133
Anexo 3 - Pré tarefa.....	135
Anexo 4 - Planificação da tarefa final .....	137
Anexo 5 - Modelo do guia de viagem.....	139
Anexo 6 - Tarefa prévia 1.....	141
Anexo 7 - Reportagem sobre Ávila .....	145
Anexo 8 - Ficha de registo de aprendizagem 1.....	147
Anexo 9 - Planificação da sessão 1.....	149
Anexo 10 - Tarefa prévia 2 .....	155
Anexo 11 - Tarefa prévia 3.....	159
Anexo 12 - Ficha de registo de aprendizagem 2.....	161
Anexo 13 - Planificação da sessão 2 .....	163
Anexo 14 - Tarefa prévia 4.....	169
Anexo 15 - Léxico fundamental .....	173
Anexo 16 - Ficha de registo de aprendizagem 3.....	177
Anexo 17 - Planificação da sessão 3.....	179

Anexo 18 - Tarefa prévia 5.....	185
Anexo 19 - Registo de aprendizagem 4.....	187
Anexo 20 - Ficha de autoavaliação .....	189
Anexo 21 - Planificação da sessão 4.....	191
Anexo 22 - Transcrição da gravação da tarefa prévia 4.....	195
Anexo 23 - Transcrição da gravação da tarefa final .....	199
Anexo 24 - Tarefa final - Guias de viagem a Ávila .....	203
Anexo 25 - Gravação da tarefa final.....	207
Anexo 26 - Gravação da tarefa prévia 4.....	209

## **Lista de abreviaturas**

ELE – Espanhol língua estrangeira

LE – Língua estrangeira

LM – Língua materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

UD – Unidade didática



## Introdução

*“The fact is that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed”*  
(Wilkins, 1972: 111).

Segundo Wilkins, sem gramática comunica-se muito pouco, mas sem vocabulário não se comunica nada, afirmação que poderia ter servido de mote para a revalorização da aprendizagem de léxico que ocorreu nos últimos anos. A verdade é que se tem observado que o léxico passou de uma posição marginal nos estudos sobre aquisição, aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras para passar a ocupar um lugar de destaque. Sendo que, quase em paralelo, ocorreram mudanças metodológicas suscitadas pela introdução das funções comunicativas nos programas nociofuncionais no ensino da língua estrangeira (LE), que deram origem aos reconhecidos métodos comunicativos. As novas propostas didáticas, introduzidas nos anos 70, *“incluyen el concepto de comunicación, frente al concepto de estructura, y se generaliza el concepto de competencia comunicativa como objetivo de aprendizaje en los cursos de lenguas extranjeras”* (Baralo e Estaire, 2010: 212).

Nesta perspectiva, considerámos pertinente desenvolver um estudo sobre a *aprendizagem de léxico* e compreender de que forma o paradigma metodológico da *abordagem por tarefas* se assume como um processo estruturado e holístico que promove a aprendizagem de uma nova língua. Assim, afigurou-se adequado verificar de que forma os métodos comunicativos, mais especificamente a *abordagem por tarefas*, apresentam o fator comunicativo como elemento galvanizador da aprendizagem. Dando assumidamente especial relevo ao papel do aluno em todo o processo, a *abordagem por tarefas* apresenta uma vertente global e integradora, querendo enfatizar a dimensão instrumental da língua e, paralelamente, a sua dimensão formal através de tarefas sequenciadas e organizadas, imprimindo sentido ao percurso de aprendizagem.

Nesta ótica e tratando-se de um relatório de prática de ensino supervisionada, decidimos realizar este trabalho de investigação-ação cujo objetivo principal foi demonstrar as potencialidades didáticas da *abordagem por tarefas* na *aprendizagem de léxico*.

O trabalho encontra-se dividido em duas partes: na primeira, correspondente aos capítulos I e II, desenvolvemos uma reflexão em torno dos conceitos chave que permitiram construir os pressupostos teóricos deste estudo, a saber: léxico mental; estratégias de aprendizagem de léxico; competência comunicativa; abordagem por tarefas; tarefas de comunicação. Na segunda parte, correspondente aos capítulos III e IV, é descrita a metodologia para a recolha e análise de dados, concentrando-nos, de seguida, na sua discussão crítica.

Na primeira parte, correspondente ao enquadramento teórico, o capítulo I foi dedicado ao estudo da *aprendizagem de léxico* de LE e o capítulo II foi focalizado na pesquisa das virtualidades da *abordagem por tarefas* para a aprendizagem de LE. Começámos o estudo com uma análise diacrónica, embora muito sumária, da evolução do papel do léxico nos processos de aprendizagem de LE. Posteriormente, considerámos importante proceder a algumas esclarecimentos terminológicas de conceitos chave relacionados com a aprendizagem de léxico, como *vocabulário*, *palavra* e *unidade léxica*. Realizámos, na continuação, uma reflexão sobre as estratégias de aprendizagem de léxico que possibilitam a organização cognitiva dos alunos, o armazenamento e a sua acessibilidade no seu léxico mental. Nesta linha de pensamento, observámos que a *aprendizagem de léxico* não poderá centrar-se exclusivamente na listagem de palavras enquanto estratégia de memorização ou resumir-se ao uso de um dicionário, mas importa tentar encontrar um caminho para incentivar os alunos a conhecer o real significado das palavras, através de uma abordagem mais próxima, autêntica e contextualizada. A *abordagem por tarefas* afigura-se, então, neste contexto de estudo, como um modelo didático multidimensional centrado na ação e potenciador do estabelecimento de uma confluente inclusão de atividades de aprendizagem de léxico nas tarefas propostas aos alunos.

Na segunda parte do relatório, apresentámos as orientações metodológicas, o contexto de estudo e descrevemos a forma como concebemos, implementámos e

avaliámos uma unidade didática (UD) focalizada na *abordagem por tarefas* em aula de Espanhol. Pretendemos desenvolver uma UD que conciliasse a aprendizagem implícita e a aprendizagem explícita por meio da concretização de tarefas de comunicação e de tarefas de apoio linguístico com carácter dinâmico e contínuo. Procurámos mostrar, desta forma, que a *abordagem por tarefas* constrói um contexto orientado para a ação em que o aluno se configura como um ator social que cumpre tarefas num ambiente próximo do real.

Tratando-se de um estudo do tipo investigação-ação com o objetivo de refletir em que medida a *abordagem por tarefas* potencia a aprendizagem significativa de léxico, reservámos lugar para descrever os instrumentos de recolha de dados e, conseqüentemente, apresentar a discussão dos seus resultados. Procurámos compreender como a tarefa final potenciou a convergência dos conhecimentos léxicos prévios, de saberes léxicos adquiridos nas tarefas possibilitadoras e de outros conhecimentos léxicos fruto de atividades efetuadas fora da sala de aula.

Por último, as considerações finais retratam as conclusões, as suas limitações e as projeções de trabalho futuro que se configuraram com a experimentação didática que foi objeto deste relatório de prática de ensino supervisionada.



# **Capítulo I: Aprendizagem de léxico em língua estrangeira**



## Sumário I

O papel do léxico na didática das línguas estrangeiras sofreu muitas alterações ao longo dos últimos anos. Durante muito tempo considerou-se que aprender vocabulário consistia em aprender listas de palavras e que a aprendizagem de vocabulário estava submetida à aprendizagem de gramática. No entanto, nas últimas décadas, em consonância com a afirmação dos métodos comunicativos, manifestou-se a necessidade de considerar a aprendizagem do vocabulário como um processo complexo e fundamental na aprendizagem de uma LE.

Alguns estudos vieram mostrar que o procedimento de estabelecer associações entre as palavras e as unidades léxicas é complexo e dinâmico, levando à criação de uma rede de múltiplas conexões, recentemente apelidada de léxico mental. Assim, progressivamente, o vocabulário vai-se concebendo como um recurso crucial para as tarefas de comunicação e vão-se desenvolvendo estratégias para a aprendizagem de léxico. Neste capítulo, procedemos à reflexão sobre as estratégias de aprendizagem de léxico como recursos e percursos que visam conduzir os alunos à aprendizagem de línguas estrangeiras.

Tendo em consideração que o nosso estudo apresenta alunos portugueses que aprendem Espanhol, é inevitável a alusão à transferência e à interferência léxicas entre o Português e o Espanhol<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O uso das maiúsculas justifica-se pelo facto de o Português e de o Espanhol serem simultaneamente disciplinas do currículo escolar dos alunos.

## **1.1 A evolução do papel do léxico na aprendizagem de línguas estrangeiras**

Para que possamos compreender as mudanças ocorridas nos processos de aprendizagem de léxico em espanhol língua estrangeira (ELE) é crucial a referência diacrónica, ainda que sumária, às metodologias didáticas adotadas nos diferentes períodos históricos e assinalar alguns dos seus pressupostos.

Existem diferentes propostas de sequenciação temporal para as várias metodologias identificadas ao longo dos tempos, optámos, neste estudo, pela divisão temporal mais atual de Vallejo (2005), que distingue três fases que configuram a história da didática de léxico: uma primeira fase até aos anos 70, em que se propunham exercícios para que os alunos dominassem as estruturas linguísticas e listas de palavras da língua a aprender; uma segunda fase entre a década de 70 e os anos 80, em que ocorreu a valorização do léxico; e, uma última fase, a partir dos anos 80 até à atualidade, em que se aprofundam os estudos sobre a aprendizagem de léxico. Procurámos ainda assinalar o papel do vocabulário em cada uma das metodologias e abordagens de ensino de LE.

### **1.1.1 Primeira fase: listas de palavras**

Nesta primeira fase que vai até aos anos 70, o léxico era remetido para segundo plano pela dificuldade de os teóricos apresentarem regras da sua utilização e o seu estudo partia preferencialmente de listas de palavras, organizadas de acordo com princípios temáticos e baseadas em estudos de frequência (Vallejo, 2005: 13). Este posicionamento norteou uma série de metodologias em que o vocabulário era secundarizado.

O *método tradicional*, também conhecido por *método de gramática e tradução*, apresentava como objetivo principal de aprendizagem de uma língua a preparação para a leitura da sua literatura, fazendo uso da insistência na memorização de listas de vocabulário. Segundo Sánchez (2009), privilegiava-se o uso da língua materna (LM) do aluno na sala de aula, sendo que o vocabulário assumia um papel importante nos recorrentes exercícios de tradução e retroversão. Dentro dessa proposta, bastante difundida em finais do século XIX e inícios do século XX, as palavras eram apresentadas em listas bilingues organizadas de acordo com o campo semântico a que pertenciam. Os problemas de compreensão eram muitas vezes resolvidos através da explicação etimológica da palavra (Richards & Rodgers, 1998: 15-16).

Como movimento, de certa forma, contrário aos princípios do *método tradicional* surgiu o *método direto* (Richards & Rodgers, 1998: 21-24), também conhecido por *método natural*. Introduzido por Sauveur nos anos 20 do século passado, defendia o primado da língua falada e tentava compensar a ineficácia do *método tradicional* em ensinar os aprendentes a comunicar na língua alvo. Neste método, “*para enseñar el vocabulario concreto se utilizan dibujos u objetos, mientras que el vocabulario abstracto se enseña por asociación de ideas*” (Cavanillas, 2008: 8). Salientamos que o vocabulário assume um papel mais relevante nas orientações do *método direto*, dando lugar a “*agrupamentos lexicais de palavras concretas correspondente a objetos*” (Frias, 1992: 22). No *método direto*, o vocabulário é tendencialmente associado a um contexto e já não surge, preferencialmente, através de listas de palavras.

Como mais relevante, nesta concisa contextualização, segue-se o *método áudio-oral* que tem por base a teoria behaviorista (Skinner, 1957). Este método fundamentou-se na ideia de que a aquisição de uma LE se dava através da formação mecânica de hábitos, ou seja, enfatizando-se a importância da estrutura da língua através de exercícios de repetição ou *drills*; o vocabulário era apenas coadjuvante no processo de aprendizagem de estruturas linguísticas (Vallejo, 2005: 16-17). Considerava-se que demasiada preocupação com o vocabulário provocava nos aprendentes a sensação de que aprender uma língua era simplesmente acumular palavras.

### 1.1.2 Segunda fase: valorização do léxico

Nesta etapa, como reação à etapa anterior, questionaram-se os métodos baseados em listas de palavras elaboradas a partir de listas de frequência. Richards & Rodgers (1998) consideram que as listas de frequência estatística não produzem inventários léxicos de relevância pedagógica e que os contextos em que as palavras podem aparecer são indicadores mais importantes. Seguindo esta linha de raciocínio, a partir da década de 70, começou a perceber-se a aprendizagem de vocabulário desde uma perspectiva comunicativa. O método comunicativo passou a ser dominante nos estudos de aprendizagem de uma LE, passando o objetivo de comunicação a assumir um papel central. O vocabulário veio reclamar um papel de maior relevância (Cavanillas, 2008: 9), também como consequência do abandono da repetição de estruturas e de aquisição de hábitos. O método comunicativo vem propor o desenvolvimento da competência comunicativa, que tende a ocorrer naturalmente mediante a exposição à LE. Wilkins (1972) justifica a relevância do estudo do vocabulário da seguinte forma:

*“We could not accept that vocabulary would be initially less important than grammar. The fact is that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed. (...) Provided one knows the appropriate vocabulary, then some sort of interchange of language is possible. Without the vocabulary, it is impossible”* (Wilkins, 1972: 111).

O excerto apresentado destaca que a aprendizagem de vocabulário não é menos importante do que a aprendizagem de gramática, não devendo a primeira ser relegada para segundo plano. Wilkins realça também que o intercâmbio comunicativo faz-se mais através do conhecimento de vocabulário do que pela compreensão da gramática.

Cronologicamente, segue-se o *método natural* de ensino (Krashen & Terrell, 1983) que tem a suas raízes no método comunicativo, porém o princípio básico é

o alcance de um nível aceitável de comunicação, sobretudo, oral, assumindo o vocabulário como um dos seus elementos cruciais:

*“(...) vocabulary is basic to communication. If acquirers do not recognize the meanings of the key words used by those who address them, they will be unable to participate in the conversation. And if they wish to express some idea or ask for information, they must be able to produce lexical items to convey their meaning. (...) For this reason, we are not impressed by with approaches that deliberately restrict vocabulary acquisition and learning until the morphology and syntax are mastered. (...) The Natural Approach is based on the premise that vocabulary is acquired via comprehensible input”* (Krashen & Terrell, 1983: 155-157).

Krashen & Terrell reforçam a ideia, já assinalada, de que o vocabulário é fundamental para a comunicação e aludem à necessidade de os aprendentes reconhecerem os significados das palavras para se expressarem. Do excerto apresentado destaca-se também o desígnio de que o aluno deveria ser exposto a *input* compreensível e significativo, mais do que as produções gramaticais corretas.

### **1.1.3 Terceira fase: conceção qualitativa do léxico**

A partir de meados da década de 80, começou a ser dada maior importância ao léxico nos contextos de ensino e aprendizagem de LE. Essa relevância é sustentada por inúmeros estudos (Laufer, 1997; Nation, 1990; Richards & Rodgers, 1998; Schmitt & MacCarthy, 1997), que dedicaram maior atenção ao papel do léxico no processo de aprendizagem de uma nova língua. Podemos dizer que, em relação às fases anteriores, a conceção do processo de aprendizagem de léxico se alterou e passou a encarar-se do ponto de vista qualitativo. Appel escreve, por exemplo, que o *“desarrollo léxico no es solo un*

*proceso cuantitativo, también tiene aspectos cualitativos: el sistema de significados se enriquece*” (Appel, 1996: 387 citado por Vallejo, 2005: 26). Esta ideia pressupõe que a aprendizagem de palavras já não é considerada um processo cumulativo, baseado na memorização, mas sim um processo cognitivo complexo que dá lugar ao desenvolvimento do léxico mental.

Nesta terceira fase de valorização qualitativa do léxico, inclui-se também a *abordagem lexical*, que tem como base a obra *The lexical approach* de Lewis (1993). O principal dinamizador da *abordagem lexical* defende que aprender vocabulário requer muito mais do que a ativação da memória:

*“Learning vocabulary involves a great deal more than simple memorization. (...) Vocabulary learning and acquisition can be aided through classroom procedures which: help students identify lexical items correctly. – encourage recording in helpful, non linear formats. – encourage transfer from short-term to long-term memory”* (Lewis, 1993: 117).

A aprendizagem de vocabulário útil para os alunos incentiva a transferência do conhecimento léxico da memória a curto prazo para a memória a longo prazo. A *abordagem lexical* prioriza assim a competência léxica e pretende que a língua seja aprendida dentro de um contexto comunicativo, sendo fundamental o uso e conhecimento das palavras, bem como a compreensão do seu significado. Krashen, citado por Vidiella (2012), reforça esta perspetiva, na medida em que refere o primado dos dicionários em relação às gramáticas, indicando que, quando se viaja, se levam dicionários e não gramáticas. É importante salientar que a *abordagem lexical* não se configura como opositora ao método comunicativo, mas sim como uma linearidade conduzida pela prioridade dada ao estudo do vocabulário. Lewis (1993) defende que se trata de colocar as palavras nos lugares adequados, mais do que as extrair e analisar isoladamente, centrando-se o ensino no léxico, em unidades léxicas e nas suas construções:

*“Vocabulary should be at the centre of language teaching, because language consists of grammaticalised lexis, not lexicalized grammar”*  
(Lewis, 1993: 33).

Segundo o autor, o vocabulário deve assumir uma posição central na aprendizagem de línguas estrangeiras. A *abordagem lexical*, defendida por Lewis, consiste em aprender a segmentar as unidades significativas (*“pedagogical chunking”*), baseando-se na crença de que, no léxico mental, não se armazenam palavras isoladas, mas unidades significativas mais alargadas.

Nesta terceira fase poderíamos incluir também a *abordagem por tarefas*, no entanto deixamos a análise das relações entre a aprendizagem de léxico e o modelo didático baseado em tarefas para desenvolver ao longo de todo o presente estudo.

## **1.2 Em torno dos conceitos de léxico e de unidade léxica**

Considerámos necessário, nesta fase inicial do relatório, proceder a algumas esclarecimentos terminológicos relacionadas com a aprendizagem de léxico. É longa e vasta a discussão em torno dos termos *léxico* e *vocabulário*, havendo quem os coloque em lados opostos e quem tenda a considerá-los como sinónimos em alguns contextos. Outros dois conceitos que consideramos premente destacar num cenário de estudo sobre a aprendizagem de léxico são *palavra* e *unidade léxica*.

O *léxico* pode ser encarado como o conjunto de *unidades léxicas* que integram o sistema de uma determinada língua. Por sua vez, *vocabulário* é o conjunto de *unidades léxicas* que o falante atualiza quando comunica nessa língua oralmente e por escrito. O *léxico* entende-se como um conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significados possíveis numa língua, independentemente da sua atualização em registos específicos, já o *vocabulário* é

apresentado como um conjunto exaustivo das palavras que ocorrem num determinado contexto de uso (Huckin & Coady, 1995; Nation, 2001; Schmitt & McCarthy, 1997).

Num quadro de reflexão didática, não consideramos relevante entrar em pormenores relativamente a estas distinções, sobretudo quando consideramos “o *léxico*, como conjunto de palavras à disposição dos falantes e o *vocabulário*, como o subconjunto que se encontra em uso efetivo por um determinado grupo de falantes, numa determinada situação, correspondem a duas manifestações do *léxico mental dos falantes*, ou seja, do modo como a palavra pode ser ou se encontra representada no cérebro do ser humano” (Rio-Torto, 2013: 2). Neste relatório, seguimos esta tendência unificadora do *léxico mental* e usaremos indistintamente os termos *léxico* e *vocabulário*.

Há propostas que se baseiam na *palavra* como unidade de aprendizagem e de informação léxica (Laufer, 1997; Nation, 2001; Oxford, 1990; Richards, 1976), definindo, implícita ou explicitamente, a aprendizagem de *léxico*, de certa forma, como equivalente à aprendizagem de palavras. Nation (2001) considera que conhecer uma palavra significa reconhecê-la quando é ouvida ou lida mediante dois tipos de conhecimento: o conhecimento recetivo (ou passivo) e o conhecimento produtivo (ou ativo). Nation (2001: 27) oferece-nos este esquema explicativo do que implica conhecer uma palavra:

Forma	Falada	Receção	Qual o som da palavra?
		Produção	Como se pronuncia?
	Escrita	Receção	Como é essa palavra?
		Produção	Como se escreve e como se soletra?
	Partes da palavra	Receção	Que partes se reconhecem nessa palavra?
		Produção	Que partes da palavra fazem falta para expressar o significado?
Significado	Forma e significado	Receção	Que significado transmite?
		Produção	Que palavras podem usar-se para expressar o significado?
	Conceito e referentes	Receção	Que se inclui nesse conceito?
		Produção	A que itens se pode aplicar esse conceito?
	Associações	Receção	Em que outras palavras nos faz pensar?
		Produção	Que outras palavras podiam usar-se em sua substituição?
Uso	Funções gramaticais	Receção	Em que estruturas costuma aparecer?
		Produção	Em que estruturas costuma aparecer?
	Colocações	Receção	Que palavras ou tipos de palavras aparecem juntas?
		Produção	Com que palavras devemos usá-la?
	Restrições	Receção	Onde, quando e com que frequência devo esperar deparar-me com essa palavra?
		Produção	Onde, quando e com que frequência podemos usar palavra?

**Quadro 1. Conhecimento de uma palavra (Nation, 2001: 27).**

Da observação do quadro, é possível verificar que, para Nation, conhecer uma palavra significa reconhecer a sua forma, o seu significado e, simultaneamente, a sua integração num contexto de uso. Em resumo, podemos dizer que conhecer uma palavra é:

*“saber su denotación; cómo se relaciona con otras palabras que podrían haber aparecido en ese lugar (las relaciones paradigmáticas); cómo se*

*combinan con otras (sus colocaciones o relaciones sintagmáticas); es tener suficiente información gramatical sobre ella (categorial y morfológica); es conocer sus usos metafóricos, su registro, la frecuencia de uso, la información cultural que transmite para una comunidad de hablantes, si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada y también, por qué no, qué equivalentes tiene en otras lenguas que conozcamos” (Higueras, 2004: 11).*

Reconhecer as denotações e conotações de cada palavra, bem como as combinações paradigmáticas e sintagmáticas a ela associadas, possibilita um amplo conhecimento sobre determinada palavra.

A adequação do conceito de *palavra* como unidade de aprendizagem de léxico tem vindo a ser questionada desde as propostas de *Lexical Approach* de Lewis (2003) que aplica o conceito de *unidade léxica*. Ainda que a palavra seja a *unidade léxica* por excelência, a sua distinção baseia-se em critérios de definição. Bogaards considera que a noção de *palavra* não é muito clara e propõe uma alteração na forma de aprender o léxico orientada fundamentalmente pela aprendizagem de *unidades léxicas*:

*“Lo que Bogaards muestra es que el aprendizaje del léxico no puede enfocarse desde el punto de vista del aprendizaje de formas, sino la perspectiva de significado, puesto que en las lenguas la relación forma-significado no es unívoca” (Vallejo, 2006: 68).*

A *unidade léxica* estabelece, inequivocamente, uma relação entre forma e significado, sendo considerada uma “*secuencia integrada por una o más palabras con significado unitario que remite globalmente a un concepto*” (Cervero & Pichardo, 2000: 192). Na língua encontramos *unidades léxicas* que compreendem diversas *palavras*, sendo por isso o primeiro conceito mais amplo. A *unidade léxica* é uma unidade de base na aprendizagem de vocabulário e corresponde a uma unidade conceptual. As *unidades léxicas* permitem trabalhar aspetos semânticos, sintáticos e pragmáticos de forma holística, como um *continuum*, não

por parcelas, mas através da combinação de estruturas simples até chegar às estruturas mais complexas e consideradas idiossincrásicas de cada língua. Numa perspetiva comunicativa, a *unidade léxica* definiu-se como unidade linguística que se pode descrever nos planos fonológico, morfológico, semântico e sintático, assim como a unidade do discurso linguístico, já que se trata do constituinte básico dos atos de fala, dos enunciados e do texto, e, finalmente, para fazer referência a objetos, processos, qualidades e ações (Cassany et alii, 1994: 379; Cervero & Pichardo, 2000: 53). Considerando o conhecimento de uma *unidade léxica* como um processo gradual, sendo que, na maior parte das vezes, “*un único encuentro con la unidad léxica no será suficiente para aprender la palabra*” (Vallejo, 2005: 67), o seu conhecimento e o seu domínio dependerão do uso por parte dos aprendente e do nível de exposição à língua.

Desta feita, o conceito de *unidade léxica* poderá tornar-se mais apropriado num contexto de aprendizagem, pois abarca não só os substantivos, adjetivos, verbos, advérbios como também expressões prepositivas e conjuntivas, frases feitas, combinações sintagmáticas e expressões lexicalizadas, ao fim e ao cabo tudo o que pode ser integrado na aprendizagem de léxico. Para matizar a volatilidade desta questão, podemos considerar, neste relatório, as *unidades léxicas* como aquelas que coincidem com a unidade *palavra* e como aquelas que se configuram como as unidades pluriverbais. A *unidade léxica* pode corresponder a um elemento independente ou a um conjunto de elementos com significado unitário.

Neste contexto, também é premente questionar de que modo o aprendente de LE organiza mentalmente as *palavras* e as *unidades léxicas*, assunto este que abordaremos no tópico seguinte.

### 1.3 Léxico mental e metáfora da rede

O conceito de *léxico mental*, patente em investigações das diversas ciências da cognição, tem-se revelado pertinente para a aprendizagem de LE, na medida em que representa a peça central do sistema de funcionamento e controle de uma língua, interiorizado pelo falante (Bernardo, 2010: 28). O interesse demonstrado pelo *léxico mental* não significa que não exista alguma controvérsia quanto à sua definição e à sua caracterização, bem como quanto ao seu estatuto e aos modelos propostos. Neste quadro de reflexão sobre a aprendizagem, deixamos de lado a questão de saber se para cada língua há um depósito de *léxico mental* diferente ou se as LE representam apenas um alargamento da LM.

As questões que se levantam em torno da noção de *léxico mental* são reconhecidamente complexas e multidisciplinares, por isso não pretendemos apresentar um conceito definitivo, mas sim tentar sistematizar alguns postulados (cfr. Aitchison, 1994; Baralo, 2001; Schmitt & McCarthy, 1997; Thornbury, 2002). Aparentemente, o *léxico mental* podia ser considerado como um armazém de palavras disponíveis para que o falante as use mediante as suas necessidades, no entanto “*este concepto estático del montón de palabras almacenadas nada tiene que ver con la complejidad del proceso de aprender palabras, memorizarlas, guardarlas ordenadas y establecer lazos entre ellas de forma múltiple y sistemática*” (Baralo, 2001: 9-10).

A organização das *unidades léxicas* que permite que os falantes as reconheçam e as utilizem de forma rápida está baseada num sistema associativo que poderá ser equiparado a uma rede inteligente que categoriza e conceptualiza as *unidades léxicas*. A teoria da rede, estabelecida por Aitchison (1994: 72-85), supõe que o *léxico mental* é como um complexo gráfico cujos constituintes são *unidades léxicas* conectadas umas com as outras, concluindo este autor que as *palavras* não se organizam na memória como num dicionário, sob ordem alfabética, mas sim em redes associativas. Baralo (2001) apresenta-nos a seguinte proposta de definição de *léxico mental*:

*“Llamamos lexicón a la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico y procesual (...). El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de la lengua”* (Baralo, 2001: 26).

Estas mesmas características são as que ressalta Thornbury (2002), incidindo também nas relações que se estabelecem com outras áreas cognitivas (como por exemplo o conhecimento do mundo e a memória) e com a própria existência do sujeito:

*“Knowing a word, then, is the sum total of all these connections — semantic, syntactic, phonological, orthographic, morphological, cognitive, cultural and autobiographical. It is unlikely, therefore, that any two speakers will ‘know’ a word in exactly the same way”* (Thornbury, 2002: 17).

Da leitura do excerto apresentado, poderá particularizar-se uma das características principais do *léxico mental*: a individualidade - *“It is unlikely, therefore, that any two speakers will ‘know’ a word in exactly the same way”*. Daqui se depreende a dificuldade em conceber a estruturação do *léxico mental*, pois apresenta uma organização extremamente complexa e ao mesmo tempo flexível. Pelo seu carácter vago e individual, o *léxico mental* apresenta diferenças de pessoa para pessoa e está, portanto, sujeito a grandes oscilações, sobretudo no caso dos que aprendem várias línguas.

Em jeito de síntese, Lahuerta (2009: 121) elenca as principais características da organização do *léxico mental*.

- As associações podem ser fonéticas, gráficas e semânticas – enciclopédicas, com diferentes tipos de relações (dentro das semânticas encontramos: coordenação, combinação, hiperonímia, sinonímia, etc. Aitchinson, 1994);
- A quantidade de associações é variável, cada unidade estabelece uma série de relações diferentes;
- Muitas das associações são pessoais, no entanto outras são as que estão fixadas pela língua;
- A rede é um sistema fluido e dinâmico, à qual sempre se pode acrescentar nova informação, de unidades conhecidas e desconhecidas, e na qual as relações existentes podem variar;
- A relação entre as palavras é mais importante do que a sua localização absoluta.

Da observação das características elencadas, concluímos que as representações inscritas no *léxico mental* de forma estruturada e interativa não se limitam ao conhecimento declarativo. Abarcam simultaneamente o conhecimento processual, que compreende todos os processos cognitivos que estruturam e classificam as percepções, realizam as categorizações, hierarquizações e abstrações, levam a automatismos e à ativação de estratégias, de modo a permitir aos aprendentes o rápido estabelecimento de conexões entre as informações recebidas. Desta feita, o acesso ao léxico, o reconhecimento de palavras, a aquisição vocabular, a decifração do seu significado, bem como a procura do contexto adequado de cada mensagem ou o recurso a mnemotécnicas são apenas algumas operações que reclamam a ativação do conhecimento processual. O conhecimento dos processos, potenciado pelo *léxico mental*, de como descobrir o significado de uma palavra e como o consolidar pode servir de mote para inaugurar o seguinte eixo temático relacionado com as estratégias de aprendizagem de léxico.

## 1.4 Estratégias de aprendizagem de léxico

Os estudantes de LE, segundo um estudo de Meara, consideram que a *“the acquisition of vocabulary as their greatest single source of problems”* (Meara, 1980: 221). Perante esta afirmação, a questão que se afigura como mais premente é “saber que estratégias de aprendizagem de léxico adotar em aulas de LE”, dada a variabilidade dos contextos e de públicos-alvo. As estratégias de aprendizagem desempenham um papel facilitador, tornando acessível o complexo e variável processo de aprendizagem de uma língua.

São inúmeros os estudos sobre os sistemas de classificação de estratégias de aprendizagem, pelo que, por uma questão de tempo, centrar-nos-emos nos mais referenciados. Rubin (1987, citado por Ainciburu, 2008: 83) classificou as estratégias de aprendizagem como cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são aquelas cujas atividades recaem sobre determinado tipo de materiais e que induzem a processos de análise, transformação e síntese. Ao operarem diretamente sobre os dados e sobre o conhecimento, as estratégias cognitivas desenvolvem uma série de mecanismos que facilitam a interiorização de informação. As estratégias metacognitivas implicam uma reflexão sobre o modo de aprendizagem, levando ao envolvimento consciente do aluno no seu próprio processo de aprendizagem e ao enriquecimento da sua capacidade de aprender com êxito.

Oxford (1990, citado por Cervero & Pichardo, 2000: 111) apresenta duas classes de estratégias de aprendizagem: a direta e a indireta. O autor apelida de estratégias diretas aquelas que promovem a manipulação direta da língua e a ativação de processos mentais. As estratégias cognitivas, as compensatórias e as de memorização são consideradas estratégias diretas. As estratégias indiretas são aquelas que enquadram e servem de suporte didático à aprendizagem, onde Oxford (1990) inclui as estratégias metacognitivas, afetivas e sociais. Cada um destes grupos inclui estratégias específicas; por exemplo, para as estratégias mnemónicas referem-se as associações mentais e a interação; para as cognitivas, a análise e a aplicação de regras e de conhecimentos em situações

novas; e para as compensatórias, a solicitação de ajuda e a utilização de sinónimos ou de paráfrases. Oxford considera a avaliação da própria aprendizagem como uma estratégia metacognitiva, o controlo das emoções como uma estratégia afetiva e a interação com falantes nativos como uma estratégia social.

No que diz respeito às estratégias que se podem adotar para promover a aprendizagem de léxico, damos relevo à taxonomia de Schmitt (1997: 207-208), porque combina a classificação de Oxford (1990), que separa as estratégias cognitivas e de memorização, e a de Nation (1990), que, por sua vez, faz a distinção entre as estratégias para descobrir o significado de uma palavra e as estratégias para consolidar esse significado. Schmitt, para além das estratégias de reconhecimento e de consolidação, apresenta também exemplos de atividades didáticas a implementar, como reflete o quadro seguinte:

Estratégias	Categorias	Lista de atividades
Reconhecimento	Determinação	Análise de partes do discurso. Análise de prefixos e sufixos. Comparação com os cognatos da LM. Análise de imagens ou de gestos. Inferências relacionadas com o contexto. Consulta de dicionários bilingues e monolingues. Uso de listas de palavras e de imagens associadas.
	Sociais	Recurso ao professor para obter: traduções, paráfrases ou sinónimos, frases que incluam o termo novo, o significado ou a definição. Dedução de significados através de atividades de grupo.
Consolidação	Sociais	Estudo e trabalho em grupo. Interação com nativos.
	Memorização	Uso de representações gráficas. Organização de mapas mentais. Conexão das palavras com a experiência pessoal. Associação com os correspondentes em LM. Agrupamento com sinónimos e antónimos. Paráfrases do significado. Uso dos termos em frases.

		Associação das palavras a sons e a ações.
	Cognitivas	Repetição oral ou escrita. Elaboração de listas de palavras. Uso de imagens. Uso de um glossário. Audição de gravações de listas de palavras.
	Metacognitivas	Exposição à rádio, à televisão e a outros meios de comunicação nativos. Realização de testes de vocabulário. Utilização de práticas de vocabulário em autoaprendizagem.

**Quadro 2. Estratégias de aprendizagem de vocabulário (Schmitt, 1997: 207-208, adaptado).**

As estratégias de reconhecimento evocam a descoberta do conhecimento através da determinação dos significados léxicos, por meio da elaboração das distintas atividades assinaladas no quadro 2 e da cooperação e interação entre os intervenientes no processo de aprendizagem. Schmitt subdivide as estratégias de consolidação em quatro categorias, já apontadas por Oxford, que seguem a linha metodológica do desenvolvimento do “aprender a aprender”, em que o aluno assume um papel ativo e consciente na gestão da sua aprendizagem.

A finalidade da aprendizagem de léxico, não se defende como um fim em si mesmo, mas como estando subordinada ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno (Higueras, 2004: 6), tendo em conta que a “*interpretação da significação de palavras a partir do contexto tem sido promovida nas últimas décadas porque se parece ajustar perfeitamente às Abordagens Comunicativas*” (Bento & Andrade, 2004: 42). Uma das características basilares dos métodos comunicativos assenta precisamente no facto de “*basear todas as elaborações teóricas e práticas no princípio do ensino centrado no aluno*” (Andrade & Araújo, 1992: 47). Neste sentido, para Higueras (2004), o ensino de estratégias de aprendizagem está em consonância com os métodos comunicativos, nomeadamente a *abordagem por tarefas*, considerando que o aprendente se apresenta como protagonista e como responsável pela sua aprendizagem. Pretende-se permitir que o aluno continue a aprender fora da sala de aula,

através da criação de oportunidades de leitura e/ou audição de textos e que, assim, se produza uma aprendizagem implícita do léxico.

De realçar que, para Schmitt (1997: 207-208), algumas atividades, consideradas na sua taxonomia, implicam a referência à LM, aspeto que pode ser relevante quando um aluno estuda uma língua próxima daquela(s) que já domina.

## **1.5 Transferência lexical entre a língua portuguesa e a língua espanhola**

Existe evidente influência das línguas já dominadas na aprendizagem de léxico de uma LE, Meara (1980:11) afirma que:

*“When some kind of cognitive operation other than simple recall of the phonetic form is called for, it does become extremely difficult to keep two languages apart. In this sense, forms in one language clearly evoke the corresponding related forms in the other language, a finding which would be very difficult to explain if the independent lexicons claim were true” (Meara, 1980: 11).*

O autor assinala que o vocabulário da LM e o da LE tende a constituir-se como um “todo”, mais do que como sistemas separados, funcionando independentemente e potenciando a transferência entre as línguas. Considera também que pode, de alguma maneira, ficar “fossilizado” porque, segundo Meara, os alunos relacionam sempre o significado já adquirido na ou nas línguas em que têm maior domínio linguístico-comunicativo.

Todas as línguas derivadas do latim partilham, em maior ou menor medida, léxico e estruturas linguísticas, sendo o parentesco entre o Português e o Espanhol um dos mais estreitos. O chamado coloquialmente de *portunhol* surge

da semelhança formal e da compreensão mútua entre o Português e o Espanhol e do facto de, em muitas circunstâncias, as necessidades de comunicação serem satisfeitas sem o estudo da outra língua. Fernández (2003) é da opinião que os alunos portugueses, na aprendizagem do Espanhol são, como a autora denomina, “*falsos principiantes*”, porque iniciam o estudo da língua num nível que não é de desconhecimento total. No *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) advoga-se que: “*Especialmente entre línguas vizinhas – pode dar-se uma espécie de osmose, que permite uma transferência de conhecimentos e de capacidades*” (QECR, 2001: 232).

Ao ser o Português uma língua tão próxima do Espanhol, há uma tendência natural para a transferência positiva, entendendo-se que esta “*facilita el aprendizaje, y puede darse cuando la lengua nativa y la lengua meta tienen la misma forma*” (Richards et al., 1997: 420). A transferência entre o Português e o Espanhol, e vice-versa, “*(...) dará origen a una mayor cantidad de transferencia positiva y a menor incidencia de interferencia grave, o sea, que afecte gravemente la comprensión. No hay duda, dado que el material lingüístico compartido es amplio. Por esa razón los alumnos se acercan al español convencidos de que su estudio le requerirá un esfuerzo menor*” (Ainciburu, 2008: 52). Fica claro que a “*transferência lexical*” não é um processo passivo mas ativo, constituindo-se como uma “*estratégia de comunicação e de aprendizagem*” (Andrade, 1987: 293) que implica um mecanismo cognitivo que permite realizar hipóteses sobre o funcionamento das línguas, suprimindo carências linguísticas (Santos Gargallo, 1993: 148).

Bem sabemos que, no espaço de sala de aula, há lugar para acolher o vocabulário espontâneo e não só o selecionado antecipadamente. No entanto, a pensar numa aprendizagem mais eficaz, pode tornar-se premente delimitar o léxico alvo de maior ou menor atenção, quando duas línguas são próximas, como é o caso do Português e do Espanhol. A título de exemplo, quando se prepara o ensino do vocabulário referente ao campo lexical de ‘*la alimentación*’, o docente poderá identificar prontamente quais as unidades léxicas que apresentarão mais dificuldades ao aprendente que tem o Português como LM e para as quais terá de dispor de mais tempo. Assim, o professor pode conceder para cada unidade

léxica a estudar um período temporal diferente, de acordo com a existência ou não de semelhanças entre o Espanhol e o Português. Com certeza que o esforço do aluno não será o mesmo ao aprender as palavras ‘arroz’ ou ‘carne’ e ‘plátano’ ou ‘galleta’. Assim sendo, a probabilidade de encontrar correspondentes lexicais com a mesma forma e o mesmo significado em Português e em Espanhol é muito elevada, chegando Almeida Filho (1995: 15) a afirmar que cerca de 85% do vocabulário Português tem cognatos em Espanhol.

Seguramente será mais complicado estudar uma língua onde não se encontra nenhum tipo de intercompreensão natural, no entanto esta proximidade pode converter-se num problema que gera erros e incompreensões quando o aluno perde o limite ou a consciência da distância entre as duas línguas. A questão da transferência negativa é pertinente e identifica-se com o conceito de interferência, definindo-se como “*el uso de una construcción o regla de la lengua nativa que conduce a un error o forma inapropiada de la lengua meta*” (Richards et al.,1997: 303). Como já referimos, no que diz respeito ao léxico, o aluno possui, sem demasiado esforço, um património prévio que lhe dá a possibilidade de comunicar em situações diversas, no entanto deve ter em linha de conta certo tipo de palavras opacas e falsos amigos. A nível lexical, a interferência entre o Português e o Espanhol faz com que surjam erros, como explica Benedetti, citando Siqueira, “*(...) en muchas palabras no se puede considerar identidad lo que es mera semejanza, lo que puede inducir a errores tanto en la grafia como en el uso de muchos vocábulos análogos*” (Siqueira,1990, citado por Benedetti, 2001: 28).

## Síntese

Ao longo deste capítulo, tentámos compreender o papel do léxico nas distintas metodologias didáticas, por meio de uma análise diacrónica. A temática do conhecimento léxico motiva algumas considerações conceptuais, tais como unidade léxica, palavra, vocabulário e léxico mental. Posteriormente são referidas estratégias de aprendizagem de léxico de LE que, por reconhecimento ou por consolidação, potenciam o desenvolvimento da competência lexical e da comunicativa e que se ajustam perfeitamente à *abordagem por tarefas*. Neste contexto de estudo, também considerámos pertinente fazer uma referência à transferência lexical entre a língua portuguesa e a língua espanhola.

No capítulo seguinte, apresentaremos uma série de princípios e orientações sobre a *abordagem por tarefas* na aprendizagem de léxico de LE.



## **Capítulo II: Abordagem por tarefas na aprendizagem de língua estrangeira**



## Sumário II

A *abordagem por tarefas* estabelece-se como um modelo didático multidimensional que se constitui através da evolução dos métodos comunicativos e que se insere nas tendências metodológicas pós-comunicativas. Apresentando uma evidente aproximação pedagógica às necessidades comunicativas do mundo real, a *abordagem por tarefas* procura desenvolver a competência comunicativa dos alunos e potenciar-lhes uma aprendizagem de língua a partir de contextos reais ou de situações que se assemelham às reais. A pretendida interação entre o conhecimento e o procedimento faz com que a tarefa seja entendida como unidade holística de organização sequenciada da aprendizagem. Reconhecendo a existência de diferentes tipos de tarefas, vejamos, então, quais as características diferenciadoras da tarefa final, da tarefa de comunicação e da tarefa de apoio linguístico.

### **2.1 Desenvolvimento da competência lexical e da competência comunicativa**

A aprendizagem de um determinado item lexical não reside apenas na assimilação do seu sentido e da sua forma, mas compreende igualmente a apropriação do seu uso contextualizado. Os métodos comunicativos serão fundamentais para que os alunos possam diferenciar entre os significados potenciais das palavras e os significados reais, bem como os significados que as palavras adquirem ao serem usadas no discurso numa dada situação ou contexto. Nesta etapa do estudo, parece-nos relevante salientar que o desenvolvimento da *competência lexical* passa pela aprendizagem dos diversos registos de léxico e, simultaneamente, pela compreensão da sua adequação a distintos contextos

comunicativos. Neste sentido, Olívia Figueiredo sintetiza a relação paralela entre os conhecimentos léxicos associados à cognição e os saberes léxicos relacionados com a pragmática ao declarar: “*ter competência lexical é conhecer para agir*” (2011: 347). Como já assinalado no capítulo I, na aprendizagem de uma LE, o aluno não deve limitar-se a acumular unidades léxicas, mas a assinalar as variantes significativas de cada uma delas e a estabelecer relações associativas entre elas, ou seja, a compreender e a produzir enunciados em todas as situações comunicativas em que o aprendente se vê envolvido. A capacidade para relacionar formas com significados e para as utilizar adequadamente denomina-se de *competência lexical* e o lugar onde reside o conhecimento dessa competência designa-se por léxico mental (Gómez Molina, 2004: 494). A *competência lexical* não se refere apenas aos conhecimentos e habilidades (formação de palavras, relações semânticas, etc.), como também à organização cognitiva, à forma como armazena os conhecimentos no léxico mental (redes associativas) e à sua acessibilidade (ativação, evocação e disponibilidade). Para completar a sumária fundamentação teórica subjacente relativamente à *competência lexical*, importa referir que esta comporta dois aspetos básicos: o referencial e o inferencial (Gómez Molina, 2004: 496). O conhecimento referencial é necessário para a aplicação das palavras ao mundo real em atividades como nomear, designar, responder e reconhecer objetos e ações. A capacidade de extrair inferências semânticas, de estabelecer redes de conexões entre as palavras, de parafrasear e de definir é outra componente relevante da *competência lexical*. A *competência lexical*, classificada como competência linguística, é, assim, considerada parte integrante da *competência comunicativa*.

Para sustentar a inclusão do conceito de *competência lexical* no conjunto da *competência comunicativa*, Meara afirma que “*the lexical competence is a the art of commnicative competence*” (Meara, 1996: 1). O objetivo principal da aprendizagem de léxico é o desenvolvimento da *competência comunicativa* como capacidade (conhecimento e uso) de interagir linguisticamente em diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita. Esta competência habilita o aprendente de uma nova língua a reconhecer se uma produção é

gramatical, se é aceitável (cultural e comunicativamente) ou se é adequada ao contexto concreto e real de comunicação.

A partir destas considerações, parece-nos premente referirmo-nos, embora de forma sucinta, ao conceito de *competência comunicativa*. O conceito de *competência comunicativa*, inicialmente cunhado por Hymes (1972), dá então maior relevância a aspetos sociolinguísticos e pragmáticos que intervêm no uso da linguagem. A *competência comunicativa* tem vindo a ser considerada como uma macro competência global, multidimensional e multicomponencial (Canale e Swain, 1980), que comporta quatro distintas subcompetências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. Os autores esclarecem que a competência gramatical inclui o conhecimento de elementos léxicos e as regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. A competência discursiva refere-se ao modo como se combinam as formas gramaticais e os significados de modo a obter um texto falado ou escrito coeso e coerente. No que diz respeito à competência sociolinguística, esta inclui as regras socioculturais que permitem produzir e compreender os enunciados, as normas e as convenções sociais em diferentes contextos. O modelo de Canale e Swain inclui também a subcompetência estratégica que é formada pelas estratégias de comunicação verbais e não-verbais requeridas para compensar as imprevistas dificuldades de comunicação. A conceção mais recente de *competência comunicativa* pretende convergir todos os eventos linguísticos em toda a sua complexidade representativa e comunicativa, pois “*sintetiza e integra precisamente a oposição que se tem desenhado há já alguns anos em ciências da linguagem entre o sistema linguístico como conjunto verbal e as influências não-verbais determinantes daquele, por outras palavras, a diferença que existe entre o que se inclui na competência linguística do falante e aquilo que está para além dela*” (Andrade & Araújo, 1992: 41). Com o objetivo de desenvolver equilibradamente as subcompetências, já enunciadas, que configuram a *competência comunicativa*, a sala de aula deve transformar-se num espaço privilegiado para “*la construcción del proceso enseñanza/aprendizaje alrededor de la participación en situaciones de comunicación, como elemento fundamental para la adquisición, es decir, aprender para el uso y para el uso*” (Baralo e Estaire, 2010: 221).

Assim, sob o ponto de vista da valorização da *competência comunicativa* no processo de aprendizagem e uso de uma LE, veja-se a seguinte descrição apresentada pelo QECR:

*“O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **atividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, ativam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências”* (Conselho da Europa, 2001: 29).

Segundo o QECR, os aprendentes desenvolvem as competências comunicativas em língua por meio da ativação de estratégias adequadas para a concretização de tarefas. O uso de uma língua é visto como uma ação social e como um processo complexo que varia em função do contexto. As distintas tarefas confluem em diferentes domínios e situações, implicando ter em conta as condições e as limitações que podem intervir durante o ato comunicativo. Com o objetivo primordial de aprender a utilizar adequadamente uma língua, contemplando a diversidade de fatores mencionados anteriormente, o aluno deverá ser capaz de realizar o maior número possível de tarefas de valor comunicativo, otimizando, desta forma, uma prática contextualizada da língua alvo. O aprendente de língua reposiciona-se, deste modo, como um ator social que desenvolve um conjunto de competências comunicativas. Em função do que acabámos de dizer, cultiva-se, assim, uma abordagem orientada para a ação, visando uma preparação para uma aprendizagem ativa e comunicativa da uma língua. As tarefas de valor comunicativo concretizam-se *“com vista ao*

*desenvolvimento, pelo sujeito que aprende, da competência de comunicação com todas as implicações que esse processo envolve no desenvolvimento pessoal e social do aluno”* (Alarcão, 1998: 25). O desenvolvimento da *competência comunicativa*, tendo em vista a perspectiva gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica, é a base dos métodos comunicativos, nomeadamente da *abordagem por tarefas*. Um dos objetivos primordiais dos métodos comunicativos é conseguir que o aprendiz de uma língua chegue a ser capaz de comunicar em qualquer contexto, de forma efetiva, com clareza, coerência e eficácia, como de seguida se explicita.

## **2.2 Considerações sobre os métodos comunicativos**

Em inícios dos anos 70, motivado pelo questionamento de fundamentos psicolinguísticos do comportamentalismo e pela consequente constatação da fragilidade dos métodos áudio-orais e audiovisuais, assistiu-se ao surgimento de novas propostas didáticas, como já focámos no capítulo I do presente relatório. O ideal de comunicação entra em confronto com os conceitos de estrutura e a macrocompetência comunicativa assume-se como um objetivo de aprendizagem.

O ensino comunicativo de línguas começa nos anos 70 com o método nocional-funcional (Wilkins, 1972), que pretende preparar o falante para uma comunicação real e eficaz, mais do que para a correção linguística. Introduzem-se materiais autênticos que procuram reproduzir a realidade fora da sala de aula. Surge o conceito de *utilidade* do uso da LE, ou seja, passa a usar-se a língua, em contexto de sala de aula, para questionar, dar informações, comprar, dar opinião, expressar gostos e até para negociar significados. Baralo e Estaire (2010) consideram que a introdução das funções comunicativas no currículo das LE faz com que a atenção deixe de estar essencialmente na gramática, alterando o que se aprende e como se aprende. A competência linguística, como já aludido, passa

a fazer parte de um conceito mais amplo e abrangente denominado de competência comunicativa, que conjuga novos conceitos como o da intenção pragmática do falante, o contexto e a situação, centrando-se na eficácia e na adequação da mensagem. No desenvolvimento das habilidades comunicativas, o aluno configura-se como protagonista do processo de aprendizagem, dando-se importância ao seu sistema cognitivo, aos seus interesses, motivações e capacidades. Os materiais produzidos, no âmbito dos métodos comunicativos, sendo mais autênticos e contextualizados, são dotados de aspectos socioculturais. As características da interação que se pretende desenvolver assemelham-se à comunicação fora da sala de aula, passando-se a dar mais relevo aos objetivos comunicativos, às escolhas e à imprevisibilidade dos sujeitos que interagem. Os métodos comunicativos privilegiam “os critérios de tipo comunicativo (relacionados com a sua concepção de língua), psicopedagógico (articulados com a importância que é concedida ao aluno e a uma pedagogia da comunicação) e contextuais (critérios que preveem a introdução de novos conteúdos não previstos, que possibilitam, numa palavra, a atualização de uma pedagogia da comunicação)” (Andrade & Araújo, 1992: 136). Os métodos comunicativos, com a tomada em consideração da relevância da dimensão comunicativa, impulsionam a análise do sistema formal de uma língua, com a simultânea focalização no aluno e a preocupação com a adaptação a diferentes contextos de aprendizagem.

Os métodos comunicativos tiveram forte implementação didática nos anos 80 e 90, apesar de já, nesses anos, estar em desenvolvimento um novo modelo da *abordagem por tarefas* que seguia alguns dos passos metodológicos dos métodos comunicativos e que, simultaneamente, tentava superar algumas das suas limitações (Candlin & Murphy, 1987). A *abordagem por tarefas*, sobre a qual nos focalizámos no presente relatório, centra-se na ação, continuando a dar especial relevo às diferentes dimensões da competência comunicativa dos alunos. As tarefas configuram-se aqui como a unidade de organização da aprendizagem (Baralo e Estaire, 2010), adaptando-se melhor aos processos psicolinguísticos de aquisição de uma língua, abrindo caminho para o desenvolvimento da já referenciada competência comunicativa em todas as suas dimensões. Ellis (2003) considera que uma tarefa é um plano de trabalho que se pretende concretizar

como comunicação no mundo real, fazendo uso dos recursos linguísticos disponíveis e, conseqüentemente, das quatro atividades comunicativas: “*recepção, produção, interação e mediação*” (QECR, 2001: 35).

Os métodos comunicativos potenciaram um avanço metodológico e a possibilidade de os aprendentes de LE se tornarem usuários capazes em distintas situações comunicativas. Desde o início da aplicação dos métodos comunicativos que se foram somando contributos para se chegar a um dito paradigma pós-comunicativo (Baralo e Estaire, 2010). O prefixo “pós”, de procedência latina, significa “*depois de*” e abarca uma referência temporal e simultaneamente ideológica. As tendências pós-comunicativas não pretendem pôr fim ao sistema vigente nem propor um alternativo. Não obstante, a dificuldade na definição terminológica, Baralo e Estaire consideram que o termo pós-comunicativo sugere “*rasgos semânticos de actual, eclético, humanista, diverso, pluridisciplinar, aunque también el prefixo post- sugiere una falta de sistema, de unidad, de respuesta única, de autoridade intelectual y científica y de credibilidad ante los grandes discursos institucionalizados*” (Baralo e Estaire, 2010: 217). Depois de experimentados os princípios básicos dos métodos comunicativos, em contextos educativos, não terminaram os esforços de os melhorar com contributos originários de diversas áreas:

*“Hoy podemos entender los modelos pós-comunicativos como nuevos caminos que buscan aportar soluciones metodológicas más eficaces y apropiadas a las diferentes necesidades y situaciones de aprendizaje de una lengua nueva. Los productos postcomunicativos pueden ser muy variados, tales como los diseños de cursos por competencias, por tareas o por proyectos, los cursos de contenidos y el aprendizaje en entornos virtuales”* (Baralo e Estaire, 2010: 222).

Do excerto apresentado verifica-se que o leque de motivações para aprender uma LE pode ser alargado, passando pelas académicas, profissionais e pessoais, e a diversidade de contextos de aprendizagem é evidente. No atual contexto de diversidade e de pouca convergência, associa-se o prefixo “pós” aos adjetivos

heterogéneo e eclético. Esse ecletismo pode ser positivo se o professor souber como, quando, porquê e para quê selecionar um conteúdo ou uma prática didática e se souber aplicá-los com o intuito de alcançar um determinado objetivo de comunicação na língua que se pretende ensinar. As tendências metodológicas pós-comunicativas, onde ainda se inclui a *abordagem por tarefas*, são por definição abertas, flexíveis e dinâmicas, de modo a que possam dar resposta às necessidades de uma escola multifacetada e em constante mudança. A pesquisa sobre os métodos comunicativos e sobre as tendências pós-comunicativas levou-nos a optar conscientemente pela metodologia didática *abordagem por tarefas* para a construção deste estudo sobre a aprendizagem de léxico, pelo que importa, então, apresentar as suas características basilares.

### **2.3 Abordagem por tarefas e tarefa como unidade holística**

Desde a década de 80, diversos pesquisadores consideraram a tarefa como elemento teórico e como unidade promotora da aprendizagem de LE, podendo citar, entre outros, Breen (1984), Zanón (1990), Candlin (1993), Nunan (1996), Long & Norris (2000), Ellis (2003), Martín Peris (2004) e Estaire (2004). A aprendizagem por meio de tarefas configura-se, como já vimos, como um modelo didático multidimensional que se constituiu na evolução dos métodos comunicativos:

*“(...) a centração do ensino das LE nas tarefas confere à tarefa um significado de especial relevância, um carácter dinâmico e um papel significativo na organização e estruturação da aula, consistente com os novos perfis de aprendente que se pretendem com uma visão multidimensional de língua e com as novas abordagens que se vêm*

*desenhando nos discursos atuais da didática da LE, do aprender fazendo e refletindo, do aprender agindo” (Almeida & Araújo e Sá, 2004: 120).*

O dinamismo da tarefa concede organização e planeamento à aula, inculcando uma perspetiva multidimensional das línguas em aprendizagem. A crença no “*aprender fazendo*” e no “*aprender agindo*” recolhe reminiscências de diversas áreas, particularmente de “*estúdios de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras y de una concepción cognitiva/constructivista del aprendizaje*” (Estaire, 2010: 2). Na *abordagem por tarefas*, as tarefas assumem o papel de eixo estruturador no processo de aprendizagem, sendo estas que determinam os conteúdos linguísticos, culturais e estratégicos necessários à sua concretização. Breen (1984), citado por Estaire, assinala que “*en el viaje del estudiante hacia la comunicación, la lista de contenidos tendría que constituir el punto de llegada, y no de partida*” (Estaire, 2010: 2). Tanto do ponto de vista conceptual como do ponto de vista estrutural e processual, as tarefas configuram um carácter unitário e *continuum*, sendo consideradas “*como unidades holísticas*” de trabalho (Estaire, 2010: 3).

São múltiplas as definições do conceito de tarefa, pelo que apresentaremos apenas algumas delas. Nas primeiras propostas da *abordagem por tarefas*, considerava-se que executar uma tarefa em aula consistia em realizar atividades de uso da língua representativas daquelas que se podiam levar a cabo fora da aula (Martín Peris, 2004: 27). Para Breen (1987) a tarefa era considerada um plano de trabalho e uma unidade organizativa:

*“(...) any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specific working procedure and a range of outcomes for those who undertake the task. Task is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning” (Breen, 1987 citado por Candlin, 1993: 225).*

O excerto apresentado define a tarefa como um procedimento de trabalho estruturado e específico concretizado com vista à obtenção de determinados resultados e com o objetivo principal de facilitar a aprendizagem de línguas.

No entender de Nunan (1996), trata-se de *“un arte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen con la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma”* (Nunan, 1996 citado por Gil Peña, 1999: 128). É importante realçar o protagonismo dado pelo autor ao significado, aquando da concretização das tarefas por parte dos alunos, em detrimento da dedicação dada à forma.

Zanón (1990) considera que a tarefa reúne as seguintes características: *“es representativa de procesos de comunicación de la vida real, también es identificable como unidad de actividad en el aula, está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje y está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo”* (Zanón, 1990 citado por Gil Peña, 1999: 128). A interação entre conhecimento e procedimento faz com que a tarefa seja uma em um conjunto de atividades diferenciadas, sequenciadas e problematizadoras, envolvendo alunos e professores na seleção conjunta de uma série variada de procedimentos cognitivos e comunicativos a serem aplicados a um novo conhecimento, na exploração e na procura coletiva de objetivos previstos ou emergentes num determinado contexto social (Candlin, 1987: 10). Os estudos de aquisição e aprendizagem de LE defendem que se aprende através da exposição a padrões linguísticos utilizados em situações de comunicação, como é o exemplo do *input*, e não por meio do estudo de componentes isoladas do sistema linguístico (Estaire, 2010: 4). Para que a aprendizagem de léxico seja produtiva e não só recetiva require-se o uso contextualizado das unidades léxicas.

A *abordagem por tarefas* está assente no mote de aprender para o uso através do uso e *“entiende el aprendizaje como una actividad creativa de construcción, no como un proceso de formación de hábitos”* (Estaire, 2010: 4). Esta abordagem propõe as tarefas como principal componente da aula de línguas, uma vez que as tarefas criam contextos para ativar os processos de aquisição dos alunos, promovendo a aprendizagem de outras línguas. Richards & Rodgers defendem a vertente processual da tarefa, tendo em conta que *“tasks are believed to foster*

*processes of negotiation, modification, rephrasing, and experimentation that are at the heart of second language learning*” (1998: 228). As tarefas promovem processos de negociação, de reformulação e de experimentação que são considerados centrais para a aprendizagem de uma LE.

Apresentando uma evidente aproximação pedagógica com as necessidades comunicativas do mundo real, a *abordagem por tarefas* procura proporcionar aos alunos uma aprendizagem de língua a partir de contextos reais. Consequentemente, é relevante que se tenha em consideração o contexto social em que a língua é usada e que os alunos tenham consciência dessa dimensão social, pois *“a task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world* (Ellis, 2003: 16).

A tarefa, ao contemplar a dimensão cognitiva (conhecimento) e a dimensão pragmática (procedimento), configura-se como um instrumento pedagógico que conduz à delimitação de várias etapas e passos sucessivos e interrelacionados até chegar a uma fase final, denominada de tarefa final.

### **2.3.1 Tarefa final**

A seleção ou a negociação do tema e da *tarefa final* constituem o ponto de partida na programação de unidades didáticas organizadas segundo a *abordagem por tarefas*: *“Debemos considerar que no hay temas que sean obligatorios para el aprendizaje de una lengua extranjera”* (Estaire, 2009: 31). Tendo em conta esta afirmação, podem escolher-se temas que motivem os alunos, que estejam relacionados com os seus interesses, necessidades, inquietudes, características, vivências e que despertem a sua motivação e a sua curiosidade. Desta forma, podemos aproximar as situações de interesse dos alunos em concreto e das suas próprias motivações de aprendizagem, sempre, de alguma forma, relacionadas com a ação. O QECR recomenda também a adoção de uma abordagem *“orientada para a ação, na medida em que considera, antes de tudo, o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas*

*(que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico” (QECR, 2001: 29).*

É de destacar que a *tarefa final* funciona como ponto de referência para cada uma das tarefas prévias que constituem a UD, conjugando o trabalho realizado em tarefas de comunicação e em tarefas de apoio linguístico. Estaire (2009) denomina “*tarefas prévias*” aquelas que conduzem à *tarefa final*, Fernández (2001) apelida-as de “*tarefas intermédias*” e Martín Peris (2004) aplica o termo “*tarefas derivadas*”, de registar que, neste estudo, usaremos a designação *tarefas prévias* por ser a mais atual. Devemos considerar que a *tarefa final* é uma tarefa de comunicação que representa o ponto de maior potencial comunicativo dentro da UD a um nível realista e alcançável pelos alunos. Estaire expõe a este propósito:

*“La tarea final, por tanto, debería permitir a los alumnos demostrar y demostrarse a sí mismos, al final de la unidad didáctica, su capacidad de hacer algo concreto que no eran capaces de llevar a cabo anteriormente, o que eran capaces de realizar pero de otro modo, probablemente con menor nivel de competencia comunicativa” (2009: 39).*

No excerto apresentado verifica-se que a *tarefa final*, como resultado do trabalho, serve de indicador do desenvolvimento da competência comunicativa. Na concretização da *tarefa final*, os alunos apresentam um conjunto de habilidades comunicativas que desenvolveram ao longo das tarefas prévias, considerando as funções e as variedades de linguagem, bem como as situações socioculturais que se estabeleceram ou que se reproduziram. Podemos afirmar que a *tarefa final* normalmente consiste numa atividade de expressão e/ou interação oral e/ou escrita (Etaire, 2009: 41). O objetivo é a obtenção de um resultado final (*output*), que pode não ser o mesmo para todos os alunos, sendo o seu desenvolvimento e execução sujeitos a avaliação. Apenas a título ilustrativo, apresentamos alguns exemplos reveladores de tarefas finais: elaboração de um folheto turístico, de uma revista ou de um livro de receitas; preparação de um debate ou de um programa de rádio. Os “produtos” das tarefas finais podem

confinar-se à sala de aula ou ultrapassar esses limites das mais diversas formas, como, por exemplo, através de intercâmbios escolares e exposição do trabalho à comunidade extraescolar. Candlin (1987), citado por Martín Peris (2004: 33), atribui os seguintes princípios e características às tarefas finais:

- Unitárias – levam-se a cabo num período de tempo limitado, com um princípio e um fim;
- Motivadoras: participativas, interessantes, gratificantes e apresentando um desafio;
- Cooperativas: elaboradas em colaboração e desenvolvendo habilidades sociais;
- Estratégicas: desenvolvendo estratégias pessoais e de aprendizagem;
- Diferenciadas: adaptadas aos diferentes níveis, capacidades, estilos e objetivos;
- Focalizadas: sem ambiguidades e dirigidas a destinatários concretos.
- Abertas: moldáveis e acessíveis aos aprendentes;
- Estruturadas: sequenciadas e organizadas segundo os alunos, o tempo, os objetivos ou os conteúdos;
- Críticas: sujeitas a avaliação.

Todas as características das tarefas finais aqui enunciadas são potenciadoras da criação de contextos comunicacionais e também podem estar presentes nas tarefas de comunicação, tal como se verificará de seguida.

### 2.3.2 Tarefas de comunicação

As *tarefas de comunicação* constituem a unidade organizativa e o eixo vertebral de aprendizagem que ocupa a maior parte das sequências didáticas (Estaire, 2010: 5). São tarefas em que “todos” os alunos utilizam a LE em situações de comunicação, através de qualquer uma das atividades comunicativas de língua – expressão, compreensão, interação, mediação. As *tarefas de comunicação*, segundo Estaire (2009: 64-65), apresentam uma finalidade comunicativa que põe em jogo a língua oral e escrita, com o objetivo de preparar os alunos para a concretização da tarefa final.

Nas tarefas finais, que, por sua vez, também são *tarefas de comunicação*, geralmente predominam as habilidades de expressão escrita e expressão ou interação oral que geram o *output*. Em contrapartida, é importante equilibrar o uso das habilidades com o objetivo de alcançar a integração adequada de todas elas dentro da UD. Nestas circunstâncias, devem incluir-se tarefas baseadas na leitura e na audição que constituam preciosas fontes de *input* para o desenvolvimento, tanto de conhecimentos formais, como instrumentais.

Alguns teóricos consideram que as *tarefas de comunicação* podem contribuir para a aprendizagem de léxico, tendo em conta que favorecem a negociação sobre o léxico desconhecido, proporcionam o contexto, potenciam a oportunidade para que os alunos prestem atenção a determinados termos ao observar como os colegas os usam e, finalmente, permitem usar o léxico de forma produtiva durante a tarefa (Ellis 2003; Nation 2001). Um dos momentos para aprender vocabulário é quando os alunos recebem um *input* rico e adequado em contextos compreensíveis: “*El contexto ofrece una perspectiva multidimensional del léxico*” (Rodríguez e Manzano, 2008: 106), proporcionando pistas para inferir o significado de palavras desconhecidas e ajudando a recordar o vocabulário aprendido e a estabelecer conexões entre os conhecimentos prévios e o vocabulário novo. Huckin e Haynes (1995) afirmam que o contexto oferece aos alunos um leque de matizes sobre o uso apropriado de uma palavra, os seus diferentes significados, as palavras com as quais se costuma associar, aspetos

que a aprendizagem explícita por si só não pode oferecer. Pode dizer-se que a competência léxica melhora graças à aprendizagem em contexto, pelo favorecimento de encontros significativos que conduzem à integração do vocabulário no léxico mental do aluno (Rodríguez e Manzano, 2008: 107).

A aprendizagem dinâmica do léxico e a valorização do desenvolvimento do léxico mental dos alunos de forma progressiva são mais facilmente potenciadas tendo em conta que: *“A real life communicative situation, or a teacher-designed learning task can induce any one, two, or all three of the components of involvement for each word: need, search and evaluation”* (Laufer e Hulstijn, 2001: 15). Estes autores argumentam que a *tarefa de comunicação* é equiparada às situações comunicativas que ocorrem fora da sala de aula, que, por sua vez, já comportam diferentes fases. O reconhecimento de um contexto específico pode aumentar o grau de participação e de esforço dos alunos nas atividades e, segundo advoga a *involvement load theory* (Laufer e Hulstijn, 2001), assume uma relevante importância no processo de aprendizagem de vocabulário. As *tarefas de comunicação*, contextualizadas de forma clara, exigem a compreensão, negociação e expressão com o intuito de alcançar uma finalidade comunicativa. O QECR particulariza esta contextualização das tarefas, realçando que a situação real de comunicação funciona como um agente de motivação:

*“As tarefas pedagógicas comunicativas (ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática descontextualizada de formas) pretendem envolver ativamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem), são exigentes mas realizáveis (com manipulação da tarefa, quando necessário) e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos evidentes no imediato).”* (Conselho da Europa, 2001: 218).

As *tarefas de comunicação* reproduzem processos autênticos de comunicação, oral ou escrita, ativando estratégias de comunicação semelhantes às que se utilizam fora da sala de aula, *“en las fases de planificación, ejecución, control y reparación de la comunicación”* (Estaire, 2009: 64). Cumprem, segundo as

características de cada tarefa, com princípios comunicativos, tais como o vazão de informação, a seleção de situações produtivas e a imprevisibilidade em situações recetivas, bem como a interdependência entre as diferentes fases da tarefa. A dinâmica ativa, participativa e colaborativa das *tarefas de comunicação* ajuda a fomentar nos alunos o sentido de responsabilidade e de autonomia, criando oportunidades para que os aprendentes tomem decisões, apresentem ideias e deem opiniões. Os alunos desenvolvem os conteúdos relacionados com as atividades comunicativas da língua, “*las estrategias de comunicación, los contenidos pragmáticos, discursivos, socioculturales y los relacionados con las estrategias de aprendizaje y actitudes*” (Estaire, 2009: 65). Nunan justifica assim a importância das *tarefas de comunicação* em sala de aula:

*“A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right”* (Nunan, 1989: 10).

O excerto apresentado destaca que, nas *tarefas de comunicação*, os alunos centram a sua atenção no significado e não na forma. Neste contexto, a mensagem e a intenção comunicativa são sobrevalorizadas, favorecendo, no aprendente, o desenvolvimento do conhecimento implícito e a construção da competência comunicativa. De realçar que, apesar de o foco não estar objetivamente no desenvolvimento dos conhecimentos formais, estes acabam inevitavelmente por surgir, aspeto que, de seguida, se desenvolverá mais detalhadamente.

### 2.3.3 Tarefas de apoio linguístico

O facto de a *abordagem por tarefas* centrar o foco no significado não implica que exclua a atenção dada à forma. No caso da *abordagem por tarefas*, “*se ha extendido una interpretación incorrecta de lo que representa: “El aprendizaje comunicativo se desentiende de la gramática”, se comenta a veces, tanto para criticarlo como para ensalzarlo; y nada está más lejos de la realidad*” (Martín Peris, 2004: 6). Neste sentido, segundo Long & Norris (2000), a complementaridade entre significado e forma configura um dos elementos cruciais da *abordagem por tarefas*:

*“Task-based language teaching (...) is an attempt to harness the benefits of a focus on meaning via adoption of an analytic syllabus, while simultaneously, through use of focus on form (not forms), to deal with its known shortcomings, particularly rate of development and incompleteness where grammatical accuracy is concerned”* (2000: 599).

Na execução da tarefa, os alunos envolvem-se numa atividade comunicativa, na qual se implicam a fim de conseguir cumprir um objetivo não-linguístico, mas para o qual precisam de meios linguísticos. Nesta senda, o QECR (2001) considera importante que na aprendizagem de línguas não se detenha exclusivamente no significado e isso é possível através da *abordagem por tarefas*:

*“(...) no caso das tarefas concebidas para o ensino e a aprendizagem da língua, o desempenho diz respeito tanto ao significado como ao modo como este é compreendido, expresso e negociado. É necessário manter, de forma constante, um equilíbrio instável entre a atenção prestada ao sentido e à forma, à fluência e à correção, tanto na escolha geral, como na organização das tarefas, de modo que se facilite e se reconheça convenientemente tanto a realização da tarefa como a progressão da aprendizagem”* (Conselho da Europa, 2002: 218).

Como já havíamos mencionado, os conteúdos linguísticos e o conhecimento explícito da língua não são o ponto de partida na *abordagem por tarefas*, no entanto, uma vez identificados, servem de suporte para as tarefas de comunicação. Estaire (2009) recorda que o conhecimento explícito não se manifesta de forma evidente na comunicação, mas pode potenciar a atenção dada à forma na comunicação:

*“(...) este tratamiento de los aspectos formales se lleva a cabo principalmente a través de la programación de tareas de apoyo lingüístico, centradas en aspectos específicos del código lingüístico, así como de momentos de atención a la forma en las fases de pre y post-tarea de una tarea de comunicación y de episodios de atención incidental a la forma (Long 1991) en el curso de la comunicación”* (Etaire, 2009: 102).

As *tarefas de apoio linguístico* podem fazer parte da UD, sendo planificadas para potenciar as tarefas de comunicação, ou podem fazer parte de uma fase de pré-tarefa, para previsão e ativação de conteúdos, ou numa fase de pós-tarefa, para reflexão, discussão ou consciencialização de alguns aspetos do sistema linguístico que tenham surgido no desenvolvimento da tarefa. Estaire (2010) também destaca que podem surgir episódios imprevistos originados pelo facto de os aprendentes assumirem o papel de utilizadores da língua como uma ferramenta de comunicação. Estes episódios podem surgir de forma espontânea, não interrompendo as tarefas de comunicação que os alunos estavam a desenvolver, mas que *“incorporan brevemente un paréntesis como aprendientes, durante el cual fijan su atención en determinados rasgos formales”* (Etaire, 2010: 12). As *tarefas de apoio linguístico* tendem a estar mais associadas à aprendizagem explícita que direciona a sua atenção para aquilo que é necessário aprender e fornece as informações acerca do conteúdo em estudo, das normas e das regras (Hulstijn, 2005). Por outro lado, a aprendizagem implícita e não intencional surge quando se usa a língua com fins comunicativos, tratando-se de uma aprendizagem mais gradual e menos sistemática. Em relação à aprendizagem implícita, é necessário recordar que ocorre quando o aluno é

exposto a uma grande quantidade de *input* oral e escrito nas “*atividades linguísticas de recepção, produção, interação e mediação*” (QECR, 2001: 35).

Nas primeiras propostas de ensino por meio de tarefas, considerava-se que para a concretização da tarefa final, o aluno requeria uma certa preparação ou capacitação. Esta concepção foi considerada um pouco reducionista, pois o que se trata não é tanto que o aluno seja capaz de realizar uma tarefa final, mas que aprenda, realizando as tarefas prévias e derivadas, bem como o produto final (Martín Peris, 2004: 5). Neste contexto, o termo tarefa “*capacitadora*” ou possibilitadora, por se manifestar insuficiente para referir o que faz o aluno, foi substituído por *tarefa de apoio linguístico*.

A relação que se estabelece entre a tarefa e os conteúdos linguísticos não é uma relação absoluta e necessária, no entanto, é possível prever os conteúdos linguísticos (léxicos, nociofuncionais e morfossintáticos) para a concretização de uma determinada tarefa (Martín Peris, 2004: 10). Assim sendo, a seleção dos conteúdos linguísticos não é arbitrária e deriva diretamente das tarefas de comunicação e da tarefa final. A atenção dada à forma e ao conhecimento explícito é contextualizada pela tarefa final que funciona como um *continuum* holístico ao longo da UD. As *tarefas de apoio linguístico* têm um objetivo de aprendizagem concreto e um procedimento de trabalho claro que pretende facilitar a aprendizagem. As *tarefas de apoio linguístico* também se realizam por meio de procedimentos comunicativos através da necessária troca de informação relacionada com o fenómeno que se estuda e a interação essencial à resolução da tarefa, quer na formulação de hipóteses quer na sua comprovação, bem como na aplicação prática do conteúdo linguístico. O objetivo é guiar os alunos na reflexão sobre determinado fenómeno (gramatical, nociofuncional, léxico, discursivo, pragmático, fonológico, ortográfico) e potenciar a análise e compreensão das suas propriedades (formais e funcionais). Através de um processo de descoberta e reflexão, os alunos formulam hipóteses sobre os fenómenos que estudam, depois comparam, confirmam, reforçam e, finalmente, aplicam (Ellis, 2003; Zanón, 1999).

No âmbito da problemática que orienta esta investigação, os conteúdos léxicos merecem especial relevo nas *tarefas de apoio linguístico*, por exemplo através da

ativação e reciclagem de conhecimentos lexicais prévios ou da ampliação de redes associativas de diversas unidades léxicas relevantes para a concretização das tarefas de comunicação.

## **Síntese**

Tendo-se reconhecido a importância do desenvolvimento da competência lexical e da competência comunicativa por parte de aprendentes de LE, procurou ver-se, neste capítulo, a forma como a *abordagem por tarefas*, surgida na sequência dos métodos comunicativos, potencia esse desenvolvimento. Tendo em consideração que a *abordagem por tarefas* surge em sala de aula pela concretização de distintos tipos de tarefas, foram observadas as especificidades distintivas das tarefas finais, das tarefas de comunicação e das tarefas de apoio linguístico. Foi a partir destes pressupostos didáticos que se planificou, implementou e avaliou uma UD focalizada na *abordagem por tarefas* em aula de Espanhol.

## **Capítulo III - Orientações metodológicas do estudo**



## Sumário III

Depois de apresentado, nos dois capítulos anteriores, o enquadramento teórico do nosso relatório, seguimos com a exposição e fundamentação das opções metodológicas tomadas para atingir os objetivos definidos para o presente estudo. Neste capítulo, justifica-se o caminho metodológico, apresentam-se os dados que constituem a base de trabalho e descreve-se a sequência de intervenção didática que concebemos, implementámos e avaliámos. Por fim, enumeramos e justificamos os instrumentos de recolha de dados por nós selecionados para podermos analisar os efeitos deste trabalho didático junto dos alunos.

### 3.1. Investigação-ação: uma breve reflexão

Neste estudo, focalizámos a nossa atenção em torno da *abordagem por tarefas*, visando conseguir, através de tarefas planificadas para as sessões didáticas, compreender se o método didático selecionado poderia motivar para a *aprendizagem de léxico* de ELE e potenciar esse processo. Pretendemos por isso a *“indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”* (Latorre, 2003: 24).

Com o intuito de incorporar o nosso trabalho numa metodologia de tipo investigação-ação, expomos, aqui, de uma forma muito sumária, o conceito de investigação-ação e, nessa aceção, apresentamos uma breve reflexão sobre as suas principais especificidades. O conceito de investigação-ação foi introduzido por Lewin, nos anos 40, para definir uma investigação participativa e caracterizada por distintas e sequenciadas fases de planificação, ação,

observação e reflexão. Este processo sistemático de aprendizagem coloca a sua tónica na considerável participação colaborativa de todos os intervenientes em cada uma das fases anteriormente enumeradas. Nos dias de hoje, considera-se que a investigação-ação é protagonizada pelo professor em contexto de sala de aula e corporiza o seu interesse “*na melhoria crítica das suas práticas*” (Moreira e Alarcão, 1997: 123). É, nesta circunstância, desejável que o professor assuma uma atitude analítica e reflexiva com vista à promoção do seu desenvolvimento profissional, ao aperfeiçoamento da sua ação educativa e à sua autonomia pedagógica (Alarcão, 2001; Esteves, 2002; Moreira, 2001).

Na realidade, após a revisão da literatura, parece mais coerente referir que o presente estudo assume características de investigação-ação já que, segundo Coutinho (2009), a nossa intervenção pretende resolver um “problema” concreto localizado num contexto imediato. Tendo este pensamento em mente, desenvolvemos as nossas intervenções, atendendo às características específicas dos alunos envolvidos, tendo esperado dotá-los de ferramentas que contribuam para que eles sejam construtores do seu próprio conhecimento, de uma forma consciente. Uma vez que toda a investigação-ação se concretiza por etapas, num primeiro momento planeámos as nossas sessões, de seguida implementámos as tarefas e observámos os seus efeitos e, numa fase final, refletimos sobre as nossas ações de modo a tentarmos perceber o que resultou bem e, por outro lado, o que poderia ter resultado melhor ao longo do processo.

Justificada a metodologia de investigação privilegiada, passamos, de seguida, à enunciação das questões e dos objetivos de investigação-ação.

### 3.2. Questões e objetivos de investigação

O presente estudo apresenta como objetivo principal *desenvolver, implementar e avaliar uma sequência de intervenção didática* focalizada na *abordagem por tarefas* em aula de Espanhol que potencie a *aprendizagem de léxico* por parte dos alunos. Conseqüentemente, a problemática que orienta esta investigação é a de compreender as potencialidades da *abordagem por tarefas* na promoção da *aprendizagem de léxico*. Assim, partimos para a enunciação da questão de investigação central que norteou o nosso estudo:

- De que modo a *abordagem por tarefas* pode contribuir para a aprendizagem de léxico?

A questão de investigação central suscita o surgimento de outras questões subjacentes, que também se afiguram como orientadoras deste estudo:

- ✓ Como desenvolver uma UD focalizada na *abordagem por tarefas* em aula de Espanhol?
- ✓ Que estratégias de aprendizagem de léxico os alunos implementam, de forma consciente, ao longo da UD?
- ✓ Quais os contributos da *abordagem por tarefas* para o desenvolvimento da competência lexical e da competência comunicativa dos alunos?

Com o intuito de responder a estas questões e porque a investigação-ação é em si mesma “*uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões*” (Tuckman, 2000: 5), definiram-se os seguintes objetivos:

- Conceber, implementar e avaliar uma UD focalizada na *abordagem por tarefas* em aula de Espanhol;

- Refletir em que medida a *abordagem por tarefas* potencia o desenvolvimento da competência lexical e da competência comunicativa dos alunos.

Elencadas as questões e objetivos do nosso plano, passamos a apresentar a sequência de intervenção didática que implementámos na turma objeto de estudo, turma essa que resulta da junção de duas turmas do 10º ano do Ensino Profissional.

### **3.3 Caracterização dos participantes**

Como tivemos ocasião de referir atrás, o nosso estudo foi desenvolvido na escola sede de um Agrupamento de Escolas da zona centro do país. Tendo em consideração que o trabalho foi realizado no decurso da atividade de Prática de Ensino Supervisionada, importa referir que o grupo que nos acolheu tinha como professora titular, que assumiu simultaneamente o papel de professora cooperante, uma docente com mais de 20 anos de experiência letiva.

O grupo de alunos é constituído por alunos de duas turmas, sendo quatro alunos do 10º D e outros quatro do 10º E. Esta situação é explicada pelo facto de os restantes alunos de ambas as turmas terem optado por Espanhol Iniciação ou Inglês Continuação. São duas turmas de cursos profissionais de nível 4, o 10º D do curso de Técnico(a) de Manutenção Industrial/Eletromecânica e o 10º E do curso de Técnico(a) de Multimédia. Os dados dos inquéritos realizados pelos Diretores de Turma concluem que os alunos são oriundos de famílias de classe média baixa e os seus encarregados de educação possuem um nível de instrução que varia entre o 1º e o 2º ciclos do ensino básico. Com uma média de idades a rondar os dezasseis anos, dois alunos são do sexo feminino e seis do sexo

masculino. Todos os alunos são subsidiados ao nível do transporte e da alimentação, facto que ocorre devido à forma de financiamento de todos os cursos profissionais. Apenas um aluno da turma D não tem retenções ao longo do seu processo educativo.

Nos Conselhos de Turma Intercalares, o comportamento e o aproveitamento globais das turmas foram considerados satisfatórios. Ainda assim, e em termos globais, os docentes dos Conselhos de Turma consideraram que, em relação ao aproveitamento, os alunos revelavam falta de bases e demonstravam dificuldades ao nível da consecução de atividades de sala de aula, bem como ao nível da compreensão e da aplicação de conhecimentos. As circunstâncias descritas eram ainda agravadas, na perspetiva dos docentes, pela falta de hábitos de estudo e de empenho, assim como pelas dificuldades de concentração nas aulas. Os Conselhos de Turma consideraram que os discentes necessitavam de perceberem a escola e o curso, em particular, como uma oportunidade para desenvolverem competências nas mais diversas dimensões. Nos inquéritos já referenciados, de uma maneira geral, os alunos afirmaram não possuir hábitos de estudo regulares e confessaram que apenas estudavam nas vésperas dos momentos de avaliação sumativa.

Relativamente à disciplina de Espanhol, é de referir que, de acordo com os resultados do teste de diagnóstico aplicado pela professora cooperante no início do 1º período, os alunos da turma se situavam no nível elementar / A2, na escala do QECR (2001), apesar de o nível desejado ser o B1.

É de assinalar também que os alunos revelavam dificuldades em comunicar oralmente em língua espanhola, recorrendo com frequência ao uso da língua portuguesa para esclarecer dúvidas e responder às questões colocadas. De acordo com os dados fornecidos pela professora cooperante, os alunos manifestavam realmente assinaláveis dificuldades em relação à expressão/interação oral, demonstrando, no entanto, algumas capacidades de produção escrita. Os estudantes tinham consciência das suas dificuldades no uso do ELE, confessando as suas limitações nas intervenções orais ou em conversas espontâneas.

### 3.4 Descrição das sessões de intervenção didática

A sequência de intervenção didática foi implementada a par com a UD intitulada de “*Viaje a Ávila*”.

A UD foi desenhada para o 10º ano (Espanhol continuação) e desenvolvida segundo o eixo temático “*Viaje a Ávila*”, ao longo de quatro sessões letivas de 90 minutos. Por meio da adoção da *abordagem por tarefas* como modelo pedagógico-didático, os alunos levaram a cabo distintas tarefas que pretendiam potenciar o desenvolvimento da sua competência lexical e da sua competência comunicativa. Como vimos no capítulo II, a *abordagem por tarefas* apresenta-se como um método global e holístico (Estaire, 2010: 3), em que o aluno assume um papel de protagonista ao longo de todo o processo. Reforçando assim o papel do aluno, a *abordagem por tarefas* pretende proporcionar uma perspetiva mais ampla e integradora dos conteúdos, valorizando a dimensão comunicativa da língua através de tarefas organizadas e sequenciadas, sem esquecer a dimensão linguística. Quando fazemos referência ao estudo dos conteúdos linguísticos, no contexto desta UD, aludimos principalmente à exploração dos elementos lexicais, como já fundamentámos no capítulo I. Damos, conseqüentemente, particular relevância, nas planificações das sessões, às estratégias de aprendizagem do léxico sugeridas por Schmitt e apresentadas no quadro 2 do primeiro capítulo. A *abordagem por tarefas*, como já referimos no capítulo II, assume-se como um método de ensino multidimensional centrado na ação, tendo nós decidido estudar como pode potenciar a aprendizagem de vocabulário. Neste âmbito, tentámos desenvolver tarefas estruturadas que melhorassem a aprendizagem implícita e explícita de léxico.

Como tarefa final da UD, propusémos aos alunos que realizassem um guia de viagem a Ávila, tendo em linha de conta que a escola tinha organizado uma visita de estudo à cidade nos dias 3 e 4 de abril de 2014. A seleção desta tarefa foi fundamental para construir a UD, sendo que a tarefa é “*una actividad concreta, que se prevé realizar en clase o desde la clase y que se convierte en el eje de la*

*programación didáctica de una unidad. A partir de “esa tarea” elegida, se programan los objetivos, los contenidos, las actividades, las situaciones y la evaluación.”* (Fernández, 2001: 16). Com o fim de que os alunos executassem o guia de viagem a Ávila com êxito, apresentámos, ao longo de quatro sessões, diferentes tarefas através das quais os alunos adquiriram ferramentas para mobilizar o uso efetivo da língua alvo. As tarefas, que se constituem como um plano de trabalho, estavam relacionadas com diferentes subtemas: locais de interesse patrimonial e cultural; localização de lugares; utilização de serviços de hotel e de alimentação. Os alunos exercitaram as habilidades de compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita e interação oral, pois, como vimos no capítulo II, *“mediante diferentes tipos de tareas se trabajan todos los aspectos necesarios para que los alumnos sean capaces de realizar el producto o tarea final de la unidad”* (Zanón, 1999: 16). No que diz respeito às tarefas prévias, a metodologia passou por apresentar atividades contextualizadas que desencadeassem a ativação de processos de uso verosímeis do Espanhol que pudessem ser transpostos para a realidade.

De forma a facultar uma visão global da UD, apresentamos o quadro nº 3 onde explicitámos, de modo sucinto, as sessões desenvolvidas, as tarefas realizadas e as estratégias de aprendizagem do léxico que pretendíamos que os alunos mobilizassem.

**Quadro 3 – Visão geral das sessões**

<b>Sessões</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Aprendizagem do Léxico</b>
<p><b>Sessão 1</b></p> <p>90 minutos</p> <p>17 de março</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração da <b><u>pré tarefa:</u></b></li> <li>- aproximação ao tema com atividades de compreensão sobre três cidades espanholas Património da UNESCO (Ibiza, Santiago de Compostela e Ávila).</li> <li>• <b><u>Planificação da tarefa final:</u></b></li> <li>- diálogo com os alunos sobre o que necessitam ao longo da viagem de estudo.</li> <li>• <b>Tarefa 1 - <u>Que lugares visitar em Ávila?</u></b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferência de significados relacionados com o contexto.</li> <li>• Exposição a meios de comunicação nativos.</li> <li>• Uso de termos em frases.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exploração do interesse cultural e turístico dos locais a visitar: pesquisa e interpretação textual e audiovisual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício de paráfrase.</li> <li>• Relacionamento de palavras com sinónimos.</li> </ul>
<p><b>Sessão 2</b></p> <p>90 minutos</p> <p>18 de março</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tarefa 2 – <u>A localização.</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– conhecimento de expressões para dar e receber indicações de localização;</li> <li>- uso de imperativo afirmativo (sub-tarefa de apoio linguístico);</li> <li>- simulação de diálogos pautados.</li> </ul> </li> <li>• <b>Tarefa 3 - <u>O que levar na mala?</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ampliação de vocabulário e identificação dos objetos que serão necessários durante a viagem.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de partes do discurso.</li> <li>• Dedução de significados.</li> <li>• Simulação de diálogos.</li> <li>• Exercício de paráfrases.</li> <li>• Associação de palavras a imagens.</li> </ul>
<p><b>Sessão 3</b></p> <p>90 minutos</p> <p>24 de março</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tarefa 4- <u>O que comer em Ávila?</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ampliação de vocabulário sobre a alimentação e gastronomia;</li> <li>- pesquisa sobre restaurantes e pratos típicos de Ávila;</li> <li>- leitura de modelos de diálogos;</li> <li>- simulação de diálogos pautados.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consulta de ficha com léxico fundamental.</li> <li>• Associação de palavras ao Português.</li> <li>• Organização de mapas mentais.</li> <li>• Elaboração de listas de palavras.</li> <li>• Uso do vocabulário e das expressões aprendidas em tarefas de comunicação.</li> </ul>
<p><b>Sessão 4</b></p> <p>90 minutos</p> <p>25 de março</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tarefa 5- <u>Os serviços do hotel.</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ampliação de vocabulário sobre os serviços de hotel;</li> <li>- compreensão oral de diálogos gravados na receção de um hotel.</li> </ul> </li> <li>• <b>Tarefa Final – <u>Guia de viagem a Ávila</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elaboração do guia de viagem a pares;</li> <li>- apresentação do guia de viagem a toda a turma.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição de gravações.</li> <li>• Conexão das palavras com a experiência pessoal.</li> <li>• Análise de partes do discurso.</li> <li>• Inferência de significados relacionados com o contexto.</li> <li>• Uso do vocabulário e das expressões aprendidas em tarefas de comunicação.</li> </ul>

Para uma visão mais pormenorizada das tarefas realizadas, dos objetivos que devíamos alcançar e dos conteúdos que importava abordar, bem como dos recursos utilizados nas diferentes sessões, veja-se, em anexo, a planificação da UD (Anexo 1).

De seguida, passamos a descrever como se desenvolveu cada uma das sessões planificadas.

### **3.4.1 Sessão nº 1**

O *leitmotiv* desta UD foi a elaboração de um guia de viagem a Ávila e, nesta primeira sessão, começámos com a fase de introdução, preparação e planificação da tarefa final selecionada. A pré tarefa teve como objetivo motivar e aproximar os alunos do tema da viagem com a apresentação de três cidades espanholas nomeadas património mundial da humanidade pela UNESCO. Com o visionamento de três sequências de uma reportagem (Anexo 2) e com a leitura de textos, que fizeram parte da pré tarefa (Anexo 3), pretendíamos que os alunos conhecessem, em traços gerais, os interesses culturais e patrimoniais de Santiago de Compostela, Ibiza e Ávila e que inferissem o vocabulário chave para a identificação e descrição das cidades.

Como já referimos no capítulo II, a planificação da tarefa final é um passo importante da *abordagem por tarefas* e, nesta sessão, permitiu que os alunos compreendessem que iriam realizar diversas tarefas prévias sequenciadas que lhes permitiriam a concretização de um produto final (*output*). Neste caso, os alunos tiveram de identificar que conhecimentos deveriam obter para preparar uma viagem a uma cidade que ainda não conheciam (Anexo 4). Simultaneamente, este foi também o momento de os alunos se familiarizarem com a estrutura do guia de viagem a Ávila (Anexo 5).

Com o objetivo de conhecer os monumentos e lugares a visitar em Ávila, passámos à realização da tarefa prévia 1 por meio da leitura e compreensão de quatro textos (Anexo 6) e da visualização de fragmentos de uma reportagem sobre a cidade (Anexo 7). Através deste vídeo proporcionámos aos alunos um contacto com *“un español espontáneo y auténtico, que reproduce de forma fiel la realidad comunicativa del español actual”* (Gelabert; Bueso & Benítez, 2002: 12). Outro propósito deste *input* teve que ver com a exercitação da habilidade de compreensão oral, tendo os alunos ficado a conhecer uma série de dados importantes sobre a Muralha de Ávila e sobre a Catedral de São Salvador.

Ao elaborarem a ficha de trabalho correspondente à tarefa prévia 1, os alunos fizeram uso da interpretação e da inferência de significados, recorrendo ao contexto, através da realização de atividades de aprendizagem implícita do léxico. Corroborando as palavras de Bento e de Andrade, que consideram que a *“interpretação da significação de palavras a partir do contexto tem sido promovida nas últimas décadas porque se parece ajustar perfeitamente às Abordagens Comunicativas”* (2004: 142). Partimos também de exercícios de extração de vocabulário específico dos textos orais/escritos e da associação de sinónimos e paráfrases para promoção da aprendizagem explícita do léxico.

Para finalizar esta sessão, pedimos aos discentes que preenchessem a ficha de registo de aprendizagem número 1 (Anexo 8) de modo a refletirem sobre as estratégias que usam regularmente para aprender vocabulário e em que medida os conteúdos estudados na primeira sessão poderiam ser úteis para a concretização da tarefa final.

Para uma perspetiva mais pormenorizada das tarefas realizadas, dos objetivos específicos e da atuação dos alunos e da professora, bem como dos recursos utilizados na primeira sessão, veja-se, em anexo, a planificação (Anexo 9).

### 3.4.2 Sessão nº 2

Uma vez definida e planificada a tarefa final, foi necessário realizar as tarefas prévias para que chegássemos à conceção do último produto comunicativo: o guia de viagem a Ávila. Na sessão nº 1, havíamos determinado, de comum acordo, a importância de saber *dar e pedir informações* sobre a localização dos lugares a visitar em Ávila, sendo que a tarefa prévia 2 está exatamente relacionada com essa questão (Anexo 10). Esta sessão teve início com a leitura de um diálogo contextualizado que serviu de *input* para que os alunos conhecessem as estruturas lexicais para *pedir e dar indicações* e funcionou, ao mesmo tempo, como modelo para a concretização da tarefa prévia 2. Nesta proposta, pretendíamos que os alunos adquirissem o vocabulário através da inferência de significados com a ajuda do contexto, porque *“el contexto ofrece una perspectiva multidimensional del léxico”* (Rodríguez e Manzano, 2008: 106). A tarefa prévia 2 *“es representativa de procesos de comunicación de la vida real (...), está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje y está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo”* (Zanón, 1990 citado por Gil Peña, 1999: 128). Nesta tarefa de comunicação, seguindo as linhas orientadoras estabelecidas no capítulo II, propusémos aos alunos que preparassem e simulassem diálogos direcionados e contextualizados, fomentando uma interação oral e a aprendizagem de conteúdos comunicativos, linguísticos e léxicos. Estes diálogos, em que um aluno pedia as indicações para chegar à Catedral e outro as facultava, ainda que de forma fictícia, pretenderam representar atos de fala verosímeis que podiam ocorrer naturalmente no contexto de visita de estudo a Ávila. Desta feita e como promove a *abordagem por tarefas*, estas atividades de interação social quiseram aproximar-se do *“tipo de situación comunicativa que se encuentra fuera del aula, donde la lengua no es solo un instrumento funcional sino también una forma de comportamiento social”* (Littlewood, 1996: 41).

De seguida, passou-se à realização da sub-tarefa de apoio linguístico, tendo-se fixado a atenção na revisão do imperativo afirmativo, componente linguística

necessária para a consecução da tarefa comunicativa 2 (Anexo 10). Este conteúdo gramatical foi estudado por meio de um exercício de inferência e de exposição a situações de comunicação (Estaire, 2010: 4), acrescentando também, à ficha de trabalho, exercícios estruturais contextualizados que pretenderam preparar para a concretização da tarefa prévia 2.

O trabalho de preparação e de apresentação dos diálogos foi realizado a pares, permitindo que alunos de níveis diferentes trabalhassem juntos e que um assumisse um papel semelhante ao de tutor (Richards & Lockhart 2008: 140-141).

Seguindo o decurso da sessão, passou-se à realização da tarefa prévia 3 (Anexo 11) em que os alunos, por meio de listas de palavras, associação de significados e paráfrases (Schmitt, 1997: 207), identificaram o que deveriam levar na sua mala de viagem.

No final da sessão, cada discente recebeu a ficha de aprendizagem 2 (Anexo 12) para se pronunciarem sobre as estratégias de aprendizagem do léxico que utilizaram e em que medida as tarefas prévias 2 e 3 contribuíram para a concretização da tarefa final.

Para uma visão mais detalhada das tarefas realizadas, veja-se, em anexo, a planificação da sessão 2 (Anexo 13).

### **3.4.3 Sessão nº 3**

Nesta sessão, os alunos realizaram a tarefa prévia 4 (Anexo 14), onde tentaram reproduzir, em aula, os processos de uso de língua que os falantes de Espanhol podem concretizar num restaurante. Os alunos aprofundaram conteúdos relacionados com as atividades comunicativas da língua, *“las estrategias de comunicación, los contenidos pragmáticos, discursivos, socioculturales y los relacionados con las estrategias de aprendizaje y actitudes”* (Estaire, 2009: 65). O desenvolvimento das estratégias de comunicação e de aprendizagem dos alunos, por meio da realização desta tarefa de comunicação,

visou a consolidação de saberes atitudinais, linguístico-discursivos e, simultaneamente, socioculturais. A intenção de que o produto fosse verosímil e semelhante a um diálogo real entre um empregado de mesa e um cliente de um restaurante requereu uma fase de preparação com recurso a modelos de diálogo, que figuram na ficha de trabalho (Anexo 14), e, concomitantemente, ao estudo do léxico considerado fundamental para a concretização da tarefa de comunicação. Por consequência, foi relevante relembrar, aos alunos, o contexto cultural de Ávila e a dimensão social em que a língua é usada, tendo em consideração que “*a task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world* (Ellis, 2003: 16). Como já reiterámos no capítulo II do presente estudo, a tarefa de comunicação aproxima-se do contexto real e tenta reproduzir o uso autêntico de uma língua fora da sala de aula. Os alunos já haviam elaborado, como trabalho de casa, uma pesquisa na Internet sobre os pratos típicos e sobre os restaurantes da cidade de Ávila, de forma a ampliarem os seus conhecimentos culturais e lexicais, tratando-se também de mais um passo no caminho para a autonomia e para a implicação no próprio processo de aprendizagem.

A partir da consulta do anexo *léxico fundamental* (Anexo 15), concebido como recurso de pesquisa e de apoio para a realização da tarefa de comunicação, os alunos fizeram uma revisão de vocabulário já estudado em anos letivos anteriores e ampliaram o léxico subordinado ao tema da alimentação. O anexo *léxico fundamental* apresenta três secções diferentes: “*palabra por palabra; palabras en compañía; lenguas vecinas*”. Ressaltamos a secção “*palabras en compañía*” porque possibilita a aprendizagem do vocabulário por meio de unidades léxicas. A unidade léxica estabelece uma relação entre forma e significado e é considerada uma “*secuencia integrada por una o más palabras con significado unitario que remite globalmente a un concepto*” (Cervero & Pichardo, 2000: 192).

À semelhança da sessão anterior, a tarefa de comunicação da sessão nº 3 realizou-se a pares, o que influenciou no aumento do tempo em que se mobilizou a língua alvo e se deu ênfase ao produto como resultado da interação (Richards & Lockhart, 2008: 141). Os alunos prepararam e apresentaram diálogos ficcionados

entre um cliente e um empregado de mesa, respeitando as pautas assinaladas, baseando-se na pesquisa de menus e fazendo uso do anexo *léxico fundamental*.

Para finalizar esta sessão, cada aluno preencheu a ficha de aprendizagem 3 relativa às estratégias de aprendizagem do léxico mobilizadas e ao contributo da sessão para a concretização da tarefa final (Anexo 16).

Para uma perspetiva mais aprofundada das tarefas realizadas, dos objetivos específicos e da atuação dos alunos e do professor, bem como dos recursos utilizados, veja-se a planificação da sessão nº 3 (Anexo 17).

#### **3.4.4 Sessão nº 4**

Esta sessão começou com a realização da tarefa 5 (Anexo 18), planificada com o objetivo de que os alunos conhecessem os diferentes serviços de um hotel e identificassem as fórmulas para expor um problema e resolver uma situação no hotel H2 de Ávila. Os alunos, para além de registarem as fórmulas para expressar concordância e aceitar petições, alargaram o seu léxico por meio de associação de definições a conceitos com a ajuda de uma imagem ilustrativa.

Os critérios de seleção das tarefas prévias estiveram vinculados à sua capacidade para motivar os alunos, ao interesse que podiam oferecer e ao grau de implicação que seriam capazes de despertar, no entanto, sem nunca esquecer o que iriam acrescentar à elaboração da tarefa final. Como já referenciado no enquadramento teórico, a realização da tarefa final é o culminar de todo o trabalho desenvolvido e funciona como elemento organizativo de toda a UD (Estaire, 2009: 39).

Em pares, os alunos elaboraram a tarefa final em duas fases diferentes, na primeira registaram por escrito toda a informação necessária para configurar o guia de viagem a Ávila e na segunda apresentaram e defenderam oralmente o seu produto final. A apresentação e a defesa oral da tarefa final apenas decorreu na aula seguinte, pelo facto de o tempo despendido para a realização da fase de

escrita se ter revelado insuficiente, tendo sido, por isso, conseqüentemente alargado.

A elaboração da tarefa final em duas fases distintas é fundamentada por Cassany (1999), que considera que a escrita é um instrumento exclusivo de reforço da oralidade e uma ferramenta de aquisição linguística que se pode desenvolver de modo cooperativo, preparando os alunos para as atividades de expressão e interação oral.

Para concluir a sessão, os alunos preencheram a ficha de registo de aprendizagem 4 (Anexo 19) e a ficha de autoavaliação (Anexo 20). A ficha de autoavaliação “*resalta el aspecto procesual del aprendizaje al ofrecer a los alumnos la posibilidad de registrar su progreso en distintos momentos de la unidad*” (Estaire, 2009: 81) e motivou os alunos para um momento programado de reflexão sobre o que aprenderam, as suas dificuldades e o que mudariam.

Para uma visão mais detalhada do que foi realizado, consulte-se, em anexo, a planificação da sessão nº 4 (Anexo 21).

Seguidamente, apresentam-se os instrumentos que permitiram recolher dados para compreender as mais-valias da metodologia didática da *abordagem por tarefas na aprendizagem de léxico*.

### **3.5 Instrumentos de recolha de dados**

Explicitada a forma de intervenção para tentar responder às questões basilares de investigação-ação deste relatório, pretendemos também dar a conhecer os instrumentos de recolha que nos facultaram os dados que foram alvo de análise e de discussão. Para uma recolha mais precisa e objetiva dos dados considerámos importante diversificar os seus instrumentos de recolha. Privilegiámos as fichas de registo de aprendizagem e de autoavaliação, as gravações de algumas tarefas de comunicação e o *output* das tarefas finais que nos permitiram uma análise para podermos tentar dar resposta às questões de investigação-ação que nortearam este estudo.

#### **3.5.1 Fichas de registo de aprendizagem**

O recurso às fichas de registo de aprendizagem, no final de cada sessão, foi uma das formas de recolha de dados que privilegiámos e que se constituiu num meio através do qual conseguimos aceder às estratégias mobilizadas pelos alunos para a aprendizagem do léxico. Nas fichas de registo, os alunos também manifestaram a sua perceção em relação ao método processual da *abordagem por tarefas* e à relevância das tarefas prévias para a consecução da tarefa final. Cada ficha de registo de aprendizagem foi produzida tendo em conta os objetivos e os conteúdos temáticos de cada uma das quatro sessões. A ficha correspondente à primeira sessão apresenta (Anexo 8), recorrendo ao discurso direto, diferentes estratégias de alunos para aprender vocabulário de uma nova língua. A possibilidade de tomarem contacto com pequenos relatos de estudantes numa situação análoga à sua foi a forma encontrada para familiarizar os alunos com o complexo conceito de estratégia de aprendizagem. Nesta questão, concedemos aos alunos um espaço de tomada de consciência onde pudessem

livremente registrar a que estratégias de aprendizagem de vocabulário recorriam habitualmente.

A pergunta associada às estratégias de aprendizagem do léxico das fichas de registo das três sessões seguintes já apresentava uma série de opções para os alunos assinalarem aquelas a que recorriam, pelo menos de forma consciente, durante a aula.

Com vista à obtenção de dados que nos permitissem verificar qual a importância que os alunos atribuíam a cada uma das tarefas prévias e qual o seu contributo para a realização da tarefa final, colocámos, em cada uma das quatro fichas de registo de aprendizagem, a mesma questão: *¿Qué hemos aprendido hoy en clase para acercarnos a la elaboración de la Tarea Final?* Esta pergunta foi formulada de modo a que os alunos se pudessem expressar livremente, sem serem condicionados por eventuais sugestões de resposta.

Passamos, de seguida, à explicação da importância das gravações áudio para a nossa recolha e análise de dados.

### **3.5.2 Gravações áudio**

As gravações áudio são uma importante forma de recolha de dados, no sentido em que nos permitem observar os acontecimentos tal como eles se produziram, pois estes, *“por si próprios, transportam uma autenticidade não negligenciável, comparativamente às palavras proferidas ou aos registos escritos”* (Hamido, 2005: 262 citado por Barros, 2012: 164).

Neste âmbito, as gravações áudio e as respetivas transcrições foram um importante instrumento de suporte às observações realizadas, possibilitando *“a conservação intacta da informação «em bruto», isto é, tal qual ela foi recolhida durante o trabalho de campo”* (Lessard-Hérbert et al., 1990: 155) e permitindo também que revisitássemos os dados sempre que o considerássemos necessário.

As gravações das interações verbais incidiram sobre a tarefa prévia de comunicação 4 e sobre a tarefa final, tendo possibilitado analisar com maior distanciamento os padrões de mobilização das unidades léxicas por parte dos alunos e ajudando-nos, simultaneamente, no ato de reflexão sobre a nossa prática letiva. No que se refere à forma de registo em áudio, tínhamos receio de que o uso do gravador pudesse inibir e/ou alterar o comportamento dos participantes e, conseqüentemente, a dinâmica de sala de aula; no entanto tal não se verificou e o uso do gravador não interferiu na atuação dos alunos.

No seguimento, apresentamos os aspetos que contemplam o produto da tarefa final da UD.

### **3.5.3 Guias de viagem a Ávila**

A análise do produto final elaborado pelos alunos torna-se um dos aspetos mais importantes para um balanço do modelo didático da *abordagem por tarefas*. Também nesta UD, a tarefa final contempla a dimensão cognitiva (conhecimento) e a dimensão pragmática (procedimento) e configura-se como um instrumento pedagógico e o resultado de várias etapas e passos sucessivos. O guia de viagem (Anexo 5) foi dividido em diferentes itens diretamente relacionados com cada uma das tarefas prévias realizadas: *o que levar na mala? ; onde e o que comer? ; o que visitar e a sua localização? ; que situações podem ocorrer no hotel?*. Assumimos os guias de viagem elaborados e apresentados pelos alunos como um dos indicadores do desenvolvimento da competência léxica e, conseqüentemente, da sua competência comunicativa, tendo em consideração que a tarefa final é a *tarefa de comunicação* que representa o ponto de maior potencial comunicativo dentro da unidade a um nível realista e alcançável pelos alunos.

Foi nosso intuito tentar perceber as “pistas” de interpretação que os guias de viagem produzidos nos poderiam dar para nos orientarmos na compreensão do seu conteúdo discursivo e no conhecimento da intencionalidade comunicativa

intrínseca dos textos escritos e orais produzidos. Em suma, debruçámo-nos sobre a análise das relações de continuidade e consequência estabelecidas entre a execução das tarefas prévias e a materialização da tarefa final, procurando descobrir que indícios nos fornecem as escolhas lexicais dos alunos.

De seguida, passamos a descrever a importância das fichas de autoavaliação da UD para a nossa investigação-ação.

#### **3.5.4 Ficha de autoavaliação da unidade didática**

Outro modo de consulta aos alunos utilizado foi a ficha de autoavaliação entregue na última sessão da UD. Pretendíamos que o aluno levasse a cabo um processo de reflexão sobre as tarefas realizadas ao longo da unidade e sobre o seu grau de utilidade, bem como a pretensão de que se manifestasse o seu nível de satisfação em relação ao método de trabalho por tarefas. Também figurou na ficha de autoavaliação um espaço para os aprendentes registarem o que aprenderam, as dificuldades vivenciadas e o que gostariam de mudar, porque *“sólo así se puede ir controlando los resultados y valorando lo que se puede mejorar”* (Fernández, 2011: 6). A opção pela utilização deste instrumento de recolha de dados prende-se com o facto de a ficha de autoavaliação permitir a tomada de consciência de todo o método sequencial e contínuo da *abordagem por tarefas* e, simultaneamente, possibilitar que o aluno se sinta autor e ator de todo o processo, contribuindo para que a sua aprendizagem seja significativa e, conseqüentemente, para a sua motivação geral no que diz respeito à aprendizagem da língua.

## Síntese

No presente capítulo, começámos por fazer uma breve reflexão sobre a investigação-ação e apresentar as questões e os objetivos de investigação. Caracterizámos ainda os participantes, por considerarmos que dessa forma é mais fácil situar o estudo num determinado contexto escolar. Através da descrição das quatro sessões da sequência de intervenção didática, procurámos fornecer uma visão global das tarefas concretizadas e das estratégias de aprendizagem mobilizadas pelos alunos. No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, privilegiámos as fichas de registo de aprendizagem e de autoavaliação, as gravações de algumas *tarefas de comunicação* e o *output* das tarefas finais. Depois de concluída a descrição do estudo com características de investigação-ação e de terem sido dadas a conhecer as suas orientações metodológicas, cumpre-se agora, no capítulo IV, proceder à apresentação dos dados, de forma a procurarmos dar resposta às questões norteadoras deste estudo sobre as potencialidades didáticas de uma intervenção educativa.

## **Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados**



## Sumário IV

Depois da exposição do nosso estudo e da fundamentação das nossas opções metodológicas, passamos, no presente capítulo, à apresentação, à análise e à discussão dos dados recolhidos no decurso das nossas intervenções. O capítulo que aqui iniciamos visa responder à questão central de investigação do nosso estudo, “De que modo a *abordagem por tarefas* pode contribuir para a *aprendizagem de léxico?*”, mediante a apresentação e análise dos dados recolhidos ao longo da implementação da UD.

Na definição da metodologia de investigação a utilizar para este estudo, já anteriormente classificado de tipo investigação-ação, foram tidos em consideração os seus objetivos e as questões de investigação, tendo dessa forma sido selecionada a estatística descritiva simples e a análise de conteúdo.

Com a aplicação da estatística descritiva, tomando em linha de conta as suas características, pretendemos somente caracterizar o público-alvo selecionado sem tirar conclusões ou inferências sobre um grupo maior. A utilização de procedimentos de estatística descritiva permitiu-nos uma forma de organização, classificação, apresentação e descrição dos dados recolhidos através das respostas fechadas das fichas de registo de aprendizagem e das fichas de autoavaliação, bem como de alguns dados de frequência léxica.

Tendo em conta o cariz deste estudo, a análise de conteúdo foi outra das metodologias escolhidas para o tratamento dos dados, concebendo-se esta, nas palavras de Bardin, como: “*Um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de procedimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens*” (2000: 42). A análise de conteúdo que efetuámos, com os dados recolhidos, reverteu naturalmente para a necessidade de uma análise quantitativa e simultaneamente qualitativa. A utilização da combinação destes dois métodos, longe de empobrecer a investigação, enriquece-a, dado que se tratam de visões complementares (Sampieri et al., 2006). A análise de conteúdo apresenta assim duas vertentes da investigação-

ação: por um lado o rigor da objetividade e por outro a amplitude da subjetividade, elaborando-se indicadores que possibilitem ao professor-investigador, com base na inferência e dedução, uma leitura mais profícua dos dados.

Para apresentar os resultados da análise dos dados recolhidos, tivemos em conta a preservação da identidade dos alunos, pelo que utilizámos apenas as iniciais dos seus nomes para a sua identificação. Apresenta-se abaixo um quadro com as iniciais dos nomes dos oito alunos participantes:

<b>Iniciais dos alunos</b>	
F.G.	A.S.
D.L.	D.D.
N.P.	M.G.
R.S.	S.M.

**Quadro 4 – Iniciais dos nomes dos alunos**

Por forma a compreendermos os resultados obtidos com a UD e a podermos refletir sobre em que medida o método didático selecionado potencia a aprendizagem significativa de léxico, recordamos as diversas fontes de recolha de informação que fomos utilizando ao longo da UD:

- 1 ficha de autoavaliação preenchida por todos os alunos no final da 4<sup>o</sup> sessão (Anexo 20);
- 4 fichas de registo de aprendizagem preenchidas por todos os alunos no final de cada uma das sessões da UD (Anexos 8, 12, 16 e 19);
- 2 gravações de tarefas comunicativas e suas transcrições (Anexos 25 e 26);
- 1 tarefa final por cada um dos 4 grupos de trabalho (Anexo 24).

Procederemos, de seguida, a uma análise dos dados obtidos em cada um dos instrumentos de recolha pela ordem que considerámos permitir uma melhor leitura dos dados e a sua conseqüente interpretação.

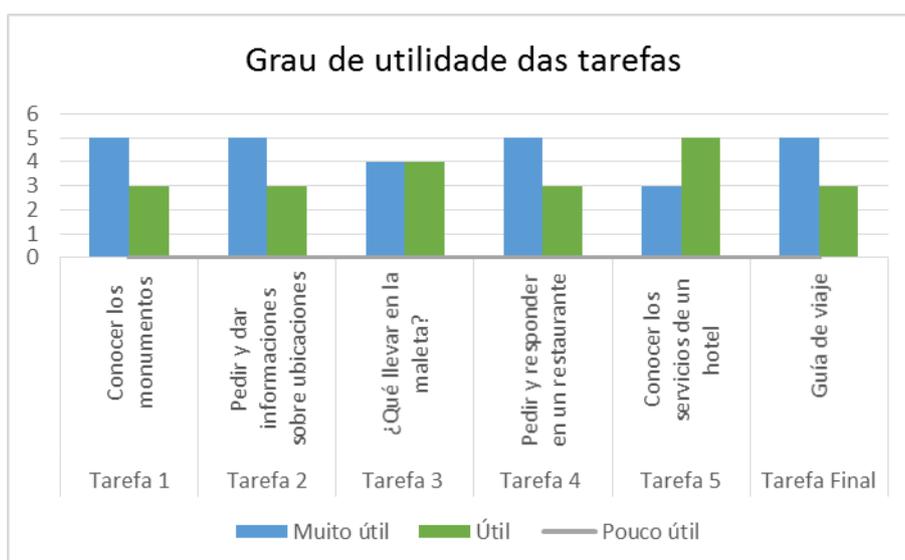
#### 4.1 Análise das fichas de autoavaliação

O principal objetivo das fichas de autoavaliação (Anexo 20) foi compreender as perceções dos alunos sobre as várias sessões, com principal enfoque para as tarefas realizadas e para a importância que atribuíram a cada uma delas. A ficha de autoavaliação é composta por 5 perguntas abertas. O facto de optar por incorporar perguntas abertas deve-se, sobretudo, ao facto de estas permitirem ao aluno total liberdade de opinião, o que não aconteceria com outro tipo de questão. Não obstante, as perguntas abertas também apresentam desvantagens, já que podem influenciar a imparcialidade do investigador na compilação e codificação das respostas, são passíveis de interpretação subjetiva aquando da análise e podem gerar dificuldades no que diz respeito à redação do texto por parte do inquirido ou mesmo falta de vontade de escrever. Os objetivos da ficha de autoavaliação são explicitados no quadro seguinte:

Objetivos	Questões
<b>I- Utilidade das tarefas</b>	1
Identificar o grau de utilidade dado pelos alunos a cada uma das tarefas.	
<b>II- Aprendizagens</b>	2
Reconhecer a perceção dos alunos relativamente aos conhecimentos adquiridos ao longo da UD.	
<b>III- Dificuldades</b>	3
Verificar as dificuldades assinaladas pelos alunos.	
<b>IV- Apreciação das tarefas</b>	4
Conhecer as preferências dos alunos relativamente ao método de trabalho por tarefas.	
<b>V- Alterações</b>	5
Identificar aspetos que poderiam ser melhorados.	

**Quadro 5 - Objetivos e questões da ficha de registo de autoavaliação**

Para analisar o grau de utilidade de cada uma das tarefas da UD, recolhemos as respostas dos alunos à pergunta 1 da ficha de autoavaliação e apresentamos o seu tratamento no gráfico seguinte:

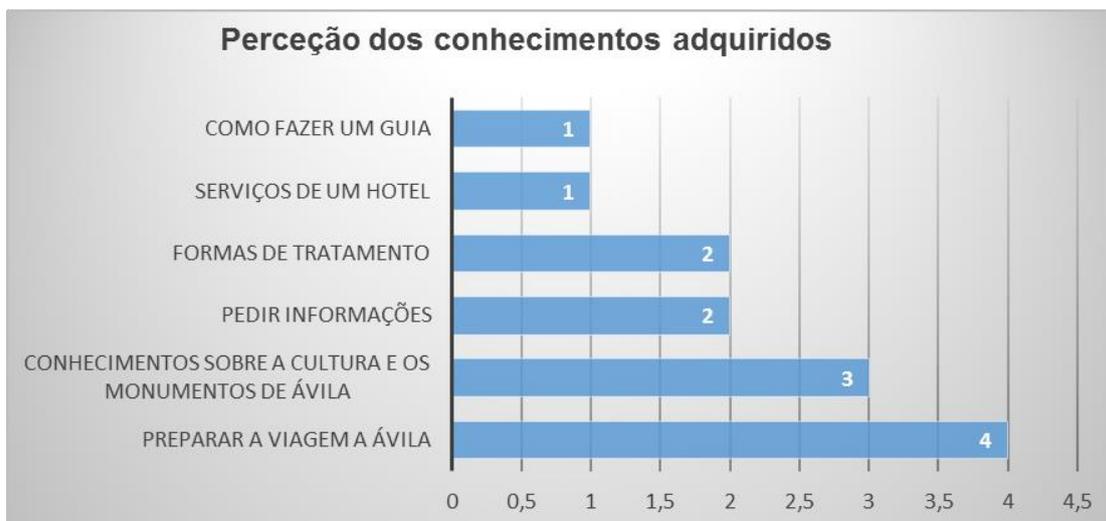


**Gráfico 1 – Grau de utilidade das tarefas**

Focalizando a nossa atenção no nível de utilidade que os alunos atribuem a cada uma das tarefas, é relevante destacar que a grande maioria considera que 4 das 6 tarefas foram *muito úteis*, uma das tarefas é igualmente considerada *muito útil* e *útil*, sendo que somente uma das tarefas prévias foi apreciada pela generalidade como apenas *útil*. Os alunos valoraram então como *muito úteis* as tarefas: “*Conocer los monumentos*”, “*Pedir y dar informaciones sobre ubicaciones*”, “*Pedir y responder en un restaurante*” e a tarefa final “*Guía de viaje a Ávila*”. As respostas do grupo indiciam uma tendência a validar a perspetiva de que as *tarefas de comunicação* assumem um papel mais significativo na *abordagem por tarefas* em comparação com as *tarefas de apoio linguístico*. As *tarefas de comunicação* constituem-se como as unidades organizativas e estruturais da UD e ocupam a maior parte da sequência didática (Estaire, 2010: 5). O facto de 4 das 6 tarefas, incluindo a tarefa final, serem *tarefas de comunicação* ajuda a corroborar a afirmação anterior. Nas *tarefas de*

*comunicação*, “todos” os alunos utilizaram o ELE em situações de comunicação, através de qualquer uma das atividades comunicativas da língua – expressão, compreensão, interação e mediação. Os alunos consideraram as *tarefas de apoio linguístico* “¿Qué llevar en la maleta?” e “Conocer los servicios de un hotel” como *úteis*. Na tarefa prévia 3 (Anexo 11), os alunos, por meio de listas de palavras, associação de significados e paráfrases (Schmitt, 1997: 207), identificaram o que deveriam levar na sua mala de viagem. Relativamente à tarefa prévia 5 (Anexo 18), pretendia-se que os alunos alargassem o seu léxico por meio de associação de definições a conceitos com o auxílio de uma imagem ilustrativa. O facto de o grupo valorizar as *tarefas de apoio linguístico*, que neste caso concreto são tarefas de aprendizagem de léxico, como *úteis* indicia a tendência para as considerar como suporte potenciador das *tarefas de comunicação* (Estaire, 2009: 102). Como já havíamos referenciado no enquadramento teórico deste estudo, os conteúdos linguísticos e o conhecimento explícito do léxico não são o ponto de partida na *abordagem por tarefas*, no entanto são “instrumentos funcionais” necessários para a concretização das *tarefas de comunicação*.

Tal como refere Bardin, a análise de conteúdo deve ser tendencialmente objetiva, sistemática e quantitativa. Por forma a proceder à análise de questão 2 da ficha de autoavaliação de acordo com as orientações metodológicas do estudo, foram definidas categorias, ou seja rúbricas através das quais o conteúdo das respostas dos alunos foi classificado e quantificado, de forma a poderem ser sistematicamente analisadas. As reflexões que os alunos fizeram aquando da resolução da ficha de registo de autoavaliação possibilitou a materialização das suas opiniões sobre as tarefas implementadas e sobre o que aprenderam com a sua execução. Apresentamos, de seguida, um gráfico com as categorias que emergiram do conteúdo das respostas dos alunos à questão sobre o que aprenderam ao longo de toda a UD:



**Gráfico 2 – Percepção dos conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da UD**

De um modo geral, os alunos associaram os conhecimentos que afirmam ter adquirido com a denominação das diferentes tarefas. A verbalização muito aproximada da designação de algumas das tarefas prévias, como “*serviços de um hotel*” e “*conhecimentos sobre a cultura e os monumentos de Ávila*”, é um indicador de que os alunos identificaram objetivamente as aprendizagens com as tarefas. Os alunos deram especial relevância às aprendizagens relacionadas com a tarefa final, sendo o que acontece com as categorias “*como fazer um guia*” e “*preparar a viagem a Ávila*”, que acaba por se configurar como um resultado prático e visível da conjugação de todas as aprendizagens. Apenas, a título de exemplo, um aluno reconheceu que: “*Aprendemos a hacer todo lo que es necesario para ir visitar la ciudad, sin tener ningun problema (F.G.)*”. Os dois itens que não estão associados às tarefas prévias e à tarefa final são conteúdos funcionais da língua e, por esse motivo, transversais aos atos comunicativos, são eles as “*formas de tratamento*” e o saber “*pedir informações*”. Os alunos parecem ter compreendido que existem relações estreitas e intrínsecas entre as tarefas, os objetivos definidos e os conteúdos selecionados para a aprendizagem da língua e, neste caso, para a realização das tarefas. A delimitação dos objetivos e dos conteúdos é trabalho do professor, no entanto, como já aludimos no capítulo II, a primeira fase de uma UD, seguindo a metodologia da *abordagem por tarefas*, é

exatamente a da planificação da tarefa final com a participação e o contributo ativo dos alunos.

Na mesma ficha de autoavaliação solicitámos, também, aos alunos, a manifestação sincera das dificuldades individuais que haviam vivenciado ao longo de toda a UD. Expomos, abaixo, um gráfico com as categorias que surgiram da análise do conteúdo das respostas dos alunos a essa questão:

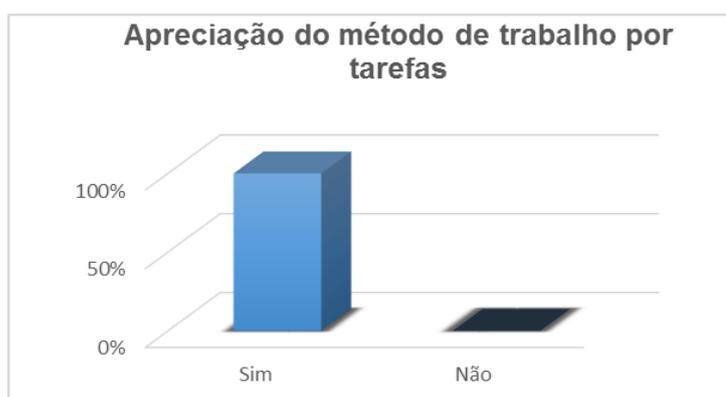


**Gráfico 3 – Dificuldades sentidas pelos alunos ao longo da UD**

Relativamente à questão 3, “¿Qué dificultades has sentido?”, foi pedido aos alunos que declarassem os obstáculos que sentiram no decorrer da concretização das distintas tarefas da UD. De acordo com a observação do gráfico 3, salientamos que a resposta mais recorrente foi a de evidenciar claramente que não haviam sentido qualquer dificuldade digna de registo. Esta perceção, por parte de metade dos alunos, poderá estar relacionada com o reconhecimento das vantagens de uma planificação prévia e estruturada de toda a UD e, simultaneamente, com a identificação dos objetivos a alcançar e da tarefa final a concretizar. Dois alunos confessaram que experimentaram dificuldades nos diálogos simulados, ou seja, nas *tarefas de comunicação* que implicavam a interação oral. Um aluno (F.G.) mencionou ter apresentado dificuldades no diálogo, num restaurante, com o empregado de mesa. Ainda no que diz respeito às dificuldades assinaladas como tendo sido sentidas nos diálogos simulados,

outro aluno (N.P.) referiu ter sido complexa a tarefa de pedir indicações sobre o melhor caminho a percorrer para visitar a Catedral de Ávila. É ainda interessante constatar que as tarefas às quais os alunos atribuíram um maior grau de dificuldade também foram aquelas às quais conferiram um elevado nível de utilidade. Como já demos conta no capítulo II, as *tarefas de comunicação* tentam reproduzir processos autênticos de comunicação, ativando estratégias de comunicação semelhantes às que se utilizam fora da sala de aula (Estaire, 2009: 64), que, inicialmente, pode causar algumas dificuldades quando os alunos não estão acostumados a desenvolvê-las em aula de ELE. Finalmente, um aluno referiu ter sentido dificuldades ao nível dos conteúdos culturais, outro aluno mencionou ter apresentado dificuldades em relação aos conteúdos linguísticos e outro confessou ainda haver vivenciado dificuldades no que diz respeito à compreensão e à apropriação de conteúdos lexicais.

Passamos agora a tratar o item referente à satisfação ou insatisfação revelada pelos alunos em relação ao método de trabalho por tarefas. Apresentamos o gráfico com as respostas dos alunos à questão: “¿Te ha gustado trabajar en clase por medio de elaboración de tareas?”.



**Gráfico 4- Apreciação do método de trabalho por tarefas**

Como se pode verificar no gráfico 4, os alunos foram consensuais ao afirmarem ter gostado de trabalhar em aula por meio do método de elaboração de tarefas, importando compreender por que razão os alunos assim respondem. No quadro

seguinte, apresentam-se as respostas dadas pelos alunos para justificarem a apreciação positiva feita à UD:

Justificação	Iniciais dos alunos
<i>“Facilita la interación cuando for en la vida real.”</i>	F.G.
<i>“Porque es una manera diferente de estudiar algo.”</i>	D.L.
<i>“Porque es muy importante.”</i>	N.P.
<i>“Fue mui interesante.”</i>	R.S.
<i>“Porque aprendemos las cosas más facil.”</i>	A.S.
<i>“Es muy interesante.”</i>	D.D.
<i>“Porque fue importante hacer y saber las cosas de Ávila.”</i>	M.G.
<i>“Es más divertido y organizado.”</i>	S.M.

#### Quadro 6 – Apreciações dos alunos sobre a *abordagem por tarefas*

Pensamos que a manifestação expressa de satisfação em relação à metodologia da *abordagem por tarefas* poderá, também, estar relacionada com o fator novidade, pois os alunos confessam que *“es una manera diferente de estudiar algo”*. As justificações apresentadas remetem para a semelhança entre as tarefas e as situações reais (por exemplo: *“facilita la interación (...) en la vida real”*) e para a forma original de aprender (por exemplo: *“es una manera diferente de estudiar algo”*). Pelas respostas dos alunos, apercebemo-nos, igualmente, de que estes consideram que as tarefas tornam as aulas mais motivadoras, implicando-os mais no processo, ao escreverem, por exemplo: *“es más divertido”*; *“es muy interesante”*. Um aluno admite que o estudo de uma LE por meio da elaboração de tarefas também pode facilitar a aprendizagem quando escreve: *“Porque aprendemos las cosas más facil”*. Como já tivemos oportunidade de referir, a *abordagem por tarefas* é um método didático organizado e estruturado mediante um processo contínuo de trabalho, tendo sempre em vista a concretização de um produto comunicativo final (Martín Peris, 2004: 33). Um aluno chega a reconhecer que gostou de trabalhar na aula por meio de elaboração de tarefas porque é *“organizado”*. Assim, de uma forma geral,

podemos dizer que as tarefas permitem maior interação e, por isso, implicam a participação e o envolvimento dos alunos de forma mais ativa, sendo, conseqüentemente, mais motivadoras e consideradas mais “importantes”, “interessantes”, “divertidas” e “organizadas”.

Na questão 5 da ficha de autoavaliação, foi pedido aos alunos que efetuassem uma reflexão sobre o que mudariam na UD, sendo o seu resultado apresentado no gráfico 5:



**Gráfico 5 – Resposta à questão *¿Qué cambiarías?***

Relativamente a esta questão, todos os alunos foram unânimes ao responderem que não mudariam nada, o que vem corroborar os dados já apresentados sobre o elevado grau de satisfação dos discentes em relação ao método de trabalhar por tarefas. No entanto, também não devemos descurar a dificuldade que os alunos sentem em assumir um posicionamento crítico face a questões que envolvem, no seu entender, a avaliação de desempenho do professor.

Seguidamente, apresenta-se a análise dos dados recolhidos com as 4 fichas de registo de aprendizagem que foram preenchidas pelos 8 alunos no final de cada uma das 4 sessões da UD.

## 4.2 Análise das fichas de registo de aprendizagem

Pretendemos, através das 4 fichas de registo de aprendizagem, identificar as estratégias que os alunos reconheciam mobilizar, de forma consciente, na aprendizagem do léxico de ELE.

No final da primeira sessão da UD, os alunos enumeraram as distintas estratégias a que recorriam regularmente para poderem adquirir conhecimentos lexicais, num processo de alargamento do seu repertório linguístico. Veja-se, abaixo, o gráfico que exhibe as categorias que emergiram das respostas dos alunos registadas na ficha de registo de aprendizagem 1 (Anexo 8):

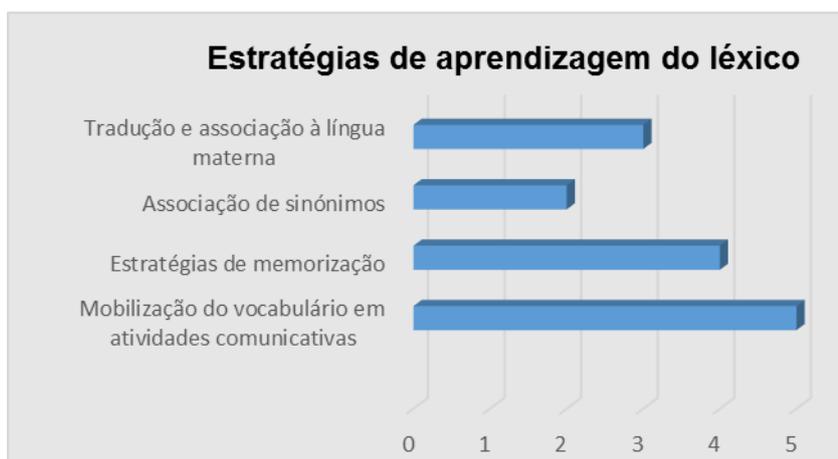


Gráfico 6 – Estratégias de aprendizagem do léxico – sessão nº 1

Pela análise do gráfico 6, conclui-se que os alunos, de um modo geral, dão especial relevo às habilidades comunicativas de compreensão e de expressão (ouvir, ler, escrever e falar) e configuram-nas como estratégias privilegiadas de aprendizagem do léxico. Pelas “vozes” dos alunos apercebemo-nos de que consideram que, para aprender uma língua, é necessário comunicar, tal como podemos ler nos seguintes exemplos: *“yo solo necesito oír e comprender el vocabulário”*; *“oigo música”*; *“escribir una palabra nueva”*; *“inventar una historia corta”*. Podemos constatar que, na opinião dos alunos, para aprender vocabulário

é necessário comunicar e que para comunicar é necessário possuir conhecimentos léxicos. As atividades de compreensão e de produção possibilitam o uso eletivo das unidades léxicas em contextos específicos e com uma intenção comunicativa delineada.

Para compreendermos melhor o que se passou com os alunos, podemos ver que, também, nesta questão, os alunos associaram as estratégias de aprendizagem do léxico ao processo psicológico de memorização de vocabulário (por exemplo: *“porque después lo consigo memorizar”*). Alguns alunos tiveram em linha de conta a própria relação entre a memorização e as atividades comunicativas da língua como complemento para a aprendizagem do léxico, o que fica visível no exemplo seguinte: *“Yo solo necesito oír e comprender el vocabulario regularmente, porque después lo consigo memorizar”*. Como já referimos no capítulo I, a memorização ativada por meio de uma rede de relações lexicais dinâmica e múltipla aproxima-se das considerações teóricas sobre o conceito emergente de *léxico mental* (Baralo, 2001: 9-10). Os alunos aludem à memorização como um conceito associado à consolidação das aprendizagens para que, desta forma, estas se tornem significativas. A estratégia de consolidação da aprendizagem (Schmitt, 1997: 207) por meio da “memorização” está relacionada com a organização das unidades léxicas numa rede inteligente que as conceptualiza e que permite que os falantes as reconheçam e as utilizem de forma célere. Neste sentido, devemos recordar que *“para que el aprendizaje sea productivo y no sólo receptivo, después de la memorización se requiere también el uso contextualizado de la palabra por lo que es recomendable que se le formulen secuencias comunicativas con ejemplos del léxico aprendido en lengua meta”* (Leontaridi e Peramos Soler, 2011: 48). O excerto anterior realça, assim, a importância da mobilização do léxico estudado em distintas atividades comunicativas de forma a contextualizar o uso da palavra em circunstâncias semelhantes aos contextos autênticos de comunicação.

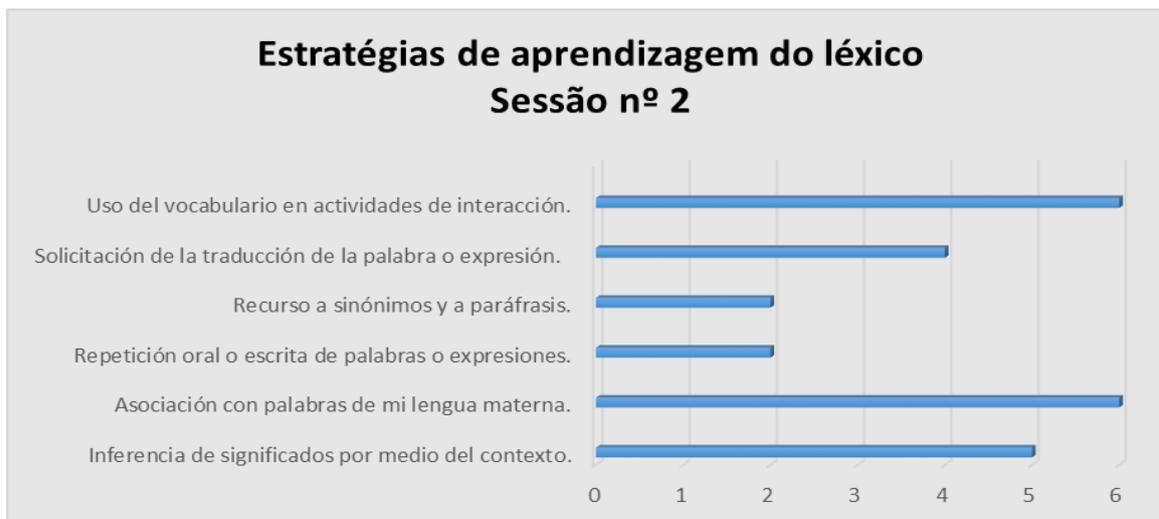
O gráfico 6 dá-nos conta de que alguns alunos fazem referência à tradução e à associação à LM, tendo mencionado, por exemplo, que: *“utilizo la estrategia de asociar palabras nuevas con otras que suenan de manera muy parecida en mi lengua”*. A já referida proximidade lexical entre o Português e o Espanhol

apresenta-se, para os alunos, como uma forma de intercompreensão natural que tem relevância como estratégia de reconhecimento na taxonomia de Schmitt (1997: 207). A constatação inevitável da existência de estruturas e unidades léxicas análogas funciona como suporte de apoio e modelo refletor da nova língua, resultando daí vantagens e inconvenientes próprios de tal afinidade linguística.

A estratégia de associação de sinónimos também é aludida nas respostas dos alunos, embora de forma menos expressiva. A associação lexical por afinidade semântica é uma estratégia de consolidação da aprendizagem de léxico que pode tornar-se eficaz.

Nas três sessões seguintes da UD, os alunos responderam à mesma pergunta que figura nas fichas de registo de aprendizagem: “*¿Cuáles de las siguientes estrategias has usado hoy en clase para aprender el vocabulário?*”. Ao contrário da ficha de registo de aprendizagem da sessão nº 1, as fichas das sessões nº 2, nº 3 e nº 4 apresentam distintos itens de resposta. O objetivo foi destituir a questão da eminente subjetividade das questões abertas e, simultaneamente, dar relevância a outras estratégias de aprendizagem do léxico que não haviam sido referidas pelos alunos e que consideramos de interesse assinalável para este estudo.

Vejamos o gráfico que expõe as respostas dos alunos correspondentes à ficha de registo de aprendizagem 2 (Anexo 12):

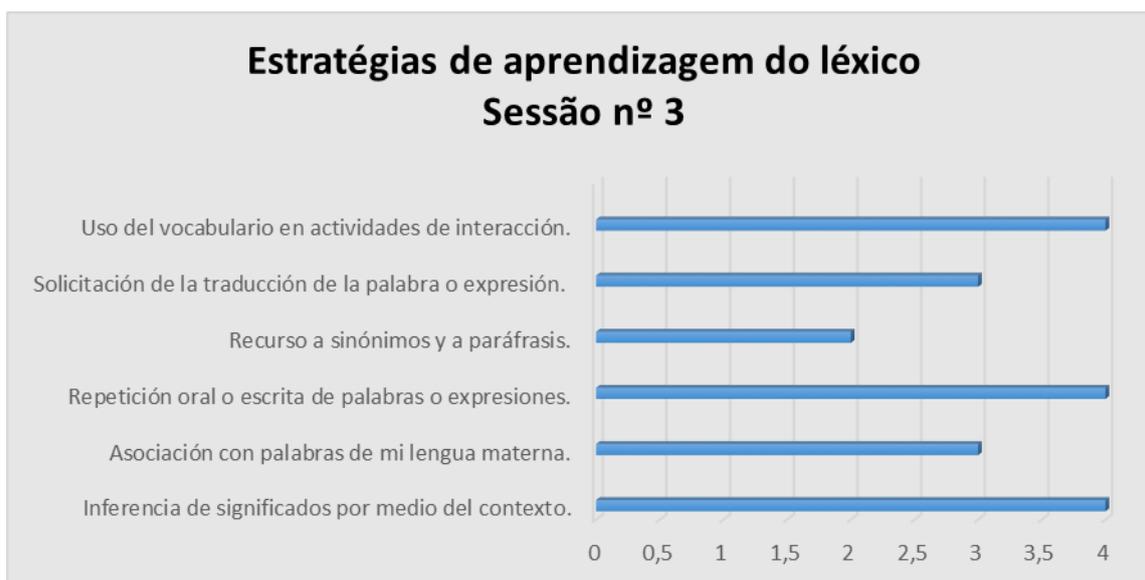


**Gráfico 7 – Estratégias de aprendizagem do léxico – sessão nº 2**

Com a observação do gráfico 7, pudemos verificar que a maior parte dos alunos afirma que o uso do vocabulário em atividades de interação foi uma das estratégias mais utilizadas ao longo desta aula. Neste processo de análise metacognitiva que envolve a consciência do aluno sobre o processo de aprendizagem, os discentes identificaram uma estratégia de consolidação de significado (Schmitt, 1997: 207), fazendo uso da língua para fins comunicativos. Na sessão nº 2, os alunos prepararam e simularam diálogos orientados e contextualizados, desenvolvendo a interação oral e a aprendizagem de conteúdos comunicativos, linguísticos e lexicais. Pretendia-se que um aluno solicitasse indicações para chegar à Catedral e que outro as facultasse, recorrendo à ajuda do mapa da cidade de Ávila.

Os alunos selecionaram, com igual relevância, a estratégia de associação com palavras da sua LM, que no caso específico dos 8 alunos em estudo corresponde ao Português. Apesar de não ter sido concretizada nenhuma atividade que contemplasse esta estratégia de associação lexical, a verdade é que, tendo em conta o elevado grau de similitude entre o Português e o Espanhol, é um método a que os alunos recorrem com frequência.

Através do gráfico 8, ficámos a conhecer as estratégias de aprendizagem do léxico que os alunos reconheceram haver mobilizado na sessão nº 3 (Anexo 16):

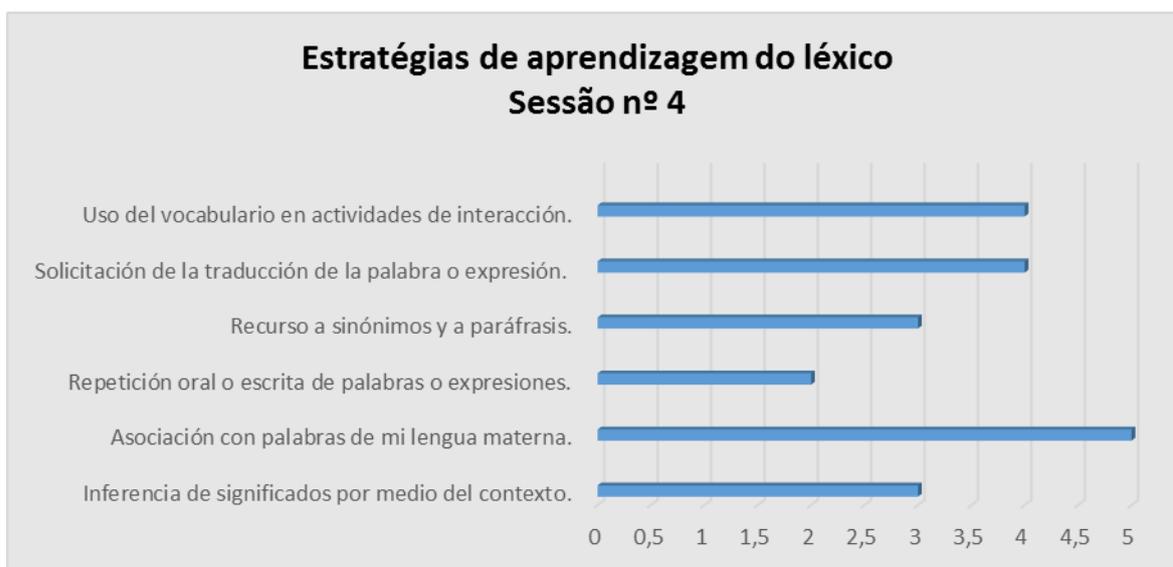


**Gráfico 8 – Estratégias de aprendizagem do léxico – sessão nº 3**

Na sessão nº 3, os alunos realizaram a tarefa prévia 4, onde tentaram reproduzir os processos de uso da língua que os falantes de Espanhol podem concretizar num restaurante. Procedendo a uma análise do gráfico 8, surge novamente em destaque a estratégia de uso do vocabulário em atividades de interação, tendo em conta que os alunos realizaram um diálogo simulado entre um empregado de mesa e um cliente num restaurante em Ávila. Esta *tarefa de comunicação* requereu uma fase de preparação com recurso a diálogos modelo, o que possibilitou a mobilização de estratégias de inferência de significados por meio do contexto, também destacada pelos alunos como uma das estratégias mais utilizadas na sessão nº 3. Na planificação da UD, um dos nossos principais objetivos, como já tivemos oportunidade de mencionar, foi que os alunos adquirissem o vocabulário através da inferência de significados com a ajuda do contexto, tendo em consideração que *“el contexto ofrece una perspectiva multidimensional del léxico”* (Rodríguez e Manzano, 2008: 106).

Os alunos também destacam a estratégia de repetição oral ou escrita de palavras ou expressões, provavelmente, porque a empregaram na fase de preparação dos diálogos simulados. Podemos, assim, depreender que os alunos valorizam a repetição lexical como uma estratégia processual da qual depende, em parte, o sucesso da atividade de interação social.

Interessava-nos igualmente saber que estratégias de aprendizagem do léxico os alunos consideraram relevantes na sessão nº 4. Observemos o gráfico que exhibe as respostas dos alunos correspondentes à ficha de registo de aprendizagem 4 sobre este aspeto (Anexo 19):



**Gráfico 9 – Estratégias de aprendizagem do léxico – sessão nº 4**

Através deste gráfico é possível concluir que a maioria dos alunos apontou a estratégia de associação de palavras com a LM como a mais utilizada ao longo da sessão. Consideramos este aspeto relevante quando sabemos que o “parentesco lexical” entre o Espanhol e o Português é muito estreito. Mais uma vez podemos observar que a “*transferência lexical*” se pode constituir como uma “*estratégia de comunicação e de aprendizagem*” (Andrade, 1987: 293) que ativa mecanismos cognitivos que permitem suprir carências lexicais (Santos Gargallo, 1993: 148).

A reduzida referência, em todas as fichas de registo de aprendizagem, à estratégia de recurso a sinónimos e a paráfrases permite-nos depreender que os alunos valorizaram mais as *tarefas de comunicação* do que as *tarefas de apoio linguístico*. No entanto, apesar de os alunos terem subvalorizado a associação de sinónimos e paráfrases não significa que a estratégia não tenha sido aplicada nas distintas sessões da UD, como fica, aliás, patente de forma expressiva nas *tarefas de apoio linguístico* (Anexo 11 e 18).

De seguida, apresenta-se a análise dos produtos da tarefa final, recorrendo também ao estudo das gravações das apresentações dos guias de viagem a Ávila e das suas conseqüentes transcrições.

### **4.3 Análise do processo de elaboração da tarefa final**

A análise do produto final elaborado pelos alunos torna-se um dos aspetos mais importantes para um balanço qualificativo do modelo didático da *abordagem por tarefas*. Os guias de viagem a Ávila elaborados pelos alunos constituem um relevante manancial de informação para o professor-investigador, que passa a ter à sua disposição um conjunto de documentos onde pode recolher informação. O objetivo inicial da planificação da UD foi a obtenção de um produto final que colocasse em jogo a língua escrita e a língua oral para que pudessemos analisar a mobilização léxica nas distintas habilidades comunicativas.

Tendo em consideração que, para a concretização da tarefa final, houve um processo sequenciado de elaboração de distintas tarefas prévias, decidimos proceder à análise simultânea das transcrições das gravações da tarefa prévia 4 (Anexo 22) e da apresentação da tarefa final (Anexo 23). Na visão dinâmica que pretendíamos implementar, esta opção pareceu-nos a mais profícua, porque permitiu-nos compreender e, paralelamente, dar relevo ao percurso e ao procedimento efetuados pelos alunos para que se procedesse à realização dos guias de viagem a Ávila (Anexo 24). Apresentamos, de seguida, as imagens dos guias de viagem elaborados pelos alunos:

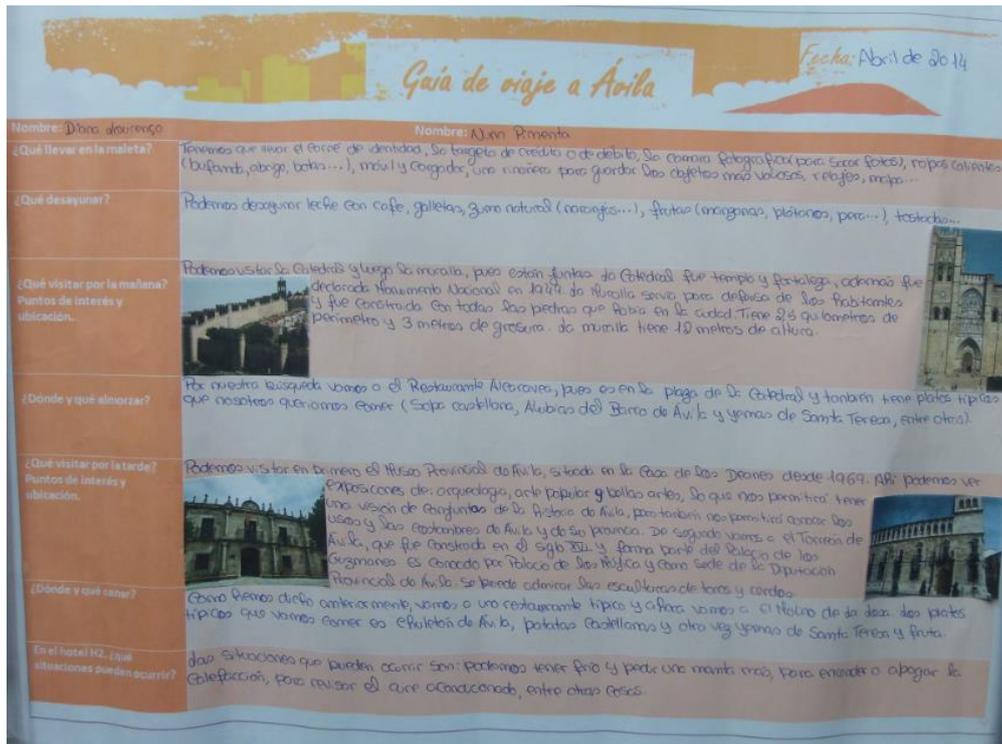


Imagem 1- Guia de Viagem a Ávila – D.L. e N.P

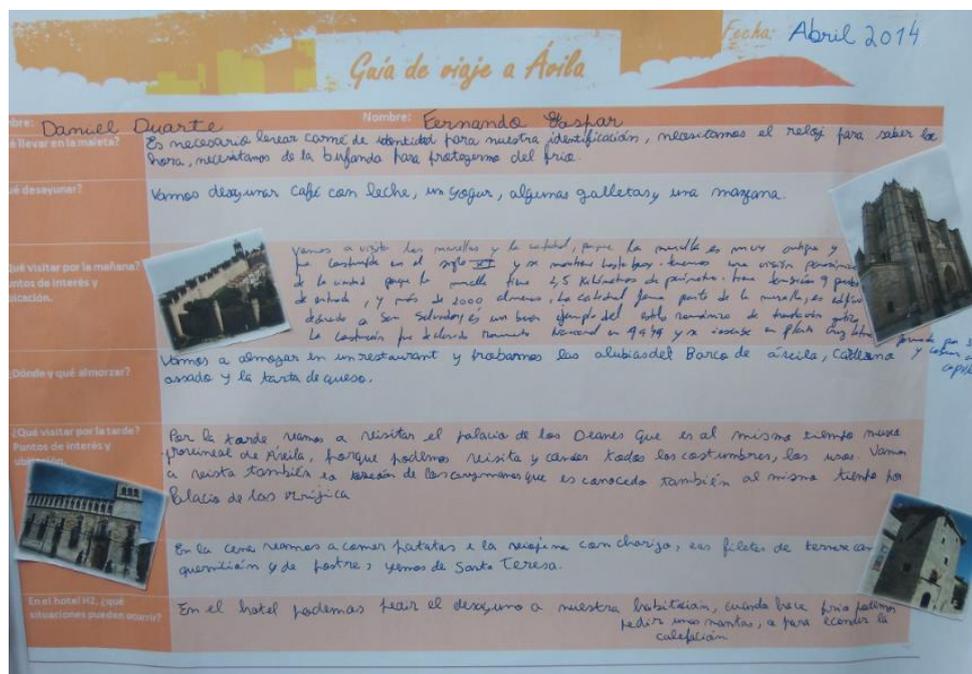


Imagem 2- Guia de Viagem a Ávila – D.D. e F.G.

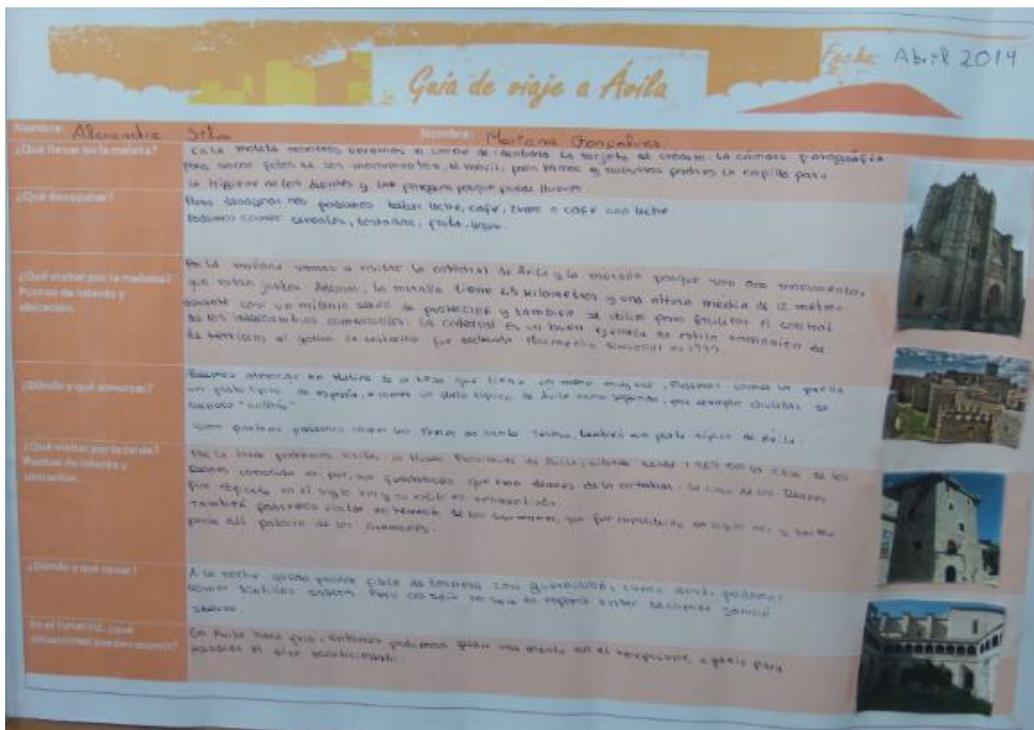


Imagem 3- Guia de Viagem a Ávila – A.S e M.G.

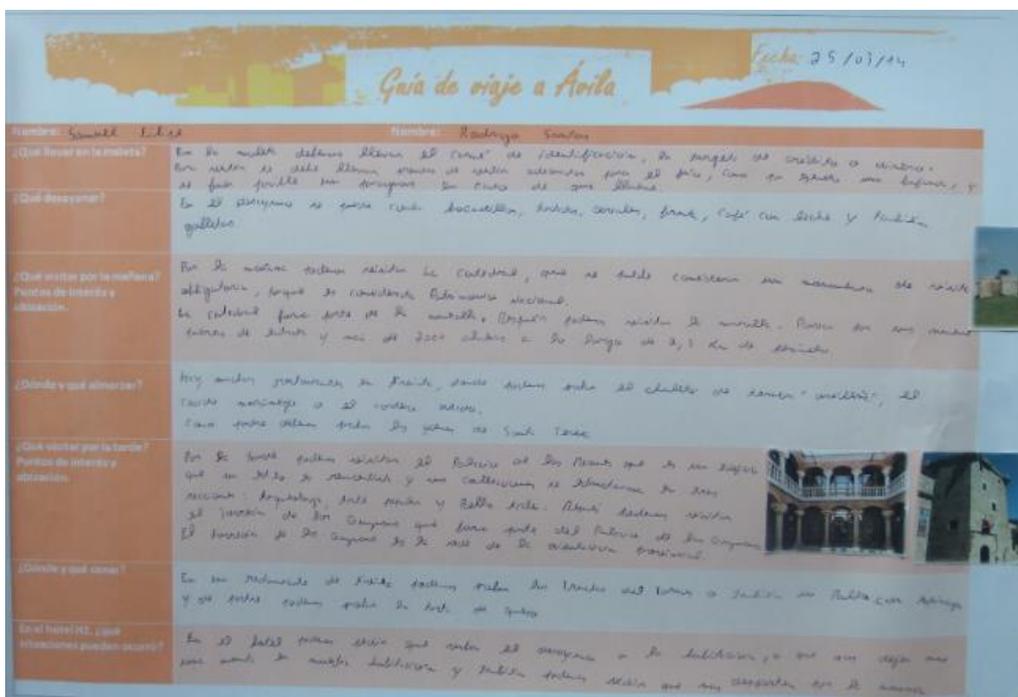


Imagem 4- Guia de Viagem a Ávila – S.F. e R.S.

De forma a facilitar e a otimizar a análise dos dados, sentimos necessidade de dividir o guia de viagem a Ávila em quatro secções, pois considerámos que essa opção nos permitiria obter dados distintos com vista a uma interpretação mais alargada do produto final. Vejamos então, de seguida, o quadro explicativo:

<b>Secções do guia de viagem</b>	<b>Objetivos</b>
A- ¿Qué llevar en la maleta?	<b>Mobilização léxica - expressão escrita e expressão oral</b>
	Tomar consciência das similitudes e dissimilitudes da mobilização léxica na tarefa de expressão escrita e na tarefa de expressão oral.
B- ¿Dónde y qué comer?	<b>Seleção léxica - conhecimentos prévios, tarefa prévia 4 e pesquisa</b>
	Compreender a importância dos conhecimentos prévios, das tarefas prévias e da pesquisa na seleção léxica da tarefa final.
C- ¿Qué situaciones pueden ocurrir en el hotel?	<b>Reutilização léxica - aprendizagem implícita e aprendizagem explícita</b>
	Comparar a reutilização do léxico previamente estudado por meio da aprendizagem implícita e por meio da aprendizagem explícita.
D- ¿Qué visitar?	<b>Frequência de vocabulário</b>
	Identificar os vocábulos e as unidades temáticas mais frequentes.

**Quadro 7 – Secções do guia de viagem e objetivos de análise.**

Como já tivemos ocasião de explicar, os alunos elaboraram a tarefa final em duas fases, na primeira registaram por escrito toda a informação necessária para configurar o guia de viagem e depois apresentaram o seu produto final à turma. As apresentações dos guias de viagem a Ávila foram gravadas (Anexo 25) e,

posteriormente, transcritas (Anexo 23) de forma a permitir uma análise de dados com um maior grau de autenticidade e de fiabilidade.

Tendo em conta que o guia de viagem a Ávila foi apresentado em dois formatos distintos, podemos visualizar, no quadro seguinte, a frequência de utilização de quatro unidades léxicas, selecionadas de forma ocasional, colocando em paralelo a expressão escrita e a expressão oral.

Guia de Viagem A- <i>¿Qué llevar en la maleta?</i>		
Vocabulário mobilizado	Expressão escrita Nº de ocorrências	Expressão oral Nº de ocorrências
<i>bufanda</i>	3	3
<i>tarjeta de crédito</i>	3	3
<i>carné de identidad</i>	4	3
<i>paraguas</i>	2	1

**Quadro 8 – Léxico mobilizado na expressão escrita e na expressão oral**

Constata-se que as quatro unidades léxicas empregues no guia de viagem escrito voltam a ser utilizadas apresentação oral dos alunos, embora duas delas tenham sido usadas um número menor de vezes. Atendendo a este facto, é compreensível que o imediatismo da expressão oral possa explicar a redução ténue do número de ocorrências das unidades léxicas em análise. É inevitável a constatação de que a escrita e a fala apresentam características que ora se mesclam, ora se separam, dado o contínuo de variações e gradações ou interconexões entre elas (Marcuschi, 2001: 10). No entanto, não é nosso interesse aqui explicar as diferenças e as semelhanças entre a expressão oral e a expressão escrita e muito menos cair no erro da sua simplificação redutora. Queremos apenas realçar que a utilização das mesmas unidades léxicas numa atividade de expressão escrita e, posteriormente, de expressão oral fez com que as unidades fossem cognitivamente reutilizadas e manipuladas, aumentando a probabilidade de se integrarem numa rede lexical mais ampla e permanecerem na memória de longa duração (Leffa, 2000: 34). Como afirmam alguns autores, a escrita é um importante instrumento de reforço da oralidade e uma ferramenta de

aquisição lexical, preparando os alunos para as atividades de expressão e de interação oral (Cassany, 1999). Podemos considerar que a aprendizagem efetiva do léxico pode estar relacionada com o número de experiências vividas pelos alunos, envolvendo o vocabulário em estudo e incluindo experiências em diferentes atividades comunicativas. A apresentação oral dos guias de viagem não pretendia a repetição mecânica das mesmas unidades léxicas usadas no produto escrito, mas pretendia, sim, possibilitar uma oportunidade de as manipular de diferente forma, para que, desta maneira, se reforçassem os processos cognitivos de aprendizagem.

Os pressupostos teórico-metodológicos deste estudo permitem-nos dizer que a metodologia processual da *abordagem por tarefas* motiva a conexão entre a nova informação e o conhecimento já existente. Este procedimento de ligação ativa potencia o envolvimento do conhecimento lexical prévio na construção de novas representações da informação. Tendo em conta esta referência, focalizamos agora a nossa atenção na secção *¿Dónde y qué comer?*. Efetuámos esta opção porque possuímos uma gravação da tarefa prévia 4, em que os alunos simularam um diálogo num restaurante (Anexo 26), o que nos permitiu comparar os dados da gravação da tarefa prévia com os dados da gravação da tarefa final. Pretendemos compreender a relação que os alunos estabeleceram entre os conhecimentos adquiridos ao longo da UD e o léxico mobilizado no decurso da concretização da tarefa final.

Damos também conta de que, perante a incapacidade de analisar todo o texto, sentimos a necessidade de delimitar o *corpus* lexical em estudo, por esse motivo seleccionámos determinadas unidades léxicas e identificámos a sua fonte de proveniência.

B- ¿Dónde y qué comer?			
Fontes do vocabulário mobilizado			
Conhecimentos prévios	Tarefa prévia quatro	Pesquisa	Apresentação da tarefa final Nº de ocorrências
<i>leche</i>			5
<i>patata</i>			3
<i>tostada</i>			2
	<i>yemas de Santa Teresa</i>		5
	<i>postre</i>		7
	<i>galletas</i>		3
		<i>truchas de Tormes</i>	1
		<i>chuletón de ternera</i>	2
		<i>cordero asado</i>	2

**Quadro 9 – Fontes do vocabulário mobilizado na secção ¿Dónde y qué comer?**

No âmbito de uma perspetiva metodológica ativa e centrada no processo, os conhecimentos léxicos prévios interrelacionam-se com o léxico estudado ao longo da concretização das tarefas prévias e da tarefa final. As unidades léxicas que apresentam um número de ocorrências mais significativo são exatamente aquelas que haviam sido lecionadas na tarefa prévia sobre a temática da alimentação. Pensamos poder afirmar que a reutilização do vocabulário em diferentes contextos se afigura como uma estratégia de consolidação da aprendizagem do léxico. Um dos destacados princípios da *abordagem por tarefas* é, precisamente, a possibilidade de voltar a manipular, na concretização de uma tarefa final, os conhecimentos já adquiridos, antes, na tarefa prévia.

O quadro 9 apresenta também três unidades léxicas que fazem parte dos conhecimentos prévios dos alunos, adquiridos em anos letivos anteriores e que agora voltam a ser contextualmente utilizadas.

Considerámos, ainda, pertinente, neste contexto de estudo, colocar em paralelo vocabulário proveniente de conhecimentos prévios e da tarefa prévia com vocabulário que terá sido fruto da pesquisa elaborada pelos alunos, de forma a compreender se a diversificação das fontes de léxico mobilizado é importante para a aprendizagem. Havia sido solicitada, como trabalho de casa, uma pesquisa sobre os costumes gastronómicos de Ávila. De notar que apenas dois dos alunos realizaram efetivamente a pesquisa sobre os pratos típicos da cidade, facto que

poderá justificar o número mais reduzido de ocorrências das três unidades léxicas encontradas no item que corresponde à pesquisa no quadro 9.

Não daremos especial relevo à diferenciação numérica das ocorrências de determinadas unidades léxicas, todavia pretendemos reforçar a diversidade de procedências do conhecimento lexical dos alunos. A tarefa final teve a potencialidade de convergência de conhecimentos prévios, de saberes adquiridos nas tarefas possibilitadoras e de outros conhecimentos léxicos fruto de atividades efetuadas fora da sala de aula. A reter que a mudança fundamental proposta pela *abordagem por tarefas* consiste em que o processo de aprendizagem de vocabulário é concebido como um processo qualitativo e não somente quantitativo. Dito por outras palavras, na *abordagem por tarefas* aprender palavras não é um ato cumulativo, baseado na memorização, mas antes um processo cognitivo complexo, que dá lugar ao desenvolvimento do léxico mental, o qual consiste num sistema abstrato que dá conta do armazenamento e da recuperação de itens lexicais. No decurso da nossa intervenção, tivemos sempre em mente que *“no sólo se debe enseñar vocabulario sino también se debe insistir en aprender a usarlo, por tanto hay que desarrollar la capacidad del alumno para seleccionar las palabras adecuadas para cada contexto”* (Leontaridi & Soler: 2010: 47). A *abordagem por tarefas* constrói um contexto orientado para a ação em que o aluno se configura como um ator social que cumpre tarefas num ambiente próximo do real (QECR, 2001: 29).

Na planificação da UD e na produção dos materiais didáticos procurou-se perspetivar a aprendizagem do léxico numa lógica sucessiva e articulada entre a aprendizagem implícita e a aprendizagem explícita. Para auscultações quanto ao papel da aprendizagem implícita e da aprendizagem explícita, no contexto em estudo, seria conveniente comparar dados recolhidos em cada uma das situações de aprendizagem. Por um lado, recolhemos dados numa situação de inferência de significados por meio do contexto e, por outro lado, assinalámos dados recolhidos exclusivamente em aprendizagem explícita de apresentação de uma lista de unidades léxicas. Na sessão nº 4, realizou-se a tarefa prévia 5 (Anexo 18) que pretendia que os alunos conhecessem os diferentes serviços de um hotel e que

identificassem as fórmulas para expor um problema e resolver uma situação no hotel H2 de Ávila. Nesta tarefa prévia, os alunos realizaram uma atividade de aprendizagem implícita de vocabulário por meio de um exercício de compreensão oral e uma atividade de aprendizagem explícita de léxico através de um exercício de recurso a paráfrases e à associação a imagens. O quadro seguinte apresenta o número de ocorrências de distintas unidades léxicas mobilizadas pelos alunos na tarefa final, unidades estas que haviam sido estudadas pelos alunos de forma implícita e explícita:

C-¿Qué situaciones pueden ocurrir en el hotel?		
Aprendizagem Implícita	Aprendizagem Explícita	Tarefa Final Nº de ocorrências
<i>subir el desayuno</i>		8
<i>dejar una manta</i>		16
<i>despertar por la mañana</i>		4
	<i>encender la calefacción</i>	6
	<i>reservar una habitación</i>	4
	<i>transportar el equipaje</i>	2

**Quadro 10 – Léxico fruto de aprendizagem implícita e de aprendizagem explícita**

Apesar de as limitações inerentes a este estudo, não temos dúvidas em constatar que as unidades léxicas que configuraram o *input* oral da tarefa prévia 5 (Anexo 18) foram usadas de forma mais recorrente na tarefa final do que aquelas apresentadas por meio de uma estratégia explícita de ensino de listas de expressões. Huckin e Haynes (1995) afirmam que o contexto possibilita aos alunos pistas para inferir o significado de palavras desconhecidas que o ensino explícito por si só não pode oferecer. As *tarefas de comunicação* reproduzem processos autênticos de comunicação e proporcionam um contexto multidimensional para a aprendizagem e uso do léxico (Rodríguez e Manzano, 2008: 107). Como esta análise não pretende a representatividade e a exaustividade, pensamos poder remeter para uma tendência integradora da aprendizagem implícita e explícita, tendo em conta o *continuum* de processos que podem configurar as tarefas da UD. Nas palavras de Leme, “*conceber a aprendizagem humana como exclusivamente implícita ou explícita é destituí-la ou*

*de cultura ou de uma história filogenética, introduzindo descontinuidade, impedindo sua compreensão enquanto algo dinâmico e em evolução”* (2008: 126). A conciliação entre a aprendizagem implícita e a aprendizagem explícita imprimiu um caráter dinâmico às tarefas e ajudou a alcançar a continuidade que se esperava de uma UD planejada segundo a *abordagem por tarefas*.

Para perceber a dimensão do vocabulário que os alunos adquiriram sobre um determinado tema, realizámos uma análise da riqueza léxica mediante a quantificação das unidades significativas que tecem os textos dos produtos das tarefas finais. Procedeu-se ao levantamento do léxico utilizado na secção *¿Qué visitar?*, avaliando o léxico mobilizado pelos aprendentes e analisando o vocabulário mais frequentemente utilizado com vista a adotar, no futuro, uma metodologia que permita uma melhor abordagem pedagógico-didática do léxico. Ressalvamos ainda que devido às restrições do nosso *modus operandi* (o número pouco significativo de dados recolhidos devido ao número reduzido de alunos; a especificidade do público-alvo, as circunstâncias do contexto de ensino e de aprendizagem) os resultados a que chegámos têm a sua pertinência neste estudo de modo concreto e particular.

Interessava-nos igualmente identificar os vocábulos mais frequentes na última secção alvo de análise do guia de viagem a Ávila: *¿Qué visitar?*. Apresentamos, de seguida, um quadro com o número total de palavras utilizadas pelos alunos, as palavras mais frequentes e o número total de mobilizações para cada uma delas:

572 Palavras	Frequência	Percentagem
<i>de</i>	46	9%
<i>la</i>	37	7%
<i>visitar</i>	14	3%
<i>los</i>	13	3%
<i>es</i>	13	3%
<i>por</i>	13	3%
<i>en</i>	12	2%
<i>el</i>	12	2%
<i>podemos</i>	11	2%
<i>Catedral</i>	9	2%

**Quadro 11 – Frequência de palavras da secção *¿Qué visitar?***

Como seria de esperar, as palavras funcionais dominam o topo da lista e surgem com um valor de frequência mais elevado. A palavra mais utilizada é a preposição “de”, seguida dos artigos definidos que surgem com valores percentuais que variam consoante assumem as suas diferentes variações de género e de número. As preposições “por” e “en” também figuram na lista das palavras mais frequentes. O quadro sinaliza assim a já consubstancial e sustentada questão de que as palavras funcionais surgem em maior número no discurso porque estabelecem relações entre as palavras plenas com maior carga semântica. Tal como refere Dubois:

*Palavras funcionais são as que indicam certas relações gramaticais entre os sintagmas que constituem uma frase (preposições), ou entre as frases (conjunções), ou que marcam a fronteira de um sintagma nominal que elas determinam (artigos). As palavras funcionais distinguem-se dos morfemas lexicais porque são morfemas não-autónomos, que só têm sentido relativamente à estrutura gramatical em que entram; são também denominados marcadores estruturais, palavras instrumentais ou instrumentos gramaticais. (2007: 297).*

Tendo em conta que o destaque do nosso estudo é dado à natureza pluridimensional do léxico não nos deteremos na diferenciação de unidades léxicas portadoras de significação lexical e/ou de significação gramatical.

Os dados expostos, no quadro acima referenciado, apresentam o verbo “visitar” como a terceira palavra mais vezes mobilizada pelos alunos na secção *¿Qué visitar?* da tarefa final. Este aspeto justifica-se, a nosso ver, pela temática que é desenvolvida pelos alunos, sendo também de evidenciar que o local turístico mais vezes referenciado e que, provavelmente, detém maior interesse na divulgação do guia, é a “Catedral” de Ávila.

A concretização da tarefa prévia 1 (Anexo 6) permitiu que os alunos conhecessem os lugares de maior interesse cultural e patrimonial em Ávila. Todos os quatro monumentos estudados na tarefa prévia 1 (“Muralla; Catedral; Casa de los Deanes; Palacio de los Guzmanes”) mereceram destaque dos alunos na

elaboração da tarefa final, quer no guia de viagem em formato papel, quer na apresentação oral desse mesmo guia. A procura de informações consistentes e válidas fez com que não nos detivéssemos somente nos quantitativos de números percentuais e considerássemos também necessário recorrer a dados de natureza qualitativa. Concentrámo-nos na forma como todos os grupos realçaram a importância patrimonial da Catedral e da Muralha: *“Podemos visitar la Catedral y también la Muralla porque fican juntas”* (D.L., N.P); *“La Catedral forma parte de la Muralla”* (S.M. e R.S.); *“(…) la Catedral de Ávila y la Muralla son muy próximas”* (A.S., M.G.); *“La Catedral forma parte de la Muralla también”* (F.G., D.D.). Todos os grupos de trabalho mencionaram a proximidade geográfica entre a Catedral e a Muralha de Ávila como fator de interesse turístico. A apresentação oral do guia de viagem a Ávila permitiu que os alunos reconhecessem e utilizassem as palavras no contexto em que era necessário. Reiteramos, neste sentido, a importância que a expressão oral assume como ferramenta na construção da competência comunicativa dos aprendentes. Continuando a análise do produto final, pareceu-nos premente salientar a forma como cada um dos grupos “publicitou” os dois monumentos históricos agora destacados. Apresentamos abaixo os excertos das transcrições da gravação das apresentações, correspondentes às temáticas da Catedral e da Muralha:

*“La Catedral fue templo y fortaleza, además fue declarada monumento nacional en 1949. La muralla sirvió para la defensa de los habitantes y fue construida con todas las piedras que había en la ciudad. Tiene 2,5 kilómetros de perímetro y tres metros de grosura, su altura es de doce metros.”* (D.L e N.P);

*“Por la mañana podemos visitar la Catedral que se puede considerar un monumento de visita obligatoria porque es considerado patrimonio nacional. La Catedral forma parte de la Muralla, después podemos visitar la Muralla, pasear por sus nueve puertas y más de dos mil almenas a lo largo de 2,5 km de perímetro.”* (S.M. e R.S.);

*“Además, la Muralla tiene 2,5 km y tiene una altura media de 12 metros. Durante casi un milenio sirvió de protección y también se utilizó para facilitar el control de los intercambios comerciales. La Catedral es un buen ejemplo del estilo románico y gótico, fue declarada monumento nacional en 1949.” (A.S. e M.G);*

*“Vamos a visitar las Murallas y la Catedral por ejemplo, porque la Muralla es muy antigua y fue construida en el siglo once y se mantiene hasta hoy. Tenemos una visión panorámica de la ciudad muy bonita y la Muralla tiene también nueve puertas y más de dos mil almenas. La Catedral forma parte de la Muralla también, es edificio dedicado a San Salvador, es un buen ejemplo del estilo románico de transición gótico. La construcción fue declarada monumento nacional en 1949 y se inscribe en la planta de cruz latina, formada por tres naves.” (F.G. e D.D.).*

Os alunos comprovam o seu conhecimento preciso sobre cada um dos monumentos, referindo, de uma forma sumária, as características peculiares e os elementos distintivos que fazem com que os edifícios históricos sejam merecedores de uma visita turística. Realçamos também que, à medida que os alunos iam apresentando os motivos de interesse cultural e patrimonial da Catedral e da Muralha de Ávila, se evidenciava nos seus discursos um forte entusiasmo.

Para sintetizar o que temos vindo a apresentar e para compreender, de forma global, o que aconteceu ao longo das sessões de intervenção didática, apresentaremos, de seguida, uma síntese da análise de dados, na qual tentaremos verificar em que medida as nossas questões de investigação foram respondidas, ou seja, de modo a podermos verificar como a *abordagem por tarefas* contribuiu para a aprendizagem do léxico e, sobretudo, como influenciou a progressão apresentada pelos alunos no domínio linguístico e mobilização léxica ao longo da concretização das tarefas.

#### 4.4 Síntese dos resultados

O trabalho de intervenção didática apresentado no capítulo III e do qual resultaram os dados analisados no decurso do capítulo IV foi o veículo para procurarmos responder às questões de investigação que nortearam o nosso estudo.

De um modo global, pudemos verificar que embora, numa fase inicial da UD, as *tarefas de comunicação* não fossem executadas com facilidade, todos os intervenientes demonstraram grande predisposição para a realização das tarefas que lhes foram propostas, participando e concretizando todas as tarefas com bastante interesse e motivação. A análise dos dados da ficha de autoavaliação demonstra uma atitude positiva dos alunos face a esta metodologia de trabalho por meio de concretização de tarefas, considerando as tarefas úteis, inovadoras, organizadas e próximas do real. À medida que íamos analisando os dados do nosso estudo, percebemos que os alunos tinham tendência para corroborar a conceção que expusemos no enquadramento teórico relativamente ao protagonismo das *tarefas de comunicação* em relação às *tarefas de apoio linguístico*. Apesar de não as negligenciarem, atribuem às *tarefas de apoio linguístico* um papel potenciador e possibilitador das *tarefas de comunicação prévias* e da *tarefa de comunicação final*. Assim, podemos delinear uma tendência para considerar a *abordagem por tarefas* como um método holístico orientado para a ação, fazendo do aluno um aprendiz e um utilizador de um léxico contextualizado em distintas situações comunicativas. Parece, por isso, haver uma propensão para que um processo de aprendizagem sequenciado, com objetivos integrados e com um fim último de alcance comunicativo seja potenciador da criação de um contexto pluridimensional que favorece a aprendizagem do léxico.

Quando levados a refletir sobre as estratégias de aprendizagem do léxico, os alunos admitiram dar mais importância às estratégias de consolidação do léxico do que às de reconhecimento do léxico. Esta afirmação é atestada pelo relevo dado pelos alunos às *tarefas de comunicação* que, por serem mais autênticas e

contextualizadas, tendem a promover a aprendizagem implícita do léxico. Além disso, parece fundamental que se construam estratégias para desenvolver a autonomia dos alunos para que estes possam também fazer uma revisão consciente dos seus conhecimentos léxicos de ELE, identificando as suas necessidades, pois o processo de criação de redes léxicas mentais, como parte do desenvolvimento léxico, é dinâmico, já que as redes passam por mudanças ao longo do processo de aquisição linguística.

A análise das mobilizações léxicas dos produtos das *tarefas prévias* e da *tarefa final* permite-nos reconhecer que a aplicação e a reutilização contextualizada do vocabulário aprendido em *tarefas de comunicação* tende a potenciar a consciencialização dos alunos face ao processo de aprendizagem e também parece favorecer a própria aprendizagem do léxico. Compreendemos que a aprendizagem do vocabulário é um processo qualitativo, e não somente quantitativo, pois “aprender palavras” não é apenas um ato cumulativo baseado na memorização, mas um processo cognitivo complexo, que dá lugar ao desenvolvimento do léxico mental dos aprendentes, a partir das relações que podem ser estabelecidas com as palavras entre si e especialmente com os seus contextos de uso.

Consideramos ter recolhido indícios, ao longo da nossa intervenção, que contribuem para a compreensão e para o reconhecimento da *abordagem por tarefas* como uma metodologia potenciadora da aprendizagem do léxico, sendo que o fator que ganha maior destaque é, precisamente, o da “remobilização” do vocabulário em contextos comunicativos que assumem contornos semelhantes aos reais.

Finalizada esta etapa do nosso estudo, apresentamos, de seguida, algumas considerações finais, limitações e sugestões para desenvolvimentos futuros, que importa ter em conta em processos de balanço de uma actividade pedagógico-didática que desenvolvemos para crescimento do nosso conhecimento profissional.



## Conclusão

Chegados a esta fase final do trabalho, pensamos ser o momento de recordar que a questão nuclear de investigação que impulsionou este estudo foi compreender de que modo a *abordagem por tarefas* podia contribuir para a *aprendizagem de léxico*. No percurso para tentarmos responder à questão de investigação, começámos por explicitar a relevância do *léxico* no processo de aprendizagem de uma LE, reconhecendo-lhe o papel crucial dado pelos métodos comunicativos em Didática de Línguas, nomeadamente pela *abordagem por tarefas* em aula de LE. A interação entre o conhecimento e o procedimento faz com que as tarefas promovam a aprendizagem para o uso do léxico através do próprio uso do léxico. A *abordagem por tarefas* permite a criação de contextos comunicativos para ativação de processos de aprendizagem de léxico, ajudando, por sua vez à criação de estratégias de categorização e de automatismo que potenciam o desenvolvimento do léxico mental. Dissemos que existem vários tipos de *tarefas*, com características próprias, formas e etapas de ensino diferentes, no entanto, importa agora ressaltar que o objetivo de cada uma é resolver uma situação comunicativa, através da interação verbal que se relaciona com a vida real e com a experiência dos alunos, promovendo o seu envolvimento na aprendizagem. Da análise que se efetuou, assinalámos a intrínseca inter-relação entre as tarefas prévias e a tarefa final na concretização de “produtos” comunicativos contextualizados.

No âmbito de um estudo do tipo investigação-ação, planificámos, implementámos e avaliámos uma UD focalizada na *abordagem por tarefas* com o intuito de potenciar a *aprendizagem de léxico*. Por meio de uma atitude analítica e reflexiva foi possível verificar que a *abordagem por tarefas* se assumiu como um método multidimensional centrado na ação contextualizada, proporcionando uma perspetiva ampla e integradora de conteúdos léxicos, valorizando e desenvolvendo a competência léxica e a competência comunicativa.

As considerações que os alunos fizeram, aquando da resolução da ficha de registo de autoavaliação, permitiram a valorização das suas opiniões sobre as tarefas realizadas e o reconhecimento do que aprenderam com a sua

concretização. É relevante recordar que todos os alunos revelaram ter apreciado o modo de trabalhar em sala de aula através da elaboração de tarefas. Na justificação para essa avaliação positiva, os alunos referenciam a semelhança entre as tarefas e as situações reais e a forma original de aprender algo. Como julgamos ter ficado claro, ao longo da análise e discussão dos resultados, as tarefas são dinâmicas e, conseqüentemente, estimulam a participação e o empenho dos alunos, que as consideraram úteis, organizadas, sequenciadas, motivadoras e divertidas.

Importa referir que as estratégias de aprendizagem do léxico que mereceram maior destaque, por parte dos alunos, foram precisamente a inferência de significados por meio do contexto e o uso do vocabulário em situações de interação verbal. Podemos recordar que, na opinião dos alunos, para aprender vocabulário é necessário comunicar e que para comunicar é necessário possuir conhecimentos léxicos. Realçando a importância, no plano de trabalho, da complementaridade das aprendizagens proporcionadas pelo contacto com o *input* e o desenvolvimento das habilidades de expressão e interação geradas pelo *output*. Voltamos a assinalar a importância da mobilização do léxico estudado em diferentes atividades comunicativas da língua de forma a contextualizar o uso da palavra. Ainda no campo das estratégias de aprendizagem do léxico, constatámos a inevitabilidade da transferência lexical entre o Espanhol e o Português, do qual resultam benefícios e inconvenientes subjacentes a tão grande afinidade léxica.

Efetivamente, como constatado, a aprendizagem significativa do léxico tende a estar relacionada com o número de experiência vividas pelos alunos envolvendo o vocabulário em estudo, nomeadamente experiências em diferentes atividades comunicativas. No âmbito de uma perspectiva metodológica ativa e centrada no processo, pensamos poder assegurar que a reutilização do vocabulário em diferentes contextos próximos do real, designadamente em tarefas prévias e na tarefa final, se afigura como potenciadora da aprendizagem do léxico. A possibilidade, potenciada pelo método de trabalho por tarefas, de voltar a mobilizar o léxico já estudado desenvolve os processos cognitivos que enriquecem o léxico mental. Da análise realizada, verifica-se, então, que um método holístico e conciliador da dimensão cognitiva do conhecimento e da

dimensão pragmática do procedimento potencia a criação de um contexto pluridimensional que favorece a aprendizagem do léxico.

Como pudemos reconhecer ao longo do nosso relatório, englobando um estudo de carácter exploratório sobre a questão da *aprendizagem de léxico na abordagem por tarefas*, o facto de os alunos estarem conscientes de que os conteúdos léxicos das tarefas prévias seriam reutilizados aquando da consecução da tarefa final promoveu o alargamento e o enriquecimento do repertório léxico dos alunos.

Em termos profissionais e pessoais, este estudo revelou-se bastante compensatório, na medida em que nos permitiu adquirir e produzir conhecimento numa área que ainda é parca em investigação. Deu-nos a possibilidade de participar num projeto colaborativo que nos proporcionou a circunstância ideal para repensar processos, práticas e ações didático-pedagógicas. A concretização deste trabalho, com características de investigação-ação, fez-nos compreender a importância da construção de pontes entre a sala de aula e os contextos reais de uso de uma LE. Esta demanda permitiu-nos identificar e compreender os contributos da *abordagem por tarefas* para os progressos no domínio e na mobilização léxica dos alunos, situando-os como autores e sujeitos do seu processo de aprendizagem. Sintetizando, a elaboração deste relatório de estágio proporcionou a oportunidade para refletir sobre o verdadeiro papel do professor e do aluno no atual contexto educativo.

Pese embora todo o empenho que dedicámos a este relatório, podemos elencar algumas limitações que condicionaram o nosso estudo. A primeira delas prende-se com os imperativos de tempo, ora para a investigação considerada necessária ao desenvolvimento de uma temática tão ampla e complexa, ora para as intervenções didáticas necessárias à implementação do método da *abordagem por tarefas*. Não obstante termos alcançado dados relevantes que nos permitiram chegar a conclusões anteriormente apresentadas, consideramos que estas poderiam ter sido mais profícuas, se o estudo fosse alargado no tempo. E porque o *“tempus volat hora fugit”*, não podemos deixar de referir a dificuldade em conciliar o trabalho de investigação com as obrigações profissionais que,

consequentemente, reduziram o nosso tempo disponível para a elaboração do presente relatório.

Em termos da configuração do plano de intervenção e principalmente no que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, reconhecemos que faríamos alterações que imporiam limites a alguma subjetividade do professor-investigador e que permitiriam uma análise mais objetiva e igualmente válida.

Consideramos também uma limitação o número reduzido de alunos (oito), sendo que acreditamos que, num universo mais alargado, os resultados poderiam ter permitido compreender melhor o que acontece na *abordagem por tarefas* relativamente ao desenvolvimento da competência comunicativa e da competência lexical.

Assumimos e reconhecemos o carácter incompleto e transitório do “conhecimento” aqui construído, pois, tal como afirma Melo, “*o ciclo de perguntas-respostas se feche em novas perguntas, daí advindo o carácter interminado, senão interminável, de qualquer investigação*” (2006: 483).

Supomos que, dispondo de mais tempo para a implementação de um projeto didático assente na *aprendizagem de léxico* por meio da *abordagem por tarefas*, tendo como aprendentes os mesmos alunos durante, pelo menos, um ano letivo, poder-se-ia realizar uma investigação-ação mais exaustiva e profícua sobre um tema que apresenta inúmeras possibilidades de estudo empírico.

Uma vez terminada esta etapa, seria aliciante que este estudo tivesse continuidade e que pudesse prosseguir sem as limitações atrás referenciadas, implementando outras unidades didáticas e tentando compreender o que acontece com os alunos em outros universos temáticos.

## Referências bibliográficas

Ainciburu, M. C. (2008). *Aspectos del aprendizaje del vocabulário*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Alarcão, I. (2001). “Professor-investigador: Que sentido? Que formação?”. Campos, B.P. (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 21-30.

Almeida, C. & Araújo e Sá, M. H. (2004). “A negociação de saberes e estratégias na aprendizagem colaborativa do Francês Língua Estrangeira – contributos de um estudo baseado em tarefas de aprendizagem”. M. H. Araújo e Sá, M. H. Ançã & A. Moreira (coords.) *Transversalidades em Didática das Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (*Estudos Temáticos 2*), pp. 117-133.

Almeida Filho, J.C. (1995). “Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?”. *Português para estrangeiros, interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, pp. 9-21.

Alonso Rey, R. (2012). *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Andrade, A. I. (1997). *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada).

Andrade, A.I. & Araújo e Sá, M.H. (1992). *Didática da língua estrangeira. O ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*. Rio Tinto: Edições ASA.

Aitchison, J. (1994). *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.

Baralo, M. (1997). "La organización del lexicón en lengua extranjera". *Revista de Filología Románica*. Homenaje a Pedro Peira Soberón, 14, vol. 1, pp. 59-73.

Baralo, M. (2001). "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática". Susana Pastor Cesteros e Ventura Salazar García (eds.), *Estudios de lingüística, tendencias e líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 5-40.

Baralo, M. (2005). "La competencia léxica en el marco común europeo de referencia". *Carabela*, n.º 58, Madrid: SGEL, pp. 27-48.

Baralo, M. e Estaire, S. (2010) "Tendencias metodológicas postcomunicativas". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. 11 p.2010-225. Disponível em: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero11/numero11/pdfs/11.BaraloEtaire.pdf>.

Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Benedetti, A. (2001). "Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español". *Forma. Interferencias, Cruces y Errores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, pp. 9-25.

Bento, T. & Andrade, A. I. (2004). "Como é que não me vou esquecer deste vocábulo? Um estudo sobre estratégias de leitura de palavras difíceis em Inglês". *Intercompreensão*, 11, Lisboa: Edições Colibri / Escola Superior de Educação de Santarém, pp.133-148.

Bernardo, A. M. (2010). "O léxico mental no ensino e aprendizagem de vocabulário na L2". *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* - 5, pp. 27- 40. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8963.pdf>.

Canale & Swain. (1980). "Theoretical bases of communicative language pedagogy". *Applied linguistics*, 1, pp. 1-47.

Candlin, C., & Murphy, D. (1987). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International.

Candlin, C. (1990). "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". *Comunicación, language y educación*, 7-8, pp. 33-53.

Candlin, C. (1993). "Task based education approaches". *Colloquium Papers, Language programs in development projects*. Asian Institute of Technology: Tailândia.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.

Cassany, D.; Luna, M., & Sanz, M. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cavanillas, J. L. (2008). "Algunas Aplicaciones del Enfoque Léxico al aula de E/LE". *RedELE*, 9, pp. 4-30. Disponível em [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/1-Semestre/ALVAREZ\\_C.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/1-Semestre/ALVAREZ_C.html).

Cervero, M. J. & Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino e avaliação*, Lisboa: Edições Asa.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). "Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas". *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII, nº2, Dezembro de 2009, pp. 355-379.

Dubois, J. (2007). *Diccionario de lingüística*. São Paulo: Editora Cultrix.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP.

Estaire, S. (2004) "La programación de unidades didácticas a través de tareas". *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, Nº. 1. Disponible en <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72229/00820083000344.pdf?sequence=1>.

Ellis, R. (2005). "La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza". *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*. Disponible en [http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod\\_ellis.pdf](http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf).

Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.

Estaire, S. (2010). "Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas". *Marcoele*. Madrid: Universidad de Nebrija. Disponible en <http://marcoele.com/principios-basicos-del-aprendizaje-mediante-tareas/>.

Esteves, M. (2002). *A Investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: IIE.

Fernandez, S. (1996). *Unidades didácticas de español lengua extranjera*. Barcelona: Difusión.

Fernandez, S. (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.

Fernandez, S. (2003). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.

Frias, M. J. (1992). *Língua materna – língua estrangeira uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora.

Gelabert, M. J.; Bueso, I. & Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros.

Gil Peña, N. (1999). “Una Experiencia del Enfoque por Tareas en la Clase de Lengua Castellana y Literatura”. *Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, Universidad de Alcalá, pp. 127-140.

Gómez Molina, J. (2004). “La subcompetencia léxico-semántica”. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 491-510.

Hamido, G. (2005). *Meta-análise do processo de (re)construção coletiva de um projeto curricular de formação de professores*. Tese de Doutoramento. Lisboa: DEFCUL-Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (documento policopiado).

Higueras, M. (1996). “Aprender y enseñar léxico”. L. Miquel y N. Sans (coors.). *Didáctica del español como lengua extranjera 3, Colección Expolingua*, Fundación Actilibre, pp: 111-126.

Higueras, M. (2004). “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”. J. Sánchez Lobato et alli, *CARABELA nº 56, La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 5-25.

Huckin, T. & M. Haynes. (1995). “Summary and future directions”. *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Eds. T. Huckin, M. Haynes & J. Coady. Norwood, NJ: Ablex Publishing, pp: 153-178.

Hulstijn, J. H. (2005). "Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning". *Studies in second language acquisition*, 27 pp: 129-140.

Krashen, S. & Terrell. T. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.

Lahuerta, J. (2009). La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica, *MarcoELE, Revista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, nº 8, pp. 117-138.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Grao.

Laufer, B. e J. Hulstijn. (2001). "Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement". *Applied Linguistics* 21, 1, pp. 1-26. Disponível em <http://www.corpus4u.org/forum/upload/forum/2005112217011578.pdf>.

Leiria, I. (2001). "Léxico, aquisição e ensino da L2". *Polifonia, Revista do Grupo Universitário de Investigação em Línguas Vivas*, nº4, Lisboa, pp. 119-141.

Leffa, V. (2000). "Aspetos externos e internos da aquisição lexical". Leffa, V. J. *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat.

Leme, M. I. S. (2008). "Reconciliando divergências: conhecimento implícito e explícito na aprendizagem". *Psicologia USP*, 9 (2), pp. 121-127.

Leontaridi, E.; Peramos Soler, N. (2011). "El mundo de las palabras. Técnicas de aprendizaje de léxico". *III Jornadas de Formación del profesorado de Español*. Bulgaria: Instituto Cervantes, pp.43-65. Disponível em: <http://www.educacion.gob.es/dmsstatic/90134adc69a8458692117cd6a4239161/co>

nsejeriasexteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/iiijornadasdeformacion/iiijornadaspublicacion.pdf.

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.

Littlewood, William (1996). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. & Norris, J. M. (2000). "Task-based teaching and assessment". M. Byram (Ed.), *Encyclopedia of language teaching*. London: Routledge, pp. 597-603.

Marcuschi, L. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

Martín Peris, E. (1999). "Libros de texto y tareas". Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Meara, P. (1980). "Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning". *Language Teaching and Linguistics: Abstracts 13*, pp. 221-246.

Melo, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilingues em chat*. Tese de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Moreira, M.A. e Alarcão, I. (1997). "A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos". Sá-Chaves, I. (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Moreira, M.A. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press

Nunan, David (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2006). "Task-based language teaching in the Asia context: defining task". *Asian EFL journal*, 8 (3), Article 1. Disponível em [www.Asian\\_efljournal.com/September\\_2006\\_EBook\\_editions.pdf](http://www.Asian_efljournal.com/September_2006_EBook_editions.pdf).

Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Richards, J. e Lockhart, C. (2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Richards, J.C., Platt, J. & Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.

Richards, J.C. & Rodgers, Theodore S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Trad. José M<sup>a</sup> Castillo. Madrid: Cambridge University Press.

Rio-Torto, G. (2006). "O léxico: semântica e gramática das unidades lexicais". Maria Francisca Athayde. *Estudos sobre léxico e gramática*. Coimbra: CIEG/FLUC, pp. 11-34. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/13412>.

Rio-Torto, G. (2012). "Léxico, gramática, processamento". *O léxico em estudo*. Bahia: EDUNEB, pp. 1 - 25.

Rodríguez L. e Manzano, M. (2008). "Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos". *Odisea*, nº 9, Universidade de Salamanca, pp.105-115. Disponível em: [http://www.ual.es/odisea/Odisea09\\_GonzalezRodriguez.pdf](http://www.ual.es/odisea/Odisea09_GonzalezRodriguez.pdf).

Sampieri, R.; Collado, Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa*. Tradução Murad, F. ; Kassner, M. & Dystyler, S. São Paulo: McGraw-Hill.

Sánchez, A. (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Madrid: SGEL.

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

Santos Gargallo, I. (1993). "Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua". *El marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

Schmitt, N. (1997). "Vocabulary learning strategies". Schmitt, N. & McCarthy, M. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.199-227.

Stern, H. (1987). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman. Disponível em <http://scottthornbury.wordpress.com/2013/06/02/v-is-for-vocabulary-teaching/>.

Tuckman, M. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.

Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.

Willis, J. A. (1996). *A framework for task-based learning*. London: Longman.

Zanón, J. (1990). "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras". *Cable*, nº 5, 19-28.

Zanón, J. (1999). *La enseñanza mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

# **ANEXOS**



## Anexo 1 – Planificação da unidade didáctica “Viagem a Ávila”

### PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

ESCUELA: Escola 3/Secundária Martinho Árias

Tema de la unidad didáctica: *¡Viaje a Ávila!*

Período de ejecución: 17 de marzo de 2014 – 25 de marzo de 2014

Nivel: B1 Curso: 10º Grupos: D/E Número de alumnos: 8

Profesora en prácticas: Cátia Monteiro

#### Objetivos Generales:

- Manejar fuentes de información para planificar, elaborar y presentar una guía de viaje a Ávila, desarrollando la competencia comunicativa.
- Ampliar el repertorio de vocabulario, estructuras y fórmulas con relación a la tarea final (una guía de viaje a Ávila), desarrollando la competencia léxica.

Tareas	Objetivos	Contenidos	Recursos Medios	Tº
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pre-tarea:</b> introducción al tema con actividades de comprensión sobre tres ciudades Patrimonio Mundial.</li> <li>• <b>Planificación de la Tarea Final:</b> elaboración de una guía de viaje a Ávila.</li> <li>• <b>Tarea Previa 1:</b> exploración del interés cultural y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender el sentido global de textos orales y escritos y extraer información concreta y vocabulario específico.</li> <li>• Formular, en términos generales, objetivos y estrategias para llegar a la elaboración de la tarea final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Culturales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ciudades Patrimonio de la Humanidad (Santiago de Compostela, Ibiza y Ávila);</li> <li>- lugares de interés patrimonial en Ávila.</li> </ul> </li> <li>• <b>Léxicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- acciones habituales para preparar un viaje;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de trabajo.</li> <li>• Ordenador.</li> <li>• Proyector.</li> <li>• Tela blanca.</li> <li>• Cuaderno.</li> </ul>	<p><b>Sesión 1</b> <b>90 min.</b></p>

<p>patrimonial de los lugares que visitar en Ávila.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tarea Previa 2:</b> presentación y empleo de fórmulas para dar y recibir informaciones sobre ubicación de lugares en Ávila (simulación de diálogos).</li> <li>• <b>Sub-tarea de apoyo lingüístico:</b> repaso del imperativo afirmativo.</li> <li>• <b>Tarea Previa 3:</b> elaboración de una tarea de ampliación de vocabulario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejar, con cierta soltura, las fuentes de información textuales y audiovisuales y obtener detalles y precisiones mediante la comprensión escrita y oral.</li> <li>• Comprender y emplear las expresiones y el vocabulario más frecuente para dar y recibir informaciones sobre ubicación de lugares.</li> <li>• Ampliar el vocabulario relacionado con los viajes y los objetos personales, empleando su uso en contexto.</li> </ul>	<p>- la ciudad de Ávila (lugares, monumentos, historia);</p> <p>-expresiones para dar y pedir informaciones sobre ubicaciones;</p> <p>- objetos necesarios para un viaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Funcionales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elegir lo que es necesario para preparar un viaje;</li> <li>- dar y pedir informaciones sobre ubicaciones.</li> </ul> </li> <li>• <b>Gramaticales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- apocope del adjetivo (<i>buen, gran, san</i>);</li> <li>- adverbios de lugar;</li> <li>- imperativo afirmativo (verbos regulares e irregulares).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficheros audio y video.</li> <li>• Guía de viaje a Ávila.</li> <li>• Mapa de Ávila.</li> <li>• Diccionario monolingüe .</li> </ul>	<p><b>Sesión 2 90 min.</b></p>
--	---	---	---	--



<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Prácticas realizadas en clase: aprendizaje del léxico y elaboración de las tareas previas y de la tarea final.</li><li>• Observación directa (plantillas de observación);</li><li>• Registros de aprendizaje individual;</li><li>• Autoevaluación.</li></ul>
-------------------	--

## **Anexo 2 - Reportagem sobre as cidades património da UNESCO**

(Consultar em <http://www.youtube.com/watch?v=qdUHe9mQ6-g>)



## Anexo 3 - Pré tarea

### Pre tarea: Conocer tres ciudades Patrimonio de la Humanidad

1-Lee los siguientes textos y visualiza el reportaje sobre tres ciudades españolas que fueron nombradas Patrimonio Mundial de la Humanidad por la UNESCO.

1-

Los orígenes de esta ciudad se remontan al hallazgo, en el año 813, de la tumba del apóstol Santiago. La primera basílica se construyó en el siglo IX y la actual catedral es el resultado del paso de los siglos. Al acercarnos, descubrimos una ciudad hecha a medida del caminante, que podrá descubrir una infinidad de tesoros: palacios, monasterios, templos y plazas. Hoy en día, la ciudad sigue conservando su vocación de lugar de encuentro y es el eje en torno al que se articula la floreciente cultura de Galicia, una comunidad histórica que tiene al gallego como lengua propia.

2-

Una ciudad que comparte los privilegios y la belleza mediterránea con las otras islas balears. A pesar de su desarrollada infraestructura hotelera y sus vuelos cosmopolitas, conserva todo el encanto de su urbanismo y el visitante encontrará el recinto amurallado renacentista, la iglesia de Santo Domingo y la Catedral. La isla es rica en la planta acuática *poseidonia*. Una especie endémica del Mediterráneo que tiene una notable importancia ecológica por sus características similares a las plantas terrestres, como raíces y hojas.

3-

La ciudad, declarada patrimonio de la Humanidad en 1985, ofrece al viajero distintas visitas, su riqueza cultural es el reflejo de su historia, de sus arquitecturas y de las costumbres abulenses. Como en muchas ciudades medievales españolas, convivieron judíos, mudéjares y cristianos, todos ellos dejaron su huella y forman parte de su legado cultural. Caminar sin prisa por las serpenteantes calles de la amurallada ciudad de Castilla y León es un ejercicio mágico. Es la capital de provincia española situada a mayor altitud, y en esa atalaya, a 1130 m sobre el nivel del mar, permanecen con salud envidiable sus escenarios medievales.

1.1- Escribe el nombre de la ciudad que corresponda a cada fotografía. Pon también el número del texto que la describe.



Fuentes: <http://www.ibiza.travel/es>; <http://www.santiagoturismo.com/>; <http://www.avila.com/es>

1.2-¿Qué título pondrías a cada una de las descripciones? Escríbelo en el recuadro correspondiente.

- a. Entre tus murallas se protegieron sus moradores.
- b. El viajero descansa a la sombra del templo.
- c. El mar circunda todas sus bellezas.

1.3-Apunta en el mapa de España las tres ciudades. ¿A qué Comunidad Autónoma pertenecen?



1.4- Completa la tabla:

<b>Ciudad</b>	<b>¿Por qué podrá ser interesante visitar la ciudad?</b>	<b>Palabras o expresiones clave</b>

## Anexo 4 – Planificação da tarefa final

### Planificación de la Tarea Final: Elaboración de una Guía de Viaje a Ávila.

2- Para preparar el viaje y para no depender de tu profesor cuando estés en Ávila, ¿qué puedes necesitar cuando estés en la ciudad de los caballeros? ¿Qué crees que necesitas saber decir?

2.1- Vamos a elegir lo que necesitamos:

	Muy útil	Útil	Poco útil
Saber informaciones sobre los monumentos y lugares que visitar.			
Hacer una ruta en el mapa.			
Pedir y entender informaciones sobre direcciones y distancias.			
Desenvolverse en cafeterías y restaurantes.			
Saber lo que llevar en el equipaje.			
Pedir informaciones sobre transportes.			
Saber explicar en la farmacia lo que me duele.			
Obtener todas las informaciones necesarias en un hotel.			

2.2- Contrasta los resultados con tus compañeros y decidid todos juntos las situaciones que os interesan para preparar bien el viaje.

---

---

---



## Anexo 5 – Modelo do guia de viagem



Nombre:	Nombre:
¿Qué llevar en la maleta?	
¿Qué desayunar?	
¿Qué visitar por la mañana? Puntos de interés y ubicación.	
¿Dónde y qué almorzar?	
¿Qué visitar por la tarde? Puntos de interés y ubicación.	
¿Dónde y qué cenar?	
En el hotel H2, ¿qué situaciones pueden ocurrir?	



## Anexo 6 – Tarefa prévia 1

### Tarea Uno: Conocer los monumentos y lugares que visitar en Ávila

1- Ve la parte alusiva a Las Murallas del reportaje sobre Ávila y contesta a las cuestiones:

1.1-Completa las frases con la información del reportaje.

- a) Las Murallas, en el pasado, servían para \_\_\_\_\_
- b) Porque impedían el desarrollo de la ciudad, en el siglo XIX, \_\_\_\_\_
- c) En Ávila, una vez al año, se realiza \_\_\_\_\_
- d) Para la construcción de la Muralla, se reutilizaron \_\_\_\_\_

1.2-Indica a que se refieren las cifras siguientes:

- a) 55.000: \_\_\_\_\_
- b) 2,5: \_\_\_\_\_
- c) 3: \_\_\_\_\_
- d) 12: \_\_\_\_\_

*La Muralla, construida a lo largo del siglo XI, marca un dentro y un fuera de Ávila. No se sabe cuántas personas participaron en su construcción, pero se sabe que la mayoría eran musulmanes cautivos. De ahí que, aunque el conjunto es románico, cuenta con importantes rasgos árabes. La muralla defensiva tiene nueve puertas de entrada y más de 2.000 almenas que vigilan, hoy como ayer, el horizonte abulense.*

*En nuestro paseo aprenderemos que sus muros se adaptan a la topografía del terreno, o sea, se hacen más pequeños cuando el terreno es más accidentado y las torres se elevan en las zonas más llanas. Durante casi un milenio sirvió de protección y también se utilizó para facilitar el control de los intercambios comerciales.*

*Nuestra visita debe completarse subiendo al camino situado en lo alto de la muralla, podemos hacerlo desde las puertas de la Casa de las Carnicerías, del Alcázar o del Arco del Carmen. Desde ahí podemos contemplar el paisaje urbano formado por torres y el que nos ofrecen la sierra de Ávila y el Valle Amblés, de esta forma comprenderemos este monumento que identifica a la ciudad, que fue y sigue siendo elemento imprescindible en su configuración urbanística, social u económica.*

1.3- Lee el texto siguiente.

1.4- ¿Qué elementos informativos sobre la Muralla puedes añadir o aclarar a lo que has visto en el reportaje?

---

---

---

---

1.5- Lee las definiciones de abajo y decide a qué palabra corresponde cada una. ¿Qué te ha ayudado a averiguar el significado de cada palabra?

cautivo

a- libre  
b- majo

c- prisionero

llana

zona

a- zona sin altos ni bajos  
b- zona elevada sobre la tierra

c- zona subterránea

almena

a- abertura más o menos elevada sobre el suelo que se deja en una pared para dar luz y ventilación.

b- cada uno de los prismas que coronan los muros de las antiguas fortalezas para resguardarse en ellas los defensores.

c- conjunto de muchas hojas de papel u otro material, semejante que encuadernados forman un volumen.

2- Completa el texto informativo sobre el Museo Provincial de Ávila con las unidades léxicas del recuadro.

*las costumbres fue edificada*    *épocas históricas*    *Bellas Artes*    *sus fundadores*    *almacén visitable*  
*iglesia románica*    *colecciones del museo*    *Arte Popular*

### Museo Provincial de Avila

Situado desde 1969 en La Casa de los Deanes, conocida así porque \_\_\_\_\_ (1) Cristóbal y Juan Vázquez de Medina, eran deanes de la catedral (se denomina deán de la catedral al funcionario eclesiástico que viene inmediatamente después del obispo). La Casa de los Deanes \_\_\_\_\_ (2) en el siglo XVI y su estilo es renacentista. Las \_\_\_\_\_ (3) se estructuran en tres secciones: Arqueología, \_\_\_\_\_ (4) y \_\_\_\_\_ (5), el recorrido por sus salas nos permitirá tener una visión de conjunto de la historia de Avila, de la romanización, de la presencia de musulmanes y judíos, pero también nos permitirá conocer los usos y \_\_\_\_\_ (6) de Avila y de su provincia. La visita quedaría incompleta sin acercarnos a la \_\_\_\_\_ (7) de Santo Tomé El Viejo, hoy convertida en un interesante y único \_\_\_\_\_ (8) del museo en el que se exponen diversas piezas arqueológicas de distintas \_\_\_\_\_ (9).



3- Sigue viendo el reportaje y lee el texto.

La Catedral de Ávila se proyecta como templo y fortaleza, erigiéndose sobre los restos de un primitivo edificio dedicado a San Salvador. En el año 1172, Alfonso VIII decide su ampliación, encargando los trabajos al maestro de obras francés Fruchel, que comenzó la consolidación del actual edificio, considerado un buen ejemplo del estilo románico de transición al gótico. El gran maestro, conocedor de la arquitectura francesa, cambiará el proyecto inicial y será autor de la original cabecera, ya gótica, construida con una piedra de tono rojo. La construcción fue declarada Monumento Nacional en 1949 y se inscribe en planta de cruz latina formada por tres naves y cabecera con capillas.

La Catedral avilense excede los límites estrictamente religiosos y se manifiesta sobre todo en su carácter defensivo, ya que su cabecera se entesta en la fortificación, convirtiéndose en el cubo más fuerte de la muralla.

**¡OJO!**

Delante de un nombre singular masculino y singular se usan las formas apocopadas: san; buen y gran.



3.1- Partiendo del visionado de parte del reportaje y de la lectura del texto, explica por qué razones se considera la Catedral de Ávila un monumento de visita obligatoria.

---

---

---

---

---

---

4- Lee con atención los siguientes textos de un blog de viajes.

 <b>Juan</b>	<p>Llevo dos días en Ávila y estoy flipando. ¡Ávila es una ciudad preciosa! Ya he visitado la Muralla, la Catedral y la Casa de los Deanes. Hay tantos lugares interesantes que estoy confuso. ¿Adónde debo ir ahora?</p>
 <b>Paola</b>	<p>Tienes que visitar el Torreón de los Guzmanes, fue construido en el siglo XVI y forma parte del Palacio de los Guzmanes. También se le conoce como Palacio de los Mújica donde, en 1878, el rey Alfonso XII se alojó durante una visita a Ávila. En una de las esquinas se eleva un torreón de planta cuadrada con almenas y saeteras de estilo gótico-renacentista. Declarado Monumento Nacional en 1983, actualmente es sede de la Diputación Provincial de Ávila.</p> <p>Desde el patio con columnas se da acceso a los sótanos, convertidos actualmente en sala de exposiciones. Son dignas de interés las manifestaciones artísticas de los vetones, principalmente las esculturas de toros y de cerdos que se hallan esparcidas por todo el territorio que se supone que sería la Vetonia. La función de estas esculturas ha sido muy debatida, puede tratarse tanto de monumentos conmemorativos de victorias, como tener significados mágico-religiosos de protección y reproducción del ganado.</p>
	<p>¡Estoy sorprendido! Es que sabes mucho. Seguro que voy a visitar el Torreón de los Guzmanes. Es que todo esto mola.</p>

4.1- El Palacio de los Guzmanes, por su historia patrimonial, es nombrado de distintas formas. ¿Cuáles?

4.2- ¿Qué se puede admirar en la sala de exposiciones del Palacio de los Guzmanes?

4. 3- Las expresiones de la columna de la izquierda han aparecido en el texto. ¿Cuáles son sus equivalentes en la columna de la derecha? Relaciónalas.

- |                         |                                       |
|-------------------------|---------------------------------------|
| 1- alojó                | a- piezas subterráneas                |
| 2- saeteras             | b- se descubren dispersas             |
| 3- sótanos              | c- donde se echaban lanzas al enemigo |
| 4- se hallan esparcidas | d- hospedó                            |

Fuentes: <http://www.avilaturismo.com/>; <http://www.spain.info>; <http://www.mcu.es/museos>; <http://www.rutasdel patrimonio.es>; <http://www.turismocastillayleon.com/>; <http://muralladeavila.com/es/>; <http://www.avila.com/es>

### 5- En síntesis:

5.1-¿Dónde se puede tener una perspectiva panorámica de toda la ciudad? \_\_\_\_\_

5.2-¿Qué lugar de interés cultural es templo y fortaleza en simultáneo? \_\_\_\_\_

5.3-¿Qué monumento es actualmente sede de la Diputación Provincial de Ávila? \_\_\_\_\_

5.4- ¿Qué museo permite tener una visión amplia de la historia de Ávila? \_\_\_\_\_

## **Anexo 7 – Reportagem sobre Ávila**

(Consultar em <http://www.youtube.com/watch?v=YhiEG8PagWo>)



## Anexo 8 – Ficha de registro de aprendizagem 1



### Registro de Aprendizaje nº 1 Unidad Didáctica: Viaje a Ávila



Nº: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_ Nombre: \_\_\_\_\_

Comentario: \_\_\_\_\_ Firma de la profesora: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

#### 1- Lee lo que dicen estos estudiantes sobre sus estrategias para aprender vocabulario.

Yo repaso el vocabulario regularmente para no olvidarlo. (Tomek, Polonia)

A mí me da buen resultado asociar algunas palabras difíciles con ciertas personas o cosas. (Patrick, Canadá)

Yo intento asociar palabras nuevas con otras que suenan de manera muy parecida en español o en mi lengua. (João, Portugal)

A veces, para aprender varias palabras, me invento una historia muy corta con ella. (Stefan, Alemania)

Pues a mí me da muy buen resultado repetirlas y decirlas en voz alta. De esa forma las oigo varias veces y eso me ayuda a memorizarlas. (Salma, Marruecos)

Yo necesito escribir cada palabra nueva con su traducción en mi lengua. Además, escribo una frase con ella. (Christopher, Francia)

Siempre que puedo, relaciono cada palabra nueva con otra que significa lo mismo o con otra que significa lo contrario. (Kevin, Inglaterra)

#### 1.1-¿Cuáles de las estrategias mencionadas utilizas tú? ¿Además de estas, aplicas otras estrategias?

---

---

---

---

#### 2-¿Qué hemos aprendido hoy en clase para acercarnos a la elaboración de la Tarea Final?

---

---



## Anexo 9 – Planificação da sessão 1

ESCUELA: <b>Escola 3/Secundária Martinho Árias</b> Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: <b>¡Viaje a Ávila!</b> Sesión: <b>Uno</b> Tiempo: <b>90 minutos</b> Fecha: <b>17/03/2014</b> Nivel: <b>B1</b> Curso: <b>10º</b> Grupos: <b>D/E</b> Nº de alumnos: <b>8</b>						
TIEMPO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TAREAS/ACTIVIDADES	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGRUPA MIENTO	DESTREZAS	RECURSOS MEDIOS MATERIALE S
10	Conocer los contenidos de la sesión nº 1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apertura de la clase con la redacción del sumario.</li> </ul>	<b>PROFESORA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saluda a los alumnos (Aa).</li> <li>Escribe el sumario.</li> </ul> <b>ALUMNOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saludan a la profesora.</li> <li>Escriben el sumario en sus cuadernos.</li> </ul>	Toda la clase		Ordenador; Tela blanca; Proyector; Cuadernos.

20	Extraer de los textos y de los fragmentos del reportaje la idea general, así como información concreta y léxico específico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionado de fragmentos de un reportaje.</li> <li>• Lectura de los textos y extracción de información general.</li> <li>• Elaboración de la <b>Pre-Tarea</b> de introducción al tema de la Unidad Didáctica.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuye la ficha de trabajo con la <b>Pre-Tarea</b>.</li> <li>• Pregunta se han visitado alguna ciudad española.</li> <li>• Pide a los Aa que lean los tres textos y visualicen los fragmentos del reportaje.</li> <li>• Solicita a los Aa que elaboren los ejercicios 1.1, 1.2 y 1.3.</li> <li>• Indica a los Aa como realizar el ejercicio 1.4.</li> <li>• Solicita la corrección de la Pre-Tarea y proyecta las respuestas.</li> <li>• Aclara posibles dudas con relación al vocabulario.</li> </ul> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen los textos y visualizan los fragmentos del reportaje sobre tres ciudades Patrimonio de la Humanidad.</li> <li>• Realizan los ejercicios 1.1, 1.2 y 1.3 que les permiten relacionar fotografías, títulos y localizar las tres ciudades en el mapa.</li> <li>• Completan el cuadro del ejercicio 1.4 con los puntos de interés en cada ciudad y con palabras y expresiones que identifican y califican Santiago de Compostela, Ibiza y Ávila.</li> <li>• Contestan oralmente y registran la corrección por escrito.</li> </ul>	Gran Grupo	<p>Comprensión Auditiva</p> <p>Comprensión Lectora</p> <p>Expresión Escrita</p> <p>Expresión Oral</p>	<p>Reportaje sobre las ciudades españolas Patrimonio Mundial: Ávila (01:39 – 02:56); Ibiza (06:45 – 07:50); Santiago de Compostela (11:30 – 12:43);</p> <p>Ficha de Trabajo;</p> <p>Ordenador;</p> <p>Tela blanca;</p> <p>Proyector;</p> <p>Cuadernos.</p>
----	---	--	--	------------	---	--

10	Planificar la Tarea Final y familiarizarse con la estructura de la Guía de Viaje a Ávila, potenciando la participación en un intercambio oral sobre las situaciones que interesan para preparar bien el viaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificación de la <b>Tarea Final:</b> Elaboración de una Guía de Viaje a Ávila.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pregunta a los Aa lo qué es necesario saber para preparar bien un viaje a una ciudad que todavía no conocemos.</li> <li>Señala las opiniones y sugerencias de los Aa.</li> <li>Plantea los objetivos de la Tarea Final y los procesos para llegar a la elaboración de la Guía de Viaje a Ávila.</li> </ul> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Expresan su opinión en relación a lo que es necesario para preparar el viaje.</li> <li>Contrastan los resultados con los compañeros y deciden lo más importante para preparar bien el viaje a Ávila.</li> <li>Plantean eventuales dudas.</li> </ul>	Gran Grupo	Interacción Oral	Ficha de Trabajo; Guía de Viaje.
----	--	---	--	------------	------------------	-------------------------------------



50	<p>Comprender la idea general e información concreta de un reportaje y de cuatro textos que contienen vocabulario específico sobre los monumentos más importantes de Ávila, haciendo uso de la interpretación y de la inferencia para poder realizar una serie de actividades relacionadas con la comprensión oral/escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de la <b>Tarea Previa Uno.</b></li> <li>• Realización de actividades de comprensión auditiva y de comprensión lectora.</li> <li>• Extracción de información general, de información concreta y de vocabulario específico.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuye la ficha de trabajo con la Tarea Uno: Conocer los monumentos y lugares que visitar en Ávila.</li> <li>• Pregunta a los Aa dónde recurren para buscar información sobre los lugares de interés de una ciudad cualquiera.</li> <li>• Pide a los Aa que, como deber de casa, hagan una búsqueda sobre los lugares de interés en Ávila para añadir información a los contenidos estudiados en la presente clase.</li> <li>• Proyecta un fragmento de un reportaje sobre Ávila.</li> <li>• Indica a los Aa que realicen los ejercicios 1.2 y 1.3 y los corrige en seguida.</li> <li>• Pide a los Aa que lean el texto sobre la Muralla y que realicen los ejercicios 1.4 y 1.5, añadiendo o aclarando elementos informativos a lo que ya conocen del visionado del reportaje.</li> <li>• Solicita a los Aa que completen el texto informativo con las unidades léxicas que faltan (ejercicio 2).</li> <li>• Proyecta el fragmento del reportaje alusivo a la Catedral.</li> <li>• Pide a los Aa que expliquen por qué la Catedral es un monumento de visita obligatoria (ejercicio 3.1).</li> <li>• Explica la regla gramatical de las formas apocopadas: <i>san, buen y gran.</i></li> </ul>	<p>Comprensión Auditiva</p> <p>Comprensión Lectora</p> <p>Expresión Escrita</p> <p>Expresión Oral</p> <p>Comprensión Auditiva</p>	<p>Reportaje sobre Ávila: la Muralla (00:00 – 04:56); la Catedral (04:56 - 06:00)</p> <p>Ficha de Trabajo;</p> <p>Guía de Viaje;</p> <p>Ordenador;</p> <p>Tela blanca;</p> <p>Proyector;</p>
----	---	---	---	---	--

	<p>Inferir significados a través del <i>input</i> proporcionado por el reportaje y por los textos y desarrollar actividades de aprendizaje explícita del léxico como asociaciones a sinónimos y paráfrasis de los significados.</p> <p>Compendiar contenidos culturales, lexicales y lingüísticos que aporten conocimientos para concretar la elaboración de la Tarea Final.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asociación de sinónimos y paráfrasis de significados.</li> <li>• Síntesis de los contenidos estudiados.</li> <li>• Resolución del registro de aprendizaje nº 1.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicita la lectura del texto 4 sobre el Torreón de los Guzmanes y la resolución de las actividades correspondientes.</li> <li>• Sintetiza los contenidos y pide la elaboración del ejercicio 5 de la ficha de trabajo.</li> <li>• Propone la resolución de la ficha de registro de aprendizaje nº Uno.</li> </ul> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contestan, previsiblemente, que acceden a la Web para buscar información sobre los lugares de interés de una cualquiera ciudad.</li> <li>• Buscan, como deber de casa, información sobre los monumentos más importantes en Ávila, incluso los estudiados en clase.</li> <li>• Visionan un fragmento sobre Ávila y contestan a las preguntas de pos visionado 1.1. y 1.2 de la ficha de trabajo.</li> <li>• Leen el texto sobre la Muralla y añaden o aclaran elementos informativos a lo que ya conocen del visionado del reportaje.</li> <li>• Elaboran el ejercicio 1.5 de asociación lexical.</li> <li>• Completan el texto informativo sobre el Museo Provincial de Ávila.</li> <li>• Siguen viendo el reportaje y leen el texto sobre la Catedral de Ávila.</li> </ul>		<p>Comprensión Lectora</p> <p>Expresión Escrita</p> <p>Expresión Oral</p>	<p>Ficha de Trabajo;</p> <p>Guía de Viaje;</p> <p>Ordenador;</p> <p>Tela blanca;</p> <p>Proyector;</p> <p>Cuadernos;</p> <p>Registro de aprendizaje nº 1.</p>
--	--	---	---	--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"><li>• Leen el texto de un blog de viajes sobre el Torreón de los Guzmanes y realizan las actividades correspondientes.</li><li>• Sintetizan los contenidos con la resolución del ejercicio 5.</li><li>• Resuelven la ficha de registro de aprendizaje nº 1.</li></ul>			
--	--	---	--	--	--

## Anexo 10 – Tarefa previa 2

### Tarea Dos: Pedir y dar informaciones sobre ubicaciones

1- Lee el diálogo siguiente.

PERSONAJES	Dialogo
<b>Turistas</b>	¡Hola, buenos días! Acabamos de llegar a la ciudad y por el cartel informativo vemos que estamos en la Puerta del Carmen, en la zona que da a la Plaza Concepción Arenal. Parece que estamos algo despistados. Queremos visitar el Parque del Rastro, ¿nos puede indicar cómo llegar?
<b>Abulense</b>	Sí, claro. Seguid todo recto por la calle Tres Tazas, pasad al lado de la Mansión de los Polentinos, continuando por la traviesa Santo Domingo, hasta llegar a una plaza.
<b>Turistas</b>	¿Y qué plaza es esa? ¿Cómo se llama?
<b>Abulense</b>	Es la Plaza de la Santa. Al llegar al cruce, girad a la izquierda y coged el Paseo del Rastro.
<b>Turistas</b>	¿Está muy lejos?
<b>Abulense</b>	No, está cerca de allí. Después seguid todo recto y el Parque del Rastro está a unos 300 metros.
<b>Turistas</b>	Gracias por su amabilidad.

1.1- ¿Dónde se encuentran los turistas? \_\_\_\_\_

1.2- ¿Qué quieren visitar? \_\_\_\_\_

1.3- Busca en el diálogo todas las expresiones para preguntar o indicar direcciones y completa el recuadro.

- + Cómo podemos ir a... ¿Dónde se encuentra...?
- + Por favor ¿cómo se va ...?
- + \_\_\_\_\_
- + Tomar la primera / segunda / tercera calle... torcer /
- + \_\_\_\_\_
- + \_\_\_\_\_
- + Girar / ir a la derecha / \_\_\_\_\_
- + Volver hacia atrás / retroceder / dar la vuelta
- + Pasar por... al llegar
- + Al fondo / al final se halla / se encuentra situado...
- + Delante de / enfrente de/ detrás de / \_\_\_\_\_ / entre
- + Aquí / \_\_\_\_\_
- + \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_



1.4- Escucha la grabación y rellena los huecos.

\_\_\_\_\_ esta calle y \_\_\_\_\_ a la derecha por la primera, luego \_\_\_\_\_ por la tercera calle a la izquierda y \_\_\_\_\_ todo recto, está allí detrás de la plaza.

1.5-¿Cuál es el modo verbal que has usado en el ejercicio anterior para dar las indicaciones de ubicación?

1.6 – Para repasar el estudio del Imperativo, completa las tablas.

Verbos regulares

	Mirar	Coger	Subir
tú	mira		
usted	mire		
vosotros		coged	subid
ustedes			suban

Verbos Irregulares

Ir	Tener	Venir	Hacer
ve	ten		haz
vaya		venga	
id	tened		haced
	tengan	vengan	

**¡OJO!**

Cuando el imperativo afirmativo lleva pronombres, estos van detrás del verbo, formando una sola palabra.  
Ej: ¿Cierro la puerta?  
Sí, sí, *ciérrala*.

**¡FIJATE!**

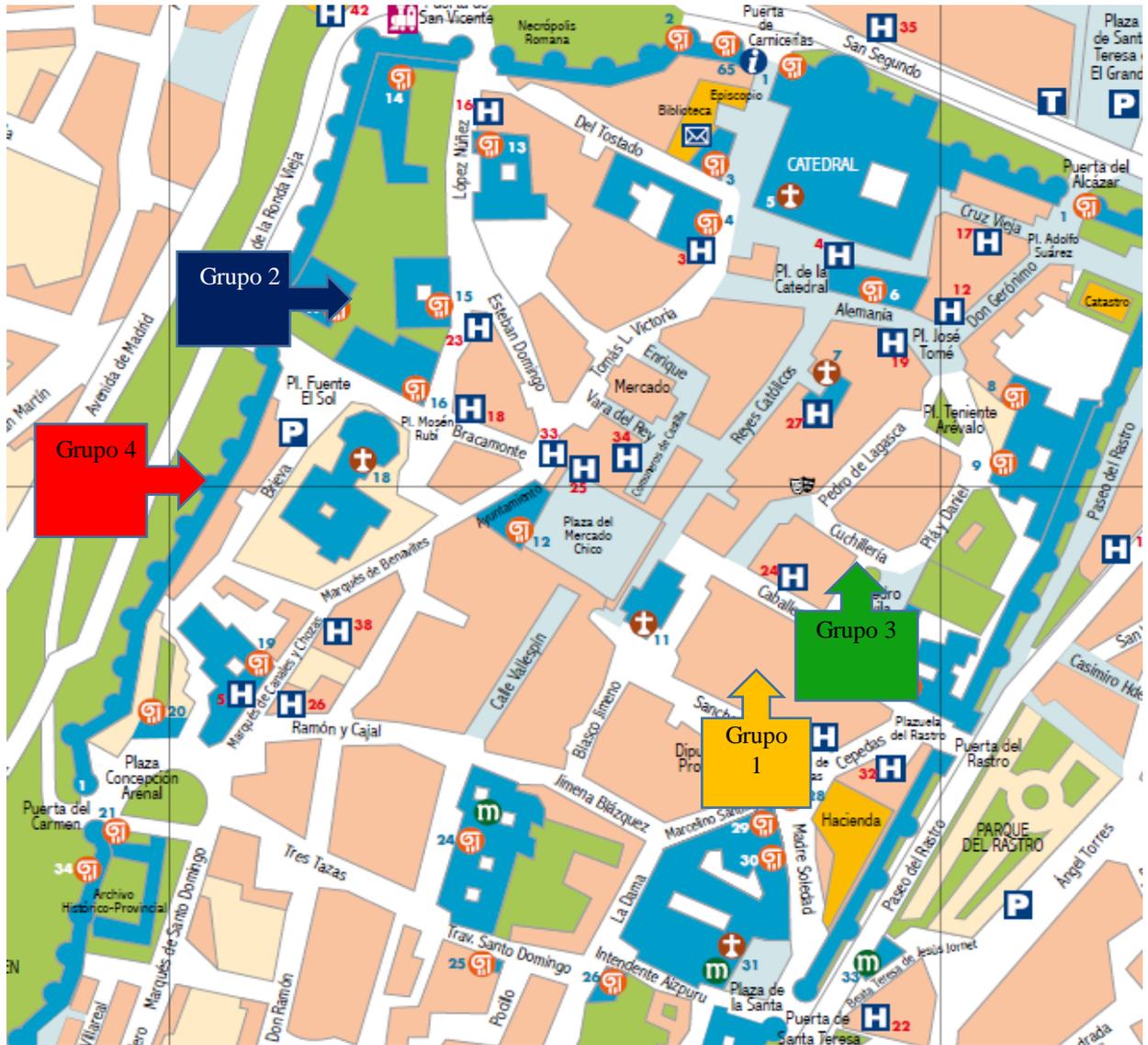
El imperativo mantiene los cambios vocálicos del presente de indicativo.

1.7-Completa el diálogo según el plano, utilizando la informalidad del tuteo.

- Por favor, ¿cómo se va para El Torreón de los Guzmanes?
- \_\_\_\_\_ recto por esta calle, después \_\_\_\_\_ y luego \_\_\_\_\_. No \_\_\_\_\_ muy lejos.



1.8- Queréis visitar la Catedral de Ávila, pero no sabéis como llegar. Usando el imperativo y las expresiones para indicar direcciones, en parejas, preparad un diálogo para presentar a la clase en que un alumno va a pedir las indicaciones y el compañero va a darlas.



**Tomad algunas notas:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



## Anexo 11 – Tarea previa 3

### Tarea Tres: ¿Qué llevar en la maleta?

- 1- Una de las cosas que más pereza da en los viajes es preparar la maleta, el tener que pensar qué llevar y quedarse siempre con la sensación de que se olvida algo importante. Por eso, completa el listado que está abajo con las palabras o expresiones que están en el recuadro. Te podrá ser muy útil y servir como guía.



Para mi identificación	
Para pagar sin dinero	
Para sacar fotos de la Muralla	
Para no tener frío	
Para cuando llueve	
Para llamar a mi madre	
Para guardar mis objetos más valiosos	
Para saber que no llego retrasado	
Para la higiene de los dientes	
Para...	

riñonera;  
carné de identidad;  
reloj; móvil;  
cepillo;  
paraguas; bufanda;  
cámara fotográfica;  
tarjeta de crédito;





## Anexo 12 – Ficha de registro de aprendizagem 2



### Registro de Aprendizaje nº 2 Unidad Didáctica: Viaje a Ávila



Nº: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_ Nombre: \_\_\_\_\_

Comentario: \_\_\_\_\_ Firma de la profesora: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

- 1- En la Tarea Dos has estudiado expresiones para pedir y dar informaciones sobre ubicaciones. Escribe, abajo, algunos ejemplos de expresiones que has aprendido.

- 2- ¿Cuáles de las siguientes estrategias has usado hoy en clase para aprender el vocabulario?

Inferencia de significados por medio del contexto.	<input type="checkbox"/>
Asociación con palabras de mi lengua materna.	<input type="checkbox"/>
Repetición oral o escrita de palabras o expresiones.	<input type="checkbox"/>
Recurso a sinónimos y a paráfrasis.	<input type="checkbox"/>
Solicitud de la traducción de la palabra o expresión.	<input type="checkbox"/>
Uso del vocabulario en actividades de interacción.	<input type="checkbox"/>
Otras: _____	<input type="checkbox"/>

- 3- ¿Qué hemos hecho hoy en clase para acercarnos a la elaboración de la Tarea Final?

---

---

---



## Anexo 13 – Planificação da sessão 2

ESCUELA: <b>Escola 3/Secundária Martinho Árias</b> Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: <b>¡Viaje a Ávila!</b> Sesión: <b>Dos</b> Tiempo: <b>90 minutos</b> Fecha: <b>18/03/2014</b> Nivel: <b>B1</b> Curso: <b>10º</b> Grupos: <b>D/E</b> Número de alumnos: <b>8</b>						
TIEMPO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TAREAS/ACTIVIDADES	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGRUPAMIENTO	DESTREZAS	RECURSOS MEDIOS MATERIALES
10	<p>Conocer los contenidos de la sesión nº Dos.</p> <p>Recordar y resumir los contenidos estudiados en la última sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apertura de la clase con la redacción del sumario.</li> <li>Repaso de los contenidos abordados en la sesión anterior.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saluda a los alumnos (Aa).</li> <li>Escribe el sumario.</li> <li>Pregunta a los Aa cuáles fueron los contenidos abordados en la sesión anterior.</li> </ul> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saludan a la profesora.</li> <li>Escriben el sumario en sus cuadernos.</li> <li>Interactúan con la profesora.</li> </ul>	Toda la clase	<p>Expresión</p> <p>Escrita</p> <p>Expresión</p> <p>Oral</p>	<p>Ordenador;</p> <p>Tela blanca;</p> <p>Proyector;</p> <p>Cuadernos.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura del diálogo y extracción de las expresiones para pedir y dar informaciones sobre ubicaciones.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuye la ficha de trabajo con la <b>Tarea Dos</b>.</li> <li>Pide a los Aa que lean el diálogo y contesten a los ejercicios 1.1 y 1.2.</li> <li>Solicita a los Aa que busquen en el texto expresiones para preguntar o indicar direcciones</li> </ul>	Individual	<p>Comprensión</p> <p>Lectora</p>	<p>Ficha de Trabajo;</p> <p>Ordenador;</p> <p>Altavoces;</p>

25	Reconocer las diferentes expresiones para preguntar o indicar direcciones mediante la lectura, resumiendo los contenidos en un recuadro explicativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audición de una grabación.</li> <li>• Realización de un ejercicio de comprensión auditiva.</li> </ul>	<p>y que completen el recuadro informativo (ejercicio 1.3).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante la primera audición de la grabación, requiere a los Aa que rellenen los huecos del ejercicio 1.4.</li> <li>• En la segunda audición, pide a los Aa que comprueben y que corrijan, caso sea necesario, lo que han registrado durante la primera audición.</li> </ul> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen el diálogo y contestan dónde se encuentran los turistas y qué quieren visitar.</li> <li>• Buscan en el texto expresiones para preguntar o indicar direcciones y completan el recuadro informativo (ejercicio 1.3).</li> <li>• Escuchan la grabación y realizan el ejercicio de comprensión auditiva (ejercicio 1.4).</li> <li>• Registran la corrección del ejercicio de escucha.</li> </ul>	Gran Grupo	Comprensión Auditiva	Tela blanca; Proyector; Pizarra; Cuadernos.
15	Inferir el uso del imperativo afirmativo mediante la observación de ejemplos para poder emplearlo en un ejercicio de práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de la <b>sub-tarea de apoyo lingüístico</b>: repaso del imperativo afirmativo.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunta a los As cuál es el modo verbal que ha sido usado (ej.1.5) en el ejercicio 1.4 para dar las indicaciones de ubicación.</li> <li>• Corrige el ejercicio 1.6 y aclara las dudas con relación al imperativo afirmativo.</li> <li>• Solicita a los Aa que completen el diálogo del ejercicio 1.7, siguiendo el plano y utilizando la</li> </ul>	Individual	Comprensión Lectora	Ficha de Trabajo; Plano de Ávila; Ordenador; Tela blanca;

25	<p>controlada sobre la ubicación de ciertos lugares en el mapa.</p> <p>Pedir instrucciones y dar indicaciones de ubicación, produciendo un diálogo adecuado en una situación de interacción, utilizando el imperativo y vocabulario específico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concretización de la Tarea Dos: preparación y presentación de un diálogo pautado.</li> </ul>	<p>informalidad del tuteo.</p> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionan y verbalizan que el modo verbal es el imperativo.</li> <li>• Repasan el imperativo y completan las tablas con los verbos regulares e irregulares.</li> <li>• Completan el diálogo del ejercicio 1.7, siguiendo el plano y utilizando la informalidad del tuteo.</li> </ul> <p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Divide el grupo en parejas y a cada una atribuye un recorrido en el mapa.</li> <li>• Explica a los Aa como van a concretar la tarea de comunicación, usando el imperativo y las expresiones para indicar direcciones que han estudiado.</li> <li>• Ayuda a los Aa en la preparación de sus diálogos y corrige los posibles errores.</li> <li>• Apoya a los Aa en las presentaciones y simulaciones, mientras hace la grabación audio del resultado del ejercicio de interacción social.</li> </ul> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantean eventuales dudas.</li> <li>• Comparten, en parejas, informaciones de ubicación para llegar a la Catedral de Ávila.</li> <li>• Preparan, en parejas, el diálogo en un registro escrito.</li> </ul>	En parejas	<p>Expresión Escrita</p> <p>Interacción Oral</p>	<p>Proyector;</p> <p>Grabador;</p> <p>Pizarra;</p> <p>Cuadernos.</p>
----	---	---	---	------------	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisan sus diálogos y sus notas.</li> <li>• Interactúan oralmente y presentan el resultado de la tarea propuesta.</li> </ul>			
10	Ampliar el vocabulario relacionado con los objetos necesarios en un viaje, a partir de la asociación lexical y de un listado que sirve de guía.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de la <b>Tarea Previa Tres.</b></li> <li>• Asociación lexical y paráfrasis de significados.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuye la ficha de trabajo con la <b>Tarea Tres.</b></li> <li>• Pide a los Aa que elaboren la tarea.</li> <li>• Aclara eventuales dudas de vocabulario.</li> <li>• Corrige la tarea y añade vocabulario al listado que sirve como guía.</li> <li>• Plantea el deber para casa: búsqueda sobre restaurantes y platos típicos de Ávila en internet.</li> </ul> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizan la tarea de apoyo lingüístico sobre el léxico en estudio.</li> <li>• Completan el listado con el vocabulario que está en el recuadro.</li> <li>• Añaden, a su listado, otros objetos que sean considerados útiles.</li> <li>• Plantean eventuales dudas.</li> </ul>	Individual  Gran Grupo	Comprensión Lectora  Expresión Oral	Ficha de Trabajo;  Ordenador;  Tela blanca;  Proyector;  Pizarra.

5	<p>Registrar los contenidos lexicales estudiados en clase y aportar conocimientos para concretar la elaboración de la Tarea Final.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntesis de los contenidos estudiados.</li> <li>• Resolución del registro de aprendizaje nº dos.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuye la ficha de registro de aprendizaje nº dos.</li> <li>• Aclara eventuales dudas.</li> <li>• Recoge la ficha de registro de aprendizaje.</li> </ul> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resuelven la ficha de registro de aprendizaje, comprobando cómo han aprendido el léxico en clase y expresando sus dificultades y los avances para acercarse a la elaboración de la Tarea Final.</li> </ul>	Individual	Expresión Escrita	Registro de aprendizaje 2.
---	--	--	---	------------	-------------------	----------------------------



## Anexo 14 – Tarefa previa 4

### Tarea Cuatro: Pedir y responder en un restaurante

#### CAMARERO

- *¿Y de postre? Tenemos fruta o yemas de Santa Teresa.*
- *Muchas gracias y vuelva siempre.*
- *De segundo recomiendo cocido morañego con hortalizas del valle del Tiétar.*
- *Muy bien. De primero tenemos gazpacho, sopa o paella.*
- *Buenos días, ¿qué va a tomar?*
- *¿Qué quiere beber?*
- *Aquí tiene. ¿Quiere pagar en efectivo o con tarjeta?*
- *Está bien, ya le traigo su vuelta.*

#### CLIENTE

- Puede quedarse con la vuelta de propina.
- Pues gazpacho.
- El menú del día, por favor.
- Deseo pagar al contado.
- Puede ser, estoy de viaje y quiero probar los platos típicos de Ávila.
- Pues...fruta.
- Camarero, ¿puede traerme la cuenta, por favor?
- Un zumo de maracuyá, por favor.

1- Ordena este diálogo.

- \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
- (después de un rato)
- \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_



1.1-Transcribe las expresiones del diálogo que refieren formas de pagamento.

---

---

---

---

2- Escucha la grabación.

2.1-Rellena los huecos.

**Camarero:** Buenos días, ¿\_\_\_\_\_?

**Lucía:** Queremos el \_\_\_\_\_, por favor.

**Camarero:** Muy bien. ¿De primero?

**Lucía:** \_\_\_\_\_ para él y \_\_\_\_\_ de marisco para mí.

**Camarero:** ¿\_\_\_\_\_? ¿Carne o pescado?

**Raúl:** Yo prefiero salmón con verduras y ella quiere filete con patatas.

**Camarero:** ¿\_\_\_\_\_?

**Raúl:** Una botella de agua y un refresco.

**Camarero:** ¿\_\_\_\_\_?

**Lucía:** ¿Qué hay?

**Camarero:** De postre hay melón, \_\_\_\_\_ o naranja. También hay flan o \_\_\_\_\_.

**Raúl:** Fruta para los dos.

««««««««««

**Raúl:** Camarero, por favor, un poco más de pan y otra \_\_\_\_\_.

««««««««««

**Camarero:** Aquí tiene, ¿quieren tomar algo más?

**Lucía:** Sí, un café solo y otro con \_\_\_\_\_.

««««««««««

**Raúl:** \_\_\_\_\_, por favor.

**Camarero:** Sí, aquí la tienen.

**2.2-Transcribe la expresión de cortesía más usada en el diálogo.**

**Maneras de pedir de forma cortés.**

- Añadir la expresión “por favor”. *Pásame el vaso, por favor.*
- Preguntar en presente de indicativo con verbos como “prestar, dar, dejar”. *¿Me das un trozo de tu bocadillo?*
- Utilizar de forma interrogativa el verbo “poder”. *¿Puedes pasarme una servilleta?*
- Hacer una pregunta con “¿por qué no?”. *¿Por qué no lo haces de esta manera?*
- Otros ejemplos:
  - ¿Me haría el favor de traerme más pan?
  - ¿Sería usted tan amable de pasarme la botella?
  - ¿Tendría usted la amabilidad de dejarme pasar?

**3- Transforma las siguientes frases, utilizando las fórmulas de cortesía.**

- a) Pásame la sal. \_\_\_\_\_
- b) Déjeme pasar. \_\_\_\_\_
- c) Denos otro tenedor. \_\_\_\_\_
- d) Traígame un plato más. \_\_\_\_\_



**4- Completa con las palabras del recuadro.**

setas    rica    salada    caliente    chucherías    mala    espinacas  
 ensaladas    exquisita    (las)legumbres    (la)miel    galletas    sosa    buena

Esta comida está muy... un poco...	Me gusta(n) mucho bastante muchísimo

**Palabras en compañía**

zumo de – manzana; naranja;  
 melocotón

bocadillo de – jamón; queso;  
 tortilla

ensalada de – tomate;  
 lechuga

helado de – fresa; vainilla;  
 chocolate

yogurt de – plátano; mora;  
 piña



## Anexo 15 – Léxico fundamental

### Vocabulario: la Alimentación

#### Palabra por palabra

sustantivos	adjetivos	verbos
la dieta	bueno/a	tomar
el desayuno	rico/a	picar
el aperitivo	sabroso/a	preparar
la comida	delicioso/a	hacer
la merienda	salado/a	compartir
la cena	soso/a	servir(se)
el (primer/segundo)plato	dulce	ayunar
el postre	amargo	desayunar
el café	ligero/a	merendar
	picante	cenar

Las bebidas	La carne	El pescado	Las legumbres
el agua (mineral/con gas/sin gas)	la ternera	la sardina	las lentejas
el refresco	el cordero	el salmón	las judías verdes
el batido	el cerdo	la merluza	las alubias
la limonada	el pollo	el bacalao	los garbanzos
el granizado	el pavo	el boquerón	la lechuga
el zumo	el conejo	el atún	el tomate
el té	el solomillo	la lubina	la zanahoria
la leche	la chuleta	el pulpo	la patata
el café	el filete	el calamar	la berenjena
el vino	<b>los embutidos</b>	<b>el marisco</b>	las espinacas
la cerveza	el chorizo	la langosta	los guisantes
la caña	el salchichón	el langostino	la cebolla
el cava	el lomo	la gamba	el ajo
	el jamón	el centollo	el perejil
		el mejillón	
		la almeja	
		las ostras	

<b>La fruta</b>	<b>Los condimentos</b>		<b>adjetivos</b>
la naranja	el aceite	el arroz	caducado/a
el limón	el vinagre	la pasta	fresco/a
la manzana	la sal	el pan	condimentado/a
la pera	la pimienta	la harina	aliñado/a
el melocotón			frito/a
la fresa	Los Lácteos	la mermelada	asado
la piña	la leche	la miel	a la parrilla
el plátano	el yogur	la galleta	cocido
el melón	la mantequilla	el pastel	relleno
la sandía	el queso	la tarta	hecho
	la nata	el bollo	crudo/a
			en su punto

### **En el restaurante o en el bar**

la carta	la barra	pedir (la cuenta)
el menú	el comedor	pagar
la especialidad		cobrar
	la paella	dejar (propina)
el/la camarero/a	la tortilla	reservar (mesa)
el/la cocinero	la ensalada	compartir
la propina	la carne	tapear
	el pescado	
el pincho		
la ración		
las tapas		
las aceitunas		

## Palabras en Compañía

Pedir en un restaurante:		Pedir la cuenta:
¿Qué me / nos recomienda?	De primero, quiero...	
¿Cuál es el pescado que recomiendan?	De segundo,...	La cuenta, por favor.
¿Qué tipos de carnes tienen en este restaurante?	Yo quería, de primero,... y, de segundo,...	¿Puede traer la cuenta, por favor?
¿Qué aperitivos ofrecen?	Para mí, de primero,...	¿Cuánto es?
	Para mí, de segundo,...	¿Cuánto le debo?
	Yo quiero, de postre...	¿Cuánto es en total?
	Yo quiero, de beber...	

Tomar					
el desayuno	el aperitivo	(la comida)	la merienda	(la cena)	una copa
desayunar		comer	merendar	cenar	
		almorzar			

El café				El vino		
con hielo	solo	cortado	con leche	tinto	blanco	de la casa

tener	ir (se) de	estar
hambre	copas	sabroso
sed	tapas	exquisito
	cañas	rico
	fiesta	de rechupete

Español	Portugués
a <u>ce</u> ite, el	a <u>ze</u> ite, óleo
a <u>ce</u> ituna, la	a <u>ze</u> itona
a <u>g</u> ua, el (f.)	á <u>g</u> ua
a <u>j</u> o, el	a <u>lh</u> o
a <u>z</u> úcar, el	a <u>ç</u> ucar
ceboll <u>a</u> , la	cebol <u>a</u>
<u>en</u> salada	salada
h <u>ue</u> vo, el	<u>o</u> vo
lech <u>e</u> , la	leite
lim <u>ón</u> , el	limão
p <u>an</u> , el	pão
p <u>at</u> ata, la	batata
p <u>l</u> ato, el	p <u>r</u> ato
salado/-a	sal <u>g</u> ado/-a
yogur, el	<u>i</u> ogurte

Ej: Completa estas frases con los falsos amigos adecuados en español y en portugués.

salada – *salada* / grasa – *graxa* / vaso – *vaso* / salsa – *salsa* / bocadillo – *bocadinho* / exquisita – *esquisita*

Español	Portugués
1-Comer alimentos con mucha _____ no es bueno para la salud.	As tuas piadas têm muita _____
2- Camarero, ¿puede traerme un _____ de agua?	A minha mãe comprou _____ novos para pôr flores.
3-Hoy para merendar hemos comido juntos unos _____ de jamón y queso.	Espero mais um _____ e depois vou embora?
4- Esta comida está _____. ¡Me encanta! ¿Puedes darme la receta?	A sopa tem um sabor _____. Talvez esteja estragada!
5- La carne está muy _____. No puedo abusar de la sal.	Como acompanhamento, vamos pedir uma _____ mista.
6- ¿Quieres un poco más de _____ de tomate?	A _____ e o alho são ingredientes essenciais da gastronomia portuguesa.

## Anexo 16 – Ficha de registro de aprendizagem 3



### Registro de Aprendizaje nº 3 Unidad Didáctica: Viaje a Ávila



Nº: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_ Nombre: \_\_\_\_\_

Comentario: \_\_\_\_\_ Firma de la profesora: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

#### 1- Termina estas frases con vocabulario que has estudiado hoy.

Para merendar, prefiero \_\_\_\_\_

Después de cenar, suelo \_\_\_\_\_

No me gusta nada comer \_\_\_\_\_

Me encanta sentarme en una terraza y \_\_\_\_\_

La mejor sopa lleva \_\_\_\_\_

#### 2- ¿Cuáles de las siguientes estrategias has usado hoy en clase para aprender el vocabulario?

Inferencia de significados por medio del contexto.	<input type="checkbox"/>
Asociación con palabras de mi lengua materna.	<input type="checkbox"/>
Repetición oral o escrita de palabras o expresiones.	<input type="checkbox"/>
Recurso a sinónimos y paráfrasis.	<input type="checkbox"/>
Solicitud de la traducción de la palabra o expresión.	<input type="checkbox"/>
Uso del vocabulario en actividades de interacción.	<input type="checkbox"/>
Uso de listas de vocabulario esencial.	<input type="checkbox"/>
Otras: _____	<input type="checkbox"/>

#### 3- ¿Qué hemos hecho hoy en clase para acercarnos a la elaboración de la Tarea Final?

---

---

---



### Anexo 17 – Planificação da sessão 3

ESCUELA: <b>Escola 3/Secundária Martinho Árias</b> Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: <b>¡Viaje a Ávila!</b> Sesión: <b>Tres</b> Tiempo: <b>90 minutos</b> Fecha: <b>24/03/2014</b> Nivel: <b>B1</b> Curso: <b>10º</b> Grupos: <b>D/E</b> Nº de alumnos: <b>8</b>						
TIEMPO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TAREAS/ACTIVIDADES	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGRUPAMIENTO	DESTREZAS	RECURSOS MEDIOS MATERIALES
10	Conocer los contenidos de la sesión nº 3.  Recordar y resumir los contenidos aprendidos en la última sesión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apertura de la clase con la redacción del sumario.</li> <li>Repaso de los contenidos abordados en la sesión anterior.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saluda a los alumnos (Aa).</li> <li>Escribe el sumario.</li> <li>Pregunta a los Aa cuáles fueron los contenidos abordados en la sesión anterior.</li> </ul> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saludan a la profesora.</li> <li>Escriben el sumario en sus cuadernos.</li> <li>Interactúan con la profesora.</li> </ul>	Toda la clase		Ordenador;  Tela blanca;  Proyector;  Cuadernos.

30	Identificar las diferentes formas de pedir y responder en un restaurante, por medio de ejercicios de comprensión lectora y auditiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenación de un modelo de diálogo en un restaurante.</li> <li>• Audición de una grabación.</li> <li>• Realización del ejercicio de comprensión auditiva.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuye la ficha de trabajo con la <b>Tarea Cuatro</b>.</li> <li>• Pide a los Aa que ordenen el diálogo modelo entre un camarero y un cliente (ejercicio 1).</li> <li>• Solicita a los Aa que extraían del diálogo las expresiones que refieren formas de pago (ejercicio 1.1).</li> <li>• Requiere a los Aa que escuchen atentamente la grabación de un diálogo en un restaurante y les solicita que rellenen los huecos del ejercicio 2.1.</li> <li>• En la segunda audición, pide a los Aa que comprueben y que corrijan, caso sea necesario, lo que han registrado durante la primera audición.</li> <li>• Pide a distintos alumnos para corregir el ejercicio.</li> <li>• Proyecta el diálogo completo en la tela blanca.</li> <li>• Requiere a los Aa que transcriban la expresión de cortesía más usada en el diálogo escuchado.</li> <li>• Apunta las distintas maneras de pedir de forma cortés.</li> <li>• Solicita a los alumnos la transformación de frases en imperativo, utilizando las fórmulas de cortesía.</li> </ul>	Individual	Comprensión Oral	Ficha de Trabajo;
10	Revisar las expresiones para pedir de forma cortés, produciendo respuestas adecuadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de un cuadro síntesis con las maneras de pedir de forma</li> </ul>	<p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenan y leen el diálogo entre un camarero y un cliente (ejercicio 1).</li> <li>• Buscan en el diálogo las expresiones que refieren formas de pago (ejercicio 1.1).</li> </ul>	Gran Grupo	Expresión Escrita	Tela blanca; Proyector; Pizarra; Cuadernos;

	en una posible situación de interacción y utilizando vocabulario específico.	<p>cortés.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Transformación de frases en imperativo, utilizando las fórmulas de cortesía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escuchan la grabación de un diálogo y rellenan los huecos (2.1).</li> <li>Registran la corrección del ejercicio de escucha y leen el diálogo.</li> <li>Transcriben la expresión de cortesía más usada en el diálogo (ejercicio 2.2).</li> <li>Observan el cuadro síntesis con las maneras de pedir de forma cortés.</li> <li>Transforman las frases del ejercicio 3, utilizando las fórmulas de cortesía.</li> </ul>		Interacción Oral	
10	Ampliar el vocabulario relacionado con la comida, a partir de la elaboración de un ejercicio de asociación lexical.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de la sub-tarea de apoyo lingüístico: asociación lexical y repaso del uso de los adverbios: <i>poco; muy; mucho; bastante; muchísimo.</i></li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pide a los Aa que contesten al ejercicio 4, completando con las palabras del recuadro.</li> <li>Aclara eventuales dudas de vocabulario.</li> <li>Corrige el ejercicio, solicitando a los Aa la lectura de las frases completas.</li> </ul> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizan la tarea de apoyo lingüístico sobre el vocabulario relacionado con la comida y sobre el uso de los adverbios: <i>poco; muy; mucho; bastante; muchísimo.</i></li> <li>Resuelven ejercicio 4, completando con las palabras del recuadro.</li> <li>Plantean eventuales dudas.</li> </ul>	Individual  Gran Grupo	Expresión Escrita	Ficha de Trabajo;

25	<p>Manejar las fuentes de pesquisa de uso frecuente para la búsqueda de información, acercarse a la cultura meta y registrar los contenidos lexicales necesarios para la elaboración de la Tarea Previa Cuatro.</p> <p>Interactuar en español, simulando un diálogo en un restaurante entre un camarero y un cliente y empleando los contenidos léxicos estudiados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concretización de la Tarea Cuatro: preparación y presentación de un diálogo pautado.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Divide el grupo en parejas.</li> <li>• Explica a los Aa como van a concretar la tarea de comunicación, respetando las pautas del diálogo.</li> <li>• Ayuda a los Aa en la elaboración de sus diálogos y corrige los posibles errores.</li> <li>• Apoya a los Aa en las presentaciones y simulaciones, mientras hace la grabación audio del resultado del ejercicio de interacción social.</li> </ul> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantean eventuales dudas.</li> <li>• En parejas, toman notas para preparación de la simulación de un diálogo entre un camarero y un cliente, basándose en la búsqueda sobre los restaurantes y platos típicos de Ávila y haciendo uso del anexo <i>léxico fundamental</i>.</li> <li>• Revisan sus diálogos y sus notas.</li> <li>• Interactúan oralmente y presentan el resultado de la tarea propuesta.</li> </ul>	En parejas	Interacción Oral	<p>Ficha de Trabajo;</p> <p>Léxico Fundamental;</p> <p>Resultado de la búsqueda de los alumnos;</p> <p>Grabador;</p>
----	---	--	---	------------	------------------	--

5	Registrar los contenidos lexicales estudiados en clase y aportar conocimientos para concretar la elaboración de la Tarea Final.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntesis de los contenidos estudiados.</li> <li>• Resolución del registro de aprendizaje nº tres.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuye la ficha de registro de aprendizaje nº tres.</li> <li>• Aclara eventuales dudas.</li> <li>• Recoge la ficha de registro de aprendizaje.</li> </ul> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboran la ficha de registro de aprendizaje, comprobando el vocabulario aprendido en clase, expresando sus estrategias de aprendizaje del léxico y los avances para que se acerquen a la elaboración de la Tarea Final.</li> </ul>	Individual	Expresión Escrita	Registro de aprendizaje 3.
---	---	---	---	------------	-------------------	----------------------------



## Anexo 18 – Tarefa previa 5

### Tarea Cinco: Conocer los servicios de un hotel

1- Vas a oír cuatro conversaciones en distintos hoteles.

1.1-Escucha y completa los diálogos.



a. (En un hotel, por teléfono)

- ¿\_\_\_\_\_ que me subieran el desayuno a la habitación?
- Sí, señor, \_\_\_\_\_.

b. (En un hotel)

- ¿\_\_\_\_\_ dejarnos alguna manta más para nuestra habitación?
- ¡\_\_\_\_\_! ¿Cuántas necesitáis?

c. (Por teléfono)

- ¿\_\_\_\_\_ despertarme a las siete de la mañana?
- \_\_\_\_\_, señora.

d. (En la recepción del hotel)

- ¿\_\_\_\_\_ pedir a alguien que nos revisara el aire acondicionado?
- Sí, \_\_\_\_\_. ¿Cuál es el problema?

Castro Viudez, F. & Sardinero Franco, C. (2010). *Español en marcha 3 - Curso de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL (adaptado)

1.2-Para resolver una situación en el Hotel H2, ¿qué fórmulas debes conocer? Completa la tabla.

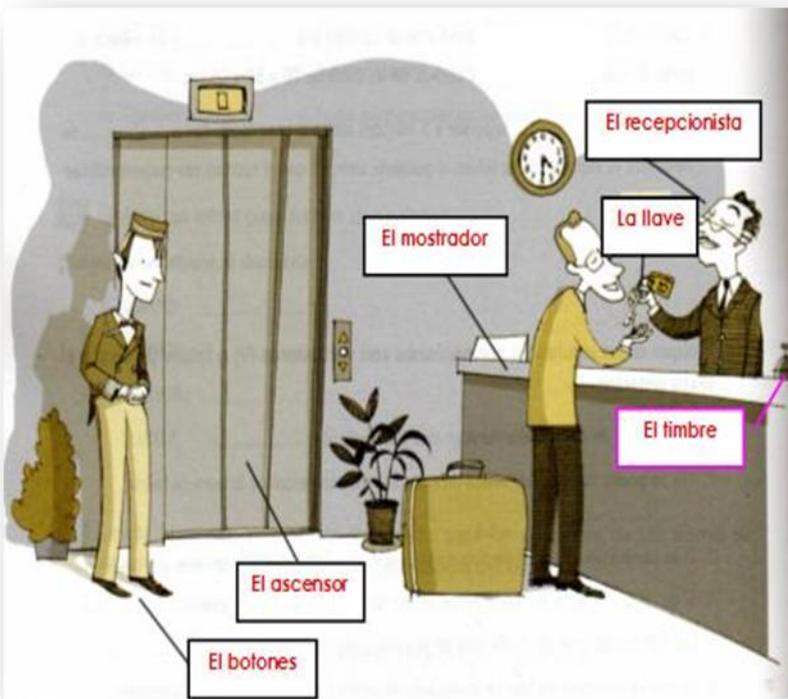
Para llamar la atención cuando se va a plantear un problema.	Para expresar concordancia y aceptar las peticiones.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perdona/e...</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De acuerdo.</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>

Imágenes del Hotel H2 – Ávila:



2- Lee las definiciones de abajo y, con la ayuda de la imagen, decide a qué palabra corresponde cada una.

Persona encargada de atender al público en una oficina de recepción.	
Instrumento que permite activar el mecanismo que abre y cierra la puerta.	
Pequeño aparato empleado para llamar mediante la emisión de sonidos.	
Persona encargada de transportar el equipaje desde el recibidor hasta la habitación.	
Aparato que sirve para trasladar personas de unos a otros pisos.	
Especie de mesa, cerrada en su parte exterior, que suelen tener los establecimientos.	



### Palabras en Compañía

- Pagar con tarjeta de crédito
- Cambiar de habitación a alguien
- Registrar a alguien/ registrarse
- Reservar una habitación
- Habitaciones contiguas
- Compartir una habitación
- Habitación ruidosa/ tranquila
- Invitar a alguien a algo
- Revisar el aire acondicionado
- Encender/apagar la calefacción

<http://lewebpedagogique.com/hispadictos/tag/hotel/>

## Anexo 19 – Registo de aprendizagem 4



Registo de Aprendizaje nº 4  
Unidad Didáctica: Viaje a Ávila



Nº: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_ Nombre: \_\_\_\_\_

Comentario: \_\_\_\_\_ Firma de la profesora: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

### 1- ¿Cuáles de las siguientes estrategias has usado hoy en clase para aprender el vocabulario?

Inferencia de significados por medio del contexto.	<input type="checkbox"/>
Asociación con palabras de mi lengua materna.	<input type="checkbox"/>
Repetición oral o escrita de palabras o expresiones.	<input type="checkbox"/>
Recurso a sinónimos y paráfrasis.	<input type="checkbox"/>
Solicitud de la traducción de la palabra o expresión.	<input type="checkbox"/>
Uso del vocabulario en actividades de interacción.	<input type="checkbox"/>
Otras: _____	<input type="checkbox"/>

### 2- ¿Qué hemos hecho hoy en clase para acercarnos a la elaboración de la Tarea Final?

---

---

---

---



## Anexo 20 – Ficha de autoavaliação

### Registro de Autoevaluación Unidad Didáctica: Viaje a Ávila

Nº: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_ Nombre: \_\_\_\_\_

Comentario: \_\_\_\_\_ Firma de la profesora: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

1- Durante la unidad didáctica hemos efectuado las siguientes tareas:

1.1-Valora el grado de utilidad de cada una de las tareas.

	Muy útil	Útil	Poco útil
Tarea Uno :			
Tarea Dos: _____			
Tarea Tres: _____			
Tarea Cuatro: _____			
Tarea Cinco: _____			
Tarea Final: _____			

2- ¿Qué has aprendido durante la unidad didáctica?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3- ¿Qué dificultades has sentido?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4- ¿Te ha gustado trabajar en clase por medio de elaboración de tareas?

Sí \_\_\_\_

No \_\_\_\_

Justifica: \_\_\_\_\_

5- Para acabar ¿qué cambiarías?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## Anexo 21 – Planificação da sessão 4

ESCUELA: Escola 3/Secundária Martinho Árias Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: <i>¡Viaje a Ávila!</i> Sesión: <b>Cuatro</b> Tiempo: <b>90 minutos</b> Fecha: <b>25/03/2014</b> Nivel: <b>B1</b> Curso: <b>10º</b> Grupos: <b>D/E</b> Nº de alumnos: <b>8</b>						
TIEMPO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TAREAS/ACTIVIDADES	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGRUPAMIENTO	DESTREZAS	RECURSOS MEDIOS MATERIALES
10	<p>Conocer los contenidos de la sesión nº Cuatro.</p> <p>Recordar y resumir los contenidos aprendidos en la última sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apertura de la clase con la redacción del sumario.</li> <li>Repaso de los contenidos abordados en la sesión anterior.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saluda a los alumnos (Aa).</li> <li>Escribe el sumario.</li> <li>Pregunta a los Aa cuáles fueron los contenidos abordados en la sesión anterior.</li> </ul> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saludan a la profesora.</li> <li>Escriben el sumario en sus cuadernos.</li> <li>Interactúan con la profesora.</li> </ul>	Toda la clase		Ordenador; Tela blanca; Proyector; Cuadernos.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de la Tarea Cinco: Conocer los</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuye la ficha de trabajo con la <b>Tarea Cinco</b>.</li> <li>Solicita a los Aa que escuchen los diálogos que presentan cuatro conversaciones en distintos hoteles (ejercicio 1).</li> <li>Durante la primera audición de la grabación, requiere a los Aa que rellenen los huecos del ejercicio 1.1.</li> </ul>			Ficha de Trabajo;

15	Extraer de las conversaciones fórmulas para llamar la atención cuando se plantea un problema en un hotel y para expresar concordancia y aceptar las peticiones.	<p>servicios de un hotel.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Audición de una grabación.</li> </ul> <p>Realización de un ejercicio de comprensión auditiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En la segunda audición, pide a los Aa que comprueben y que corrijan, caso sea necesario, lo que han registrado durante la primera audición.</li> <li>Solicita a los Aa que extraían de los diálogos fórmulas para resolver distintas situaciones en el Hotel H2 (ejercicio 1.2).</li> </ul> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Escuchan la grabación y realizan el ejercicio de comprensión auditiva (1.1).</li> <li>Registran la corrección del ejercicio de escucha.</li> <li>Buscan en los diálogos expresiones para llamar la atención cuando se va a plantear un problema y para expresar concordancia y aceptar las peticiones (ejercicio 1.2).</li> </ul> <p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pide a los Aa que lean las definiciones y, con la ayuda de la imagen, decidan a qué palabra corresponde cada una (ejercicio 2).</li> <li>Aclara eventuales dudas de vocabulario.</li> <li>Corrige el ejercicio y llama la atención para el apartado “Palabras en Compañía”.</li> </ul> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizan el ejercicio de enriquecimiento léxico (ejercicio 2).</li> <li>Corrigen el ejercicio y aclaran las dudas.</li> <li>Leen el apartado “Palabras en Compañía”.</li> </ul>	<p>Individual</p> <p>Gran Grupo</p> <p>Individual</p> <p>Gran Grupo</p>	<p>Comprensión Auditiva</p> <p>Comprensión lectora</p>	<p>Ordenador;</p> <p>Altavoces;</p> <p>Tela blanca;</p> <p>Proyector;</p> <p>Cuadernos.</p> <p>Ficha de Trabajo;</p> <p>Ordenador;</p> <p>Tela blanca;</p> <p>Proyector;</p> <p>Pizarra;</p>
10	Ampliar el vocabulario relacionado con los servicios de un hotel, a partir de la asociación de imágenes definiciones y a significados.					

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Asociaciones de imágenes a definiciones y a significados.</li> </ul>				Cuadernos.
45	<p>Manejar fuentes de información para elaborar y presentar una guía de viaje a Ávila, desarrollando la competencia comunicativa.</p> <p>Ampliar el repertorio de vocabulario, estructuras y fórmulas con relación a la tarea final (una guía de viaje a Ávila), desarrollando la competencia léxica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración, presentación y defensa de la <b>Tarea Final</b>: Guía de Viaje a Ávila.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Divide el grupo en parejas.</li> <li>Explica a los Aa como van a concretar la tarea final, explotando todos los contenidos estudiados en las tareas previas de toda la unidad didáctica y empleando el resultado de sus búsquedas.</li> <li>Ayuda a los Aa en la elaboración de la tarea final en el registro escrito y corrige los posibles errores.</li> <li>Apoya a los Aa en la presentación y en la defensa oral de sus opciones.</li> <li>Graba las presentaciones y las defensas orales.</li> </ul> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Plantean eventuales dudas.</li> <li>Comparten, en parejas, informaciones sobre: ¿qué llevar en la maleta?; ¿qué comer?; ¿qué lugares visitar en Ávila y su ubicación?; ¿qué situaciones pueden ocurrir en el hotel?</li> <li>Elaboran, en el registro escrito, la guía de viaje a Ávila.</li> <li>Recortan y pegan imágenes de Ávila en sus guías.</li> <li>Presentan y defienden oralmente el resultado de su tarea final.</li> </ul>	En parejas	<p>Comprensión Lectora</p> <p>Expresión Escrita</p> <p>Expresión Oral</p>	<p>Guía de Viaje a Ávila;</p> <p>Imágenes de los monumentos de Ávila;</p> <p>Pegamento.</p>

10	<p>Comprender qué estrategias usar para adquirir y aprender vocabulario.</p> <p>Adoptar una perspectiva de autoevaluación, valorando los aprendizajes e identificando las dificultades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolución del registro de aprendizaje nº cuatro.</li> <li>Elaboración del registro de autoevaluación.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuye la ficha de registro de aprendizaje nº cuatro.</li> <li>Aclara eventuales dudas.</li> <li>Recoge la ficha de registro de aprendizaje.</li> </ul> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Resuelven la ficha de registro de aprendizaje, comprobando cómo aprenden el léxico y expresando sus dificultades y los avances de la clase de hoy para acercarse a la elaboración de la Tarea Final.</li> </ul> <p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuye la ficha de registro de autoevaluación.</li> <li>Aclara eventuales dudas.</li> <li>Recoge la ficha de registro de aprendizaje.</li> </ul> <p><b>ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboran la ficha de autoevaluación, comprobando el grado de utilidad de cada una de las tareas que forman parte de la unidad didáctica y expresando sus dificultades.</li> </ul>	Individual	Expresión Escrita	<p>Registro de aprendizaje cuatro;</p> <p>Ficha de autoevaluación.</p>
----	---	--	--	------------	-------------------	--

## Anexo 22 – Transcripción da gravação da tarefa prévia 4

### Transcrição da gravação da tarefa de comunicação 4 - 24 de março.

1º grupo- F.G. e D.D.

F.G. Buenos días.

D.D. Buenos días. ¿Qué va a tomar?

F.G. Quiero el menú del día, por favor.

D.D. Muy bien, ¿de primero?

F.G. De primero quiero gazpacho, por favor.

D.D. ¿De segundo?

F.G. De segundo prefiro truchas de Tormes.

D.D. Muy bien, ¿y para beber?

F.G. Puede ser vino blanco y tinto.

D.D. ¿De postre?

F.G. ¿Qué hay?

D.D. De postre hay manzana, piña y sandia.

F.G. Puede ser una manzana, una manzana.

D.D. Muy bien, voy a buscar.

F.G. Camarero, ¿puede traer una botella de vino?

D.D. Sí, voy a traer.

F.G. Aquí tiene, ¿quiere tomar algo más?

D.D. Sí, puede ser un café sólo.

F.G. Aquí tiene, quiere pagar en efectivo o con tarjeta.

D.D. Deseo pagar al contado.

F.G. Está bien, ya la traigo su vuelta.

D.D. Ok, muchas gracias y buenas tardes.

F.G. Adiós, vuelta siempre.

2º grupo - D.L. e A.S.

D.L. Buenos días.

A.S. Buenos días, ¿qué va a tomar?

D.L. De primero tenemos ensalada mixta, gazpacho o paella.

A.S. Puede ser una ensalada mixta.

D.L. ¿Y de segundo?

A.S. ¿Cuál es la especialidad?

D.L. Chuletón de ternera avileña.

A.S. Puede ser.

D.L. ¿Y para beber?

A.S. Uno zumo de naranja.

D.L. ¿Y quiere alguna cosa más.

A.S. Quiero natillas caseras y traiga la cuenta, por favor.

D.L. Aquí tiene.

A.S. La comida estaba deliciosa y muy buena.

D.L. Gracias, gracias y vuelte siempre.

3º grupo - D.D. e N.P.

D.D. Buenas noches, ¿qué desea tomar?

N.P. ¿Me podría dar el menú del día?

D.D. Sí claro. De primero tenemos gazpacho y paella.

N.P. Puede ser paella.

D.D. Está bien. De segundo ¿prefiere carne o pescado?

N.P. Quero carne.

D.D. Entonces, tenemos chuletón de ternera avileña, filete de ternera con guarnición.

N.P. ¿Y de postres?

D.D. Tenemos yemas de Santa Teresa y natillas caseras.

N.P. Puede ser yemas de Santa Teresa y ahora también quiero ...

4º grupo - R.S. e S.F.

S.F. Buenos días, ¿qué va a tomar?

R.S. ¿Qué me recomienda?

S.F. De primero tenemos una paella muy exquisita.

R.S. Puede ser. ¿Y de segundo?

S.F. De segundo tenemos muchos platos, pero en mi opinión el cordero asado es muy bueno.

R.S. Pues, cordero asado.

S.F. ¿Y de postre?

R.S. ¿Tiene yemas de Santa Teresa.

S.F. Sí, tenemos.

R.S. Entonces me traiga.

S.F. ¿Y para beber?

R.S. Para beber puede ser una cerveza.

(...)

R.S. La comida estaba muy buena, me traiga la cuenta, por favor.

S.F. Aquí tiene.

R.S. Gracias.

S.F. Vuelva siempre.

R.S. Até para a semana.



## Anexo 23 - Transcrição da gravação da tarefa final

### Transcrição da gravação da apresentação da tarefa final – 25 de março de 2014

#### 1º grupo – D.L. e N.P

D.L. Vamos entonces presentar...

N.P. ¿Qué podemos llevar en la maleta? Podemos llevar el móvil, tarjeta de crédito, de débito, bufanda ... não me lembro de mais nada.

¿Qué podemos desayunar? Ahhh leche con café, galletas, pan ...

D.L. Entonces. ¿Qué visitar por la mañana? Podemos visitar la Catedral y también la Muralla porque fican juntas. La Catedral fue templo y fortaleza , además fue declarada monumento nacional en 1949. La muralla sirvió para la defensa para la defensa de los habitantes y fue construida con todas las piedras que había en la ciudad. Ahhhh Tiene 2,5 quilómetros de perímetro y tres metros de grosura, su altura es de doce metros.

N.P. Sou eu?

D.L. Sí.

N.P. ¿Qué podemos almorzar? Podemos ir a un restaurante en Ávila (...) en la plaza de la Catedral. Podemos comer sopa ahhh... eu não sei os nomes dos pratos...Patatas, postre Pois isso está bem.

D.L. Por la tarde podemos visitar en primer lugar el museo Provincial de Ávila ahhh situado en la Casa de los Deanes desde 1979 y podemos visitar, ver exposiciones de arqueología, bellas artes y artes populares que nos permitirá una visión de conjunto de la vila de Ávila o ciudad.

D.L. De segundo vamos al Torreón de Ávila que fue construido en el siglo XVI y forma parte del Palacio de los Guzmanes, es conocido por Palacio de los Mujica y es sede de la Diputación Provincial de Ávila. Se puede observar las esculturas de cerdos y toros.

N.P. ¿Qué podemos cenar? Podemos ir a un restaurante, por ejemplo (...) el Molino de la Glosa. Podemos ahhhh cenar las yemas de Santa Clara. Então não é Santa Clara? Ahhh Santa Teresa. Las patatas castellanas y ...

D.L. En el hotel pueden ocurrir varias situaciones que pueden ocurrir. Son que podemos querer pagar con tarjeta de crédito al el recepcionista.

D.L. Cambiar la habitación con otro alguien o solos. También para decir que la habitación está muy tranquila o muy barullenta (...) ruidosa. También podemos querer reservar una habitación para algún amigo que viene en algunos días. También cuando tenemos frío, pedir más una manta. Para revisar e aire acondicionado entre otras cosas y e sólo.

## **2º grupo – S.M. e R.S.**

S.M. ¿Qué llevar en la maleta? En la maleta debemos llevar tarjeta de crédito o dinero y el carné de identificación. Para vestir devese llevar prenda de vestir adecuada, como por ejemplo una bufanda y se posible debemos llevar un paraguas en caso de que llueva.

S.M. ¿Qué desayunar? En el desayuno se puede comer bocadillos, tostada, café con leche, fruta y también galletas.

S.M. ¿Qué visitar por la mañana? Por la mañana podemos visitar la Catedral que se puede considerar un monumento de visita obligatoria porque es considerado patrimonio nacional. La Catedral forma parte de la Muralla, después podemos visitar la Muralla, pasear por sus nueve puertas y más de dos mil almenas a lo largo de 2,5 km de perímetro.

S.M. ¿Dónde y qué almorzar? Hay muchos restaurantes en Ávila donde podemos probar el chuletón, el cordero asado o cocido moraño. De postre podemos probar las yemas de Santa Teresa.

R.S. ¿Qué visitar por la tarde? Por la tarde podemos visitar el palacio de los Deanes que es un edificio con estilo renascentista, se estructura entre secciones: arqueología, arte popular y bellas artes. También podemos visitar el palacio de los Guzmanes que es la sede de la Diputación Provincial.

R.S. ¿Dónde y qué cenar? En un restaurante de Ávila podemos probar las truchas de Tormes y también un pollo. De postre, podemos probar la tarde de queso.

R.S. En el hotel H2, ¿qué situaciones podemos, pueden ocurrir? En el hotel podemos pedir que sube el desayuno a la habitación o que nos dejen más una manta y también podemos pedir que nos despierten por la mañana.

## **3º grupo – A.S. e M.G.**

A.S. ¿Qué llevar en la maleta? En la maleta podemos llevar al carné de identidad, la tarjeta de crédito o dinero, la cámara fotográfica para sacar fotos de los monumentos, el móvil y la ropa adecuada a lo clima.

A.S. ¿Qué desayunar? Para desayunar podemos beber leche, café, sumo o café con leche. ¿Para comer? Podemos comer cereales, tostadas, fruta e yogur.

M.G. ¿Qué visitar por la mañana? Puntos de interés y ubicación. Por la mañana podemos visitar la Catedral de Ávila y la Muralla porque son muy próximas. Además, la Muralla tiene 2,5 km y tiene una altura media de 12 metros. Durante casi un milenio sirvió de protección y también se utilizó para facilitar el control de los intercambios comerciales. La Catedral es un buen ejemplo del estilo románico y gótico, fue declarada monumento nacional en mil novecientos cuarenta y nueve.

A.S. ¿Dónde y qué almorzar? Podemos almorzar en Molino de la Losa, que tiene un menú muy rico. Podemos comer paella, un plato típico de España o podemos optar por chuletón de ternera avillana que es un plato típico de Ávila. Como postre podemos también comer las yemas de Santa Teresa, que también es un plato típico de Ávila.

M.G. ¿Qué visitar por la tarde? Puntos de interés y ubicación. Por la tarde podemos visitar el museo Provincial de Ávila, situado desde mil novecientos y sesenta y nueve en la Casa de Deanes, conocida así por sus fundadores que eran deanes de la Catedral. La casa de Deanes fue edificada en el siglo dieciséis y su estilo es renacentista. También podemos visitar el Torreón de los Guzmanes, que fue constituido en el siglo dieciséis y forma parte del palacio de los Guzmanes.

A.S. ¿Dónde y qué cenar? A la noche puede probar filete de ternera con guarnición, con postre podemos comer las natillas caseras. Pero no saímos de Españas antes de probar jamón ibérico.

M.G. En el hotel H2, ¿qué situaciones pueden ocurrir? En Ávila hace muy frío, luego tiene que llevar alguna ropa o pedir una manta a un recepcionista.

#### **4º grupo – F.G. e D.D.**

F.G. ¿Qué llevar en la maleta? Es necesario llevar carné de identidad para nuestra identificación, necesitamos el reloj para la hora, para sabermos la hora, necesitamos de la bufanda para el frío que hace en la ciudad. También no podemos esquecer el móvil para comunicarnos con las personas.

F.G. ¿Qué desayunar? Vamos desayunar café con leche, un yogur, algunas galletas y también podemos desayunar fruta.

F.G. ¿Qué visitar por la mañana? Puntos de interés y ubicación Vamos a visitar las Murallas y la Catedral por ejemplo, porque la Muralla es muy antigua y fue construida en el siglo once y se mantiene hasta hoy. Tenemos una visión panorámica de la ciudad muy bonita y la Muralla tiene también nueve puertas y más de dos mil almenas. La Catedral forma parte de la Muralla

también, es edificio dedicado a San Salvador, es un buen ejemplo del estilo románico de transición gótico. La construcción fue declarada monumento nacional en mil novecientos cuarenta y nueve y se inscribe en la planta de cruz latina, formada por tres naves.

D.D. ¿Dónde y qué almorzar? Vamos a almorzar en un restaurante y probamos las alubias del barco de Ávila, cordero asado y la tarte de queso.

D.D. ¿Qué visitar por la tarde? Por la tarde vamos a visitar el palacio de Deanes que está muy tiempo que es el mismo tiempo museo provincial de Ávila, porque podemos visitar y conocer todos los costumbres y los usos. Vamos a visitar también lo Torreón de los Guzmanes que es conocido también por al mismo tiempo por palacio de los Mujica.

D.D. ¿Dónde y qué cenar? Podemos cenar en la... un restaurante o en el hotel, podemos cenar patatas con la ¿? con chorizo, las filetes de ternera con guarnición y de postre yemas de Santa Teresa.

D.D. ¿En el hotel H2 que situaciones pueden ocurrir? En el hotel podemos pedir una manta si tivermos frío, podiemos y para encender la calefacción si tivermos también frío, nos puede aquecer o refrigerar.

## Anexo 24 – Tarefa final - Guias de viagem a Ávila

	
Nombre: Diana de Lorenzo	Nombre: Nani Pimenta
¿Qué llevar en la maleta?	Tenemos que llevar el correo de identidad, los tarjetas de crédito o de débito, la cámara fotográfica (para sacar fotos), ropas calientes (bufanda, abrigo, botas...), móvil y cargador, una maleta para guardar los objetos más valiosos, reloj, mapa...
¿Qué desayunar?	Podemos desayunar leche con café, galletas, queso natural (quesos...), frutas (naranjas, plátanos, pera...), tostadas...
¿Qué visitar por la mañana? Puntos de interés y ubicación.	Podemos visitar la Catedral y luego la muralla, pues están juntas la Catedral fue templo y fortaleza, además fue declarada Monumento Nacional en 1917. La muralla sirve para defensa de los habitantes y fue construida con todas las piedras que había en la ciudad. Tiene 2,6 kilómetros de perímetro y 3 metros de grosura. La muralla tiene 12 metros de altura. <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">   </div>
¿Dónde y qué almorzar?	Por nuestra búsqueda vamos a el Restaurante Alcobras, pues es en la plaza de la Catedral y también tiene platos típicos que nosotros queremos comer (Sopa castellana, Alubias del Barro de Ávila y Yemas de Santa Teresa, entre otros).
¿Qué visitar por la tarde? Puntos de interés y ubicación.	Podemos visitar en primer el Museo Provincial de Ávila, situada en la casa de los Deanes desde 1969. Allí podemos ver exposiciones de: arqueología, arte popular y bellas artes, lo que nos permitirá tener una visión de conjuntos de la historia de Ávila, pero también nos permitirá conocer los usos y las costumbres de Ávila y de su provincia. De segundo vamos a el Torreón de Ávila, que fue construido en el siglo XIV y forma parte del Palacio de los Guzmanes. Es conocido por Palacio de los Música y como sede de la Diputación Provincial de Ávila. Se puede admirar las esculturas de toros y cerdos. <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">   </div>
¿Dónde y qué cenar?	Como hemos dicho anteriormente vamos a un restaurante típico y a para vamos a el Molino de la deca. Los platos que vamos a comer es el filete de Ávila, patatas castellanas y otra vez Yemas de Santa Teresa y fruta.
En el hotel H2. ¿qué situaciones pueden ocurrir?	Las situaciones que pueden ocurrir son: Podemos tener frío y pedir una manta más, para entrar a abrigar la calefacción, para revisar el aire acondicionado, entre otras cosas.

# Guía de viaje a Avila

Fecha: 25/03/14

Nombre: Samuel Eche

Nombre: Rodrigo Santos

¿Qué llevar en la maleta?

En la maleta debemos llevar el curso de identificación, la tarjeta de crédito o dinero. Por razón de peso deben llevar monedas de menor denominación para el caso, como por ejemplo una moneda, y se fuese posible un pasaportes en caso de que llueva.

¿Qué desayunar?

En el desayuno se puede comer bocadillos, tostadas, cereales, fruta, café con leche y también galletas.

¿Qué visitar por la mañana?  
Puntos de interés y ubicación.

Por la mañana todos visitan la Catedral, que se puede considerar un monumento de visita obligatoria, porque se considera Patrimonio Nacional. La catedral forma parte de la muralla. Después todos visitan la muralla. Pasa por sus muros fuertes de piedra y más de 2000 años a la altura de 2,5 km de perímetro.

¿Dónde y qué almorzar?

Hay muchos restaurantes en Avila, donde todos visitan el chuletón de ternera "avileño", el cocido marplatense o el condumio navarro. Como todos deben tomar los platos de Santa Teresa.

¿Qué visitar por la tarde?  
Puntos de interés y ubicación.

Por la tarde todos visitan el Palacio de los Reyes que es un edificio que en el 15 de noviembre y sus catedrales se celebraron de tres secciones: Argote, Santa Teresa y Reina Santa. Ahora todos visitan el Jardín de los Campos que forma parte del Palacio de los Reyes. El Jardín de los Campos es el resto de la arquitectura provincial.



¿Dónde y qué cenar?

En un restaurante de Avila todos visitan los platos del terrón o también en Pella con Arroz y de todos todos visitan la torte de queso.

En el hotel H2, ¿qué situaciones pueden ocurrir?

En el hotel todos visitan que todos el desayuno a la habitación, o que nos dejan en una noche en nuestra habitación y también todos visitan que nos despertamos por la mañana.

# Guía de viaje a Avila

Fecha: Abril 2014

Nombre: Daniel Duarte

Nombre: Fernando Gaspar

¿Qué llevar en la maleta?

Es necesaria llevar carne de identidad para nuestra identificación, necesitamos el reloj para saber la hora, necesitamos de la bufanda para protegerme del frío.

¿Qué desayunar?

Vamos desayunar café con leche, un yogur, algunas galletas, una manzana.

¿Qué visitar por la mañana?  
Puntos de interés y ubicación.



Vamos a visitar las murallas y la catedral, porque la muralla es muy antigua y fue construida en el siglo III y se mantuvo hasta hoy. Tenemos una visión panorámica de la ciudad porque la muralla tiene 2,5 kilómetros de perímetro. Tiene también 9 puertas de entrada, y más de 2000 almenas. La catedral forma parte de la muralla, es edificio dedicado a San Salvador, es un buen ejemplo del estilo románico de transición gótico. La construcción fue de Alonso Narro en 1179 y se acabó en 1182. Fue construida por 300 capillos.



¿Dónde y qué almorzar?

Vamos a almorzar en un restaurant y probaremos los alubias del Barco de Avila, Castellana y lechón con papas.

¿Qué visitar por la tarde?  
Puntos de interés y ubicación.



Por la tarde vamos a visitar el palacio de los Obispos que es al mismo tiempo museo provincial de Avila, porque podemos visitar y conocer todos los costumbres, las usas. Vamos a visitar también la basílica de las Virgenes que es conocida también al mismo tiempo por el Palacio de las Virgenes.

En el hotel H2, ¿qué situaciones pueden ocurrir?

En la cena vamos a comer patatas a la riojana con chorizo, es filetes de ternera con queso manchego y de postre, vamos de Santa Teresa.



En el hotel podemos pedir el desayuno a nuestra habitación, cuando hace frío podemos pedir unas mantas, a para recordar la calefacción.

# Guía de viaje a Ávila

Fecha: Abril 2014

Nombre: Alexandre Silva

Nombre: Mariana Gonçalves

¿Qué llevar en la maleta?

En la maleta nosotros llevamos el cone de identidad, la tarjeta de crédito, la cámara, fotografía para sacar fotos de los monumentos, el móvil, para llamar a nuestros padres, la espilla para la higiene de los dientes y los pinguinos porque puede llover.

¿Qué desayunar?

Para desayunar nos podemos beber leche, café, zumo o café con leche. Podemos comer cereales, tostadas, fruta, yogur.

¿Qué visitar por la mañana?

Puntos de interés y ubicación.

Por la mañana vamos a visitar la catedral de Ávila y la muralla porque son dos monumentos que están juntos. Además, la muralla tiene 2,5 kilómetros y una altura media de 12 metros donde casi un milenio sirvió de protección y también se utilizó para facilitar el control de los intercambios comerciales. La Catedral es un buen ejemplo de estilo románico de los territorios al galice. La catedral fue declarada Monumento Nacional en 1949.



¿Dónde y qué almorzar?

Vamos a almorzar en Hotel de la Casa que tiene un menú muy rico. Podemos comer la paella un plato típico de España, o comer un plato típico de Ávila como segundo, por ejemplo chuletás de ternero "cebolla".



Como postre podemos comer los Yemas de Santo Tomás, también un plato típico de Ávila.

¿Qué visitar por la tarde?

Puntos de interés y ubicación.

Por la tarde podremos visitar, el Museo Provincial de Ávila, situado desde 1969 en la casa de los Dávalos conocida así por sus fundadores que son deanes de la catedral. La casa de los Dávalos fue edificada en el siglo XVI y su estilo es renacentista. También podremos visitar en terreno de los Germanes, que fue constituido en siglo XVI y forma parte del palacio de los Germanes.



¿Dónde y qué cenar?

A la noche queda probar plato de ternera con guarnición, como así podemos comer Matillas cebas. Pero no será necesario ir a comer somosí.

En el hotel HQ, ¿qué situaciones pueden ocurrir?

En Ávila hace frío, entonces podemos pedir una manta en el recepción, o pedir para abrigar el aire acondicionado.



**Anexo 25 – Gravação da tarefa final**

(ver anexo em CD)



**Anexo 26 – Gravação da tarefa prévia 4**  
(ver anexo em CD)