



**Universidade de Aveiro**  
2019

Departamento de Educação e  
Psicologia

**Sara Lúcia Tavares  
dos Santos**

**A Língua Materna em aula de Espanhol Língua  
Estrangeira: um estudo numa turma de 11.º ano**





**Sara Lúcia Tavares  
dos Santos**

**A Língua Materna em aula de Espanhol Língua  
Estrangeira: um estudo numa turma de 11.º ano**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na especialidade de Espanhol, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.



Dedico este relatório aos meus pais e à minha avó, por incentivarem a minha vinda para esta universidade e para este curso. Todos os sacrifícios económicos e pessoais envolvidos não seriam possíveis sem eles.



## **o júri**

presidente

Prof<sup>a</sup>. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Francisco José Fidalgo Enríquez  
Leitor da Universidade de Aveiro

Prof<sup>a</sup>. Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora)





## **agradecimentos**

À minha Orientadora, Professora Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões, por toda a transmissão de saber, apoio nas questões científico-pedagógicas e reflexão conjunta que originaram o presente relatório de estágio.

A todos os professores do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º CEB e ES pela transmissão de conhecimentos basilares para a preparação teórica da prática pedagógica.

Ao Agrupamento, por me ceder uma das suas escolas para realizar o meu estágio.

Às Professoras Cooperantes, por abrirem as portas das suas salas de aula, por nos possibilitarem a experiência de prática pedagógica e a tornarem muito mais enriquecedora.

Às orientadoras de Prática de Ensino Supervisionada, por todo o apoio nas questões científico-pedagógicas do meu percurso de Prática de Ensino Supervisionada que me conduziram à professora que sou hoje e à necessidade de reflexão das questões deste relatório de estágio.

A todos os familiares e amigos envolvidos neste percurso de aprendizagem e maturação profissional.



## palavras-chave

língua materna, espanhol língua estrangeira, interferência, transferência, produção oral

## resumo

Durante a Prática de Ensino Supervisionada do ano letivo de 2018/2019 surgiu a necessidade de analisar o discurso oral de alunos de uma turma de 11.º ano de Humanidades na disciplina de Espanhol Iniciação. Pretendeu-se analisar a presença da Língua Materna (LM), o português, no seu discurso oral e identificar os processos de recurso subjacentes a esse uso. Enquanto elemento fundamental da sala de aula, a comunicação oral é uma competência complexa que engloba estratégias de mediação e de meta comunicação que possibilitam a intercompreensão. A LM é uma dessas estratégias que, ao longo dos últimos dois séculos, motivou movimentos a favor e contra o seu uso com fins pedagógicos. Apesar do manancial de teorias e reflexões sobre este tema, o recurso à LM em aula de Língua Estrangeira (LE) nem sempre é pacífico. O presente relatório reúne a nível teórico perspectivas a favor e contra o recurso à LM em aula de LE, de modo a tentar compreender quais as limitações e benefícios desta prática.

Procedeu-se à revisão de literatura de autores basilares da segunda metade do século XX, bem como de bibliografia recente, o que revelou que o uso da LM pode ser considerado um recurso pedagógico de aproveitamento a nível dos processos de *influência interlinguística*. Foram, portanto, analisados dois processos de influência interlinguística: a *transferência*, que consiste na utilização da LM como veículo para compreender a LE; e a *interferência*, que ocorre quando se transportam estruturas da LM para a LE, as quais são utilizadas como sendo parte da LE, quando na verdade não o são.

Após a consideração de referentes teóricos, desenvolveu-se o presente projeto que consiste num estudo de caso. Os instrumentos de recolha de dados foram, numa primeira fase, grelhas de observação para a compreensão do micro contexto e das interações professor-alunos e, numa segunda fase, a gravação e transcrição de quatro aulas de Espanhol. Os resultados obtidos com este estudo permitiram-nos concluir que os alunos parecem utilizar a LM a nível meta comunicativo para compreender aspetos funcionais da aula e das suas atividades, bem como para expressar as suas opiniões sobre temas da unidade didática. Ocorre ainda uso da LM para questões de transferência, que são, na sua maioria, momentos de tradução por parte dos alunos, pedidos de tradução e validações do que os alunos pensam que as palavras/expressões significam. Apesar de contar com menos intervenções, devemos também considerar o uso da LM como interferência, maioritariamente na pronúncia de palavras espanholas com a fonética da LM, bem como na conjugação de verbos espanhóis como se fossem verbos portugueses.



## keywords

mother tongue, Spanish foreign language, interference, transference, oral production.

## abstract

During the teaching internship in the academic year of 2018/2019 there was the need to analyse the oral speech of 11<sup>th</sup> level students from the area of Humanities in the discipline of Spanish Initiation. We intended to analyse the presence of Mother Tongue (MT), which is Portuguese, in their oral speech as well as to identify the processes of its use. As a substantial element of classroom's environment, oral communication is a complex skill that embraces strategies of mediation and meta communication as a way to enable intercomprehension. The use of MT is one of these strategies, which, in the last two centuries, has motivated movements in favour and against its use as a pedagogical resource. Despite all the theories and reflections around the present theme, the use of MT in the classroom of Foreign Language (FL) is not peaceful. In the theoretical framework of the present work we intended to reunite different perspectives about the theme as a way to understand the benefits and limitations of this use.

Cornerstone authors from the second half of the 20<sup>th</sup> century were read, as well as recent bibliography. The readings revealed that the use of MT can be considered a pedagogical resource when included in the processes of *interlinguistic influence*. Thus, two processes of interlinguistic influence were analysed: *transference*, which consists of the use of MT as a vehicle to understand FL; and *interference*, which occurs when there is a transportation of structures from the MT to the FL and those structures are used as part of the FL, when in fact they are not.

After the consideration of the theories around the topic, we developed the project, which consists of a case study. The instruments for data collection consisted of, in a first stage, observation grids for the understanding of the micro context and of the interactions between teacher-students and, in a second stage, the record and transcription of four Spanish lessons. With the results, we concluded that the students seem to use MT as a meta communicative tool to understand functional aspects of the lesson and of its activities, as well as to express their opinions about the themes of the unit. There is also use of MT for transference, which occurs, mostly, in moments of translation, requests of translation and validation of what students think the words/expressions mean. Although it presents less interventions, we should also consider the use of MT as interference, mostly when students pronounce Spanish words in a Portuguese accent, as well as the conjugation of Spanish verbs as they would conjugate in Portuguese.



## palabras-clave

lengua materna, español lengua extranjera, interferencia, transferencia, producción oral.

## resumen

Durante las prácticas supervisadas del curso 2018/2019 surgió la necesidad de analizar el discurso oral de alumnos del 11º de Humanidades en la asignatura de Español Iniciación. Se pretendió analizar la presencia de la Lengua Materna (LM), el portugués, en su discurso oral e identificar los procesos de recurso. Elemento sustancial del ambiente del aula, la comunicación oral es una competencia compleja que incluye estrategias de mediación y de meta comunicación como medios para promover la intercomprensión. El uso de la LM es una de esas estrategias que, en los últimos dos siglos, ha motivado movimientos a favor y en contra de su uso como recurso pedagógico. A pesar de todas las teorías y reflexiones sobre el presente tema, el uso de la LM en clase de Lenguas Extranjeras (LE) no es pacífico. En el encuadramiento teórico del presente estudio pretendemos reunir diferentes perspectivas relacionadas con el tema con el objetivo de comprender los beneficios y limitaciones de este recurso.

Fueron realizadas lecturas de autores basillares del siglo XX, bien como de bibliografía del siglo XXI. Las lecturas revelaron que el uso de la LM puede ser considerado un recurso pedagógico incluido en los procesos de *influencia interlingüística*. Analizamos dos procesos de influencia interlingüística: *transferencia*, que consiste en el uso de la LM como un medio de comprender la LE; e *interferencia*, que ocurre cuando se transportan las estructuras de la LM para la LE y esas estructuras son utilizadas como si formaran parte de la LE, cuando no lo son.

Después de considerar las teorías sobre este tema, desarrollamos un proyecto que consiste en un estudio de caso. Los instrumentos de recogida de datos fueron, en una primera fase, una tabla de observación para comprender el micro contexto y las interacciones entre profesor-alumnos y, en una segunda fase, la grabación y transcripción de cuatro clases de Español. Los resultados permitieron concluir que los alumnos parecen utilizar la LM como herramienta meta comunicativa para comprender aspectos funcionales de las lecciones y de las actividades, así como para expresar opiniones sobre temas relacionados con las clases. Además, encontramos el uso de la LM como transferencia, que sucede en momentos en los que los alumnos traducen, validan traducciones y piden equivalentes de palabras y expresiones. A pesar del menor número de intervenciones, debemos considerar el uso de la LM como interferencia, en particular en situaciones en las que los alumnos pronuncian palabras españolas con el acento portugués, bien como la conjugación de verbos como si fuera en portugués.





## **Índice**

<b>Índice de Anexos.....</b>	<b>xi</b>
<b>Índice de figuras.....</b>	<b>xiii</b>
<b>Abreviaturas .....</b>	<b>xvii</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b><i>PRIMEIRA PARTE - Enquadramento Teórico</i> .....</b>	<b>7</b>
<b>1. A Língua Materna e a Língua Estrangeira .....</b>	<b>7</b>
1.1 Os conceitos de LM e de LE.....	7
1.2 A aquisição de LM e a aprendizagem de LE .....	9
<b>2. A comunicação e interação oral em aula de LE .....</b>	<b>14</b>
2.1 A interação verbal .....	16
2.1.1 A comunicação negociada .....	19
2.1.2 A metalinguagem.....	21
2.2 Os processos de recurso à LM .....	22
2.2.1 A transferência em aula de LE.....	28
2.2.2 A interferência em aula de LE.....	31
<b><i>SEGUNDA PARTE - Enquadramento Metodológico</i>.....</b>	<b>35</b>
<b>1. Delimitação do estudo .....</b>	<b>35</b>
1.1 O estudo de caso e a análise qualitativa na investigação em educação .....	36
1.2 Questão e objetivos de investigação .....	37
<b>2. Projeto de intervenção.....</b>	<b>37</b>
2.1 Caracterização do contexto educativo.....	37
2.2 Descrição do projeto de investigação.....	39
2.2.1 Instrumentos de recolha de dados .....	40
2.2.2 Descrição das sessões .....	41
<b>3. Análise e discussão dos dados .....</b>	<b>43</b>
3.1 Análise de dados.....	43

<b>3.2 Discussão dos dados .....</b>	<b>46</b>
<b>Considerações finais .....</b>	<b>59</b>
<b>Referências.....</b>	<b>61</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>73</b>
<b>Reflexão .....</b>	<b>154</b>

## **Índice de Anexos**

**ANEXO 1** - Grelhas de observação de aula de fim (semi)aberto

**ANEXO 2** - Grelhas de observação de aula focalizadas para a interação e recurso à LM

**ANEXO 3** - Autorização de filmagem

**ANEXO 4** - Regras de transcrição

**ANEXO 5** - Planificação e transcrição da Aula 1

**ANEXO 6** - Planificação e transcrição da Aula 2

**ANEXO 7** - Planificação e transcrição da Aula 3

**ANEXO 8** - Planificação e transcrição da Aula 4

**ANEXO 9** - Tabela com todos os exemplos de intervenções para cada categoria referentes à Aula 1

**ANEXO 10** - Tabela com todos os exemplos de intervenções para cada categoria referentes à Aula 2

**ANEXO 11** - Tabela com todos os exemplos de intervenções para cada categoria referentes à Aula 3

**ANEXO 12** - Tabela com todos os exemplos de intervenções para cada categoria referentes à Aula 4

**ANEXO 13** – Reflexão final



## **Índice de figuras**

<i>Figura 1: Etapas do projeto</i> .....	39
Figura 2: Planificação da Aula 1 .....	81
Figura 3: Planificação da Aula 3 .....	102
Figura 4: Planificação da Aula 3 .....	123
Figura 5: Planificação da Aula 4 .....	132



## **Índice de tabelas**

Tabela 1: Apresentação e descrição das categorias de análise.....	45
Tabela 2: Apresentação do número de intervenções e alguns exemplos de intervenções Aula 1 .....	47
Tabela 3: Apresentação do número de intervenções e alguns exemplos de intervenções da Aula 2 .....	50
Tabela 4: Apresentação do número de intervenções e alguns exemplos de intervenções da Aula 3.....	53
Tabela 5: Apresentação do total de intervenções e de exemplos de intervenções da Aula 4 .....	55
Tabela 6: Total de intervenções e intervenções por categoria .....	57
Tabela 7: Regras de transcrição .....	81
Tabela 8: Total de exemplos de intervenções da Aula 1 por categorias .....	146
Tabela 9: Total de exemplos de intervenções da Aula 2 por categorias .....	149
Tabela 10: Total de exemplos de intervenções da Aula 3 por categorias .....	151
Tabela 11: Total de exemplos de intervenções da Aula 4 por categorias .....	154





## **Abreviaturas**

Comunicação Oral - CO

Didática de Línguas - DL

Língua Alvo – LA

Língua Estrangeira - LE

Língua Materna - LM

Língua Primeira - L1

Língua Segunda - L2

Língua Terceira – L3

Prática de Ensino Supervisionada - PES

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - QECR



## **Introdução**

A investigação em didática é um elemento fundamental do trabalho do professor em sala de aula, conciliando a ocupação de ensinar com a reflexão em contexto sobre as suas práticas, o que pode conduzir à melhoria das mesmas e à eventual resolução de problemas. Na investigação, o professor entende a sala de aula como um conjunto de contextos e representações e o seu trabalho como um caminho até à aprendizagem, o que inclui saber o modo como os alunos aprendem e as estratégias que utilizam (Minott, 2019). A reflexão do professor em prática permite o sentido crítico do trabalho realizado e está dependente da abertura à aceitação de diferentes correntes e perspectivas pedagógicas (Mesa, 2018).

No caso do presente relatório, o mote surgiu da problematização e reflexão sobre uma situação concreta durante a experiência de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do ano letivo 2018/2019. Ao longo dos meses de PES verificou-se a ocorrência de recurso constante à LM (Língua Materna) por parte dos alunos em aulas de língua inglesa e de língua espanhola de quatro turmas do ensino secundário. Inicialmente, pretendeu-se analisar a presença da LM em aulas de Língua Inglesa, que se trata da L2 (Língua Segunda) dos alunos da turma do 11.º cujas aulas foram analisadas para este projeto. No entanto, constrangimentos burocráticos e de gestão impossibilitaram o estudo em aula de língua inglesa, pelo que se procedeu ao estudo em aula de língua espanhola, que consiste na L3 (Língua Terceira) dos alunos em causa.

O estudo desenvolvido teve como um dos seus pilares fundamentais a observação para a reflexão. Consideramos não só a sua importância para o desenvolvimento profissional, mas também para a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos através da observação direta das ferramentas que utilizam para alcançar a Língua Estrangeira (LE), sendo, no caso deste relatório, o recurso à LM.

Em relação ao desenvolvimento profissional através da observação, este prende-se com a deteção e compreensão de “factores de sucesso e insucesso” de modo a “identificar as suas fragilidades” e conseguir encontrar ferramentas

com as quais pode tornar situações menos bem conseguidas em sucesso (Silva, 2009, p. 69). A observação e reflexão pode permitir também a “experienciação de modos de pensar e ser professor” (Mesquita & Machado, 2016, p. 107), ocorrendo assim a transformação constante e necessária ao longo do percurso de um professor.

A observação, quando devidamente focalizada e realizada com instrumentos de observação apropriados, parece ser também um modo de problematizar e sugerir modos de explicar e de resolver os casos de insucesso já referidos (Estrela, 1994). Pode ser utilizada também para compreender a frequência de um comportamento ou situação através do registo sistemático e seletivo de situações (Hopkins, 2017), tal como propomos no presente estudo. De modo a observar com olhos de observar, como defende Estrela (1994), torna-se importante obter o conhecimento do contexto e da situação educativa específica a ser analisada, proporcionando uma maior capacidade de reflexão para compreender e mudar práticas conseguindo as soluções de promoção do processo de aprendizagem.

Podemos, então, entender a observação como um passo importante do processo investigativo, mas também como uma parte essencial do processo formativo, cuja ação é “iniciada mas nunca finalizada” (Mesquita & Machado, 2016, p. 108). Esta perspetiva da formação docente assenta no construtivismo a título pessoal e colaborativo, que não consiste apenas na formação a nível superior, mas também na capacidade de ser reflexivo e refletir sobre a experiência (Monteiro, 2014). O presente relatório consubstancia, assim, um início de percurso e uma reflexão sobre a experiência particular de um contexto específico de formação profissional, debruçando-se sobre objetivos concretos de realização profissional e investigativa.

No enquadramento dos objetivos de investigação em didática propostos por Allwright & Bailey (1991), o presente relatório insere-se no objetivo de trazer a linguagem da sala de aula para o foco de atenção dos professores de LE e de levar os professores a refletir e agir sobre a mesma. No seguimento do sugerido pelos autores, o que é dito e feito na sala de aula e as opções tomadas são cruciais no desenvolvimento linguístico dos alunos e no modo

como estes percebem a língua e a sua posição enquanto falantes da língua. Enquanto professora em formação, procurei utilizar em todas as situações que me fosse possível a LE. No entanto, possibilitava aos alunos a utilização da LM com relativa flexibilidade, o que motivou a reflexão sobre a pertinência (ou não) desse recurso.

Pretende-se, portanto, compreender o recurso à LM considerando os diferentes usos por parte dos alunos. O professor, neste caso em formação, assume, portanto, o seu papel de investigador em ação de modo a procurar a compreensão de um fenómeno pedagógico-didático com o qual se depara.

A experiência de observação e de contacto com os alunos parecia sugerir que os alunos utilizavam com frequência a LM, inclusive nas situações em que eram instados pela Professora Cooperante a utilizar a LE. A partir do que foi possível observar, parecia existir um sentimento de pressão de grupo, bem como um desânimo geral em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras que consideravam “importantes para o futuro”, mas “falar e perceber é que é pior” como confidenciou um aluno numa ocasião de aula observada. No entanto, a minha perspetiva enquanto professora em formação não me garantia que estivesse a proceder corretamente em termos pedagógicos ao possibilitar o recurso constante à LM e senti a necessidade de investigar e procurar respostas para uma problemática motivada por essa reflexão. Por esse motivo, o presente relatório não é somente o culminar de um percurso, mas também o iniciar de outro como professora reflexiva em ação.

Com este relatório não pretendo dar uma resposta taxativa sobre se é benéfico ou não utilizar a LM, mas sim analisar um caso específico de uma turma num conjunto de quatro aulas no que diz respeito ao uso da LM. Estas quatro aulas não fazem jus à diversidade de interações ao longo de PES, mas são sim microcosmos de um universo de intervenções às quais tive a oportunidade de assistir e que me motivaram toda a seguinte investigação e reflexão.

A nível de organização do relatório, dividimos o mesmo em duas partes que correspondem ao Enquadramento Teórico e ao Enquadramento Metodológico. No Enquadramento Teórico elaborámos um primeiro capítulo

baseado nos conceitos, noções e aprofundamentos teóricos sobre LM e LE. Nesse primeiro capítulo procuramos compreender o modo como a ordem na qual contactamos com as línguas pode (ou não) ter influência no nosso processo de aprendizagem. O segundo capítulo do Enquadramento Teórico debruça-se sobre uma competência em particular na aprendizagem de línguas, que é a Comunicação Oral (CO) e, em particular, o modo como a mesma se desenrola em sala de aula. Neste segundo capítulo, compreendemos as estratégias de negociação e de mediação que permitem a comunicação em sala de aulas de LE e o papel dessas estratégias e de outras, tais como a transferência e a interferência, como possibilitadoras dessa mesma comunicação.

A segunda parte do relatório é o Enquadramento Metodológico, onde apresentamos a tipologia da investigação como estudo de campo e análise qualitativa pelo seu caráter de investigação que não envolve ação interventiva, bem como a enunciação da questão e objetivos de investigação que serviram de linhas orientadoras durante o processo de desenvolvimento do trabalho. Ainda nesta segunda parte, procedemos à caracterização do contexto de PES referente à turma de 11.º ano de Espanhol cujas aulas foram analisadas para o relatório e descrevemos o projeto com recurso aos instrumentos de recolha de dados utilizados, que foram grelhas de observação (que podem ser encontradas nos anexos) e câmara de filmar, bem como um resumo de cada uma das quatro sessões gravadas e transcritas.

O último tópico da segunda parte do presente relatório é a apresentação das três categorias criadas para a análise dos dados e a apresentação dos resultados através de tabelas nas quais incluímos o número total de intervenções, o número de intervenções por parte dos alunos e o número de intervenções em cada uma das três categorias criadas. Nas tabelas incluímos também alguns exemplos, sendo que as quatro transcrições e os exemplos todos referentes a cada categoria podem ser encontrados nos anexos. A discussão dos dados inclui algumas considerações sobre o motivo pelo qual se incluíram algumas intervenções dos alunos em determinada categoria, bem como algumas possíveis justificações dos motivos pelos quais surge mais LM em alguns momentos do que noutros.

Concluímos o relatório com as considerações finais, onde se engloba todo o processo e se reflete sobre o resultado da aprendizagem que o mesmo permitiu através de uma reflexão pessoal sobre o impacto da experiência de PES e da experiência de professora-investigadora. No entanto, é sobretudo uma reflexão sobre a experiência de professora-investigadora durante a PES e os desafios e oportunidades que essa mesma experiência transmitiu a nível pessoal e profissional.

O relatório que aqui apresentamos é, em suma, um relato profissional e investigativo, de acordo com as dimensões da didática, propostas por Isabel Alarcão (2010). É profissional, pois acontece no contexto real de estágio e de contacto com a realidade do sistema educativo e dos alunos e é investigativo, pois promove a investigação e reflexão sobre o processo de aprendizagem. Trata-se, portanto, de um desafio apresentado a uma professora em estágio e o modo como esse desafio auxiliou a descoberta e o aprofundamento de questões que pautaram o desenvolvimento profissional de uma futura professora. Enquanto futura professora e em primeira pessoa, o compromisso é permanecer atenta ao modo como os alunos aprendem através de um só caminho: escutar o que os alunos dizem e procurar compreender nas suas palavras o modo de alcançá-los.





## ***PRIMEIRA PARTE - Enquadramento Teórico***

Nesta primeira parte, elaboramos um enquadramento das questões teóricas referentes às noções de LM e de LE de modo a tentar compreender como surgem estas diferentes manifestações linguísticas nos indivíduos. A compreensão dos conceitos de LM e LE conduz-nos ao modo como a LM e a LE podem (ou não) conviver e relacionar-se para a consecução da comunicação entre indivíduos e, no contexto deste relatório, o conhecimento em sala de aula de LE. Procedemos, portanto, a um levantamento das teorias referentes aos processos de negociação e mediação do saber em CO, nos quais incluímos os processos de recurso à LM estudados no presente relatório: a transferência e a interferência.

### **1. A Língua Materna e a Língua Estrangeira**

Pretendemos incidir o presente estudo sobre as potencialidades do recurso à LM em relação à interlíngua e aos processos de negociação do saber que permitem utilizar mais do que uma língua para permitir a compreensão em sala de aula. No entanto, procederemos primeiro à concetualização do que se entende por LM, LE, L1, L2 e L3, considerando que o presente estudo é sobre o recurso à LM em sala de aula de L3. Estes conceitos merecem uma explicitação teórica, de modo a compreendermos o que se entende por LM e LE antes de aprofundar a teoria sobre o papel da LM em aula de LE.

#### **1.1 Os conceitos de LM e de LE**

Abordar o recurso à LM na aula de LE é abordar a convivência das línguas e dos sujeitos que as falam num espaço comum de interação de diferentes vivências como é o espaço da sala de aula. Considerar a LM e LE, dos indivíduos nas sociedades plurilingues atuais é considerar uma constante transformação dos conceitos de LM e LE pois estão sujeitos às alterações dos indivíduos e das comunidades onde habitam (Oliveira & Ançã, 2009).

De acordo com Suisse (2016), encontramos-nos atualmente a viver num contexto plurilingue no qual as línguas habitam os espaços sem fronteiras e os seus contextos de aparição e de desenvolvimento tornaram-se mestiços. Nesta secção pretende-se, portanto, encarar as definições como latas e considerar

todas as diferentes possibilidades de definição nos contextos reais de utilização das línguas.

A LM, tal como já se referiu no presente trabalho, é a língua materna dos indivíduos e possui como equivalente a designação de L1. A LM ou L1 define a primeira língua com a qual os indivíduos contactam enquanto crianças no seio familiar (Mizza, 2014). A LM é o “nosso discurso primário” por adquirir-se no grupo primário de relações que é a família (Sim-Sim, 2002, p. 200) num contexto e processo natural do desenvolvimento humano (Ozden, 2018). No entanto, a LM não é somente a língua da mãe ou da família, mas também a língua em que o indivíduo se sente mais à vontade na comunicação e a que desperta emoção e sensibilidade (Shin & Kim, 2017).

A LE define-se como a língua estudada pelo indivíduo e que se designa por L2, L3 - e assim consequentemente - segundo a ordem de aprendizagem posterior à da LM/L1 (Iqbal, 2016). No entanto, consideramos também a necessidade de refletir sobre o lugar que a língua de herança ocupa no caso de migrantes (Faneca, 2015) e como pode ocorrer um confronto com a *shelter language* do país que os ocupou em termos de presença na comunicação destes indivíduos, o que pode até alterar a LM dos seus descendentes para a *shelter language* do país que os acolheu (Oliveira & Ançã, 2009) e não para a sua língua de herança (Faneca, 2015).

Psicologicamente, o pensamento, as respostas e as decisões dos indivíduos são afetados pelo uso da LM ou da LE, o que significa que consoante a língua que utilizamos, pensamos e agimos de maneira diferente (Shin & Kim, 2017). De acordo com os autores, o uso da LE implica uma distância emocional maior, que proporciona uma tomada de decisão e expressão mais racional e menos emocional. É também uma distância subjetiva na medida em que é a perceção dos aprendentes que estabelecem, ou não, essa distância entre línguas (Suisse, 2017).

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), na parte relativa à mediação interlinguística, aborda a questão da LM e LE conferindo terminologias de distinção como “mother tongue”, “first language”, “language of schooling”, “source language” e “target language” (Council of Europe, 2018, p.

52). De acordo com o QECR, a “mother tongue” é a “source language” e as outras línguas são a “target language”. A simplificação terminológica atual prende-se com o facto de que o facto de existirem diferentes terminologias anteriormente fazia triplicar os descritores. Com a terminologia atual determina-se a especificação pelo uso que se dá à língua e pela capacidade funcional (Council of Europe, 2018). Tal como sugere o documento orientador, no quadro de interpretação de um texto oral ou escrito aplicam-se as capacidades de mediação dos conhecimentos interlinguísticos:

“It is stated in notes that mediation may be within one language or across languages, varieties or registers (or any combination of these) and that the user may wish to state the specific languages concerned.” (2018, p. 52).

Podemos refletir, então, como a compreensão interlinguística, de acordo com o referido no QECR, implica competências integradas que devem ser desenvolvidas em conjunto. A capacidade de compreensão plurilingue consiste, por exemplo, em integrar conhecimentos de códigos linguísticos conhecidos para o conhecimento e a compreensão de outras línguas (Council of Europe, 2018). No QECR refere-se, como parte das estratégias de mediação, a necessidade de adaptar o discurso para levar à compreensão.

A LM e a LE podem distinguir-se também pelo modo como se processam cognitivamente no indivíduo. O processo que nos leva a conhecer e dominar a LM não é o mesmo que nos leva ao conhecimento da LE e é, portanto, um fator que nos leva a distinguir a LM da LE e a sugerir caminhos de intervenção em sala de aula e de aproveitamento de potencialidades, considerando a génese das línguas com as quais trabalhamos e o domínio das mesmas por parte dos sujeitos.

## **1.2 A aquisição de LM e a aprendizagem de LE**

A leitura de autores sobre as questões relacionadas com LM e LE motivou uma necessidade de reflexão sobre a dicotomia aquisição/aprendizagem, ainda que alguns autores, tais como Andrade (1988), não considerem essa distinção, por considerarem difícil distinguir o que é voluntário/involuntário e consciente/inconsciente. Providenciamos, portanto,

apenas uma breve abordagem teórica a uma possível distinção, ainda que apenas num carácter expositivo das teorias e perspectivas didáticas referentes a esta dicotomia.

De acordo com Sim-Sim (2002) os processos de aquisição e aprendizagem não são estanques nem delimitados com fronteiras invisíveis, sendo que ocorre interferência, interação e mistura entre eles e, portanto, torna-se cada vez menos óbvio o estabelecimento de fronteiras claras. A aquisição poderia definir-se, assim, de acordo com a autora, como um “processo de apropriação subconsciente de um código linguístico” (Sim-Sim, 2002, p. 200) sem ocorrer em contexto formal de ensino, mas sim de modo natural, implícito e inconsciente (Buitrago, Ramírez, & Ríos, 2011). A aprendizagem seria o processo ocorrido num meio formal e exolingue (Suisse, 2016).

A distinção da LM e LE de acordo com a dicotomia aquisição/aprendizagem pode ainda ser encarada do ponto de vista psicológico, pois de acordo com Babo (1988) e Suisse (2016) a aprendizagem e a aquisição processam-se de modos diferentes entre si e entre indivíduos pelo seu carácter psicológico e são determinados por fatores variados que diferenciam as suas particularidades em cada sujeito.

Krashen & Terrell (1983) referem na teoria do *Natural Approach* que a aquisição se processa através da compreensão de mensagens, ou seja, o que ouvimos e compreendemos, como se efetuássemos “picking up” de uma língua (Krashen & Terrell, 1983, p. 18). Encontramos no trabalho de Krashen & Terrell uma distinção pertinente entre aquisição e aprendizagem, na qual se define aquisição como o processo informal pelo qual a criança aprende palavras de modo inconsciente, enquanto que a aprendizagem é definida como um processo formal de conhecimento explícito e consciente de uma língua (Krashen & Terrell, 1983).

De acordo com Basilio (1990), citando McLaughlin (1988), “às vezes, há ‘aquisição’ sem ‘aprendizagem’, que, em certos casos, a ‘aprendizagem’ nunca se torna ‘aquisição’” (o caso do chamado erro *sistemático*), e que “não é

possível conhecerem-se todas as regras” (Basilio, 1990, p. 30) ou que por vezes o aluno interioriza a regra, mas não a sabe explicar.

Em relação à idade como possível fator condicionante, persistem alguns mitos relacionados com o suposto benefício de aprender línguas em tenra idade (Levine, 2011). No entanto, a investigação da área tem obtido resultados que conduzem à conclusão de que a compreensão plurilingue pode ser adquirida em todas as fases da vida (Kroll & Dussias, 2017).

Halliday (1981) rejeita o conceito de aquisição de línguas, pois tal significaria que as línguas pertencem às pessoas, o que não acontece, segundo o autor. Halliday (1981) prefere o termo desenvolvimento da linguagem considerando que “learning language is learning how to mean”, ou seja, aprender uma língua seria aprender as suas funções (Halliday, 1981, p. 24). Na mesma linha, Chomsky (1976) já havia referido que a aquisição de linguagem é um processo inato que envolve indução, analogia, generalização e construções sensório motoras, o que poderá acontecer tanto na LM como na LE (Chomsky, 1976). O autor refere a ideia de que as línguas, com as suas estruturas específicas, funcionam de modo a induzir conhecimento que se pode adquirir.

Autores como Schmidt (1995) e Bono (2007) sugerem, através do *Noticing Hypothesis* que, dependendo do grau de *notice* e *awareness* no momento do *input*, pode (ou não) ocorrer *intake* e posterior *output* (produção) (Coste, Moore, & Zarate, 1997). Em relação à *awareness*, Coste, Moore & Zarate (1997) referem a importância da consciência da pluralidade cultural para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem.

De acordo com Alves & Zimmer (2005), o *input* na L1 é resultado de um conjunto de dados estatísticos que produzem generalizações e que levam à aquisição da língua. Esta teoria enunciada pelas autoras apresenta alguns constrangimentos nos casos de ausência de estruturas, o que pode levar à não aquisição das mesmas e à aquisição do que é mais frequente e não propriamente mais importante (Alves & Zimmer, 2005). Nesta linha de pensamento, o *input* na LE em sala de aula produz-se de modo diferente, pois

ocorre reforço de formas pré-selecionadas num “processo estocástico (...) de exposição à língua-alvo” (Alves & Zimmer, 2005, p. 4).

Além da dicotomia aquisição/aprendizagem, alguns autores estabelecem a diferença entre aprender e ser ensinado como critério para definir-se a natureza do conhecimento linguístico (Halliday, McIntosh, & Stevens, 1974). Ao adquirir a LM não aprendemos fonética ou linguística, pelo que os autores referem que são conhecimentos não necessários para a aprendizagem. Os mesmos autores sugerem que a quantidade de experiências de uso contextualizado da língua favorecem a aprendizagem. Halliday (1981) reforça no seu trabalho a necessidade de proporcionar um contexto de contacto de LE semelhante ao da LM, sendo importante para tal compreender como se adquire a LM e como se podem criar contextos semelhantes para a LE (Halliday, 1981). Para tal, propõe-se o *functional approach*, que estuda as funções da linguagem e propõe a sua adaptação para o ensino de LE (Halliday, 1981).

De facto, parece ser diferente aprender uma LE quando já se aprendeu a LM pela importância das conceções adquiridas na LM como *trampolim* para a compreensão da LE. Basílio considera que a LM deve ser considerada um “poderoso auxiliar da aprendizagem” (Basílio, 1990, p. 56). Desse modo, ao ensinar LE não se pode fazer “tábua rasa” dos conhecimentos anteriores de uso de linguagem dos alunos, porque os alunos não dominam as regras da LE, mas sabem o que é comunicar, o que é linguagem e o que é “negociar significados” no contexto de comunicação (Basílio, 1990, p. 65).

A LM aparece, assim, como pré-requisito para a aprendizagem da LE pelo conhecimento de funcionamento linguístico prévio em LM, essencial para reativar conhecimento em LE (Andrade, 1988). De acordo com a autora, a LM é: i) tipificadora, pois os conteúdos e instruções em LE são os mesmos que em LM; ii) limitadora, pela análise contrastiva na qual os exemplos da LM se aproximam aos da LE e iii) mediadora, pois para aprender LE utilizam-se elementos da LM que possibilitam ligações entre o que se conhece e o que não se conhece.

Resumidamente, a LM define-se, portanto, como a língua adquirida no contexto real e funcional e a LE como a língua não materna que se aprende no

contexto não real de ensino (Basilio, 1990). Seria assim necessário um contexto de imersão, espontâneo do uso da língua, para adquirir a língua e não só aprendê-la (Krashen, 1989). No entanto, as alterações migratórias dos últimos anos aportam novas realidades e a distinção entre aquisição de LM/aprendizagem de LE torna-se pouco clara nos casos de imersão linguística de imigrantes nos quais a LE é frequentemente adquirida em contexto informal (Ançã, 2008). Considerando então a imersão, podemos entender que tanto a LM como a LE podem ser adquiridas e esse fenómeno de aquisição não estaria assim tão dependente de *quando* se entra em contacto com a língua, mas sim *do modo* como se estabelece esse contacto (Sankar, Soundararajan, & Kumar, 2016).

No caso do presente relatório na área do ensino, abordamos o contexto de aprendizagem formal de LE, pois os alunos em questão encontram-se num contexto formal de ensino obrigatório em Portugal, não estão em imersão, nem possuem a língua espanhola como língua de herança ou *shelter language*. Por esse motivo, utilizamos o termo *aprendizagem* quando nos referimos ao contexto de contacto com o espanhol, a LE com a qual os alunos contactaram durante o trabalho realizado em PES e aqui descrito e analisado.

Consequentemente, considerando todos os processos aqui descritos como inerentes ao modo como as línguas interagem e que se constituem como elementos comunicativos, o aluno deve ser encarado como uma “não entidade linguística” pelo repertório linguístico que possui e que auxilia o processo de aprendizagem da LE em sala de aula (Basilio, 1990), bem como pela cultura materna que aporta à aprendizagem da LE, o que significa que o seu contexto oriundo da LM (espaço, vivência e pertença) molda a aprendizagem da LE (Andrade, 1988), bem como a sua experiência de mobilidade e as interações sociais resultantes dessa mobilidade (Ambrósio, Sá, & Simões, 2016).

Na perspetiva de compreender a importância da LM e da cultura materna na sala de aula de LE, pretende-se na próxima secção aprofundar algumas questões relacionadas com a sala de aula e a comunicação que nela pode ocorrer como ambiente bilingue na qual a LM e a LE interagem. Pretende-

se ainda compreender como esses elementos podem interagir de modo a proporcionar a facilitação da aprendizagem da LE.

## **2. A comunicação e interação oral em aula de LE**

O presente capítulo pretende explorar as noções de competência comunicativa oral em sala de aula relativamente aos intervenientes do processo e aos modos de ocorrência dessa comunicação. Considera-se que num trabalho que se propõe a desenvolver teoricamente as questões do uso da LM em aula de LE, a CO deve ser um elemento de foco, pois a oralidade caracteriza-se pelo seu imediatismo e espontaneidade, o que pode levar a um impulso do uso da LM (Prudêncio, 2016).

Numa perspetiva de aprofundamento destas questões, incluímos nesta secção uma perspetiva histórica sobre algumas teorias didáticas da CO nos últimos anos e as perspetivas sobre o uso da LM na oralidade. Prosseguimos para a apresentação do quadro teórico e dos princípios orientadores da abordagem à CO em sala de aula. O papel do professor é um foco nesta secção, pela sua ação enquanto possível moderador dessa interação (Andrade, 1997) e promotor da autoconfiança dos alunos (Ali & Säberg, 2017). A partir destes referentes teóricos, pretendemos compreender a LM enquanto recurso compensatório e promotor de interlíngua na CO e os processos de recurso associados: a transferência e a interferência.

A nível teórico, encontram-se avanços e retrocessos na importância ou não que foi dada ao longo do tempo à CO. Correntes didáticas como *Reading Approach* apareceram na metade do século XX e apostavam na leitura de textos e não na CO (Celce-Murcia, 1991). No entanto, as correntes ideológicas da didática de Halliday nos seus estudos de 1973 prosseguiram com o uso do *Communicative Approach* no final do século. Este método defendia o desenvolvimento da CO em LE (Prudêncio, 2016) através do uso da própria LE, o que implicava que o professor fosse capaz de utilizar a LE fluentemente e otimizar atividades de uso da língua em prática (Celce-Murcia, 1991).

Independentemente da influência de correntes da Didática de Línguas (DL) que dão mais ou menos importância à CO, esta assume-se como uma



competência multidimensional e complexa (Andrade, 1997), pois não constitui apenas conhecimento de gramática, mas também saber-fazer e saber comunicar e a capacidade de aperfeiçoar destrezas de adaptação do discurso ao contexto e destinatário (Andrade, 1997),

A CO é possibilitadora de estimular e desafiar o pensamento, bem como de desenvolver capacidades de comunicação interpessoal (Len, 2018). É, assim, uma competência que engloba a competência linguística (gramática), a competência pragmática (capacidade de adequação), a competência sociocultural, a competência discursiva, a competência referencial (conhecimentos prévios e contextuais), a competência estratégica (recursos verbais e não verbais para compensar falhas de comunicação) e a competência de aprendizagem (atitude, motivação e flexibilidade para aprender línguas) (Andrade, 1997).

Os códigos orais distinguem-se dos códigos escritos pelo seu caráter “imediato e efémero” que impossibilita a sua materialização e a sua posterior avaliação, caso não ocorra gravação da mesma (Prudêncio, 2016). Caracteriza-se também pelos traços paralinguísticos inerentes que acabam por acrescentar conteúdo comunicativo de modo a transmitir a mensagem pretendida, como por exemplo o recurso a gestos (Len, 2018). A CO acrescenta valor à competência linguística, pelo facto de aproveitar capacidades e conhecimentos individuais e heterogéneos dos indivíduos, que se desenvolvem em relação à cultura, pragmática e sociolinguística, mobilizando, portanto, vários domínios do conhecimento num ato conjunto e possibilitador de múltiplas interações (Ali & Säberg, 2017).

De facto, a sala de aula pode compreender-se como um ambiente no qual ocorre um “complexo de interações” (Andrade, 1988, p. 11). Nesse ambiente, a comunicação surge como uma situação de alocação onde ocorre conceção e reação de código verbal e não verbal entre emissor e recetor, por permuta constante de papéis durante esse processo (Malamah-Thomas, 1987). Estes códigos, verbais ou não verbais, possuem princípios comunicativos próprios e diversos que influenciam os tipos de discurso a utilizar consoante o contexto (Vieira, 1988). Estão sujeitos, portanto, a condicionalismos

institucionais e linguísticos que se tornam um elemento importante de orientação e regulação dos pressupostos necessários para assegurar a correta funcionalização prática da CO (Babo, 1988). Veremos na próxima subsecção do presente relatório o modo como documentos reguladores do ensino de línguas e do estabelecimento de níveis de comunicação podem auxiliar a compreensão sobre os moldes em que a comunicação na aula de LE pode ocorrer. Para tal, procederemos à análise de dois documentos reguladores nacionais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e o documento das Aprendizagens Essenciais (2018), bem como de um documento regulador europeu, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - QECR (2018).

## **2.1 A interação verbal**

As competências que, a nível nacional, se consideram essenciais para desenvolvimento nos alunos do ensino secundário, constituem-se como combinações de conhecimentos, capacidades e atitudes que devem ser desenvolvidos em diversas áreas. A área que nos interessa, de momento, é a área de Linguagens e Textos, na qual o documento refere o uso de “linguagens verbais e não-verbais” de modo a conseguir viabilizar a comunicação (Martins et al., 2017, p. 21). Na referência aos domínios, o mesmo documento refere que os alunos devem saber exprimir-se por escrito e oralmente, sabendo aplicar e adaptar esses conhecimentos, tanto na LM como nas LE.

O documento nacional regulador das Aprendizagens Essenciais para o Espanhol Iniciação alerta para a “proximidade linguística” entre o português e o espanhol, o que deve levar os professores a considerar os alunos “falsos principiantes” (Ministério da Educação, 2018, p. 2). O documento refere ainda a importância do desenvolvimento de competências comunicativas e da utilização da “língua em contexto” (*ibidem*) como eixos fundamentais das aprendizagens.

Os documentos reguladores do ensino de LE, tal como é o caso do QECR, a nível europeu, constituem uma orientação sobre os diferentes graus de proficiência exigidos na oralidade e de alguma orientação sobre os modos

de alcançá-los (Osório, 2009). Nos descritores gerais da comunicação do QECR refere-se a necessidade de mediação entre todas as componentes da comunicação, tais como a linguística, a pragmática, o saber sociocultural e a consciência intercultural, de modo a possibilitar um uso prático da língua orientado para a ação e desenvolvimento da língua em contexto aproximado ao do real (Council of Europe, 2018).

A comunicação em sala de aula de LE envolve a interação mediada entre os sujeitos para a prática da LE (Arévalo, 2017). De acordo com a teoria sociointeracionista, a interação está dependente *de* e é influenciada *por* fatores psicológicos (Mota & Zimmer, 2005), socioculturais, linguísticos, interativos (Furtado, 2012) e de mediação (CE, 2018). A sociologia considera-se importante para compreender o modo como ocorre a comunicação, ao ajudar a explicar os contextos e as atitudes individuais socioculturais que influenciam muitas das práticas em aula (Suisse, 2016). Esses contextos justificam determinadas decisões linguísticas e perspectivas socioculturais que moldam o modo como essa comunicação se processa (Babo, 1988) e se negocia em sala de aula (Bassi, 2004). É exatamente a interação e o modo como esta pode ser negociada para possibilitar a comunicação que nos interessa de momento.

A interação é um ato de linguagem e de comunicação que, além de reflexo, é inflexo, pois realiza-se do sujeito para si mesmo e explica o modo como reage e provoca situações (Delamont, 1987). No contexto que a este relatório concerne falamos acima de tudo de relações em sala de aula e do modo como a interação implica conformidade ao agirmos de acordo com a atuação do outro numa relação simbiótica de adaptação às diferentes realidades e necessidades (Len, 2018). Por esse motivo, torna-se premente considerar o “contexto físico, temporal, organizacional e educativo” (Delamont, 1987, p. 40).

A interação como relação simbiótica implica considerar professor e alunos em sala de aula como atores reflexivos que assumem papéis, desenvolvem e reagem a diferentes estratégias (Delamont, 1987). No contexto específico do professor enquanto maior agente produtor de estratégias, regra

geral, podemos entender o ato educativo do professor como um modo de imposição, pois é o agente cujo discurso em sala de aula se pretende como orientador e mediador, através de um processo de interação verbal que conduza à aprendizagem (Sundari, 2017).

A interação verbal surge como o instrumento pedagógico através do qual ocorre a negociação de saberes e a própria ação de ensinar e aprender (Andrade & Sá, 1995). A interação em sala de aula pode encontrar as suas raízes geracionais nos trabalhos sociológicos que debatem a importância da “*observação participativa*” e do “*interacionismo simbólico*” (Delamont, 1987, p. 25), estudos sociológicos que se interessam pela interação pessoal em contextos sociais.

A interação consiste numa ação na qual o locutor é quem toma a palavra e o ouvinte quem a ouve. Segundo Vieira (1988), consideram-se quatro tipos de atos no processo de interação: abertura, resposta, fechamento, resposta/abertura, sendo que é no ato de abertura e no ato de resposta que podemos encontrar a “dimensão negociativa” (1988, p. 20). De acordo com Arévalo (2017), baseando-se na teoria sociocultural de Vygotsky, a interação incentivada pelo professor proporciona ao aluno maior à vontade para a participação em sala de aula e exposição de dúvidas. Segundo esta teoria socio-construtivista, a interação ativa entre professor e alunos promove a construção conjunta de conhecimento ao articular competências entre os indivíduos (Len, 2018).

No entanto, com respeito à interação, Krashen (1989) refere o “comprehensible input” que sugere que nem tudo o que é transmitido em LE é compreensível para o aprendente (Krashen, 1989, p. 9). O autor sugeriu o tipo de input “i+1” para identificar o tipo de compreensão interlinguística e desigual, pois os conhecimentos linguísticos dos dois elementos da interação podem não ser iguais. A estratégia consiste em que o aprendente conjugue conhecimentos linguísticos já existentes para que a interação ocorra sem *gap* (Krashen, 1989). De acordo com Mizza (2014) a situação ideal seria que o *input* fosse suficientemente superior para auxiliar o aprendente no desenvolvimento das suas capacidades linguísticas, mas não tão superior que o aprendente não

compreendesse e, conseqüentemente, o contacto não produzisse transmissão de conhecimento.

Em LE, a interação pode apresentar desafios e obstáculos se ocorrer somente em LE (Arévalo, 2017). No seu estudo, o autor analisou a frequência de questões de acordo com a instrução das aulas em LM ou em LE e os resultados, apesar de denotarem pouca diferença, revelaram que os alunos colocavam mais questões nas aulas ministradas em LE. Considerando o discurso do professor, o autor verificou que as questões abertas eram um meio eficaz de interação, pois elevavam os índices de participação dos alunos em LE.

Por conseguinte, na comunicação em aula de LE o professor parece necessitar agir como mediador e possibilitador da compreensão e do estabelecimento da interação. Para tal, é necessário que o seu discurso possua estratégias meta comunicativas de apoio a essa mesma interação e proporcione a construção de conhecimento comunicativo em LE. Uma das estratégias meta comunicativas é a negociação, que possibilita o equilíbrio entre o conhecimento prévio e o *input* de modo a que se estabeleça uma comunicação possibilitadora de compreensão.

### **2.1.1 A comunicação negociada**

A comunicação está dependente de estratégias de recurso motivadas pelo desconhecimento da LE, o que pode levar à *avoidance* de certas estruturas. Esta *avoidance* pode ser compensada com estratégias, tais como o uso da LM, que pode auxiliar a aprendizagem (Vygotsky in Bassi, 2004). Nesse contexto de “interação negociada” em que os sujeitos da interação tentam encontrar estratégias que levem à compreensão, Freeman e Pica, citados por Bassi (2004), utilizam a metáfora da construção em andaimes, *scaffolding*.

*Scaffolding* (ou construção em andaimes) é uma técnica vygotskyana que se baseia num sistema de ensino aprendizagem de construção de conhecimento e solução de problemas através de colaboração entre indivíduos e criação de pontes entre o conhecimento prévio e o conhecimento a adquirir (Gonulal & Loewen, 2018). Inicialmente o nome proveio do apoio paternal na

construção de pirâmides de madeiras e pretendia auxiliar e providenciar apenas o conhecimento necessário que possibilitasse a resolução da tarefa, bem como fomentar o interesse dos aprendentes e a sua futura independência no futuro (Belland, 2017).

*Scaffolding* entende a comunicação em LE como um conjunto de andaimes nos quais “o par mais experiente auxilia o menos experiente a executar uma tarefa que estaria além de suas potencialidades por meio da construção interativa do conhecimento” (Bassi, 2004, p. 295). No entanto, a estrutura de construção desta técnica não é fixa como os andaimes de uma construção, mas sim flexível de acordo com as necessidades do indivíduo no momento de aprendizagem (Gonulal & Loewen, 2018).

Esta construção organiza-se num processo de negociação do saber que se caracteriza por desigualdade num contexto de transmissão e aquisição, no qual se produz a tríade informar-solicitar-avaliar para a consecução do objetivo último: a correspondência de saberes (Vieira, 1988). Os alunos receberiam, assim, apoio nos momentos em que necessitassem, como se a tarefa fosse partilhada pelo aluno e por quem o ajuda, mas o objetivo é que esta construção conjunta ocorra num nível inicial de aprendizagem, conduzindo à independência futura já referida (Belland, 2017). A comunicação negociada seria, assim, para chegar a entendimento de circunstâncias e modos (Babo, 1988).

A negociação assume-se, portanto, como uma parte essencial da interação, na qual ocorre “a manifestação de um saber desviante” e torna-se premente proceder a “um ajuste mútuo”, ou seja, recurso a estratégias (Vieira, 1988, p. 37) com o objetivo de estabelecer “áreas de sentido intersubjetivo” (ibidem). Segundo esta técnica, a falta de competência comunicativa numa língua durante a comunicação não tem de impedir a comunicação, pois esta pode processar-se recorrendo às línguas conhecidas. No entanto, torna-se necessário possuir uma competência de código linguístico mínima de modo a processar a mediação que levará à compreensão (Gaonac'h, 1987).

O aluno seria entendido, então, como um agente ativo de construção do seu próprio conhecimento e alguém capaz de compreender e manipular as

estruturas da língua através de estratégias de recurso e de mediação (Bassi, 2004). Deste modo, o aluno poderia saltar os muros do desconhecimento em LE e aventurar-se nas estruturas desconhecidas, tal como uma criança que caminha, tropeça e se levanta ao dar os primeiros passos. Utilizar estratégias de recurso seria um modo de evitar que o discurso pedagógico fosse um discurso de clausura (Babo, 1988), no qual apenas quem domina consegue comunicar e quem não domina debate-se nas amarras das estruturas conhecidas sem conseguir expressar o que pretende por falta de conhecimento (Djik em Babo, 1988).

A mediação consiste, assim, segundo a teoria vygotskyana, num elemento transversal em todas as interações humanas e a metalinguagem seria uma ferramenta para ultrapassar dificuldades e compreender a língua num processo mental complexo de mediação (Harun, Abdullah, Wahab, & Zainuddin, 2017). A metalinguagem e a forma como esta possibilita a compreensão da língua serão o objeto de foco no próximo subtópico.

### **2.1.2 A metalinguagem**

A metalinguagem é a língua como objeto de descrição e reflexão em aula, ou seja, consiste não só em falar a língua, mas também falar *da* língua (Hu, 2010) e poderão ser estas as situações nas quais surge mais LM em aula de LE (Andrade, 1997). De acordo com Babo (1988), citando ideias de Jakobson, Benveniste e Besse, a metalinguagem é a “língua que se toma a si mesma como objeto de referência” não em contexto formal e terminológico, mas sim de uso quotidiano, como pode ocorrer em sala de aula (Babo, 1988, p. 4).

A metalinguagem, ou conhecimento explícito, surge como oposto ao conhecimento implícito - que se considera como algo intuitivo - e pode promover a consciência linguística dos indivíduos (Harun, Abdullah, Wahab, & Zainuddin, 2017). De acordo com os autores, o conhecimento da língua e a competência estratégica constituem os dois tipos de conhecimento necessários para compreender os significados do que se produz e do que se recebe.

No contexto de aula de LE considera-se o papel da metalinguagem como forma de aprendizagem, ao interpretar a LE como a Língua Alvo (LA) e

como “objecto e instrumento de comunicação pedagógica” (Vieira, 1988, p. 25) e o discurso pedagógico com uma “dimensão metalinguística” (Vieira, 1988, p. 26). Interessa focar a metalinguagem na reflexão sobre a presença da LM em aula de LE porque os processos metalinguísticos, tais como os referidos por Jakobson citado por Babo (1988) implicam o uso da LM, a saber: a “tradução interlingual”, a “tradução intersemiótica”, a “tradução intralingual” (intralingual inclui sinonímia e paráfrase) (Babo, 1988, p. 54).

Estas estratégias enquadram-se, então, nas estratégias “compensatórias” de aprendizagem da LE sugeridas por Vieira (1988, p. 60) e nas quais se insere o uso da LM como modo de compensar a falta de conhecimentos em LE com os conhecimentos base da LM que serviriam de ponte para a LE (Andrade, 1997; Derakhshan & Karimi, 2015).

Considerando o uso da LM como uma estratégia de recurso compensatória e facilitadora da metalinguagem, pretende-se compreender o espaço da LM na aula de LE e o seu potencial formativo em aula será aprofundado. Estas questões serão, portanto, desenvolvidas no capítulo seguinte do presente relatório.

## 2.2 Os processos de recurso à LM

Exploramos neste tópico, em particular, as alterações relacionadas com a presença (ou não) da LM em sala de aula a nível didático através de um levantamento breve das correntes didáticas a respeito do uso da LM em aula de LE. Os fatores que impulsionaram o uso, ou não, da LM foram as correntes da DL e as estratégias defendidas, a saber: i) *monolingual* (estratégia na qual se utiliza apenas a LE) e ii) *cross-lingual* (estratégia na qual se utiliza a LM e a LE alternadamente) (Ostovar-Namaghi & Norouzi, 2015).

Na segunda metade do século XIX era usado o método ***Grammar-Translation Approach***, que segue a estratégia de *cross-lingual* e que consistia no ensino de LE através da LM, sendo que o uso da LE, ou seja, da LA era limitado (Celce-Murcia, 1991). Como contrarreação ao ***Grammar-Translation Approach*** surgiu o ***Direct Approach*** no final do século XIX que teve em Sauveur o seu expoente teórico e caracteriza-se por toda a comunicação ser



efetuada na LA, pois Sauveur considerava que uma LE poderia ser ensinada sem recurso à tradução para a LM (Padmaja, 2013). Do ponto de vista psicológico, o autor refere que o método monolíngue foi apoiado por psicólogos como Franke que defendeu a espontaneidade do uso da LE. No entanto, o método **Direct Approach** revelou-se ineficaz nas situações de insuficiente preparação dos professores para a ministração das aulas em LE na sua totalidade (Celce-Murcia, 1991).

Na primeira metade do século XX surgiram os métodos **Audio-lingual** e **Communicative Language Teaching**, que defendiam a restrição, e até proibição do uso da LM, em detrimento do uso exclusivo da LE (Pablo, Lengeling, Zenil, Crawford, & Goodwin, 2011) e que foram utilizados até aos anos 60 (Celce-Murcia, 1991). A aprendizagem segundo **Comprehension-Based Approach** começou a ser estudada nos anos sessenta e consistia em que os alunos só falassem LE quando se sentissem preparados, bem como na promoção da interlinguagem na comunicação em sala de aula (Shintani, 2011). Em 1899, Henry Sweet desenvolveu uma teoria que referia a importância do uso da LM na tradução apenas para explicação de novas palavras ou para testar a compreensão (Padmaja, 2013).

Resumidamente, durante a segunda metade do século XX, o uso da LM na sala de aula foi abordado de modo positivo ou negativo em aula de LE, dependendo das correntes pedagógico-didáticas que surgiram. Nos anos 50, a Análise Contrastiva encarava o recurso à LM como elemento importante de transferência e compreensão das semelhanças e diferenças entre duas línguas próximas (Alvarez, 2002). Por oposição, surgiu a Posição Minimalista que limitava o uso da L1 para chegar ao conhecimento da Língua Alvo (LA), pois defendia-se que deveria ser criado um sistema linguístico próprio e não uma relação entre o conhecimento prévio e o conhecimento pretendido.

Considerando estas alterações ao longo dos anos sobre o uso ou não da LM em aula de LE, devemos considerar que a referência ao uso de mais de uma língua em determinado contexto foi associada desde cedo a algo negativo, se considerarmos, por exemplo, certas interpretações da história da Torre de Babel (Levine, 2011). Os estudos da DL evoluíram na conceção do bilinguismo

e plurilinguismo como parte importante do desenvolvimento individual e social (Abello-Contesse, 2013). No entanto continuam a existir mitos associados ao uso de mais de uma língua em sala de aula e a preterir o uso de uma só língua (Levine, 2011).

A referência ao uso de duas línguas no contexto de sala de aula remete para as noções de bilinguismo como diálogo entre culturas (Coste, Moore, & Zarate, 1997) e, de acordo com Gallison & Coste (1983), para situações de contacto em início de aprendizagem de LE. Gallison & Coste (1983) definem assim bilinguismo como:

“todas as situações em que um indivíduo é levado a utilizar alternadamente línguas diferentes: o intérprete, o tradutor e mesmo o aluno que principia a aprendizagem de uma língua estrangeira encontram-se assim numa situação de bilinguismo (...)” (Gallison & Coste, 1983, p. 95).

O bilinguismo abarca várias subcategorias reveladoras da diversidade atual de repertórios linguísticos, sendo que a que nos interessa é o bilinguismo subordinado, em que a L1 funciona como mediação, pois pensa-se na LM e traduz-se para a LE (Ahlsén, 2006). De acordo com May (2017), a educação bilingue define-se assim como a situação educativa em que a aprendizagem ocorre em duas línguas no sentido institucional, político e normativo.

No contexto do século XXI o panorama do bilinguismo transformou-se num conceito complexo que não consiste apenas na soma de duas línguas, mas sim na “integración del repertorio lingüístico total del bilingüe” (García, 2011, p. 10). Aporta também à discussão do tema do bilinguismo a noção de *translanguaging* e como a alternância entre línguas produz diálogo susceptível de compreensão nos casos de falta de proficiência linguística na LA (García, 2011).

No presente trabalho não nos importa a discussão a nível macro regulamentado, mas sim no contexto micro imprevisível de sala de aula, nomeadamente na questão de alternância có dica (*code-switching*), do recurso à LM como veículo de instrução de LE (Brisk, 1998) e no bilinguismo funcional como meio para conseguir alcançar determinado objetivo ou desenvolver

determinado uso prático das línguas (Baker, 1997), utilizando alternadamente códigos linguísticos (LM e LE, ou duas LE). *Code-switching* pode assim ser entendido como “(...) the systematic use of linguistic material from two or more languages in the same sentence or conversation.” (Levine, 2011, p. 50).

*Code-switching* pode conceitualizar-se como um processo – e, simultaneamente, uma competência – durante o qual o indivíduo, bilingue ou multilingue, alterna entre mais de uma língua dentro do mesmo turno conversacional (Tseng & Cashman, 2015). Este processo tem implicações pragmáticas e sociolinguísticas, pois transmitem experiências sociais e identitárias que podem revelar uma mensagem positiva ou negativa, sujeita a interpretação, em relação ao que se pretendeu com a alternância (Hall & Nílep, 2015).

Utilizando as metáforas de Levine (2011), *code-switching* seria o processo no qual o falante, que seria o “comboio”, passaria alternadamente (consciente ou inconscientemente) da linha de comboio 1 à linha de comboio 2 (Levine, 2011, p. 50). Outra metáfora do autor reflete o caráter voluntário do *code-switching* ao compará-lo a um *buffet* no qual o falante escolhe que língua utilizar (*ibidem*).

A clarificação dos seguintes dois tipos de alternância códica que podem ocorrer num discurso possibilita a compreensão da importância que este tópico terá para o aprofundamento das questões de transferência no subtópico seguinte. De acordo com Auer (1988), podemos conseguir duas categorias na alternância códica: i) alternância devido a uma estrutura conversacional (transferência) ou um determinado aspeto da conversa (*code-switching*); ii) alternância motivada por organização do discurso ou relacionada com atributos do participante (Auer, 1988).

De acordo com McLaughlin (1988), citando Krashen, o uso de LM e LE em sala de aula é um fator de sucesso nos casos em que o “intake” da LE é reforçado pelo uso da LM originando assim “comprehensible input” (McLaughlin, 1988, p. 40). Tal aconteceria pela relação com a cognição e a consciência linguística através da comparação que se estabelece entre conhecimentos da língua que já se domina e a que se pretende dominar

(Bialystock, 1987). No entanto, importa sempre considerar o grau de competência nas línguas, especificamente o nível linguístico, para conseguir compreender se há influência positiva e metacognição (Bialystock, 1987).

Segundo vários autores (Hung, 2012; Ghorbani, 2012; Alvarez, 2014; Madriñan, 2014; Debreli & Oyman, 2016; Neokleous, 2017; Zelin, 2017), os estudos da área da didática consideram que a prática do uso exclusivo de LE na sala de aula de LE constitui a forma correta de aprendizagem dessa língua. No entanto, Alvarez (2014) refere que a proibição de utilização da LM em alguns contextos escolares pode levar à falta de confiança e sentimento de falha por parte dos alunos. Alvarez (2014), Madriñan (2014) e Hung (2012) referem que não deve cair-se no extremo oposto de depender apenas da LM em sala de aula. O uso da LM seria, assim, uma questão de encorajar as potencialidades de compreensão e economia de tempo (num nível inicial de aprendizagem) e não uma estratégia arbitrária ou produtora de dificuldade a longo prazo:

“It has been found that the use of first language in the second-language classroom helps students make connections with their existing knowledge of the mother tongue, facilitating the process of understanding.” (Madriñan, 2014, p. 53).

Alguns autores confluem na ideia de que o uso da LM auxilia a aprendizagem dos alunos a nível de “concepts, lexical or gramatical”, principalmente se a LE é aprendida num estado de desenvolvimento muito posterior ao da LM (Hung, 2012, p. 25). Gonçalves (2005) reforça a importância de considerar que a L1 estabelece parâmetros que condicionam e podem até dificultar aprendizagem de LE (Gonçalves, 2005). No entanto, Krashen (1986) citado por Babo (1988) refere que a proficiência na LM e as possíveis vantagens para a aprendizagem de LE não significa que se deva utilizar a LM para aprendizagem de LE.

No entanto, vários autores concordam com a questão da *interligação*, que aparece como veículo de interseção, interpenetração, interferência e interconstrução dos processos de contacto entre duas ou mais línguas (Coste, Moore, & Zarate, 1997). Associada a esta noção de interconstrução aparece o

conceito de interlinguagem de Selinker, que é usado num contexto de “transitional competence” (McLaughlin, 1988, p. 60). Em 1969 Selinker criou o conceito de Interlândia, que consiste num sistema próprio de construção de LE que não é nem LM nem LE, mas sim transferências de uma língua para a outra (Selinker, 1992). De acordo com Fraga (2015), essas transferências fazem “parte do processo de aprendizagem e por isso não devem ser desvalorizadas” (Fraga, 2015, p. 15). De acordo com Gass (2015) citando Krashen, o foco na interlinguagem pela desigualdade  $i+1$  deve considerar o papel do aprendente, pois a aprendizagem ocorre quando há *Comprehensible Input* ou seja, o aprendente compreende os enunciados produzidos e é capaz de os transformar em conhecimento (Gass, 2015).

Esta interlinguagem referida por Gass (2015) ou interlândia, tal como teorizada por Selinker, constitui o elemento de *Comprehensible Input*, já referido no presente trabalho, ao ajustar as estruturas novas da LE ao conhecimento prévio das estruturas das línguas conhecidas, de modo a criar um sistema linguístico próprio na cabeça do aluno. A interlinguagem seria também um ponto de partida para a aprendizagem de LE, se considerarmos o uso da LM para construir o conhecimento da LE (Basilio 1990).

De acordo com Fernandez & Korneeva (2017), a Hipótese da Interlândia auxilia-se em cinco processos fundamentais, sendo eles i) transferência da LM, ii) transferência de prática, iii) generalização de regras da LA, iv) estratégias de comunicação e v) fossilização (Fernandez & Korneeva, 2017). Segundo os autores, citando as ideias de Selinker, estes processos teriam como base a ideia de cometer erros de modo a alcançar o conhecimento em LE.

Considerando a interlinguagem e o recurso à LM, pretende-se aqui esclarecer dois conceitos muito associadas a esta estratégia, nomeadamente a interferência e a transferência, que ocupam o próximo subtópico do presente relatório. Note-se que a interferência pode ser considerada como uma técnica de transferência de saberes de uma língua a outra, se considerarmos a transferência como um processo no qual “el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos” ou “la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión” (Instituto Cervantes, s.d.) e a interferência como um processo de transferência (pois pretende-se chegar à LE através dos

conhecimentos linguísticos prévios em LM), mas negativa, segundo autores como Odlin (1989), pois “ocasiona un error” frequentemente a nível fónico de “acento extranjero” (Instituto Cervantes, s.d.).

De acordo com Suisse (2016) podemos antes englobar tanto a transferência como a interferência em subprocessos que se constituem como parte de um grande processo de influência interlinguística, influência essa que poderia, então, ocorrer desses dois modos. A diferença substancial entre transferência e interferência seria, assim, que a transferência constitui-se como processo facilitador da compreensão da LE (Suisse, 2016). No entanto, o autor ressalva que nem sempre a interlíngua está dependente de transferência ou interferência e por isso refere a preferência de autores como Cenoz e Kellerman pelo termo influência interlinguística como englobador, o que de algum modo seria menos circunscrito a um binómio positivo/negativo e sim apenas referente a modos diferentes nas quais essa influência pode ocorrer.

Considerando estas diferentes teorias, o foco dos próximos dois subtópicos é, portanto, verificar se tanto a transferência como a interferência podem ser ou não aliados na aprendizagem, não pretendendo focar-nos nesse binómio positivo/negativo, mas sim tentando compreender em que momentos se pode considerar que a influência interlinguística auxilia mais, ou menos, o processo de aprendizagem. A reflexão sobre estes tópicos pretende considerar a tendência crescente a considerar o nosso repertório linguístico como algo importante que deve ser incorporado no processo de aprendizagem de LE e que não deve ser ignorado para alcançar o mito do falante nativo (Ançã, 2008).

### **2.2.1 A transferência em aula de LE**

Conhecer duas línguas e usá-las ou conseguir que uma possibilite a aprendizagem de outra de forma positiva são questões diferentes. Hagège (1996) citado por Freitas (2008) refere que “o conhecimento do mundo faz-se por assimilação do desconhecido ao conhecido (Hagège, 1996, 80 *em* Freitas, 2008, p. 57). Cunha (2017), em concordância, refere que o uso da LM em detrimento da LE é motivado em parte por opções próprias do professor, mas também por reação ao que os alunos dominam ou compreendem na LE, ou

seja, pela sua necessidade de compreender o desconhecido utilizando o conhecido.

De acordo com Andrade (1997), os processos de recurso à LM são interiores e processam-se inconscientemente. Numa perspetiva behaviorista, a interferência, transferência e influências linguísticas surgem como elementos imitativos do processo de aprendizagem que possuem características que os distinguem (Suisse, 2016), o que reforça o seu caráter mais instintivo e inconsciente. No entanto, Syam et al. (2018) referem que este processo pode também ser consciente.

Ferrater Mora (1971) citado por (Basilio, 1990) aborda as teorias psicológicas, em especial a teoria associacionista, que refere a associação de pensamentos que são, neste caso, pensamentos entre duas línguas, e a comportamentalista, que trata da criação de hábitos, ou seja, o aluno questionado em LE iria responder em LE se assim estivesse habituado. No entanto, é algo mais complexo do que isso, pois está relacionado com o modo como se pensa, bem como se depende do conhecimento da LM, da LE, ou de ambas (Basilio, 1990).

A comunicação é, assim, “codificar significados em verbalizações” (Basilio, 1990, p. 76). Nesta perspetiva, tudo o que pertence à lexicogramática deveria ocorrer na LA pois é a “unidade processadora central de uma língua” (Halliday in Basilio, p. 76). De acordo com Basílio (1990) a LM e LE seriam então utilizadas alternadamente para “negociação de significados” (Basilio, 1990, p. 66).

Os estudos sobre a LM e o seu papel na aprendizagem de LE nos anos 60 e 70 defendiam a ideia que a transferência não é apenas provocada pela LM, mas também por generalizações, aplicação incompleta de regras ou hipercorreção (Alvarez, 2002). No caso das línguas que nos ocupam na presente investigação, o português e o espanhol, verificamos que se tratam de línguas cognatas, ou seja, próximas, e essa proximidade favorece ainda mais a compreensão interlinguística e, por consequente, o fenómeno de transferência (Natel, 2002). Por esse motivo, não se pode ensinar espanhol a falantes

nativos de português do mesmo modo como se ensinaria a falantes nativos de inglês, pois o aproveitamento desta proximidade seria gorado (Natel, 2002).

De acordo com Alvarez (2002), a transferência é o fenômeno de utilizar conhecimentos de uma língua que já se conhece para a LA de modo a compreender e fazer-se compreender. De acordo com Syam et al. (2018), a mistura de línguas é um processo de aglutinação ou altercação de caraterísticas de duas ou mais línguas na comunicação verbal. Esta mistura pode ser considerada transferência (positiva) quando “a influência de L1 sobre a L2 é benéfica” (Alvarez, 2002) e carateriza-se pela aplicação de “regras próprias da língua materna, neste caso o Português, ao idioma que está a aprender” (Furtado, 2012, p. xii).

Segundo Andrade (1988), a LM é o “universo linguístico e cultural comum” de professor e alunos (Andrade, 1988, p. 1) que deve ser aproveitado para a transferência de competências linguísticas (Andrade, 1988). Levine (2011) refere que o uso da LM por parte dos alunos está relacionado com a posição do professor face ao processo de aprendizagem e aceitabilidade ou não da transferência entre códigos linguísticos.

A transferência pode ser de dois tipos, ou seja, pode ocorrer pela interferência de itens semelhantes na primeira e na segunda língua, ou em situações em que não há similaridades, mas o indivíduo utiliza as técnicas da LM na LE (Iqbal, 2016). O tema da transferência linguística provoca controvérsia e indecisão perante o que se considera transferência linguística (erros dos alunos, por exemplo) e a sua aceitação em sala de aula (Odlin, 1989; Levine, 2011).

Basilio (1990) sugere o exemplo da tradução entre LM e LE como modo de transferência, pois auxilia o processo de aprendizagem ao ajudar a explicitar relações partindo de um conjunto de elementos já conhecidos pelo aluno num âmbito de metacommentário e sensibilização que funcionam a nível de análise contrastiva como uma comparação entre LM e LE (Riley in Basilio, 1990). A transferência através da tradução poderia resultar, assim, num meio eficaz de aprendizagem de LE (Mollaei, Taghinezhad, & Sadighi, 2017) e um recurso no



qual a proficiência linguística do falante permite a intercompreensão (Suisse, 2017).

A transferência de estruturas seria assim um processo natural que ocorre quando um indivíduo possui proficiência linguística prévia e recorre a essas estruturas conhecidas para compreender e até traduzir a LA, o que pode levar a interferência (ou seja, produção de erros) nos casos em que não se verifica similitude de regras e vocábulos entre a língua conhecida e a LA (Derakhshan & Karimi, 2015):

“When learners of second language want to write or speak in the target language, they tend to rely on their first language structures. If the structures are different, then a lot of errors occur in L1 thus this indicates an interference of first language on second language.” (p. 2112)

Esses processos de interferência e o modo como podem prejudicar o conhecimento ou agir como um meio de desconhecimento ou falsa compreensão da LA são o foco do próximo subtópico.

### **2.2.2 A interferência em aula de LE**

A proximidade entre o português e o espanhol leva a que o espanhol seja uma língua fácil de iniciar para um nativo de português e difícil de aperfeiçoar (Natel, 2002). Esta proximidade pode ainda provocar erros, tais como falsas generalizações, ignorância de restrições, incompleta aplicação, falsas hipotetizações e hipercorreções (Furtado, 2012).

De acordo com Alvarez (2002), até aos anos 60, pensava-se que as dificuldades na LE eram provocadas exatamente pela interferência das línguas, mas desde esse momento começou a pensar-se nas potencialidades do recurso à LM e de transferência de códigos entre línguas como Interlíngua e não apenas como uma fonte de produção de erros (Fernandez & Korneeva, 2017). A interferência tem sido estudada como parte do modelo contrastivo e tem sido considerada segundo as razões, causas e modos de intervenção do seu uso em sala de aula (Buitrago, Ramírez, & Ríos, 2011).

A investigação no comportamento estrutural dos anos 50 considerava ainda que os erros interlinguísticos em aula de LE eram provocados pela interferência da LE e que poderiam ser minimizados com recurso à Análise Contrastiva das duas línguas (Fernandez & Korneeva, 2017). A Análise Contrastiva teorizada por Bloomfield e Desoutter consiste em comparar dois sistemas linguísticos de modo a conseguir encontrar as suas diferenças e semelhanças que auxiliem à aprendizagem (Buitrago, Ramírez, & Ríos, 2011). Tal como defendido por Gass & Selinker (1994) a *Contrastive Analysis Hypothesis* consiste no uso da estratégia de comparação entre duas línguas para evitar erros e nos seus estudos focaram-se na transferência qualitativa, ou seja, como e quando é que os aprendentes usam a LM. A Análise Contrastiva pode assumir um papel preditivo, no qual se prevê o uso da LE pelo conhecimento da LM, ou explicativa, na qual se parte dos erros dos aprendentes para compreender a relação LM/LE (Suisse, 2016).

Considerando os processos de interferência linguística em sala de aula, estes prendem-se com as opções códicas de uso de língua, muitas vezes inconscientes (Levine, 2011). A interferência é o fenómeno segundo o qual o recurso à LM provoca erros (Alvarez, 2002). A interferência pode ser ao nível de falsos cognatos (palavras que se assemelham), substituição de uma palavra por outra e pronúncia (Mackey, 1974). A interferência ocorre quando o indivíduo, ao utilizar a LA, incorpora uma característica fonética, lexical, morfológica ou sintática que é característica da LM (Buitrago, Ramírez, & Ríos, 2011).

Podem ocorrer ainda outras estratégias de interferência, tais como i) a tradução, a ii) retroversão, que é mais complexa do que a tradução, pois envolve interpretação do sentido; iii) a tradução explicativa, que implica o recurso à LM para instruções pedagógico-didáticas; e iv) os exercícios contrastivos, no qual ocorre contraste de situações iguais e diferentes na LM e na LA (Andrade, 1988).

No contexto a que este trabalho concerne, de bilinguismo subordinado, a L1 é paradoxalmente facilitadora e dificultadora da aprendizagem pois pode levar à produção de erros por interferência (Derakhshan & Karimi, 2015). De

acordo com Derakhshan & Karimi (2015) citando *The Merge Hypothesis* de Fleg, a fonética da LM e da LE pode confundir-se no aprendente e danificar o próprio domínio da L1. Tal como refere Suisse (2017), a interferência ocorre por “adição, omissão e/ou falsa seleção de uma consoante e/ou vogal da língua portuguesa” (Suisse, 2017, p. 396).

A interferência está assim intimamente relacionada com *code-switching* no sentido de mistura e alternância de códigos de um modo inconsciente e que se caracteriza por desconhecimento da LA (Buitrago, Ramírez, & Ríos, 2011). De acordo com estes autores, a interferência está também muito relacionada com o erro, sendo um dos motivos pelos quais, historicamente, a DL tem reforçado a omissão da LM em sala de aula e o uso exclusivo da LE, de modo a minimizar esses erros provocados por interferência (Pablo, Lengeling, Zenil, Crawford, & Goodwin, 2011).

Considerando os estudos e teorias referentes ao uso da LM, podemos observar que há aspetos a favor e contra desta estratégia pedagógico-didática. Os autores confluem na aceitação de que é uma estratégia utilizada de modo quase inconsciente pelos alunos, mas duvidam da sua verdadeira eficácia enquanto elemento facilitador da compreensão e da aprendizagem. Mesmo aceitando esta possível eficácia, os limites e modos de funcionamento em sala de aula necessitam de ser considerados.



## **SEGUNDA PARTE - Enquadramento Metodológico**

Nesta segunda parte apresentamos a metodologia de investigação utilizada no estudo do presente relatório de estágio. Note-se que, considerando o contexto do estágio composto por três alunos estagiários, tornava-se inexequível que desenvolvessemos projetos de investigação-ação em contexto de tema de estágio, que implicariam maior tempo de intervenção. Desenvolver um estudo de caso pareceu a solução viável, até por ser conveniente para a temática e projeto de intervenção selecionados. Portanto, propusemo-nos a observar e refletir sobre a temática do uso da LM no contexto de uma turma de PES.

Consideramos pertinente entender teoricamente neste capítulo a metodologia de investigação utilizada, nomeadamente a nível das especificidades do estudo de caso e da análise qualitativa em educação. Procedemos também à apresentação da questão e dos objetivos da investigação, descrevendo o processo de investigação e discutindo os resultados conseguidos.

### **1. Delimitação do estudo**

De acordo com Pardal & Correia (1995), o procedimento metodológico consiste, em primeiro lugar, na definição de um problema, que no caso do presente estudo era o uso da LM na aula de LE no ensino secundário. O segundo passo consiste na exploração que, neste caso, foi através de pesquisa bibliográfica e por observação de aulas com recurso a grelhas de observação. O método aplicado no presente estudo foi o estudo de caso, considerando que se trabalhou uma situação particular. O estudo é qualitativo no sentido de não implicar quantificação e amenizar “eventuais impressões subjetivas” com o recurso a categorias e instrumentos de recolha de dados (grelhas de observação e gravação para transcrição) e generalizações transitórias (Pardal & Correia, 1995).

O desenvolvimento deste projeto implicou a incorporação do ideal de professor-investigador e aprender a observar a sala de aula como laboratório de investigação (Alarcão, 2001). O professor-investigador é uma noção proveniente de Stenhouse e revela a necessidade de aliar a docência, com todas as exigências e responsabilidades associadas ao cumprimento do currículo, à investigação constante dos fenómenos que ocorrem em sala de aula num sentido inovador, autodirigido e de observador participante (Alarcão, 2001).

De acordo com Roldão & Leite (2012), o processo de investigação na ação implica “distanciamento do objeto de análise e a capacidade de o questionar, problematizar e procurar alternativas” (Roldão & Leite, 2012, p. 483). O professor-investigador, além de observar, distanciar-se e refletir, deve ainda associar sempre a ação ao pensamento do que consiste o conhecimento profissional docente, ou seja, o conhecimento do “saber fazer, saber como fazer, e saber por que se faz” (Roldão & Leite, 2012, p. 483). Foi esta a postura adotada ao longo do percurso formativo, o de atuar como professora investigadora, crítica e reflexiva.

### **1.1 O estudo de caso e a análise qualitativa na investigação em educação**

O presente estudo apoia-se numa análise qualitativa, na medida em que analisa a presença de certos elementos (neste caso, a LM) “susceptíveis [sic] de permitir inferências” (Bardin, 1977, p. 114). Segundo o autor, a análise qualitativa pode incluir quantificação, mas distingue-se da análise quantitativa por não analisar a frequência. A análise qualitativa caracteriza-se, então, pela inferência que é “fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc)” (Bardin, 1977, p. 115).

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), o estudo de caso consiste na “observação detalhada de um contexto ou indivíduo” através da delimitação do campo de estudo e escolha de métodos de modo a controlar a investigação organizando uma “malha larga” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89) sobre a qual exploram. Como resumem Anderson e Arsenault (1998):

“A case study is a holistic research method that uses multiple sources of evidence to analyze or evaluate a specific phenomenon or instance. Most case study is interpretative (...)” (Anderson & Arsenault, 1998, p. 152)

No presente estudo de caso apenas utilizámos duas fontes de evidência: registos de observação de aulas através de grelhas focalizadas e transcrição de aulas, sendo que, como refere Tuckman (2000), “a observação dos participantes é o dispositivo mais utilizado para a recolha de dados” (Tuckman, 2000, p. 106) em estudos de caso, o que conflui com o presente estudo.

## **1.2 Questão e objetivos de investigação**

O contexto apresentado em PES sugeriu a necessidade de compreender o modo como os alunos utilizavam a LM como recurso em sala de aula. A principal questão de investigação do presente relatório consiste, portanto, em: Como é utilizada a LM em sala de aula quanto aos processos de influência interlinguística e de uso meta comunicativo?

Com esta questão de investigação pretendeu-se compreender como os alunos utilizam a LM em sala de aula de língua estrangeira no ensino secundário, iniciação, quais os processos de influência interlinguística utilizados pelos alunos, identificar a quantidade de ocorrências em cada um deles, e tentar estabelecer alguma ligação entre a tipologia de atividades e o uso de determinados processos.

## **2. Projeto de intervenção**

### **2.1 Caracterização do contexto educativo**

No contexto de formação docente em Mestrado de Ensino de Inglês e Espanhol, foi realizada a PES numa escola do distrito de Aveiro. A oportunidade de realização do estágio foi possibilitada pelo diretor da escola e aceite pelas professoras cooperantes de Inglês e Espanhol da mesma escola. Ao longo de todo o percurso, foi-nos facultada a informação necessária para a compreensão de aspetos relacionados com as turmas observadas, bem como o acesso às reuniões intercalares e conselhos de turma para avaliação

qualitativa do aproveitamento dos alunos, bem como de casos pontuais que geraram necessidade de discussão conjunta sobre aspectos relacionados com a turma.

Desde o início da Prática de Ensino, as professoras cooperantes colaboraram no processo de observação e reflexão com a sua experiência de contacto diário com a turma. Os comentários efetuados pelas cooperantes sobre as turmas serviram como lentes que guiaram a nossa observação e auxiliaram a compreensão do fenómeno educativo a nível macro, meso e micro.

Debrucemo-nos no nível micro, que consiste no ponto essencial de foco desta segunda parte do presente Relatório de Estágio. Após a observação de todas as turmas de Inglês e de Espanhol do ensino regular, foram identificadas algumas problemáticas em cada turma, associadas com dificuldades a nível básico de conhecimento da língua. A observação exaustiva das aulas possibilitou o registo dessas dificuldades que se prendiam com aspectos da oralidade e da escrita a nível da compreensão ou produção, consoante as turmas. Podemos, portanto, referir que encontrámos nas turmas todo um universo de possibilidades a trabalhar com os alunos e de dificuldades e temáticas a investigar.

Considerando todas as possibilidades, julgámos relevante mencionar que a escolha da turma e do foco de trabalho para o presente relatório de estágio prendeu-se com o gosto pessoal pelo tema, bem como as facilidades possibilitadas pela cooperante de recolha de dados nessa turma em específico. Por esse motivo, e refletindo sobre os comentários de grupo (estagiários e professoras cooperantes) sobre a observação das aulas da turma de espanhol do 11.º ano, concluímos que os alunos revelavam dificuldades na participação oral e um uso considerável da língua materna numa turma em específico. Por esse motivo, decidiu-se trabalhar o tema da interferência da língua materna na aula de língua espanhola.

A turma escolhida foi uma turma do 11.º ano do ensino regular de Espanhol Iniciação, composta por 11 alunos. A observação das primeiras aulas revelou que era uma turma participativa, mas com dificuldades em expressar-



se na língua espanhola, preterindo o uso da língua portuguesa e da mistura recorrente das duas línguas.

A escolha da aula de língua espanhola como foco de análise surgiu da importância identificada de explorar as fronteiras linguísticas entre a língua portuguesa e a língua espanhola, bem como do facto de termos observado uma grande quantidade de LM nas aulas durante a observação das aulas do 1.º período.

## 2.2 Descrição do projeto de investigação

De acordo com Pardal & Correia (1995), é importante delimitar o estudo e escolher os métodos e técnicas a utilizar. Após definirmos a questão e objetivos de investigação tornou-se necessário decidir como se iria recolher a informação e quais as categorias de análise do *corpus*. Para tal, calendarizaram-se as fases do projeto, tal como se pode ver na figura abaixo indicada, e procedeu-se à observação de aulas numa primeira fase (Outubro de 2018-Fevereiro de 2019), seguida da gravação de quatro aulas de noventa minutos no 11.º ano de Humanidades sobre o tema “*La salud*” (Março de 2019), ocorrendo depois a transcrição das quatro aulas (Abril-Junho 2019) e a análise dos dados (Junho-Agosto 2019).

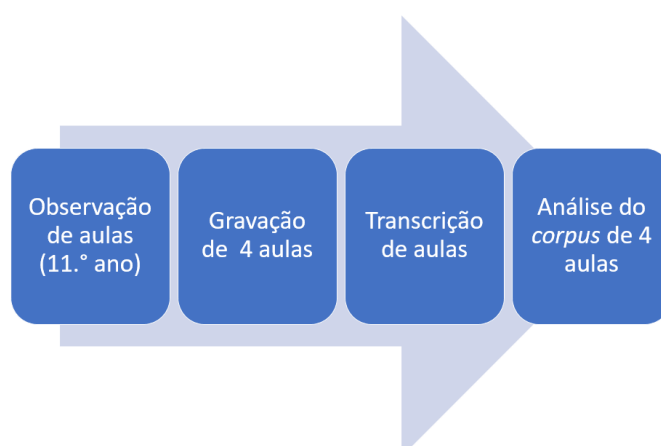


Figura 1: Etapas do projeto

### 2.2.1 Instrumentos de recolha de dados

Num momento inicial, de modo a compreender a problemática a ser estudada, procedeu-se à observação de aulas através de uma grelha semiaberta focada na interação professor-aluno<sup>1</sup> (Reis, 2011). Essa grelha foi abandonada por se considerar que seria importante focar na problemática do uso da LM e adaptar a grelha ao objetivo de compreender em que momentos se utilizava a LM, pelo que foi criada uma segunda grelha<sup>2</sup>.

Considerando a observação, esta é, segundo Pardal & Correia (1995), por vezes questionada no que se refere à sua objetividade. Segundo Camacho (2011), observar é um processo voluntário, intencional, específico e sistemático e, segundo Estrela (1994), pode ser efetuado de diversas maneiras de modo a alcançar diversos objetivos. Moreira (2011) refere que a prática de observação, dentro da finalidade da investigação pode dividir-se entre “observar para compreender” e “observar para explicar” (Moreira, 2011, p. 21).

A observação pode ser efetuada com instrumentos de observação tais como “grelhas, fichas, critérios, parâmetros, etc” (Moreira, 2011, p. 18) que, de acordo com a autora, dão aparência de objetividade, pois esta objetividade está dependente de outros fatores que não só as grelhas (Camacho, 2011).

As vantagens da observação consistem na promoção da investigação das práticas, na construção de “conhecimento sobre a acção [sic]”, na possibilidade de questionar e solucionar, na “descrição, análise, confronto e (re)construção da acção [sic] profissional” (Moreira, 2011, p. 25). De acordo com Barócsi (2007), a observação tem ainda como vantagem o facto de possibilitar um meio de feedback exterior ao trabalho desenvolvido em aula.

É importante considerar os possíveis constrangimentos da prática da observação, nomeadamente a questão da subjetividade (Cruz, 2009) e da análise superficial das informações recolhidas (Sadalla & Larocca, 2004). De acordo com Moreira (2011), as limitações da observação podem estar relacionadas com a “formação insuficiente dos observadores/avaliadores” (Moreira, 2011, p. 18), bem como o facto de se focarem demasiado nos

---

<sup>1</sup> Vd. Anexo 1

<sup>2</sup> Vd. Anexo 2

instrumentos. Outras dificuldades são o facto de que há alguma subjetividade relacionada com concepções do observador e distância em relação ao observado baseado em concepção hierárquica da observação como método de avaliação, assim como o sentimento de intrusão que pode ter impacto na observação (Moreira, 2011).

No momento seguinte ao da fase de observação, procedeu-se à gravação das aulas recorrendo para tal à câmara de filmar disponibilizada pelo Departamento de Educação e Psicologia. A gravação ocorreu apenas após a aprovação de todos os encarregados de educação da turma, através da confirmação por escrito<sup>3</sup>. A gravação das aulas foi efetuada com o intuito de transcrever as referidas aulas utilizando as regras em anexo<sup>4</sup>. Apesar do tempo de cada aula ser o mesmo, noventa minutos, o tempo de transcrição não foi o mesmo para cada aula, devido a fatores como a inexperiência inicial da transcritora, o que aumentou o número de horas de transcrição na primeira aula, bem como o carácter das próprias atividades da aula. De facto, na primeira aula demorou-se sensivelmente oito horas na transcrição, devido ao carácter mais interativo professor-alunos e de intervenção oral por parte dos alunos, tal como a segunda e quarta aulas, enquanto a terceira aula demorou três horas, pois tratou-se de uma aula focada na realização de exercícios do manual para a preparação do teste.

### **2.2.2 Descrição das sessões**

#### ***i) Primeira aula***

A primeira aula da UD 7 consistiu em introdução ao tema da saúde e do corpo humano através de uma canção que incluía algum vocabulário relacionado com o corpo humano, o era o foco da aula. Os alunos, a partir das palavras da canção e do exercício de vocabulário no quadro iriam construir uma lista de vocabulário de corpo humano que lhes seria útil, juntamente com a explicação das orações temporais, para a atividade final de escrita de conselhos relacionados com o corpo humano e para as aulas futuras nas quais teriam de dizer que partes do corpo lhes doem. A transcrição completa da

---

<sup>3</sup> Vd. Anexo 3

<sup>4</sup> Vd. Anexo 4

primeira aula pode ser encontrada em anexo, juntamente com a planificação da aula.<sup>5</sup>

### ***ii) Segunda aula***

A segunda aula da Unidade Didática tinha como objetivo consciencializar os alunos sobre a vertente tecnológica associada à saúde, tanto os aspetos positivos (situações em que tecnologia salva a vida de pessoas) como os aspetos negativos (situações em que a tecnologia provoca doenças). Este é um subtema com muitas atividades no capítulo referente à saúde sobre do manual e pareceu-nos pertinente abordar pela curiosidade que poderia suscitar nos alunos, acrescentando o toque pessoal de um texto para compreensão leitora e um debate de modo a suscitar a produção oral dos alunos.

Pretendeu-se que os alunos contactassem com mais vocabulário relacionado com doenças e curas através da realização de exercícios do manual que corresponderam às expectativas, na medida em que os alunos expressaram as suas dúvidas e utilizámos o dicionário online de modo a trabalhar em conjunto esses conteúdos. O vídeo, que pretendia ser provocativo, gerou alguma discussão e debate de ideias em espanhol. A transcrição da aula completa pode ser encontrada em anexo, juntamente com a planificação da aula.<sup>6</sup>

### ***iii) Terceira aula***

A terceira aula da Unidade Didática foi pensada para constituir um momento de terminação da atividade de debate e de consolidação do tópico gramatical das orações temporais, bem como acabar algum vocabulário necessário para a compreensão do tema. No início da aula não foi possível acabar a atividade de debate, porque uma aluna que tinha os apontamentos de um grupo não estava presente e quando chegou referi que acabávamos o debate no final, o que acabou por não acontecer. A transcrição da aula completa pode ser encontrada em anexo, juntamente com a planificação da aula.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Vd. Anexo 5

<sup>6</sup> Vd. Anexo 6

<sup>7</sup> Vd. Anexo 7

#### ***iv) Quarta aula***

Na quarta e última aula da Unidade Didática pretendeu-se consolidar os conteúdos da UD em termos de vocabulário e estruturas numa atividade diferente, na qual os alunos teriam de preparar um diálogo de consulta no médico e dramatizar em aula.

A aula foi introduzida com um vídeo de humor no qual ocorrem confusões de falsos amigos entre português e espanhol, de modo a que os alunos refletissem na sua própria produção oral e tentassem avaliar se também confundem muito vocabulário e dar exemplos. Após o vídeo os alunos preparam os seus diálogos para posterior dramatizar, os quais foram corrigidos. Durante a dramatização os alunos possuíam uma ficha de auto e hetero avaliação para se avaliarem a si mesmos e aos colegas, bem como para apontar palavras mal pronunciadas e não existentes em espanhol. A transcrição da aula completa pode ser encontrada em anexo, juntamente com a planificação da Aula 4.<sup>8</sup>

### **3. Análise e discussão dos dados**

#### **3.1 Análise de dados**

A observação com a grelha do anexo 1 foi realizada durante o mês de outubro, quando ainda não existia um foco definido e procurava-se observar em que moldes ocorria a interação entre professor e alunos. No entanto, já é possível observar nas grelhas no anexo 1 a referência ao uso da LM durante a aula, nomeadamente a nível de debate de temas da aula e intervenção em exercícios e quando demonstram algum entusiasmo momentâneo sobre um assunto que lhes interessa. A utilização da LM é feita apesar dos esforços da PC em reforçar o uso da LE. No momento de recolha destas informações não registei exemplos de intervenções, pois não era esse o foco no momento.

A partir de novembro as aulas foram observadas com a grelha do anexo 2, que pretende já constituir-se como uma observação da LM com mais pormenor, nomeadamente a nível de exemplos práticos da utilização da LM. A

---

<sup>8</sup> Vd. Anexo 8

observação de aulas com esta grelha permitiu a recolha de alguns exemplos interessantes de momentos e modos de recurso à LM. A título de exemplo salienta-se o facto de os alunos utilizarem a LM com a função metacomunicativa de explicar à professora algo ou resolver alguma dúvida como no exemplo de uma intervenção de um aluno: “le la fica feio, professora”. A observação das aulas com esta grelha revelou ainda que os alunos utilizam a LM para traduzir vocabulário.

Após a observação de aulas, os dados recolhidos posteriormente foram os da transcrição das aulas. Com esses dados procedeu-se à criação das três categorias que se encontram na tabela abaixo indicada. A criação de categorias fundamenta-se nas leituras de Andrade (1997), das quais nos baseámos para a criação das categorias C2 e C3, bem como do resultado de leitura das transcrições e da necessidade da criação de uma categoria que incluísse casos particulares detetados, surgindo assim a categoria C1.

As categorias C2 e C3 consistiram da minha parte no foco principal enquanto lecionava e transcrevia as aulas, por considerar de algum modo que eram a verdadeira dicotomia deste trabalho: será o uso da LM benéfico ou não em sala de aula? No entanto, à medida que transcrevia compreendia que categorizar o que os alunos expressam de maneira tão diversa em duas categorias seria um erro, pois nem sempre utilizam a LM para ajudar na compreensão da LE (C3) ou por confundirem a LM e a LE (C2). Muitas das situações de uso da LM consistiam em momentos em que os alunos tentavam de algum modo perceber aspetos da aula que não estavam relacionados com questões linguísticas específicas, daí a necessidade de criar uma categoria específica para estes momentos que considere relevantes para o decorrer da aula. Encontramos cada categoria e a sua explicitação na tabela abaixo indicada:

<b>Categorias</b>	<b>Descrição das categorias de análise</b>
C1 Metacomunicação	Momentos em que os alunos utilizam LM para perguntarem aspetos relacionados com o funcionamento

	da aula, atividades e discussões temáticas (ex.: páginas dos exercícios, orientações de atividades, sumário, lições, informações adicionais sobre trabalhos, validação ou referência a temas da aula).
C2 Interferência	Momentos em que os alunos incluem LM no seu discurso em LE (não é para explicar, traduzir ou dar exemplos). Inclui-se nesta categoria palavras e verbos proferidos isoladamente que pertencem ao léxico da aula ou ao repertório conhecido da LE/objetivos curriculares, pelo que seria expectável serem dominadas em LE). Inclui-se nesta categoria a pronúncia de palavras em LE do mesmo modo como se fosse a LM e de palavras em LM inseridas num discurso em LE. A produção de enunciados completos em LM não é incluída nesta categoria, entendendo-se a interferência como unidades de código (Andrade, 1997).
C2 Transferência	Momentos em que se utiliza LM como veículo para a compreensão da LE (ex.: dar ou pedir explicações sobre aspetos da língua, traduções).

*Tabela 1: Apresentação e descrição das categorias de análise*

Segundo Bardin (1977), as categorias são classes que agrupam “unidades de registo (...) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado [sic] em razão dos caracteres comuns destes elementos.”, de modo a organizar mensagens dos dados brutos (Bardin, 1977, p. 177). As categorias utilizadas para a análise do nosso *corpus* são expressivas no sentido em que “classificam as diversas perturbações da linguagem” (Bardin, 1977, p. 118). Seguimos também os critérios de Bardin (1977) respeitantes à criação de categorias: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Em relação à análise, devemos considerar que esta é uma análise de conteúdo, na medida em que analisa “a própria mensagem” (Bardin, 1977, p.

134) e servimo-nos de um código para proceder à análise categorial, que é uma técnica da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

### 3.2 Discussão dos dados

A transcrição das aulas revelou diferenças substanciais ao nível do número de intervenções, o que pode ser explicado pelas características próprias e a tipologia de atividades de cada aula.

Como aspeto prático de contabilização de dados, é de referir que não se contaram os apartes assinalados como “<>” como intervenções, ou seja, por considerarmos que são apenas explicações de aspetos ocorridos em aula ou leituras de textos do manual por parte dos alunos e não intervenções autênticas e espontâneos dos alunos a ser analisadas. Por esse motivo, os apartes não figuram no total de intervenções. No entanto, há situações de leitura que figuram no total de intervenções nos casos em que ocorreu leitura em LM de palavras em LE.

No capítulo de metodologia estão presentes tabelas, como a abaixo indicada, com apenas algumas intervenções dos alunos para exemplificar com as vozes dos alunos cada categoria. Procederemos à apresentação dos dados por aula e posteriormente será elaborada uma síntese das quatro aulas. Podem encontrar-se em anexo<sup>9</sup> todas as intervenções referentes a cada categoria.

#### i) Primeira aula

Aula 1		
Total de intervenções: 416		
Intervenções dos alunos: 209		
C1	C2	C3
30 intervenções	8 intervenções	34 intervenções

---

<sup>9</sup> Vd. Anexos 9, 10, 11 e 12



<p>“6. A11: Hoje é 18 não é?”</p> <p>“111. A11: Só falta (...) já pode passar que eu copio pela A3”</p> <p>“302. A8: Não gosto deste exercício”</p> <p>“339. A7: É para ler a frase?”</p> <p>“379. Als: Como é que se escreve?”</p> <p>“389. A8: Professora, aqui não fica bem”</p>	<p>“48. A7: <b>Pechos</b>”<sup>10</sup></p> <p>“98. A2: Boneca?”</p> <p>“126. A11: Mentol? Percebi mentol”</p> <p>“162. A8: Ouve”</p> <p>“317. A4: Te comprará una bici cuando aprenderes a montar”</p> <p>“326. A8: É futuro, aprenderes”</p> <p>“332. A7: Antes de hablares”</p>	<p>“19. A11: Que é que são modismos?”</p> <p>“84. A1: Como se diz tornozelo?”</p> <p>“110. A8: Ah falta-me espalda, que é espalda?”</p> <p>“115. A1: Isso é testa não é?”</p> <p>“154. A8: Pelo é feminino ou masculino?”</p> <p>“290. A11: Enquanto, mientras é enquanto”</p>
---	--	--

*Tabela 2: Apresentação do número de intervenções e alguns exemplos de intervenções Aula 1*

Na primeira aula, que possuiu uma componente de procura e aprendizagem de vocabulário que não aconteceu nas restantes três aulas, observamos um número de interações elevado face às outras aulas. Nesta aula o uso da LM por transferência obteve números superiores em relação às outras duas categorias, embora a categoria de meta comunicação possua também número de intervenções em quantidade similar. De facto, esta foi uma aula de introdução de vocabulário, na qual ocorreu muita tradução de palavras, o que motivou mais transferência.

Em relação à análise dos dados desta primeira aula, algumas dúvidas foram surgindo relativamente às palavras que são semelhantes em LM e LE, tais como “42. A11: boca” e “122. A7: nariz”. Nestes momentos, a fraca qualidade de som não possibilita a compreensão sobre se a vocalização nestas palavras é feita de modo aberto como seria expectável em espanhol ou em

modo fechado como seria em português, pelo que não se contabiliza como uso de LM e apenas se contabilizam as palavras que possibilitam certeza no uso da LM pela sua diferença em relação à LE.

Durante as atividades de explicação de conteúdos gramaticais ocorre pouco uso de LM através de transferência, mas ocorreram sim alguns erros que, apesar de não serem o foco deste trabalho, consideraram-se pertinentes pela influência da LM que representam, tal como a conjugação do infinitivo no caso da explicação das orações temporais: “317. A4: Te comprará uma bici cuando aprenderes a montar.” Esta influência da LM ocorre por interferência (C2), pois o aluno estabelece uma ligação entre uma informação da sua LM para a compreensão de um dado novo em LE, algo que não auxilia o aluno na aprendizagem pois trata-se de uma informação que não é igual em LM e em LE.

Analisando cada categoria em específico, na C1 o recurso à LM incluiu momentos nos quais os alunos a utilizaram para expressar opinião sobre os exercícios de língua, como por exemplo “302. A8: não gosto deste exercício”, o que acontece também nas próximas aulas. Na C1 encontram-se também situações em que os alunos tecem considerações sobre a língua, baseadas na compreensão que dela têm, como no caso do aluno que proferiu “389. A8: Professora, aqui não fica bem”.

Na C2 observamos que os casos de interferência ocorrem por pronúncia de palavras espanholas como se fosse a LM dos alunos, como no caso de “48. A7: **pechos**” em que as consoantes “ch” foram pronunciadas sem a característica forma fonética espanhola de “/tch/”. Na C2 colocamos também uma intervenção na qual um aluno confundiu a palavra espanhola “muñeca” com a palavra portuguesa “boneca”, o que consideramos interferência, tal como aconteceu em “126. A11: mentol? Percebi mentol”. Considerando que a turma cujas aulas foram gravadas é de 11.º ano de Espanhol Iniciação, erros na conjugação de verbos nas quais se conjuga como se fosse a LM foram também contabilizados como momentos de interferência (C2), tal como sucedeu no exemplo de “317. A4: aprenderes a montar”.

---

<sup>10</sup> A cor diferenciada em algumas palavras de exemplos da categoria C2 deve-se à pronúncia

Na C3 verificamos a utilização da LM para a procura de explicações de gramática, como no exemplo “19. A11: que é que são modismos?”, e de explicações de vocabulário, como no exemplo “84. A1: como se diz tornozelo?”. No caso das explicações de vocabulário observamos que são traduções, ainda que com diferentes características, a saber: i) tradução com procura de confirmação, “115. A1: isso é testa, não é?” e ii) tradução sem procura de confirmação, “131. A11: bochechas”.

A tabela com as intervenções dos alunos que se incluíram em cada categoria, com referência à primeira aula, pode ser consultada em anexo<sup>11</sup>. Procederemos à apresentação dos dados de intervenções da segunda aula e à análise dos mesmos no próximo ponto.

## ii) Segunda aula

Aula 2		
Total de intervenções: 432		
Intervenções dos alunos: 225		
C1	C2	C3
37 intervenções	24 intervenções	24 intervenções
<p>“99. A11: Eu fiz ao contrário”</p> <p>“115. A11: Agora é para fazer qual?”</p> <p>“183. A11: Podes repetir?”</p> <p>“261. A7: A a) é falsa”</p>	<p>“80. A4: <b>Cerebro</b>”<sup>12</sup></p> <p>“84. A11: <b>Tecnostress</b>”</p> <p>“187. A1 <b>Psicológico</b>”</p> <p>“191. A11: El p”</p> <p>“239. A1: <b>Ansiedade</b>”</p> <p>“241. A7: <b>Ansiedade, stress, insónia</b>”</p>	<p>“39. A1: É como o verbo gostar?”</p> <p>“88. A11: Ah ok, estrés é stress”</p> <p>“117. A9: Quando os telemóveis vibram”</p> <p>“162. A11: O quê?”</p>

da palavra como na LM

<sup>11</sup> Vd. Anexo 9

<sup>12</sup> A cor diferenciada em algumas palavras de exemplos da categoria C2 deve-se à pronúncia da palavra como na LM

<p>“273. A2: Não apanhei”</p> <p>“296. A1: Consultas rápidas, receitas médicas por telemóvel”</p> <p>“326. A7: É Portugal que inventou isso?”</p> <p>“334. A11: Posso continuar?”</p> <p>“394. Als: Ahhhh não sabia”</p> <p>“395. A11: Ora bolas”</p>	<p>“277. A1: Nosotros tenemos la sensación que obímos lo que pasa a nossa volta”</p> <p>“279. A1: Pero no obímos nada”</p> <p>“309. A9: Las análises”</p> <p>“345. A7: La <b>cabeça</b>”</p> <p>“363. A4: &lt;lê e pronuncia erradamente a letra h, como se fosse LM&gt; <b>h</b>”</p>	<p>Olhos secos?”</p> <p>“177. A10: Aquilo forma tipo, não sei como se diz em espanhol, mas tipo um caroço e fica duro como se tivesse tipo bué...”</p> <p>“292. A11: Não sei como se diz”</p> <p>“359. A8: É uma consulta?”</p> <p>“360. A7: Consulta é a cita?”</p>
---	--	--

*Tabela 3: Apresentação do número de intervenções e alguns exemplos de intervenções da*

*Aula 2*

A segunda aula resultou numa transcrição com número de intervenções similar ao da primeira aula. No entanto, vemos uma diferença substancial nesta segunda aula, que é a existência de uma diferença menor entre as intervenções por interferência (C2) e transferência (C3), com respeito à primeira aula. Esta diferença pode ser explicada pelo facto de na primeira aula os alunos necessitarem de mais traduções e, conseqüentemente, usarem a LM para transferência (C3), enquanto na segunda aula os alunos necessitavam de usar vocabulário e estruturas não lecionadas na aula, de modo que acontecia mais interferência (C2) da LM.

Em relação a cada categoria em específico, a C1 apresenta alguns exemplos de uso de LM durante a correção de exercícios, pois os alunos respondem em LE aos exercícios, mas comentam as respostas e as suas dúvidas em LM, como no exemplo “99. A11: eu fiz ao contrário” ou “115. A11: agora é para fazer qual?”, algo que acontece quer seja entre colegas ou dirigindo-se ao professor, como no caso de “261. A7: A a) é falsa”. A LM nesta categoria é também utilizada para discussão de temas, algo menos visível na

primeira aula, mas que podemos observar nos exemplos de “207. A11: A tecnologia pode causar um colapso” e “425. A2: antigamente não havia tecnologia e morria muita gente também”.

Os exemplos das intervenções em C1 demonstram também o uso da LM ao referir questões logísticas relacionadas com as fichas e os exercícios, como nos seguintes exemplos: “352. A10: temos duas vezes essa parte” e “397. A1: isto está tudo em português”. Na C1 incluem-se também casos em que os alunos utilizam a LM para expressar emoção, como em “395. A11: ora bolas”, em que se nota que a expressão emotiva está muito relacionada com o recurso imediato à LM.

A interferência, correspondente à C2, ocorre sobretudo através da pronúncia de palavras como se fossem LM, acontecendo esta num enunciado em LE como no seguinte caso “417. A4: pero te refieres a daños **psicológicos**?” ou em palavras soltas como no caso que se segue “243. A7: **ansiedade, stress, insónia**”, em que ocorre a troca de consoantes, como no caso de “201. A4: prejudicar **cerebro**”, o acrescento de vogais, como no caso de “239. A1: **ansiedade**”, ou a pronúncia da consoante /g/ como se fosse em LM no caso de “195. A6: **psicológicos**”. Apesar de estas últimas palavras estarem todas em LM configuram um caso pertencente a C2 pois são palavras do léxico referente à aula e consistiam na reprodução de palavras de um vídeo em LE, não em palavras que o aluno utilizasse para compreender a LE. Em C2 incluímos também situações em que os alunos utilizam o género de palavras como se fosse na sua LM, como no exemplo “309. A9: las análisis” ou a pronúncia de letras do alfabeto como se fosse em LM, em “363. A4: <lê e pronuncia erradamente a letra h, como se fosse LM>”. A conjugação de verbos utilizando as estruturas de LM volta a acontecer nesta segunda aula, como no caso de “421. A9: pero eso son opciones de la persona, si la persona escolhe ouvir música alta es la opción de la persona”, a título de exemplo.

A transferência, correspondente à C3, não apresenta grandes diferenças com respeito à primeira aula, sendo utilizada para explicação de palavras como em “117. A9: quando os telemóveis vibram” ou tradução, dos dois tipos já mencionados, i) “162. A11: o quê? Olhos secos?” e ii) “332. A7: doenças”. No

entanto, vemos também uma tentativa de explicar em LM quando não se sabe a tradução direta, como no caso de “177. A10: aquilo forma tipo, não sei como se diz em espanhol, mas tipo um caroço e fica duro como se tivesse tipo bué...” e o reconhecimento de que não sabem como se diz em LE, como em “290. A11: aparelhos, não sei como se diz em espanhol”, o que parece revelar que os alunos compreendem que deveriam dizer em espanhol, mas à falta desse conhecimento utilizam o que possuem.

A tabela com todas as intervenções da aula 2 em cada categoria pode ser encontrada em anexo.<sup>13</sup> Procederemos à apresentação dos dados relativos às intervenções da terceira aula e à análise dos mesmos no próximo tópico.

### iii) Terceira aula

Aula 3		
Total de intervenções: 203		
Intervenções dos alunos: 100		
C1	C2	C3
26 intervenções	7 intervenções	23 intervenções
<p>“2. A3: A A1 está atrasada e é ela que tem as coisas do debate”</p> <p>“4. A3: Vem mais tarde”</p> <p>“11. A11: Não ouvi nada”</p> <p>“13. A1: Está na ficha”</p> <p>“23. A7: Não é o quatro,</p>	<p>“86. A7: Mientras cruzo la calle no hablo por telefono”<sup>14</sup></p> <p>“122. A6: Fisioterapia”</p> <p>“133. A7: Analgésico?”</p> <p>“178. A7: Editofobia”</p> <p>“180. A1: Una mensagem”</p>	<p>“36. A7: Estar no whatsapp”</p> <p>“46. A11: Capacete”</p> <p>“48. A11: Testa”</p> <p>“50. Als: Lenço”</p> <p>“60. A2: Ideia de futuro”</p> <p>“75. A5: Graça?”</p> <p>“81. A11: É um furo?”</p>

<sup>13</sup> Vd. Anexo 10

<sup>14</sup> A cor diferenciada em algumas palavras de exemplos da categoria C2 deve-se à pronúncia da palavra como na LM

<p>é o cinco”</p> <p>“166. A9: Existem fobias de tudo!”</p> <p>“193. A9: Vamos fazer mais exercícios professora?”</p> <p>“194. A7: Ai, por favor, estou farta de exercícios”</p> <p>“195. A1: Já acabámos o debate?”</p> <p>“196. A11: Debate é que não, outra vez”</p> <p>“198. A8: Eu aconselhava hipnose”</p>	<p>“182. A1: <b>Fobia</b>”</p> <p>“200. A11: <b>Psicológico</b>”</p>	<p>“92. A1: Sim, na três, o sempre que é subjuntivo?”</p> <p>“95. Als: Enquanto”</p> <p>“110. A1: Não era o que pensávamos! Que era não vir à escola”</p> <p>“135. A10: É para baixar a febre?”</p> <p>“186. A1: Que quer dizer?”</p>
--	--	---

*Tabela 4: Apresentação do número de intervenções e alguns exemplos de intervenções da Aula 3*

A terceira aula possuiu um carácter diferente, pois tratou-se de uma aula de consolidação para realização do teste através da realização de exercícios do manual, o que motivou menos intervenções dos alunos e menos uso da LM. Esta situação sugere uma possível relação entre a tipologia de atividades e o uso ou não da LM, pois em aulas direcionadas mais para o manual (como é o caso desta) os alunos têm menos oportunidade de se expressarem oralmente de forma espontânea e, conseqüentemente, há menos presença de LM. No entanto, nos momentos em que os alunos utilizaram a LM nesta aula foi por circunstância de transferência e metacomunicação, como aconteceu nos momentos em que surgiram dúvidas nos exercícios e os alunos necessitavam traduções e explicações de modo a compreender os conteúdos.

Na C1 podemos encontrar exemplos do que já foi referido nas duas primeiras aulas, ressaltando a expressão de entusiasmo e de algo mais emocional em LM, como no exemplo “72. A11: uau, que fixe” e o relato de

experiências pessoais, que não aconteceu nas duas primeiras aulas, como nos exemplos “155. A3: odeio palhaços, que medo” e “171. A9: eu não consigo ver sangue, se for muito”. Os alunos utilizam também a LM para exprimir opiniões em relação ao desenvolvimento da aula e às próprias atividades, como em “193. A9: vamos fazer mais exercícios professora?” e “194. A7: ai, por favor, estou farta de exercícios”.

Na C2 podemos observar a continuação do uso da LM na pronúncia de algumas palavras que têm pronúncia diferente em LE e que, por esse motivo, provocam a interferência e conseqüente erro, como no caso de “86. Mientras cruzo la calle no hablo por **telefono**” e a pronúncia da letra /g/ como se fosse em LM, no caso de “180. A1: una **mensagem**”.

Na C3 desta terceira aula observamos casos que não foram tão recorrentes nas duas primeiras aulas, tais como o uso da LM para perguntar modos verbais “92. A1: sim, na três, sempre que é subjuntivo?”, o que revela que apesar de ser mais recorrente utilizar LM no vocabulário, os alunos também utilizam em questões de gramática. Na C3 os alunos utilizaram a LM também para a clarificação de vocabulário, como em “110. A1: não era o que pensávamos! Que era não vir à escola” e o questionamento sobre o significado de palavras “186. A1: que quer dizer?”.

A tabela com todas as intervenções da aula 3 em cada categoria pode ser encontrada em anexo.<sup>15</sup> Procederemos à apresentação dos dados relativos à quarta aula, bem como à análise dos mesmos no próximo ponto.

#### iv) Quarta aula

Aula 4		
Total de intervenções: 265		
Intervenções dos alunos: 158		
C1	C2	C3
26 intervenções	6 intervenções	38 intervenções

<sup>15</sup> Vd. Anexo 11



<p>“3. A7: Esqueci-me do manual”</p> <p>“22. A9: Nós já vimos esse vídeo”</p> <p>“23. A11: Sim, vimos”</p> <p>“25. A11: É bué fixe”</p> <p>“89. A1: Está ao contrário no powerpoint”</p> <p>“170. A6: Temos de ter os dois o diálogo?”</p> <p>“222. A6: Ai Jesus”</p> <p>“225. A8: Saltei uma parte, podemos repetir?”</p> <p>“258. A4: Se não conseguisse ia ao google”</p>	<p>“124. A2: Tengo mucha <b>tosse</b>”<sup>16</sup></p> <p>“126. A11: Así que mejorares vuelve aquí”</p> <p>“163. A8: <b>Torticolis</b>”</p> <p>“197. A9: Vale, vas a tomar dos píldoras anestésicas y vas a hacer dos sesiones de <b>fisioterapia</b>”</p> <p>“211. A5: Muy bien, veo que tiene un <b>torticolis</b>, le aconsejo que tome unas pastillas”</p> <p>“222. A8: Yo sé lo que tiene, <b>sintomas</b> de un infarte”</p>	<p>“61. A10: as lentes de contacto?”</p> <p>“73. A8: nada a ver com o que eu pensava que era &lt;risos&gt;</p> <p>“76. A8: jamón é presunto”</p> <p>77. A1: não é comida”</p> <p>“78. A8: o outro não sei”</p> <p>“118. A8: cita é tipo baixa médica, não é?”</p> <p>“134. A9: posso perguntar ‘qué le pasa?’”</p> <p>“161. A1: oh professora, diz-se torcicolo?”</p> <p>“165. A4: É torcicolo?”</p>
--	---	--

*Tabela 5: Apresentação do total de intervenções e de exemplos de intervenções da Aula 4*

A quarta aula possuiu uma dinâmica diferente, o que é visível através de alguns exemplos em cada categoria, em especial em C3, pois pelo facto de ter sido uma aula de produção escrita para posterior dramatização, os alunos utilizaram LM para perguntar expressões e vocabulário que pretendiam utilizar na sua dramatização, o que pode sugerir uma relação entre a tipologia de atividade e o uso da LM.

Na C1 vemos novamente a expressão do lado emocional através do uso da LM, como em “25. A11: é bué fixe”, “222. A6: ai Jesus” e “261. A9: em

França, que horror”, bem como de aspetos dos instrumentos, como em “89. A1: está ao contrário no powerpoint” e do funcionamento da atividade, como em “136. A1: podemos dizer que foi acidente?” relacionado com o tema dado para a dramatização.

Na C2 observamos a inclusão de palavras em LM no discurso em LE, como no caso de “124. A2: tengo mucha **tosse**”, que pode ter sido mal pronunciado ou pode ter sido um caso em que o aluno pensasse que essa era a forma correta em LE. A conjugação do infinitivo continua a constar de exemplos da C2, demonstrando uma clara influência da LM, como em “126. A11: así que mejorares vuelve aqui”. Ressalva-se que, apesar de os textos da dramatização terem sido corrigidos, os alunos continuaram a cometer estes erros pela fossilização dos mesmos que acabam por aparecer de modo inconsciente e automático.

Na C3 desta quarta aula observamos a clarificação de vocabulário, como em “73. A8: nada a ver com o que eu pensava que era <risos>” o que parece demonstrar por parte dos alunos alguma consciência do seu processo de aprendizagem. Como já foi referido, o carácter de produção escrita desta quarta aula motivou muitas dúvidas relacionadas com vocabulário e expressões, como em “157. A8: como é que se diz cervical?”, de estruturas como em “167. A1: professora, queremos dizer que alguém o empurrou, como se diz?” e a consciência de diferenças e de falsos amigos, ainda que não saibam em específico o que significa, como no caso de “97. A11: eu sei que é diferente, espetacular, não é?” que denota que os alunos retêm a diferença ainda que muitas vezes não a consigam explicar.

A tabela com todos os exemplos referentes à aula 4 pode ser encontrada em anexo.<sup>17</sup>

Considerando os dados das quatro aulas em conjunto, encontramos na tabela abaixo indicada o total de intervenções para cada categoria nas quatro aulas analisadas.

---

<sup>16</sup> A cor diferenciada em algumas palavras de exemplos da categoria C2 deve-se à pronúncia da palavra como na LM

<sup>17</sup> Vd. Anexo 12

Total (4 aulas)		
Total de intervenções: 1315		
Intervenções dos alunos: 690		
C1	C2	C3
119 intervenções	45 intervenções	117 intervenções

*Tabela 6: Total de intervenções e intervenções por categoria*

Os resultados permitem a reflexão sobre algumas questões relacionadas com o recurso à LM de acordo com o número de intervenções por categoria, as diferenças por aula que se podem explicar pela diferente tipologia de atividades e com os próprios conteúdos de cada aula.

Nas atividades de aprendizagem de vocabulário parece ocorrer incidência de traduções para LM, quer seja por tradução direta, bem como por explicação do sentido de determinada palavra, como aconteceu na aula 1. No entanto, em relação à tradução direta, persistem dúvidas relacionadas com as palavras que são homógrafas entre LE e LM, como o caso de boca, em que não sabemos se os alunos pretendiam utilizar LM ou se simplesmente não sabiam como pronunciar corretamente em espanhol e pronunciam como se fosse LM. Denotamos, portanto, que o recurso à LM pode ocorrer através do uso de palavras, expressões e enunciados que pertencem ao universo linguístico em LM, bem como através de situações de pronúncia.

Observamos o recurso à LM em casos em que os alunos expõem dúvidas relacionadas com a língua, com exercícios ou ainda com expressões mais pessoais e emotivas relacionados com experiências pessoais ou enunciações de pensamentos e sensações que os alunos experienciam no decurso da aula, tal como ocorreu na Aula 2. Em poucas palavras, o que provoca surpresa, entusiasmo ou irritação aos alunos consegue ser, em alguns casos, o “gatilho” para o uso da LM.

Nas situações de interferência, o recurso à LM aparece no meio do seu discurso em espanhol, ou seja, os alunos recorrem a uma ou outra palavra em

LM, o que acontece, por exemplo, quando as palavras são muito parecidas em português e espanhol mas possuem pronúncia diferente, como por exemplo no caso das palavras espanholas que terminam com a consoante *d* e não com a vogal *e*, como é o caso de "*ansiedad*" e os casos em que a sílaba tônica é diferente em português e espanhol, como é o caso de "*cerebro*". No entanto, também é possível observar o recurso à LM por interferência na enunciação de palavras isoladas.

Na explicação de tempos e modos verbais, como o *presente del subjuntivo* na aula 3, os alunos utilizaram a LM para expressar dúvidas, especialmente em situações de exercícios e de frases dadas como exemplos pela professora. Nesses momentos, os alunos procuraram traduzir para a LM para saber qual o tempo e modo verbal correspondente em LM e, desse modo, tentar compreender o tópico gramatical espanhol pela comparação com o tópico gramatical português.

Na aula 4, pela sua dinâmica própria de produção e encenação de texto, os alunos pareceram ter dificuldade em produzir um discurso escrito em espanhol, como podemos observar pelas questões colocadas por estes que estão relacionadas com pedido de traduções de vocabulário e de expressões de LM para LE.

A questão da metac consciência linguística foi abordada na aula 4, com a referência aos falsos amigos e o questionamento aos alunos sobre se consideravam que eles próprios cometem confusões devido à proximidade das duas línguas. Os alunos referiram que existem semelhanças enganadoras entre as duas línguas e o diálogo relacionado com a questão dos falsos amigos decorreu em LM, salvo exceções em que a professora pedia diálogo em espanhol. De facto, em alguns momentos durante as quatro aulas observamos que a professora pedia aos alunos que se expressassem em espanhol, o que motivava nos alunos tentativas de uso de espanhol, em alguns momentos. No entanto, não se verificou que o pedido de uso de espanhol tenha influenciado os alunos para a diminuição do recurso à LM ao longo destas quatro aulas, como podemos observar pelo número de intervenções em LM na aula 4, que se mantém nos números das outras três aulas.

## **Considerações finais**

Em sala de aula de LE existem diferentes repertórios linguísticos e diferentes proficiências que devem ser consideradas pelo professor como referentes linguísticos aos quais os alunos podem recorrer como estratégias de auxílio em situações de dúvida. No momento da comunicação e da interação oral, essas estratégias devem contribuir para a promoção da autoconfiança do aluno e da sua capacidade de compreender e emitir enunciados sobre os seus pensamentos, as suas dúvidas e as suas certezas em relação ao desenvolvimento da aula e à sua aprendizagem da LE.

Em síntese, os dados obtidos revelaram que a LM é utilizada nestas quatro aulas, maioritariamente, para questões de metacomunicação e transferência, ou seja, consiste num tipo de utilização que pode auxiliar a aprendizagem de LE e a compreensão e domínio de aspetos linguísticos, temáticos e de funcionamento da aula. Observamos um número de intervenções em LM que varia por categoria consoante a tipologia de atividades, ainda que com uma diferença considerável com respeito à categoria C2, que possui menor número de intervenções em relação às outras duas categorias.

Os resultados parecem indicar uma predominância do uso da LM para situações em que os alunos pretendem auxiliar a comunicação de modo a permitir a consecução da aula, a clarificação de dúvidas, a expressão de ideias e a tradução de palavras, expressões e estruturas que permitam aos alunos a compreensão do decorrer da aula. O recurso à LM em situações de aparente semelhança com a LE ocorre principalmente na pronúncia de palavras e na dificuldade em identificar diferenças em palavras e expressões que são similares em LM e LE.

Uma das reflexões motivadas pela análise de dados foi uma possível relação entre o uso da LM e a tipologia de atividade, apesar de não ser esse o foco do relatório e, portanto, não termos feito uma análise exaustiva dessa possível relação. A análise parece demonstrar que os alunos recorreram mais à LM em momentos de introdução de vocabulário, através de traduções e

explicações, e em situações nas quais procuram compreender aspetos relacionados com o decorrer da aula e as atividades (meta comunicação).

Do ponto de vista do processo reflexivo, os resultados deste estudo de caso possibilitaram a reflexão sobre a pertinência da utilização da LM, ainda que de um modo controlado e estabelecendo com os alunos áreas de uso dentro do período da aula. Verificamos que nos momentos de debate sobre questões suscitadas por vídeos ou textos os alunos utilizam LE quando incentivados a tal. Esses momentos de uso espontâneo da LE poderão ser alargados, o que não foi possível durante o período da Unidade Didática gravada para o presente relatório de estágio. O trabalho aqui desenvolvido, mais do que constatar ou dar respostas taxativas, constituiu o início do processo reflexivo e investigativo sobre práticas em sala de aula, que se pretende que continue para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, tal como é descrito na reflexão final <sup>18</sup>.

Em suma, existem múltiplas estratégias para conseguir o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos e o recurso à LM é uma delas. Seria, portanto, redutor ancorar apenas numa estratégia quando a diversificação aprofunda muito mais o conhecimento do professor sobre o que resulta com determinados alunos e com outros não. O presente estudo não conseguiu compreender se é benéfico ou não utilizar a LM, mas em resposta às questões de investigação levantadas podemos considerar que a LM é utilizada maioritariamente em questões de meta comunicação e de transferência, o que pode evidenciar o recurso à LM por parte dos alunos como um auxílio à compreensão da LE.

---

<sup>18</sup> Vd. Anexo 13

## Referências

### A

- Abello-Contesse, C. (2013). Bilingual and multilingual education: An overview of the field. In C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21<sup>st</sup> century: Building on experience* (pp. 3-23). London: Multilingual Matters.
- Ahlsén, E. (2006). *Introduction to neurolinguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de didáctica das línguas em Portugal. *Lingvarvm Arena*, 1(1), 61-79.
- Ali, Y., & Säberg, M. (2017). *Fostering students' oral communication skills in the second language classroom*. Thesis. Linköping: Linköping University.
- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Alvarez, L. F. (2014). Selective use of the mother tongue to enhance students' English learning processes... beyond the same assumptions. *PROFILE*, 16(1), 137-151.
- Alvarez, M. L. (2002). A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. São Paulo: *Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Online.
- Alves, U. K., & Zimmer, M. C. (2005). Perceber, notar e aprender: Uma visão conexcionista da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 3(5), 1-23.

- Ambrósio, S., Sá, M. H., & Simões, A. R. (2016, November). *"Can learning a language change your life?" Exploring the dynamics between mobilities and the development of plurilingual repertoires*. Paper presented at the meeting of Línguas e Mobilidades/Mobilidades linguísticas: 4.<sup>a</sup> Mesa Redonda Interdisciplinar, Universidade do Algarve.
- Ançã, M. H. (2008). Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*, 13, 71-87.
- Anderson, G., & Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of educational research*. Great Britain: Routledge.
- Andrade, A. I. (1988). *Francês língua estrangeira e recurso ao português língua materna no processo de ensino/aprendizagem*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de interação verbal em aula de Francês língua estrangeira: Funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Sá, M. H. (1995). *Processos de interação verbal em aula de Francês língua estrangeira (Vol. 1)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Arévalo, C. M. (2017). Questions in english as a medium of instruction versus non-English as a medium of instruction lectures. *Gist Education and Learning Research Journal*, 14, 6-31.
- Auer, J. C. (1988). A conversation analytic approach to code-switching and transfer. In M. Heller (Ed.), *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives* (pp. 187-213). Berlin: Mouton de Gruyter.

## B

- Babo, M. A. (1988). *Comportamentos verbais na aula de Francês, língua estrangeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Baker, C. (1997). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (2 ed.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.



- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Basilio, M. C. (1990). *A língua materna como factor de relevante importância na aprendizagem e na utilização de uma língua estrangeira: Uma aplicação da teoria do funcionamento da língua de M. A. K. Halliday*. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa.
- Bassi, C. E. (2004). A interação e o processo de negociação em L2. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 4(1), 291-313.
- Belland, B. R. (2017). *Instructional scaffolding in STEM education*. Online.
- Bialystock, E. (1987). Metalinguistic dimensions of second language proficiency. *Language acquisition and processing by bilingual children*. Paper presented at Language acquisition and processing by bilingual children: Society for Research in Child Development, Baltimore.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brisk, M. E. (1998). *Bilingual education. From compensatory to quality schooling*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- Buitrago, S. H., Ramírez, J. F., & Ríos, J. F. (2011). Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 721-737.

## C

- Camacho, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258.
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (1991). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Chomsky, N. (1976). On the nature of language. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 280(1), 46-57. Online.

- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (Eds.). (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Allemagne: Conseil de l'Europe.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. (G. Breton, & C. Tagliante, Trans.) Strasbourg: Council of Europe.
- Cruz, I. (2009). Observação de aulas: Estratégia de desenvolvimento profissional. In F. Teixeira, & J. Nascimento (Eds.), *Avaliação do desempenho docente* (pp. 137-145). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Cruz, L. F. (2012). *As interferências no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (Espanhol) por um nativo português*. Dissertação. Porto: Universidade do Porto.
- Cunha, C. S. (2017). *Oral communication in the YL classroom: Understanding the use of L1 and maximising the use of L2*. Relatório de estágio. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

## D

- Delamont, S. (1987). *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Derakhshan, A., & Karimi, E. (2015). The interference of first language and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(10), 2112-2117.

## E

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

## F

- Faneca, R. M. (2015). "A minha língua também é a língua portuguesa": O rosto do português língua de herança. In A. M. Ferreira & M. F. Brasete (Eds.),

*Pelos Mares da Língua Portuguesa*, 313-336. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Fernandez, R. F., & Korneeva, L. I. (2017). The mother tongue in the foreign language: An account of Russian L2 learners' error incidence on output. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS*, XIX, 2362-2380.

Fraga, C. H. (2015). *Verbos de movimento e preposições: Reflexão linguística na aula de língua materna e interferências da língua portuguesa na aprendizagem de espanhol língua estrangeira*. Dissertação. Porto: Universidade do Porto.

Freitas, E. G. (2008). *A transferência linguístico-comunicativa: Atitudes e representações dos professores*. Dissertação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Furtado, M. M. (2012). *A afinidade das línguas portuguesa e espanhola: Estratégias de ensino/ aprendizagem de falsos cognatos*. Dissertação. Lisboa: Universidade de Lisboa.

## **G**

Gallison, R., & Coste, D. (1983). *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier.

García, O. (2011). Espacios transglósicos y translanguing: Conocimiento subalterno y la educación. In M. H. Mateus, D. Pereira, L. Solla, P. F. Pinto, P. Martins, V. Antunes, . . . A. d. Sousa (Org.), *Bilinguismo e Educação Bilingue* (pp. 9-13). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gass, S. M. (2015). Comprehensible input and output in classroom interaction. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 182-197). India: Wiley Blackwell.

Gonçalves, P. (2005). Falsos sucessos no processamento do input na aquisição de L2. *Revista da ABRALIN*, 4(1 e 2), 47-73.

Gonulal, T., & Loewen, S. (2018). Scaffolding technique. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. John Wiley & Sons, (pp. 1-5). Online.

## H

Hall, K., & Nilep, C. (2015). Code-switching, identity and globalization. In D. Tannen, H. E. Hamilton, & D. Schiffrin (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 597-619). Malden: Blackwell.

Halliday, M. A. (1981). *Explorations in the functions of language* (4 ed.). London: Edward Arnold Publishers Ltd.

Halliday, M. A., McIntosh, A., & Stevens, P. (1974). *As ciencias lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Editora Vozes.

Harun, H., Abdullah, N., Wahab, N. S., & Zainuddin, N. (2017). The use of metalanguage among second language learners to mediate L2 grammar learning. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(2), 85-114.

Hopkins, S. (2017). Lessons learned through reflecting on a classroom observation. *Links to Health and Social Care*, 2(1), 77-86.

Hu, G. (2010). Revisiting the role of metalanguage in L2 teaching and learning. *EA Journal*, 26(1), 61-70.

Hung, N. V. (2012). Mother tongue use in task-based language teaching model. *English Language Teaching*, 5(8), 23-30.

## I

Instituto Cervantes (s.d.). *Centro Virtual Cervantes: Diccionario de términos clave de ELE*. Obtido de Interferencia: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interferencia.html](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interferencia.html).

Iqbal, Y. (2016). The influence of mother tongue on learning a foreign language in the kingdom of Bahrain. *European Journal of English Language, Linguistics and Literature*, 3(2), 44-51.

## K

Krashen, S. (1989). *Language acquisition and language education: Extensions and applications* (2 ed.). New York: Prentice Hall.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom* (3 ed.). Oxford: Pergamon Press.

Kroll, J. F., & Dussias, P. E. (2017). The benefits of multilingualism to the personal and professional. *Foreign Lang Ann*, 50(2), 248-259.

## L

Len, K. E. (2018). Classroom communication techniques: A tool for pupil's participation in the learning process across the curriculum. *Creative Education*, 9, 535-548.

Levine, G. S. (2011). *Code choice in the language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.

## M

Mackey, W. F. (1974). *Language teaching analysis* (5 ed.). London: Longman.

Madriñan, M. S. (2014). The use of first language in the second-language classroom: A support for second language acquisition. *Gist Education and Learning Research Journal*, 9, 50-66.

Malamah-Thomas, A. (1987). *Classroom interaction*. Oxford: Oxford University Press.

Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., & et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

- May, S. (2017). Bilingual education: What the research tells us. In O. García et al (Ed.), *Bilingual and multilingual education, encyclopedia of language* (pp. 1-20). Switzerland: Springer International Publishing.
- McLaughlin, B. (1988). *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Mesa, M. L. (2018). Reflective Teaching: An approach to enrich the English teaching professional practice. *How*, 25(2), 149-170.
- Mesquita, E., & Machado, J. (2016). Formação, observação e práticas refletidas: Autorretrato da prática profissional de seis futuros professores. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(3), 106-133.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais - articulação com o perfil dos alunos: Espanhol iniciação*. Lisboa: Direção Geral de Educação. Online.
- Minott, M. (2019). Reflective teaching, inclusive teaching and the teacher's tasks in the inclusive classroom: A literary investigation. *British Journal of Special Education*, 46(2), 227-237.
- Mizza, D. (2014). The first language (L1) or mother tongue model vs the second language (L2) model of literacy instruction. *Journal of Education and Human Development*, 3(3), 101-109.
- Mollaei, F., Taghinezhad, A., & Sadighi, F. (2017). Teachers and learners' perceptions of applying translation as a method or technique in an Iranian EFL setting. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(2), 67-73.
- Monteiro, C. (2014). *Práticas de colaboração e reflexão em contexto de formação inicial de professores - Um estudo de caso*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade Portucalense.
- Moreira, M. A. (2011). O lugar da observação na avaliação docente: O que vale o que observamos? In M. P. Alves, M. A. Flores, & E. A. Machado (Org.),

*Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho* (pp. 17-38). Santo Tirso: De Facto editores.

Mota, M., & Zimmer, M. C. (2005). Cognição e aprendizagem de L2: O que nos diz a pesquisa nos paradigmas simbólico e conexionista. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(2), 155-187.

## N

Natel, T. B. (2002). La proximidad entre el portugués y el español, ¿Facilita o dificulta el aprendizaje? In M. Pérez Gutiérrez & J. C. Maestre (Eds.) *SELE ACTAS XIII* (pp. 825-832). Murcia: Centro Virtual Cervantes.

Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms*. New York: Prentice Hall.

## O

Odlin, T. (1989). *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: University Press.

Oliveira, A. L., & Ançã, M. H. (2009). 'I speak five languages': Fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, 18(3-4), 403-421.

Osório, P. (2009). Perspectivas linguísticas em aquisição e aprendizagem de L2. *Al límite - I Congreso de la SEEPLU* (pp. 86-93). Cáceres: Editorial Avuelapluma.

Ostovar-Namaghi, S. A., & Norouzi, S. (2015). First language use in teaching a foreign language: Theoretical perspectives and empirical findings. *US-China Foreign Language*, 13(9), 615-622.

Ozden, M. (2018). A language learning adventure of a person succeeded the language training. *Journal of language and linguistic studies*, 14(3), 233-252.

## P

Pablo, I. M., Lengeling, M. M., Zenil, B. R., Crawford, T., & Goodwin, D. (2011). Students and teachers' reasons for using the first language within the

foreign language classroom (French and English) in Central Mexico. *PROFILE*, 13(2), 113-129.

Padmaja, D. (2013). The historical perspective of language teaching - a brief study. *International Journal of Innovative Technology and Research*, 1(1), 110-114.

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Prudêncio, D. I. (2016). *A expressão oral na aula de língua estrangeira: Estratégias para o seu desenvolvimento*. Relatório de estágio. Lisboa: Universidade de Lisboa.

## R

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da educação.

Roldão, M. -c., & Leite, T. (2012). O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 20(76), pp. 481-502.

## S

Sankar, G., Soundararajan, R., & Kumar, S. P. (2016). Language learning and language acquisition: What do the learners prefer? *Studies in Literature and Language*, 13(2), 15-25.

Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman Group UK Limited.

Shin, H. I., & Kim, J. (2017, May). Foreign language effect and psychological distance. *J Psycholinguist Res*, 46, 1339-1352.

Shintani, N. (2011). *A comparison of the effects of comprehension-based and production-based instruction on the acquisition of vocabulary and grammar by young Japanese learners of English*. Doctoral thesis. Auckland: University of Auckland.



- Silva, C. I. (2009). *A observação de aulas enquanto prática reflexiva*. Covilhã: Universidade Beira Interior.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. Carvalho (Org.), *Novas metodologias em educação* (pp. 197-226). Porto: Porto Editora.
- Suisse, A. (2016). *Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Suisse, A. (2017). O papel das línguas segundas na apropriação de uma terceira língua: um estudo sobre estudantes universitários marroquinos de português língua estrangeira. In A. M. Ferreira, C. Morais, M. F. Brasete, & R. L. Coimbra (Eds.), *Pelos mares da língua portuguesa 3* (pp. 379-402). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sundari, H. (2017). Classroom interaction in teaching English as foreign language at lower secondary schools in Indonesia. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(6), 148-154.
- Syam, U. K., Saiful, Sangkala, I., & Syarif, I. (2018). Code mixing and code switching in the classroom interaction at SMA Negeri 2 Takalar. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 23(7), 95-99.

## T

- Tseng, A., & Cashman, H. R. (2015). Code-switching pragmatics. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. (pp. 1-6). John Wiley & Sons, Ltd. Online.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## V

- Vieira, I. F. (1988). *Interacção verbal e negociação do saber na aula de língua estrangeira* (Vol. 1). Aveiro: Universidade de Aveiro.





## Anexos

## Anexo 1 - Grelhas de observação de aula de fim (semi)aberto:

aula -> palabra feminina  
leva artigo  
masculino

### Grelha de observação de fim (semi) aberto

Disciplina: Espanhol

Ano: 11ºE

Miércoles, 17 de octubre de 2018

Lecciones 27 y 28

Contenidos: Conclusión de la oración condicional (si + futuro)

Lectura de textos sobre "La escuela del futuro" resumirlo y opinar.

Repaso del género y de las interrogativas.

#### Interação na sala de aula

Como é que o professor e os alunos interagem no início da aula? Prof pede desculpa pelo atraso e pede aos alunos que guardem os telemóveis.

Como é que a professora inicia a aula? Escrevendo o Sumário.

Como é que o professor e os alunos interagem ao longo da aula? A prof vai corrigindo os verbos e o género (alunos têm muitas dificuldades).

Como é que a aula está organizada?

Quais são as atividades realizadas? Prof pergunta a alunos "¿qué harías si...?" e alunos respondem em pt e prof traduz "honaria, gritaria". Exercício de interrogativos, perguntar uns aos outros "¿en dónde, en qué, de quién?". Exercício de género. Compreensão de textos (trabalho em grupo) sobre escola do futuro.

Quanto tempo duram as atividades? Debate inicial (15 min). Realiz de exercícios do manual (25 minutos).

Como é que se corrigem os exercícios? Os alunos falam e a prof corrige oralmente o seu discurso. Os exercícios do manual são corrigidos oralmente.

Como é que os alunos reagem às atividades?

Como é que os alunos sabem o que têm de fazer? A prof explica em esp. (Sumário e ao longo da aula).

Quem fala? Para quem e durante quanto tempo? Fala uma pessoa de cada vez? Alguns falam ao mesmo tempo, só se a prof interrompe e diz que quer ouvir os colegas e que se calam.

Como é dada a palavra aos alunos? Direta Prof pergunta no geral e se não responde dirige a alunos em específico

De que modo as opiniões e dúvidas dos alunos são integradas em aula?	Prof explica dúvidas de alunos que podem ser de todos.
Qual é o tipo de intervenção dos alunos (relacionado com a <u>matéria</u> ou não)?	
Como é que os alunos e o professor falam uns com os outros (interrompendo, partindo do que o outro disse...)?	
Sobre o que é que se fala na aula (assuntos relacionados ou não, quem introduz esses assuntos)?	A prof questiona alunos p utilizarem <u>condicional</u> "¿Que harías tu si encontrarías tu navio con otra persona?" → <u>respondem em pt.</u> ↳ <u>entusiásmo</u> - ze, mas é preciso <u>relembra</u> que <u>fez de falar em pt.</u>
Com que frequência existem desacordos? Como se lidam com estes desacordos?	
De que forma o professor questiona os alunos?	
De que forma o professor encoraja os alunos a falar?	<u>Fazendo perguntas diretas.</u> "Intenta tu" "¿Quién sabe?" "Dime" "En esp por favor."
De que modo é que o professor corrige os alunos?	Pede para <del>repetirem</del> <u>falarem em espanhol</u> , corrige <u>mostrando</u> para pt ou com gestos.
Em que situações é que o professor interrompe os alunos?	
Como é que o professor repreende os alunos?	A prof pede para <u>insistirem em falar em espanhol</u> (falam muito em português).
Por que motivos é que o professor repreende os alunos?	<u>Televóvel</u> , falar em pt
Como é que o professor e os alunos interagem no final da aula?	<u>Saem</u> <u>sem se despedir</u> .

Telemóveis dos alunos estão na parede, acendem de vez em quando.



24/10

# Grelha de observação de fim (semi) aberto

Sumário  
 conteúdos: visionado del cortometraje  
 "Di. ej. minutos"  
 - Ej de Comp. anal y corrección.

Interação na sala de aula	
Como é que o professor e os alunos interagem no início da aula?	Prof escreve <u>sumário</u>
Como é que a professora inicia a aula?	Com <u>correção de exercício de <sup>traduzir</sup> chamada telef.</u> ( <u>correção no quadro</u> ).
Como é que o professor e os alunos interagem ao longo da aula?	Prof coloca video e alunos <u>conversam</u> . Alunos <u>conversam, desatentos</u> .
Como é que a aula está organizada?	Sumário. ej, corto, comprensión. 5-10 minutos (1 vez)
Quais são as atividades realizadas?	Prof primeiro pede <u>leer preguntas da audição</u> . Prof vai <u>parando video</u> e <u>responder preguntas</u> .
Quanto tempo duram as atividades?	
Como é que se corrigem os exercícios?	<u>No quadro e oralmente</u> .
Como é que os alunos reagem às atividades?	<u>Conversam, desatentos, respondem em pt.</u> Alunos <u>reclamam</u> por terem de <u>gravar diálogos de telefone pt audição</u> .
Como é que os alunos sabem o que têm de fazer?	A prof diz no <u>sumário</u> e vai <u>dizendo oralmente</u> .
Quem fala? Para quem e durante quanto tempo? Fala uma pessoa de cada vez?	→ <u>Falam todos ao mesmo tempo e em pt.</u>
Como é dada a palavra aos alunos?	Alunos <u>falam autonomamente</u> (mas em pt). <u>Revido participativa</u> ( <u>relacionam com a vida, o que lhes interessa</u> ) <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 20px;"> <p>Contato direto nos lugares</p> </div> <div> <p>→ Fica content e experiente            → Plano de lugares (relaciona In)            → Revido conversadores entre si            → Revido sínd. alidades no ambiente e exorta</p> </div> </div>

De que modo as opiniões e dúvidas dos alunos são integradas em aula?
Qual é o tipo de intervenção dos alunos (relacionado com a matéria ou não)?
Como é que os alunos e o professor falam uns com os outros (interrompendo, partindo do que o outro disse...)?
Sobre o que é que se fala na aula (assuntos relacionados ou não, quem introduz esses assuntos)?
Com que frequência existem desacordos? Como se lidam com estes desacordos?
De que forma o professor questiona os alunos?
De que forma o professor encoraja os alunos a falar?
De que modo é que o professor corrige os alunos?
Em que situações é que o professor interrompe os alunos?
Como é que o professor repreende os alunos?
Por que motivos é que o professor repreende os alunos?
Como é que o professor e os alunos interagem no final da aula?

→ Formas ao lugar corrigir enunciados de chamadas telefónicas.

## Anexo 2 - Grelhas de observação de aula focalizadas para a interação e recurso à LM:

### Grelha de observação semilivre

Desenvolvimento da aula	Interação	Interferência da LM	Comentários
<b>Início da aula:</b> A prof <sup>a</sup> apresenta a prof <sup>a</sup> estagiária à turma. Os alunos falam em português e mostram interesse em saber mais sobre cursos e universidades (alguns).	<b>Como é que professor e alunos interagem quando assunto é matéria?</b> Os alunos pelo-ram muitas dúvidas, são participati-vas a esse nível. (sempre em português).	<b>Em que momentos o Professor utiliza a LM?</b> Não utiliza; tudo em Espanhol. - menos os nomes dos alunos	os alunos utilizam <del>muito</del> pouco espanhol no discurso oral; - muita tendência a conversa paralela (relacionada + eu - com a aula, como perguntas relacionadas à pronúncia de palavras em América Latina.
<b>Organização da aula:</b> A prof <sup>a</sup> pede aos alunos que realizem exercícios do livro do aluno (verbos). A prof <sup>a</sup> corrige pedindo aos alunos as respostas e escreve no quadro. - vídeo (pronomes CD e CI).	<b>Como é que professor e alunos interagem quando o assunto não é matéria?</b> A prof <sup>a</sup> não possibilita situações de desvio do assunto da aula. Quando surge, responde ou evita confirmar se está relacionado ou não com a disciplina.		
<b>Fim da aula:</b> Exercícios de CD e CI. Correção por escrito no quadro.	<b>Como é que o professor encoraja os alunos a falar?</b> A prof <sup>a</sup> chama os alunos pelo nome.	<b>Em que momentos os alunos utilizam a LM?</b> Os alunos utilizam LM para chamar a prof <sup>a</sup> perguntar dúvidas; conversar entre si. "fe fe" → "Fica feio, professora" Achei interessante soar mal aos alunos.	
<b>Tempo das atividades:</b>	<b>Quanto tempo é que o professor dá aos alunos para pensarem?</b>		



## Grelha de observação semilivre

Desenvolvimento da aula	Interação	Interferência da LM	Comentários
<b>Início da aula:</b> <p>Não estive presente</p>	<b>Como é que professor e alunos interagem quando assunto é matéria?</b>	<b>Em que momentos o Professor utiliza a LM?</b> → para tradução de vocabulário Esp → PT PT → ESP → Alunos dizem em PT e pergunta como é em esp. → palavra aparece num ex ou alunos dizem em <del>esp</del> e prof pergunta como é em pt.	
<b>Organização da aula:</b> - teste de avaliação da compreensão auditiva - continuação das ap. orais (entrevista) - Exercícios semelhantes aos do exame → Exercícios manual (fim unidade)	<b>Como é que professor e alunos interagem quando o assunto não é matéria?</b> → Alunos exaltam-se com assuntos de atualidade (greves) e prof tem de os acalmar.		
<b>Fim da aula:</b>	<b>Como é que o professor encoraja os alunos a falar?</b> "venha, vamos, mais alto, a intervir"	<b>Em que momentos os alunos utilizam a LM?</b> → para traduzir vocabulário	
<b>Tempo das atividades:</b>	<b>Quanto tempo é que o professor dá aos alunos para pensarem?</b>		

### Anexo 3 - Autorização de filmagem:

Exmo. Encarregado de Educação:

Para a realização do Projeto de Estágio da Prática de Ensino Supervisionado da estagiária Sara Santos sob orientação da Professora \_\_\_\_\_, solicita-se ao Exmo. Encarregado de educação que autorize a filmagem das aulas da turma 11º. As filmagens destinam-se apenas a fins académicos e serão eliminadas após a realização da prática pedagógica.

A estagiária compromete-se com a proteção dos dados dos alunos da turma e a não divulgar as imagens sob pena de ação judicial.

\_\_\_\_\_  
(A estagiária, Sara Santos)

Preencher o destacável e entregar

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação do aluno \_\_\_\_\_ autorizo a filmagem das aulas da turma 11º pela estagiária Sara Santos apenas para fins académicos e com a certeza de que as mesmas serão eliminadas no fim da prática pedagógica. Por ser verdade, segue abaixo assinado por mim.

Aveiro, \_\_\_\_\_ (data)

\_\_\_\_\_  
(Encarregado de Educação)

## Anexo 4 – Regras de transcrição:

P	Professora estagiária que ministra a aula
PC	Professora cooperante
OUA	Orientadora da Universidade de Aveiro
PE	Professor estagiário que assiste à aula
Als	Vários alunos a falarem simultaneamente
A1 (a A11)	Um aluno específico a falar
/	Pausa breve (<2 segundos)
//	Pausa longa (>2 segundos)
(...)	Texto não transcrito
<...>	Explicação de aspetos ocorridos na aula
<b>COR</b>	Stress erróneo em sílaba por influência da LM

Tabela 7: Regras de transcrição

## Anexo 5 (Aula 1):

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS: Espanhol Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos 2018-2019	Planificación de clase Profesora en prácticas: Sara Santos Unidad Didáctica: La salud Fecha: 18 de marzo de 2019 Turma: <input type="text"/>
--	--

**Duración de clase:** 90 minutos **Hora:** 16:45

**Número de estudiantes:** 11

Unidad 7: La salud Clase 1: Las partes del cuerpo		
Contenidos		
funcionales	gramaticales	lexicales
<ul style="list-style-type: none"><li>Identificar las partes del cuerpo;</li><li>Relacionar las oraciones temporales con el tiempo verbal adecuado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Oraciones temporales con indicativo, subjuntivo e infinitivo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Las partes del cuerpo (externas e internas);</li><li>Modismos relacionados con partes del cuerpo.</li></ul>
<b>Lecciones ...</b> <b>Contenidos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Audición de la canción “Labios compartidos” de Maná;</li><li>Vocabulario y modismos relacionados con el cuerpo humano;</li><li>Oraciones temporales: explicación y consolidación.</li><li>Expresión escrita: ¡Vamos a dar consejos!</li></ul>		

Figura 2: Planificação da Aula 1

1. P: Buenas tardes chicos! Muy bien. Tenéis aquí / A11 / tenéis aquí los contenidos. Por favor, copiad los contenidos para vuestros cuadernos.  
<Als conversam>
2. P para OUA: Aquí son las oraciones temporales, aquí está hacer un texto. Ya no voy a hacer eso
3. P para PE: Es un error aquí, era lo que estaba antes.
4. PE: Ah, vale.
5. P: Muy bien chicos, a copiar los contenidos por favor.  
<Als copiam o sumário>
6. A11: hoje é 18 não é?
7. P: Sí, hoy es el día dieciocho de marzo. / Y las lecciones? Tenéis allí?
8. A3: É dia dezoito?
9. P: Sí, las lecciones?
10. A5: Ciento treinta y três ciento treinta y cuatro.
11. A10: É centro trinta e cinco e centro trinta e seis.
12. P: Ciento treinta y /
13. A10: Cinco y ciento y treinta y seis
14. P: Muy bien
15. A7: Afinal não é 33  
<A11 espirra>
16. P: Jesús
17. A11: Obrigado
18. P: Muy bien, la classe de hoy te va a dar muy bien. Vamos a hablar de la salud. Por lo tanto, vais a estar muy bien.
19. A11: Que é que são modismos?
20. P: No os preocupéis que vamos a descubrir qué son modismos. Pausa.  
Ya está chicos? Podemos empezar? Sí? Todos? Vamos. Muy bien, entonces, A11 ha empezado la clase estornudando, era lo que estaba haciendo. Y hoy, he dicho que hoy está muy bien eso, porque, no está muy bien pero está indicado para la clase de hoy porque vamos a iniciar la unidad de la salud. Y ahhh ya sé que A11 no está muy bien, yo tampoco estoy muy bien de todo lo que tiene que ver con las alergias. Y vosotros? Cómo estáis? Hay alguien enfermo? A alguien le duele algo?
21. A8: Me duele la garganta

22.P: La garganta, ya te dolía la semana pasada, me acuerdo, en las grabaciones allí <aponta para o fundo da sala> en las oraciones... eh... / producciones orales de la semana pasada. Tú y A7 habían dicho que os dolía la garganta. Por lo tanto, hay algunas personas a las que están enfermas aquí, o con algún problema relacionado con la salud. Muy bien, cuando hablamos de la salud tenemos que hablar primero del cuerpo humano. Verdad o no? Porque algunas enfermedades son físicas, están relacionadas con las partes del cuerpo humano. Por lo tanto, es lo que hoy vamos a hablar. Vamos a hablar de las partes del cuerpo humano y para eso vamos a escuchar una canción que tiene palabras de / relacionadas con el vocabulario del cuerpo humano. Son palabras del cuerpo humano. Y vosotros vais a tener la letra de la canción / toda, completa. Por lo tanto, qué vais a hacer? Vosotros tenéis que subrayar las palabras que escucháis que están relacionadas con el cuerpo humano. Y ese es el ejercicio de / el primer ejercicio de esta ficha. Por lo tanto, vamos a escuchar la canción, vais a ver el vídeo y solamente tenéis que subrayar las palabritas relacionadas con el cuerpo humano que después vamos a leer todos juntos. // estáis listos? / Sí?

23.A11: Está um bocadito cortada

24.P: Es porque / gracias, A11 / ahora sí // puedes cerrar la ventana por favor un poquito? // muy bien chico, vamos a escuchar y a subrayar las palabras.

<P coloca a canção a tocar>

<P interrompe a canção>

25.P: Muy bien chicos, ya hemos visto el vocab / o la letra que tiene algún vocabulario relacionado con el cuerpo humano. puedes abrir la ventana por favor? // muy bien, por lo tanto, me vas a decir cuáles son las palabras en la letra que están relacionadas con el cuerpo humano. Cuál es la primera? En la letra que tenéis

26.A8: Piernas

27.P: Piernas. Muy bien.

<P escreve no quadro>

28.P: La segunda

29.A8: Pies

30. P: // Antes de pies
31. A9: Caderas
32. P: Caderas, qué son las caderas?
33. A7: Ancas
34. P: Las caderas  
<P escreve no quadro>
35. P: Al inicio de la pierna, esta parte de aquí <a professora coloca as mãos na zona da anca> / qué más tenemos? Después de caderas // ahí sí lo que habías dicho
36. Als: Pies
37. P: Muy bien // después
38. A7: Boca
39. P: Después boca / muy bien // igual que el portugués
40. A11: Piel
41. P: Piel muy bien
42. A11: Boca
43. P: Boca otra vez, repite en la canción
44. A11: Labios
45. P: Labios muy bien // qué más? / después de labios // tiene muchas veces labios, algunas veces boca pero hay una que aún no habéis dicho
46. A5: Oído
47. P: No / dime, hay una que no habéis dicho / cuando dice: <P lê parte da letra e pronuncia marcadamente “pechos”>
48. A7: **Pechos** \* <pronunciou ch como em LM>
49. P: Pechos, muy bien // alguna palabrita más relacionada con el cuerpo humano? Sí o no?
50. Als: No
51. P: No, muy bien. Por lo tanto, copiad en vuestros cuadernos estas palabras / que después vamos a añadir algunas con un PowerPoint, una actividad que vamos a hacer en conjunto  
<P dá tempo para Als copiarem as palavras>
52. P: Dime A4

---

\* Pronúncia de palavra como em LM

- 53.A4: Es caderas?
- 54.P: Oh perdona, por favor, perdonad, gracias A4. / caderas, aquí es caderas, no cadernas. Caderas / vale? vosotros que ya habíais copiado hagan esta corrección, caderas, no estaba bien escrito
- 55.A1: Caderas
- 56.P: Es aqui A11, no lleva i
- 57.A4: Un error
- 58.A8: Vale
- 59.P: Estttá copiado? Sí o no? Está copiado?
- 60.A8: Sí
- 61.P: Sí? Muy bien. ahora vamos a hacer un ejercicio / de las partes del cuerpo. Por favor A7 <aponta para A6> no, perdón, A6, viene aquí / aquí // todos vais a venir aquí // solamente (...) pero vosotros que estáis ahí tenéis que estar atentos porque vais a ayudar a quién está aquí. Muy bien, A6 <Barulho> eh, atentos por favor, A6, esta primera, cuál es de estas? / tenéis palabras y vais a elegir cuál está bien o no. Vosotros, cuál es esta?
- 62.P: Tenéis las palabras y vais a elegir la que está bien o no //Cuál es? Vosotros, cuál es esta primera?
- 63.Als: Pelo
- 64.A8: Pelo
- 65.A6: cabeza
- 66.A10: cabeza
- 67.P:Cuál es esta A6?
- 68.A11: Aquilo não está bem a apontar
- 69.P: Aquí es cara porque vamos a necesitar cabeza en otra // y aquí que tenemos? No, no te vayas por favor
- 70.A11: Daqui não dá para ver bem
- 71.A10: Pois
- 72.P: Puedes añadir, nariz, muy bien. Uno más, este. Qué es esto?
- 73.A8: Codo
- 74.P: Como se dice en español?
- 75.A8: Codo

- 76.P: Muy bien <barulho> codo, codo, esta parte / muchas gracias, A6.  
Ahora, por favor, A3, puedes venir aquí? // A3, esta
- 77.P: De estas palabras // sí, muy bien. / Y vosotros? Empe... empezad a pensar qué es eso, como se dice esto en español
- 78.A11: Rodilla
- 79.P: Muy bien. Me parece muy bien que estés ayudando
- 80.P: Y esta de aquí?
- 81.A8: Yo consigo ver labios
82. A1: Como se diz tornozelo?
- 83.P: Esta parte / calladitos si no no oigo, vale? Dime (...) qué estabas diciendo? como se dice? Aparecía en la letra de la canción, antes de los pies
- 84.A3: Tobillo
- 85.P: Sí, y esta?
- 86.Als: Pies
- 87.P: Pies. / A8, la próxima / sí, me parece que sí, qué es esto?
- 88.Als: Mano
- 89.P: Muy bien, mano / A9 y todos, qué es esto?
- 90.Als: Cabello
- 91.P: Muy bien / y esta / qué se refiere a todo esto?
- 92.Als: Brazos
- 93.P: Ahora A11, por favor, puedes venir aquí? / estos tres, cómo se dice esto?
- 94.A8: Como se diz pulso?
- 95.A7: Muñeca
- 96.A2: Boneca?
97. P: Muñeca / cómo se dice esto en español? <P aponta para outra imagem>
98. A7: Culo  
<risos>
- 99.P: Muy bien / culo o trasero // muy bien y aquí, que es esto? // muchas gracias A11, ahora A10 viene aquí, las dos últimas
- 100.A8: Culo o trasero?
- 101.P: Es lo mismo / espalda, muy bien // y la última



102. A10: Tobillo
103. A8: É tornozelo não é?
104. P: Sí, la parte que está un poquito arriba de los pies / muy bien, aquí tenemos el vocabulario. Por favor, copiad en vuestros cuadernos estas palabritas que después vamos a tener más // muy bien chicos, ya está? Sí o no?
105. Als: Sí, no
106. P: Quién sí? Quién no? A11, quien más? Solamente A11? Casi, no A11?
107. P: Entonces vamos al próximo
108. A8: Ah falta-me espalda, que é espalda?
109. A11: Só falta (...) já pode passar que eu copio pela A3
110. P: Es esto <aponta para as costas> // muy bien chicos, ahora vamos a seguir para las partes específicas de la cara y de la cabeza. Por favor, A7, ahora tu, viene aquí por favor y vamos a ver en estas todas cuales se refieren a estas dos. // chicos, como se llama esto en español?
111. A7: Frente
112. P: Frente, muy bien A7
113. A1: Isso é testa, não é?
114. P: Sí, vale/ esta pongo aquí para que veáis que es para las dos / y esta?
115. A7: Ojos
116. P: Muy bien ojos, y aquí qué tenemos?
117. A11: Boca, dientes y labios
118. A7: É o conjunto das três?
119. P: Hmm tenemos labios y dientes, aquí vamos a poner dientes, en el próximo va a salir dientes. / y este? Qué ya había salido?
120. A7: Nariz
121. P: Muchas gracias A7, por favor apuntad frente que nadie sabía lo que era / ya está chicos? Podemos seguir? Muy bien / ahora A10, tu vez, la primera, esta son dos palabritas que están ahí
122. A10: Barbilla
123. P: Barbilla y cuál será la otra? / Mentón
124. A11: Mentol? Percebi mentol
125. P: Muy bien y esto son dos maneras de decir esto. Y esta qué es?

126. P: Muy bien, muchas gracias. A4, la próxima, nariz que ya ha salido y el frente, la nariz, atención al artículo.
127. A4: (...)
128. P: Muy bien, en esta imagen además de los labios y los dientes tenemos las dos partes de cada lado de la cara
129. A11: Bochechas
130. P: Mejillas
131. A8: Bochechas é mejillas?
132. P: Sí, apuntad que es esta parte de aquí <profesora faz gesto> //Por lo tanto aquí, atención, mentón, barbilla dos nombres diferentes, lengua que se escribe diferente del portugués, oreja que se escribe diferente y mejillas, que esta también no sabías. Vale? Ya está? Muy bien. Uno más. A5, por favor.
133. A8: Calhou-te o certo
134. P: Te gusta? Muy bien. / Qué es? Qué es esto chicos?
135. A11: Cerebro <pronúncia adequada>
136. P: Exactamente, cerebro, se pronuncia de manera diferente. La próxima por favor, esta, corazón
137. A8: Tú me partiste el corazón (cantar)
138. P: Sí, en las canciones de Latinoamérica el corazón siempre está ahí / que es esto chicos? Qué es esto que está aquí?
139. Als: Pulmones
140. P: De esos que están ahí, puedes ir explorando / pancreas, muy bien // muchas gracias A5, ahora A9 de aquí, que es esto A9? Qué es esto chicos? Cómo se llama esto en español? Cómo es? Chicos, A11, chicos
141. Als: Hígado
142. P: Atención, es diferente con respecto al portugués / aquí, cómo se llama esto? Cómo es?
143. A11: Rins?
144. P: Riñones, es diferente, por lo tanto tenéis que escribirlo. Riñones. Ahora, este // ya todos habéis venido aquí? Sí? Muy bien, por lo tanto vamos a terminar, esto y esto. Testino, pronunciad bien las vocales. Cómo está formado el esqueleto? Cuáles son los constituyentes?
145. Als: Huesos

- 146.P: Huesos, muy bien // muy bien chicos, copiad en vuestros cuadernos// atención a las palabras que son diferentes
- 147.A10: Como é pescoço?
- 148.Als: Cuello
- 149.P: Cuello, muy bien, es un falso amigo, cuello. Podemos añadir ese, muy bien, esa palabra va a aparecer en una de las próximas clases con respecto a los falsos amigos. Ya está chicos? Sí? Tenéis ahí en la ficha de actividades que os he dado el ejercicio 2. A11 estaba preguntando que eran modismos son similares a lo que habéis visto con PE, son refranes
- 150.A8: Ditos populares
- 151.P: Y también se utilizan con respecto a partes del cuerpo humano, son expresiones que van con partes del cuerpo humano. No son literales, son simplemente expresiones. Ya puedo borrar esto, no? Ya habéis copiado esto todo
- 152.A8: Pelo é feminino ou masculino?
- 153.P: Dime
- 154.A8: A palavra pelo é feminino ou masculino?
- 155.P: El pelo, atención a lo, es el pelo.
- 156.A11: Qué eran las caderas?
- <P faz o gesto de mostrar as ancas>
- 157.P: Podéis hacer en parejas, vale? El ejercicio. Si tenéis alguna duda, me podéis preguntar. no tiene sentido porque no son literales, si queréis tener un discurso semejante al de un nativo es importante que conocéis estas expresiones. // ya está? podemos corregir? Sí o no? // chicos, vamos a corregir? Sí? Por favor, A6, la primera.
158. A6: He intentado llamar al camarero varias veces pero ha hecho oídos sordos.
159. P: Muy bien, oídos sordos. Si alguien hace oídos sordos es porque no
160. A8: ouve <aluno conjuga verbo como em LM>
161. Als: Quiere oír
162. P: Oír / la dos, A11. Ahí aparece la 3 pero es la 2
163. A11: Pablo está hasta las narices de trabajar tantas horas a los fines de semana.
164. P: Estar hasta las narices que quiere decir?

165. A11: Farto
166. P: Está harto, con una hache. Muy bien, hasta las narices. La próxima por favor, A7
167. A7: Me suena su ... não fiz
168. P: Cómo se dice en portugués cuando nos parece que conocemos a alguien?
169. A7: Me suena su...
170. P: Reconocemos a las personas al inicio por su cara y el nombre lo tengo en la punta de la...
171. Als: cara não está aquí
172. A7: Lengua
173. P: Repite por favor A7
174. A7: Lengua
175. P: La próxima por favor, A5.
176. A5: Este fin de semana lo único que voy a hacer es rascarme la / barriga?
177. P: Barriga, muy bien. Qué quiere decir rascarse la barriga?
178. A8: Comer muito
179. P: Es no hacer nada, no hacer nada // La próxima por favor A10
180. A10: Durante toda la crisis económica Paula estuvo con el agua al cuello.
181. P: Exactamente, qué quiere decir estar con el agua hasta, al cuello?
182. A8: Aflita
183. P: Sí, sí, con muchos problemas, algo incómodo, lo que sea. / La próxima por favor A8.
184. A8: No me gusta jugar con él. Se lo toma demasiado a pecho
185. P: Pecho
186. A8: Y se enfada si pierde.
187. P: Muy bien, tomarlo demasiado a pecho
188. Als: Levar a peito
189. P: En portugués es similar. Alguien que a algo que le dice, que se enfada mucho con algo sin importancia. La próxima por favor A9
190. A9: Tengo mucho sueño. No he podido pegar ojo en tres noches.

191. P: Muy bien, pegar ojo, similar al portugués también. La próxima por favor A3.
192. A3: Su hija tiene los pies en el suelo, así que no tiene por qué preocuparse.
193. P: Muy bien, tiene los pies en el suelo, también se dice en portugués. Y la última por favor A4.
194. A4: Mi jefe dice que tengo que trabajar este fin de semana. Espero que me esté tomando el pelo.
195. P: Muy bien. El pelo, tomarse el pelo, qué quiere decir, qué pensáis?
196. A4: Aburrirse?
197. P: Eehhh por el contexto, que pensáis?
198. A11: Sofrer as consequências?
199. P: Espero que me esté tomando el pelo, la chica o el chico piensa que es verdad o no?
200. Als: No
201. P: No, espera que no sea verdad.
202. A11: O quê que é então?
203. P: El chico o la chica espera que no sea verdad. Espero que me esté tomando el pelo, que no sea verdad lo que está diciendo. Muy bien // muy bien chicos, hemos visto entonces algunas partes del cuerpo y ahora vamos a seguir con el tema de las partes del cuerpo, pero voy a escribir unas tres frases en la pizarra y vamos a analizar algo en conjunto, vale?
204. A11: Vale
- <P escreve as frases no quadro>
205. P: Chicos, quiero que prestéis atención al tiempo verbal de estas frases, me lo vas a decir después. // <a professora continua a escrever no quadro> y también a lo que aparece al inicio de la frase.
206. A8: Cuando te duele la cabeza?
207. P: Cuando te duela la cabeza
208. A8: Vale
209. P: Como podéis ver seguimos con el mismo tema y tenemos aquí 3 frases. Tienen todas el mismo tiempo verbal, sí o no?
210. A11: No
211. P: No, esta primera. Es algo habitual?

212. A8: Sí
213. A11: Sí
214. P: Entonces es algo en presente, en pasado o en futuro?
215. A8: Presente
216. A10: Presente
217. P: Estamos en presente, muy bien, siempre que como. Es un habito, como y lavo, estamos en presente. / aquí, "cuando te duela la cabeza, toma algo. Es algo habitual o no?
218. A8: No
219. P: Hmm, estamos en presente, futuro o qué es?
220. A8: Pasado
221. A10: Futuro
222. A11: Condicional
223. P: Te duela
224. A11: Não é condicional?
225. P: No es condicional, no es, "si te duele algo, toma algo" tenemos que tener si, no tenemos. Duela, os suena a algo el tiempo verbal? Habéis dicho que os sonaba a futuro, una idea de futuro. Muy bien, esto es presente también, de futuro. Os acordáis del subjuntivo? Pero tiene una idea de futuro, por qué? Porque la idea de la frase está diciendo que no es ahora que vas a tomar algo, es cuando suceda en futuro. Por lo tanto, aquí tenemos presente de indicativo y aquí presente subjuntivo con idea de futuro. Y aquí que tenemos, comer, está conjugado o no?
226. A8: No / está
227. P: Comer, comer es un verbo, no está conjugado / infinitivo / por lo tanto, quiero que os fijéis en esto y además de tener tiempos verbales también tenemos ahí unas palabritas al inicio "siempre, cuando y después", siempre cuando y después, qué os sugieren estas palabras?
228. A10: Tiempo, muy bien, todas sugieren tiempo.
229. A11: São orações temporais
230. P: Muy bien, son las oraciones temporales porque empiezan por marcadores que establecen el tiempo cuando las oraciones ocurren. Por lo tanto estamos hablando de las oraciones temporales. Pero, tenemos aquí un problema quizás, porque tenemos aquí tres frases que son las tres

oraciones temporales, verdad? Las tres tienen marcadores temporales, “siempre, cuando y después”, pero la verdad es que tenemos tres tiempos verbales, presente de indicativo, presente de subjuntivo e infinitivo. / hmm tiene que haber alguna regla o algo, no? Porque si no, esto nos queda muy raro, no? / tenéis ahí la ficha de actividades, por favor. // una explicación, lo que dice “oraciones temporales”, vale? esto, tiene aquí los conectores temporales, estos tres son conectores temporales y como podéis ver ahí, está muy bien explicado, estos todos “cuando, tan pronto como, en cuanto (que), mientras, desde que, hasta que, siempre que después (de) que, antes (de) que” todos van solo con indicativo o solo con subjuntivo. Nunca con infinitivo, vale?

231. A8: Vale

232. P: Pero ahora me preguntáis, pero como sabemos si va con indicativo o con subjuntivo si puede ir con los dos? Esto quiero que os fijéis, indicativo es cuando, este aquí, indicativo, es cuando sugiere una oración con idea de presente o pasado, en este caso era idea de presente, hábito. En subjuntivo es cuando sugiere una idea de futuro, “cuando te duela la cabeza” en futuro, no ahora. Vale? / Es lo que tenéis ahí. Después, lo que os voy a aconsejar es, tenéis que decorar estos tres “antes de, después de y al” y estos tres sabéis que solamente van con infinitivo. Si decoráis estos, los otros después es solo ver si tiene idea de presente o pasado o futuro. Vale? A8, vale?

233. A8: Vale, vale

234. P: Estabas con una cara que me parecía un poco no, estoy pensando que es un poco raro. Venga, tenéis ahí todos los conectores temporales, los que van con indicativo o subjuntivo, ya sabéis que los que van con indicativo es para idea de presente o pasado, para subjuntivo idea de futuro y lo que os digo para que sea más fácil decorar estos tres y sabéis que va con infinitivo, los otros depende si es pasado, presente o futuro. Vale? / muy bien chicos, vamos a hacer el ejercicio tres. Ahí tenéis que relacionar oraciones de las dos columnas para que tengan sentido. Ya habéis hecho todos? No? Entonces dos minutitos. Está antes de la explicación. / habéis copiado estos ejemplos para los cuadernos? Todos?

235. A8: No no

236. P: Copiad

<Als fazem os exercícios>

237. P: Si tenéis alguna duda me lo preguntáis, vale? Las frases tienen que tener algún sentido, vale? P: (p/ A7): Ya está hecho, sí? Muy bien

238. P: Podemos corregir, sí? A11, ya está no? La primera por favor.

239. A11: Siempre que me duela la espalda tengo que aplicar una pomada para la artrosis.

240. P: Muy bien. Todos saben lo que es la artrosis, vale, es igual en portugués. La próxima por favor A7.

241. A7: Cuando bebes agua tienes riñones saludables.

242. P: Riñones, saludables, muy bien. La próxima por favor, A9

243. A9: Solo puedes hacer ejercicio físico intenso después de hacer exámenes a tu corazón.

244. P: Muy bien, la próxima A5 por favor

245. A5: No debes bajar el cuello mientras estés mirando al móvil.

246. P: Muy bien y la última por favor A6.

247. A6: Suelo hacer exámenes regulares al hígado desde que era pequeño.

248. P: Muy bien. Alguna duda en este ejercicio? Habéis comprendido todo? Ahora vamos a hacer el ejercicio que está después de las oraciones temporales. Ahí tenéis que decidir, tiene dos verbos conjugados, en presente de indicativo o en presente de subjuntivo. Atención, os voy a decir algo para ayudaros, vosotros vais a decidir considerando el verbo que está en la oración siguiente. Por ejemplo, la primera, tenemos ahí “cuando algo el coche me compraré una moto.” Compraré está en pasado, presente o futuro?

249. A8: Futuro

250. P: Futuro, si está en futuro, tenemos que poner qué antes?

251. Als: Presente

252. P: Presente, sí, pero los dos están en presente. Cuando era idea de futuro utilizábamos qué?

253. Als: Subjuntivo

254. P: Subjuntivo, subjuntivo es para una idea de futuro. Si el verbo de la segunda oración está en futuro es porque es una idea de futuro, vamos a poner subjuntivo. Si está en presente o en pasado, ahí tenemos que elegir



el verbo que está en indicativo. Prestad atención a lo que está en la segunda oración, haced el ejercicio cuatro. Puedo borrar la pizarra? Todos, sí?

255. A11: O quê que é afeitar?

256. P: Afeitar es lo que los hombres hacen en su cara <a professora toca na sua cara e simula gesto de barbear> porque no quieren tener la barbilla, vale?

257. A8: La cuatro ya está, es para hacer la 5 también?

258. P: La cuatro ya está? Habéis terminado todos la cuatro? Vamos a corregir entonces. Por favor, A3, la primera.

259. A3: Cuando venga?

260. P: Cuando vendas, perdón, cuando venda, cuando venda el coche me compraré una moto. Estáis todos de acuerdo?

261. Als: Sí

262. P: Muy bien, la próxima por favor, A5

263. A5: Cuando seas mayor, podrás salir de noche.

264. P: Estáis todos de acuerdo?

265. Als: Sí

266. P: Muy bien, A10 por favor, la próxima.

267. A10: Ramón no quiere jubilarse hasta que no tenga sesenta y cinco años

268. P: Hmhm muy bien, porque es una idea de futuro. A pesar de estar en presente, es una idea de futuro. La próxima por favor A7

269. A7: Llámame en cuando terminas el examen.

270. Als: Termino

271. P: Porque es una idea de futuro. La próxima, A11.

272. A8: Termino

273. P: Termino, sí, la próxima A11

274. A11: Cuando vienen tus amigos, lo pasamos muy bien.

275. P: Cuando vienen tus amigos, lo pasamos muy bien. Muy bien, repito, muy bien. A9 por favor la próxima.

276. A9: Sonia no piensa irse hasta que no le des el dinero.

277. P: Exactamente, idea de futuro, y la set... la última A4

278. A4: Cuando veo a Orestes, me pongo nerviosa.

279. P: Muy bien, es algo que suele suceder. Ahora, antes de hacer el próximo ejercicio solamente quiero decir algo que me había olvidado en relación a los conectores temporales. Tenemos ahí unos trece marcadores temporales y tenemos que tener algún cuidadito con las semejanzas con respecto al portugués. / tan pronto / como, atención que ahí en la ficha ha pasado para la según... la tercera línea, tan pronto como es el mismo conector. // en cuanto que y mientras, estos tres conectores son falsos amigos, pueden tener aquí algunas dudas con estos tres. / por favor, A4, me puedes decir, tan pronto como, una frase con tan pronto como. Qué piensas que quiere decir tan pronto como. Dime una frase para ver si hace sentido, empieza con tan pronto como. Tan pronto termine la clase, me voy al fórum, por ejemplo.
280. A11: Aí é resultado
281. P: Así que, así que
282. A8: Assim que possa
283. P: En port... en español, así que, tan pronto como termine la clase, me voy al fórum. Así que.
284. A7: Isso quer dizer isso?
285. P: Sí, así que // en cuanto que, A7, me puedes hacer una frase con en cuanto que? / Ve bien lo que tenemos aquí. "Juan merienda en cuanto llega a casa"
286. A7: Ele come enquanto chega a casa.
287. P: Es lo mismo que en portugués? Y mientras?
288. A11: Enquanto, mientras é enquanto
289. P: Mientras es como en portugués, exactamente, mientras son dos acciones
290. A11: Ao mesmo tempo
291. P: Al mismo tiempo. Pero seguimos con en cuanto que, qué es? Dime una frase, en cuanto que
292. A9: Estudio mientras como.
293. P: Muy bien, para mientras muy bien, ahora, muy bien A9. Ahora en cuanto que
294. A4: En cuanto mi madre cocina, yo pongo la mesa.

295. P: Pero eso es la idea de mientras // por ejemplo, en cuanto que llegue a casa, me pongo a estudiar.
296. A10: É tipo logo que
297. P: En el momento que llego a casa, me pongo a estudiar. No podemos decir que es mientras, llego a casa y me pongo a estudiar, es el momento que sigue a llegar a casa.
298. A11: Assim que chegar a casa
299. P: Exactamente // estaba faltando esto de la explicación y ahora sí podéis hacer el ejercicio cinco, cuando terminéis me lo decís por favor.
300. A8: Não gosto deste exercício
301. Als: Eu também não
302. P: Por qué?
303. A8: Porque temos que escrever os verbos
304. P: (risos) // Atención, en algunos vais a utilizar el infinitivo, empezad por esos. / hube es pasado
305. A8: No no
306. P: Si tenéis alguna duda me podéis preguntar
307. A8. O exercício todo
308. A9: Do um ao nove
309. P: Tenéis algunos verbos al final sí? (...)  
<A11 coloca o braço no ar>
310. P: Dime A11
311. A11: Depois posso ir à casa de banho?
312. P: Sí // podemos corregir el ejercicio cinco? Sí? Puedo borrar la pizarra? Sí o no?
313. Als: Sí
314. P: Ejercicio, cinco, la primera, por favor, A4
315. A4: Te comprará la bici cuando aprenderes a montar.\*\*
316. P: Cuando?
317. A4: Aprenderes\*\*
318. P: Aprendas, subjuntivo, aprendas. Muy bien, tenemos ahí el marcador cuando más subjuntivo porque es una idea de? Pasado, presente o futuro?

---

\*\* Conjugação do infinitivo como se fosse em LM, sendo que é um erro em espanhol

319. Als: Futuro
320. P: Sí a8?
321. A8: Sí sí
322. P: Sí sí? Te compraré una bici cuando aprendas a montar, idea de pasado, presente o futuro? Va con subjuntivo o indicativo? Ahí va con, cual es el verbo
323. P: No, ya han dicho, pero quiero que me digas el tiempo que es
324. A8: É futuro, aprenderes \*\*
325. P: No es aprenderes, es aprendas, está en subjuntivo, presente de subjuntivo, pero cuando, cuando, tenéis aquí en la tabla, cuándo puede ir con indicativo o con subjuntivo
326. A8: Sí
327. P: Por qué va ahí con subjuntivo?
328. A8: Porque es una oración temporal
329. P: Tiene la idea de futuro, muy bien, A7, la próxima.
330. A7: Antes de hablares \*\*
331. P: A7, mira aquí <P mostra a tabela da ficha de atividades> antes de va con? Dime outra vez la dos // antes de, infinitivo, no tienes que conjugar nada
332. P: Antes de hablar
333. A8: Antes de hablar?
334. P: Antes de hablar, porque antes de va siempre con infinitivo. Por eso os decía, si decoráis, antes de, después de, al, sabéis que esos van siempre con
335. A5: Infinitivo
336. P: Infinitivo, gracias, A5. / puedes leer el resto A7?
337. A7: É para ler a frase?
338. P: El resto
339. A7: Piensa lo que vas a decir
340. P: Eso es, muy bien. A3, la próxima, por favor.
341. P: La tres
342. A3: No he hecho esa

---

\*\* Conjugação do infinitivo como se fosse em LM, sendo que é um erro em espanhol

343. P: Hmm esta vamos a hacer en conjunto. Porque esa es lo mismo que he dicho a A7, vamos a la tabla, por favor, todos a la tabla. Antes de, después de y al. Cuál es el marcador que tenemos en la tres? Después de, entonces después de va con?
344. Als: Infinitivo
345. P: Infinitivo, esa no tienes que conjugar.
346. A3: É duchar só?
347. P: Ducharme
348. A10: Eu pus me duchar
349. P: Me duchar, está bien, una u otra // la próxima por favor A11
350. A11: No queremos casarnos hasta que acabe la carrera.
351. P: Hasta que acabe la carrera, muy bien
352. P: Está en subjuntivo porque es una idea de?
353. Als: Futuro
354. P: Futuro, muy bien / la siguiente por favor A8
355. A8: La que no fiz
356. P: La que no he hecho
357. A8: Mándame un correo electrónico en cuanto lo sabes, sabéis, seis
358. A11: Sepas
359. P: Sepas, por qué? Porque no estamos hablando de algo en presente, es algo en futuro. Me vais a enviar el correo ahora? No, es en futuro, cuando sepas en futuro. La próxima por favor A10
360. A10: Me gusta cantar mientras me afeitan.
361. P: Me afeitado, porque soy yo. No yo, pero los chicos.
362. A8: Me afeitado?
363. P: Me afeitado sí. por qué? Me gusta cantar mientras, es una acción, un hábito que tengo, por lo tanto, presente. La próxima por favor A9.
364. A9: Cuando // éramos
365. P: Éramos, ahí una idea de pasado. hacíamos muchas excursiones. / la próxima, por favor, A6
366. A6: Siempre que voy a la playa, llueve.
367. P: Exactamente, es algo que sucede siempre
368. A11: Qual era a sete?
369. P: Éramos

370. A7: E a última?
371. A11: Voy
372. A7: Voy?
373. A11: sim
374. P: La próxima, por favor, A4.
375. A4: Estoy trabajando, desde que me levanto hasta que me acuesto.
376. P: Acuesto, acuesto / muy bien, acuesto.
377. Als: Como é que se escreve?  
<P escreve no quadro>
378. P: Dime
379. A3: Yo tengo que salir
380. P: Sí, puedes. (...) este ejercicio ya está, vamos a hacer el último ejercicio chicos, el ejercicio cinco por favor.
381. A11: Há dois cinco
382. P: Es el ejercicio seis, gracias, A11, el último de la ficha // hasta el miércoles (p/ A5 e A3) (ruido) chicos, ejercicio seis, el último de la ficha. // tenéis alguna duda, de alguna palabra? // atención a aquellas expresiones, aquellos marcadores que yo he escrito en la pizarra. En cuanto, mientras, atención a esos
383. A7: Que é duchar?
384. A8: Duchar é tomar banho não é?
385. P: Sí, me ducho  
<A11 espirra>
386. P: Sigues estornudando
387. A8: Professora, aqui não fica bem
388. P: En español, en español
389. A8: Por favor no bebas antes que conduzcas, não fica bem, é en cuanto
390. A7: Ou mientras
391. P: Mientras estás conduciendo, también pero no, vamos a necesitar de esa en otra, porque atención, tenéis que considerar que alguna de esas puede utilizarse en más de una
392. A8: Eu acho que é o sempre que
393. P: Atención, chicos, chicos, es que os estáis liando
394. P: No no

395. A8: Cuando conduzcas
396. P: Conduzcas / chicos, podemos corregir o no? Muy bien, A10, es que estás... dime, la primera.
397. A10: Luis, espera aquí hasta que llegue Charo.
398. P: Muy bien, A9 por favor.
399. A9: Cuando llegue a casa, me ducho.
400. P: Muy bien, la próxima A7
401. A7: Por favor no bebas en cuanto conduzcas
402. P: Muy bien, la tres, en cuanto conduzcas // la cuatro por favor A6.
403. A6: Podemos ir a la bolera después de cenar.
404. P: Muy bien, la cinco por favor A4
405. A4: Cuando veo a Marta me da recuerdos de tí.
406. P: Muy bien, A8 la próxima.
407. A8: Hans estudia español desde que tenía catorce años.
408. P: Muy bien, la siete por favor A10.
409. A10: Antes de acostarte, apaga la tele, por favor.
410. P: Muy bien y la última por favor A7
411. A7: Si estás cansada, séntete, siéntente
412. P: Siéntate
413. A7: Un rato, um, dois, três, quatro, é o hasta que que falta
414. P: Mientras preparo la cena.Cuál es la idea? Uno está haciendo una acción y otro otra acción, al mismo tiempo. / atención, solo para terminar, vais a tener esto en las próximas clases, pero "siéntate un rato", qué quiere decir un rato?
415. Als: un poquito
416. P: Es un falso amigo también, muy bien chicos, muchas gracias, podéis arreglar todo.

## Anexo 6 (Aula 2):

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS: <b>Espanhol</b> <b>Formação Geral</b> <b>Cursos Científico-Humanísticos</b> 2018-2019	<b>Planificación de clase</b> Profesora en prácticas: Sara Santos <b>Unidad Didáctica:</b> La salud <b>Fecha:</b> 20 de marzo de 2019 <b>Turma:</b> <span style="border: 1px solid black; padding: 0 10px;"> </span>
<b>Duración de clase:</b> 90 minutos <b>Hora:</b> 11:55	
<b>Número de estudiantes:</b> 11	
<b>Unidad 7: La salud</b> <b>Clase 2: La salud y la tecnología</b>	
<b>Contenidos</b>	
<b>funcionales</b>	<b>lexicales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Hablar sobre enfermedades tecnológicas;</li> <li>Utilizar vocabulario del tema en un debate sobre pros y contras de la tecnología para la salud.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vocabulario sobre enfermedades, síntomas y tratamientos.</li> <li>Vocabulario del cuerpo (consolidación).</li> </ul>
<b>Lecciones ...</b> <b>Contenidos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Vocabulario de enfermedades, síntomas y tratamientos;</li> <li>Las enfermedades tecnológicas: comprensión auditiva sobre cómo la tecnología influencia el cerebro;</li> <li>Lectura de texto sobre la ayuda de la tecnología en la medicina.</li> <li>Debate: La tecnología y la salud.</li> </ul>	

Figura 3: Planificação da Aula 3

- P: Venga, buenos días chicos. Podéis empezar por copiar los contenidos para vuestros cuadernos.  
<A1 coloca o braço no ar>  
P: Dime A1
- A1: Eu faltei na última aula, preciso da ficha
- P: Ya te doy, sí  
<P vai buscar a planificação e entrega à PC, vai buscar as fichas e entrega a A1 e A2>
- P: Quién de vosotros no tienen la ficha de actividades? Todos tenéis?  
Muy bien <PC entrega marcadores>
- P: Gracias  
<P dá tempo para passarem o sumário>
- P: Muy bien chicos, ya está? Sí o no?
- A11: Sí
- P: Muy bien, os acordáis de lo que hemos hablado en la última clase?  
Los que estabais aquí?
- A6: Salud



10. A7: Cuerpo humano
11. P: Salud, cuerpo humano, muy bien, todo eso, hemos empezado la unidad, empezamos el lunes la unidad de la salud. Hablamos del cuerpo humano y aún no hemos hablado de las enfermedades. Hablamos de A11, que estaba estornudando y nada más. Pero hoy sí vamos a hablar de las enfermedades. / Tenemos aquí unas imágenes con unas personas a las cuales les duele algo. Quiero que recordéis lo que hemos hablado en la última clase y que identifiquéis que partes del cuerpo les duelen a las personas en las imágenes. A6, la primera por favor. Qué le duele a la chica mujer en la imagen / A6
12. A6: (...)
13. P: Qué? Repite más alto por favor
14. A6: Duele, duelen
15. P: Qué? Continúa
16. A6: Le duelen los oídos
17. P: Oídos, aquí tenemos los oídos / y cómo has dicho el verbo doler? Puedes repetir por favor?
18. A6: Duelen
19. P: Antes, qué va antes?
20. A6: Le
21. P: Le, porque es a la chica, duelen los oídos // muy bien / ahora, ya vamos a ver esto después de, ahora solamente ident... os pido que identificáis las partes del cuerpo. A7, aquí, que es esto? Que le duele a la chica?
22. A7: Cuelo, cuello
23. P: Dime entonces como
24. A7: Le duele el cuello
25. P: El cuello
26. P: Y, aquí está en plural, pero cuello está en singular, por lo que vamos a decir
27. A7: Duela
28. P: Le duele el cuello / vale, comprendéis? Duelen porque es plural, duele porque es singular. Vale. La próxima, A3, aquí, que le duele al señor?

29. A3: Le duele el pecho?
30. P: Le duele el pecho, le duele el corazón, corazón, sí, podemos decir eso // A11, la última imagen, que le duele al señor?
31. A11: Le duele la espalda
32. P: Cómo se dice en español?
33. A4: La espalda
34. P: La espalda, muy bien, A11, dime la frase
35. A11: Le duelen la espalda
36. P: Le?
37. A11: Le duele la espalda
38. P: Muy bien, tenemos aquí algunas partes del cuerpo y lo que quiero recordar ahora son... Oh no, PC, tiene un rotulador rojo o no? Solo para recordar, el verbo doler. Duele para singular, duelen para plural.
39. A1: É como o verbo gustar?
40. P: Exactamente, muy bien, quien ha dicho? Exactamente / lo ves, es como el verbo gustar, por lo tanto, lo que tiene después del verbo es lo que define si va en singular o plural porque antes, qué tenemos?
41. A7: Le
42. P: Solamente podemos tener le?
43. Als: No
44. P: Tenemos los pronombres y? por qué tenemos aquí le?
45. A1: Son las personas
46. P: Las personas, le porque es el señor y la señora. Pero si yo quiero decir que soy yo.
47. Als: Me duele
48. P: Me duele, y si yo digo a Catarina? A ti...
49. Als: Te
50. P: Muy bien, a nosotros...
51. A11: Nos
52. P: A vosotros
53. Als: Os
54. P: Y a ellos
55. Als: Les

56. P: Les, muy bien, esto ya está, entonces, podéis copiar esto en vuestros cuadernos por favor. // tenéis alguna duda de vocabulario? Comprendéis todo? Cuello, espalda, atentos a esto, vale? Son palabritas diferentes del portugués // ya está? Sí o no?
57. Als: Sí
58. P: Puedo borrar la pizarra?
59. Als: No
60. P: No? Quien no? Quien no? Muy bien // Muy bien chicos, hemos visto entonces algunas enfermedades o al mejor, algunas partes del cuerpo y como podemos decir que nos duelen esas partes del cuerpo. Pero, esto que hemos visto son situaciones y algunas de ellas no podemos controlar, que son genéticas o por otros motivos como hábitos alimentares, tal como Profesor Rui también habló de la comida y de los productos alimentares. Pero, ahora, tenemos en nuestra realidad otra manera, por la que podemos conseguir estas enfermedades, podemos quedar enfermos. Debido a algo que vosotros todos tenéis en vuestros bolsos, en vuestras mesas y no solo. Qué representan estas imágenes?
61. A11: La dependencia
62. P: La dependencia de qué?
63. A11: De los dispositivos electrónicos
64. P: Sí, de la tecnología
65. A11: Redes sociales
66. P: Sí, muy bien, solamente la dependencia?
67. A1: Los vicios
68. A2: Los móviles
69. A10: Los problemas que la dependencia puede causar
70. P: Provocar
71. A1: Las consecuencias
72. P: Muy bien, las consecuencias, qué consecuencias son esas? De lo que véis aquí, en esta es una señora que está casi durmiendo y está con el móvil
73. A11: Pierda de visión
74. P: Muy bien, por la luz de los móviles
75. A11: El cuello

76. P: El cuello, qué pasa con el cuello? Cómo estamos siempre?  
<Als baixam o pescoço>
77. P: Exactamente, mirando abajo, no es la posición normal que deberíamos hacer. Por lo tanto, los ojos, el cuello, la espalda también.
78. A4: (...)
79. P: Dime A4, un poco más alto
80. A4: Nuestro **cerebro** \* puede ser afectado por la tecnología <pronuncia cerebro como se fosse esdrúxula como em português, mas em espanhol a palavra é grave>
81. P: Cerebro, sí, sigue
82. A11: Las radiaciones
83. P: Porque estamos, vamos a ver eso hoy, vamos a ver un vídeo sobre eso, las consecuencias de la tecnología para nuestro cerebro, cerebro, recordad <P enfatiza a pronúncia de “cerebro” em espanhol> y tenemos entonces aquí algunas enfermedades tecnológicas, es como le llaman porque la verdad es que son enfermedades pero enfermedades provocadas por la tecnología. Esta aquí un poquito exagerada <P aponta para as imagens projetadas no quadro> pero bueno. Y ahora que hemos visto entonces algunas consecuencias de la tecnología para vuestra salud, os pido que abríis el manual en la página 126 // y en la página 126 tenéis ahí un textito, el manual por favor, tenéis ahí un textito sobre las enfermedades tecnológicas y lo que tenéis de hacer, tenéis ahí algún vocabulario relacionado con la tecnología, con la salud, lo que tenéis que hacer es elegir cuál palabra va en cada hueco. Y vais a tener unos 3 minutos y corregimos. Alguna duda de vocabulario que tenéis, me preguntáis.
84. A11: **Tecnostress** \* <pronuncia ‘estrés’ como ‘stress’>
85. P: Tecnoestrés, qué pensáis que es tecnoestrés?
86. A10: O stress causado pela tecnologia
87. P: Muy bien, divides la palabra y ves tecno tecnología, estrés, estrés
88. A11: Ah ok, estrés é stress

---

\* Pronúncia de palavra como em LM

89. P: Exactamente, cuando una persona está muy nerviosa por algo, debido al estrés. Diferente del portugués // pero ahora es para hacer el ejercicio 1 de la página 126, estabas hablando de tecnoestrés, eso es del otro ejercicio
90. A11: Ah vale
91. P: También lo vamos a hacer, pero no ahora // ya está chicos? Casi?
92. Als: Sí
93. A11: No
94. P: Podemos corregir chicos? Sí o no? Un poquito más // sí? Podemos corregir ahora? Sí? Todos?
95. A11: No
96. P: Muy bien // A1, puedes empezar leyendo por favor
97. A1: **Audífonos** \*... tiene consecuencias <pronuncia palavra como se fosse grave como o homólogo português 'auditivos', mas em espanhol audífonos é esdrúxula>
98. P: Muy bien, vamos parar ahí
99. A11: Eu fiz ao contrário
100. A6: Eu também
101. A9: Eu também
102. P: Muy bien
103. A11: Eu pus pegarse al televisor
104. P: Muy bien, es pegarse al televisor y la compañera // y pasar horas frente al móvil. Por qué? Porque es la idea de quedarse ahí mirando lo que pasa en la tele, vale?, las personas que tienen problemas oftalmológicos tienen la tendencia de estar más pegadas al televisor. Puedes seguir A6 por favor?
105. A6: Nadie (...) importante.
106. P: Muy bien, hasta aquí todos están de acuerdo? Muy bien, A2 aquí por favor
- <A2 sigue leyendo>
107. P: Muy bien, puedes seguir, A3, por favor?
108. A3: Además de las enfermedades ...

---

\* Pronúncia de palavra como em LM

- 109.P: Muy bien, estáis todos de acuerdo?
- 110.Als: Sí
- 111.P: Muy bien, ahora vais a hacer el ejercicio de la página 127, el ejercicio 4, y ahí tenéis que identificar las enfermedades para cada descripción que aparece, vale? Alguna duda de vocabulario que tenéis, me lo preguntáis, ya sabéis.
- 112.P: Diime A10
- 113.A10: (...)
- 114.P: Sí, exactamente
- 115.A11: Agora é para fazer qual?
- 116.P: Cuatro, el ejercicio 4 de la página 127 / muy bien, A10 ha preguntado que es temblor
- 117.A9: Quando os telemóveis vibram
- 118.P: Exactamente, cuando suen... cuando tembla el móvil. Y algunas personas, es lo que dice ahí, que incluso cuando no está temblando tienen la sensación que está
- 119.A11: Vibración fantasma
- 120.P: Sí, exactamente porque estamos muy acostumbrados a eso. Incluso a mí, a veces pasa, parece que estamos constantemente... incluso el sonido, parece que estamos constantemente escuchando el sonido
- <Als falam entre si>
- 121.P: El ejercicio ya está? Aquí sí, aquí también // podemos corregir? Casi casi
- 122.A11: (...)
- 123.P: Dime?
- 124.A11: Un poquito más
- 125.P: Un poquito más? Pero solo un poquito // ya está chicos?
- 126.A11: No no
- 127.P: Pero casi, no? // vamos a corregir, vale? La primera por favor, A4, puedes leer?
- 128.A4: Leo la respuesta?
- 129.P: Sí, la a, cuál piensas que es la enfermedad?
- 130.A4: Síndrome de la vibración fantasma
- 131.P: Muy bien, alto por favor.

<A4 lê>

132.P: Vale, muchos de nosotros tenemos esta enfermedad, la verdad es esa. B, A11

<A11 lê>

133.P: La enfermedad por favor

134.A11: Ah, ok, daños en la audición

135.P: Daños, con una eñe

136.A11: Daños en la audición

<P assente com a cabeça a indicar que sim>

<A11 lê>

137.P: Muy bien, tenemos ahí entonces problemas audífonos, por qué problemas audífonos? Perdón, qué son los audífonos?

138.Als: Os fones

139.P: Dónde escuchamos música, sí, qué es la sordera?

140.Als: Surdez

141.P: Sí y algo más de vocabulario? No, nada más, por lo tanto daños en la audición, muy bien, A7, la c por favor

142.A7: Adicción

143.P: Muy bien

144.A7: <lê> **Nomofobia** \* // portalitis <pronuncia fobia como se fosse grave como em português, mas em espanhol é aguda>

145.P: La portatilitis

146.A7: Cibe...

147.A11: Ciberadicción

148.A7: Ciberadicción

149.P: Muy bien, por qué pensáis, donde pensáis que viene la palabra portatilitis

150.A7: Portátiles

151.P: Muy bien, A7, me puedes repetir dolores?

152.A7: Dolores

153.P: Muy bien / A3, la d por favor

154.A3: Enfermedades oculares

---

\* Pronúncia de palavra como em LM

155. P: Muy bien
156. A3: <lê> Seque...
157. P: Sequedad, qué es la sequedad? No se le la u porque no tiene la diéresis en la u, se le sequedad. Qué es la sequedad / en los ojos / viene de?
158. Als: (...)
159. P: No, viene de secos
160. A11: Olhos secos
161. P: Porque están secos y después nos cuesta cerrar los ojos. A las personas que tienen gafas ocurre más, la próxima, Catarina
162. A11: O quê? Olhos secos?
163. A2: (...)
164. P: Por favor más alto para que te oigan  
<A2 lê>
165. P: Muy bien, la f por favor A9
166. A9: Codo de tenista <lê>
167. P: Muy bien, de todas estas, la muñeca, os acordáis de lo que era?
168. Als: Pulso
169. P: Muy bien, y qué es eso de entumecimiento? Hormigueo qué es?
170. Als: Formigueiro
171. P: Como las hormigas (...) hormigueo es cuando tenemos esa sensación / daño, sabéis lo que es?
172. A11: Dano
173. P: Ahora, entumecimiento
174. A9: Tipo dormente
175. A11: Incha
176. P: Cómo?
177. A10: Aquilo forma tipo, não sei como se diz em espanhol, mas tipo um caroço e fica duro como se tivesse tipo bué...
178. P: Hmm voy a confirmar, no era esa la idea que yo tenía, pero voy a confirmar, quizás
179. A7: Que doença?
180. P: Entumecimiento



- 181.PC: Lo que iba a decir Catarina? Qué era? Qué significa entumecimiento?
- 182.A2: (...)
- 183.A11: Podes repetir?
- 184.P: Lo que dice, atentos, chicos, es pérdida de sensibilidad, es cuando tenemos poca sensibilidad, a mí me pasa mucho. Vamos, la próxima, cuál fue la última?
- 185.A9: La efe
- 186.P: Muy bien, la próxima ahora, Carolina
- 187.A1: <lê> **Psicológico** “ <aluno lê o p de psicológico como em português, mas em espanhol não se lê>
- 188.P: Muy bien, cómo se dice psicológico?
- 189.A1: Psicológico
- 190.P: Muy bien, has dicho bien, solo quiero recordar, psicológicos, no se le
- 191.A11: El p<sup>⊗</sup>
- 192.P: La p, que en español las letras son femeninas, pero sí. La h ahora A6 por favor
- 193.A6: Problemas mentales <lê> **psicológicos**\*
- 194.P: Cómo?
- 195.A6: **Psicológicos** \*
- 196.P: Psicológicos, sin la p, la p no la leemos, psicología, psicólogos, no leemos la p. muy bien chicos, esto está y ahora vamos a recordar algo que creo que fue A11 que ha dicho, sobre cerebro, no, fue A4, perdón. A4 dijo al inicio de la clase algo sobre cerebro, sobre como la tecnología también puede provocar daños en el cerebro. Qué pensáis sobre esto? Qué daños?
- 197.A4: Las células pueden morir
- 198.P: Por qué?
- 199.A4: Debido a
- 200.P: Debido a qué?
- 201.A4: De la tecnología y la luz de la proyección puede perjudicar **cerebro**\*
- 202.P: Perjudicar

---

⊗ Utilização do artigo masculino para letras do alfabeto como em LM, quando em LE se utiliza artigo feminino

\* Pronúncia de palavra como em LM

- 203.A4: Las células
- 204.P: Las células pueden morir, la luz, y lo último que habías dicho ahora, lo último
- 205.A4: Perjudica nuestro cerebro
- 206.P: Perjudica nuestro cerebro, todo esto de la luz, pero también
- 207.A11: A tecnologia pode causar um colapso
- 208.P: La radiación, lo que habían dicho de la radiación, dime A11
- 209.A11: Pode causar um colapso
- 210.P: En español por favor
- 211.A11: También puede causar un colapso en el cerebro
- 212.P: Cómo? Explica por favor
- 213.A11: O cérebro // morre e a pessoa morre junto
- 214.P: Es el cerebro que muere o las células que hacen que el cerebro tenga atención y foco? Qué pensáis? Pensáis que el cerebro por la tecnología tiene más o menos capacidad de foco?
- 215.A11: Menos
- 216.A1: Menos
- 217.P: Por qué?
- 218.A11: La radiación
- 219.P: De las radiaciones pero, qué más? Qué pasa cuando estamos
- 220.A1: Porque ejercita el cerebro
- 221.P: Pero es que estamos haciendo tantas cosas, por qué no?
- 222.A4: Porque no estamos pensando en las cosas que están aconteciendo (...)
- 223.P: Muy bien, por ejemplo, imaginad, estamos, a veces en el café con nuestros amigos y estamos mirando al móvil, pero solamente voy a contestar a esta, a este mensaje, estamos escuchando a nuestros amigos? A veces un poquito de nuestro cerebro está escuchando, pero nunca os ha pasado que a veces nos piden una opinión y nosotros contestamos algo sí sí pero no estamos verdaderamente...
- 224.A9: Eu consigo
- 225.P: Hay personas que sí, que tienen esa capacidad de prestar atención a muchas cosas, la multitarea, lo que llamamos multitarea, pero la verdad es que es algo muy complejo para nuestro cerebro, hacer muchas cosas al

mismo tiempo. Y la tecnología nos ha obligado, casi a que tenemos que estar atentos a muchas cosas. Y lo que A9 estaba diciendo, pero yo consigo, claro, hay personas que consiguen, pero la verdad es que esto exige mucho de nuestro cerebro, vale? Vamos a ver un vídeo de un canal, el trece, en el que habla un psicólogo que habla de estas cuestiones, de como la tecnología está afectando nuestro cerebro y nos están haciendo un poco menos capaces de controlar, tener control en lo que hacemos. Y la concentración? Muy importante, estamos menos concentrados en nuestras tareas. // vais a ver una vez el vídeo, no es esto claro, y tenéis que hacer el ejercicio uno y dos, vale? El ejercicio uno es para completar con los efectos, el psicólogo va a decir algunos y vosotros tenéis que apuntar las palabritas y después hablamos en alto. El ejercicio dos es solamente para decir si es verdadero o falso, pero lo más importante es que tenéis que justificar, por lo tanto tenéis que estar atentos a lo que dice después de estas frases, vale? Estáis listos? Sí o no?

226. Als: Sí

227. P: Podemos empezar? Muy bien / puedes cerrar la ventana, por favor?

<P mostra um vídeo>

228. P: Y ya está, era lo que necesitábamos. Qué tal? habéis pillado todo? Sí o no?

229. A11: No

230. A10: Nada

231. P: Nada? Nadie ha pillado nada?

232. A1: Pocas cosas

233. A11: Não percebi nada

234. P: Del verdadeiro y falso habéis pillado alguna? Todas, no?

235. Als: No

236. P: Los efectos, habéis pillado?

237. A1: Sí

238. P: Eso sí? Los efectos sí?

239. A1: Estrés, **ansiedade** \* <leitura da e final como em português, mas em espanhol não se lê>

---

\* Pronúncia de palavra como em LM

240. P: Ansiedad, sin la e al final. Vale, solamente no habéis pillado algunos de verdadero y falso, es verdad eso? Vamos a hacer en conjunto. Los efectos, A7, cuáles son los efectos de la tecnología
241. A7: **Ansiedade, stress, insônia** \* <pronúncia de palavras como se fossem portuguesas>
242. P: En español A7
243. A7: **Ansiedade, stress, insônia**\*
244. P: A7, viene aquí por favor a la pizarra y vais a escribir las palabras  
<A7 vai ao quadro>
245. P: El ejercicio uno / la próxima, ya habías dicho, el estrés // qué más?
246. A7: Só tenho estas
247. P: Vale
248. A1: Multitareas también
249. A11: Multitarea
250. P: Sí, multitarea
251. A7: Multi qué?
252. A9: Falta de concentración
253. A7: Así?
254. P: Ya vamos a corregir  
<P corrige as palavras no quadro>
255. P: Y falta de qué? De concentración no? Algo más? No, muchas gracias A7. Ansiedad, prestad atención, no lleva e al final. Vale? Después, aquí el stress cómo es?
256. A11: Es
257. A1: Estrés
258. P: Estrés, vale? Atentos a las diferencias, ansiedad sin e, estrés lleva e antes, insomnia, multitarea y falta de concentración. Muy bien, también hablan de menos productividad, vale? // aquí tenemos entonces, el ejercicio uno / el ejercicio 2 por favor, A10
259. A10: No
260. P: No? Ni la a solamente?
261. A7: A a) é falsa

---

\* Pronúncia de palavra como em LM

262. P: Has pillado o no? No? A4, has pillado?
263. A4: Sí, es falsa
264. P: Falsa? Y cómo puedes justificar esa?
265. A4: A resposta fica igual
266. P: Es igual sí, vale, sin el no, pero cómo puedes decir por palabras tuyas lo que el psicólogo ha dicho sobre eso?
267. A4: El **cerebro** \* continua igual pero los estímulos que recibimos son muy diferentes.
268. P: Muy bien, nosotros tenemos el mismo cerebro de nuestros antepasados, pero la verdad es que tenemos estímulos muy diferentes y tenemos que tener más concentración y tenemos esta multitarea que ellos no tiene. Por lo tanto el mismo cerebro pero en un mundo diferente con una realidad diferentes y con todas las consecuencias de la tecnología, vale?
- La b por favor, A11
269. A11: Verdadero
270. P: Exactamente, sí, verdadera, no escribiría tanto si viviera hoy debido a la tecnología. Cuál era la historia de Kafka que Manes estaba diciendo? La historia de Kafka, alguien la ha pillado, qué pasaba Kafka cuando decidía escribir?
271. A4: Las notificaciones de twitter, whatsapp y Facebook iban a aparecer
272. P: Si fuera hoy, la historia que habla de Kafka es que era un escritor con mucha concentración. Decía voy a escribir y escribía. Lo que Manes dice es que si fuera hoy no, no, porque tenía las aplicaciones, el móvil sonando, no iba a conseguir escribir. La última por favor, Catarina
273. A2: Não apanhei
274. P: Esa parte no? Quién ha pillado? Dime
275. A1: Poso <A1 faz uma pausa>
276. P: Nosotros
277. A1: Nosotros tenemos la sensación que obímos lo que pasa a nossa volta
278. P: A nuestro alrededor
279. A1: Pero no obímos nada

---

\* Pronúncia de palavra como em LM

280.P: No oímos nada / por lo tanto esta sensación, esta falsa sensación de multitarea esta es una consecuencia de la tecnología, pensamos que estamos muy productivos y no estamos haciendo nada. / bien, esto ya está corregido, queréis decir algo más sobre el vídeo? Alguna idea que os ha parecido interesante? No? Sí o no? Está todo esclarecido? pero os quiero preguntar algo, pensáis que la tecnología es solamente mala?

281.Als: No

282.P: Entonces cuáles son los puntos positivos de la tecnología asociados a la salud?

283.Als: Avanzos

284.A11: Avanzos en la medicina

285.P: Muy bien, en la medicina, qué pasa? La tecnología en la medicina, qué está pasando?

286.A1: Hay tratamientos que la tecnología ayuda

287.P: Tratamientos, por ejemplo, qué más?

288.A6: Exámenes

289.P: Exámenes, maneras diferentes de hacer exámenes, qué más? Habéis escuchado algo?

290.A11: Aparelhos, não sei como se diz em espanhol

291.P: Aparej... cómo se dice en español?

292.A11: Não sei como se diz

293.P: Dispositivos, herramientas

294.A11: Dispositivos que ayudan a determinar la enfermedad que tenemos

295.P: A identificar enfermedades, es verdad, ahora tenemos, debido a la tecnología, maneras diferentes y qué más?

296.A1: Consultas rápidas, recetas médicas por telemóvil

297.A7: Móvil

298.P: Eso es verdad, sí, el móvil, es muy rapidito y estamos evitando el gasto de papel. Y relacionado con las consultas, habéis escuchado algo en los últimos días?

299.A4: Sí, han criado una aplicación para hacer las consultas

300.P: Medicina por móvil, las consultas por móvil, era eso que ibas a decir también A10? No?

301.A11: Como é que vão fazer o diagnóstico?

- 302.A7: Como é que vai ser auscultada?
- 303.P: Dime A7 en español
- 304.A11: Não percebi
- 305.A7: Cómo ella va a ser auscul
- 306.P: Cómo ella nos va a examinar de una manera más pormenorizada
- 307.A9: Não deve ser consultas assim, imagina que é para mostrar análises, não precisas de ir lá para mostrar ao médico
- 308.P: En español A9
- 309.A9: En lugar de ir al médico podemos mostrar al médico por ejemplo las análises ⊗
- 310.P: Los análisis, es masculino, los análisis
- 311.A9: Por telemóvel
- 312.A7: Móvil
- 313.P: A través del móvil, sí, o a través del ordenador. Esas cosas son más fáciles claro, pero no, si estamos con alguna enfermedad física el médico tiene que ver, es como lo que tenemos de salud 24 en Portugal
- 314.A11: Las personas con más edad
- 315.P: Mayores, las personas mayores
- 316.A11: Mayores, no tienen acceso
- 317.P: Exactamente, porque no tienen los móviles que nosotros tenemos
- 318.A9: Pero sus hijos o..
- 319.P: Hay siempre alguien que pueda ayudar
- 320.A11: É preciso que os idosos estejam perto
- 321.P: Y a veces no están cerca, esa es la realidad
- 322.A7: (...)
- 323.P: Dime
- 324.A7: É Portugal que inventou isso?
- 325.P: Dime
- 326.A7: É Portugal que inventou isso?
- 327.P: No he comprendido, perdón
- 328.A7: Foi Portugal que inventou essa coisa?

---

⊗ Utilização do artigo feminino com uma palavra que aceita artigo feminino em LM, mas não em LE

329.P: A7, En español / es algo que ya está hecho en otros países, telemedicina, en Estados Unidos, pero claro, en Portugal está empezando. Sabemos que cuando empieza, tarda un poco. Hemos visto entonces, vamos a hacer un resumen general de esta clase, hasta ahora hemos visto puntos negativos de la tecnología que han provocado unas enfermedades y también hemos visto ahora que la tecnología puede ayudar a la salud, hemos hablado de la telemedicina, los avances en la medicina, pero la verdad es que es importante. Vamos a leer ahora un texto, el ejercicio tres es un texto, que tiene algunas de las invenciones que la tecnología aportó a la medicina. Puedes empezar a leer A11

<A11 lê o texto>

330.P: Verdad A11, solo una cosa, me olvidé de decir, mientras leemos quiero que subrayáis palabras que están relacionadas con enfermedades, partes del cuerpo y especialidades médicas

331.A1: Enfermedades é tipo doenças?

332.A7: Doenças

333.P: Enfermedades sí, es cuando estamos enfermos es cuando estamos, por ejemplo yo ahora

334.A11: Posso continuar?

335.P: Sí, gracias

<A11 lê o texto>

336.P: Muy bien, entonces ahí tenemos no solamente los órganos artificiales que parece algo muy de ficción científica o algo así. (...) el problema de los diabéticos es que el páncreas no produce insulina (...) sí, está todo muy evolucionado. Puedes seguir A9?

337.A9: <lê o texto> êxito... \* <aluno não pronunciou “eksito” como em espanhol e sim como em português “ésito”>

338.P: Exitosos, con éxito

<A9 continua a ler o texto>

<A9 pára de ler>

339.P: Bien, la última frase por favor

<A9 termina de ler>

---

\* Pronúncia de palavra espanhola como em LM



- 340.P: Todo esto sobre los órganos, atentos que la piel también es un órgano
- 341.A1: El mayor órgano del cuerpo humano <pronúncia de palavra como se fosse grave quando na verdade é esdrúxula>
- 342.P: Órgano, atención a la pronunciación / es diferente de portugués / repite por favor A1
- 343.A1: órgano
- 344.P: Órganos / puedes seguir, por favor, A7?
- 345.A7: La **cabeça** \*
- 346.P: Cabeza
- 347.A7: Preciosas
- 348.P: Precisas
- 349.A7: Precisas // **cerebro** \*
- 350.A1: Cerebro
- 351.P: Muy bien, A10, por favor, sigue con la telemedicina y por favor vais viendo palabritas de partes de cuerpo y enfermedades y especialidades de medicina. Sigue, A10
- 352.A10: Temos duas vezes essa parte
- 353.P: Fue un error de impresión  
<A10 lê>
- 354.P: Muy bien lo que hemos visto de telemedicina, los pros y los contras
- 355.A7: O quê que é cita?
- 356.P: Cita, qué es cita?
- 357.A1: Consulta
- 358.P: Es cuando vamos al médico y estamos ahí con el médico, es una cita, cuando tenemos una marcación
- 359.A8: É uma consulta?
- 360.A7: Consulta é a cita?
- 361.P: En portugués sí, en español no <risos> muy bien, por favor sigue A3  
<A3 lê>
- 362.P: Muy bien, chip inyectable por favor A4

---

\* Pronúncia de palavra como em LM

- 363.A4: <lê e pronuncia erroneamente a letra h, como se fosse em português> la h<sup>⊗</sup>
- 364.P: Muy bien, gracias, solamente cómo se dice esto?  
<P escreveu no quadro a letra h>
- 365.Als: Hache
- 366.P: Muy bien, uve y hache. Ahora, tenéis las palabritas? Subrayadas, sí? Podemos ver cuales son? Las enfermedades, A6, atentos por favor
- 367.A6: Diabético
- 368.P: Muy bien, sí, sigue por favor
- 369.A6: Sida
- 370.P: Sí, muy bien, qué más? A10 por favor
- 371.A10: Tumores
- 372.P: Sí y el otro que falta?
- 373.A3: Infarto?
- 374.P: Muy bien
- 375.A10: Onde é que isso está?
- 376.A9: Está na parte do chip injectable
- 377.P: Vocabulário del cuerpo, por favor A7. Quieres empezar?
- 378.A7: Páncreas, mandíbula, partes de cráneo, pele, coração \* próstata
- 379.P: Piel, corazón
- 380.A1: Traqueas, vasos arteriales, cartílagos
- 381.P: Muy bien chicos, eso es, alguna duda de vocabulario?
- 382.Als: Cartílagos
- 383.P: Cartílagos, qué son?
- 384.A6: Cartilagens
- 385.P: Exactamente, lo que está entre las junturas <P mostra foto> / las especialidades médicas por favor, María
- 386.A9: Biomédica, nanotecnología
- 387.A11: Telemedicina
- 388.P: Eso no es especialidad, especialidad es oftalmología por ejemplo
- 389.A9: Cirugía robótica
- 390.A10: Neurológica

---

<sup>⊗</sup> Leitura da letra h como se fosse em português e não em espanhol (hache)

391.P: Y algo más? También aparece ahí cirujano / de esto también está corregido y ahora tenemos quince minutitos y qué vamos a hacer?

392.A7: Debate

393.P: Sí, es verdad, estaba en los contenidos y la verdad es que no hay mucha sorpresa en eso <P ri-se> pero venga, vamos a pensar que sí y que estáis todos muy admirados

394.Als: Ahhh não sabia

395.A11: Ora bolas!

<risos>

<P divide turma em dois grupos, um grupo a favor da tecnologia na saúde e outro grupo contra. P dá 10 minutos para pesquisar informação e 5 para debate. P circula pelos grupos>

396.P: Aqui falta una c

397.A1: Isto está tudo em português

398.P: Ah, entonces no es error, es portugués // está todo en portugués pero tenéis que hablar en español después

399.A8: Sí, sí

400.P: Chicos, ya está?

401.Als: No, no

402.P: Cada persona del grupo va a hablar // vamos a empezar chicos, ya estáis? Un minutito más // vamos a empezar, vosotros os viráis para ahí y vosotros para aquí. Vosotros, quién va a empezar? Qué tienes que decir para defender la opinión de tu grupo?

403.A1: Nosotros defendemos que la tecnología no es benéfica para la salud

404.P: Por qué?

405.A1: Porque / entonces, el primer punto <pausa>

406.P: Sigue

407.A1: El primer punto, la tecnología salva vida con las invenciones y los tratamientos pero quita muchas vida a las personas por las malicias que causa a las personas que las usan

408.P: Qué pensáis de esto?

409.A10: Eu não percebi

---

\* Pronúncia de palavra espanhola como se fosse LM

- 410.A9: Eu entendí mas não entendi
- 411.A1: No hablo en portugués, lo siento <risos>
- 412.P: Sigue A1
- 413.A1: La tecnología tiene la capacidad de salvar vidas pero si pensamos mucha gente va al hospital por problemas que la tecnología les está causando. Imagina, un ejemplo, te sientes nerviosa estresada y es por culpa de la tecnología que usas. Pero podrás tener tu salvamiento, pero, cómo explico? La tecnología te puede ayudar pero el lado prejudicial es mayor que el lado que te ayuda
- 414.P: Resumiendo: la tecnología ayuda a un problema que la tecnología causó
- 415.A1: La solución ayuda el problema
- 416.P: Vale, vosotros, cómo podéis contestar a esto?
- 417.A4: Pero te refieres a daños **psicológicos** \*?
- 418.A1: Y físicos, como por ejemplo el oído, el codo <pausa>
- 419.P: Qué más?
- 420.A1: El codo, los auditivos también
- 421.A9: Pero eso son opciones de la persona, si la persona escolhe ouvir música alta es la opción de la persona
- 422.A1: Pero la persona no elije el tratamiento, automáticamente te dan el tratamiento tecnológico
- 423.A8: Porque salva vidas de pessoas
- 424.P: A2, qué puedes decir de esto?
- 425.A2: Antigamente não havia tecnologia e morria muita gente também
- 426.A6: Moría más gente porque no había tecnología
- 427.P: Qué tipo de tecnología?
- 428.A10: Exámenes
- 429.P: A7, qué puedes decir de esto?
- 430.A7: Entonces, antiguamente las personas tenían más calidad de vida y menos muertos
- 431.A4: Pero gran parte de las muertes de hoy acontecen debido a la alimentación, no debido a la tecnología

---

\* Pronúncia de palavra como em LM

432. P: Muy bien chicos, sólo una cosa, hay muchos puntos positivos y negativos y la tecnología la necesitamos, hasta mañana, mañana terminamos el debate.

### Anexo 7 (Aula 3):

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS: <b>Espanhol</b> <b>Formação Geral</b> <b>Cursos Científico-Humanísticos</b> 2018-2019	<b>Planificación de clase</b> <b>Profesora en prácticas:</b> Sara Santos <b>Unidad Didáctica:</b> La salud <b>Fecha:</b> 21 de marzo de 2019 <b>Turma:</b> <input type="text"/>
---	---

**Duración de clase:** 90 minutos **Hora:** 08:35

**Número de estudiantes:** 11

<b>Unidad 7: La salud</b>		
<b>Clase 3: Medicina y fobias</b>		
<b>Contenidos</b>		
<b>funcionales</b>	<b>gramaticales</b>	<b>lexicales</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Utilizar oraciones temporales en escrito.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Oraciones temporales (consolidación)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vocabulario de medicamentos, tratamientos y fobias.</li></ul>

**Lecciones ...**

**Contenidos:**

- Conclusión del debate;
- Las oraciones temporales: consolidación;
- Vocabulario: los medicamentos y los tratamientos;
- ¡Vamos a descubrir algunas fobias!

Figura 4: Planificação da Aula 3

1. P: Buenos días chicos, podéis empezar escribiendo los contenidos en vuestros cuadernos, vale? // ya está chicos? Ya habéis pasado los contenidos?
2. A3: A A1 está atrasada e é ela que tem as coisas do debate
3. P: Pero, va a venir?
4. A3: Vem mais tarde
5. P: Muy bien, entonces vamos a cambiar un poquito y el debate lo hacemos al final. Muy bien, chicos, os acordáis de lo que hemos hablado en la clase de lunes? Empezamos la unidad de la salud, el cuerpo humano y hemos dado alguna gramática
6. A4: Oraciones temporales
7. P: Muy bien, qué os acordáis de eso? Qué teníais que comprender para os ayudar? Teníais ahí unos nexos y qué pasaba con ellos?

- <entra A1>
8. P: Buenos días / qué palabritas de esos nexos os acordáis?
9. Als: Cuando, tan pronto
- 10.A9: En cuanto, mientras, después que, al
- 11.A11: Não ouvi nada
- 12.P: Atentos chicos
- 13.A1: Está na ficha
- 14.P: Muy bien, esos eran los nexos temporales. Ahora os pregunto, utilizamos el mismo con todos?
- 15.A7: No, indicativo, subjuntivo y infinitivo
- 16.P: Muy bien, son esos que utilizamos. Qué había dicho para os ayudar?
- 17.A7: Era antes de, después de y al
- 18.P: Muy bien, eso ya sabemos que va con infinitivo, los otros van con indicativo o subjuntivo, cuál es la diferencia?
- 19.A9: Uno es presente y pasado, otro es futuro
- 20.P:Cuál es uno u otro?
- 21.A9: Presente y pasado con indicativo y futuro con subjuntivo
- 22.P: Muy bien, si digo “cuando voy al cine siempre veo una película de, por ejemplo, de terror o algo así” es un hábito, en pasado y presente. Si decimos “cuando vaya al cine veré la película tal” es algo de futuro. Vale? Por lo tanto son esas las diferencias. Ahora os pido que abríis el manual en la página 137. Tenemos ahí unos mensajes de un fórum de jóvenes que tienen unos problemas y que van a estos fórums para pedir ayuda. Lo que os pido es que completéis con el verbo en indicativo o subjuntivo y al final que consejo daríais a estos jóvenes. Ejercicio cuatro
- 23.A7: Não é o quatro, é o cinco
- 24.P: Muy bien A7, gracias, era todo para ver si estabais atento  
<Als fazem o exercício>
25. P: Vamos a corregir, sí? Muy bien. La primera, A4  
<A4 lê>
- 26.P: Muy bien, empiece o empiecen porque puede ser cuando yo empiece o cuando las clases empiecen. Muy bien, A11  
<A11 lê>
- 27.P: Qué pensáis de este consejo? Daríais este consejo?

- 28.A11: Talvez desse
- 29.P: Consideráis esto grave? Ser adicto al móvil?
- 30.A11: No
- 31.P: Y es algo que la persona consigue controlar o no?
- 32.A11: Sí
- 33.P: Si es un vicio quizás no, pero sí, con mucha voluntad quizás sí
- 34.A11: Eu se quiser não mexo no telemóvel
- 35.P: Una pregunta, whatsappeando qué es?
- 36.A7: Estar no whatsapp
- 37.P: Sí, muy bien. La próxima por favor A2
- <A2 lê>
- 38.P: A9
- <A9 lê>
- 39.A9: Não sei
- 40.P: Es idea de futuro
- 41.A8: Ponga
- 42.P: No podía ser pasado ni presente, si preguntamos si va a pasar algo es futuro. Entonces es subjuntivo, cómo se dice eso?
- 43.A10: Ponga
- 44.P: La 4 por favor A5
- <A5 lê>
- 45.P: Exactamente, muy bien. En este caso es una solución, no el problema. Casco, qué es casco?
- 46.A11: Capacete
- 47.P: Dermatitis problema de piel y frente? Qué es frente?
- 48.A11: Testa
- 49.P: Esta parte de aquí arriba en la cabeza <P aponta para a sua testa> y pañuelo?
- 50.Als: Lenço
- 51.P: Qué pensáis de este problema? Algo muy grave o no?
- 52.A11: No
- 53.P: Daríais otro consejo?
- 54.Als: No
- 55.P: No hay muchas opciones, verdad. A6 lee por favor

- <A6 lê>
- 56.P: Muy bien. Ahora A1
- <A1 lê>
- 57.P: Muy bien, aquí puede ser termine o terminen. La próxima, por favor,
- A2
- <A2 lê>
- 58.A2: Eu não sei
- 59.P: En esta tenemos idea de presente o futuro?
- 60.A2: Ideia de futuro
- 61.P: Entonces subjuntivo. Ella utiliza vosotros porque habla para jóvenes, por lo tanto, cómo queda? Presente de subjuntivo, vosotros. Vamos a ver juntos el verbo poder en presente de subjuntivo. Que yo
- 62.Als: Pueda
- 63.P: Que tú
- 64.Als: Puedas
- 65.P: Que él
- 66.Als: Pueda
- 67.P: Que nosotros
- 68.Als: Podamos
- 69.P: Que vosotros
- 70.Als: Podáis
- 71.P: Eso es
- 72.A11: Uau, que fixe
- 73.P: A10 la próxima por favor
- <A10 lê>
- 74.P: Muy bien, solamente quiero ver con vosotros algún vocabulario. Qué es tener guasa?
- 75.A5: Graça?
- 76.P: Algo que puede provocar respuesta graciosa. Pinchar?
- 77.A6: Encher
- 78.P: Sí, lo que hacemos a las ruedas para ponerle aire. Y pinchazo, qué es?
- 79.A6: Um furo
- 80.P: Exactamente



- 81.A11: É um furo?
- 82.P: Sí
- 83.A10: O quê que é cubillo?
- 84.P: Es como cubo pero en diminutivo. Y ahora vamos a hacer el ejercicio 4 de la p'agina 136. Puedo borrar la pizarra?  
<Als fazem o exercício>
- 85.P: Chicos, todos, en el ejercicio 4 tenéis que poner "yo", sois vosotros a decir algo a vuestros compañeros // podemos corregir chicos, sí? A7
- 86.A7: Mientras cruzo la calle no hablo por **telefono** \* <pronúncia de palabra como se fosse grave como em português, quando na verdade é esdrúxula>
- 87.P: Repite teléfono
- 88.A7: Teléfono
- 89.P: Muy bien / la próxima, por favor, A9, adelante  
<A9 lê>
- 90.P: Muy bien / la próxima por favor A3
- 91.P: Alguna duda chicos?
- 92.A1: Sim, na três, o siempre que no é subjuntivo?
- 93.P: Siempre que te hago es una idea de hábito, seguridad, no es idea de futuro, es una acción que yo hago siempre.  
<PC intervem>
- 94.P: Aún en este ejercicio os quiero llamar la atención para mientras. Qué quiere decir mientras?
- 95.Als: Enquanto
- 96.A11: Ao mesmo tempo
- 97.P: En español por favor
- 98.A11: Al mismo tiempo
- 99.P: Mientras estoy hablando vosotros estáis escribiendo. Otro, en cuanto, qué quiere decir eso?
- 100.A11: Así que, al mismo tiempo
- 101.P: Por el contexto
- 102.A9: Después de

---

\* Pronúncia de palavra como em LM

103. A7: (...)
104. P: En el momento en el que subo al coche, muy bien A7 // en la ficha del lunes tenéis en cuanto que pero es un error, quitad el que // muy bien, vamos a trabajar en grupos, tenéis dos hojas con inicios de frases y nexos temporales, tenéis que completar las frases
105. P: Vamos a corregir, quiero oír vuestras frases. Vamos a escuchar a A7, A2 y A1, sus tres frases, una cada uno
106. A2: Nos vamos a vacunar antes de los exámenes
107. P: Vacunar, sabéis lo que es?
108. A11: Vacinar
109. P: Poner una inyección, vale
110. A1: Não era o que pensávamos! Que era não vir à escola
111. P: Vale, el período de vacuna era el periodo de no venir a la escuela (risos) estáis confundiendo con vacaciones, sigue A7
112. A7: Voy a lavar los dientes después de comer
113. P: Y la última A2
114. A1: No debes acudir al médico antes de sentir fuertes **sintomas**
115. P: Chicos, aquí quiero llamaros a la atención para esta palabra <P escreve no quadro>, cómo decimos esto?
116. Als: Síntomas
117. P: Síntomas, porque lleva la tilde en la i / muy bien, vosotras
118. A5: (...)  
<Als leem>
119. P: Muy bien, qué es desechable?
120. A9: Que se pode deitar fora
121. P: Sí, que va a la basura / ahora vosotros  
<Als leem>
122. A6: **Fisioterapia** \*
123. P: Muy bien, solo para que tenéis atención, fisioterapia, no lleva tilde en la i / ahora vosotros / eh chicos, no estoy escuchando  
<Als leem>
124. P: Muy bien, quiero llamaros a la atención a algo aquí

---

\* Pronúncia de palavra como em LM

<P escreve no quadro “me quedo enfermo” qué es esto?

125. Als: Estou doente

126. P: Sí y atención al verbo doler que lleva plural o singular dependiendo del sujeto. Muy bien chicos, tenéis el libro de actividades? Vamos a hacer los ejercicios 3, 4 y 5 de la página 47

127. A1: Las fichas son para nosotros?

128. P: Sí, sí, para vosotros

<Als fazem exercícios>

129. A5: É dois, três e quatro?

130. P: Sí, es eso, gracias

131. A9: Qué significa anti....

132. P: Antipirético, qué es?

133. A7: **Analgésico**? \* <pronúncia da letra g como em português>

134. P: No, tenéis ahí analgésico, no es

135. A10: É para baixar a febre?

136. P: Para bajar la fiebre?Cuál de las opciones? / para bajar la temperatura

137. Als: Não pode ser, não é uma das opções

138. P: Para el dolor analgésico, antibiótico para infección, antipirético para bajar la temperatura // y atentos chicos, dolor es masculino, diferente del portugués

139. A2: Qué es jarabe?

140. P: Jarabe es cuando tienes tos

141. A11: É xarope

142. A1: Qué es sujetar?

143. P: Cuando presionas

<Als fazem os exercícios>

144. A4: O quê que é jarabe?

145. P: Cuando tienes tos y tomas algo para la garganta

146. A9: (...)

147. P: No me acuerdo de la traducción, pero es lo que se utiliza para sujetar la muñeca

<P exemplifica enrolar algo no pulso>

148. PC: Ligadura

149. P: Sí / muy bien chicos, vamos a seguir, vosotros consideréis que tenéis alguna fobia? Qué es una fobia?
150. Als: Tener miedo
151. P: Tenéis fobia a que?
152. A9: Oscuro, arañas
153. A8: Arañas e abejas
154. A11: Palhaços
155. A3: Odeio palhaços, que medo
156. P: Vosotros no vais al circo entonces <risos> / chicos, vamos a ver un video de una película española, debajo del mismo techo, que en esta parte habla de fobias, una mujer que tiene fobias y después vamos a hacer unos ejercicios. Atentos a como se dice fobias. Vamos a ver que le da miedo a la señora  
<Als veem o video>
157. P: Cuál era la fobia?
158. A7: Serpientes
159. P: Exactamente, qué os parece, las fobias son algo racional o irracional?
160. A9: Irracional
161. P: Por qué?
162. A9: No las podemos controlar, es algo de nuestro cerebro
163. P: Sí, a veces ni siquiera hay motivos para tener miedo pero a veces sí que hay motivos, por qué?
164. A11: Experiências do passado
165. P: Experiencias traumáticas, muy bien. Chicos, vamos a conocer algunas fobias de la página 142 y de la 143  
<Als fazem os exercícios>
166. A9: Existem fobias de tudo!
167. A8: Até fobia a fobias
168. A1: Eu li um livro
169. P: En español, qué libro has leído?
170. A1: Habla de una espiral de miedo, si tienes miedo vas a tener más miedo
171. A9: Eu não consigo ver sangue, se for muito

172. P: Son miedos irracionales, por ejemplo los payasos no nos van a hacer nada
173. A8: Não não! A P não viu o it do Stephen king?
174. P: Me parece que fue el libro que provocó ese miedo  
<Als corrigem o exercício>
175. A8: Que é escalera?
176. A11: Escada
177. P: Cuándo vas a subir a algún lado necesitas escaleras  
<Als continuam a corrigir>
178. A7: **Editofobia** \* <pronúncia de fobia como se fosse aguda como em português>
179. P: Editofobia
180. A1: Una mensagem \* <pronúncia da letra g como em português>
181. P: Un mensaje
182. A1: **Fobia** \*
183. P: Fobia
184. A7: Que é hostia?
185. P: Hostia es algo de los jóvenes, no habéis visto la película ocho apellidos vascos? Cuando yo vi me quedé confusa, estaban siempre diciendo hostia
186. A1: Que quer dizer?
187. P: Como en portugués, ai não me chateies
188. A7: Que hostia que vocês me dão às vezes <risos>
189. P: Venga, chicos, cual de estas fobias tenéis?
190. A7: Miedo a Facebook
191. P: Este de miedo de no recibir mensajes?
192. Als: Sí, verdad
193. A9: Vamos fazer mais exercícios professora?
194. A7: Ai, por favor, estou farta de exercícios
195. A1: Já acabámos o debate?
196. A11: Debate é que não, outra vez

---

\* Pronúncia de palavra como em LM

197. P: Chicos, para terminar, si supierais que algún amigo vuestro tenía una fobia, que haríais para aconsejar a esa persona?
198. A8: Eu aconselhava hipnose
199. P: Se dice diferente, hipnosis, esto es algo que se pasa en nuestro cerebro
200. A11: **Psicólogo** \*
201. P: Psicólogo
202. A8: E enfrentar o medo
203. P: Sí, si tenemos miedo de escaleras, debemos pasar por escaleras. Va chicos, podéis tener todo listo para iros, está casi. Gracias.  
<toca a campainha e os alunos saem>

#### Anexo 8 (Aula 4):

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS: Espanhol Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos 2018-2019		<b>Planificación de clase</b> Profesora en prácticas: Sara Santos Unidad Didáctica: La salud Fecha: 25 de marzo de 2019 Turma: <input type="text"/>									
<b>Duración de clase:</b> 90 minutos <b>Hora:</b> 17:00  <b>Número de estudiantes:</b> 11											
<b>Unidad 7: La salud</b> <b>Clase 4: En el consultorio médico</b>											
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">Contenidos</th></tr> <tr> <th>funcionales</th><th>gramaticales</th><th>lexicales</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar vocabulario del tema en contexto de producción oral dramatizada;</li> <li>Utilizar estructuras típicas de diálogos médicos en contexto oral.</li> </ul> </td><td> <ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión del indicativo y del subjuntivo.</li> </ul> </td><td> <ul style="list-style-type: none"> <li>Falsos amigos relacionados con salud.</li> </ul> </td></tr> </tbody> </table>			Contenidos			funcionales	gramaticales	lexicales	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar vocabulario del tema en contexto de producción oral dramatizada;</li> <li>Utilizar estructuras típicas de diálogos médicos en contexto oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión del indicativo y del subjuntivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falsos amigos relacionados con salud.</li> </ul>
Contenidos											
funcionales	gramaticales	lexicales									
<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar vocabulario del tema en contexto de producción oral dramatizada;</li> <li>Utilizar estructuras típicas de diálogos médicos en contexto oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión del indicativo y del subjuntivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falsos amigos relacionados con salud.</li> </ul>									
<b>Lecciones ...</b> <b>Contenidos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Visualización de un vídeo con falsos amigos portugués-español;</li> <li>Estructura de una consulta en el consultorio;</li> <li>Producción de un diálogo en el consultorio</li> <li>Dramatización del diálogo.</li> </ul>											

Figura 5: Planificação da Aula 4

1. P: Buenas tardes chicos  
<barulho na sala>

\* Pronúncia de palavra como em LM

2. P: Bueno chicos, buenas tardes a todos, podéis sentaos, calmaos, chicos // tenéis que / sentaos por favor // ahora sí, puedo? Buenas tardes, podemos empezar la clase, copiad para vuestros cuadernos el sumario.
3. A7: Esqueci-me do manual
4. P: No hay problema, no vamos a necesitar el manual hoy, sin problema
5. A8: Não vai haver exercícios e correção? Uau
6. P: Cuáles son las lecciones de hoy?
7. A6: Cento e quarenta e um e cento e quarenta e dois
8. P: Bueno // ya está chicos?
9. Als: No
10. P: Un minutito más // ya está o no?
11. A11: Sí
12. P: Todos?
13. A4: Que dia é hoje?
14. P: Hoy es el día veinticinco
15. A4: Gracias
16. P: Chicos, ya estáis todos con los contenidos en los cuadernos?
17. Als: Sí
18. P: Muy bien, entonces, os gusta el humor?
19. Als: Sí
20. A11: Mucho
21. P: Claro que sí, nosotros hoy vamos a hacer una actividad relacionada con el tema de la salud, pero vamos a empezar con un poquito de humor porque tenemos también que relajar un poco y os quiero enseñar un vídeo que quizás visteis el año pasado de un programa portugués “estado de graça”
22. A9: Nós já vimos esse vídeo
23. A11: Sim, vimos
24. P: Muy bien
25. A11: É bué fixe
26. P: Por qué es importante para la clase de hoy ese vídeo? Porque en ese vídeo tiene la estructura de diálogos médicos y ese diálogo tiene lo que pasa en una cita en el médico. Qué es una cita?
27. Als: Consulta

- 28.P: En español, cómo podéis decir eso?
- 29.A9: Una ida al médico
- 30.P: Sí, cuando estamos enfermos y vamos al médico / entonces, tenemos la estructura de lo que pasa en el médico y tenemos falsos amigos. Qué son los falsos amigos?
- 31.A11: Una palabra que en una lengua significa una cosa y en otra lengua significa otra cosa
- 32.P: Suelen ocurrir mucho entre el portugués y el español?
- 33.Als: Sí
- 34.P: Por qué os parece que suele ocurrir eso?
- 35.A11: Porque son lenguas próximas
- 36.P: Son lenguas próximas y por lo tanto hay palabras semejantes que consideramos que nos van a ayudar a comprender la lengua, pero no ocurre porque tienen significados diferentes en las dos lenguas. Vamos a ver el vídeo y vosotros lo que tenéis que hacer es apuntar las palabras que os parecen falsos amigos. Las palabras que provocan confusión entre los dos personajes. Sí?
- 37.Als: Sí
- 38.P: Vais a escuchar palabras relacionadas con el cuerpo humano que provocan esa confusión, quiero que apuntéis eso
- 39.A10: Já vimos no ano passado acho eu
- 40.P: Es la segunda vez que veis esto, vais a conseguir apuntar muchas palabras  
<P mostra o vídeo>
- 41.P: Habéis conseguido las palabras que son los falsos amigos? Sí o no?
- 42.A9: Sí
- 43.P: Qué confusiones ocurrían con palabras del cuerpo humano?
- 44.A4: Las muñecas
- 45.P: Las muñecas <P mostra os pulsos>
- 46.A4: Lo cuello
- 47.P: El cuello
- 48.A4: Y el vientre
- 49.P: El vientre
- 50.Als: Embarazada



51. P: Qué es embarazada?
52. Als: Grávida
53. P: Es cuando una mujer lleva un niño en su vientre
54. A1: Cuando espera un niño
55. P: Muy bien / qué más salía allí?
56. A3: Bocado
57. A10: Lentillas
58. P: Qué són las lentillas?
59. A10: Os feijões
60. P: No, es cuando una persona ve mal, pone lentillas en los ojos
61. A10: As lentes de contacto?
62. P: Exactamente / algo más?
63. A9: Cuello, esquisito, molestar
64. P: Qué es cuello?
65. A7: Pescoço
66. P: Aquí, esta parte (P mostra o seu pescoço) / qué es molestar?
67. Als: Chatear
68. P: Muy bien, cuando alguien dice algo que no nos gusta / qué es exquisito?
69. A4: Algo estranho
70. P: No
71. A9: Algo bom
72. P: Exactamente
73. A8: Nada a ver com o que eu pensava que era <risos>
74. P: Qué más salía allí? Presunto, que era eso?
75. A11: Não é jamón
76. A8: Jamón é presunto
77. A1: Não é comida
78. A8: O outro não sei
79. A4: Não sei
80. P: Dar presunto a alguien
81. A1: Vais a hacer algo malo
82. P: No, vamos a ver con este ejercicio y vais a descubrir, qué es sordo?
83. A11: Surdo

- 84.P: Y que és zordo?
- 85.A11: Canhoto
- 86.P: Alguien que escribe con la mano izquierda / apuntad por favor esto / y la muñeca claro, que ya sabéis lo que es del vocabulario del cuerpo // exquisito, os acordáis qué era exquisito?
- 87.A10: Sabroso
- 88.P: Sí, algo raro, sabroso, muy rico
- 89.A1: Está ao contrário no powerpoint?
- 90.P: Sí, ahí está al revés // el vaso, que habíais hablado con PE, maceta, qué es?
- 91.A11: Um martelo
- 92.P: Es un vaso. Entonces y qué era presunto?
- 93.A1: Posible
- 94.P: Exactamente, por ejemplo, hemos hecho el presunto ocurrido, lo que fue posible de ocurrir, vale? / copiad las palabras, alguna palabrita más que tenéis duda?
- 95.A11: Asombroso
- 96.P: Qué es asombroso?
- 97.A11: Eu sei que é diferente, espetacular, não é?
- 98.P: Exactamente / y algo más que os quiero decir relacionado con esto de los falsos amigos. Vosotros pensáis que también os confunde un poco algunas palabras? Alguna vez os ha pasado alguna historia de falsos amigos? Yo os voy a contar una historia que me contó mi profe de español del instituto. Él me dijo que una vez, y esto me parece que es un chiste, fue a España con sus padres y como no tenían mucho dinero estaban comiendo todos los días pollo
- 99.A5: Comiam o quê?
- 100.P: Pollo
- 101.A5: Ah sim, frango
- 102.P: Sí, pollo, y ya estaban hartos de pollo y se fueron a un restaurante a comer algo diferente. Pero no sabían hablar muy bien español y vieron “pollo” en el menú y pensaran que era pulpo, por lo que pidieron pollo y se quedaron muy tristes. Sólo una historia sobre como falsos amigos pueden dificultar la comunicación.

<Als riem-se>

103. P: Muy bien chicos, hemos visto una cita en el médico y como podéis ver en vuestros cuadernos nosotros hoy vamos a producir una cita en el médico en parejas. Antes de eso, vais a hacer un ejercicio en el que vais a tener vocabulario. Por qué? Es para ayudaros, porque si yo decía vais a hacer el diálogo sin estructuras ni vocabulario iba a ser más difícil. Es para ayudaros. / Puedes abrir la ventana por favor A6?

104. A8: Voltamos aos exercícios

105. P: Sí, claro, para ayudaros, porque ahí vais a tener vocabulario importante. Chicos, la página cuarenta y nueve del cuaderno de ejercicios / El ejercicio uno, es un dialogo y tenéis que colocar indicativo o subjuntivo.

<Als fazem o exercicio>

106. A10: É para fazer tudo?

107. P: Solo el ejercicio uno. Tenéis todos el cuaderno?

108. A4: Eu não tenho o caderno de exercícios

109. P: Puedes hacer con el mío

110. A5: Que significa mareado

111. P: Mareado, chicos, qué es mareado

112. A11: Tonto

113. P: Explica en español por favor

114. A11: Cuando una persona siente la cabeza tonta

115. P: Cuando una persona no se siente muy bien / chicos, cuando vais al médico vais a tratar el médico por tu o por usted?

116. Als: Usted

117. P: Muy bien

118. A8: Cita é tipo baixa médica, não é?

119. P: No, cita es cuando vais al médico cuando estás enfermo, es el mismo que una ida al médico

<Als fazem o exercicio>

120. P: Ya está chicos?

121. A8: Sí

122. A11: Mo

123. P: Un minutito más // vale, A2 vais a ser la paciente y tu A11 el médico

124. A2: Tengo mucha **tosse** \* <pronúncia de tosse como em português, mas em espanhol diz-se 'tos'>
125. P: Mucha tos
126. A11: Así que mejorares vuelve aquí \*\*
127. P: Tienes que conjugar
128. A11: Que mejores
129. P: Muy bien, alguna duda aquí chicos?
130. A8: Vamos a hacer más cosas? Más ejercicios?
131. P: No chicos, vosotros vais a trabajar ahora, en parejas. Qué vais a hacer? Vais a escribir un dialogo entre médico y paciente y tenéis que incluir vocabulario de partes de cuerpo, tratamiento, medicinas, estructuras y atención que vais a tratar por usted. Qué más? Al final vais a dramatizar ese diálogo y vais a tener que venir aquí sin papeles. Por lo tanto, vais a tener que memorizar, ese es el trabajo que tenéis ahora y yo y profesora cooperante vamos a corregir. Puedo borrar la pizarra?
132. A8: Sí, puede borrar la pizarra.  
<Als preparam os diálogos>
133. P: Muy bien chicos, tenéis 20 minutos, a trabajar, quiero ver mucho vocabulario de la salud
134. A9: Posso perguntar “qué le pasa?”
135. P: Sí
136. A1: Podemos dizer que foi acidente?
137. P: Sí, podeis hacer una historia de como algo ha pasado
138. A8: Como se diz mexer?
139. P: Tocar?
140. A5: Não, mexer, não me consigo mexer
141. P: Ah, mover
142. A1: Como se diz ancas?
143. P: Caderas
144. A8: P, pode vir aqui?
145. P: Dime
146. A8: Como se diz que me dói o joelho?

---

\* Conjugação do infinitivo em espanhol como se fosse em LM

147. P: Me duele la rodilla
148. A8: Gracias
149. A10: Acordei é desperté, não é?
150. P: Sí, desperté, com una tilde en la e
151. A11: P, durante diz-se durante?
152. P: Sí
- <P vai passando pelos lugares e respondendo às dúvidas>
153. A11: Profesora, puede venir aquí?
154. P: Dime
155. A11: Diz-se terapia?
156. P: Se dice terapia
- <Als perguntam à P ao mesmo tempo traduções e com o barulho não se ouve tudo>
157. A8: Como é que se diz cervical?
158. P: Voy a confirmar, pero creo que es igual
159. <P confirma no computador>
160. P: Se dice igual, cervical
161. A1: Oh profesora, diz-se torcicolo?
162. P: No, se dice tortícolis, ha salido en un texto de las últimas clases
- <P escreve no quadro a palavra tortícolis>
163. A8: **Torticolis** \* <pronúncia de palavra como se fosse grave como o homólogo português, mas em espanhol é esdrúxula>
164. P: No, tortícolis, con la tilde en la i / chicos, esta palabra sirve para el vocabulario del tema, apuntad por favor
165. A4: É torcicolo?
166. P: Sí
167. A1: Profesora, queremos dizer que alguém o empurrou, como se diz?
168. P: Alguién le empujó
169. A5: Como é que se diz pomada?
170. P: Es igual // por qué no estás escribiendo A6?
171. A6: Temos de ter os dois o diálogo?
172. P: Sí, tenéis que tener en vuestros cuadernos todo

---

\* Pronúncia de palavra como em LM

173. A9: Professora, como é que se diz espirrar?
174. A11: Estornudar
175. P: Se dice estornudar
176. A1: Posso dizer “si no demora”?
177. P: Queda mejor decir “si no tarda”
178. A4: Como é que se diz pastilhas?
179. P: Para la garganta?
180. A4: Sí
181. P: Pastillas para la garganta, pero voy a confirmar // podéis decir píldoras // está todo memorizado chicos? Cinco minutitos más // Quiero deciros algo, mientras vuestros compañeros están dramatizando, vosotros tenéis una ficha donde tenéis que colocar los errores de vuestros compañeros y con los nombres.
182. A9: Podemos fazer os dois a mesma?
183. P: Es individual / estáis todos listos? Vamos a escuchar a A9 y A11, solo tres minutitos más para entrenar
184. A9: Calma professora, falta-nos a receita
185. P: En español chicos, un minutito
186. A9: Podemos usar a ficha como receita?
187. P: Sí, también / vamos a escuchar a A9 y A11 / chicos, a empezar  
<A11 sai pela porta da sala e P fica a olhar>
188. A11: É para representar, não se preocupe
189. P: Vale, silencio, vamos a escuchar
190. A11: Buenas tardes
191. A9: Buenas tardes, qué ha pasado?
192. A11: No me estoy sintiendo muy bien, me duele la espalda
193. A9: Que ha pasado?
194. A11: Yo caí de las escaleras ayer
195. A9: Le duele el cuello?
196. A11: Sí
197. A9: Vale, vas a tomar dos píldoras anestésicas y vas a hacer dos sesiones de **fisioterapia** \* <pronuncia de palavra como se fosse aguda, mas em espanhol é grave>
198. A11: Vale doctora

199. A9: Sí no mejora, le aconsejo que vuelva
200. A11: Gracias doctora
201. P: Muy bien, qué habéis escuchado de palabras que no estaban correctas?
202. A8: Nada, estava tudo perfeito
203. A4: Fisioterapia
204. P: exactamente, una palabra mal pronunciada / vamos a la próxima, A5 y a8, atentos
205. A8: Buenas tardes
206. A5: É buenos días  
<risos>
207. A5: Dígame que le pasa
208. A8: Me duele el cuello
209. A5: Usted ha hecho algo?
210. A8: No, he acordado muy bien
211. A5: Muy bien, veo que tiene un **torticolis** \*, le aconsejo que tome unas pastillas
212. Gracias doctora  
<aplausos>
213. P: Qué palabras habéis pillado?
214. A11: Tortícolis
215. A8: Nunca demos essa palavra
216. P: Ahora sabéis / los próximos, A6 y A10, estáis listos?
217. A6: Não sei
218. P: Podéis empezar
219. A6: Buenas tardes
220. A8: Buenas tardes, dígame, qué le pasa?
221. A6: Bien, yo estaba en casa y me dio un dolor en el corazón y me siento mareado
222. A8: Yo sé lo que tiene, **sintomas** \* de un infarte <aluno pronuncia como se a palavra fosse grave, mas em espanhol é esdrúxula>
223. A6: Ai Jesus

---

\* Pronúncia de palavra como como em LM

224. A8: Le aconsejo que tome esto todos los días y que después pase aquí

225. A6: Vale

226. A8: Saltei uma parte, podemos repetir?

227. P: Sí

228. A8: Quiero que vuelva pasado unos días para ver si sigue con problemas

229. A6: Muy bien

230. A8: Y va a tomar algo y cambiar su alimentación

231. A6: Gracias

232. P: Muy bien chicos, qué habéis escuchado de palabras incorrectas?

233. Als: Síntomas

234. P: Muy bien, vamos a escuchar a A3 y A4

235. A4: Buenas tardes

236. A3: Buenas tardes

237. A4: Siéntese por favor, cómo se siente hoy?

238. A3: Me duele mucho la cabeza

239. A4: Cuando empezó eso?

240. A3: Hace dos días, tengo mucho trabajo y stress

241. A4: Muy bien, le voy a hacer unos exámenes, pero pienso que no es nada grave, va a tomar unas píldoras por ahora

242. A3: Gracias

243. P: Muy bien chicas / qué habéis escuchado de palabras incorrectas?

244. Als: Nada

245. P: Exactamente, muy bien, vamos a escuchar a A1 y A2

246. A1: Buenas tardes doctora

247. A2: Buenas tardes, dígame que le pasa

248. A1: Yo estaba en mi calle andando en patines y he caído

249. A2: Y cómo ha caído usted?

250. A1: Mi compañero me empujó

251. A2: Venga, le ha dañado su cóccix, le pido que descanse y tome esto que le voy a dar

252. A1: Gracias

253. P: Muy bien chicas, habéis escuchado algo errado?

254. Als: No



255. P: Muy bien, ya hemos terminado esto y ahora tenemos unos cinco minutitos y quiero hablar con vosotros. Hemos hablado de todo relacionado con la salud, creéis que si vais a un país hispanohablante y os pasa algo sois capaces de ir al médico y decir lo que os pasa?

256. A11: Sí

257. A8: No

258. A6: Eu falava inglês

259. A4: Se não conseguisse ia ao google

260. P: Ah, vale, alguna vez os há pasado eso?

261. A6: Felizmente não

262. A9: Em frança, que horror

263. P: Qué ha pasado?

264. A9: Fui ao hospital e não sabia falar francês

265. P: En español chicos, vale, muchas gracias

<a campainha toca e os alunos saem>

## Anexo 9:

Aula 1		
Total de intervenções: 418		
Intervenções dos alunos: 210		
C1	C2	C3
29 intervenções	8 intervenções	34 intervenções
<p>“6. A11: Hoje é 18 não é?”</p> <p>“8. A3: É dia dezoito?”</p> <p>“11. A10: É cento trinta e cinco e cento trinta e seis”</p> <p>“15. A7: Afinal não é 33”</p> <p>“17. A11: Obrigado”</p>	<p>“48. A7: <b>Pechos</b>” *</p> <p>“98. A2: Boneca?”</p> <p>“124. A11: Mentol? Percebi mentol”</p> <p>“160. A8: Ouve”</p> <p>“315. A4: Aprenderes a</p>	<p>“19. A11: Que é que são modismos?”</p> <p>“33. A7: Ancas”</p> <p>“82. A1: Como se diz tornozelo?”</p> <p>“94. A8: Como se diz</p>

\* Cor diferente a assinalar a pronúncia de palavra como se fosse LM

<p>“23. A11: Está um bocado cortada”</p> <p>“68. A11: Aquilo não está bem a apontar”</p> <p>“70. A11: Daqui não dá para ver bem”</p> <p>“109. A11: Só falta (...) já pode passar que eu copio pela A3”</p> <p>“118. A7: É o conjunto das três?”</p> <p>“133. A8: Calhou-te o certo”</p> <p>“167. A7: Me suena su.... Não fiz”</p> <p>“171. Als: Cara não está aqui”</p> <p>“300. A8: Não gosto deste exercício”</p> <p>“301. Als: Eu também não”</p> <p>“303. A8: Porque temos que escrever os verbos”</p> <p>“307. A8: O exercício todo”</p> <p>“308. A9: Do um ao nove”</p> <p>“311. A11: Depois posso ir à casa de banho?”</p> <p>“337. A7: É para ler a frase?”</p> <p>“348. A10: Eu pus me duchar”</p> <p>“368. A11: Qual era a sete?”</p>	<p>montar”**</p> <p>“317. A4: Aprenderes” **</p> <p>“324. A8: É futuro, aprenderes” **</p> <p>“330. A7: Antes de hablares” **</p>	<p>pulso?”</p> <p>“103. S8: É tornozelo não é?”</p> <p>“108. A8: Ah falta-me espalda, que é espalda?”</p> <p>“113. A1: Isso é testa não é?”</p> <p>“129. A11: Bochechas”</p> <p>“131. A8: Bochechas é mejillas?”</p> <p>“143. A11: Rins?”</p> <p>“147. A10: Como é pescoço?”</p> <p>“150. A8: Ditos populares”</p> <p>“152. A8: Pelo é feminino ou masculino?”</p> <p>“154. A8: A palavra pelo é feminino ou masculino?”</p> <p>“165. A11: Farto”</p> <p>“178. A8: Comer muito”</p> <p>“182. A8: Aflita”</p> <p>“189. Als: Levar a peito”</p> <p>“198. A11: Sofrer as</p>
---	---	---

---

\*\* Conjugação do infinitivo

<p>“370. A7: E a última?”</p> <p>“373. A11: Sim”</p> <p>“377. Als: Como é que se escreve?”</p> <p>“381. A11: Há dois cinco”</p> <p>“387. A8: Professora, aqui não fica bem”</p> <p>“389. A8: Não fica bem, é en cuanto”</p> <p>“392. A8: Eu acho que é o sempre que”</p>		<p>consequências?”</p> <p>“202. A11: O quê que é então?”</p> <p>“224. A11: Não é condicional?”</p> <p>“229. A11: São orações temporais”</p> <p>“253. A11: O quê que é afeitar?”</p> <p>“280. A11: Aí é resultado”</p> <p>“282. A8: Assim que possa”</p> <p>“284. A7: Isso quer dizer isso?”</p> <p>“286. A7: Ele come enquanto chega a casa”</p> <p>“288. A11: Enquanto, mientras é enquanto”</p> <p>“290. A11: Ao mesmo tempo”</p> <p>“296. A10: É tipo logo que”</p> <p>“3298. A11: Assim que chegar a casa”</p> <p>“346. A3: É duchar só?”</p> <p>“383. A7: Que é</p>
--	--	--

		duchar?”  “384. A8: Duchar é tomar banho, não é?”
--	--	---

*Tabela 8: Total de exemplos de intervenções da Aula 1 por categorias*

## Anexo 10:

Aula 2		
Total de intervenções: 432		
Intervenções dos alunos: 225		
C1	C2	C3
37 intervenções	23 intervenções	24 intervenções
<p>“2. A1: Eu faltei na última aula, preciso da ficha.”</p> <p>“99. A11: Eu fiz ao contrário”</p> <p>“100. A6: Eu também”</p> <p>“101. A9: Eu também”</p> <p>“103. A11: Eu pus ‘pegarse al televisor’”</p> <p>“115. A11: Agora é para</p>	<p>“80. A4: <b>Cerebro</b>”*</p> <p>“84. A11: <b>Tecnostress</b>” *</p> <p>“97. A1: <b>Audifonos</b>” *</p> <p>“144. A7 <b>Nomofobia</b>” *</p> <p>“187. A1 <b>Psicológico</b>” *</p> <p>“191. A11: El p”</p> <p>“193. A6: <b>Psicológicos</b>” *</p> <p>“195. A6: <b>Psicológicos</b>” *</p> <p>“201. A4: Prejudicar</p>	<p>“39. A1: É como o verbo gostar?”</p> <p>“86. A10: O stress causado pela tecnologia”</p> <p>“88. A11: Ah ok, estrés é stress”</p> <p>“117. A9: Quando os telemóveis vibram”</p> <p>“138. Als: Os fones”</p>

\* Cor diferente a assinalar a pronúncia de palavra como se fosse LM

fazer qual?"	<b>cerebro</b> *	"140. Als: Surdez"
"183. A11: Podes repetir?"	"239. A1: <b>Ansiedade</b> " *	"160. A11: Olhos secos"
"207. A11: A tecnologia pode causar um colapso"	"241. A7: <b>Ansiedade, stress, insónia</b> " *	"162. A11: O quê? Olhos secos?"
"209. A11: Pode causar um colapso"	"243. A7: <b>Ansiedade, stress, insónia</b> " *	"168. Als: Pulso"
"213. A11: O cérebro // morre e a pessoa morre junto"	"267. A4: <b>Cérebro</b> " *	"170. Als: Formigueiro"
"224. A9: Eu consigo"	"277. A1: Nosotros tenemos la sensación que obimos lo que pasa a nossa volta"	"172. A11: Dano"
"233. A11: Não percebi nada"	"279. A1: Pero no obimos nada"	"174. A9: Tipo dormente"
"246. A7: Só tenho estas"	"309. A9: Las análises"	"175. A11: Incha"
"261. A7: A a) é falsa"	"337. A9: <b>Éxito</b> " *	"177. A10: Aquilo forma tipo, não sei como se diz em espanhol, mas tipo um carço e fica duro como se tivesse tipo bué..."
"265. A4: A resposta fica igual"	"345. A7: La <b>cabeça</b> " *	"179. A7: Que doença?"
"273. A2: Não apanhei"	"349. A7: <b>Cerebro</b> " *	"290. A11: Aparelhos, não sei como se diz em espanhol"
"296. A1: Consultas rápidas, receitas médicas por telemóvel"	"363. A4: <lê e pronuncia erradamente a letra h, como se fosse LM> <b>h</b> "	"292. A11: Não sei como se diz"
"301. A11: Como é que vão fazer o diagnóstico?"	"378. A7: Pâncreas, mandíbula, partes de cráneo, <b>pele, coração</b> *, próstata"	"331. A1: Enfermedades é tipo doenças?"
"302. A7: Como é que vai ser auscultada?"	"417. A4: Pero te refieres a daños <b>psicológicos</b> ?" *	"332. A7: Doenças"
		"355. A7: O quê que é cita?"

<p>“304. A11: Não percebi”</p> <p>“307. A9: Não deve ser consultas assim, imagina que é para mostrar análises, não precisas de ir lá para mostrar ao médico</p> <p>“311. A9: Por telemóvel”</p> <p>“320. A11: É preciso que os idosos estejam perto”</p> <p>“324. A7: É Portugal que inventou isso?”</p> <p>“326. A7: É Portugal que inventou isso?”</p> <p>“328. A7: Foi Portugal que inventou essa coisa?”</p> <p>“334. A11: Posso continuar?”</p> <p>“352. A10: Temos duas vezes essa parte”</p> <p>“375. A10: Onde é que isso está?”</p> <p>“376. A9: Está na parte do chip injectable”</p> <p>“394. Als: Ahhhh não sabia”</p>	<p>“421. A9: Pero eso son opciones de la persona, si la persona escolhe ouvir música alta es la opción de la persona”</p>	<p>“357. A1: Consulta”</p> <p>“359. A8: É uma consulta?”</p> <p>“360. A7: Consulta é a cita?”</p> <p>“384. A6: Cartilagens”</p>
--	---	---

<p>“395. A11: Ora bolas”</p> <p>“397. A1: Isto está tudo em português”</p> <p>“409. A10: Eu não percebi”</p> <p>“410. A9: Eu entendi mas não entendi”</p> <p>“423. A8: Porque salva vidas de pessoas”</p> <p>“425. A2: Antigamente não havia tecnologia e morria muita gente também”</p>		
--	--	--

*Tabela 9: Total de exemplos de intervenções da Aula 2 por categorias*

## Anexo 11:

Aula 3		
Total de intervenções: 203		
Intervenções dos alunos: 100		
C1	C2	C3
<p>26 intervenções</p> <p>“2. A3: A A1 está atrasada e é ela que tem as coisas do debate”</p>	<p>7 intervenções</p> <p>“86. A7: Mientras cruzo la calle no hablo por <b>telefono</b>”*</p>	<p>23 intervenções</p> <p>“36. A7: Estar no whatsapp”</p> <p>“46. A11: Capacete”</p>

\* Cor diferente a assinalar a pronúncia como se fosse em LM

<p>“4. A3: Vem mais tarde”</p> <p>“11. A11: Não ouvi nada”</p> <p>“13. A1: Está na ficha”</p> <p>“23. A7: Não é o quatro, é o cinco”</p> <p>“28. A11: Talvez desse”</p> <p>“34. A11: Eu se quiser não mexo no telemóvel”</p> <p>“72. A11: Uau, que fixe”</p> <p>“129. A5: É dois, três e quatro?”</p> <p>“137. Als: Não pode ser, não é uma das opções”</p> <p>“152. A9: Escuro, aranhas”</p> <p>“153. A8: Aranhas e abelhas”</p> <p>“154. A11: Palhaços”</p> <p>“155. A3: Odeio palhaços, que medo”</p> <p>“164. A11: Experiências do passado”</p> <p>“166. A9: Existem fobias de tudo!”</p> <p>“167. A8: Até fobia a fobias”</p>	<p>“122. A6: <b>Fisioterapia</b>” *</p> <p>“133. A7: Analgésico?” *</p> <p>“178. A7: <b>Editofobia</b>” *</p> <p>“180. A1: uma <b>mensagem</b>” *</p> <p>“182. A1: <b>Fobia</b>” *</p> <p>“200. A11: <b>Psicológico</b>”*</p>	<p>“48. A11: Testa”</p> <p>“50. Als: Lenço”</p> <p>“60. A2: Ideia de futuro”</p> <p>“75. A5: Graça?”</p> <p>“77. A6: Encher”</p> <p>“79. A6: Um furo”</p> <p>“81. A11: É um furo?”</p> <p>“83. A10: O quê que é cubillo?”</p> <p>“92. A1: Sim, na três, o sempre que é subjuntivo?”</p> <p>“95. Als: Enquanto”</p> <p>“96. A11: Ao mesmo tempo”</p> <p>“108. A11: Vacinar”</p> <p>“110. A1: Não era o que pensávamos! Que era não vir à escola”</p> <p>“120. A9: Que se pode deitar fora”</p> <p>“125. Als: Estou doente”</p> <p>“135. A10: É para baixar a febre?”</p> <p>“141. A11: É xarope”</p> <p>“175. A8: Que é</p>
--	---	--



<p>“168. A1: Eu li um livro”</p> <p>“171. A9: Eu não consigo ver sangue, se for muito”</p> <p>“173. A8: Não, não! A P não viu o it do Stephen King”</p> <p>“193. A9: Vamos fazer mais exercícios professora?”</p> <p>“194. A7: Ai, por favor, estou farta de exercícios”</p> <p>“195. A1: Já acabámos o debate?”</p> <p>“196. A11: Debate é que não, outra vez”</p> <p>“198. A8: Eu aconselhava hipnose”</p> <p>“202. A8: E enfrentar o medo”</p>		<p>escalera?”</p> <p>“176. A11: Escada”</p> <p>“184. A7: Que é hostia?”</p> <p>“186. A1: Que quer dizer?”</p>
---	--	---

*Tabela 10: Total de exemplos de intervenções da Aula 3 por categorias*

## **Anexo 12:**

Aula 4		
Total de intervenções: 265		
Intervenções dos alunos: 158		
C1	C2	C3

25 intervenções	6 intervenções	39 intervenções
“3. A7: Esqueci-me do manual”	“124. A2: Tengo mucha <b>tosse</b> ”*	“27. Als: Consulta”
“5. A8: Não vai haver exercícios e correção? Uau”	“126. A11: Así que mejorares vuelve aquí”	“52. Als: Grávida”
“7. A6: Cento e quarenta e um e cento e quarenta e dois”	“163. A8: <b>Torticolis</b> ”	“59. A10: Os feijões”
“13. A4: Que dia é hoje?”	“197. A9: Vale, vas a tomar dos píldoras anestésicas y vas a hacer dos sesiones de <b>fisioterapia</b> ”	“61. A10: As lentes de contacto?”
“22. A9: Nós já vimos esse vídeo”	“211. A5: Muy bien, veo que tiene un <b>torticolis</b> , le aconsejo que tome unas pastillas”	“65. A7: Pescoço”
“23. A11: Sim, vimos”	“222. A8: Yo sé lo que tiene, <b>sintomas</b> “ de un infarte”	“67. Als: Chatear”
“25. A11: É bué fixe”		“69. A4: Algo estranho”
“39. A10: Já vimos no ano passado acho eu”		“71. A9: Algo bom”
“89. A1: Está ao contrário no powerpoint”		“73. A8: Nada a ver com o que eu pensava que era <risos>
“104. A8: Voltamos aos exercícios”		“75. A11: Não é jamón”
“106. A10: É para fazer tudo?”		“76. A8: Jamón é presunto”
“108. A4: Eu não tenho o caderno de exercícios”		77. A1: Não é comida”
		“78. A8: O outro não sei”
		“79. A4: Não sei”
		“83. A11: Surdo”
		“85. A11: Canhoto”
		“91. A11: Um martelo”
		“97. A11: Eu sei que é

\* Cor diferente a assinalar a pronúncia como se fosse LM

<p>“136. A1: Podemos dizer que foi acidente?”</p> <p>“144. A8: P, pode vir aqui?”</p> <p>“170. A6: Temos de ter os dois o diálogo?”</p> <p>“181. A9: Podemos fazer os dois a mesma?”</p> <p>“183. A9: Calma professora, falta-nos a receita”</p> <p>“185. A9: Podemos usar a ficha como receita?”</p> <p>“187. A11: É para representar, não se preocupe”</p> <p>“222. A6: Ai Jesus”</p> <p>“225. A8: Saltei uma parte, podemos repetir?”</p> <p>“257. A6: Eu falava inglês”</p> <p>“258. A4: Se não conseguisse ia ao google”</p> <p>“260. A6: Felizmente não”</p> <p>“261. A9: Em França,</p>		<p>diferente, espetacular, não é?”</p> <p>“99. A5: Comiam o quê?”</p> <p>“101. A5: Ah sim, frango”</p> <p>“110. A5: Que significa mareado”</p> <p>“112. A11: Tonto”</p> <p>“118. A8: Cita é tipo baixa médica, não é?”</p> <p>“134. A9: Posso perguntar ‘qué le pasa?’”</p> <p>“138. A8: Como se diz mexer?”</p> <p>“140. A5: Não, mexer, não me consigo mexer”</p> <p>“142. A1: Como se diz ancas?”</p> <p>“146. A8: Como se diz que me dói o joelho?”</p> <p>“149. A10: Acordei é desperte, não é?”</p> <p>“151. A11: P, durante diz-se durante?”</p> <p>“155. A11: Diz-se terapia?”</p>
--	--	--

que horror”  “263. A9: Fui ao hospital e não sabia falar francês”		<p>“157. A8: Como é que se diz cervical?”</p> <p>“161. A1: Oh professora, diz-se torcicolo?”</p> <p>“165. A4: É torcicolo?”</p> <p>“167. A1: Professora, queremos dizer que alguém o empurrou, como se diz?”</p> <p>“169. A5: Como é que se diz pomada?”</p> <p>“173. A9: Professora, como é que se diz espirrar?”</p> <p>“178. A4: Como é que se diz pastilhas?”</p>
---	--	---

*Tabela 11: Total de exemplos de intervenções da Aula 4 por categorias*

### **Anexo 13 (Reflexão final):**

#### **Reflexão**

São muitos os sentimentos que assomam na escrita de uma reflexão de um trabalho que não foi de meses, mas sim de anos e que será o trabalho de uma vida. Uma professora não se forma num ano de estágio e de elaboração do relatório de estágio, mas é possível nesse período de tempo transformar uma aspirante a professora possuidora de paixão pelo ensino numa profissional atenta ao que a rodeia e a si mesma. Quiçá seja até possível lançar as fundações de uma vida de aprendizagem constante e investigação profunda em prol do conhecimento e desse “contentamento descontente” que

une e desune, que aproxima e afasta, mas que nunca desmotiva quem acredita no que é ensinar.

Acredito que o trabalho que aqui ~~termina~~ (mas, na verdade, continua) foi fruto de um trabalho de equipa. Não só das Professoras Cooperantes, não só das Professoras Orientadoras, não só de todos os professores do mestrado, mas de TODOS os intervenientes: Professores da escola, alunos, funcionários, todo e qualquer professor do meu percurso escolar, todo e qualquer aluno com o qual interagi ao longo do meu percurso e de mim como elo de ligação e sujeito observador que vê, analisa, interpreta e reflete.

Ao longo de todo o meu percurso escolar lidei com vários “tipos” de professores e vários “tipos” de alunos. Irei encontrar ainda mais “tipos” de professores e alunos ao longo do meu percurso. Mas uma certeza é a de conseguir, com tudo o que observei de bom e de mau, conseguir compreender a professora que quero ser e a professora que não quero ser. No ano de estágio que aqui termina tive muitas dúvidas acerca da professora que queria ser. Será que queria ser uma professora extrovertida como a minha personalidade dita? Ou deveria manter-me séria e criar uma “personagem” de modo a impor respeito? A resposta é que quero ser ambas! Quero ser a professora que sabe dizer uma piada no momento certo, mas que sabe quais os momentos e quais as turmas indicadas para tal. Quero ser a professora com a qual qualquer aluno poderá sentir-se à vontade para desabafar, mas que não admitirá que a tratem com menos do que respeito e educação. Quero ser a professora que ensina, mas também a professora que aprende. Quero ser a professora que orienta, mas também a que se perde e que encontra o caminho em conjunto com os seus alunos. Quero ser a professora que ouve, vê, compreende e respeita, que aceita e aconselha, sem criticar ou atacar. Quero ser a professora que vi em tantos professores que tive e a professora que tantas vezes como aluna desejei encontrar. E será tão difícil ser essa professora, porque sou humana e terei momentos em que terei orgulho e considerarei que consegui ser essa professora e outros em que pensarei que não o fui e que desiludi os meus alunos, a mim mesma e a todos os que contribuíram para o meu percurso.

E cada momento em que sentir isso, cada momento em que pensar que agi bem ou que agi mal, aí será quando deverei sentir que não SOU professora, mas que CRESCO professora. E será nesses momentos que esta reflexão encontrará o seu continuar e onde saberei que todo este percurso foi tão precioso. Precioso porque aprendi que o trabalho na escola é muito duro, que não somos valorizados a maior parte do tempo pelos alunos e os seus pais, que exige muita dedicação e horas gastas a pensar em como ajudar os alunos, tudo isso que não faz parte de qualquer outra profissão e que se for entendido como tal leva à exaustão completa, porque não é um trabalho das 9 às 17h. Um professor entrega-se e desintegra-se, constrói-se e desconstrói-se, alimenta-se e desnute-se, mas persiste sempre enquanto acreditar em algo: o nosso objetivo é que no final do ano os alunos saiam pela porta na última aula a saber mais do que sabiam no primeiro dia que entraram por ela. Poderá não acontecer com todos os alunos de uma turma, poderá apenas até só acontecer com um aluno em trinta. Mas enquanto germinarmos conhecimento no deserto seco, seremos professores.

Acima de tudo, este trabalho foi possível graças aos alunos das sete turmas que acompanhei neste ano de estágio. Todos os alunos me ensinaram algo diferente sobre o que é aprender e sobretudo sobre o que é ensinar. Um processo formativo não estaria completo sem a experiência de acompanhar jovens adultos no seu próprio processo de formação e compreender os seus anseios, mas também os seus receios e dúvidas a curto e a longo prazo. Em cada uma das sete turmas que acompanhei surgiram-me ideias de reflexão e de possível trabalho para o relatório de estágio. No entanto, à medida que acompanhava cada turma compreendia que há turmas onde podemos pedir aos alunos um pouco mais de paciência enquanto ligamos a câmara, que falem um pouco mais alto para se ouvir na gravação, e turmas onde tudo isto se torna um desafio para os alunos e para os próprios professores que os acompanham.

Como o leitor sabe após ler este relatório, acabei por gravar apenas as aulas de uma turma, mas não considero que este trabalho se trata apenas de uma investigação numa turma, mas sim um caminho percorrido por entre

turmas de Inglês e Espanhol do ensino secundário regular e profissional, com dúvidas, hesitações e alterações constantes segundo o ritmo dos alunos e as oportunidades que iam aparecendo. Considero também que se não tivesse assistido de modo constante às aulas de todas essas turmas não teria compreendido a importância de explorar o tema deste relatório e provavelmente não teria chegado às conclusões e à reflexão sobre o que podia observar nos dados obtidos.

Em suma, acredito que a sala de aula de línguas torna-se cada vez mais um espaço de partilha. Esta realidade surge associada ao crescimento dos meios de comunicação, da distribuição de informação em plataformas digitais e da generalização dos movimentos migratórios que contribuíram para a alteração de paradigmas sociais, linguísticos e didáticos. O professor de línguas necessita de considerar o espaço da sua aula em toda a complexidade de experiências que os alunos aportam dos seus contextos pessoais, sociais e familiares. Neste âmbito, são várias as questões que surgiram recentemente na área de investigação da didática de línguas. O modo como se ensina deve alterar-se em consonância com as alterações sociais e a interação em sala de aula surge como um dos domínios que necessita uma consideração adaptada.

Ao longo deste percurso encontrei muitas dificuldades e senti em muitos momentos que cometia demasiados erros e que nada estava bem. Agora que reflito sobre o processo, penso que de facto cometi muitos erros a nível de planificações, atividades e decisões em sala de aula. No entanto, considero muito positivo o facto de olhar para trás e perceber que foram erros e saber identificá-los e corrigi-los, pois, isso revela o processo de aprendizagem por detrás de toda esta experiência de prática de ensino.

Em muitos momentos pensei também que não era investigadora e que nunca seria possível aliar o papel de professora ao de investigadora. No entanto, agora compreendo que a investigação em didática pode ser encarada como algo externo ao trabalho do professor em sala de aula, mas o professor deve conciliar a ocupação de ensinar com a reflexão em contexto das suas práticas que deve conduzir a investigação para melhoria das mesmas e resolução de problemas (Nunan, 1989). Na questão da investigação em sala de

aula, o professor deve entender a sala de aula em toda a sua pluralidade e conseguir adaptar a vertente investigativa à de professor capaz de aliar a planificação, à prática e à mudança, ou seja, a alteração da planificação de acordo com as necessidades do momento (Allwright & Bailey, 1991).

Como aluna em processo de formação para professora tomo agora consciência do que é ser professora. Na minha opinião, ser professora não é dar aulas, mas sim construir aulas com os alunos e para os alunos, para o alcance de objetivos e execução de um processo de compreensão do mundo que, tal como no processo de formação de professores, deve extravasar-se das paredes da sala de aula e ser uma aprendizagem constante ao longo da vida.