

**A importância da componente fonológica  
na aprendizagem (e ensino) do Espanhol  
como Língua Estrangeira (ELE)  
Estudo e reflexão nas aulas do Ensino Básico e  
Secundário**

**Mariana Caniço Nunes**

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

Orientador: Professor Doutor José Ignacio Vázquez Diéguez

**junho de 2025**

**Folha em branco**

## **Declaração de Integridade**

Eu, Mariana Caniço Nunes, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição (M13413) do Mestrado em Ensino do Português e do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Artes e Letras, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridades da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referenciação de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã 20 /06 /2025

(assinatura conforme Cartão de Cidadão ou preferencialmente  
assinatura digital no documento original se naquele mesmo formato)

**Folha em branco**

# Dedicatória

Aos meus avôs,  
que, mesmo distantes, seguem presentes em cada conquista.

**Folha em branco**

# Agradecimentos

O presente relatório assinala o fim de uma etapa da minha vida, de um sonho de criança que, finalmente, se concretiza – ser professora.

Foram cinco anos intensos, repletos de desafios, aprendizagens e, acima de tudo, crescimento. Não podia deixar de agradecer a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que a concretização desta etapa fosse possível.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha família por todo o apoio dado ao longo destes cinco anos e por terem acreditado sempre em mim e nas minhas capacidades. Um agradecimento especial ao meu pai, pela motivação constante, pelo orgulho demonstrado incondicionalmente e por me priorizar sempre na sua vida.

Ao meu namorado, José, pelo apoio incondicional, por me ter incentivado sempre a continuar, a melhorar e, acima de tudo, a não desistir. Pela paciência, pelas horas infinitas. Por ter estado sempre ao meu lado nos melhores e nos piores momentos deste percurso tão gratificante. Obrigada por seres abrigo, por seres casa.

Recordo-me de, no terceiro ano de licenciatura, ter escrito num trabalho para a disciplina de Crítica e Criação Literárias que os meus irmãos eram as pessoas que mais amava e que, ao mesmo tempo, mais odiava. Dessa forma, não podia deixar de lhes agradecer particularmente.

À minha irmã Lúcia, pela presença diária, mesmo à distância. Pelas horas intermináveis ao telefone, pelas conversas sérias e pelas disparatadas, pelos conselhos sábios e por estar sempre lá, aconteça o que acontecer.

Ao meu irmão, Rodrigo, por ter a capacidade de demonstrar apoio mesmo com aquele carinho especial de irmão. Obrigada por estares por perto, mesmo que finjas que não ligas assim tanto.

À Constança, a minha irmã mais nova, os teus abraços inesperados foram, tantas vezes, o que precisava para respirar fundo e continuar. Obrigada por me fazeres sorrir quando mais precisava.

Às minhas avós, que sempre tiveram a palavra certa para me dizer quando era necessário e porque me apoiaram incondicionalmente em todo o meu percurso académico.

Ao meu orientador, o professor doutor José Ignacio Vázquez Diéguez, pelo apoio, pela ajuda, pela disponibilidade e acompanhamento desde o primeiro dia.

Às professoras cooperantes do Estágio Pedagógico da Escola Secundária Quinta das Palmeiras, a professora Alice Carrilho e a professora Liliana Correia, por todas as aprendizagens transmitidas, pelo apoio que foi dado em todo o decorrer do Estágio Pedagógico, pelos conselhos e pela compreensão.

Por fim, a toda a comunidade escolar da Escola Secundária Quinta das Palmeiras, que me acolheram desde o primeiro dia e se disponibilizaram sempre para me ajudar, apoiar e aconselhar.

**Folha em branco**

## **Resumo**

O presente estudo teve como objetivo investigar e analisar a componente fonológica (e fonética) na aprendizagem dos sons da língua espanhola, assim como o ensino destes sons por parte dos docentes e verificar como se estabelecem nos manuais escolares de ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) adotados pelas escolas portuguesas. Interessou-nos refletir sobre os processos através dos quais o aluno português assimila os novos sons, bem como compreender de que forma é apreendida a ortografia associada a esses sons. Neste sentido, foi essencial abordar a competência que permite ao aluno desenvolver esta aprendizagem: a consciência fonológica.

Durante o processo de aquisição destes novos sons, ou da pronúncia diferenciada de sons comuns às duas línguas, os alunos portugueses tendem a cometer erros que, por vezes, não são corrigidos de forma individualizada, mas sim integrados no contexto global da palavra. O nosso objetivo foi, assim, observar e analisar (i) quais os tipos de erros fonológicos (e fonéticos) mais frequentes entre os alunos e (ii) que explicações são fornecidas pelos docentes ou pelos manuais para o treino e correção dos sons em causa.

A segunda parte do relatório centra-se nas reflexões sobre o Estágio Pedagógico, incluindo a caracterização da escola, do Núcleo de Estágio e das turmas. Apresenta-se, ainda, uma análise das aulas observadas em Português e Espanhol.

## **Palavras-chave**

Componente fonológica; Aquisição Língua Estrangeira; Espanhol Língua Estrangeira; Competência comunicativa.

## ***Resumen***

El presente estudio ha tenido como objetivo investigar y analizar la subcompetencia fonológica (y fonética) en el aprendizaje de los sonidos del idioma español, así como la enseñanza de dichos sonidos por parte de los docentes y verificar cómo se establecen en los manuales escolares de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) adoptados por las escuelas portuguesas. Nos interesó reflexionar sobre los procesos mediante los cuales el alumno portugués asimila los nuevos sonidos, así como comprender de qué forma se aprende la ortografía asociada a esos sonidos. En este sentido, ha sido fundamental abordar la competencia que permite al alumno desarrollar este aprendizaje: la conciencia fonológica.

Durante el proceso de adquisición de estos nuevos sonidos, de la pronunciación diferenciada de sonidos comunes a ambos idiomas, los alumnos portugueses tienden a cometer errores en el contexto global de la palabra. Así, nuestro objetivo se ha centrado en observar y analizar (i) qué tipos de errores fonológicos (y fonéticos) son los más frecuentes entre los alumnos y (ii) qué explicaciones proporcionan los docentes o los manuales para el entrenamiento y corrección de los sonidos en cuestión.

La segunda parte del trabajo se centra en las reflexiones sobre la Práctica Pedagógica, incluyendo la caracterización del instituto, del Núcleo de Prácticas y de los grupos. Asimismo, se presenta un análisis de las clases observadas tanto en Portugués como en Español.

## **Palabras clave**

Subcompetencia fonológica; Adquisición Lengua Extranjera; Español Lengua Extranjera; Competencia comunicativa.

**Folha em branco**

# Índice

Agradecimentos .....	vii
Resumo .....	x
Palavras-chave .....	x
1ª parte – Enquadramento teórico .....	1
Capítulo 1. A competência linguística e a componente fonológica .....	1
1.1 Revisão dos documentos .....	1
1.2. A Consciência Fonológica como instrumento essencial na aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira .....	3
1.2.1. Definição.....	3
1.2.2. Aprendizagem na língua materna (falantes nativos).....	4
1.2.3. Falantes segunda língua/componente ortográfica .....	4
1.2.4. Fonologia e fonética .....	6
Capítulo 2. Português vs. Espanhol: obstáculos fonéticos e algumas estratégias de superação.....	7
2.1. Caracterização dos sons (fonemas e as suas realizações) comuns ao português.....	7
2.1.1. Vocalismo .....	12
2.1.2. Consonantismo .....	12
2.2 Caracterização dos sons (fonemas e as suas realizações articulatórias) diferentes do português .....	15
2.2.1. Vocalismo.....	15
2.2.2. Consonantismo.....	17
2.3. Alternância na articulação de alguns sons no sistema espanhol.....	19
2.3.1. <i>Yeísmo</i> .....	19
2.3.2. <i>Seseo</i> .....	19
2.3.3. <i>Ceceo</i> .....	19
2.4. Estudo da pronúncia observada dos alunos portugueses de ELE .....	20
Capítulo 3 – A fonética nos manuais de ELE .....	40

Capítulo 4 – Exercícios realizados durante a PES.....	62
2ª parte – Prática de Ensino Supervisionada (Estágio Pedagógico).....	66
Capítulo 1 – Contextualização do Estágio Pedagógico .....	66
1.1. Caracterização da escola.....	66
1.2. Núcleo de Estágio .....	67
1.3. Caracterização das turmas.....	68
1.3.1. Turmas de Português.....	68
1.3.2. Turmas de Espanhol.....	68
Capítulo 2 – Reflexão do Estágio Pedagógico .....	70
2.1. Reflexão sobre o Estágio Pedagógico de Português.....	70
2.2. Reflexão sobre o Estágio Pedagógico de Espanhol .....	70
2.3. Aulas observadas .....	71
2.3.1. Planificação das unidades didáticas de Português .....	71
2.3.1.1. Primeiro semestre .....	71
2.3.1.2. Segundo semestre .....	73
2.3.2. Planificação das unidades didáticas de Espanhol .....	75
2.3.2.1. Primeiro semestre.....	75
2.3.2.2. Segundo semestre.....	78
Capítulo 3 – Atividades extracurriculares .....	82
3.1. Dia Europeu das Línguas .....	82
3.2. Dia Mundial do Professor .....	82
3.3. <i>Día de la Hispanidad</i> .....	83
3.4. <i>Día de los Muertos</i> .....	85
3.5. Acompanhamento de duas turmas à Biblioteca Municipal da Covilhã .....	85
3.6. Amigo Secreto.....	85
3.7. XII Olimpíadas da Língua Portuguesa.....	86
3.8. Dinamização do Clube de Leitura.....	87
3.9. Palestra “A intervenção dos deuses n’ <i>Os Lusíadas</i> ” .....	88
3.10. Atividade Núcleos de Estágio – “Camões não navegou com Wi-Fi” .....	88

3.11. Vigilância do Concurso Municipal de Leitura 2025 .....	89
Considerações finais .....	90
Bibliografia (Geral) .....	93
Referências bibliográficas (mencionadas).....	93
ANEXOS .....	96
Anexo 1 – Planificação da terceira aula de Português .....	97
Anexo 2 – Materiais utilizados na terceira aula de Português .....	100
Anexo 3 – Planificação da sexta aula de Português.....	104
Anexo 4 – Materiais utilizados na sexta aula de Português .....	107
Anexo 5 – Planificações da terceira aula de Espanhol .....	112
Anexo 6 – Materiais utilizados na terceira aula de Espanhol .....	117
Anexo 7 – Planificações da oitava aula de Espanhol.....	128
Anexo 8 – Materiais utilizados na oitava aula de Espanhol.....	135

**Folha em branco**

# Lista de Figuras

Figura 1 - Competência fonológica no QECR .....	2
Figura 2 - Escola Secundária Quinta das Palmeiras.....	67
Figura 3 – Dia Europeu das Línguas .....	82
Figura 4 - Dia Mundial do Professor .....	83
Figura 5 - Día de la Hispanidad .....	84
Figura 6 - Día de los Muertos .....	85
Figura 7 - Amigo Secreto .....	86
Figura 8 - Sessões do Clube de Leitura.....	87
Figura 9 - Atividade conjunta intitulada "Camões não navegou com Wi-Fi" ....	89

# Lista de Acrónimos

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

PASEO – *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*

AE – *Aprendizagens Essenciais*

QEQR – *Quadro europeu comum de referência para as línguas*

ESQP – Escola Secundária Quinta das Palmeiras

LM – Língua Materna

LE – Língua Estrangeira

**Folha em branco**

# 1ª parte – Enquadramento teórico

## Capítulo 1. A competência linguística e a componente fonológica

### 1.1 Revisão dos documentos

Em Portugal, existem alguns documentos orientadores que podem e devem ser utilizados pelos docentes de forma a garantir a aprendizagem das línguas na sua totalidade.

Dessa forma, no presente capítulo, pretendemos abordar aquilo que nos dizem esses escritos relativamente à competência fonológica no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira.

O *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (QECR) (Conselho da Europa, 2001) é um desses documentos anteriormente mencionados e podemos dizer que é o documento-base, isto é, representa um papel crucial no que toca à elaboração dos restantes escritos (posteriormente mencionados).

Sucintamente, o QECR (2001: 19)

descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua.

Para a aprendizagem de uma língua, o aprendente deve utilizar um determinado número de competências. Dentro dessas competências, temos as competências gerais e a competência comunicativa, que, por sua vez, se encontra dividida em três subjacentes:

- linguísticas;
- sociolinguísticas;
- pragmáticas.

O domínio linguístico divide-se em seis componentes, sendo uma delas a fonológica (objeto de estudo pormenorizado no presente trabalho):

1. lexical;
2. gramatical;
3. semântica;
4. fonológica;
5. ortográfica;
6. ortoépica.

A competência fonológica no QECR (2001) encontra-se organizada da seguinte forma:

	<b>DOMÍNIO FONOLÓGICO</b>
<b>C2</b>	Como C1.
<b>C1</b>	É capaz de diversificar a entoação e colocar correctamente o acento da frase de forma a exprimir subtilezas de significado.
<b>B2</b>	Adquiriu uma pronúncia e uma entoação claras e naturais.
<b>B1</b>	A pronúncia é claramente inteligível mesmo se, por vezes, se nota um sotaque estrangeiro ou ocorrem erros de pronúncia.
<b>A2</b>	A pronúncia é, de um modo geral, suficientemente clara para ser entendida, apesar do sotaque estrangeiro evidente, mas os parceiros na conversação necessitarão de pedir, de em vez em quando, repetições.
<b>A1</b>	A pronúncia de um repertório muito limitado de palavras e expressões aprendidas pode ser entendida com algum esforço por falantes nativos habituados a lidar com falantes do seu grupo linguístico.

Figura 1 - Competência fonológica no QECR

O segundo documento a analisar no presente capítulo são as *Aprendizagens Essenciais* (AE) (2018) que é a base das unidades curriculares do ensino em Portugal. “São a base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos, isto é, o denominador curricular comum, nunca esgotando o que um aluno tem de aprender” (AE, 2018: em linha).

Durante a escolaridade obrigatória, existem três componentes que devem ser adquiridas pelos alunos: conhecimentos (a), capacidades (b) e atitudes (c).

- a) O que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceitualmente, relevantes e significativos);
- b) Os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender);
- c) O saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina – na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas –, num dado ano de escolaridade (AE, 2018).

A organização deste documento encontra-se dividida por anos de escolaridade e por disciplinas onde cada um obedece a determinados parâmetros. No caso da disciplina de Espanhol, este documento baseia-se no QECR (2001) e cumpre os seguintes critérios de avaliação:

1. compreensão auditiva e audiovisual;
2. compreensão escrita;
3. interação oral;
4. interação escrita;
5. produção oral;
6. produção escrita.

Por fim, temos o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO, 2017), que se afirma “como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo,

contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (PASEO, 2017: 8).

O PASEO destacou oito princípios que devem ser aplicados em contexto de sala de aula:

A. Base humanista – A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.

B. Saber – O saber está no centro do processo educativo. É responsabilidade da escola desenvolver nos alunos a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo. Toda a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto.

C. Aprendizagem – As aprendizagens são essenciais no processo educativo. A ação educativa promove intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da educação e formação ao longo da vida.

D. Inclusão – A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.

E. Coerência e flexibilidade – Garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível. É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas.

F. Adaptabilidade e ousadia – Educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções.

G. Sustentabilidade – A escola contribui para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo, que consiste no estabelecimento, através da inovação política, ética e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana.

H. Estabilidade – Educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória permite fazer face à evolução em qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adequa e produza efeitos.

## **1.2. A Consciência Fonológica como instrumento essencial na aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira**

### **1.2.1. Definição**

Designa-se *consciência fonológica* a capacidade de refletir sobre os sons de uma palavra, isto é, conseguir reconhecer, manipular e refletir sobre os sons da fala. Hurtado (2014: 111) fala da “conciencia fonológica como una modalidad de conciencia metalingüística y la define como la habilidad para reflexionar en manipular los segmentos fonémicos del habla”. De acordo com a

autora, “el desarrollo de la conciencia fonológica es una característica del periodo alfabético que implica tanto la toma de conciencia de fonemas como el desarrollo de la habilidad para operar con ellos”.

Este é um termo que tem vindo a ser estudado, nomeadamente, na observação de crianças que se encontram numa fase de desenvolvimento da capacidade linguística. No entanto, concluímos que a consciência fonológica desempenha também um papel fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Através desta habilidade, os alunos podem refletir acerca dos sons produzidos nesta mesma língua e compará-los com os sons emitidos na sua língua materna.

### **1.2.2. Aprendizagem na língua materna (falantes nativos)**

A aquisição da língua materna ocorre de forma natural e espontânea, ainda antes do início da escolaridade formal. Para Freitas & Santos (2017: 36)

Desde os primeiros dias de vida, os bebés são sensíveis a uma série de propriedades sonoras da fala e são capazes de processar os estímulos linguísticos de dada maneira, de modo que a aquisição da língua começa, de facto, muito cedo, possivelmente antes mesmo do seu nascimento, no caso de bebés ouvintes.

Inicialmente, a criança começa por aprender a sua língua através da oralidade, em contextos informais e quotidianos — em casa com a família, na rua, durante a interação com outras crianças e, sobretudo, em ambientes lúdicos. Estes momentos de socialização precoce contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento das suas competências linguísticas iniciais.

É nesta fase, anterior à aprendizagem da leitura e da escrita, que a criança desenvolve a chamada consciência fonológica — a capacidade de reconhecer e manipular os sons da fala, como sílabas, rimas e fonemas. Esta consciência fonológica é fundamental para o processo de alfabetização, pois permite à criança estabelecer relações entre os sons da língua e as letras que os representam.

Quando a criança entra na escola, já possui um repertório linguístico construído com base na experiência oral. O processo de alfabetização dá, então, continuidade a esse percurso, ao introduzir a norma escrita da língua. A consciência fonológica torna-se, neste contexto, uma ponte essencial entre a linguagem oral e a linguagem escrita, facilitando a construção da memória ortográfica — ou seja, a capacidade de memorizar a forma (padrão) correta das palavras.

Importa salientar que este processo é específico da aprendizagem da língua materna. No caso da aprendizagem de uma língua estrangeira, o percurso tende a ser distinto, como poderemos observar no próximo subcapítulo.

### **1.2.3. Falantes segunda língua/componente ortográfica**

Ao contrário do que acontece na aprendizagem da língua materna, o contacto do aluno português com a língua espanhola dá-se, na maioria dos casos, em contexto escolar. De acordo com Freitas & Santos (2017: 307),

enquanto o processo de aquisição da L1 começa nos primeiros meses de vida, a L2 é adquirida mais tarde. A primeira exposição à língua, para que se considere um caso de aquisição de uma L2, nunca ocorre antes dos 4 anos de idade e, frequentemente, ocorre apenas na adolescência ou mesmo em idade adulta, fora do chamado período crítico para a aquisição da linguagem.

Ou seja, trata-se de uma aprendizagem formal, que ocorre dentro da sala de aula, sem o apoio dos ambientes informais e lúdicos que caracterizam a aquisição da língua materna. Isto implica que o aluno aprende, simultaneamente, a nova língua e a sua ortografia, o que torna o processo substancialmente diferente.

Neste contexto, a consciência fonológica continua a desempenhar um papel central, porém enfrenta desafios adicionais. O aluno terá de construir novas correspondências entre sons e grafias, muitas das quais não coincidem com as que já conhece do português. Embora existam semelhanças — como o uso de letras comuns às duas línguas (por exemplo, <m, n, p, t, d>) que mantêm pronúncias e grafias idênticas —, existem também disparidades significativas. Letras como <v, j> e <z>, embora presentes nos dois idiomas, possuem pronúncias diferentes, o que pode gerar alguma confusão tanto na produção escrita como na produção oral.

Além disso, conforme será explorado mais adiante existem combinações como <nh> e <lh> em português ou <ll> e <ch> em espanhol que não têm equivalência direta entre as línguas e exigem ao aluno um esforço consciente de distinção e memorização. Acrescem ainda as letras ou sinais gráficos que existem apenas numa das línguas — como o ñ, y e o ü no espanhol (em contextos como <güe> ou <güi>), ou o uso do <ç> e do <ss> em português, que na língua castelhana não existem. Também a acentuação gráfica apresenta diferenças notáveis: em espanhol, utiliza-se apenas o acento agudo (´), enquanto em português existem diversos acentos que contêm distintas funções.

A aprendizagem simultânea de uma nova língua e do seu sistema ortográfico obriga o aluno a desenvolver uma sensibilidade metalinguística mais apurada, que o ajude a dissociar, comparar e reorganizar os conhecimentos prévios. Dessa forma, sendo este um processo lento e que requer mais esforço por parte do aprendente, concluímos que a idade é também um fator que influencia a aprendizagem de uma língua estrangeira. Tal como nos dizem Freitas & Santos, “as crianças possuem uma capacidade natural para a aquisição da linguagem, que os adultos já não possuem” (2017: 308). Como foi referido no resumo deste trabalho, interessou-nos refletir sobre os processos que levam o aluno português a assumir os novos sons e verificar de que forma aprende a ortografia associada. Nesta reflexão, torna-se evidente que a transferência entre línguas — quer seja por semelhança ou por interferência — desempenha um papel decisivo, e que a consciência fonológica, neste caso, se relaciona não apenas com o som, mas com a capacidade de o associar corretamente a uma grafia num novo código linguístico.

Em suma,

no caso da L1, estamos perante um processo natural, através do qual as crianças constroem, a partir dos estímulos linguísticos a que estão expostas, um sistema de conhecimento implícito das propriedades abstratas da gramática; no caso da L2, estamos na presença de um processo ativo de aprendizagem, que resulta na construção de representações gramaticais explícitas e conscientes (Freitas & Santos, 2017: 307).

#### 1.2.4. Fonologia e fonética

O estudo dos sons da linguagem humana é uma área central da Linguística, que se subdivide em dois grandes domínios: a fonologia e a fonética.

Segundo Mateus, Falé e Freitas (2016: 20), “a fonologia é uma área da linguística que estuda os sistemas de sons das línguas, sistemas esses que têm correspondência no conhecimento intuitivo e mental que os falantes possuem da sua língua”. Assim, a Fonologia centra-se numa representação mental dos sons, abordando a forma como os falantes organizam e reconhecem os sons linguisticamente relevantes na sua língua.

Por outro lado, a fonética “ocupa-se do estudo dos sons da fala, da sua produção à sua perceção. Nesta área são desenvolvidos métodos para a identificação, a análise, a descrição e a classificação dos sons da fala” (Mateus, Falé & Freitas, 2016: 32). A fonética encontra-se dividida em três ramos distintos: a fonética articulatória, a fonética acústica e a fonética perceptiva.

A fonética articulatória, como afirmam Mateus, Falé e Freitas (2016: 75), “estuda o modo como os sons da fala são produzidos tendo em conta a posição e o movimento dos articuladores”. Já a fonética acústica “ocupa-se do estudo e da descrição das propriedades físicas dos sons da fala” (Mateus, Falé & Freitas, 2016: 75), enquanto a fonética perceptiva analisa “o modo como os sons da fala são ouvidos e interpretados” (Mateus, Falé & Freitas, 2016: 33).

É importante realçar que “a primeira forma de representação da oralidade, que nos é disponibilizada nos primeiros contactos com a escola, é a ortografia” (Mateus, Falé & Freitas, 2016: 34) a qual não corresponde diretamente aos sons da fala. Como referem as autoras, “(...) esta não é mais do que um conjunto de símbolos e de convenções que, todos nós, sujeitos alfabetizados, reconhecemos e utilizamos” (Mateus, Falé & Freitas, 2016: 34). As autoras ilustram este afastamento entre som e grafia através de exemplos do português europeu.

No primeiro exemplo, o mesmo grafema, dá origem a três sons distintos:

(1) <o>	b <u>o</u> la	[ɔ]
	s <u>o</u> pa	[o]
	g <u>o</u> to	[u]

Por outro lado, no segundo exemplo, o mesmo fone pode ser ortograficamente apresentado por cinco grafemas distintos:

(2) [s]	sapo <s>
	passo <ss>
	ácido <c>
	caça <ç>
	próximo <x>

Em suma, enquanto a fonologia se ocupa das representações mentais e abstratas dos sons no sistema linguístico, a fonética analisa a sua dimensão física e observável. Esta distinção permite compreender, por um lado, como os falantes organizam os sons internamente e, por outro, como esses sons são efetivamente produzidos e compreendidos.

## Capítulo 2. Português vs. Espanhol: obstáculos fonéticos e algumas estratégias de superação

### 2.1. Caracterização dos sons (fonemas e as suas realizações) comuns ao português

O português e o espanhol são línguas românicas, isto é, derivadas do latim vulgar, nomeadamente, do latim vulgar falado na Hispânia. Por essa razão compartilham uma série de sons fonológicos semelhantes, embora as realizações articulatórias (fonética) sejam bastante diferentes. No presente capítulo será feita uma abordagem dos sons comuns e díspares entre o português e o espanhol de forma a compreender quais os erros que são praticados pelos alunos.

Oferece-se, a seguir, uma série de tabelas em que se comparam os fonemas, as realizações articulatórias possíveis e a representação ortográfica desses sons em português e espanhol. O fundo laranja indica os que são próprios da língua portuguesa, o fundo amarelo os que são próprios da língua espanhola e o fundo branco os comuns.

Fonologia Valor distintivo		Fonética Realizações articulatórias		Grafia Ortografia	
sons vocálicos					
português	espanhol	português	espanhol	português	espanhol
/a/		[a]	[a]	<a> casa	<a> casa
		[ɛ]	-	a casa	-
/e/		[e]	[e]	<e> mesa	<e> mesa, mesita, tarde
		[i]	-	<e> mesinha, tarde	-
		[i]	-	<e-> elefante, exato	
/ɛ/	-	[ɛ]	-	<e> pedra	-
		[i]	-	<e> pedrinha	-

/i/	[i]	[i]	<i> livro	<i> libro
	[ɨ]	-	<i> vizinho	-
	[j] semiconsoante		<i> reino, lei	<i>, <-y> reino, ley

/o/	[o]	[o]	<o> torre	<o> torre, comer, libro
	[u]	-	<o> comer, livro	-

/ɔ/	-	[ɔ]	-	<o> porta	-
	-	[u]	-	<o> porteiro	-

/u/		[u]		<u> seguro	
		[w] semiconsoante		<u> cuidado	

/ẽ/	-	[ẽ]	-	<am->, <an->, <-ã> campo, antes, rã	-
-----	---	-----	---	--	---

/ē/	-	[ē]	-	<em->, <en-> tempo, entrar	-
-----	---	-----	---	-------------------------------	---

/ĩ/	-	[ĩ]	-	<im->, <in->, <-im> império, interior, amendoim	-
-----	---	-----	---	--	---

/õ/	-	[õ]	-	<om->, <on->, <-om> compra, onde, dom	-
-----	---	-----	---	--	---

/ũ/	-	[ũ]	-	<um->, <un->, <-um> <b>tumba, unto,</b> <b>comum</b>	-
-----	---	-----	---	---	---

Fonologia		Fonética		Grafia	
Valor distintivo		Realizações articulatórias		Ortografia	
sons consonânticos					
português	espanhol	português	espanhol	português	espanhol

/b/	[b]	<b> <b>beber</b>	<b>, <v> <b>beber, vida</b>
	[β]	<b> <b>beber</b>	<b>, <v> <b>beber, cueva</b>

/b/	[d]	<d> <b>dedo</b>
	[ð]	<d> <b>dedo</b>

/g/	[g]	<g+a,o>; <gu+e,i> <b>grande, guerra</b>
	[ɣ]	<g+a,o>; <gu+e,i> <b>segar, seguir</b>

/g <sup>w</sup> /	[g <sup>w</sup> ]	<gu+vogal> <b>guarida,</b> <b>linguística</b>	<gu+a,o>; <gü+e,i> <b>guarida,</b> <b>lingüística</b>
	[ɣ <sup>w</sup> ]	<gu+vogal> <b>água,</b> <b>aguentar</b>	<gu+a,o>; <gü+e,i> <b>agua, cigüeña</b>

/p/	[p]	<p> <b>pagar</b>
-----	-----	---------------------

/t/	[t]	<t> <b>atar</b>
-----	-----	--------------------

/k/	[k]	<c+a,o,u>; <qu+e,i> <b>cama, que, quilo, como, cura</b>
-----	-----	--

/k <sup>w</sup> /		[k <sup>w</sup> ]		<qu+vogal> <b>quando,</b> frequente	<cu+vocal> <b>cuando,</b> frecuente
-	/ks/	-	[ks]	-	<x> examen, taxi
/k <sub>s̺</sub> /	-	[k <sub>s̺</sub> ]	-	<x> fixo, táxi	-
/f/		[f]		<f> <b>fábula</b>	
/v/	-	[v]	-	<v> <b>vida, ver</b>	-
/z/	-	[z̺]	-	<-s->, <Z->, <-z->, <-x-> casa, zona, vezes, exato	-
		[ʒ]	-	<s> ante cons. sonora mesmo	-
		[ʒ]	-	<-z> vez	-
/s̺/	-	[s̺]	-	<s->, <-ss->, <-x->, <c+e,i>, <ç+a,o,u> sol, passar, próximo, cera, dançar	-
		[ʃ]	-	<-s>, <s> ante cons. surda casas, estar	-
-	/s/	-	[s]	-	<s> sol, pasar, casas
		-	[z]	-	<s> ante cons. sonora mismo, desde

		-	[θ]	-	<b>sol, pasar,</b> <b>casas*</b> (ceceo)
-	/θ/	-	[θ]	-	<z+a,o,u>; <c+e,i> <b>zona, cera</b>
		-	[s]	-	<b>zona, cera*</b> (seseo)
/ʒ/	-	[ʒ]	-	<j+vogal>; <g+e,i> <b>já, jejum,</b> <b>jogo; gente,</b> <b>girafa</b>	-
/ʃ/	-	[ʃ]	-	<ch>, <x>, <- s>, <-z> <b>chá, deixar,</b> <b>trás, paz</b>	-
-	/x/	-	[x]	-	<j+vogal>; <g+e,i> <b>jamón, Jesús,</b> <b>jugar, gente,</b> <b>elegir</b>
-	/h/	-	[h]	-	<h>, palavras estrangeiras <b>havaiano,</b> <b>hockey</b>
-	/tʃ/	-	[tʃ]	-	<ch> <b>leche, churro</b>
/m/		[m]		<m> <b>mar</b>	
/n/		[n]		<n> <b>nada</b>	
/ɲ/		[ɲ]		<nh> <b>banho</b>	<ñ> <b>baño</b>

/l/	[l]		<l> lobo	
	[ɫ]	-	<-l> mal, papel	-
/ʎ/	[ʎ]		<lh> trabalhar	<ll> castillo
	-	[j]	-	casti <b>llo</b> * (yeísmo)
-	/j/	-	[j]	<y> mayo, yo
/r/	[r]		<-r-> caro, espera	
/r/	[r]		<r->, <-rr->, <cons.+r> rota, carro, genro	<r->, <-rr->, <cons.+r> rota, carro, Enrique
	[ʀ]	-	rota, carro, genro	-

### 2.1.1. Vocalismo

Tanto na língua portuguesa como na língua espanhola, as vogais orais [a], [e], [i], [o], [u], são pronunciadas da mesma forma quando se encontram em **posição tónica** (utilizamos *vogal* como sinónimo de som produzido sem obstrução, acentuação da linguística; a diferença do sentido letra que lhe dá a gramática). Em português, a palavra *casa*, pronuncia-se como [ˈkaza]. Já em espanhol, a mesma palavra pronuncia-se como [ˈkasa]. Desta forma, concluímos que o primeiro <a> se expressa da mesma maneira em ambos os casos. A segunda vogal presente nesse vocábulo pronuncia-se de forma diferente, em posição átona, em português.

Com as restantes vogais, ocorre o mesmo. O som [e] na palavra *mesa* expressa-se exatamente da mesma forma em ambas as línguas. Em português [ˈmeza] e em espanhol [ˈmesa]. Da mesma forma que o som [o] na palavra *lobo* é pronunciado da mesma maneira [ˈloβo] em espanhol e [ˈloβu] em português.

### 2.1.2. Consonantismo

Conforme mencionado anteriormente, alguns sons são pronunciados da mesma forma tanto em português como em espanhol. No subcapítulo anterior foram mencionadas as vogais orais que se pronunciam da mesma forma em ambas as línguas. No presente subcapítulo pretendemos explorar as consoantes. Utilizamos *consoante* como sinónimo de som produzido através de uma

obstrução, aceção da linguística (a diferença do sentido letra que lhe dá a gramática) que se expressam da mesma maneira.

Os sons da fala são classificados com base nos modos de articulação que se referem

à forma como o ar atravessa as cavidades supraglotais, na produção dos sons, nomeadamente à presença ou ausência de constrição no trato vocal e ao grau de constrição. O modo de articulação permite distinguir, por exemplo, consoantes oclusivas, fricativas, laterais ou vibrantes ([DT] *Dicionário Terminológico para consulta em linha*, 2008)

e nos pontos de articulação “refere-se ao local, no trato vocal, onde ocorre a articulação dos sons. O ponto de articulação permite distinguir, por exemplo, consoantes bilabiais, dentais, palatais ou velares. Existem sete modos de articulação de sons: oclusivo (sonoro e surdo)” (DT, 2008).

Tanto em português como em espanhol, os sons oclusivos sonoros [b] (labial), [d] (dental) e [g] (velar) e os oclusivos surdos [p] (labial), [t] (dental) e [k] (velar) compartilham características fonéticas semelhantes, o que contribui para uma facilidade de compreensão no momento de aprendizagem.

Os oclusivos sonoros são produzidos com vibração das cordas vocais durante a sua articulação.

A consoante [b] caracteriza-se como oclusiva bilabial sonora e é pronunciada através da junção dos lábios, daí o nome bilabial, e a vibração das cordas vocais o que resulta em palavras como *bola* e *boca* onde o som se pronuncia da mesma forma em ambas as línguas.

O som oclusivo dento-alveolar sonoro [d] exige um toque da ponta da língua nos dentes superiores juntamente com a vibração das cordas vocais dando origem a palavras como *dado* e *dedo*.

A consoante velar sonora [g] produz-se “pela elevação do dorso da língua em direção ao véu palatino” ([DILP] *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*, 2003-2025). São exemplos deste fonema /g/ palavras como *gato* e *guerra*.

Ao contrário dos sons anteriormente mencionados, os oclusivos surdos são produzidos sem vibração das cordas vocais.

Sendo uma consoante bilabial surda, o som [p] produz-se através da junção do lábio inferior com o lábio superior sem a vibração das cordas vocais como podemos observar nas palavras *pato* e *pão* em português e *pato* e *pan* em espanhol.

A consoante dento-alveolar surda [t] é produzida através de um contacto entre a ponta da língua e os dentes superiores sem a vibração das cordas vocais dando origem a palavras como *toque* e *tio* em português e *tío* e *tigre* em espanhol.

Por fim, a consoante velar surda [k] apresenta as mesmas características da consoante velar sonora anteriormente mencionada [g], porém excluindo a vibração das cordas vocais. Assim, através desse fonema /k/ é possível pronunciar palavras como *casa* e *carro* em português e *coche* e *casa* em espanhol.

A consoante fricativa labiodental surda [f] apresenta o mesmo modo e ponto de articulação tanto na língua portuguesa como na língua espanhola, sendo pronunciada da mesma

forma em ambos os idiomas. Para a produção desse som “o lábio inferior aproxima-se dos incisivos superiores provocando uma constrição parcial de tal modo que permite que o ar seja expelido em contínuo, acompanhado de um ruído estridente de fricção” (DILP, 2003-2025).

É através desse fonema /f/ que conseguimos reproduzir vocábulos como *família* e *falar* em português e *familia* e *fiesta* em espanhol.

Existem também alguns sons nasais que são comuns em ambas as línguas. “Se o véu palatino estiver baixado, o ar sai simultaneamente pelas cavidades oral e nasal, produzindo-se sons nasais, como as vogais nasais e as oclusivas nasais [m], [n] e [ɲ]” (DILP, 2003-2025).

O ponto de articulação bilabial, já mencionado anteriormente, é caracterizado pela junção dos lábios superior e inferior. A consoante nasal bilabial sonora [m] caracteriza-se dessa forma, pois envolve o uso simultâneo de ambos os lábios permitindo que o som seja produzido com a passagem de ar pelo nariz. Tanto em português como em espanhol esta consoante é pronunciada de igual forma, tal como podemos observar nas palavras *mão* e *amor* em português e *mano* e *temor* em espanhol.

A consoante nasal [n] utiliza o ponto de articulação apicoalveolar, isto é, o “som consonântico que se produz aproximando ou tocando a ponta da língua nos alvéolos dos dentes incisivos superiores” (DILP, 2003-2025). Os alvéolos encontram-se localizados imediatamente atrás dos dentes superiores. A reprodução deste som permite a passagem de ar pelo nariz durante a articulação, daí o nome *nasal*. A sonoridade desta consoante é igual quando comparamos palavras portuguesas e espanholas onde entra em jogo o fonema /n/: *nós* e *andar* são exemplos de vocábulos em português e *nosotros* e *andar* em espanhol.

O som nasal palatal sonoro [ɲ] é produzido “pelo contacto da língua com o palato” (DILP, 2003-2025). Em português é representada através da grafia <nh>, como nas palavras *ninho* e *caminho* e em espanhol pela grafia ñ, como nos vocábulos *niño* e *año*.

Tanto em português como em espanhol existem dois sons caracterizados como laterais sonoros que se produzem “quando o ar expirado passa pelos dois lados da cavidade bucal, dado a língua estar encostada ao palato ou aos dentes” (DILP, 2003-2025).

O primeiro é o som reproduzido através da consoante lateral apicoalveolar sonora [l] que, conforme mencionado anteriormente, se dá quando o ápice da língua, isto é, a ponta, toca nos alvéolos e, neste caso, permite a passagem de ar pelas laterais da língua. Ao observarmos as palavras *lua* e *leve* em português e as palavras *luna* e *mal* podemos concluir que este som se pronuncia de igual forma.

À semelhança do som nasal palatal sonoro [ɲ], o som lateral palatal [ʎ] caracteriza-se pelo contacto entre a língua e o palato, deixando, neste caso, que o ar escape pelas laterais da língua. Em português, a grafia associada a este som é <lh> e em espanhol <ll>. No entanto, muitas das palavras que em português utilizam o som <lh>, como *alho* e *filho*, em espanhol corresponde por evolução fonética a <j>, *ajo* e *hijo*. Ainda assim, o fonema lateral palatal /ʎ/ existe em palavras como *pollo* e *lluvia*.

O modo de articulação de consoantes intitulado de vibrante é “produzido quando há vibração da língua ou da úvula” (DILP, 2003-2025). Encontra-se dividido em vibrante sonora simples, representada pelo fonema apicoalveolar /r/, e composta, representada pelo fonema apicoalveolar /r/.

Para realizar a articulação do som [r]

la punta de la lengua roza brevemente los alvéolos en un movimiento de abajo a arriba y de fuera hacia dentro. Los laterales de la lengua tapan la salida del aire por los lados de la boca. Las cuerdas vocales vibran, pero la lengua NO VIBRA en este sonido (Profe de Español, 2022).

Através deste som, é possível pronunciar palavras como *arte* e *cara* em ambas as línguas. A consoante vibrante apicoalveolar composta [r] é o oposto da anteriormente mencionada:

La punta de la lengua toca la parte más alta de los alvéolos mientras el tronco de la lengua se esconde hacia la garganta. Los laterales de la lengua tapan la salida del aire por los lados de la boca, por lo que el aire sale con fuerza, haciendo vibrar la lengua contra los alvéolos. Las cuerdas vocales vibran (Profe de Español, 2022).

A articulação deste som permite a pronúncia das palavras *ratón* e *rosa* em espanhol e *rato* e *rosa* em português.

## **2.2 Caracterização dos sons (fonemas e as suas realizações articulatórias) diferentes do português**

Enquanto no subcapítulo anterior nos ocupámos de apresentar os fonemas (e as suas realizações) semelhantes entre a língua portuguesa e a língua espanhola, neste iremos expor os sons díspares entre ambas as línguas e que podem causar dificuldades aos alunos no que toca à produção oral.

### **2.2.1. Vocalismo**

Na língua portuguesa, as vogais podem ser classificadas como orais e nasais. As vogais orais são aquelas em que o fluxo de ar é expelido unicamente pela boca, enquanto as vogais nasais envolvem a passagem do ar tanto pela boca como pelo nariz. No entanto, um aspeto a considerar é que, na língua portuguesa, em determinadas situações fonéticas, existem vogais orais que, em termos de articulação, não possuem uma correspondência direta no espanhol.

Particularmente, as vogais orais semiabertas [ɛ] e [ɔ], em posição tónica, não existem na língua espanhola. Em português, essas vogais apresentam uma articulação que varia em relação às restantes ([a], [e], [i], [o], [u]), em que a posição da mandíbula é ligeiramente mais baixa, mas sem atingir uma abertura total. Em contrapartida, em espanhol, não há uma distinção entre vogais abertas e semiabertas, o que resulta na articulação das vogais de maneira diferente em comparação com o português.

Quando consideramos as vogais em posição átona, a diferença é igualmente relevante. Em português, as vogais átonas reduzem-se para [ɐ], [ɨ], [u], dependendo da posição na palavra. No entanto, em espanhol, essas vogais tendem a manter uma articulação mais clara, como em [a], [e], [i], [o], [u], sem redução.

Um exemplo dessas diferenças fonéticas pode ser observado na palavra *casa*. Em português, ao pronunciar *casa*, a última vogal é semiaberta, ou seja, o som da vogal final [a] não é totalmente aberto, mas apresenta uma ligeira centralização, resultando na transcrição fonética [ˈkazɐ]. Já no espanhol, a última vogal em *casa* mantém-se aberta [a], sem a centralização característica do português, e é transcrita foneticamente como [ˈkasa]. Este fenómeno fonético é indicativo das distinções vocálicas entre as duas línguas, que podem resultar em dificuldades para falantes de português ao tentar reproduzir a pronúncia correta em espanhol, devido às diferentes articulações das vogais orais.

Em suma, as diferenças na articulação das vogais orais e a ausência de vogais semiabertas em espanhol são elementos fonológicos que ilustram as dificuldades que os falantes de português podem encontrar ao aprender a pronúncia espanhola, uma vez que as regras de articulação e redução vocálica não se aplicam da mesma forma em ambas as línguas.

De acordo com Carla Viana (Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, 20-11-2006), “as vogais nasais em português podem ser tónicas ou átonas. As tónicas são pronunciadas com maior intensidade que as átonas”.

Quanto às vogais nasais em posição tónica, estas são: [ɛ̃], como podemos observar na palavra *pranto*, [ẽ̃], como podemos ver no vocábulo *cento*, [ĩ̃], como na palavra *tinto*, [õ̃], como podemos observar na palavra *tonto* e [ũ̃], como na palavra *mundo*. Todas as palavras anteriormente mencionadas possuem a consoante *n* na sua composição gráfica. No entanto, essa acaba por não ser pronunciada transformado a vogal numa vogal nasal.

Conforme mencionado anteriormente, em espanhol não existem vogais nasais. Quando uma vogal é seguida pelas consoantes [n] ou [m], estas são igualmente pronunciadas, sem se transformarem em vogais nasais, como ocorre no português. Tomemos como exemplo a palavra *cantar*, que é idêntica em ambas as línguas. Em português, a pronúncia correta é [kɐ̃ˈtar], com a vogal [ɛ̃] nasal, enquanto em espanhol a pronúncia é [kanˈtar], sem a nasalização da vogal.

Na língua portuguesa, existem também os ditongos nasais que se caracterizam por uma combinação de “uma vogal seguida de semivogal (também chamada glide)”. De acordo com Viana (2006), foneticamente, na língua portuguesa, as semivogais são representadas pelos sons [j] e [w]. Os ditongos nasais resultam da combinação de uma vogal nasalizada com uma semivogal, criando uma articulação característica que não encontramos na língua castelhana.

Em português, os ditongos nasais são: [ɛ̃w̃], como ocorre na palavra *adoção*; [ɛ̃j̃], como em *alemães*; [õ̃j̃], presente na palavra *anões* e [ũ̃j̃] em *muito* (única palavra que o regista).

Este fenómeno fonético, no entanto, não existe na língua espanhola. O espanhol não possui ditongos nasais e as vogais seguidas de [n] ou [m] não se combinam com semivogais para formar ditongos nasais. Assim, a pronúncia de palavras como *adoção*, *alemães* e *anões* em português apresenta uma característica fonológica que os falantes de espanhol não articulam, o que pode representar alguma dificuldade para aprendentes de espanhol ao tentarem reproduzir as sonoridades nasais características do português.

### 2.2.2. Consonantismo

No presente subcapítulo, serão apresentadas as consoantes da língua espanhola cuja pronúncia difere da do português e vice-versa. Num momento inicial ocupar-nos-emos de expor apenas as consoantes em espanhol que em português possuem uma sonoridade distinta e em seguida apresentaremos as consoantes da língua portuguesa que têm um som diferente na língua espanhola.

A consoante aproximante palatal [j] (exemplos: *mayo*, *cayó*) produz-se com a língua “colada à parte média e anterior do palato duro, de maneira a formar no centro um pequeno canal por onde escapa o ar, fazendo vibrar as cordas vogais. O véu palatino fica subido, pelo que o ar sai só pela boca” (Freile, 2017: 21).

A letra <s> existe em ambas as línguas, no entanto, a sua articulação é diferente. Enquanto em português a consoante [s̺] é produzida predominantemente como uma fricativa apicodental, como nas palavras *sapo* e *pássaro*, em espanhol esse som apresenta uma articulação apicoalveolar, isto é, onde a ponta da língua toca a região do trato bucal chamada de alvéolos.

O som fricativo interdental surdo [θ] “es el fonema que corresponde a las grafías “z, c” + “e, i” solamente en gran parte de la península ibérica y en zonas de Centroamérica” (Muñoz-Basols, Moreno, Taboada & Lacorte, 2017: 90).

Existem dois fenómenos – *seseo* e *ceceo* – que ocorrem em Espanha que estão diretamente relacionados com a pronúncia deste fonema /θ/. Nalgumas zonas do país é comum a substituição da realização [θ] por [s]. Este fenómeno chama-se *seseo*. Noutras áreas, é comum substituir [θ] ou [s] por um som semelhante a [θ], por exemplo *caza* e *casa* [ˈkaθa], *cocer* e *coser* [koˈθer].

O facto de este som não ser pronunciado na língua portuguesa resulta na pronúncia de forma errada uma vez que os aprendentes optam por substituir esse mesmo som por [s] ou [z] como nas palavras *cinco* – que deveria ser [ˈθinko] e não [ˈsinko] – ou *corazón* – que, foneticamente, se pronuncia [koraˈθon] e não [koraˈson].

Outro som que apresenta disparidade entre a língua portuguesa e a língua castelhana é o fricativo velar surdo [x]. Tomemos como exemplo a palavra *gente*: a pronúncia correta é [ˈxente], no entanto, por interferência da língua materna (o português) é comum que, durante a aprendizagem da língua estrangeira, seja pronunciado como [ˈzente/ˈzēti].

Regra geral, na língua espanhola, a grafia <h> não possui realização fonética. Contudo, aparece uma consoante fricativa glotal surda [h], representada pela mesma letra, que apenas corresponde a estrangeirismos e, em certos casos, alguns falantes chegam a pronunciá-la como [x]. Exemplos desse uso incluem palavras como *hockey* [ˈxokej] e *Hawai* [xaˈwaj]. Em português, a letra <h> nunca tem som próprio surgindo apenas na grafia de certas palavras (quer herdadas do latim, quer procedentes de outras línguas, nomeadamente o inglês) como *haver* e *hóquei*. Dessa forma, ao pronunciar os estrangeirismos mencionados anteriormente em português, a solução é [ˈɔkej] e [vˈvaj], respetivamente.

Um dos sons em que os alunos mais apresentam dificuldades é a pronúncia de vocábulos que exigem o som africado palatal surdo [tʃ]. Em construções como *coche* e *chocolate*, concluímos que a tendência é sempre recorrer à forma como se pronuncia esse som na sua língua materna, isto é, o português. A palavra *coche* é pronunciada como [ˈ\*kɔʃi] tal como em português ao invés

de acrescentar o som da consoante dento-alveolar surda [t], ainda que este não se encontre ortograficamente na palavra [ˈkoʃe].

Uma vez expostas as consoantes que na língua espanhola possuem uma sonoridade distinta do português, neste ponto iremos expor as consoantes portuguesas que em espanhol não apresentam a mesma sonoridade.

Quando aprendemos a língua castelhana, uma das advertências que detetamos imediatamente é a atribuição de um som diferente a palavras com a consoante [v]. Em várias regiões de Portugal continental, existem dois sons diferentes: [b] e [v]. No entanto, se nos deslocarmos para uma zona mais a norte do país, concluímos que o fenómeno é o mesmo que o da língua espanhola. Em vocábulos com a letra <v> como *vaso* e *vídeo*, a pronúncia é [ˈbaso] e [ˈbiðeo], respetivamente. Ou seja, o som atribuído a essa consoante, é o mesmo da consoante oclusiva bilabial sonora [b]. Enquanto em português corresponde a uma variedade dialetal ([ˈbazu] e [ˈbiðju]), em espanhol corresponde à única possibilidade na língua padrão. O fenómeno é conhecido como *betacismo* que consiste, em português, na realização articulatória idêntica dos fonemas /b/ e /v/, sendo, como foi referido, a única solução em espanhol.

Outro som exclusivo do sistema fonológico do português europeu é a fricativa apicodental sonora [z], a qual ocorre, por norma, quando representada pela letra <z> no início de palavra (ex.: *zebra*, *zero*) ou pelas letras <s/z> em posição intervocálica (ex.: *casa*, *azeite*). Este fonema não possui um equivalente direto no espanhol, pelo que, por sua vez, a consoante <z> (bem como <c> antes de <e> ou <i>) se realiza foneticamente como [θ], fricativa interdental surda — como se observa nas palavras *zapato*, *luz* e *feliz*, que se pronunciam respetivamente [θaˈpato], [ˈluθ] e [feˈliθ].

É de notar, no entanto, que a consoante <z> pode também realizar-se como [s] em determinados dialetos do espanhol, nomeadamente nas regiões do sul de Espanha e América Latina onde ocorre o fenómeno conhecido como *ceceo*, que implica a neutralização fonética entre [s] e [θ].

Na língua castelhana, o som fricativo palatal sonoro [ʒ], como por exemplo na palavra *janela*, não existe. Ainda assim, por influência da língua materna, os alunos tendem a pronunciar-lo como em português. Em palavras e/ou frases onde seja necessário empregar uma das consoantes <g/j> como em *la gente joven*, os alunos tendem a utilizar o som [ʒ] como [la ˈʒẽti ʒɔvẽj] ao invés de [la ˈxente xoβen].

Por último, a vibrante velar sonora [ɣ] só faz parte do conjunto de sons da língua portuguesa. A grafia associada a esta variante do fonema /r/ representa-se pela junção de duas letras <rr> entre vogais ou <r> em posição inicial ou depois de consoante (letra). Na língua castelhana, esta grafia também existe, no entanto, a sua pronúncia dá-se de forma diferente.

Em português utilizamos a garganta para pronunciar esse som, em espanhol esse som pronuncia-se como [r]. Tomemos como exemplo a palavra *pelirrojo*, em espanhol — que, ao traduzir para o português significa ‘ruivo’. Se o disséssemos de acordo com a pronúncia portuguesa, seria \*[peliˈʁoxo]. No entanto, em espanhol a pronúncia correta é [peliˈroxo].

## 2.3. Alternância na articulação de alguns sons no sistema espanhol

### 2.3.1. *Yeísmo*

Segundo Essen e Martos (2023: 5), o *yeísmo* é a denominação que “se ha dado en el ámbito de la lingüística hispánica a la neutralización de los fonemas consonánticos lateral palatal sonoro /ɬ/ y /j/ fricativo palatal sonoro en favor del segundo”.

De acordo com Vaquera (1991-1992: 39), o fenómeno chamado de *yeísmo*

consiste en el ablandamiento de la articulación palatal lateralizada, por el cual se deja libre el centro, confluyendo en ese caso con la palatal central /j/. Como consecuencia de la igualación articulatoria, el fonema lateral /ɬ/ se desfonologiza y el central aumenta su frecuencia. Si bien, por su parte, la palatal central /j/ posee variantes articulatorias, éstas ya se consideran de carácter fonético y sin alcance fonológico alguno.

### 2.3.2. *Seseo*

Entre os fenómenos fonológicos que mais desafios colocam aos falantes de português europeu está o *seseo*, típico de muitas variedades do espanhol falado na Andaluzia e na América Latina.

O *seseo* consiste na anulação da distinção dos fonemas fricativo interdental surdo /θ/ e fricativo apicoalveolar surdo /s/, sendo ambos articulados como [s]. De acordo com Barros e Dias (2010),

fonológicamente, *seseo* consiste en la neutralización de la oposición de los fonemas fricativo interdental sordo /θ/ y alveolar /s/. Así, un hablante seseante dirá [se'resa] por 'cereza', [s'sjento] por 'ciento', [sa'pato] por 'zapato', [kasa] por 'caza'. Dirá igualmente también: [kasa] por 'casa', [s'sjento] por 'siento', [sa'βjo] por 'sabio' (Barros & Dias, 2010: 251-252).

### 2.3.3. *Ceceo*

De acordo com Barros e Dias (2010:249), “en castellano, hay dos fonemas fricativos distintos: el alveolar /s/ y el interdental /θ/”. Após a desconstrução de cada fonema no subcapítulo anterior, cabe-nos definir o fenómeno de *ceceo*. De acordo com o *Diccionario de la lengua española* da Real Academia Española (2014/2024-23.8) ([www.rae.es](http://www.rae.es)), este

es el fenómeno de diferenciación de la pronunciación de palabras escritas con 's' o con 'z', 'c'. En el español, palabras escritas con 'z', seguida de las vocales 'a', 'o', 'u' – como 'zapato', 'zona', 'zumo' – y palabras escritas con la letra 'c' antes de las vocales 'e', 'i' – como 'cero' y 'cinco' – se pronuncian como fricativa interdental sonora.

Este fenómeno dialetal é típico do espanhol peninsular, mais propriamente da zona ocidental da Andaluzia.

## **2.4. Estudo da pronúncia observada dos alunos portugueses de ELE**

A fonética, conforme mencionado anteriormente, não constitui um dos conteúdos mais aprofundados no currículo de ELE, especialmente no contexto do Ensino Secundário. Esta lacuna no ensino da pronúncia da língua espanhola resulta, muitas vezes, numa formação insuficiente que compromete o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Consequentemente, muitos estudantes terminam a sua formação em ELE com um vocabulário limitado e, em particular, com dificuldades significativas na produção e interação orais. A presente secção tem como objetivo analisar a pronúncia espanhola de alunos portugueses. Para tal, recorreremos à observação das aulas do presente ano letivo, bem como à experiência adquirida ao lecionar durante a PES, como forma de realizar uma análise aprofundada da pronúncia dos alunos. Este processo permitirá identificar os erros fonéticos mais recorrentes e as possíveis causas subjacentes a esses desvios, oferecendo uma compreensão mais clara das dificuldades enfrentadas pelos alunos no domínio da pronúncia espanhola.

Numa das primeiras aulas, foi possível compreender que o problema em questão se revela mais grave do que inicialmente se antecipava. A redação deste relatório teve como ponto de partida a experiência pessoal adquirida ao longo da aprendizagem de ELE no Ensino Básico e Secundário, procurando correlacioná-la com a observação das aulas ao longo do presente ano letivo. Contudo, bastaram apenas algumas semanas para concluir que os alunos apresentam uma forte interferência da língua materna no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Mesmo entre os estudantes com níveis mais avançados de Espanhol, observam-se erros graves, frequentemente não corrigidos.

Um dos problemas mais comuns advertidos em todos os estudantes foi a pronúncia do som [s] (apicoalveolar), que, na língua portuguesa, é articulado como [s̺] (apicodental), como já foi referido. No entanto, ao tentarem reproduzi-lo em espanhol, tendem a manter o mesmo som, em vez de produzir [s], característico da língua espanhola. Esta constatação foi inicialmente identificada durante a observação das primeiras aulas de Espanhol do 10.º ano de iniciação, quando foi solicitado aos alunos a construção de um pequeno diálogo com expressões relativas a *saludar* e *despedirse*. Durante esta atividade, observou-se que muitos alunos apresentaram dificuldades em realizar a articulação fonética correta do [s] espanhol e que não houve a devida correção para uma melhor aprendizagem.

Posteriormente, verificou-se que os alunos do 11.º ano de continuação, que possuíam um nível mais avançado de aprendizagem, cometiam o mesmo erro, apesar de já possuírem mais quatro anos de estudo da língua espanhola em comparação com os alunos do 10.º ano. Este fenómeno levanta a questão da insistência da interferência da língua materna e da escassez de um ensino especificamente direcionado à correção da pronúncia, uma vez que, mesmo com maior experiência, os alunos não conseguiram superar este obstáculo fonético.

Ao longo das PES, foi possível identificar alguns erros cometidos pelos alunos. Numa das atividades realizadas na segunda aula do primeiro semestre, uma aluna, ao esclarecer uma dúvida com a professora, pronunciou incorretamente a primeira letra <g>, ao pronunciar a palavra *geografía* substituindo-o por [ʒ] ao tentar expressar uma palavra em espanhol que, na realidade,

se pronuncia com o som [x]. Este erro pode ser atribuído à interferência da língua materna, dado que, como já foi abordado no capítulo anterior, a pronúncia do som consonântico [x] não existe em português. A docente aproveitou a oportunidade para corrigir a aluna, orientando-a sobre a forma correta de articular o som, o que se revelou útil, pois a aluna conseguiu ajustar a sua pronúncia de forma eficaz.

Na segunda aula assistida, que decorreu no passado dia 14 de novembro de 2024, foi lecionada uma parte da unidade didática “¡Una clase... con clase!”. Nessa mesma aula, os conteúdos lexicais lecionados foram os espaços da escola, o sistema educativo espanhol e as disciplinas. Um dos exercícios realizados consistiu na criação de um diálogo relacionado com uma das temáticas abordadas: os espaços da escola. Nesse diálogo realizado em trabalho de pares, um dos alunos devia incorporar um novo aluno numa escola nova e outro um aluno que já estudasse lá há mais tempo. Posteriormente, foi solicitado que os alunos lessem os seus diálogos. Durante a leitura dos mesmos, pudemos detetar certos erros que são comuns entre vários alunos, nomeadamente, a utilização do som [ʒ] em palavras onde o som exigido é [x] como o caso do vocábulo *gimnasio*. Assim que foi realizada a correção deste erro fonético, foi notório que os alunos que necessitaram de ler esse mesmo som, reproduziram o som da forma correta.

No passado dia 21 de fevereiro de 2025, decorreu a 6ª aula assistida da disciplina de Espanhol, direcionada a uma turma de 11º ano de continuação.

Um dos momentos da aula consistiu na leitura em voz alta do texto “Jordi Aranda – Tailândia 2013”, retirado do livro de exames do corrente ano letivo. Através desta leitura, foi possível identificar alguns erros fonéticos cometidos pelos alunos por forma a reiterar a caracterização dos sons semelhantes e díspares anteriormente mencionados. Assim, segue-se a transcrição do texto com os vocábulos assinalados onde os alunos cometeram erros fonéticos. Posteriormente, passaremos a explicar a forma como essas palavras deveriam ter sido pronunciadas e as possíveis razões para a expressão das mesmas.

**¡Estuve de voluntariado** como profesor de inglés en el norte de Tailandia y fue una experiencia **maravillosa!** De hecho, mi mente parece que en muchas ocasiones sigue allí, ¡es algo que me ha hecho vivir una de las cosas más bonitas de mi vida!

Los niños son preciosos y te hacen sentir como en tu **casa**, la gente del pueblo es muy amable y **Suyanna** y Sompong son como unos padres que hacen todo lo que está en sus manos para que te sientas a gusto y conozcas **más** su cultura. Toda la gente del norte de Tailandia me ha parecido encantadora, me he enamorado del lugar y espero poder volver en un futuro próximo. ¡Cuánto siento en falta a los niños! Espero que pueda seguir yendo más gente que consiga que la escuela siga subsistiendo con los pocos recursos que tienen y la ayuda de los voluntarios.

Los **voluntarios** crecemos como personas una barbaridad, ayudando en lo que haga falta, las clases, la cocina, los juegos, los ordenadores... Me gustaría encontrar alguna forma de ayudarles, pero de momento no se me ocurre nada más que intentar convencer a más gente para que viva esta **experiencia**.

A primeira palavra destacada no texto, *estuve*, representa a 1ª pessoa do singular do verbo *estar* no pretérito perfeito simples do indicativo. Neste caso, o erro cometido pelo aluno a quem lhe coube ler o primeiro parágrafo do texto, consistiu na pronúncia da consoante s, tendo sido

[\*eʒ'tuβe]. Acreditamos que a razão para os alunos pronunciarem a consoante [s] como [ʒ] se deve à interferência da língua materna, o português europeu, uma vez que algumas palavras portuguesas com essa consoante apresentam articulação apicodental. A pronúncia correta dessa mesma palavra seria [es'tuβe]. Ainda que a palavra que corresponde a *estive* em português – *estive* –, não contenha a particularidade que lhe foi dada pelo aluno em questão, este fenómeno ocorre com bastante frequência.

Na segunda, terceira e quinta palavras destacadas do texto, *voluntariado*, *maravillosa* e *Suvanna*, o aluno em questão cometeu um lapso extremamente comum durante a aprendizagem da língua espanhola. Conforme mencionado anteriormente, em português a consoante <v> não apresenta a articulação de [b] à exceção de algumas zonas do país. Dessa forma, foi possível observar que esse erro ocorre com bastante frequência inclusive entre alunos com um nível avançado de Espanhol. Vale ressaltar que este texto foi lido numa turma de 11º ano de continuação, o que significa que os alunos já possuem, aproximadamente, cinco anos de experiência na aprendizagem dessa língua.

Ao contrário dos exemplos anteriormente apresentados, na terceira palavra destacada no texto, observa-se que os alunos incorreram num erro fonético relacionado com a vogal <a> na pronúncia da palavra *casa*. No português europeu, esta palavra caracteriza-se por um enfraquecimento da segunda vogal, sendo pronunciada como [\*'kaʒe]. A análise da leitura deste texto permite corroborar a hipótese previamente enunciada de que os alunos tendem a atribuir os padrões fonéticos da sua língua materna aquando da pronúncia de determinados vocábulos na língua meta, o espanhol, neste caso. Contudo, a realização fonética correta desta palavra em castelhano corresponde a ['kasa].

A sexta palavra evidenciada na transcrição do texto, *más*, apresenta um erro fonético já referido anteriormente (no primeiro exemplo). Seria expectável que o aluno a pronunciasse como ['mas], mantendo a realização fonética correta em espanhol. No entanto, verifica-se a atribuição de um traço articulatorio típico do português europeu à consoante [s], resultando na produção de um som dento-alveolar [ʒ], em vez do som apicoalveolar [s], característico da língua espanhola. Este fenómeno evidencia, uma vez mais, a interferência da língua materna na pronúncia da língua meta.

A penúltima palavra destacada no texto, *voluntarios*, apresenta outro erro fonético, uma vez mais relacionado com a pronúncia de uma vogal. O aluno, ao pronunciar esta palavra, produziu [bolun'tarju], substituindo a vogal correta [o] por [u], na última sílaba (nesta mesma palavra também se observou que o aluno articulou palatalmente o som, conforme explicado). Em português europeu, a vogal [o] em palavras como *voluntários* pode ser pronunciada de forma mais fechada e arredondada, aproximando-se de [u], um fenómeno comum devido à influência da língua materna. Este erro ocorre porque, no português europeu, as vogais semifechadas, como [o], têm uma realização fechada, o que leva à substituição de [o] por [u] em contextos semelhantes. A pronúncia correta do espanhol seria [bolun'tarjos], com a vogal aberta [o].

Por último, na palavra *experiencia*, o som atribuído à consoante <x> remete, mais uma vez, à interferência da língua materna, uma vez que o aluno pronunciou a palavra como [\*ε]pe'ɾjensje], adotando a mesma pronúncia da consoante <x> característica do português de Portugal, em que o som é realizado como [ʃ]. Este erro pode ser explicado pela transferência da

pronúncia do português, no qual o <x> possui um som semelhante ao [ʃ], enquanto em espanhol o <x> em *experiencia* é articulado com o som [ks], sendo a pronúncia correta da palavra [ekspe'rijenθja]. Este lapso reflete, uma vez mais, a interferência direta da língua materna demonstrando uma dificuldade comum entre os estudantes e os falantes de português em geral ao aprenderem a pronúncia de consoantes semelhantes em ambas as línguas, que possuem sons distintos.

Durante uma aula de Espanhol lecionada a uma turma de 7.º ano, os alunos foram convidados a escutar uma canção em língua espanhola e a completar a respetiva letra. No decurso da atividade, surgiu uma dúvida por parte de um aluno relativamente à pronúncia do vocábulo *gente*. O aluno manifestou estranheza quanto à realização fonética do grafema <g> nessa palavra, motivada pela interferência da sua língua materna, o português, na qual se esperaria a ocorrência do som [ʒ], conforme se verifica no português europeu para o mesmo vocábulo.

Perante esta questão, surgiu a oportunidade de clarificar que, na fonética da língua espanhola, a consoante <g> seguida das vogais <e> ou <i> é realizada como uma fricativa velar surda [x], em contraste com a fricativa palatal sonora [ʒ] do português.

Na aula seguinte, lecionada à mesma turma, optei por implementar um exercício específico sobre a fonética da consoante <g>, presente no manual escolar adotado.

O exercício em questão, localizado na unidade didática dedicada ao vocabulário da família e das profissões, apresentava um conjunto de palavras relacionadas com diferentes profissões. A atividade iniciava com a instrução para os alunos ouvirem atentamente a pronúncia de cada palavra através de uma faixa de áudio. As palavras selecionadas para este exercício incluíam exemplos onde o grafema <g> surgia em diferentes contextos vocálicos, nomeadamente antes de <a, o, u> (onde a sua pronúncia é habitualmente [g]) e antes de <e> e <i> (onde a sua pronúncia é [x]).

Durante a audição, os alunos deviam identificar e assinalar as palavras onde a letra <g> apresentava o som [x], distinguindo-as daquelas onde o <g> era pronunciado como [g].

Uma vez que os alunos revelaram algumas dificuldades na execução do exercício, optei por reproduzir a faixa de áudio três vezes de forma a que não existisse qualquer tipo de dúvidas.

Através da realização deste exercício os alunos compreenderam que o som associado à consoante <g> não se dá sempre da mesma forma, uma vez que depende da posição onde se encontra bem como da vogal que se segue.

Ao longo do ano letivo, foi possível estudar a pronúncia dos alunos através das aulas lecionadas tanto pela professora cooperante do estágio da disciplina de Espanhol como pelos outros membros do núcleo de estágio.

Numa das aulas lecionadas por outra estagiária, foi solicitado aos alunos de uma turma de 11.º ano de continuação que lessem um texto relativo à temática abordada em aula:

Un viajero suele atesorar en la memoria una **preciosa** colección de lugares bellos, con encanto, especiales, impactantes... pero, cuanto más viaja, la cantidad de lugares que consideraba únicos se va haciendo más y más pequeña. Poner un pie en las islas Galápagos es intuir de inmediato que nos encontramos en un lugar único. Viajar **por** ellas es disfrutar la sensación de que no hay otro

lugar en la Tierra como este conjunto de islas volcánicas a 900 km de las costas de Ecuador. Recordar el viaje es tener la certeza de haber vivido una experiencia irrepetible.

En Floreana, Isabela, Santa Cruz y San Cristóbal, las únicas islas habitadas de las 127 que componen el archipiélago, se habla español, pero fue un inglés quien puso las islas en el mapa. Antes de la publicación de *The Voyage of the Beagle*, de Charles Darwin, las islas Galápagos eran conocidas como las “encantadas”, unas islas deshabitadas que solían dar refugio a piratas y balleneros. Ellos fueron los que diezmaron la población de tortugas en las islas, pues la carne de estos animales era extremadamente valiosa en las bodegas de los barcos, pues el animal se mantenía vivo durante meses sin agua ni comida. Fue precisamente este impresionante animal el que hizo rebautizar a Darwin las islas como las Galápagos, por el enorme parecido del caparazón de algunas tortugas con el galápagos, un tipo de silla de montar española muy popular en aquella época.

Hoy en día **es** muy **sencillo** ver estas tortugas en las reservas, en centros de crianza y en su estado natural. De hecho, es sencillo ver a todos los animales; este es el principal atractivo de las islas. Iguanas marinas, lobos de mar, pingüinos, tortugas marinas, piqueros de patas **azules**, pinzones, tiburones, rayas... están literalmente al alcance de tu mano y, al no haber tenido nunca grandes depredadores, no se asustan del hombre. Es sorprendente ver la armonía en la que **conviven** las distintas especies. Uno puede llegar a ver, compartiendo espacio en una misma roca a una iguana, un par de lobos marinos, un grupo de pingüinos y alguna que otra ave. Al haber superabundancia de alimento en el mar, no existen disputas territoriales. Precisamente por eso, uno de los grandes atractivos de las islas es la de bucear con tiburones sin temor a ser atacados, pues están saciados por la abundancia de **peces**.

À semelhança do texto aplicado em aula anteriormente mencionado, neste também foram destacados a negrito os vocábulos onde os alunos cometeram algum erro fonético.

O primeiro erro identificado, já previamente abordado no texto anterior, prende-se com a pronúncia incorreta do fonema /θ/, representado, neste caso, pela letra <c>. No caso específico da palavra *preciosa*, o aluno produziu a forma [ˈpreˈsjoso], recorrendo ao som [s̺], em vez da realização correta [preˈθjoso], onde deveria ocorrer o som associado à fricativa interdental surda [θ], característico da língua espanhola. Este fenómeno evidencia, uma vez mais, uma interferência da língua materna aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira – o espanhol. O facto de ambas as línguas se demonstrarem semelhantes em diversos níveis, quer seja nas palavras que por vezes se demonstram iguais ou o facto de apresentarem sons que se pronunciam de igual forma, pode justificar o facto de os alunos recorrerem frequentemente ao português para pronunciarem as palavras em espanhol.

Além do exemplo anteriormente referido, observaram-se ainda três ocorrências adicionais do mesmo tipo de erro fonético, realizadas por um segundo aluno, dado que a leitura do texto foi repartida por diversos elementos da turma em questão. Estes erros foram detetados nas palavras *es*, *sencillo* e *peces*, todas envolvendo a substituição do fonema fricativo interdental surdo /θ/ por um som fricativo apicodental surdo.

No caso da forma verbal *es*, característica da terceira pessoa do singular do verbo *ser*, o aluno produziu a forma [ˈe̺s] em vez da realização fonética correta [ˈes], evidenciando a substituição do fonema /s/ por [s̺]. De igual forma, na palavra *sencillo*, a pronúncia registada foi [ˈsenˈs̺i̺lo] em vez de [senˈθi̺lo], mantendo-se o mesmo padrão de substituição.

Por fim, este desvio fonético reaparece na última palavra do excerto analisado, *peces*, que foi articulada como [\*'peşes] em vez da forma correta ['peθes]. Tal como nos exemplos anteriores, observa-se a dificuldade na produção do fonema fricativo interdental surdo [θ], que, por não existir no inventário fonológico do português europeu, tende a ser substituído por um som mais familiar — neste caso, uma fricativa apicodental surda.

Outro erro detetado ao longo da leitura do texto, que se deve de igual forma à interferência da língua portuguesa, é a pronúncia da palavra *por*, onde pudemos constatar que a vogal <o> foi pronunciada com o som português [u] em vez do som correto [o]. Assim, o aluno em questão pronunciou [\*'pur] em vez de ['por].

Este fenómeno evidencia, uma vez mais, a interferência da língua portuguesa na aprendizagem da língua espanhola, tendo o aluno em questão pronunciado a palavra com a fonética associada à palavra na língua portuguesa.

Outro erro que foi possível detetar ao longo da leitura do texto, foi durante a pronúncia da palavra *azules*, em que o aluno pronunciou a letra <z> tal como em português [z] em vez de [θ]. Este erro tem-se revelado bastante comum durante a aprendizagem de ELE por parte de portugueses o que, uma vez mais, pode ser resultado de uma interferência da língua materna.

O último erro detetado no texto, partilha da mesma causa que os anteriores. Durante a pronúncia da palavra *conviven*, o aluno a quem lhe coube ler esse vocábulo, pronunciou ambas as consoantes <v> com o som da fricativa labiodental sonora, em vez da oclusiva bilabial sonora (no primeiro <v>) e a aproximante bilabial sonora semifechada (no segundo “v”). A pronúncia atribuída pelo aluno a essa palavra foi [\*kon'viven e a correta seria [kom'biβen].

Ainda relacionado com o texto, foram realizadas algumas questões de interpretação textual. A docente pediu a alguns alunos que lessem o enunciado e que respondessem às perguntas. Um dos exercícios consistia em escolha múltipla e uma das opções era a seguinte “Descubrió cómo se comportan las **diferentes** especies cuando se enfrentan”. O aluno a quem lhe coube ler e, posteriormente, responder às perguntas leu as vogais <e> com o som onde o grau de abertura da boca é semifechado, tal como em português, em vez de totalmente aberto, como deve ser em espanhol. Ou seja, a pronúncia da palavra foi [\*difi'rintes] em vez de [dife'rentes].

Através da análise dos erros detetados durante a leitura do texto, podemos concluir que, na maioria dos casos, os alunos cometem erros devido à interferência da sua língua materna. O facto de as línguas materna e meta, isto é, o português e o espanhol, apresentarem tantas semelhanças pode resultar numa recorrência mais frequente à sua língua.

Durante outra aula lecionada pela mesma professora estagiária, foi aplicado outro texto onde foi solicitada a leitura do mesmo em voz alta por parte de alguns alunos.

Millones de prendas se acumulan en un vertedero clandestino en el desierto de Atacama, un símbolo de la desigualdad y de cómo el consumo desmedido contamina el planeta.

Las áridas tierras del desierto de Atacama, en el norte de **Chile**, se han convertido en el escenario de una imagen que parece sacada de una novela de ciencia ficción. En ellas se pueden encontrar montañas de ropa de segunda mano que llegó de Estados Unidos, Canadá, Europa y Asia, que fue descartada para su reventa y acabó en este vertedero al aire libre emitiendo gases tóxicos mientras se descompone. Un auténtico símbolo de cómo la sociedad de usar y tirar y el consumismo

extremo **están** dañando el planeta. Y también de la desigualdad: a ese lugar plagado de lo que algunos desecharon llegan otros en búsqueda de prendas para vestir o **revender** y ganarse la vida.

Ese basurero clandestino se ha ido levantando de los **descartes** de las 59 000 toneladas de ropa que llegan cada año a **Chile** – el primer importador de prendas de segunda mano de América Latina – a través de la zona franca del puerto de **Iquique**, a 1800 kilómetros al norte de Santiago. La mayoría son artículos usados, pero también hay algunos sin estrenar con la etiqueta de venta todavía puesta.

Reportes sobre la industria textil han expuesto el alto costo de la moda rápida, con trabajadores infrapagados, denuncias de empleo infantil y condiciones deplorables para producir en serie. A ello hoy se suman cifras devastadoras sobre su inmenso impacto ambiental, comparable al de la industria petrolera. Según un **estudio** de la ONU de 2019, la producción de ropa en el mundo se duplicó entre 2000 y 2014, lo que ha dejado en evidencia que se trata de una industria “responsable del 20% del desperdicio total de agua a nivel global”. Además, la fabricación de ropa y calzado genera el 8% de los gases de efecto invernadero.

Durante a leitura do texto, foram identificados diversos erros fonéticos cometidos pelos alunos. No entanto, em comparação com os textos previamente analisados, registou-se uma diminuição no número de lapsos.

A leitura foi repartida entre quatro alunos, cabendo a cada um a leitura de um parágrafo. No segundo parágrafo, o aluno responsável cometeu um erro fonético recorrente, já previamente observado. Ao pronunciar a palavra *Chile*, o dígrafo <ch> foi realizado de forma incorreta. Em espanhol, este fonema deve ser articulado como uma africada palatal surda [tʃ], com a presença do som [t] seguido de [ʃ]. No entanto, o aluno em questão pronunciou a palavra como [\*ʃili], substituindo o fonema por uma fricativa palatal surda [ʃ] e produzindo, ainda, uma vogal final com articulação semifechada.

No primeiro parágrafo, foi igualmente detetado um erro relacionado com a pronúncia da vogal <e> em posição inicial. Na palavra *están*, o aluno produziu a forma [\*is'tan], em vez da pronúncia correta [es'tan], substituindo a vogal [e] por [i].

Outro erro detetado nesse mesmo parágrafo ocorreu no verbo *revender*, e diz respeito a uma dificuldade comum entre aprendentes de espanhol: a articulação da consoante <v>. Em português, este fonema é geralmente realizado como uma fricativa labiodental sonora [v], enquanto, em espanhol, a sua articulação correta corresponde a uma aproximante bilabial sonora [β]. Assim, o aluno pronunciou [\*reven'der] quando o esperado seria [reβen'der].

Antes de se proceder à descrição dos erros observados no parágrafo seguinte, importa destacar que, durante a leitura, o aluno atribuiu sistematicamente o som [ɣ] a todas as ocorrências do fonema /s/. Este erro verificou-se em vocábulos como *descartes* (destacado a negrito no texto), *basurero*, *prendas*, *segunda* e *Santiago*.

Foram ainda detetados dois outros erros. Um deles, anteriormente referido, diz respeito à pronúncia incorreta da palavra *Chile*, pelo que não se considerou necessário voltar a detalhá-lo. O segundo erro ocorreu na palavra *Iquique*, nome de um porto chileno. A última vogal (<e>) foi, uma vez mais, pronunciada com um grau de abertura reduzido, resultando na forma [\*i'kiki] em vez de [i'kike].

No último parágrafo do texto, identificou-se apenas um erro fonético, relativo à pronúncia da palavra *estudio*. Tal como em casos anteriores, o erro incidiu sobre o fechamento excessivo da vogal final, resultando na produção de [ \*es'tuðju ], quando a forma correta seria [ es'tuðjo ].

Mais uma vez, é possível concluir que os desvios fonéticos observados se devem, na sua maioria, à interferência da língua materna – o português europeu.

Noutra aula, lecionada pela professora cooperante do estágio da disciplina de Espanhol, foi novamente solicitado à turma do 11.º ano (nível de continuação) que realizasse a leitura de um novo texto. Tal como nos textos previamente analisados, a leitura serviu para uma observação e análise de possíveis erros fonéticos cometidos pelos alunos. O presente excerto foi, assim, integrado no presente trabalho, permitindo identificar um conjunto de erros fonéticos recorrentes entre os discentes. De seguida, procede-se à descrição detalhada dos desvios observados, organizados por tipo de fenómeno fonético.

En el Salón de la Tecnología de Las Vegas (CES), una de las mayores ferias mundiales del sector, los inventos destinados a combatir el calentamiento global obtuvieron la mayor atención.

Empresas tecnológicas presentaron en el encuentro de este año posibles soluciones a un problema que va en aumento, teniendo en cuenta que 2023 fue el año más caluroso jamás **registrado**.

La compañía americana Genesis Systems mostró una máquina rectangular del **tamaño** de un aparato de aire acondicionado capaz de extraer agua potable del aire, incluso en zonas donde la humedad no supera el 10%. El empresario afirmó que en la atmósfera de la Tierra hay miles de millones de toneladas de agua, y debido al cambio climático, la cantidad de vapor de agua que proviene de la evaporación de la superficie aumentará aún más en la **atmósfera**. Uno de los problemas de **este** aparato es el precio: cuesta al menos 19.000 **dólares**.

Otras compañías, como la start-up francesa MolluScanun, aprovecharon la convención para **presentar** innovaciones destinadas a **proteger** el medioambiente. Dicha start-up mostró sus almejas y mejillones conectados a electrodos que detectan la contaminación acuática de una forma más sencilla y rápida que los tradicionales análisis de muestras de agua.

También en el ámbito de la contaminación acuática, otra empresa entre cuyos inversores se encuentran estrellas de Hollywood expuso una tecnología de filtrado para capturar los microplásticos liberados por las lavadoras en las aguas residuales.

Por otra parte, la start-up estadounidense Ambient Photonics **presentó** un panel solar capaz de generar energía a partir de la iluminación **interior**, lo que eliminaría el **uso** de las baterías en numerosos aparatos electrónicos. “Los dispositivos **electrónicos** conectados necesitan energía continua, que con demasiada frecuencia proviene de baterías desechables o recargables”, declaró Bates Marshall, director general de la compañía.

El gigante surcoreano de las telecomunicaciones SK Group dedicó a su vez su **estand** a promover tecnologías respetuosas con el entorno, mostrando a los visitantes un futuro con trenes de hidrógeno o vehículos guiados por inteligencia artificial.

Otras innovaciones dentro del campo de la sostenibilidad que se han presentado han sido desde un sustituto biodegradable para plásticos con un 85% de materiales reciclados hasta un asistente de cocina con inteligencia artificial para reducir el consumo de energía en los dispositivos del hogar.

Se han podido ver también máquinas para lavar vasos que **utilizan** agua a 65 grados, eliminando el 99% de las bacterias, y un **dispositivo** para los refrigeradores inteligentes que analiza la entrada de comestibles y proporciona **recomendaciones** para evitar el desperdicio alimentario.

Una de las industrias que más agua utiliza es el sector cosmético, de manera que para ahorrar este bien escaso, se ha presentado una regadera para cabello que utiliza aire y tecnología de fragmentación hidráulica para ahorrar hasta un 69% de agua en el proceso de fabricación.

La startup **francesa** Neoplants asegura haber creado una planta que puede limpiar el aire 30 veces más eficazmente que una planta de interior estándar absorbiendo los contaminantes y transformándolos en materia **vegetal**.

Cada vez son más las empresas que invierten en innovación sostenible para tratar de frenar el cambio climático.

Tal como nos textos previamente analisados, também neste foi realizada a divisão da leitura por parágrafos, sendo cada um atribuído a um aluno diferente. Esta metodologia implica a possibilidade de repetição de erros fonéticos, ainda que em palavras distintas.

No vocalismo, observou-se uma tendência para a pronúncia destas de forma semelhante ao português europeu, ou seja, com realização semifechada. No caso das palavras *este*, *dólares*, *interior* e *recomendaciones*, os alunos que as leram produziram as vogais <e> com uma articulação fechada, concretamente [i]. As formas fonéticas registadas foram, respetivamente, [\*'esti], [\*'dolaris], [\*'inti'ɾjor] e [\*xekomenða'θionis], em vez das formas corretas ['este], ['dólares], [inte'ɾjor] e [rekomenða'θiones].

Relativamente às palavras *dispositivo* e *electrónicos*, foi frequente a realização da vogal <o> como [u], à semelhança do português, resultando em formas como [\*dispusi'tiβo] e [\*elek'tronikus], quando o correto seria [disposi'tiβo] e [elek'tronikos].

No que concerne à palavra *tamaño*, verificou-se igualmente uma interferência da língua materna na articulação da vogal. O aluno em questão pronunciou [\*te'maɲo], ao invés da forma correta [ta'maɲo].

No domínio das consoantes, identificaram-se também fenómenos de interferência linguística. Nas palavras *proteger* e *vegetal*, os alunos produziram o som da consoante <g> como [ʒ], típico da língua portuguesa, resultando em [\*pote'ʒer] e [\*beʒe'tal], quando a articulação correta em espanhol seria [pote'xeɾ] e [bexe'tal].

Adicionalmente, nas palavras *presentar*, *presentó*, *uso* e *francesa*, observou-se a realização da consoante <s> com sonoridade [z], também herdada da pronúncia portuguesa ([ɸpɾizẽ'tar], [ɸpɾizẽ'to], ['uzu], [frẽ'ʒeʒe]). Consequentemente, as formas articuladas pelos alunos foram [\*prezen'tar], [prezen'to], ['uzo] e [\*fran'θeʒa], em vez das formas corretas [presen'tar], [presen'to], ['uso] e [fran'θesa].

Na palavra *utilizan*, verificou-se igualmente a pronúncia incorreta da consoante <z> como [z], tendo-se registado [\*uti'lizan], onde seria expectável [uti'liθan].

No caso da palavra *recomendaciones*, além da pronúncia incorreta das vogais, observou-se também a substituição da consoante <r> inicial por [x], resultando na forma [\*xekomenða'θionis] em vez de [rekomenða'θiones].

Outro erro detetado, e que se tem vindo a repetir ao longo dos diferentes textos analisados, refere-se à pronúncia da consoante <s> na palavra *registrado*, que foi produzida como [\*rexiʃ'trado], quando a forma correta seria [rexiʃ'trado].

Foi ainda possível identificar uma questão particularmente relevante: a acentuação incorreta de palavras cuja tonicidade difere entre o português e o espanhol. No caso da palavra *atmósfera*, que em português é pronunciada com tonicidade na terceira sílaba, os alunos tenderam a reproduzir essa acentuação, ignorando o acento gráfico que marca a tonicidade na segunda sílaba em espanhol.

Finalmente, observou-se um erro frequente na pronúncia de palavras de origem estrangeira adaptadas diferentemente em ambas as línguas. A palavra *estand*, correspondente ao português *stand*, foi pronunciada sem a vogal inicial [e]. O mesmo ocorre com a palavra *estrés*, onde é igualmente frequente a supressão da vogal, devido à interferência do português, onde essas palavras são igualmente estrangeirismos, mas não sofrem adaptação.

Na aula do dia 24 de abril de 2025, a docente da disciplina de Espanhol (e cooperante do estágio da disciplina) aplicou um texto para que os alunos da turma de 10º ano de nível de iniciação lessem. Uma vez mais, foram identificados alguns desvios fonéticos, pelo que passaremos a mencioná-los e, posteriormente, analisá-los.

#### **CASA INTELIGENTE: EL FUTURO YA ESTÁ AQUÍ**

El hogar inteligente no es un concepto **futurista** improbable. Ya está aquí y está listo para ser aún más inteligente.

¿Qué es un hogar inteligente? Una **casa** inteligente es «un hogar equipado con iluminación, calefacción y **dispositivos** electrónicos que se pueden controlar de forma remota mediante un smartphone o un ordenador».

#### DEPENDENCIAS DE LA VIVIENDA

##### LA COCINA

En este espacio el control y el acceso vienen dados por la conexión de los **electrodomésticos** a Internet a alta velocidad, de forma que **son capaces** de interactuar con el usuario. Este puede acceder, desde su ordenador, a cualquier electrodoméstico y dar órdenes, como por ejemplo cambiar los programas de la lavadora, controlar la temperatura del domicilio, hacer la compra y vigilar el **estado** de los alimentos del frigorífico.

##### EL SALÓN

El salón se convierte en centro de ocio y de **asistencia**. El usuario puede utilizar su **televisor** para acceder a Internet, enviar mensajes a teléfonos **móviles**, recibir películas y vídeos y participar en juegos con múltiples participantes.

##### EN TODA LA CASA

En el hogar se impone la utilización de mandos **universales** que permiten el control desde cualquier punto del domicilio de los equipos y funciones básicas de los mismos. ¿Qué nos depara el futuro? Según Kevin Foreman, en wired.com, la casa del futuro será lo suficientemente inteligente como para distinguir entre sí a los miembros de la familia y se adaptará a las necesidades individuales. Un pequeño **dispositivo** alrededor de nuestra muñeca nos identificará al sincronizarse con nuestro latido, lo que permitirá ajustar automáticamente la iluminación, la temperatura ambiente y reproducir música según las **preferencias** y los perfiles personalizados.

Em comparação com a turma do 11.º ano, de nível de continuação, cuja análise fonética temos vindo a realizar, é perceptível uma diminuição no número de erros durante a leitura do texto. Tal redução poderá ser justificada por dois fatores: em primeiro lugar, pelo facto de este grupo de

alunos revelar um desempenho mais elevado em comparação com outras turmas; em segundo lugar, pela limitada quantidade de vocabulário trabalhado até ao momento, o que poderá ter facilitado a produção oral.

A leitura do texto foi dividida entre quatro alunos, sendo que os erros que se seguem dizem respeito exclusivamente ao primeiro aluno. Um dos desvios fonéticos identificados ocorreu na palavra *casa*, na qual a vogal final <a> foi realizada como uma vogal semifechada [ɐ], à semelhança do que acontece na língua portuguesa, em vez da vogal aberta [a], característica do espanhol. Ainda na mesma palavra, o <s> foi pronunciado com sonoridade de [z], quando deveria ter sido articulado como a fricativa alveolar surda [s]. Verificou-se também a produção da consoante <s> como a fricativa apicodental surda [ʃ] nas palavras *futurista* e *dispositivos*, o que constitui mais uma interferência característica da língua materna.

Relativamente ao segundo aluno, foi possível observar uma tendência sistemática para a produção da consoante <s> como fricativa apicodental surda [ʃ], em detrimento da fricativa apicoalveolar surda [s]. Este desvio verificou-se ao longo de toda a sua leitura, nomeadamente nas palavras *electrodomésticos* e *son*. Houve ainda uma pronúncia desse mesmo som ([ʃ]) na palavra *capaces*, onde o correto seria [θ]. Na palavra *estado*, para além da articulação incorreta da consoante <s>, também a vogal inicial <e> foi realizada como semifechada [i], à semelhança do português, em vez da vogal aberta [e] exigida pela língua espanhola.

No caso do terceiro aluno, identificaram-se erros semelhantes. A consoante <s> foi novamente produzida como [ʃ] na palavra *assistencia*, enquanto que, na palavra *televisor*, o som final foi realizado como [z], contrariando a articulação esperada [s]. Na palavra *móviles*, a vogal <e> foi pronunciada de forma semifechada, revelando mais uma vez a interferência da língua materna. O mesmo padrão de articulação incorreta do <s> como [ʃ] foi registado em *universales*.

Por fim, o quarto aluno também apresentou desvios fonéticos recorrentes, sobretudo na articulação da consoante <s>. Na palavra *dispositivo*, o <s> foi novamente realizado como [ʃ], e em *presencias*, tanto o <c> como o <s> final foram articulados incorretamente da mesma forma [ʃ] em vez de [θ] e [s], respetivamente.

Concluída a análise dos diversos textos explorados durante as aulas observadas, passamos agora ao estudo de outros elementos relevantes no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. Neste âmbito, será dada especial atenção a um dos instrumentos de avaliação definidos pela docente responsável pela disciplina.

Nas turmas do 10.º ano (nível de iniciação) e do 11.º ano (nível de continuação), um dos momentos de avaliação consiste na realização de um vídeo no final de cada semestre. Nestes vídeos, os alunos, organizados em grupos, são desafiados a apresentar conteúdos abordados ao longo das unidades didáticas lecionadas até ao momento. Esta atividade constitui uma oportunidade para aplicarem os conhecimentos adquiridos, ao mesmo tempo que exploram a sua criatividade, ainda que dentro dos limites temáticos previamente estabelecidos. Deste modo, os parágrafos que se seguem destinam-se à análise dos desvios fonéticos identificados durante a visualização dos vídeos produzidos pelos diferentes grupos de alunos através de tabelas onde se

apresenta a palavra onde foi cometido o desvio, a forma como os alunos a pronunciaram, a pronúncia correta e uma observação/explicação do erro cometido.

Na turma do 10.º ano de iniciação, foram analisados seis vídeos, realizados por grupos compostos por quatro a seis alunos.

No vídeo realizado pelo primeiro grupo, foram identificados diversos desvios fonéticos que refletem a interferência da língua materna, o português europeu, na aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

Palavra	Forma como os alunos pronunciaram	Pronúncia correta	Observação
Nos	[*ˈnus]	[ˈnos]	A vogal /o/ foi articulada como fechada [u]
Desayuno	[*dezaˈjuno]	[desaˈjuno]	Uso de [z] em vez de [s]
Escuela	[*isˈkwele]	[esˈkwela]	Articulação das vogais [i] e [e] em vez de [e] e [a]
Jueves	[*ˈxweves]	[ˈxweβes]	Uso de [v] em vez de [β]
Evitar	[*eviˈtar]	[eβiˈtar]	Idem

No segundo vídeo analisado, foi possível detetar múltiplos desvios fonéticos resultantes da interferência da língua materna na pronúncia do espanhol.

Palavra	Forma como os alunos pronunciaram	Pronúncia correta	Observação
Diferencias	[*difiˈrenθjas]	[difeˈrenθjas]	Uso de [i] em vez de [e]
Favorita	[*favoˈrita]	[faβoˈrita]	[v] em vez de [β]
Nuevos	[*ˈnwevos]	[ˈnweβos]	Idem
Exacto	[*ezakto]	[ekˈsakto]	[z] em vez de [ks]
Arte	[*arti]	[arte]	Vogal final como [i]
Próximo	[*ˈproximo]	[ˈproksimo]	Omissão de [k] no som [ks]
Tenemos	[*teˈnemos]	[teˈnemos]	<o> como [u] fechado ou [o] semifechado
Podemos	[*puˈðemos]	[*poˈðemos]	Idem
Gente	[*ˈzente]	[ˈxente]	[z] em vez de [x]

O terceiro vídeo corresponde a um grupo de três alunos que optaram por apresentar os espaços da escola – conteúdo abordado durante a terceira unidade do manual escolar. Tal como nos grupos anteriores, também aqui foram identificados desvios fonéticos.

Palavra	Forma como os alunos pronunciaram	Pronúncia correta	Observações
Bienvenidos	[*bjenve'niðus̺]	[bjemβe'niðos]	[v] por [β]; [o] como [u]; [s̺] em vez de [s]
Instituto	[*insti'tutu]	[insti'tuto]	[o] como [u]
Emocionado	[*emuθjo'naðo]	[emoθjo'naðo]	Idem
Todo	[*'toðu]	['toðo]	Idem
Mucho	[*'mut̺fu]	['mut̺fo]	Idem
Biblioteca	[*biβlju'teka]	[biβlju'teka]	Idem
Hacemos	[*a'θemus]	[*a'θemos]	Idem
Ahora	[*a'ore]	[a'ora]	[a] pronunciado como [e]
También	[*təm'bjen]	[*tam'bjen]	Idem
Lugares	[*lu'garis]	[lu'gares]	[e] final como [i]

Durante a análise do vídeo do quarto grupo, foram igualmente detetados diversos desvios quanto à pronúncia dos sons em língua espanhola, no entanto, é relevante destacar que, ao longo de todo o momento de avaliação, as alunas pronunciaram sistematicamente a consoante <s> como [s̺]. Dessa forma, na tabela que se segue, iremos apresentar apenas dois exemplos de expressões onde foi pronunciado esse som.

Palavra/expressão	Forma como os alunos pronunciaram	Pronúncia correta	Observações
Estamos	[*es'tamus]	[es'tamos]	[u] por [o]
Cómo	[*komu]	['komo]	Idem
Complicado	[*komplika'ðu]	[kompli'kaðo]	Idem
Nos vemos	[*'nus 'βemus]	['nos 'βemos]	Idem
Buenos días a todos nuestros oyentes	[*'bwenos̺ 'días a 'toðos̺ 'nwestros̺ o'jentes̺]	[bwenos 'días a 'toðos 'nwestros o'jentes]	Realização de [s̺] em vez da fricativa apicoalveolar surda [s]
Mis colores favoritos	[*'miš ko'lores̺ faβo'ritos̺]	['mis ko'lores faβo'ritos]	Idem
Valeria	[*va'lerja]	[ba'lerja]	Uso da fricativa labiodental sonora [v] em vez de oclusiva bilabial sonora [b]
Viajando	[*vja'xando]	[bja'xando]	Idem
Vosotras	[*vo'sotras]	[bo'sotras]	Idem
Vida	[*'viða]	['biða]	Idem

Invitar	[*invi'tar]	[inbi'tar]	Uso de [v] em vez de [β]
Ahora	[*a'ore]	[a'ora]	Última vogal realizada como [e]
Encanta	[*en'kantə]	[en'kanta]	Idem
Película	[*pe'likulə]	[pe'likula]	Idem
Música	[*muzike]	[musika]	Idem
Homenaje	[*ome'naʒe]	[ome'naxe]	Fricativa palatal sonora [ʒ] em vez de fricativa velar surda [x]
Ligero	[*li'zero]	[li'xero]	Idem
Energía	[*ener'ʒia]	[ener'xia]	Idem
Próxima	[proʒima]	[proksima]	Omissão do som [k] antes da consoante [s] e [ʒ] em vez de [s]
Permite	[*per'miti]	[per'mite]	Vogal final <e> como [i]
Emociones	[*emu'θjonis]	[emo'θjones]	[o] como [u] e vogal [e] como [i]

O quinto vídeo pertence a um grupo de quatro alunas que, durante a sua apresentação, optaram por abordar conteúdos relativos à primeira unidade didática do manual escolar.

Palavra	Forma como os alunos pronunciaram	Pronúncia correta	Observações
Buenos días	[*bwenos 'dias]	[bwenos 'dias]	Realização de [ʒ] em vez da fricativa apicoalveolar surda [s]
Soy	[*soj]	[soj]	Idem
Estudiantes	[*istu'ðjantes]	[estu'ðjantes]	[i] por [e]
Escucho	[*is'kutʃo]	[es'kutʃo]	Idem
Escuela	[*is'kwela]	[es'kwela]	Idem
Estoy	[*is'toj]	[es'toj]	Idem
Me	[*mi]	[me]	Idem
Gimnasio	[*ʒim'nasjo]	[xim'nasjo]	Fricativa palatal sonora [ʒ] em vez de fricativa velar surda [x]
Favorito	[*favo'rito]	[faβo'rito]	Uso da fricativa labiodental sonora [v] em vez de aproximante bilabial sonora [β]
Música	[*muzika]	[musika]	Articulação do som [ʒ] em vez de [s]

Experimentar	[*eʃperimen'tar]	[eksperimen'tar]	Uso do som característico da consoante <x> em português
--------------	------------------	------------------	---

O sexto vídeo analisado pertence a um grupo de quatro alunas. A sua apresentação centrou-se, essencialmente no vocabulário da terceira unidade didática relativa ao material escolar.

Palavra	Forma como os alunos pronunciaram	Pronúncia correta	Observações
Escuela	[*is'kwela]	[es'kwela]	Vogal <e> inicial pronunciada [i]
Llevo	[*'levo]	[ˈleβo]	Uso da fricativa labiodental sonora [v] em vez de aproximante bilabial sonora [β]
Estuche	[*iʒ'tuʃe]	[es'tutʃe]	Vogal <e> semifechada; [ʒ] em vez de [s]; [ʃ] em vez de [tʃ]
Nerviosa	[*ner'βjoza]	[ner'βjosa]	Fricativa apicodental sonora [z] em vez de fricativa apicoalveolar surda [s]
próximo	[*'proʒimo]	[ˈproksimo]	Omissão do som [k] antes da consoante [s] e [ʒ] em vez de [s]

Finda a análise dos vídeos elaborados pela turma de 10<sup>o</sup> ano de iniciação, concluímos que a grande maioria dos erros identificados se revelam bastante comuns durante a aprendizagem de ELE.

De seguida, analisaremos os vídeos desenvolvidos pela turma de 11<sup>o</sup> ano de continuação.

O primeiro vídeo pertence a um grupo de quatro alunos e os erros que foram possíveis identificar, foram os seguintes:

Palavra	Forma como os alunos pronunciaram	Pronúncia correta	Observações
Último	[*ʊltimu]	[ˈultimo]	[u] em vez de [o]
Estoy	[*iʒ'toj]	[es'toj]	[i] por [e]
Cómo	[ˈkomu]	[ˈkomo]	Última vogal como [u] em vez de [o]
Necesidades	[*neθeʒi'ðaðis]	[neθesi'ðaðes]	Realização de [ʒ] em vez da fricativa apicoalveolar surda [s];

			última vogal fechada [i] em vez de [e] semifechada
Casa	[ˈkase]	[ˈkasa]	Vogal [a] em posição final como semiaberta [ɐ] em vez de aberta [a]
Cocinar	[*koʒiˈnar]	[koθiˈnar]	Realização de [ʒ] em vez da fricativa interdental surda [θ]

O segundo vídeo pertence a um grupo de quatro alunos e caracteriza-se essencialmente por conter imensos erros, não apenas no âmbito da fonética. Especificamente, ao nível fonético detetaram-se os seguintes erros:

Palavra	Forma como os alunos pronunciaram	Pronúncia correta	Observações
Estás	[*eʒˈtas]	[esˈtas]	Realização de [ʒ] em vez da fricativa apicoalveolar surda [s]
Buenos días	[*ˈbwenos̺ ˈdias̺]	[ˈbwenos ˈdias]	Idem
Escuela	[*eʒˈkwela]	[esˈkwela]	Idem
Ese	[*eʒe]	[ˈese]	Idem
Persona	[*perʒona]	[ˈpersona]	Idem
Buenas tardes	[*ˈbuenas̺ ˈtarðes̺]	[ˈbuenas ˈtarðes]	Idem
Sé	[*ˈʒe]	[ˈse]	Idem
Decir	[*deˈʒir]	[deˈθir]	Realização de [ʒ] em vez da fricativa interdental surda [θ]
Fácil	[*ˈfaʒil]	[ˈfaθil]	Idem
Estoy	[*isˈtoj]	[esˈtoj]	[i] por [e]
Utilizaría	[*utilizaˈrja]	[utiliθaˈrja]	Realização de [ʒ] em vez de [θ]
Vigilantes	[*ˈvixiˈlantes]	[ˈbixiˈlantes]	Uso da fricativa labiodental sonora [v] em vez de oclusiva bilabial sonora [b]
Enviado	[*enˈvjaðo]	[emˈβjaðo]	Uso da fricativa labiodental sonora [v] em vez de aproximante bilabial sonora [β]
Nuevo	[*ˈnwevo]	[ˈnweβo]	Idem
Devolver	[ˈdebolˈver]	[ˈdeβolˈβer]	Idem
Arma	[ˈarme]	[ˈarma]	Articulação da última vogal [a] como [ɐ]

O terceiro grupo está constituído por cinco alunos e nele foi possível identificar um erro que ainda não havia sido detetado ao longo das análises textuais e dos vídeos: a nasalização, característica da língua portuguesa.

Palavra/expressão	Forma como os alunos pronunciaram	Pronúncia correta	Observações
Por fin	[*ˈpor ˈfi]	[ˈpor ˈfin]	Som nasal [ĩ] quando em espanhol não existe nasalização
Con	[*kõ]	[ˈkon]	Som nasal [õ] quando em espanhol não existe nasalização
Incluso	[*inˈkluzo]	[inˈklusɔ]	Realização de [z] em vez de [s]
Decisión	[*deθiˈzjon]	[deθiˈsjon]	Idem
Presentes	[*preˈzentes]	[preˈsentes]	Idem
A pesar	[*ˈa peˈzar]	[a ˈpe.sar]	Idem
Éxito	[*ˈezito]	[eksito]	Som que é atribuído na língua portuguesa [z]
Javier	[*xaˈvjer]	[xaˈβjer]	Uso da fricativa labiodental sonora [v] em vez de aproximante bilabial sonora [β]
Vengo	[*ˈvengo]	[ˈbengo]	Uso da fricativa labiodental sonora [v] em vez de oclusiva bilabial sonora [b]
Quiere	[*ˈkjeri]	[ˈkjere]	Vogal <e> final fechada [i] em vez de semifechada [e]
Porque	[*ˈpurki]	[ˈporke]	Idem; Atribuição de som [u] em vez de [o] (aberto)
Estás consiguiendo	[*eʃˈtaʃ konʃiˈgʝendo]	[esˈtas konsiˈgʝendo]	Realização de [ʃ] em vez da fricativa apicoalveolar surda [θ]

O quarto vídeo assistido e, conseqüentemente, analisado, não revelou tantos desvios fonéticos com relação aos restantes:

Palavra/Expressão	Forma como os alunos pronunciaram	Pronúncia correta	Observações
Tíos	[*ˈtios̺]	[ˈtios]	Realização de [s̺] em vez da fricativa apicoalveolar surda [s]
Vamos	[*ˈbamoʃ]	[ˈbamos]	Idem
Pulsera	[*pulˈʒera]	[pulˈsera]	Idem
Hijas	[*ˈiras]	[ˈixas]	A aluna pronunciou uma vibrante apicoalveolar sonora completa [r] quando deveria ser fricativa velar surda [x]
Chanel	[*ˈʃaˈnel]	[tʃaˈnel]	[ʃ] em vez de [tʃ]
Está bien	[*ˈista ˈbjen]	[ˈesta ˈbjen]	Vogal <e> inicial com realização fechada em vez de semifechada

No quinto e último grupo foi possível detetar alguns desvios fonéticos:

Palavra/Expressão	Forma como os alunos pronunciaram	Pronúncia correta	Observações
Charla	[*ˈʃarla]	[tʃarla]	[ʃ] em vez de [tʃ]
Desayunar	[*deʒajuˈnar]	[desajuˈnar]	Realização de [z] em vez de [s]
Es mi especialidad	[*es̺ ˈmi es̺peʒjaliˈðað]	[es ˈmi espeθjaliˈðað]	Realização de [s̺] em vez de [s] e da fricativa interdental surda [θ]
Grave	[*ˈgrave]	[ˈgraβe]	Uso da fricativa labiodental sonora [v] em vez de aproximante bilabial sonora [β]
Vale	[*ˈvale]	[ˈbale]	Uso da fricativa labiodental sonora [v] em vez de oclusiva bilabial sonora [b]
Geografía	[*ʒeograˈfia]	[xeograˈfia]	Fricativa palatal sonora [ʒ] em vez de fricativa velar surda [x]
Estrategia	[estrateʒja]	[estraˈtexja]	Idem
Relajarme	[*xelaˈxarme]	[relaˈxarme]	Troca da consoante inicial [r] por [x]
Faciles	[*ˈfaθilis]	[ˈfaθiles]	Articulação da vogal [e] de forma fechada [i]
Porque	[*ˈporki]	[ˈporke]	Idem

Próxima	[*'proʒima]	['proksima]	Pronúncia de [s̺] em vez de [ks]
---------	-------------	-------------	----------------------------------

Ao longo do ano, foi também possível identificar erros fonéticos durante a participação dos alunos nas aulas. A aula de 10º ano de iniciação do passado dia 22 de outubro de 2024, centrou-se, essencialmente, em fazer revisões para o teste de avaliação que se realizaria daí a dois dias. Um dos conteúdos avaliado no teste, foi os meses do ano. Durante a enumeração dos mesmos por parte de um aluno, este pronunciou erradamente os meses *junio, julio e noviembre*. Nos dois primeiros, realizou foneticamente a consoante <j> como [ʒ] em vez de [x], [\*'ʒunjo] e [\*'ʒuljo] em vez de ['xunjo] e ['xuljo]. No último exemplo, a consoante <v> foi realizada exatamente como em língua portuguesa [v], quando, nesse caso deveria ter sido [β]. A pronúncia foi [\*no'vjemβre] ao invés de [no'βjemβre].

No dia 5 de novembro de 2024, a docente da disciplina de Espanhol introduziu à turma de 10º ano de iniciação a segunda unidade, que pretende abordar a caracterização física e psicológica. Um aluno, enquanto pronunciava a palavra *inteligente*, realizou a consoante <g> com o som característico da língua portuguesa [ʒ]. A realização fonética da palavra foi [\*inteli'ʒente], quando deveria ter sido [inteli'xente].

No dia 10 de dezembro de 2024, na aula de 10º ano de iniciação, a aula dedicou-se, fundamentalmente, à realização de exercícios de revisão sobre a matéria lecionada na quarta unidade. Aquando da realização de um desses exercícios, foi possível detetar a pronúncia do som [ʃ] em vez de [tʃ], em palavras como *Charo* e *mochila*. O aluno a quem lhe coube pronunciar essas palavras fê-lo como [\*'ʃaro] e [\*mo'ʃila] quando deveria ter sido ['tʃaro] e [mo'tʃila].

Na aula do passado dia 11 de fevereiro de 2025, lecionada à turma de 10º ano de iniciação, foram introduzidos conteúdos lexicais relacionados com a família e as tarefas domésticas. Durante a realização de exercícios do manual, foi possível identificar dois erros fonéticos realizados por dois alunos distintos. O primeiro erro ocorreu na palavra *porque* que foi pronunciada com as vogais fechadas, tal como em português, isto é [\*'purki] ao invés de ['porke]. O segundo aluno cometeu simultaneamente dois erros ao pronunciar a palavra *tristezas*, tanto nas consoantes [s] que foram realizadas como [s̺] como na consoante [z] que foi realizada como [z̺], isto é, [\*triʒ'teʒas̺] em vez de [tris'teθas].

Mais tarde, no dia 18 de fevereiro de 2025, ainda na turma de 10º ano do nível de iniciação, foi possível detetar um erro na pronúncia do verbo *volver* aquando da aprendizagem dos verbos irregulares no presente do indicativo. O aluno realizou as consoantes <v> como uma fricativa labiodental sonora [v] quando devia ter sido uma oclusiva bilabial sonora no primeiro <v> e uma aproximante bilabial sonora no segundo <v>. Foneticamente, o correto seria [bol'βer] e não [\*vol'ver] como foi pronunciado pelo aluno em questão.

Na aula do passado dia 24 de abril de 2025, uma aluna tentou expressar oralmente o vocábulo *móvil*, e, ao fazê-lo, cometeu o mesmo tipo de erro observado anteriormente: realizou a consoante <v> com o som de uma fricativa labiodental sonora [v] em vez de uma aproximante bilabial sonora [β].

Nas aulas dos dias 20 de março e 1 de abril de 2025, lecionadas por um dos membros do núcleo de estágio, às turmas de 10º ano de iniciação e 11º ano de continuação, foi possível

identificar dois erros que se podem incluir dentro da mesma categoria: a pronúncia do dígrafo <ch> como [ʃ], que já havia sido apontado anteriormente. Nas palavras *chocolate* e *derechos*, os alunos pronunciaram, respetivamente, [\*ʃoko'late] e [\*de'reʃos], quando devia ter sido [ʃoko'late] e [de'reʃos].

No passado dia 29 de abril de 2025, durante uma aula lecionada à turma do 11.º ano de nível de continuação, foi possível observar diversas ocorrências de desvios fonéticos relevantes no âmbito do presente estudo. Num momento de retoma oral da aula anterior, a docente solicitou a um aluno que descrevesse o que fizera no dia anterior após o término das aulas. Na sua resposta, ao afirmar que “me fui *a correr* a casa”, o aluno produziu a palavra *correr* com um som [x] para o dígrafo <rr>, resultando em [\*ko'xer], em vez do esperado [ko'rer]. Este fenómeno corresponde à substituição da vibrante apicoalveolar sonora composta [r] pela fricativa velar surda [x], uma interferência fonética comum entre aprendentes portugueses, uma vez que este seria o som atribuído.

Durante a mesma aula, ao longo da realização de exercícios propostos no manual, foram observados outros três desvios fonéticos. O primeiro verificou-se na pronúncia da palavra *espacio*, em que o aluno realizou a vogal inicial <e> como uma vogal fechada [i], característica do sistema vocálico do português europeu, produzindo a forma [\*is'paθjo] em vez de [es'paθjo].

O segundo erro surgiu na produção da forma verbal *ha sido* (pretérito perfeito composto, 3.ª pessoa do singular do verbo ser), em que a consoante <s> foi articulada como fricativa apicodental sonora [ʒ], resultando na sequência [\*'a 'ʒiðo], ao invés de ['a 'siðo].

Finalmente, a palavra *barrio* voltou a apresentar o desvio anteriormente detetado em *correr*, com a substituição do vibrante apicoalveolar sonora composta [r] por [x], resultando em [\*'baxjo] ao invés de ['barjo]. Este erro, recorrente, reforça a hipótese de uma interferência sistemática decorrente da correspondência gráfica <rr>, comum entre falantes nativos de português.

Na mesma data, durante uma aula lecionada à turma do 10.º ano, foi igualmente possível identificar fenómenos fonéticos também em contexto de resolução de exercícios do manual escolar. Na palavra *casa*, registaram-se duas variantes de produção incorreta da consoante <s>: por um lado, a sua realização sonora como [ʒ], [\*kaʒa], e por outro, como fricativa apicodental surda [ʃ], [\*kaʃa]. Ambas as variantes se afastam da articulação prevista para o espanhol, em que se espera uma fricativa apicoalveolar surda [s].

Outro desvio relevante foi identificado na produção da palavra *cocina*, em que a consoante <c> (na posição intervocálica e seguida de <i>) foi articulada como [ʒ], originando a forma [\*ko'ʒina] em vez da forma alvo [ko'θina]. Este erro corresponde à substituição da fricativa interdental surda [θ] pela fricativa apicodental surda [ʒ], fenómeno frequente entre falantes portugueses, para os quais o fonema [θ] não encontra equivalente direto no sistema fonológico do português europeu.

Por fim, na palavra *balcón*, observou-se a realização do segmento final 'ón' como nasalizado, isto é, [\*bal'kõ] em vez de [bal'kon]. Este tipo de erro evidencia uma tendência para a nasalização indevida das vogais finais tónicas, fenómeno fonético que pode ser atribuído à influência do português, onde é comum a nasalização de vogais em sílaba final.

Na aula de 7º ano do passado dia 2 de maio de 2025, foram introduzidos novos conteúdos, nomeadamente no que toca aos tipos e partes da casa. Durante a realização de exercícios, foram detetados diversos erros fonéticos que passarão a ser analisados.

O primeiro consistiu na pronúncia da palavra *lavavajillas*, onde as consoantes <v> foram pronunciadas como fricativas labiodentais sonoras [v] quando deviam ter sido realizadas como aproximantes bilabiais sonoras [β]. A realização da palavra foi [\*lavava'xi'las] quando devia ter sido [laβaβa'xi'las]. A docente da disciplina corrigiu o aluno em questão aproveitando o momento para explicar à turma que a consoante em questão se pronuncia como [b/β] em espanhol.

Posteriormente, durante a realização de um exercício do manual referente à utilização dos verbos *estar* e *haber*, foi possível identificar três erros cometidos por três alunos diferentes. Durante a leitura das frases presentes na figura 3, dividida entre diversos alunos da turma, foram identificados os seguintes erros: na primeira frase, ao pronunciar a expressão “está encima”, o aluno realizou o som das consoantes <s> e <c> como [s̺], bem como a vogal <e> da primeira palavra como [i], isto é, semifechada. A realização foi [\*i's̺'ta en'ʃima] ao invés de [es'ta en'θima]; na segunda frase, o aluno a quem lhe coube ler a frase, também pronunciou as consoantes <s> como [s̺], isto é, [\*al'guno̺s 'liβro̺s] em vez de [al'gunos 'liβros]; na terceira frase, o som das consoantes <j>, presente nas palavras *junto* e *trabajo*, foi idêntico à língua portuguesa, isto é, [ʒ]. A realização das palavras foi, respetivamente [\*'ʒunto] e [\*tra'baʒo], quando deveria ter sido [ˈxunto] e [tra'baʒo].

No decorrer da aula, tivemos ainda a oportunidade de identificar dois erros relacionados com a realização do fonema [tʃ]. Nas palavras *Chiqui* e *leche*, a realização fonética do dígrafo <ch>, foi apenas [tʃ], sem a adição do som [t] imediatamente antes. Ou seja, a pronúncia foi [\*'tʃiki] e [\*'leʃe], respetivamente, quando devia ter sido [ˈtʃiki] e [ˈleʃe]. Na segunda palavra (*leche*), a docente corrigiu o aluno que voltou a cometer o mesmo erro. Por essa razão, aproveitou o momento para explicar a toda a turma como se pronuncia o som a fim de superar esta dificuldade que podia ser comum a mais discentes.

Por último, nessa mesma aula, foi lido um diálogo presente no manual escolar. Uma vez que o mesmo foi lido por dois alunos que têm vindo a revelar um melhor desempenho quanto a outros membros da turma, apenas foi possível detetar três erros fonéticos, pelo que não acreditamos ser necessário inseri-lo juntamente com os textos previamente analisados.

Todos os erros detetados se baseiam na realização das consoantes <c> ou <s> como [s̺], nomeadamente nas palavras *cena*, *quince* e *salís*. A realização fonética atribuída a essas palavras foi [\*'ʃena], [\*'kinʃe] e [\*ʃa'li̺s] quando devia ter sido [ˈθena], [ˈkinθe] e [sa'lis], respetivamente.

Concluída a análise de todos os erros identificados em alunos de diferentes níveis de aprendizagem em língua espanhola ao longo do ano letivo, é possível afirmar que, na maioria dos casos, a principal causa desses desvios é a interlíngua, principalmente a interferência direta da língua materna.

## Capítulo 3 – A fonética nos manuais de ELE

Os manuais escolares desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que apresentam os conteúdos programáticos de forma estruturada e acessível.

Funcionam como um guia essencial tanto para os alunos como para os professores, assegurando a organização e a progressão do conhecimento ao longo do ano letivo.

Para os alunos, os manuais são uma ferramenta indispensável, permitindo-lhes praticar os conteúdos abordados nas aulas e preparar-se para momentos de avaliação. Já para os docentes, servem como um suporte essencial na planificação de aulas, garantindo a coesão e a interligação dos temas. Ademais, promovem a diversificação das metodologias de ensino, ao disponibilizarem recursos como exercícios, textos complementares e atividades didáticas, tornando as aulas mais dinâmicas.

Assim sendo, neste capítulo, pretendemos analisar de que forma a competência fonológica é abordada nos manuais escolares utilizados durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e outros utilizados em escolas a nível nacional. Para tal, serão considerados e comparados manuais de diferentes anos de escolaridade, com o objetivo de identificar semelhanças, diferenças e estratégias pedagógicas adotadas na exploração desta componente linguística.

Iniciaremos a nossa análise com o manual *¡A Bordo! 7*, da Porto Editora (Moreira *et al.*, 2021), utilizado durante a PES.

Neste manual, a exploração da fonética da língua espanhola é cuidadosamente integrada em cada unidade didática, seguindo um progresso lógico e gradual. A primeira unidade foca-se em conteúdos fonéticos mais básicos, nomeadamente a identificação e a correta articulação das vogais na língua espanhola, uma vez que, tal como pudemos comprovar nos capítulos anteriores, existem diferenças em relação ao português europeu. À medida que se avança pelas unidades temáticas, são introduzidos de forma sequencial conteúdos fonéticos mais complexos.

### **-¡A bordo! 7**

Analisemos, em particular, os exercícios presentes em cada unidade didática.

A primeira unidade do manual intitula-se “¡Hola a todos!” e tem como objetivo apresentar vocabulário relacionado com os países e nacionalidades, dados pessoais e aprender a apresentar-se em espanhol.

Conforme mencionado anteriormente, o primeiro conteúdo fonético a ser trabalhado nesta unidade incide sobre as vogais (*a, e, i, o, u*), elemento fundamental na aprendizagem da pronúncia do espanhol. Embora o índice do manual em questão aponte apenas um exercício especificamente direcionado à fonética das vogais em espanhol, localizado na página 29, existem dois exercícios que surgem três páginas antes, que também podem ser úteis para este fim. O primeiro consiste na audição de uma faixa de áudio que apresenta a pronúncia das seguintes palavras em espanhol: *canela, flor, postal, gato, agua, rana, pan* e *morena*, que os alunos devem repetir oralmente. Este exercício permite ao aluno explorar a pronúncia das vogais *a, e* e *o*, através das palavras mencionadas no áudio.

O segundo exercício, que surge no seguimento do primeiro, solicita que os alunos, com base nas palavras do exercício anterior, as organizem no local correto, formando uma frase que

rime (Exemplo: “¡Buenos días! Soy Ana y tengo una \_\_\_\_\_”). Neste caso, a palavra correta seria *rana*, criando assim uma rima.

No terceiro exercício da unidade, descrito no índice do manual e direcionado à competência fonética, consiste na leitura e repetição acelerada do seguinte trava-línguas: “*Soy lo que soy. Y si soy lo que soy, ¿quién soy yo?*”. Este exercício tem como principal objetivo a articulação e distinção das vogais em espanhol, promovendo a percepção das diferenças entre os sons vocálicos do espanhol e do português europeu.

Finda a primeira unidade do manual, a segunda, intitulada “Mi instituto”, introduz vocabulário associado ao contexto escolar. Conforme descrito no índice desta unidade, o som que se pretende clarificar através de exercícios práticos é o das consoantes *v* e *b*, cuja pronúncia é frequentemente confundida por falantes do português europeu quando aprendem a língua espanhola.

Nesta unidade, encontram-se três exercícios destinados a clarificar a pronúncia das consoantes mencionadas. O primeiro exercício consiste na audição de uma faixa de áudio, no qual são proferidas três frases: “*Yo vivo en Burgos*”, “*El libro nuevo está en la biblioteca*” e “*El vestuario está libre*”. Após a escuta, os alunos devem assinalar com um X se a pronúncia das consoantes *v* e *b* é idêntica ou não. Posteriormente, devem voltar a escutar o áudio com as frases e repeti-las oralmente, de forma a praticarem a articulação dessas consoantes.

O segundo exercício, que surge algumas páginas depois, consiste novamente na audição de um áudio, no qual são enunciadas as seguintes palavras em espanhol: *abrir, descubrir, valor, buscar, valiente, vas, ves, vivir, volar*. Após a escuta, os alunos devem pronunciar oralmente as palavras indicadas.

O terceiro e último exercício desta unidade consiste na audição de uma música, sendo solicitado aos alunos que completem a letra da canção com as palavras que surgiram no exercício anterior.

Uma vez terminada esta unidade, segue-se a terceira, intitulada “Mis amigos y yo”. Nesta unidade, é apresentado vocabulário associado à caracterização física e psicológica bem como as atividades de lazer. No âmbito da fonética, o som que se pretende clarificar é o da consoante *s*, uma vez que, conforme já foi abordado nos capítulos anteriores, existem diferenças na sua pronúncia em relação ao português europeu.

De acordo com o índice do manual, existem duas páginas que contêm exercícios direcionados à fonética desta consoante. O primeiro exercício consiste na audição de uma música, que os alunos devem completar.

Após completarem a letra da canção, os alunos devem assinalar qual a letra comum a todas as palavras que tiveram de adicionar à letra da música e, em seguida, seleccionar se o som da consoante *s* se pronuncia sempre da mesma forma ou se existe alguma variação consoante a posição que ocupa na palavra. No manual do professor, surge ainda uma sugestão para que o mesmo pronuncie as palavras, permitindo que o aluno responda mais facilmente a esta questão.

O segundo exercício desta unidade, focado na competência fonética, consiste na audição de uma faixa de áudio, na qual são pronunciadas várias frases. Enquanto escutam, os alunos devem assinalar os objetos da imagem que contêm o som [s]. As frases pronunciadas são as seguintes: *Son las gafas de sol; Es una pelota de tenis; Es un móvil; Es un balón de fútbol; Son los patines; Es la tabla de surf; Son unas zapatillas deportivas; Son los auriculares; Es una bici.*

Na mesma página, o último exercício surge no seguimento do anterior. Nele, os alunos devem completar duas orações com o objeto que considerem adequado com base no exercício anterior. Após isso devem lê-las em voz alta de forma a adequarem a sua pronúncia do [s].

O facto de o enunciado destacar a importância do som através da frase “*¡Ojo a la ese!*” e de essa consoante estar destacada em cor vermelha nas frases é importante, pois permite que os alunos percebam a importância de frisar que existe um som distinto do português.

A quarta unidade do manual intitula-se “Mi familia” e, tal como o nome indica, apresenta vocabulário relacionado com a família, as profissões e os alimentos. De acordo com o índice, existem duas páginas dedicadas a exercícios específicos da competência fonética, sendo o primeiro relacionado com as profissões. O objetivo deste exercício é ouvir uma faixa de áudio na qual serão pronunciadas algumas profissões e assinalar o som correto (g [g] ou j [x]).

O segundo e último exercício desta unidade, que se destina à pronúncia das consoantes *g* e *j*, consiste num jogo de bingo relacionado com os alimentos. Nele, os alunos devem escolher oito alimentos de uma lista e escrevê-los num cartão de bingo presente no manual. Em seguida, o professor deve enunciar o nome de cada alimento e, quando for mencionado algum alimento que conste no cartão do aluno, este deve rodeá-lo. Quando o aluno tiver marcado todos os alimentos presentes no seu cartão, deve dizer “¡Bingo!”.

Os alimentos presentes nesse exercício são os seguintes: *almejas, judías, berenjena, gelatina, lentejas, perejil, jamón, mejillones, naranja, ajo e jengibre.*

Embora este exercício seja fundamental para a pronúncia das consoantes *g* e *j*, este não cumpre totalmente o seu propósito, uma vez que, de acordo com o enunciado, os alunos não são obrigados a pronunciar as palavras. Seria fundamental, por exemplo, que os alunos, após o término do jogo, pronunciassem as palavras uma a uma, de forma a treinarem a sua pronúncia.

A penúltima unidade didática deste manual intitula-se “Mi casa” e tem como objetivo introduzir vocabulário associado aos tipos e partes de uma casa, objetos domésticos e rotinas pessoais. O som que deve ser praticado ao longo da unidade é o <ch>, que, tal como já foi mencionado anteriormente, costuma ser pronunciado pelos alunos de forma semelhante ao português.

Ao contrário das unidades anteriores, nesta existe apenas um exercício focado na pronúncia deste som em espanhol. O exercício em questão consiste numa espécie de ditado, no qual os alunos devem ouvir uma faixa de áudio e escrever as palavras mencionadas debaixo da respetiva imagem. Em seguida, devem responder a uma questão onde devem indicar qual a letra que parece ser adicionada antes do *ch* na pronúncia espanhola.

As palavras em questão são as seguintes: *chaleco, champú, chándal, chanquetas, chocolate, chupete, churros, coche, cuchara, cuchillo, ducha e leche.*

Por fim, a última unidade presente neste manual escolar intitula-se “Mi ciudad” e tem como objetivo introduzir vocabulário associado a viagens, meios de transporte e espaços urbanos. O som que deve ser trabalhado ao longo desta unidade é o <ll>, cuja pronúncia padrão espanhola é como em português (embora muita gente faça *yeísmo*).

De acordo com o índice, existem duas páginas dedicadas a exercícios específicos de prática da pronúncia deste som.

O primeiro consiste na escuta de uma faixa de áudio, na qual os alunos devem repetir oralmente as palavras mencionadas. Posteriormente, deverão resolver um *sudoku* presente no manual, uma vez que as palavras serão repetidas três vezes, permitindo aos alunos colocá-las corretamente na tabela. As palavras mencionadas no áudio são: *ballena, llama, ardilla, caballo*.

O segundo e último exercício da unidade direcionado à competência fonética consiste na audição de várias orações presentes numa faixa de áudio, sendo solicitado aos alunos que assinalem as palavras que foram mencionadas.

### **-¡A bordo! 8**

Embora durante a PES não tenha sido possível estagiar em nenhuma turma do 8.º ano na disciplina de Espanhol, considerámos pertinente proceder à análise do manual correspondente a esse nível de ensino, da mesma editora do manual anteriormente estudado (Moreira *et al.*, 2022). Esta análise tem como principal objetivo comparar a abordagem dos conteúdos fonéticos ao longo dos diferentes anos de escolaridade, de modo a perceber a progressão didática proposta e a coerência na apresentação e desenvolvimento das competências fonológicas em espanhol.

À semelhança do manual previamente analisado, este adota uma estrutura semelhante, integrando exercícios direcionados ao desenvolvimento da competência fonética em todas as unidades didáticas.

A primeira unidade didática deste manual visa retomar a caracterização física, conteúdo abordado no nível de ensino precedente, e introduzir vocabulário associado aos gostos pessoais, sentimentos e emoções. Tal como na primeira unidade do manual de 7º ano, a nível fonético, a presente unidade propõe-se a consolidar a pronúncia das vogais na língua espanhola.

Ao explorar as páginas do manual, é possível constatar a presença de um único exercício dedicado a esta competência específica, o que poderá ser justificado pela sua abordagem prévia no manual do nível anterior.

Num momento inicial do exercício, os alunos devem atribuir legendas às imagens apresentadas, seguindo o exemplo fornecido na alínea a). Posteriormente, devem ouvir uma faixa de áudio com um duplo propósito: comprovar as respostas e observar a articulação das vogais nas palavras.

É pertinente destacar a nota informativa que surge ao lado do enunciado, que enfatiza a pronúncia das vogais em espanhol que se pronunciam sempre abertas independentemente do lugar onde se encontram na palavra.

A segunda unidade didática do manual intitulada “Familia y compañía” tem como objetivo retomar alguns conteúdos abordados no ano precedente, nomeadamente as festas familiares e as profissões. No domínio da fonética, podemos observar que nesta unidade é dado particular ênfase à pronúncia da consoante vibrante apicoalveolar composta /r/ e da consoante vibrante apicoalveolar simples /r/.

Este exercício centra-se especificamente na articulação da letra “r” em espanhol, estabelecendo a distinção entre as suas variações fonéticas (suave e forte). Inicialmente, é apresentado um trava-línguas para prática e identificação da uniformidade da pronúncia da consoante. Seguidamente, são fornecidas duas frases para audição e repetição, com o objetivo de classificar as palavras em função da realização fonética do <r> como suave, forte ou ambas na mesma palavra.

Importa salientar que este exercício se revela bastante distinto daqueles que temos analisado até ao momento, uma vez que dá um enfoque especial às formas como se pronuncia a mesma letra em língua espanhola.

A terceira unidade didática, intitulada “¡Come sano y muévete!” visa retomar conteúdos abordados no ano anterior, como os alimentos e as partes do corpo, introduzindo outros como as doenças e os hábitos, gostos e preferências alimentícios. Quanto aos conteúdos fonéticos desta unidade, destaca-se a entoação.

Este exercício sobre a prosódia – isto é, a parte da fonética que trata da correta acentuação e entoação dos fonemas [sendo a sua] preocupação maior o conhecimento da *sílaba predominante*, chamada *tónica* (Bechara, 1969) – da língua espanhola, com foco na entoação de diversas expressões de agrado e desagrado que podem ser proferidas em contexto de restaurante. É solicitado ao aluno que escute e reproduza as frases apresentadas, tomando especial atenção à entoação das mesmas.

Na terceira unidade do manual, intitulada “¿Lo hacemos juntos?”, os conteúdos programáticos centram-se na consolidação das rotinas diárias – previamente estudadas – e na aquisição de vocabulário referente aos móveis da casa. A análise do índice permite concluir a relevância do exercício de fonética desta unidade, uma vez que aborda um aspeto que, frequentemente, se revela difícil para os discentes.

O exercício em questão consiste na reprodução de uma faixa de áudio que contém a pronúncia de quatro orações. O objetivo é que os alunos identifiquem a palavra, apresentada em cada alínea, que contém o som correspondente às fricativas apicoalveolar surda [s] e interdental surda [θ].

A penúltima unidade deste manual, intitulada “De compras”, explora vocabulário relacionado com o ato de fazer compras, bem como os estabelecimentos comerciais onde é possível fazê-lo. No que diz respeito ao conteúdo fonético, ao observarmos o índice podemos observar a seguinte sequência de sons “za, ze, zi, zo, zu, ce, ci”. Contudo, ao ler o enunciado do exercício que visa trabalhar estes sons, concluímos que há um elemento pouco comum em relação a outros manuais: a presença da representação fonética desse som – [θ].

Normalmente, nos níveis de Ensino Básico e Secundário, os alunos não recebem qualquer tipo de formação em fonética nem têm contacto direto com símbolos fonéticos. Não obstante, nos manuais desta editora, é possível observar a introdução dos mesmos já no nível de Ensino Básico.

À semelhança de outros exercícios anteriormente analisados, este também consiste na audição de uma faixa de áudio a fim de identificar o som que é reproduzido em cada alínea. As palavras enunciadas são: *jersey*, *cepillo*, *cerezas*, *cazuela*, *silla*. É expectável que os alunos consigam identificar as alíneas b), c) e d) como aquelas em que se pronunciam os sons destacados no enunciado.

Por fim, a última unidade didática do manual tem como objetivo a revisão de vocabulário associado ao tema das viagens. No que diz respeito ao conteúdo fonético, é também revisto o som das consoantes *g* e *j*, cuja pronúncia tende a suscitar dificuldades entre os aprendentes de espanhol como língua estrangeira.

O exercício proposto segue uma estrutura semelhante à de atividades previamente analisadas, baseando-se na audição e posterior repetição de trava-línguas — um recurso didático eficaz no desenvolvimento da consciência fonológica e da fluência articulatória. As frases escolhidas, como “*Javier dejó el equipaje en el garaje de Juanjo*” ou “*Eugenia está en el jardín jugando al ajedrez con sus hijos*”, permitem aos alunos treinar a produção correta do som fricativo velar surdo [x].

Nos recursos disponibilizados aos docentes, é possível ainda ver outro exercício associado à fonética das consoantes.

Este exercício apresenta uma estrutura semelhante à do segundo exercício de fonética do manual *iA Bordo! 7*, uma vez que consiste num jogo de Bingo fonético. Nele, os alunos devem ouvir atentamente uma sequência de palavras que serão enunciadas e que contêm o som das consoantes *g* e *j*, que foram estudadas ao longo da unidade. À medida que as palavras são ouvidas, os discentes devem identificar e selecionar aquelas que constam no respetivo cartão de jogo. O objetivo é preencher o cartão, fazendo “bingo”.

É desta forma que termina o manual de 8º ano e podemos concluir que, ao contrário do manual previamente estudado (*iA Bordo! 7*), este apenas dedica um exercício de fonética por unidade didática.

A estrutura dos exercícios propostos revela-se bastante homogénea, assentando quase sempre na audição de faixas áudio ou de trava-línguas, seguidas da repetição oral por parte dos alunos.

Ainda assim, a inclusão consistente de atividades fonéticas demonstra uma preocupação por parte das editoras em trabalhar a oralidade e em consolidar aspetos da pronúncia, contribuindo para uma aprendizagem mais integrada da língua.

### **-;A bordo! 9**

O manual que se analisará de seguida, *iA Bordo! 9*, da mesma autoria e editora dos manuais anteriormente estudados (Moreira *et al.*, 2023), distingue-se por apresentar uma abordagem diferente no que respeita ao tratamento da fonética: ao contrário dos anteriores, apenas uma das unidades didáticas se dedica à exploração de um símbolo fonético específico, sendo que as

restantes abordam conteúdos como a entoação, os ditongos e o acento gráfico – aspetos que se revelam igualmente importantes para a pronúncia dos aprendentes.

Dessa forma, a análise incidirá unicamente sobre os conteúdos fonéticos das unidades 2 e 5, que se dedicam, respetivamente, ao som da consoante <r> ou <rr> e às consoantes mudas.

No que diz respeito ao som da consoante <r> ou <rr>, presente na segunda unidade didática, o manual apresenta apenas um exercício específico, que consiste na audição de uma faixa áudio com o objetivo de transcrever, por escrito, as palavras escutadas nas alíneas correspondentes.

No entanto, nos recursos exclusivos para os professores, é novamente sugerido um exercício de Bingo, semelhante ao presente no manual anteriormente analisado, mas desta vez focado no som da consoante <r> ou <rr>.

O último exercício do manual a ser analisado aborda as consoantes mudas na língua espanhola, fenómeno que ocorre com maior frequência do que na língua portuguesa.

A atividade consiste na audição de uma faixa de áudio com a pronúncia de diversas palavras. O objetivo inicial é que os discentes identifiquem aquelas em que determinadas consoantes não são articuladas. Posteriormente, deverão categorizar essas palavras em função da consoante muda: palavras onde o grafema <t> não é pronunciado (já exemplificado com o vocábulo *tsunami*), palavras onde o grafema <p> é silencioso (como na palavra *psicologia*) e palavras onde o grafema <h> não é realizado foneticamente (tal como na palavra *hueso*).

O último desafio deste exercício é criar uma anedota com as palavras que acreditem ser adequadas, seguindo o exemplo.

Em suma, constata-se uma progressão evolutiva na abordagem da fonética ao longo do ciclo do Ensino Básico no manual analisado. No 7.º ano, correspondente ao primeiro contacto formal dos alunos portugueses com a língua espanhola, verifica-se uma ênfase significativa em sons que apresentam desvios notórios em relação ao sistema fonético do português, evidenciada pela inclusão de diversos exercícios dedicados a um fonema específico na maioria das unidades didáticas. No 8.º ano, observa-se uma redução na abordagem isolada de determinados sons, sendo estes integrados em exercícios únicos e combinados com outros aspetos relevantes como a prosódia. No último ano do Ensino Básico, a atenção direta às questões fonéticas restringe-se a apenas duas unidades didáticas.

Importa salientar que, para além dos exercícios analisados, o manual integra outras atividades distribuídas ao longo de todas as unidades didáticas que se ocupam do desenvolvimento das destrezas de expressão e interação orais, de forma que os alunos possam praticar a sua pronúncia. Contudo, a presente análise limitou-se apenas aos exercícios que abordam de forma direta aspetos fonéticos de sons que, eventualmente, representam um grau de dificuldade acrescido para os alunos.

A fim de estabelecer uma comparação com os manuais previamente analisados, os parágrafos seguintes dedicar-se-ão à análise detalhada dos exercícios direcionados ao estudo da fonética nos manuais de outra editora, a Areal Editores. Contudo, uma vez que a sequência de exercícios segue sempre a mesma ordem e os exercícios de expressão e interação orais são

semelhantes, iremos analisar apenas os exercícios correspondentes a três unidades didáticas – a primeira, a quarta e a sétima.

### **-¡Ahora sí 7!**

Em consonância com as análises realizadas anteriormente, iniciar-se-á a presente pelo índice do manual da Areal Editores (Pacheco *et al.*, 2024a). Contrariamente aos anteriores, este não explicita conteúdos fonéticos explícitos, isto é, não se verifica a presença de unidades didáticas dedicadas a sons específicos da língua espanhola ou que apresentem algum contraste entre a língua materna e a língua meta de forma individual. Observa-se, assim, uma abordagem distinta, privilegiando a integração da fonética através da leitura de textos e de exercícios que solicitam a comunicação em espanhol por parte dos alunos.

A primeira unidade do manual, intitulada “¡Hola! ¿Qué tal?” apresenta temáticas relacionadas com a apresentação, a despedida e os dados pessoais.

O primeiro exercício onde é solicitada a interação oral e, consequentemente a expressão oral, consiste na criação de um diálogo de apresentação com o colega do lado. Os alunos devem responder a algumas questões de apresentação pessoal, tais como “¿Cómo te llamas?”, “¿De dónde eres?”, entre outras. Ao longo do ano letivo, nas aulas assistidas e lecionadas, foi possível constatar que os alunos, quando necessitam de realizar exercícios onde é solicitada a interação oral, tendem a recorrer à sua língua materna para o fazer, impossibilitando, assim, o treino da sua pronúncia. Quando estas situações acontecem, o docente deve alertar os alunos para realizarem tentativas de comunicar em língua espanhola.

O último exercício consiste na leitura de um diálogo e resposta a questões de interpretação textuais. Esta é uma forma de o aluno se relacionar diretamente com a língua espanhola, praticando assim a sua pronúncia.

A quarta unidade do manual *Ahora Sí 7*, intitulada “Vaya Día”, destina-se à apresentação de vocabulário relacionado com as rotinas, as partes do dia e as horas. À semelhança da unidade previamente analisada, os exercícios focam-se nas destrezas de expressão e interação orais.

No primeiro exercício, os alunos são convidados a ouvir diálogos disponibilizados através de uma faixa de áudio e a associá-los às imagens correspondentes. As ilustrações retratam diferentes momentos da rotina matinal de um personagem chamado Mahdi, desde o momento em que acorda até à sua chegada à escola. A tarefa final, que implica a destreza de expressão oral, consiste em determinar se Mahdi chega ou não a tempo às aulas, que começam às 8h15.

O segundo exercício tem como objetivo promover a expressão e interação orais através do trabalho de pares, no qual os alunos devem escolher horários para as diferentes atividades desportivas de um clube fictício. Posteriormente, devem comparar os seus horários com os dos restantes colegas.

A última atividade propõe a utilização do telemóvel para pesquisar o horário de funcionamento de uma papelaria na cidade de Madrid. De seguida, os alunos devem apresentar oralmente os resultados da sua pesquisa à turma. A apresentação oral exige que os alunos organizem o seu discurso de forma clara e compreensível, promovendo a prática da pronúncia.

À semelhança da primeira unidade do manual, nesta também existe um exercício onde os alunos devem ler um texto em língua espanhola e responder a questões de interpretação. Conforme mencionado anteriormente, esta é uma forma de os alunos se familiarizarem com a língua que estão a aprender.

O primeiro exercício propõe a visualização de um vídeo no qual os alunos devem observar a rotina diária de um rapaz. Após a visualização, são convidados a ordenar, de forma cronológica, uma série de ações realizadas pelo protagonista ao longo do seu dia.

Em seguida, no segundo exercício, os alunos são desafiados a criar o seu próprio vídeo ou reportagem fotográfica, na qual devem apresentar a rotina de um adolescente, real ou fictício, anónimo ou famoso. Esta tarefa implica a descrição das atividades realizadas ao longo do dia, bem como a indicação dos respetivos horários. Trata-se de uma atividade importante que estimula a criatividade, o trabalho em equipa e a expressão e interação orais, ao mesmo tempo que promove a consolidação das matérias lecionadas ao longo da unidade didática.

Este tipo de proposta é particularmente relevante para uma aprendizagem mais completa e integrada da língua estrangeira. Ao serem convidados a sair do contexto tradicional de sala de aula e a utilizar meios digitais, os estudantes desenvolvem competências enquanto praticam a língua estrangeira.

A última unidade que nos propomos a analisar intitula-se “Un menú de rechupete” e pretende introduzir vocabulário relacionado com os alimentos e utensílios de cozinha.

No primeiro exercício onde os alunos são convidados a praticar a sua pronúncia, estes devem simular a sua ida a um piquenique com o colega de mesa. Cada um deles deve eleger o que vai preparar e, posteriormente, questionar o colega se gosta ou não.

O exercício da página seguinte consiste na leitura de um diálogo relacionado com a temática da unidade e posterior resposta a questões de interpretação. Este tipo de exercícios deve ser complementado com leitura em voz alta a fim de que os alunos pratiquem a sua pronúncia.

Nos últimos exercícios da unidade, os alunos são convidados a aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas. O primeiro exercício consiste na criação de um menu que os alunos apresentariam num concurso de culinária. Esta atividade permite consolidar o vocabulário relacionado com os alimentos, as refeições e os ingredientes. Numa segunda fase, os alunos devem criar um diálogo entre duas personagens que decidem visitar o restaurante que propõe o menu previamente elaborado.

### **-¡Ahora sí 8!**

Terminada a análise do manual referente ao 7º ano, segue-se o 8º. Em *Ahora Sí 8* (Pacheco, 2024), as modalidades são exatamente as mesmas do anterior, isto é, são propostos alguns exercícios de produção e interação orais, no entanto, não existe nenhum que se dirija especificamente a um som característico da língua espanhola. Dessa forma, à semelhança do anterior, analisaremos apenas três unidades didáticas – a primeira, a quarta e a sexta.

Existe ainda uma unidade didática (unidade 0) que se destina a realizar uma revisão dos conteúdos abordados no ano letivo anterior. Um dos exercícios que consta nessa recapitulação consiste na audição e posterior repetição oral de alguns trava-línguas.

Este exercício, cuja estrutura se demonstra semelhante em relação a atividades analisadas nas diferentes unidades didáticas dos manuais *¡A Bordo!*, revela-se particularmente importante pois aborda fonemas específicos da língua castelhana. No primeiro trava-línguas, trata-se especificamente do som [θ], o segundo a pronúncia do [r], o terceiro os fonemas [s] e [θ] e, por último, o som [x].

O primeiro exercício, que neste caso requer a interação e produção orais, consiste na eleição de uma parte da casa, seguida da explicação, para passar uma noite numa casa encantada. Os alunos devem comunicar com o seu companheiro do lado a fim de concluírem o exercício com sucesso. Posteriormente, devem apresentar à turma.

O seguinte exercício surge algumas páginas depois e consiste num trabalho de pares onde o objetivo é a criação de um anúncio para uma página de internet de aluguer de casas para estudantes. De seguida, os colegas da turma devem realizar algumas questões sobre a casa por telemóvel mediante algumas dicas apresentadas pelo manual.

Na página seguinte, podemos observar um exercício que surge com imensa frequência nos manuais de ELE e que já tivemos a oportunidade de observar no manual anteriormente analisado (*Ahora Sí 7*) que consiste essencialmente na leitura de um texto (neste caso de um diálogo), seguida da resposta a questões de interpretação textual.

O penúltimo exercício de interação e produção orais consiste na criação de um concurso para o Dia da Árvore, bem como dos prémios, utilizando os números ordinais – conteúdo abordado durante a unidade didática – juntamente com o companheiro do lado. De seguida, os alunos devem apresentar o seu trabalho à turma.

Finalmente, o último exercício da unidade consiste num projeto que engloba o trabalho de grupo. Toda a turma deve criar um filme de suspense e cada grupo deve eleger um espaço da casa onde se passará a ação. Para que os alunos consigam trabalhar a sua pronúncia da língua espanhola, o ideal seria que a comunicação entre si para a preparação do trabalho se desse em espanhol, no entanto, sabemos que isso não acontece. Dessa forma, a produção ocorre apenas durante a apresentação oral.

A quarta unidade didática, intitulada “¡Vamos de tiendas!”, tem como principal finalidade o desenvolvimento do léxico relativo ao universo do comércio, nomeadamente lojas, produtos, quantidades e embalagens.

O primeiro exercício proposto no domínio da produção e interação orais consiste num trabalho colaborativo em pares, no qual os alunos são convidados a realizar uma pesquisa sobre um presente que, hipoteticamente, ofereceriam a um amigo. Este momento não só visa a mobilização do léxico específico, como também promove a prática da pronúncia e da entoação adequadas. Após a pesquisa, os pares apresentam oralmente o seu trabalho à turma.

Em seguida, os alunos são desafiados a criar um diálogo, igualmente em pares, em que um desempenha o papel de cliente e o outro o de funcionário de loja. Esta atividade, ao simular uma interação real, favorece o uso da língua e possibilita o treino da fonética espanhola.

A unidade prossegue com a leitura orientada de um texto, seguida de questões de interpretação.

Como culminar da unidade, os alunos são organizados em pequenos grupos e convidados a escolher entre dois projetos finais: Projeto A – redigir um anúncio publicitário para um objeto disponível online; Projeto B – escrever um diálogo sobre o presente que escolheriam para oferecer a um amigo.

Ambas as propostas pressupõem uma apresentação oral à turma, promovendo, assim, a integração dos conteúdos lexicais e gramaticais trabalhados ao longo da unidade, com especial ênfase na produção oral.

Concluída a análise da Unidade 4, dá-se início à exploração da unidade didática seguinte, que tem como foco temático as viagens, os meios de transporte e as paisagens.

Num primeiro momento, é proposto um exercício de expressão oral que tem como objetivo promover o treino da pronúncia dos alunos. De forma individual e espontânea, os discentes são convidados a partilhar as suas preferências no que respeita ao destino de férias ideal – praia ou campo – justificando a sua escolha.

Seguidamente, é desenvolvida uma atividade de interação oral, na qual os alunos, organizados em pares, devem criar um diálogo simulando uma situação de comunicação real: um dos interlocutores solicita indicações para chegar a determinado local e o outro fornece as instruções necessárias. São ainda fornecidas pelo manual expressões que devem ser utilizadas para pedir e dar informações.

A unidade prossegue com um exercício de leitura. Após a leitura, os alunos devem responder a um conjunto de questões de interpretação.

Como forma de terminar a unidade, propõe-se a realização de um projeto final em grupo, no qual os alunos devem conceber um programa turístico para a sua cidade. O projeto inclui a eleição de lugares para visitar, as atividades a serem realizadas e os restaurantes e pastelarias que devem ser visitados. Para a concretização deste trabalho, os alunos devem elaborar o programa e criar um vídeo. Por fim, os grupos apresentarão os seus vídeos à turma.

Na parte final do manual analisado, imediatamente após a última unidade didática, encontra-se uma secção destinada à interação oral, cujo objetivo principal é promover a comunicação entre os alunos, consolidando, de forma prática, os conteúdos linguísticos abordados ao longo do manual.

### **-;Ahora sí 9!**

Finda a análise do manual referente ao 8º ano de escolaridade, segue-se o último manual de Ensino Básico. Intitula-se *Ahora Sí 9* e pertence à mesma editora dos anteriores (Pacheco *et al.*, 2023).

Através do índice, podemos comprovar que, uma vez mais, não existem exercícios ao longo das diversas unidades didáticas que se dediquem essencialmente à componente fonológica. Dessa forma, à semelhança dos manuais anteriormente estudados, procederemos à análise detalhada dos exercícios de produção e interação orais presentes nas unidades 1, 3 e 6.

A primeira unidade, intitulada “Me conecto”, centra-se no léxico associado à Internet, às redes sociais e às novas tecnologias. Esta unidade distingue-se das anteriormente analisadas –

nomeadamente dos manuais dirigidos a níveis mais baixos (7º e 8º anos) – pela complexificação dos textos e das tarefas.

O primeiro exercício proposto nesta unidade insere-se no domínio da expressão oral e surge na sequência de uma atividade prévia que apresenta aos alunos uma lista de objetos tecnológicos. A partir dessa base lexical, os discentes são convidados a indicar quais os objetos de que mais gostam.

Segue-se um exercício de leitura. Face aos textos analisados nos níveis anteriores, é possível constatar que, enquanto nos manuais de 7º e 8º anos, os textos eram predominantemente diálogos, neste já não o são. A leitura é ainda acompanhada de perguntas de interpretação.

Posteriormente, os alunos, organizados em pares, são convidados a produzir e apresentar oralmente quatro conselhos relacionados com o uso das redes sociais. Trata-se de um exercício de produção e interação orais que favorece o uso funcional da língua e incentiva a formulação de estruturas mais complexas como o uso do modo imperativo.

A unidade inclui ainda um segundo texto, novamente seguido de questões de interpretação. Com isto, podemos comprovar que a evolução na leitura não se deu apenas no tipo de texto, como também no número de textos que são inseridos como forma de o aluno se adaptar à língua estrangeira.

Como culminar da unidade, é proposto um projeto de grupo que consiste na elaboração de um inquérito com cinco perguntas sobre os hábitos tecnológicos dos jovens, destinado a uma revista fictícia intitulada “Tecno Joven”. Os alunos devem eleger um tema específico dentro do universo tecnológico, formular as perguntas e apresentar os resultados à turma.

A unidade 6, intitulada “¡Es muy guay!”, propõe uma abordagem ao léxico associado ao universo dos espetáculos, da música e do cinema.

A unidade inicia-se com um exercício de produção oral que consiste na criação de um diálogo entre um cliente e um vendedor de bilhetes de cinema.

Segue-se a leitura de uma entrevista a dois cantores espanhóis, acompanhada de questões de interpretação.

No terceiro exercício, os alunos, organizados em pares, devem formular e expressar ideias e opiniões sobre filmes apresentados no manual, com o auxílio de um quadro que contém expressões úteis para perguntar e opinar, bem como para classificar filmes.

O exercício seguinte propõe um trabalho de pares que consiste na realização de uma pesquisa sobre géneros de dança hispânicos (como flamenco, salsa, merengue), em que os pares devem recolher e organizar informação relativa à origem, características, género musical associado e artistas representativos. Este exercício, ainda que predominantemente investigativo e escrito, contém ainda uma componente oral onde os alunos são solicitados a apresentar as suas pesquisas à turma.

Posteriormente, os alunos são confrontados com dois documentos fictícios — cartazes publicitários de espetáculos (documento A) e opiniões publicadas em redes sociais (documento B) — que devem ser lidos e interpretados, para depois responderem a questões de interpretação textual.

A unidade termina com a elaboração do projeto final em grupos, que consiste na criação de uma entrevista a um artista. Para tal, os alunos devem escolher um artista, recolher informações na internet, redigir as perguntas e respostas e, posteriormente, apresentar o resultado à turma.

A Unidade 6, intitulada “No hay un planeta B”, apresenta-se como uma proposta didático-pedagógica centrada na temática da sustentabilidade ambiental e das práticas ecológicas, inserindo-se numa perspetiva de educação para a cidadania, um dos princípios do PASEO (2017).

O primeiro exercício propõe uma atividade de expressão oral individual, na qual os alunos devem relatar um acontecimento ocorrido na sua cidade relacionado com desastres naturais, tomando como referência o vídeo anteriormente visualizado.

De seguida temos dois documentos para análise, semelhantes aos da unidade previamente analisada, o Documento A, composto por cartazes de alerta para desastres naturais, e o Documento B, relativo a um concerto realizado com instrumentos musicais reciclados.

No terceiro exercício, os alunos, organizados em pares, são desafiados a criar um cartaz com quatro ações ecológicas, recorrendo a um quadro de apoio com expressões de necessidade e obrigação. Esta tarefa culmina com a apresentação oral do cartaz.

O quarto exercício consiste na leitura de um texto informativo seguido de questões de interpretação.

A unidade termina com um projeto de grupo cujo objetivo passa pela realização de um vídeo sobre práticas ecológicas do quotidiano. Esta atividade exige várias etapas: eleição de um problema ambiental local, recolha de informações na internet, realização de uma entrevista a dois colegas e apresentação do trabalho final à turma.

### ***-Endirecto.es 1***

Finda a análise de todos os manuais escolares adotados pelas escolas portuguesas referentes à disciplina de Espanhol no Ensino Básico, segue-se agora a análise da componente fonológica dos manuais do Ensino Secundário. O primeiro manual de que nos ocuparemos intitula-se *Endirecto.es 1* e pertence à Areal Editores (Pacheco *et al.*, 2024b). Está destinado ao 10º ano do nível de iniciação.

À semelhança dos manuais anteriormente analisados, iniciaremos a análise do presente pelo índice onde é possível constatar que são abordados conteúdos fonéticos em seis unidades didáticas.

Imediatamente antes da primeira unidade do manual escolar, existe uma unidade introdutória – Unidade 0 – que serve, essencialmente, para criar uma primeira ligação entre os alunos e a disciplina de Espanhol.

Nesta unidade, são apresentados conteúdos como o alfabeto, o mapa de Espanha e as suas línguas oficiais.

Ao analisar esta unidade introdutória, foi possível identificar dois exercícios que se dedicam especificamente à componente fonológica.

O primeiro consiste numa atividade de soletração elaborada com o colega do lado. O objetivo é que um dos alunos escreva um nome próprio e o seu colega deve soletrar aos colegas da

turma, que o devem escrever nos seus cadernos. Por fim, estes devem comprovar com o aluno que disse o nome se adivinharam.

Este exercício surgiu após a aprendizagem do alfabeto e é extremamente importante, pois é uma forma de os alunos se acostumarem com a língua estrangeira que estão a aprender e de praticar os sons das vogais e das consoantes que se distinguem do português, como já foi possível constatar em capítulos anteriores do presente relatório.

O exercício que se segue é semelhante ao primeiro exercício analisado aquando do estudo do manual *Ahora Sí 8* que consiste na audição de diversos trava-línguas. Posteriormente, os alunos devem escolher um deles e lê-lo. Numa caixa de texto que se encontra ao lado do exercício, é possível ainda observar alguns esclarecimentos quanto à fonética de alguns sons espanhóis.

“Tienen el mismo sonido:

- **j y g** seguido de **e o i**;
- **b y v**;
- **c** seguido de **i**;
- **z** seguido de **a, e, i, o, u.**”

O facto de estes exercícios surgirem numa unidade introdutória é de extrema importância, pois permite um contacto direto e inicial com os sons e a pronúncia espanhola. Uma vez que existem diversas diferenças em relação à língua portuguesa, é importante salientá-las logo em momentos iniciais de forma que os alunos não fossilizem os seus erros de interlíngua.

Para a análise dos manuais de Espanhol do Ensino Secundário, optou-se por considerar apenas duas unidades didáticas, uma vez que apresentam o mesmo tipo de exercícios observados nos manuais escolares referentes ao 3.º ciclo do Ensino Básico, previamente analisados.

Conforme mencionado anteriormente, através do índice do manual escolar é possível verificar que várias unidades didáticas parecem conter atividades relacionadas com a componente fonética. No entanto, ao consultar as páginas correspondentes às unidades, constata-se que tal não se confirma. Com efeito, nas páginas introdutórias de cada unidade — onde são enumerados os conteúdos programáticos — já não se faz referência à fonética.

Procede-se, então, à análise dos exercícios de expressão e interação orais presentes na segunda unidade, que tem como objetivo principal introduzir léxico referente à descrição física e psicológica de indivíduos.

O primeiro exercício de expressão oral surge na segunda página da unidade e consiste na realização de uma pesquisa sobre uma figura pública do agrado dos alunos. Estes deverão descrevê-la oralmente perante a turma, podendo recorrer a uma fotografia como apoio visual. O vocabulário relevante é disponibilizado através de um quadro informativo localizado imediatamente abaixo do exercício. Este exercício representa uma oportunidade para os alunos desenvolverem a sua produção oral de forma espontânea e alargada. Apesar de não existir um foco direto na fonética, o momento de apresentação pode ser orientado pelo docente da disciplina de forma a melhorar a pronúncia dos alunos.

O exercício seguinte visa promover a interação oral entre os alunos. Cada estudante deve entrevistar o colega de mesa com o objetivo de identificar as suas qualidades e defeitos. O facto desta atividade consistir essencialmente na produção de um diálogo possibilita o treino da

competência comunicativa e, conseqüentemente, o treino da pronúncia por parte dos alunos. É também possível, por parte do professor, corrigir os erros de pronúncia detetados nos alunos a fim de estes superarem as lacunas na sua expressão oral.

Ainda na mesma página, apresenta-se uma atividade de grupo. Os alunos devem refletir sobre as características que mais admiram e as que menos apreciam nas pessoas. Posteriormente, devem compará-las com as dos restantes membros da turma. Esta tarefa, centrada na comunicação entre pares, favorece a produção oral. A participação em grupo permite aos alunos praticarem a expressão oral, o que pode contribuir para uma melhoria da pronúncia.

O último exercício de expressão oral da segunda unidade consiste na leitura de um texto — neste caso, uma entrevista — seguida de questões de interpretação textual. Recomenda-se que a leitura seja realizada oralmente por vários alunos e que o docente corrija eventuais erros de pronúncia. Este exercício assume uma importância fonética mais direta, uma vez que incentiva a leitura em voz alta. A correção do professor permite trabalhar aspetos fundamentais da pronúncia.

A unidade 5, intitulada “Mi familia”, aparentava, à semelhança da unidade anterior, incluir exercícios direcionados à componente fonética. No entanto, observa-se novamente a ausência de atividades especificamente concebidas para o treino da pronúncia.

O primeiro exercício de expressão oral consiste numa reflexão individual em que cada aluno deve indicar se prefere famílias grandes ou pequenas. De seguida, partilham as suas opiniões com os colegas. Este tipo de atividade permite aos alunos expressarem as suas opiniões na língua estrangeira e, podia ainda ser complementada com um pequeno debate onde os alunos apresentassem as principais razões para as suas escolhas.

Posteriormente, apresenta-se um exercício de interação oral em que os alunos devem entrevistar o parceiro de mesa sobre a frequência com que este realiza determinadas tarefas domésticas. Após a entrevista, devem partilhar as respostas com a turma. Conforme mencionado anteriormente, ao longo do ano letivo foi possível identificar que, quando os alunos são solicitados a interagir com os colegas da turma, não o fazem na língua que estão a aprender. Logo, a expressão oral neste caso, ocorre apenas durante a apresentação à turma, não existindo assim interação oral em espanhol como seria de esperar

O último exercício de expressão oral da unidade consiste, novamente, na leitura de um texto, que deve ser feita em voz alta por diferentes alunos, seguida de perguntas de compreensão. A leitura oral constitui uma ferramenta relevante no desenvolvimento da competência fonológica, permitindo ao docente intervir de forma direta na correção e aperfeiçoamento da pronúncia dos alunos. Este tipo de exercício, embora não exclusivamente fonético, assume um papel importante na sensibilização para a dimensão sonora da língua.

## ***-Endirecto.es 2***

Uma vez terminada a análise do manual referente ao 10º ano do nível de iniciação, procederemos à análise do manual de 11º ano do mesmo nível (Pacheco *et al.*, 2024c). Através do índice,

podemos observar a mesma ordem de exercícios do manual anteriormente estudado e a não existência de exercícios direcionados especificamente ao treino da pronúncia e da componente fonética. Dessa forma, apresentaremos apenas os exercícios que se dedicam à expressão e interação orais presentes em duas unidades didáticas: a segunda, intitulada “¡Quien tiene un amigo tiene un tesoro!” e a sétima e última, que tem como título “Salvemos el planeta”.

A principal temática desta unidade tem como base as relações de amizade, tal como o próprio nome indica. O exercício inaugural da unidade relativo à expressão e interação orais, consiste, num momento inicial, na leitura de frases e a tentativa de as completar. Posteriormente, será escutada uma faixa de áudio onde os alunos devem comprovar as suas respostas. Na sequência deste exercício, os alunos devem interagir com o seu colega de mesa, elegendando uma das frases inseridas no exercício anterior e explicando o seu significado. Este exercício pode apresentar vantagens quando ao treino da pronúncia na língua espanhola, uma vez que, partindo do princípio que durante a sua realização os alunos comunicar-se-ão apenas na sua língua materna, existe a possibilidade de partilha com a turma, o que é ótimo para trabalhar a destreza da expressão oral.

Posteriormente, os alunos são convidados a debater e trocar ideias com os seus colegas. Com base na audição e leitura de opiniões dadas por uma personagem fictícia sobre os seus amigos, a turma deve partilhar a sua opinião sobre qual das pessoas abordadas será o melhor amigo da personagem. Esta atividade revela-se bastante útil no que toca à prática da competência comunicativa. A intervenção do docente para possíveis correções de erros é igualmente importante, uma vez que, dessa forma, existirá um aperfeiçoamento no que concerne à sua pronúncia.

Os próximos dois exercícios apresentam o mesmo cariz do anterior, isto é, o diálogo entre os alunos da turma relativamente a um tema. No primeiro, estes são solicitados a dar a sua opinião relativamente à frase “Los jóvenes dedican más tiempo a responder mensajes y cultivar su presencia en las redes sociales, que a sus amigos”. Esta atividade é importante, não apenas para o treino da expressão oral e da competência comunicativa, mas também para consciencializar os alunos da forma como as novas tecnologias são nocivas para os indivíduos, podendo destruir amizades, entre outros problemas. O exercício seguinte consiste numa troca de ideias com o colega do lado, onde estes devem apontar os sinais de uma relação abusiva. Posteriormente, as suas respostas devem ser partilhadas com os restantes membros da turma.

Nas páginas seguintes, os alunos são confrontados com um texto que deve ser lido e simultaneamente interpretado de forma a responder a questões de interpretação.

O último exercício que pretende trabalhar as destrezas da expressão e interação orais consiste num trabalho de pares onde os alunos devem ler um conjunto de perguntas sobre a amizade e responder. Este exercício permite, uma vez mais, praticar a competência comunicativa. No entanto, é importante reforçar que a tendência é recorrer à língua materna para comunicar entre si.

Terminada a análise da segunda unidade didática do manual escolar, partimos para o estudo da última unidade que pretende abordar conteúdos como as catástrofes naturais, a poluição e a ecologia – temas que vão de encontro ao princípio da Sustentabilidade inserido no *Perfil dos Alunos*.

O primeiro exercício da unidade consiste na discussão de uma imagem e indicação dos efeitos da ação do Homem na natureza. Como tem sido possível constatar, este manual tem vindo a apostar em atividades onde os alunos são solicitados a participar oral e ativamente nas aulas, o que se revela bastante útil quanto ao treino da pronúncia.

O exercício seguinte respeita os mesmos moldes do anterior, uma vez que solicita aos alunos a participação oral e ativa na aula, discutindo com a turma se imaginavam que uma embalagem de plástico pode demorar tantos anos a decompor-se na natureza.

De seguida, os alunos são convidados a sair do contexto de sala de aula a fim de gravar um vídeo onde devem representar o papel de um salvador da natureza, convidando outros jovens a formar parte da solução para o planeta. Para a realização do vídeo, é necessário recorrer ao uso da língua espanhola, o que pode ser uma oportunidade para identificar erros e superar dificuldades,

À semelhança das unidades estudadas até ao momento, esta também inclui um exercício de leitura seguido de questões de interpretação. Uma vez que este manual pertence ao segundo nível da aprendizagem de uma língua estrangeira, os textos apresentam uma estrutura diferente, mais elaborada e com menos diálogos.

O último exercício de expressão e interação orais consiste num comentário a pares da frase “Nuestro planeta, nuestra casa” e a posterior criação de uma expressão que transmita o mesmo significado. Através deste exercício, os alunos são obrigados a comunicar em língua espanhola, ainda que seja apenas na elaboração da frase.

#### ***-Endirecto.es 4***

O penúltimo manual que nos propomos analisar intitula-se *Endirecto.es 4* (Pacheco *et al.*, 2024d) e pertence ao 10º ano do nível de continuação, ou seja, o quarto ano de Espanhol. Ao observar o índice do mesmo, é possível constatar que os conteúdos abordados não se focam diretamente na competência fonética, à semelhança dos anteriores – o facto de pertencer aos mesmos autores e à mesma editora pode justificar a semelhança no que concerne à seleção de exercícios. Para a análise dos exercícios de expressão e interação orais do presente manual, serão tidas em conta as unidades 4 e 8.

A quarta unidade do manual, intitulada “Trabajar en el futuro”, aborda temas relacionados com o mundo laboral e o primeiro exercício de expressão oral que é possível encontrar nessa unidade, consiste na eleição dos fatores mais importantes no processo de escolha de uma profissão, seguido de uma comparação com os restantes membros da turma. Este exercício permite ao aluno expressar as suas preferências e, ao compartilhá-las com a turma, praticar a sua expressão oral.

A página seguinte contém apenas exercícios onde são solicitadas a expressão e a interação orais. Os dois primeiros exercícios têm o mesmo objetivo: responder a questões impostas pelo manual e a partilhar as respostas com a turma – no primeiro, os alunos devem, individualmente, expor a sua opinião através de perguntas como a profissão mais interessante ou a mais revolucionária; o segundo exercício, realizado a pares, consiste na resposta a perguntas gerais sobre as profissões, como qual a que tem o maior nível de desemprego. O terceiro exercício deve

ser elaborado, novamente, a pares e consiste na resposta a questões relativas a um hipotético trabalho de verão.

O próximo exercício de expressão e interação orais surge no seguimento da visualização de um vídeo onde é oferecido um conselho por parte de um escritor. Os alunos devem dar a sua opinião sobre o mesmo e a justificação. Como forma de apoio à realização do exercício, é ainda oferecido um quadro onde são apresentados alguns conectores de discurso.

Os seguintes exercícios destinam-se à leitura e exploração de um texto seguido de questões de interpretação textual. Aquando do surgimento de atividades deste género, o docente deve solicitar aos seus alunos a leitura em voz alta a fim de estes praticarem a sua pronúncia. Uma vez que os alunos deste nível já dispõem de quatro anos a aprender a língua espanhola, esta é uma oportunidade de o docente compreender os erros que não conseguiram ser superados, isto é, que foram “fossilizados”.

A atividade seguinte surge no âmbito da gramática, mais especificamente, na conjugação de verbos no futuro do indicativo e tem como objetivo a formulação de perguntas conjugando os verbos das mesmas no tempo e modo supracitados. Ainda não tinha sido possível observar exercícios onde se relacionassem a expressão e interação orais com os conteúdos gramaticais, no entanto, este método devia ser adotado com maior frequência.

No último exercício da unidade, os alunos são convidados a trabalhar em grupos e o objetivo é a gravação de uma entrevista de trabalho onde devem ser cumpridas algumas regras como a discriminação do posto de trabalho ao qual estão a concorrer, as características que os candidatos devem ter. Ainda que a preparação do guião de trabalho não seja elaborada em língua espanhola, o facto de o vídeo o ser é importante para que os alunos pratiquem a sua pronúncia.

Finda a análise da quarta unidade do manual escolar referente ao nível de continuação do 10º ano de escolaridade, segue-se o estudo da oitava unidade didática, intitulada “De vacaciones”, que pretende abordar conteúdo lexical referente aos destinos turísticos. A segunda página desta unidade foca-se especialmente em atividades onde são solicitadas as destrezas de expressão e interação orais. Dessa forma, iniciaremos o estudo da mesma com uma explicação de cada exercício.

O primeiro exercício onde é solicitada a destreza da expressão oral pretende que os alunos deem a sua opinião sobre a razão para os destinos turísticos mencionados no exercício anterior se caracterizarem como exóticos. A leitura das respostas oferecidas pelos discentes deve ser feita de forma oral a fim de estes poderem praticar a sua pronúncia e superar eventuais dificuldades.

O exercício seguinte, tem como objetivo completar um quadro de acordo com o vídeo previamente assistido. Posteriormente, as respostas dadas devem ser partilhadas com os restantes membros. Anteriormente, já tivemos a oportunidade de referir a importância de os alunos trocarem opiniões aquando da correção de exercícios, uma vez que, apesar da aplicação da destreza da expressão oral, é ainda aplicada a interação oral que se tem vindo a revelar bastante útil no processo de aprendizagem de ELE.

No exercício que se segue, o aluno deve questionar a um colega da turma à sua escolha sobre o destino que prefere (com base nos destinos mencionados no exercício anterior). Para

abranger ainda mais a expressão oral, recomendar-se-ia que as respostas obtidas fossem partilhadas com a turma.

O último exercício dessa página consiste num trabalho de pares onde os alunos devem criar uma lista de objetos que levariam para uma viagem ao seu destino favorito. Para a concretização desta atividade, o manual fornece três quadros com expressões de preferência e de indiferença. O último objetivo do exercício consiste em partilhar as listas com os elementos da turma.

O próximo exercício que se estudará, consiste, essencialmente, na destreza de expressão escrita, uma vez que os alunos devem, juntamente com o colega do lado, escrever um texto sobre a sua cidade/região para inserir numa página *web* de turismo hipotética. A segunda parte do exercício já consiste na destreza de expressão oral, dado que os textos devem ser lidos à turma. Esta é uma forma de o docente conseguir identificar erros de pronúncia que os alunos cometam a fim de os apoiar a superar as dificuldades demonstradas.

A atividade que se segue consiste na realização de uma pesquisa na *internet* sobre um dos destinos de ecoturismo apresentados imediatamente abaixo do enunciado. Após a recolha de informações, estas serão apresentadas à turma, uma forma de introduzir a expressão oral na aula.

De seguida, os alunos são convidados a ler uma entrevista presente no manual escolar seguida de perguntas de interpretação. É crucial que a leitura de todos os textos, independentemente do seu género, seja feita em voz alta. No caso da entrevista e de diálogos, é ainda possível incluir a leitura de dois membros da turma.

Os dois próximos exercícios devem ser realizados a pares. O primeiro de todos consiste em responder a duas perguntas pessoais – se já terão visitado algum dos lugares apresentados e qual deles gostariam de conhecer. Idealmente, a comunicação entre os pares deve ser realizada na língua estrangeira que estão a aprender, no entanto, conforme já foi mencionado anteriormente, muitas vezes isso não acontece, pelo que este exercício não trabalha diretamente a expressão oral. No seguinte exercício, esta destreza já é trabalhada ainda que apenas no último momento da atividade – que consiste em eleger dois locais que os alunos visitariam e, inicialmente, localizá-los no mapa de Espanha e de seguida procurar informações sobre esses locais na internet seguidos de uma apresentação à turma.

O último exercício onde são solicitadas as destrezas previamente mencionadas consiste num trabalho de grupo entre alunos do mesmo perfil de viajante – solicitado no exercício anterior – onde devem criar um texto a convencer os restantes viajantes das vantagens e da diversão que esse género de viajante representa. Não se encontra descrito no enunciado, mas os textos escritos devem ser partilhados com a turma a fim de inserir a destreza de expressão oral na aula

### **-Endirecto.es 5**

Termina assim a análise das unidades didáticas presentes no manual *Endirecto.es 4* e segue-se o último manual que corresponde ao nível de continuação do 11º ano de escolaridade, intitulado *Endirecto.es 5* (Pacheco *et al.*, 2024e). Uma vez que o manual pertence às mesmas autoras e à mesma editora dos anteriores, o estilo dos exercícios é idêntico existindo, assim atividades de expressão e interação orais onde os alunos são solicitados a participar ativamente na aula. Este

manual foi um dos que foram utilizados durante a PES e as unidades que pretendemos estudar são a primeira e a sexta (penúltima).

A primeira unidade didática, intitulada “¡Ven a sentir el arte!”, pretende abordar temáticas relativamente às manifestações artísticas. O primeiro exercício que é solicitado aos alunos trabalhar a destreza de expressão oral, consiste em identificar aspetos positivos e negativos do graffiti. As opiniões devem ser postas em comum com o resto da turma após a conclusão do exercício.

De seguida, os alunos são novamente convidados a trabalhar em pares criando um guião para um filme partindo de instruções fornecidas pelo manual escolar. Posteriormente, esse guião deve ser partilhado com os restantes membros da turma. Ainda que durante a execução do exercício, seja diminuta a comunicação em espanhol por parte dos alunos, o facto de estes realizarem a apresentação dos seus guiões permite praticar a pronúncia.

Seguidamente, podemos observar um exercício que tem vindo a surgir em todas as unidades didáticas apresentadas até ao momento: a leitura de um texto seguido de questões de interpretação. Relativamente às unidades dos manuais previamente analisados, é possível observar uma maior complexidade no tipo de texto, pelo que este não consiste em entrevistas e diálogos como já foi possível observar anteriormente, mas sim texto informativo.

O último exercício onde são solicitadas tanto a expressão como a interação orais consiste num trabalho de grupos onde os alunos devem expor uma obra de arte aos restantes membros da turma. Através da apresentação oral, os alunos conseguem praticar a sua pronúncia de língua espanhola e é possível identificar lacunas que possam permanecer após cinco anos de aprendizagem da disciplina.

Para terminar a análise dos manuais escolares, elegemos a sexta unidade didática intitulada “Ser solidario está en ti” que pretende abordar conteúdos como a solidariedade, as ONG e os problemas sociais.

O primeiro exercício da unidade que se analisará consiste, num momento inicial, na eleição de um dos problemas sociais apresentado em formato de lista logo abaixo do enunciado e posterior apresentação oral. Para a concretização desta atividade, os alunos devem obedecer a um conjunto de regras como apresentar a definição do problema social, as causas, as consequências, exemplos e possíveis soluções.

Posteriormente, os alunos são solicitados a realizar pesquisas sobre uma ONG que devem escolher mediante o leque de opções apresentado imediatamente abaixo do enunciado. Para a concretização deste momento, os alunos devem indicar a história da ONG que lhes coube realizar a pesquisa, as áreas de ação, as principais funções, entre outros tópicos. Aquando do término da atividade, estes devem apresentar os seus resultados à turma.

O exercício que se segue foca-se especialmente na interação oral, uma vez que os alunos são convidados a partilhar as suas opiniões quanto a um projeto de solidariedade apresentado através de um vídeo. Para isso, terão de responder a questões como o que pensam sobre o projeto, se gostariam de participar num projeto semelhante, se acreditam que era possível concretizá-lo na sua escola e a população que ajudariam.

O exercício que se segue consiste na leitura de entrevistas a quatro jovens solidários seguidas de questões de interpretação.

O penúltimo exercício da unidade didática que pretende trabalhar as destrezas de expressão e interação orais deve ser realizado em grupo e consiste na organização de um projeto de solidariedade que seria implementado na sua escola. Para a concretização deste exercício, devem ser seguidas algumas regras como a identificação do público-alvo do projeto, a planificação e a apresentação. É através deste último ponto que os alunos praticam a sua pronúncia da língua espanhola.

O último exercício presente na unidade didática consiste na interação oral com o colega de mesa, onde devem ser lidas duas questões impostas pelo manual escolar, seguida de um comentário das mesmas. Para abranger ainda mais a expressão oral, no final os alunos podiam partilhar com a turma as respostas obtidas pelos colegas.

Terminada a análise dos manuais escolares adotados nas escolas portuguesas, é possível concluir que: ao nível da componente fonológica, os manuais que se demonstraram mais relevantes para o efeito foram *iA bordo! 7*; *iA bordo! 8* e *iA bordo! 9*, uma vez que revelam especial preocupação quanto à prática de determinados sons característicos da língua espanhola e que revelam dificuldades para os alunos. Se estes sons forem trabalhados e explorados logo a partir de um primeiro contacto com a língua espanhola, existe uma menor probabilidade de serem assimilados pelo cérebro do aluno, impedindo assim uma fossilização.

Quanto aos restantes manuais, ainda que não apresentem atividades dedicadas, essencialmente, à componente fonológica, a seleção de materiais onde são frequentemente solicitadas tanto a expressão como a interação orais, revela-se bastante útil para uma prática da pronúncia na língua espanhola. O contacto frequente com textos e o diálogo com os restantes membros da turma são importantes no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que permitem ao aluno obter uma prática constante da língua.

É ainda importante destacar que é comum em todos os manuais analisados a presença de exercícios de compreensão oral onde o objetivo passa por escutar faixas de áudio e responder a questões sobre o mesmo. Esse tipo de exercícios é extremamente importante, pois permite aos aprendentes ter um contacto direto com a língua. Ainda assim, foi dado principal destaque aos exercícios que exigem a produção oral e que permitem ao aluno treinar a sua pronúncia.

## Capítulo 4 – Exercícios realizados durante a PES

Ao longo das aulas lecionadas durante o presente ano letivo, um dos objetivos que esteve sempre presente na preparação e planificação das mesmas foi a prática da competência fonológica.

Dessa forma, no presente capítulo iremos expor os exercícios que foram aplicados durante essas mesmas aulas.

Durante o primeiro semestre do ano letivo, a turma atribuída para lecionar aulas de Espanhol foi o 10º ano de iniciação. Neste nível, os alunos têm o primeiro contato com o idioma, o que torna essencial que todas as competências (lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica) sejam trabalhadas desde o início.

A primeira aula foi lecionada no dia 12 de novembro de 2024 e a unidade temática que devíamos dar apresentava o vocabulário do material escolar e das cores. Num primeiro momento, os alunos assistiram a um vídeo onde era apresentado o léxico do material escolar em espanhol e, em seguida, deviam enumerar os objetos que conseguiram apontar.

O segundo e último exercício vocacionado para a prática da competência fonológica teve por base o manual escolar. O objetivo era que os alunos tentassem adivinhar os objetos que o seu colega do lado possuía dentro do seu estojo e, em seguida, deviam expor as suas listas de forma a consolidar as aprendizagens adquiridas durante a aula e a praticar a pronúncia.

Na segunda aula, lecionada no dia 14 de novembro de 2024, a unidade temática ainda era a mesma da aula anterior, no entanto, nesta devia ser apresentado o léxico dos espaços da escola e das disciplinas.

No primeiro momento da aula, a docente solicitou os alunos a refletirem sobre o seu espaço preferido da escola. Como forma de praticar a expressão oral, os alunos foram convidados a partilhar as suas respostas com a professora e a restante turma.

Mais tarde, em pares, os alunos deviam criar um diálogo no qual um estudante novo na escola necessitava de pedir indicações a um colega que já frequentava esse estabelecimento há mais tempo. Posteriormente, cada dupla leu o seu diálogo em voz alta para praticar a pronúncia.

Por fim, no último exercício da aula, com foco na pronúncia, a professora escreveu algumas palavras no quadro e os alunos deviam dizer em voz alta a forma plural dessas mesmas palavras, consolidando assim o conteúdo lecionado nesse dia.

A terceira aula, lecionada no dia 26 de novembro de 2024, tinha como principal objetivo introduzir a quarta unidade do manual escolar. Dessa forma, ocupámo-nos de explorar o léxico associado às rotinas diárias e as formas de perguntar e dizer as horas.

À semelhança da aula anterior, a professora começou por questionar, aleatoriamente, alguns alunos sobre a sua rotina diária e, logo de seguida, foi colocada uma canção que aborda esse mesmo tema. Ao ouvirem essa música, os alunos deviam completar espaços de uma ficha de trabalho previamente distribuída. A correção dessa mesma ficha foi realizada oralmente com a participação dos alunos de forma que estes pudessem praticar a sua expressão oral.

Posteriormente, a docente convidou os alunos a partilharem com o restante grupo os hábitos saudáveis que praticam no seu dia-a-dia.

O último momento da aula também estava direcionado à prática da pronúncia uma vez que os alunos foram solicitados a redigir um texto onde o objetivo passava por imaginar a rotina de um personagem que lhes havia sido previamente atribuído e, quando o tivessem terminado, deviam compartilhar as suas criações.

Na penúltima aula lecionada no primeiro semestre, no dia 28 de novembro, houve três momentos onde os alunos tiveram a oportunidade de pôr em prática a sua pronúncia espanhola.

Num primeiro momento, a docente solicitou a colaboração dos alunos para fazerem uma revisão dos conteúdos abordados na última aula. Através desse exercício, além de reforçarem a sua aprendizagem, os alunos têm a oportunidade de praticar a sua expressão oral através da participação.

O segundo momento de expressão oral consistiu num diálogo sobre um vídeo previamente assistido. A docente colocou algumas questões de debate sobre o mesmo e os alunos deviam responder com as informações que conseguiram recolher.

No último exercício os alunos foram convidados a formarem grupos de quatro pessoas por forma a criarem uma história que incluísse as atividades de ócio previamente aprendidas. Após terminarem as suas criações, um elemento de cada grupo devia fazer a leitura das mesmas.

A quinta e última aula do primeiro semestre foi lecionada em conjunto com as colegas do Núcleo de Estágio e a turma atribuída foi o 7º ano. A professora da disciplina e cooperante do Estágio Pedagógico pediu que realizássemos um momento de avaliação oral aos alunos através de exercícios.

No primeiro exercício, foram projetadas imagens relacionadas com os conteúdos programáticos abordados ao longo do semestre. O objetivo era que os alunos identificassem individualmente cada imagem e soletrassem a respetiva palavra.

No segundo e último momento da aula foram projetados cartões com desafios nos quais os alunos deviam fazer uma breve apresentação sobre si próprios e, de seguida, interagir com um colega sobre diversas temáticas.

Esta aula, além de possibilitar uma avaliação da turma através de dois parâmetros distintos – a expressão oral e a interação oral – permitiu também que os alunos colocassem em prática a sua pronúncia, favorecendo o desenvolvimento das suas competências linguísticas.

No segundo semestre do ano letivo, foram lecionadas quatro aulas: duas a uma turma de 11º ano de continuação e duas à turma de 7º ano anteriormente mencionada.

A sexta aula, primeira lecionada à turma de 11º ano do nível de continuação, foi planificada essencialmente com o objetivo de trabalhar as destrezas de expressão e interação orais, tendo sido aplicados diversos momentos onde foi solicitada a participação dos alunos.

Como forma de introduzir a nova unidade didática, foi realizada uma chuva de ideias onde os alunos deviam expressar os seus sentimentos relativamente à palavra ‘solidariedade’, bem como referir algumas ações solidárias que têm por hábito praticar no quotidiano. Este exercício permitiu aos alunos participarem ativamente na aula, ao passo que praticavam a sua pronúncia da língua espanhola.

O segundo momento da aula também permitiu aos alunos participar ativamente na aula, uma vez que foram solicitados a enumerar problemas sociais existentes no mundo, bem como ONG portuguesas e espanholas que conhecessem.

No terceiro e quarto momentos da aula, os discentes tiveram a oportunidade de praticar a sua pronúncia através de exercícios de leitura. Na primeira atividade, foi solicitado aos alunos a desconstrução de vocabulário inserido na unidade didática em estudo. Estes tiveram de realizar a leitura em voz alta de definições do dicionário de palavras como *donación*, *limosna* e *solidaridad* que haviam sido previamente distribuídas. Na atividade seguinte, foi distribuída uma ficha de trabalho que continha um texto intitulado “Jordi Aranda – Tailândia Norte 2013” seguido de questões de interpretação textual. Este exercício permitiu aos alunos utilizar a destreza de expressão oral ao passo que nos permitiu analisar os erros fonéticos cometidos.

No momento seguinte, os alunos foram convidados a descobrir se são cidadãos solidários através de um *quizz*. Para que estes pudessem praticar a sua pronúncia, foi-lhes solicitado que lessem as questões, bem como as respostas em voz alta.

No último momento da aula onde foi solicitada a expressão oral, os alunos tiveram de enumerar os seus desejos para um mundo melhor.

Ao longo da sétima aula, foi igualmente possível integrar momentos de expressão e interação orais. Num momento inicial, foi solicitado aos alunos que retomassem os conteúdos abordados na aula anterior por meio da participação oral.

O momento seguinte também permitiu rever conteúdos trabalhados na aula anterior, nomeadamente, o conteúdo gramatical do presente do conjuntivo. Esta revisão decorreu através de uma roleta de verbos onde cada aluno devia conjugar o verbo projetado no tempo e modo acima indicados.

Seguidamente, foi projetado um vídeo e os alunos foram convidados a comentá-lo oralmente.

Com base num dos conteúdos da unidade didática (as ONG), foi realizada uma atividade onde os alunos deviam fazer pesquisas sobre uma ONG atribuída aleatoriamente. De forma a integrar a expressão oral neste momento da aula, foi solicitado aos alunos que lessem as suas respostas o que permitiu realizar algumas correções de erros fonéticos que foram possíveis detetar.

No momento seguinte, os alunos tiveram oportunidade de criar frases com base nouro conteúdo gramatical abordado durante a aula: as orações finais. Após a conclusão da atividade, os alunos foram solicitados a ler.

Para a realização da última atividade da aula, o ideal seria que os alunos comunicassem entre si através da língua espanhola, no entanto, foi possível constatar que estes recorriam com frequência à sua língua materna. Este exercício consistia na resolução da tarefa final da unidade onde era solicitado o trabalho em grupo a fim de criarem uma ONG.

A penúltima aula lecionada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi dirigida à turma de 7.º ano de escolaridade e incluiu diferentes momentos de prática da destreza de expressão oral, fundamental no processo de aquisição de uma língua estrangeira. A sessão teve início com a apresentação dos conteúdos programáticos da unidade didática e da respetiva tarefa final, utilizando-se uma apresentação de PowerPoint. Esta incluía pequenos textos, estrategicamente integrados com o objetivo de estimular a leitura em voz alta por parte dos alunos, promovendo, assim, a prática, e conseqüente melhoria da pronúncia.

Como motivação inicial, procedeu-se à audição de uma canção em espanhol, recurso que, pela sua natureza lúdica favorece a criação de uma ligação com a língua-meta. A atividade foi acompanhada por uma ficha de trabalho que dispunha da letra da canção com espaços em branco, a serem completados pelos alunos com vocabulário associado à unidade em questão. Neste momento, incentivou-se também a leitura oral da letra da canção com a mesma finalidade do exercício anterior – a prática da pronúncia espanhola.

Ainda no âmbito da prática da oralidade, os alunos participaram ativamente na elaboração coletiva de uma lista de animais de estimação, conteúdo lexical previsto na unidade.

A última aula lecionada no âmbito da PES, igualmente dirigida à turma anteriormente mencionada, continuou a promover a oralidade como competência central. Logo após a escrita do sumário, foi solicitado aos alunos que realizassem oralmente uma retoma da aula anterior, contribuindo para a consolidação dos conteúdos previamente abordados.

O novo conteúdo lexical – as profissões – foi introduzido através de uma apresentação de PowerPoint com pistas que os alunos deveriam ler e interpretar para descobrir a profissão em questão, promovendo, desta forma, a compreensão leitora e a produção oral.

Num segundo momento da aula, e com o objetivo de trabalhar aspetos fonéticos da língua espanhola, foi explorado um exercício do manual escolar que consistia na audição de uma faixa áudio. Os alunos deviam identificar a presença de dois fonemas distintos: a oclusiva velar sonora [g] e a fricativa velar surda [x], em palavras como *abogada*, *jardínero* ou *ingeniera*. Esta atividade assume particular relevância no contexto da presente investigação, uma vez que contribui para um melhor entendimento fonético por parte dos aprendentes.

O último momento de expressão oral contou com a realização e correção de uma ficha de trabalho centrada nos conteúdos lexicais das profissões e na gramática com os determinantes demonstrativos. Durante a correção oral dos exercícios, foi novamente solicitada a participação oral dos alunos.

## **2ª parte – Prática de Ensino Supervisionada (Estágio Pedagógico)**

### **Capítulo 1 – Contextualização do Estágio Pedagógico**

#### **1.1. Caracterização da escola**

De acordo com o Projeto Educativo, a Escola Secundária Quinta das Palmeiras (ESQP) foi criada no ano de 1987 numa fase em que se pretendia proceder ao alargamento da escolaridade, à massificação do ensino e à conseqüente necessidade de aumentar as estruturas educativas.

A ESQP, desde a sua fundação, iniciou a sua atividade ministrando apenas o 3º ciclo do Ensino Básico. Contudo, em concordância com o seu lema “Ensino de qualidade para alunos com futuro”, a instituição empreendeu um processo contínuo de desenvolvimento e investimento, alargando a sua oferta educativa ao Ensino Secundário no ano letivo de 2003/2004. Este alargamento traduziu-se num aumento significativo do número de alunos, evoluindo de “cerca de 300 alunos para cerca de 900” ([ESQP] Projeto Educativo, 2022: 6).

Esta expansão significativa permitiu criar também estruturas pedagógicas de apoio tais como a Biblioteca Escolar; o Observatório de Qualidade; o Departamento de Apoio Psicopedagógico; o Projeto Ser 3x mais +++ onde existem projetos como Ser + Pessoa, Ser + Comunicante e Ser + Empreendedor.

Quanto às áreas prioritárias de formação, destacam-se:

- Ciências da Especialidade (Áreas Curriculares);
- Flexibilização Curricular;
- Trabalho Colaborativo;
- Prática reflexiva;
- Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Ferramentas WEB;
- Cidadania e Desenvolvimento;
- Educação para a saúde – Educação Sexual;
- Educação Inclusiva;
- Educação para a Cidadania;
- Metodologias ativas;
- Avaliação.

Atualmente, a oferta formativa da ESQP é a seguinte:

3º ciclo	Ensino Básico Geral Curso Artístico Especializado (Curso Básico de Música – 7º, 8º e 9º)
Ensino Secundário – Cursos Científico-Humanísticos	Curso de Ciências e Tecnologias Curso de Línguas e Humanidades
Ensino Secundário – Cursos Profissionais	Técnico de Multimédia Técnico de Alojamento Hoteleiro

Tabela 1- Oferta Educativa da ESQP

Foi uma das primeiras escolas a obter uma classificação de “Muito Bom” na Avaliação Externa do ano de 2006 sendo algo recorrente até ao ano letivo passado onde a mesma contou com uma avaliação de “Excelente” em todos os domínios (Resultados; Prestação do Serviço Educativo; Organização e Gestão Escolar; Liderança e Capacidade de Autoavaliação e de Progresso da Escola).

A instituição caracteriza-se por um ambiente escolar extremamente integrador, onde tanto o corpo docente como o pessoal não docente manifestam uma elevada simpatia e disponibilidade para prestar auxílio sempre que necessário. Este clima acolhedor é, em grande medida, resultado das múltiplas atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, as quais abrangem sistematicamente toda a comunidade escolar e envolvem as diversas áreas disciplinares de forma transversal.



Figura 2 - Escola Secundária Quinta das Palmeiras

## 1.2. Núcleo de Estágio

O último ano de mestrado é profundamente desafiante devido ao elevado volume de trabalho que os estagiários têm de realizar. Desde a preparação de aulas, a elaboração de atividades extracurriculares e a realização do relatório de estágio.

Dessa forma, a palavra-chave para o sucesso é a cooperação e a entreajuda.

O Núcleo de Estágio de 2024/2025 da Escola Secundária Quinta das Palmeiras reuniu vários elementos. Quanto às professoras estagiárias, este é composto por mim, pela Daniela Esteves e pela Mariana Valente.

Segundo o regulamento da PES da Universidade da Beira Interior, ao longo do ano letivo, os orientadores das respetivas disciplinas (Português e Espanhol) devem supervisionar três aulas lecionadas pelos professores estagiários. Sendo assim, é a Professora Doutora Ana Belén Cao

Míguez que assume esse papel na área disciplinar de Espanhol, e a Professora Doutora Carla Sofia Gomes Xavier Luís, na área disciplinar de Português.

Por fim, mas não menos importante, o Núcleo de Estágio é ainda composto por duas professoras cooperantes da Escola Secundária. Na disciplina de Português, a professora que nos acompanha e orienta é a professora Alice Carrilho e na disciplina de Espanhol a professora Liliana Correia.

### **1.3. Caracterização das turmas**

#### **1.3.1. Turmas de Português**

Na reunião inaugural convocada pela docente da disciplina de Português e cooperante do Estágio Pedagógico na ESQP, o Núcleo de Estágio foi informado da atribuição de quatro turmas do Ensino Básico para intervenção.

O 8.º C é constituído por um total de 30 alunos, dos quais 14 são do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Embora se mostrem colaboradores, a turma caracteriza-se por um elevado nível de ruído em sala de aula. É notória a existência de grupos separados por género que, quando se mantêm juntos, tendem a perturbar o normal funcionamento das aulas.

O 9.º A congrega 29 alunos, distribuídos equitativamente por género, com 13 alunas e 16 alunos. Esta turma é considerada complexa, apresentando um ambiente ruidoso e uma colaboração nas atividades que, com exceção de alguns alunos, não atinge a totalidade do seu potencial.

O 9.º B é igualmente composto por 29 alunos, com uma distribuição de 16 indivíduos do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Esta turma demonstra uma forte união e, na sua maioria, revela-se colaborativa.

Por último, o 9.º E, pertencente ao Ensino Artístico, apresenta uma composição demográfica distinta, caracterizada por uma predominância do sexo feminino, com 16 alunas e 14 alunos do sexo masculino. Contudo, devido à sobreposição horária das aulas de Espanhol com as desta turma específica, o Núcleo de Estágio viu-se impossibilitado de realizar a observação e intervenção pedagógica.

#### **1.3.2. Turmas de Espanhol**

No âmbito do Estágio Pedagógico na disciplina de Espanhol, foram designadas três turmas para observação e intervenção: o 7.º A, o 10.º BCDE e o 11.º CDE.

O 7.º A corresponde à Direção de Turma da professora cooperante do Estágio na disciplina de Espanhol, o que permite um maior acompanhamento por parte do Núcleo de Estágio, congrega um total de 29 alunos, dos quais 18 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Esta turma apresenta um grau de complexidade significativo, atendendo aos diversos casos de aplicação de medidas universais e seletivas identificados.

O 10.º BCDE é constituído por 27 alunos, com uma maioria clara do sexo feminino (19 raparigas e 8 rapazes). Esta turma é caracterizada pela sua heterogeneidade, integrando discentes dos cursos de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades. De um modo geral, os alunos

demonstram ser reservados e pouco participativos, apesar de evidenciarem um elevado potencial acadêmico.

O 11.º CDE é composto por 21 alunos, com uma distribuição de 11 raparigas e 10 rapazes. À semelhança da turma anterior existem alunos de ambas as áreas científicas, Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades, mas, em contraste com a turma anterior, estes alunos revelam-se bastante participativos nas aulas e nas atividades propostas, demonstrando simpatia e um comportamento comunicativo.

## **Capítulo 2 – Reflexão do Estágio Pedagógico**

### **2.1. Reflexão sobre o Estágio Pedagógico de Português**

Conforme mencionado anteriormente, ao longo de todo o ano letivo, tivemos a oportunidade de assistir às aulas da professora cooperante do Estágio Pedagógico da disciplina de Português. Através das suas aulas (e não só), foi possível observar estratégias de ensino e reter aprendizagens cruciais para o meu desenvolvimento enquanto professora.

As turmas são compostas por diversos alunos e todos eles diferentes uns dos outros. Dessa forma, é necessário adotar diversos tipos de abordagem com o objetivo de que todos consigam captar aquilo que é transmitido. Igualmente, os ritmos de trabalho diferem de indivíduo para indivíduo, por isso, é necessário adaptar as aulas em função das particularidades de cada aluno. Enquanto com uma turma é possível abordar os conteúdos de uma forma, noutra turma pode ser necessário fazer alguma alteração.

Ao longo das aulas da professora Alice Carrilho, foi visível a adoção de estratégias diferentes para cada turma e, particularmente, para cada aluno. O facto de existir uma boa relação entre a docente e os seus alunos é uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem. Simples atitudes como a projeção das páginas do manual ou dos exercícios a realizar, fazem toda a diferença para a aprendizagem de um aluno. A constante preocupação com o bem-estar do aluno, a preocupação em esclarecer todas as dúvidas, mesmo que seja necessário adotar diferentes explicações para cada aluno, são estratégias que pretendo adotar futuramente.

O facto de a docente demonstrar preocupação connosco, prestar auxílio durante a elaboração das planificações das aulas, apontar os pontos fortes e os aspetos a melhorar das nossas aulas assistidas de forma que cada vez sejamos melhores e superemos as nossas dificuldades, fazem com que a nossa experiência na PES tenha sido deveras enriquecedora.

Ao longo do ano letivo, tivemos a oportunidade, não só de assistir às aulas da docente, como de participar ativamente nas mesmas. Desde o primeiro dia, foi-nos dada a possibilidade e a liberdade de contactar diretamente com os alunos durante a realização de exercícios, de forma a criar uma ligação com os mesmos, algo que se revelou particularmente importante aquando das nossas aulas observadas.

Ademais, foi-nos dada a oportunidade de contactar diretamente com aquela que é a vida normal de um professor, desde assistir a reuniões de departamento e de grupo, a elaborar atividades extracurriculares, a criar testes e realizar a correção dos mesmos. Essas aprendizagens foram cruciais para adquirir conhecimentos que serão necessários num futuro próximo.

### **2.2. Reflexão sobre o Estágio Pedagógico de Espanhol**

À semelhança das aulas da disciplina de Português, tivemos também a oportunidade de assistir às aulas lecionadas pela professora cooperante do Estágio Pedagógico da disciplina de Espanhol. Ao longo das aulas, foi notável observar a constante adoção de estratégias para colmatar as dificuldades dos alunos bem como no incentivo para se tornarem melhores enquanto alunos e cidadãos.

Ser professor exige uma quantidade exorbitante de atitudes que devem ser adotadas ao longo das aulas – e até mesmo fora delas. O especial cuidado com cada aluno, com as suas particularidades, com as suas diferenças é uma das qualidades que foi possível observar ao longo das aulas da docente e que fazem toda a diferença.

Quanto à disciplina em si, foi igualmente possível detetar estratégias que marcam a diferença no processo de ensino-aprendizagem do aluno, como a constante solicitação para tentar comunicar na língua meta; a utilização de atividades dinâmicas de forma que os alunos aprendam com mais motivação; o apoio individualizado a cada aluno quando surgem dúvidas e a explicação clara dos conteúdos.

O auxílio prestado de forma constante ao longo da preparação das aulas foi extraordinário, a disponibilidade apresentada para esclarecer dúvidas a qualquer hora do dia, a exploração dos pontos fortes e dos aspetos a melhorar das aulas observadas foram extremamente relevantes para que existisse – e continue a existir – uma constante evolução.

Além da assistência às aulas da professora Líliliana Correia, esta deu-nos também a oportunidade de participar ativamente no meio escolar. Uma vez que a docente dispõe de uma direção de turma, foi-nos permitido conhecer documentação burocrática, bem como a situação de cada aluno da turma. Foi possível também assistir a reuniões com os encarregados de educação de diversos alunos, a reuniões de avaliação intercalar e final e a reuniões de grupo. Consequentemente, foram também elaborados documentos relativos às reuniões e à direção de turma, como atas, o projeto curricular de turma e planos de melhoria. Foi-nos também solicitado que elaborássemos testes para as três turmas a que lecionámos aulas, bem como a correção dos mesmos.

## **2.3. Aulas observadas**

### **2.3.1. Planificação das unidades didáticas de Português**

Ao contrário de muitas escolas, o calendário escolar da ESQP encontra-se dividido em dois semestres. Por conseguinte, a divisão das aulas decorreu da seguinte forma: cinco aulas lecionadas no primeiro semestre e quatro no segundo.

O primeiro semestre decorreu entre os dias 12 de setembro de 2024 e 17 de janeiro de 2025 e o segundo semestre entre os dias 27 de janeiro de 2025 e 13 de junho do mesmo ano.

Conforme mencionado anteriormente, as turmas atribuídas na disciplina de Português foram o 8ºC, o 9ºA e o 9ºB. No início do primeiro semestre, juntamente com a docente cooperante do Estágio Pedagógico e os restantes membros do núcleo de estágio, foram acordadas as turmas, bem como as unidades didáticas que caberia a cada uma lecionar no semestre corrente. O mesmo ocorreu no semestre seguinte (segundo).

#### **2.3.1.1. Primeiro semestre**

No primeiro semestre, tive a oportunidade de lecionar quatro aulas à turma 9ºA inseridas na unidade didática de texto dramático (“Mensagens em cena”), onde a obra em estudo foi o *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente.

Na primeira aula, lecionada no dia 4 de novembro de 2024, e com a presença da docente supervisora da Universidade da Beira Interior, optei por não trabalhar diretamente nenhuma cena da obra vicentina. Em vez disso, procurei estabelecer uma relação de intertextualidade entre a cena do “Fidalgo”, introduzida na aula anterior por outro membro do núcleo de estágio, e um excerto do romance *As intermitências da morte*, de José Saramago. Este paralelismo permitiu explorar temáticas comuns, como a morte e as críticas sociais destacadas em ambas as obras.

No domínio da gramática, iniciámos o estudo dos arcaísmos e neologismos, bem como das palavras convergentes e divergentes. Para consolidar o primeiro conteúdo, propus uma atividade simples, mas dinâmica: distribuí cartões com palavras e dividi o quadro da sala de aula em duas colunas — “Arcaísmos” e “Neologismos”. Cada aluno foi convidado a colar a palavra que lhe tinha sido atribuída no local que considerava correto. Para praticar as palavras convergentes e divergentes os alunos foram solicitados a realizar exercícios presentes no manual escolar.

Na segunda aula, apresentada no dia 6 de novembro de 2024, retomámos o estudo da obra, onde foi introduzida a cena “O Onzeneiro”. A aula iniciou-se com a análise de um *cartoon* da autora Anne Derenne, presente no manual escolar, que aborda a temática da ganância e a facilidade com que os indivíduos se deixam corromper pelo dinheiro. Este momento inicial permitiu estabelecer uma ligação com a cena que se seguiria. Após a audição da cena, quatro alunos participaram numa dramatização, representando as personagens do Onzeneiro, Diabo, Anjo e Fidalgo.

Na segunda parte da aula, o conteúdo gramatical foi introduzido através de uma apresentação em PowerPoint e da visualização de um vídeo explicativo, centrados nos processos fonológicos de adição e supressão. A consolidação da matéria foi feita através da realização de um exercício prático e de uma ficha de trabalho, ambos corrigidos com a participação oral da turma.

A terceira aula (Anexo 1, página 97), que teve lugar no dia 18 de novembro de 2024, teve início com a audição da cena “O Frade”, seguida da leitura analítica e comentada do excerto. Neste momento, alguns alunos fizeram também uma dramatização da cena. Posteriormente, os alunos realizaram exercícios de consolidação sobre a cena, cuja correção foi realizada com a participação oral da turma (Anexo 2, página 100).

De modo a aprofundar a compreensão da personagem e a promover a oralidade, foi dinamizado um *quizz* interativo com recurso a uma plataforma digital, no qual os alunos participaram ativamente. Em seguida, procedeu-se à realização de um debate entre o Frade e o Anjo.

A parte final da aula foi dedicada à gramática, com a resolução de uma ficha de trabalho em pares, incidindo sobre as funções sintáticas, as orações subordinadas e as classes de palavras. Esta última atividade permitiu articular os conteúdos literários com os gramaticais, de forma integrada.

A última aula lecionada à turma 9<sup>º</sup>A decorreu no dia 20 de novembro de 2024 e iniciou com a correção dos trabalhos de casa que consistia na ficha de gramática entregue na última aula (18 de novembro de 2025). Antes de iniciar a leitura da cena “A Alcoviteira” da obra *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente foi realizado um exercício de compreensão oral através de uma ficha de trabalho que consistia na desconstrução da palavra “alcoviteira”, uma vez que esta é uma palavra que os alunos podem ter alguma dificuldade quanto ao significado. De seguida, procedeu-

se à audição da cena acompanhada da leitura dramatizada pelos alunos e a respetiva análise textual.

Posteriormente, os alunos participaram ativamente na sistematização da cena lida, através da realização de um esquema-síntese e de exercícios de consolidação presentes no manual escolar.

Devido a um atraso no cumprimento do plano de aula, foi impossível realizar a tarefa prevista para a parte final da aula, que consistia numa atividade de escrita criativa, na qual os alunos deviam criar um “personagem-tipo” do século XXI, com base nos modelos vicentinos analisados. Dessa forma, distribuí aos alunos as características que as suas personagens deviam ter e pedi que o realizassem como trabalho de casa.

A quinta aula (e última do primeiro semestre) decorreu de uma forma distinta das anteriores, uma vez que foi lecionada em conjunto com os restantes membros do Núcleo de Estágio. O propósito da mesma foi a celebração das festividades natalícias, e, como motivação inicial apresentámos uma música aos alunos do grupo musical Os Azeitonas, intitulada “Queixa ao Pai Natal”. Simultaneamente, estes deviam preencher alguns espaços em branco da letra previamente distribuída.

A atividade seguinte já havia sido solicitada a alguns alunos na aula anterior onde pedimos que recolhessem algumas informações sobre as tradições natalícias de diversas culturas. Na aula do dia 20, os alunos que se voluntariaram para apresentar as informações recolhidas, apresentaram-nas à turma para que estes também conhecessem.

O momento-chave da aula consistiu numa atividade de escrita criativa onde os alunos, em conjunto, deviam criar um poema de Natal seguindo algumas regras (análise formal).

No último momento da aula, os alunos assistiram a um anúncio de Natal que celebra a importância das tradições familiares.

### **2.3.1.2. Segundo semestre**

No segundo semestre lecionei quatro aulas à turma 8<sup>o</sup>C inseridas na unidade didática de texto dramático (Anexo 3, página 104). A principal obra em estudo foi *Vanessa vai à luta*, de Luísa Costa Gomes.

À semelhança do semestre anterior, a obra já havia sido introduzida por outra professora estagiária. Dessa forma, a primeira aula lecionada a essa turma, que teve lugar no dia 25 de março de 2025 e que contou com a presença da professora supervisora da Universidade da Beira Interior, consistiu na leitura analítica das cenas VII e VIII da obra supracitada.

A aula teve início com a realização de uma atividade de escrita individual (Anexo 4, página 107), na qual os alunos refletiram sobre a sua relação com dispositivos como o *smartphone*, o *tablet* e a televisão. Esta tarefa permitiu estabelecer uma ligação entre a experiência pessoal dos alunos e a didascália inicial da cena VII da obra (“A mãe entra na sala. Rodrigo está a ver televisão”).

Prosseguiu-se com a leitura orientada da cena VII, intercalada com momentos de pausa para sistematização de ideias. Posteriormente, os alunos resolveram individualmente uma ficha

de trabalho de forma a consolidar a cena lida. A correção foi feita com a participação oral da turma.

De seguida, procedeu-se ao visionamento do trailer do filme *Cinderela* (2021), com o intuito de estabelecer uma ligação com a cena VIII da obra.

Posteriormente, os alunos tiveram a oportunidade de escutar um excerto da cena “Não quero ir ao baile” (cena VIII), enquanto realizavam a respetiva leitura. Após a leitura, alguns alunos realizaram uma leitura dramatizada onde foram realizadas algumas pausas para análise textual. Os alunos responderam depois ao questionário do manual, que incluía questões de interpretação, caracterização de personagens e conteúdos gramaticais (discurso direto e indireto, e subordinação). À semelhança da ficha de trabalho, a correção foi feita de forma colaborativa.

Uma vez que houve um atraso no plano de aula, não foi possível proceder à visualização e análise do cartoon *A Girl's Life*, de Liviu Stanila.

A sétima aula (segunda do segundo semestre) teve lugar no passado dia 28 de março de 2025. Num momento inicial, existiu um diálogo com os alunos sobre os conteúdos abordados na aula anterior. Em seguida, foi realizada a verificação do trabalho iniciado na aula anterior, nomeadamente a correção de exercícios de gramática da página 171 do manual.

Seguidamente, os alunos procederam à visualização e análise do cartoon *A Girl's Life*, de Liviu Stanila, o que lhes permitiu identificar semelhanças com as temáticas que têm vindo a ser abordadas durante o estudo da obra.

Proseguiu-se com a leitura analítica da cena IX, onde foram realizadas algumas pausas para sistematização de ideias, seguida de uma leitura dramatizada da mesma. De igual forma, a cena X foi lida e analisada, também com pausas para sistematização, terminando com uma nova leitura dramatizada.

Com o objetivo de consolidar as aprendizagens relativas às cenas IX e X, foi realizado um *quiz* interativo na plataforma Kahoot.

A última parte da aula foi dedicada à leitura analítica do texto de opinião “A importância do brincar na infância”, de Sónia Gaudêncio e posterior realização de exercícios de interpretação. A aula terminou com um exercício de alargamento de texto relacionado com o texto previamente lido.

A sétima aula (terceira do segundo semestre) decorreu no passado dia 31 de março de 2025 e revelou-se particularmente diferente uma vez que, a pedido dos alunos, foram realizadas celebrações da centésima lição da disciplina na segunda metade da aula.

Inicialmente, foi realizado um breve diálogo com os alunos sobre os conteúdos trabalhados na aula anterior e estes tiveram oportunidade de ler as suas respostas à atividade de escrita iniciada na aula anterior. Foi também apresentado o cenário de resposta da mesma.

De seguida, procedeu-se à leitura analítica da cena XI, onde se procedeu a algumas pausas para sistematização de ideias. Esta leitura foi complementada com uma leitura dramatizada. Posteriormente, foi feita a audição de excertos das cenas XI e XII, disponível nos recursos da Aula Digital.

A aula concluiu-se com a realização de um questionário como forma de consolidar as cenas lidas. A correção do trabalho foi feita com a participação da turma.

A nona e última aula teve lugar no passado dia 1 de abril de 2025. Num momento inicial, os alunos analisaram o cartoon apresentado na página 186 do manual, o que permitiu levantar questões sobre o racismo, a desigualdade de oportunidades, a pobreza, entre outros.

Posteriormente, os alunos realizaram individualmente uma ficha de trabalho sobre conteúdos gramaticais como classes de palavras, funções sintáticas e orações subordinadas. A correção foi feita com a participação oral da turma.

Em seguida, os alunos tiveram oportunidade de realizar um jogo de consolidação da obra estudada o que permitiu reforçar a aprendizagem da mesma. Seguidamente, os alunos visualizaram o vídeo “Introdução ao workshop *Vanessa vai à luta*, APP – Arte para Pensar” e responderam ao questionário da página 177 do manual.

Na parte final da aula, os alunos leram uma “Entrevista a Catarina Furtado”, presente na página 184 do manual escolar e realizaram o questionário da página seguinte.

Uma vez que houve um ligeiro atraso durante o cumprimento do plano de aula, já não foi possível realizar um exercício de escrita previsto como último momento da aula. No entanto, foram dadas as respetivas indicações para que o realizassem, durante a interrupção letiva da Páscoa.

### **2.3.2. Planificação das unidades didáticas de Espanhol**

Conforme mencionado anteriormente, as turmas atribuídas na disciplina de Espanhol foram o 7ºA, o 10ºBCDE e o 11ºCDE (ambas as turmas de Ensino Secundário contém alunos de diversas turmas das áreas de Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades). No início do primeiro semestre, juntamente com a docente cooperante do Estágio Pedagógico e os restantes membros do núcleo de estágio, foram acordadas as turmas, bem como as unidades didáticas que caberia a cada uma lecionar no semestre corrente. O mesmo ocorreu no semestre seguinte (segundo).

#### **2.3.2.1. Primeiro semestre**

No primeiro semestre tive a oportunidade de lecionar quatro aulas à turma de 10º ano de nível de iniciação. Nas duas primeiras, coube-me introduzir a terceira unidade didática intitulada “¡Una clase... con clase!” , que pretende abordar conteúdos lexicais como o material escolar, os espaços da escola, o sistema educativo espanhol, entre outros. Nas duas últimas aulas coube-me introduzir a quarta unidade intitulada “¡Qué día!” que apresenta vocabulário relacionado com as rotinas e as horas.

Conforme mencionado anteriormente, na primeira aula, lecionada no dia 12 de novembro de 2024, coube-me introduzir uma nova unidade didática. Dessa forma, para iniciar a apresentação de novo vocabulário, comecei por projetar um vídeo que mostrava diversos objetos de material escolar. O objetivo era que os alunos apontassem os objetos que conseguissem identificar nos seus cadernos. Seguidamente, apresentei um PowerPoint com imagens dos objetos mencionados no vídeo, sendo que os alunos deveriam dizer o nome de cada um. No PowerPoint, optei por incluir também outros objetos que não estavam presentes no vídeo, com o intuito de ampliar o vocabulário dos alunos.

De seguida, para consolidar os conteúdos, realizámos um jogo de bingo. Foram distribuídos cartões aos alunos, os quais continham diversos objetos. Projetei uma roleta e, sempre que um objeto aparecia, o aluno que tivesse esse objeto no seu cartão deveria escrever, em espanhol, o nome correspondente. O vencedor foi aquele que conseguiu preencher todos os objetos do seu cartão.

Posteriormente, introduzi as cores em espanhol. Inicialmente, projetei um dos cartões de bingo e perguntei aos alunos sobre algumas cores. Depois, distribuí uma ficha que continha as cores e os seus nomes, mas com as letras desorganizadas. Os alunos deviam ordenar as letras para descobrir o nome da cor. Para reforçar os conteúdos, realizámos um exercício do manual escolar.

Seguidamente, distribuí aos alunos cartões com expressões que envolviam cores (por exemplo: *ponerse rojo como un tomate; pasar la noche en blanco*). Foram projetadas algumas frases, e, quando um aluno considerava que a sua expressão era a mais adequada, deveria colá-la no quadro.

Para finalizar a aula, solicitei aos alunos que realizassem um jogo presente no manual escolar, que consistia em adivinhar o que o colega ao seu lado tinha dentro do seu estojo. No final, os alunos leram as suas respostas para a turma e verificariam se estavam corretos.

A segunda aula do primeiro semestre decorreu no dia 14 de novembro de 2024 e teve como principal objetivo a introdução de vocabulário relacionado com a unidade iniciada na aula anterior.

Para começar a aula, questionei os alunos sobre o seu espaço preferido na escola e os motivos para essa escolha. Após algumas respostas, apresentei-lhes um vídeo de 360º que mostrava diversos espaços da escola (exemplos: *comedor, aula, aseos*). Os alunos deveriam registar, nos seus cadernos, os espaços apresentados no vídeo, bem como outros objetos que surgiam durante a visualização.

Em seguida, pedi aos discentes que criassem um diálogo, em pares, no qual um deles interpretaria a personagem de um aluno novo que chegava a uma escola e pedia informações a um colega já familiarizado com a escola. Após a conclusão do trabalho, alguns alunos tiveram a oportunidade de ler os seus diálogos para a turma.

De seguida, com o auxílio a uma tabela desenhada no quadro, apresentei as diferenças entre o sistema educativo português e o sistema educativo espanhol. Tal como no exercício anterior, pedi aos alunos que registassem as informações nos seus cadernos.

Posteriormente, projetei o horário escolar de uma turma do Ensino Básico da escola onde se realizou o Estágio Pedagógico. Os alunos tinham de identificar as disciplinas em espanhol, bem como determinar a que nível pertenciam (Ensino Básico ou Secundário) e justificar a sua escolha.

Seguidamente, distribuí aos alunos horários escolares em branco, para que preenchessem com o seu próprio horário. Após a conclusão, pedi que partilhassem os horários com a turma.

Em seguida, com base numa tabela presente no manual escolar, apresentei a formação do plural em espanhol, realizando alguns exercícios para consolidar os conceitos abordados.

Para finalizar a aula, escrevi algumas palavras no quadro e solicitei aos alunos que formassem o plural das mesmas, conforme as regras apresentadas.

A terceira aula teve lugar no passado dia 26 de novembro de 2024 e contou com a supervisão da professora da Universidade da Beira Interior. O principal objetivo desta aula foi a introdução da quarta unidade didática do manual escolar (Anexo 5, página 112).

No início da aula, apresentei os conteúdos lexicais e gramaticais que seriam abordados ao longo da unidade, bem como a tarefa final que os alunos deveriam realizar ao concluir a unidade (Anexo 6, página 117).

Para iniciar, perguntei aleatoriamente a alguns alunos sobre a sua rotina diária. Visto que os alunos ainda não possuíam o vocabulário necessário para responder adequadamente (por exemplo, a conjugação de verbos como *despertarse*, *cepillarse*, *acostarse*) foram realizadas algumas correções e prestado apoio na formulação das respostas.

De seguida, apresentei a música espanhola “Un Buen Día” do grupo musical *Los Planetas*. Simultaneamente, os alunos deviam preencher espaços em branco na letra da canção utilizando uma ficha previamente distribuída. Após a audição da música, procedeu-se à correção dos espaços preenchidos.

Posteriormente, projetei uma imagem com algumas ações habituais e, com a participação oral da turma, fizemos uma revisão sobre a conjugação dos verbos reflexivos em espanhol (apresentados na aula anterior).

Após essa revisão, projetei um vídeo que retratava a rotina diária do personagem Mr. Bean. Durante a visualização, os alunos deviam apontar nos seus cadernos as ações diárias que apareciam no vídeo.

Seguidamente, tive a oportunidade de dialogar com os alunos sobre os hábitos saudáveis que podem e devem ser adquiridos no nosso dia-a-dia. Foram registados alguns desses hábitos no quadro.

De seguida, projetei um quiz intitulado “¿Organizas bien tu tiempo?”. Os alunos deviam responder às perguntas do mesmo e, no final, foram apresentados os seus respetivos “diagnósticos”.

Antes de iniciar a explicação sobre as horas em espanhol, projetei um relógio analógico para verificar se os alunos conseguiam identificar as horas em português, uma vez que, devido ao uso crescente de tecnologias, tem sido recorrente encontrar alunos que não sabem ler as horas num relógio analógico, apenas num relógio digital. Após confirmar que os alunos sabiam identificar as horas, distribuí uma ficha para ser completada durante a explicação.

Para concluir a aula, distribuí aos alunos papéis com algumas personagens (exemplo: professor; viajante do tempo; vampiro; bombeiro; polícia) e o objetivo era que os alunos adivinhassem a rotina dessa personagem. Após a realização do exercício, alguns alunos leram as suas respostas à turma.

Estava planeada a realização de uma atividade que consistia na audição de fragmentos de músicas espanholas onde eram mencionadas as horas, no entanto, devido a um esquecimento, esta não foi realizada.

A última aula lecionada à turma de 10<sup>o</sup> ano decorreu no dia 28 de novembro de 2024 e teve como principais objetivos rever os conteúdos abordados na aula anterior e introduzir novos conteúdos.

Num momento inicial, e com a colaboração da turma, foi realizada uma revisão da matéria abordada na aula anterior. Numa das atividades, coleí imagens de relógios no quadro e os alunos deveriam indicar a hora apresentada em cada um. Seguiu-se uma revisão do léxico relacionado com as rotinas e as ações habituais. Foi também distribuída uma ficha de trabalho que consistia num texto que os alunos deviam completar.

Após a correção da ficha, foi projetado e explorado o vídeo “Routine” que aborda, essencialmente, a monotonia associada à rotina. Através do diálogo com os alunos sobre o vídeo, foram introduzidas as atividades de ócio através de uma imagem.

Para consolidar este conteúdo, os alunos realizaram um jogo em grupos. O objetivo era criar uma pequena história utilizando atividades de ócio que foram atribuídas de forma aleatória. Após a realização do mesmo, foram lidos os textos em voz alta.

Estava ainda prevista a introdução do conteúdo gramatical dos conectores *y, o, pero*, no entanto, devido a um atraso no plano de aula, não foi possível concretizar esta parte.

À semelhança da disciplina de Português, a quinta aula foi lecionada em conjunto com os outros membros do núcleo de estágio. Esta aula decorreu no dia 17 de janeiro de 2025 e teve como principal objetivo a realização de uma avaliação oral aos alunos da turma 7<sup>o</sup>A.

Após uma breve explicação dos objetivos da aula aos alunos, deu-se o primeiro momento de avaliação, que consistiu na projeção de imagens associadas às unidades didáticas introduzidas até àquele momento. Os alunos deviam identificar o objeto e soletrar a palavra correspondente.

O segundo momento de avaliação centrou-se na interação oral, e os alunos deviam seguir as indicações dadas em cartões projetados.

No final desta aula, estava prevista a realização de um Kahoot sobre os falsos amigos. No entanto, devido ao tempo que a avaliação oral exigiu, não foi possível realizar esta atividade.

### **2.3.2.2. Segundo semestre**

No início do segundo semestre, a professora cooperante do Estágio Pedagógico da disciplina de Espanhol organizou uma reunião com os restantes membros do núcleo de estágio a fim de definir as datas e as unidades didáticas que seriam lecionadas no segundo semestre. Ficou assim estipulado que eu daria duas aulas à turma de 11<sup>o</sup> ano de continuação e duas à turma de 7<sup>o</sup> ano.

A primeira aula do semestre decorreu no dia 21 de fevereiro de 2025 à turma de 11<sup>o</sup> ano. Coube-me introduzir a sexta unidade didática intitulada “Ser solidario está en ti” que pretende abordar temas como a solidariedade, os problemas sociais e as ONG.

Para iniciar a aula, apresentei aos alunos os conteúdos que seriam abordados ao longo da unidade didática, bem como a tarefa que se propunha realizar aquando do término da unidade.

De forma a introduzir o tema da unidade, com a participação oral da turma, realizámos uma chuva de ideias sobre o que estes sentem quando pensam na palavra “solidariedade”. Após esse momento, questioneí-os sobre ações de solidariedade que façam no seu quotidiano.

Posteriormente, realizámos uma lista de alguns problemas sociais (por exemplo: desemprego, fome, pobreza, alterações climáticas) que existem na atualidade com a participação dos alunos. Esta lista foi elaborada no quadro e soliciteí aos alunos que a copiassem para os seus cadernos para, posteriormente, poderem estudar. Além dos problemas sociais, fizemos ainda um apanhado de algumas ONG portuguesas e espanholas.

De seguida, distribuí pelos alunos definições do dicionário de algumas palavras relacionadas com a temática principal. Para a realização desta atividade, projetei os vocábulos no quadro e, quando os alunos achassem que a definição que lhes tinha sido atribuída era a correta, deviam colá-la por baixo da palavra.

Seguiu-se um momento de leitura, onde distribuí aos alunos fichas de trabalho que continham um texto intitulado “Jordi Aranda – Tailândia Norte 2013”, retirado de um livro de exames, e questões de interpretação que estes deviam responder após a leitura. Conforme já foi mencionado anteriormente, este texto serviu como estudo para a componente teórica do presente relatório, uma vez que tive a oportunidade de analisar os erros fonéticos cometidos pelos alunos durante a leitura.

Posteriormente, os alunos tiveram a oportunidade de testar se são solidários através de um *quizz* adaptado do manual escolar. À medida que as perguntas iam sendo lidas pelos alunos, estes iam elegendo a opção que acreditavam ser a mais adequada para si. No final, foram apresentados os resultados e os alunos puderam saber os seus “diagnósticos”.

Nesta aula, coube-me fazer uma revisão do presente do conjuntivo. Dessa forma, para fazer uma ligação entre o conteúdo léxico que tínhamos estudado até então e o conteúdo gramatical que passaríamos a estudar, pedi a alguns alunos que dissessem os seus desejos para um mundo melhor. Escrevi algumas das suas frases no quadro e, a partir daí, realizámos uma revisão através de um PowerPoint.

Para consolidar este conteúdo, estava prevista a realização de um Kahoot, no entanto, devido a um atraso no exercício das definições do dicionário, não foi possível realizá-lo.

A sétima aula decorreu na semana seguinte, no dia 25 de fevereiro de 2025, e contou com a presença da professora supervisora do Estágio Pedagógico da disciplina de Espanhol da Universidade da Beira Interior e de alunos do primeiro ano do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

O grande objetivo desta aula era dar continuidade à unidade iniciada na aula anterior e terminá-la através da realização da tarefa final.

Num momento inicial, com a participação da turma, fizemos uma revisão dos conteúdos abordados na aula anterior. Para retomar o presente do conjuntivo que havia sido explorado na aula passada, realizámos uma roleta de verbos onde os alunos deviam conjugar o verbo que lhes era atribuído aleatoriamente através da roleta.

Posteriormente, assistimos ao vídeo “Encrucijada: Aquellos ojos verdes” que pertence à ONG “Cruz Roja”. Através desse material, foi possível explorar questões relacionadas com a solidariedade e um dos problemas sociais mencionado na aula passada – a solidão.

De seguida, após uma breve revisão do conceito de ONG (Organização Não Governamental), solicitei aos alunos um trabalho de grupo onde estes deviam pesquisar na internet sobre uma ONG espanhola que lhes seria atribuída aleatoriamente. Para a realização desta atividade, foi distribuído um guião com algumas questões que deviam ser respondidas. Após a realização deste trabalho, solicitei a alguns alunos que lessem as suas respostas.

Através de uma resposta de um grupo de alunos, escrevi uma frase no quadro que continha a palavra “para”. Este momento serviu para retomar as orações finais que já haviam sido introduzidas no início do ano letivo. Através de um PowerPoint, explorámos a formação das

orações finais e realizámos pequenos exercícios para consolidar esse conteúdo gramatical. Distribuí ainda pelos alunos cartões que continham de um lado um problema social e do outro algumas possíveis soluções. O objetivo era que os alunos criassem orações finais ligando o problema social com as soluções apresentadas.

Para terminar a aula, iniciámos a realização da tarefa final que consistia na criação de uma ONG. Este trabalho foi realizado em grupos que deviam definir objetivos para a sua ONG e problemas sociais que se propõem resolver. Para a realização desta tarefa, os alunos deviam utilizar todos os conteúdos abordados ao longo da unidade didática.

A oitava aula (terceira do segundo semestre) decorreu no dia 14 de março de 2025 à turma 7ºA. O objetivo desta aula era introduzir a quarta unidade didática intitulada “Mi familia”, que, tal como o próprio nome indica, pretende abordar temas como os graus de parentesco, os tipos de família e ainda as profissões e os alimentos (Anexo 7, página 128).

Para iniciar a aula, apresentei aos alunos os conteúdos que seriam abordados ao longo da unidade didática bem como a tarefa final que devia ser realizada aquando do término da mesma (Anexo 8, página 135).

Como motivação inicial, os alunos tiveram oportunidade de ouvir a música “El latido de mi corazón” que pertence à banda sonora do filme *Coco*. Durante a audição da mesma, os alunos deviam preencher uma ficha de trabalho que continha espaços em branco na letra.

Após a correção da ficha de trabalho, utilizei a letra da música e as personagens do filme para introduzir dois conteúdos pertencentes à unidade didática: os determinantes possessivos e os animais de estimação.

Posteriormente, projetei uma imagem da árvore genealógica do personagem principal do filme previamente mencionado de forma a introduzir os graus de parentesco. Os alunos deviam ir ao quadro colar por baixo do parente correto, cartões com o grau de parentesco relativo à personagem principal. Distribuí também uma ficha de trabalho com o conteúdo projetado para que os alunos pudessem acompanhar e registar os graus de parentesco que iam sendo mencionados.

Através dessa família, foi possível introduzir os tipos de famílias (como monoparental, extensa, homoafetiva) recorrendo a um PowerPoint.

Devido a um atraso no cumprimento do plano de aula, não foi possível introduzir as profissões, previsto como último momento da aula.

A última aula teve lugar no dia 14 de março de 2025 e teve como objetivo retomar os conteúdos abordados na aula anterior bem como introduzir outros novos – as profissões (pendentes da última aula), os alimentos, as festas familiares e os determinantes demonstrativos.

Para iniciar a aula, foi realizada uma retoma dos conteúdos abordados na aula anterior com a participação oral da turma.

De seguida, para introduzir a temática das profissões, coloquei um excerto do filme *Coco* onde eram mencionadas duas profissões.

Posteriormente, com recurso a uma apresentação de PowerPoint foram introduzidas as profissões. Cada slide continha uma pista (como por exemplo: *enseña a los estudiantes en la escuela*) e o objetivo era que os alunos adivinhassem a respetiva profissão. Simultaneamente,

escrevi uma lista no quadro de todas as profissões que eram mencionadas e solicitei aos alunos que a copiassem para os seus cadernos a fim de, mais tarde, poderem estudar.

De seguida, foram realizados dois exercícios do manual escolar. Um deles consistia em escutar uma faixa de áudio e assinalar as profissões que aí eram mencionadas e, o segundo exercício, tinha como principal objetivo esclarecer a fonética das consoantes “g” e “j”. Dessa forma, os alunos deviam ouvir outra faixa de áudio e assinalar as palavras onde a fonética era de [g] ou de [x].

Seguidamente, distribuí uma ficha de trabalho que continha dois exercícios: o primeiro estava relacionado com as profissões e o segundo com os determinantes demonstrativos. Solicitei aos alunos que respondessem apenas ao primeiro exercício e, quando terminaram, fizemos a correção com a participação oral da turma. Com recurso a essa mesma ficha, realizámos uma atividade prática onde solicitei a alguns alunos que representassem algumas profissões (como *albañil, jardinero, futbolista*) com objetos que lhes distribuí mediante a sua profissão (como ferramentas, plantas e uma bola de futebol) com o objetivo de explicar os determinantes demonstrativos de forma interativa. Uma vez explicado o conteúdo e esclarecidas as dúvidas, os alunos realizaram o segundo exercício da ficha previamente distribuída, cuja correção foi feita oralmente.

Posteriormente, projetei uma imagem de quatro padres, identificando o nome da profissão, visto que representa um falso amigo entre a língua portuguesa e a língua espanhola. Com esta imagem pedi que indicassem os demonstrativos com base nos advérbios de lugar “aquí, ahí, allí” e, posteriormente, estabeleci ligação com as festas familiares (*bautizo, boda, cumpleaños* e *navidad*), apresentando, assim, o conteúdo.

Uma vez mais, devido a um atraso no plano de aula, não houve tempo para introduzir o conteúdo lexical da alimentação.

## Capítulo 3 – Atividades extracurriculares

### 3.1. Dia Europeu das Línguas

No dia 26 de setembro assinala-se o Dia Europeu das Línguas, tendo sido instituído no ano de 2001, por iniciativa conjunta do Conselho da Europa e da Comissão Europeia.

No passado ano letivo (2023/2024), a ESQP já havia realizado um Concurso de Soletração, onde os alunos devem, tal como o próprio nome indica, soletrar diversas palavras nas quatro línguas lecionadas na escola (português, inglês, espanhol e francês). Este ano a atividade voltou a ser realizada devido à grande adesão que teve anteriormente, que se voltou a repetir no presente ano letivo.

Além da atividade acima mencionada, o Núcleo de Estágio de Português e Espanhol organizou um jogo que, infelizmente, não pôde abranger todas as turmas da escola.

O jogo consistiu numa adaptação da “barra do lenço”. Inicialmente a turma formou duas equipas e atribuiu números a cada aluno. Onde deveria estar um lenço, encontrava-se uma caixa com vários elementos representativos das 4 línguas anteriormente mencionadas (fotografias de celebridades, fotografias de elementos gastronómicos e palavras) e, à medida que o número do aluno fosse chamado, este deveria alcançar esses elementos da forma que o monitor pedisse (por exemplo, ao pé-coxinho) e espetá-los junto da bandeira do respetivo país. No final, a equipa que acumulasse mais pontos ganhava.



Figura 3 – Dia Europeu das Línguas

### 3.2. Dia Mundial do Professor

No passado dia 5 de outubro, comemorou-se o Dia Mundial do Professor. Dessa forma, o Núcleo de Estágio de Português e Espanhol, em colaboração com os restantes Núcleos de Estágio da ESQP (Educação Física e Física e Química) concretizou uma pequena lembrança.

Solicitámos aos alunos das turmas que nos foram atribuídas que refletissem sobre o que significa, para eles, ser professor ou que pensassem num docente que os tenha marcado. Em seguida, escreveram pequenas frases em papéis que, posteriormente, foram coladas em cartolinas e afixadas nos diversos blocos da escola.

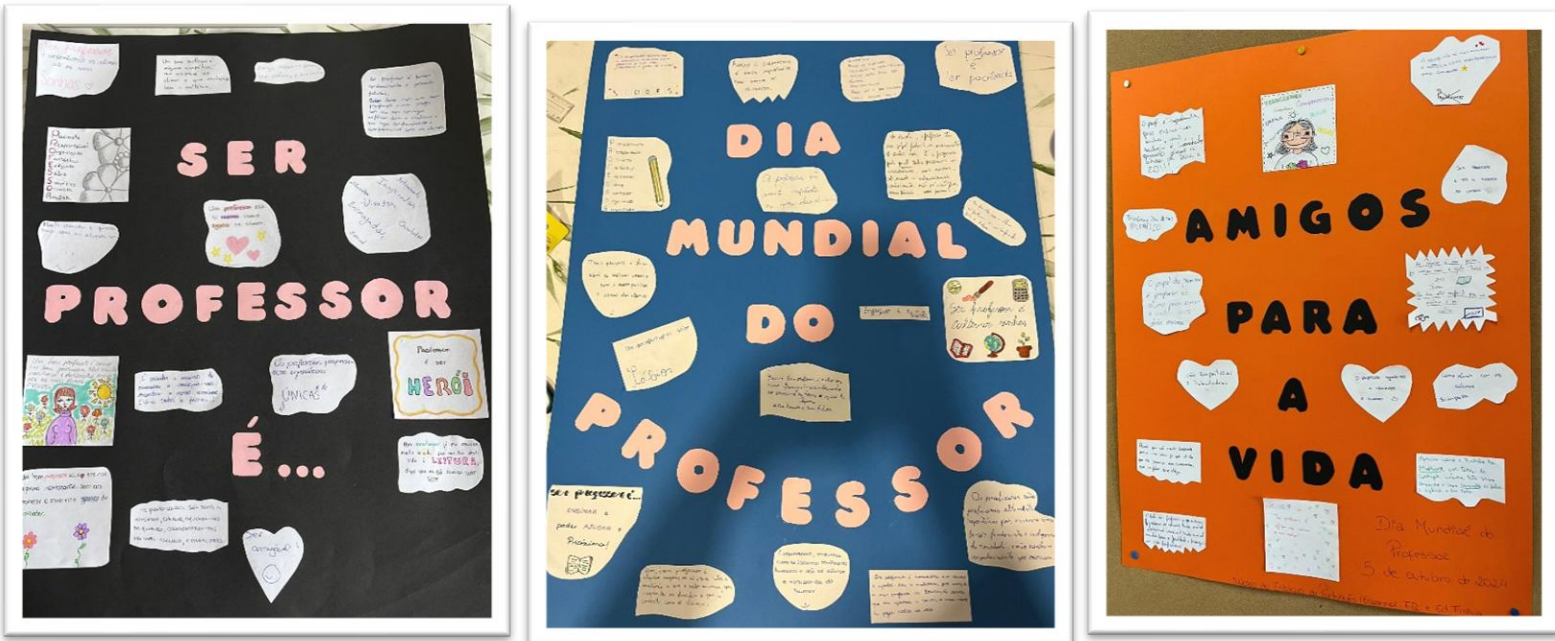


Figura 4 - Dia Mundial do Professor

### 3.3. *Día de la Hispanidad*

Anualmente, no dia 12 de outubro, celebra-se o *Día de la Hispanidad*, uma data de extrema importância para a comunidade espanhola em geral.

Esta celebração ocorre por ter sido a data da descoberta da América por Cristóvão Colombo, a 12 de outubro de 1492.

Dessa forma, o Núcleo de Estágio de Português e Espanhol não quis deixar passar essa data sem realizar algo para a comunidade escolar.

Juntamente com as docentes do grupo disciplinar de Espanhol, realizámos uma atividade para a maioria das turmas que tem a disciplina.

Nessa atividade, existiam três postos onde cada um continha atividades de diferentes elementos culturais do país. Num deles, os alunos deviam selecionar os alimentos utilizados nas receitas espanholas apresentadas, noutra era pedido que colocassem diversos elementos junto do país hispanófono respetivo e, por fim, um Kahoot sobre o mundo do desporto espanhol. No final da realização de todas as atividades, os alunos puderam degustar churros com chocolate e umas *tortillas*.

No espaço anteriormente mencionado, foi também realizada uma exposição com objetos que as docentes e as estagiárias tinham em casa alusivas ao país. Nela os alunos puderam conhecer alguns elementos culturais do país, como obras literárias, personalidades e artigos representativos de dança e música castelhana.

Previamente, foi também pedido aos alunos do 11º ano de continuação que elaborassem cartolinas sobre as várias comunidades autónomas de Espanha.

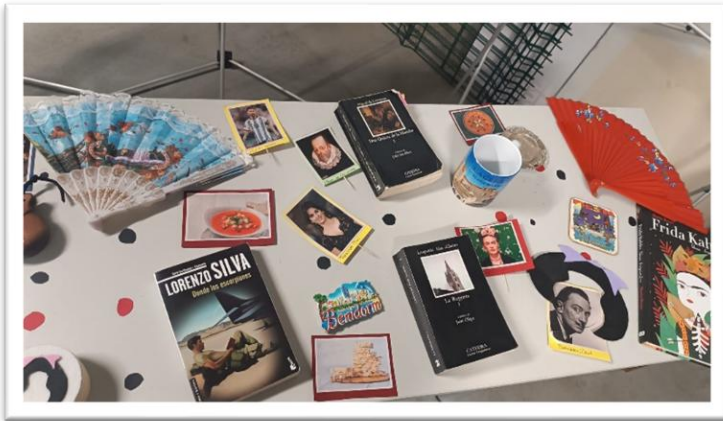


Figura 5 - *Día de la Hispanidad*

### 3.4. *Día de los Muertos*

O *Día de los Muertos* é uma celebração tradicional mexicana que ocorre nos dias 1 e 2 de novembro que pretende honrar os entes queridos que já faleceram.

O Núcleo de Estágio de Português e Espanhol da ESQP decidiu criar um “Altar de los Muertos” com todos os elementos característicos para que os alunos pudessem ficar a conhecer um pouco desta celebração.

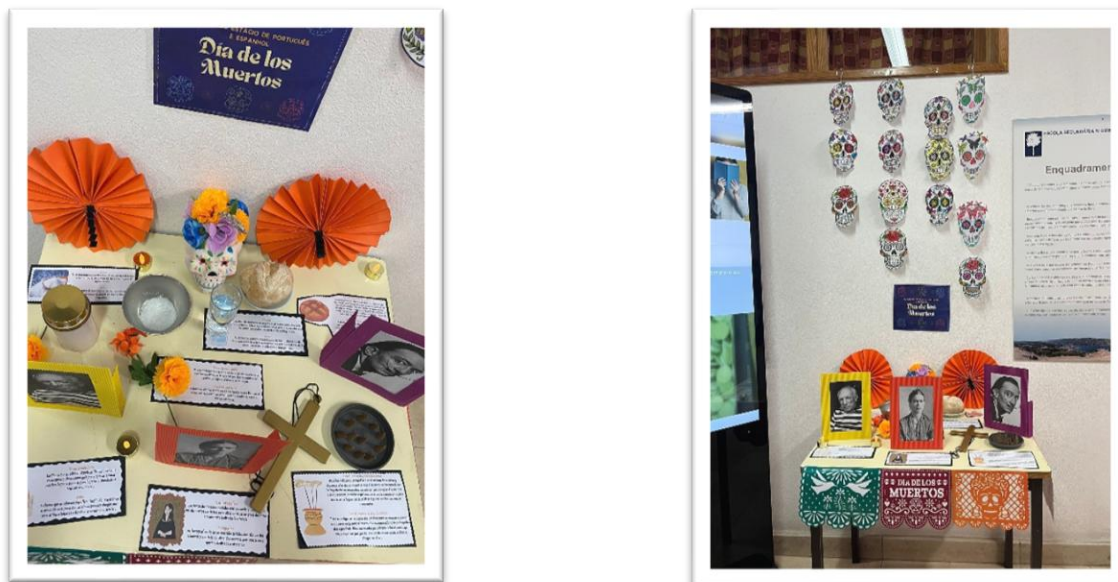


Figura 6 - *Día de los Muertos*

### 3.5. Acompanhamento de duas turmas à Biblioteca Municipal da Covilhã

Nos meses de novembro e dezembro, a Biblioteca Municipal da Covilhã dinamizou a atividade “Leituras Contigo”, que tem como principal objetivo oferecer momentos de literatura a alunos dos Ensinos Básico e Secundário. A obra escolhida para esta edição foi *O Fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde, cuja leitura foi apresentada em formato de teatro de sombras. O Núcleo de Estágio de Português e Espanhol da ESQP foi convidado a acompanhar duas turmas do 9.º ano a esta atividade – o 9.º C no dia 10 de dezembro e o 9.º A no dia 11.

### 3.6. Amigo Secreto

Todos os anos, na ESQP, é realizada uma troca de prendas entre professores e funcionários.

No presente ano letivo, o Núcleo de Estágio de Português e Espanhol responsabilizou-se pela organização dessa mesma atividade.

Num momento inicial e três semanas antes da troca de prendas foram afixadas fichas de inscrição na sala de professores de modo que os interessados se pudessem inscrever. No entanto, como nem todos os funcionários frequentam a sala de professores, procurámos questionar cada um deles acerca do seu interesse na participação da atividade.

Depois de recolhidas as inscrições, chegou o momento do sorteio. Pedimos aos inscritos que retirassem um papel aleatoriamente de um saco onde iria constar o nome do amigo secreto que devia surpreender.

Após saberem quem iriam presentear, os inscritos deviam ir deixando pistas aos seus “amigos” sem que estes se apercebessem de quem eram.

Por fim, no penúltimo dia de aulas antes da interrupção letiva, foi realizada a troca de presentes no primeiro intervalo de amanhã.

Observar a felicidade e a surpresa dos professores e funcionários ao perceberem quem era o seu amigo secreto e as prendas que recebiam foi uma experiência única.



Figura 7 - Amigo Secreto

### 3.7. XII Olimpíadas da Língua Portuguesa

No passado dia 14 de janeiro, o Núcleo de Estágio de Português e Espanhol da ESQP teve a oportunidade de colaborar na vigilância das provas da XII edição das Olimpíadas da Língua Portuguesa, «uma iniciativa conjunta da Associação de Professores de Português (APP) com a Direção-Geral da Educação (DGE), o Plano Nacional de Leitura (PNL), a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) e a Escola Secundária de Camões (ES Camões), dirigida aos alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.» (<https://app.pt/eventos/olimpiadas-da-lingua-portuguesa/>)

### 3.8. Dinamização do Clube de Leitura

No início do ano letivo, por sugestão da professora Alice Carrilho e da professora bibliotecária da ESQP, foi proposto ao Núcleo de Estágio das disciplinas de Português e Espanhol a dinamização do Clube de Leitura da escola, intitulado “Letras a Voar”. Ficou então estabelecido que, sempre que possível, se realizaria uma sessão mensal ao longo do ano letivo. Neste contexto, foram concretizadas quatro sessões formais.

A primeira sessão do Clube de Leitura assumiu a forma de um lanche literário, cuja finalidade foi proporcionar um momento de conhecimento e integração dos membros, num ambiente descontraído que favorecesse a troca de impressões sobre gostos literários, enquanto se degustavam pequenos petiscos. A segunda sessão, realizada no âmbito das festividades natalícias, teve como ponto de partida a leitura coletiva de um poema alusivo à época, após a qual foi proposta aos participantes a criação de um poema coletivo, promovendo, assim, a escrita criativa e o trabalho colaborativo. A terceira sessão centrou-se no Dia de São Valentim. Nesta ocasião, os membros do Clube tiveram a oportunidade de ler cartas de amor à moda de Camões redigidas por alunos do 8.º ano, realizar uma atividade lúdica de procura de pares românticos da literatura na biblioteca escolar e, por fim, expressar, em poucas palavras, o significado do amor, estimulando a introspeção e a oralidade em contexto literário. A quarta sessão contou com a participação de uma aluna do 12.º ano, que anteriormente dinamizou um clube de leitura na ESQP. Esta sessão foi orientada pela própria aluna, tendo sido realizadas diversas atividades, nomeadamente a criação de vídeos e a partilha de leituras.

Paralelamente às sessões, os alunos integraram ainda uma atividade promovida no âmbito da Semana da Leitura, intitulada “Chá com livros e especiarias”. Esta iniciativa consistiu numa tertúlia informal onde os participantes partilharam as suas leituras atuais, enquanto saboreavam chá e bolachas.



Figura 8 - Sessões do Clube de Leitura

### **3.9. Palestra “A intervenção dos deuses n’Os Lusíadas”**

No passado dia 31 de março de 2025, o professor doutor José Henrique Manso (UBI) esteve na ESQP, a convite da professora Alice Carrilho, da disciplina de Português, para dar uma palestra a duas turmas do 10.º ano. Antes da sessão começar, a professora pediu ao Núcleo de Estágio que apresentasse o professor aos alunos, tarefa que realizámos com muito gosto. Tivemos também a oportunidade de assistir à palestra.

No dia 4 de abril de 2025, o professor regressou à ESQP para realizar outra palestra, no entanto, o Núcleo de Estágio não teve oportunidade de assistir devido às aulas assistidas.

### **3.10. Atividade Núcleos de Estágio – “Camões não navegou com Wi-Fi”**

No passado dia 2 de abril de 2025, no âmbito das comemorações da Semana da Leitura e da celebração dos 500 anos do nascimento de Luís Vaz de Camões, os Núcleos de Estágio de Português e Espanhol, Física e Química e Educação Física organizaram, de forma colaborativa, uma atividade lúdico-pedagógica destinada a alunos de cinco turmas dos Ensinos Básico e Secundário. Esta iniciativa teve como principal objetivo a desconexão dos alunos aos dispositivos móveis, bem como às redes sociais enquanto se articulavam conhecimentos das diferentes áreas disciplinares.

A atividade decorreu durante o período da manhã e foi concebida para três grupos distintos de alunos, com uma duração total de sessenta minutos por grupo. Os participantes foram organizados em subgrupos e desafiados a completar jogos de carácter competitivo, elaborados pelos professores estagiários de cada uma das áreas. A sessão foi dividida em duas partes: durante os primeiros trinta minutos, metade dos alunos participava num Jogo da Glória interdisciplinar, com questões de Português, Espanhol, Física e Química e Educação Física, enquanto a outra metade realizava um jogo de orientação com múltiplas estações distribuídas por diferentes espaços da escola. Após o tempo estipulado, os grupos deviam trocar, isto é, aqueles que tinham participado no Jogo da Glória trocavam para o percurso de orientação e assim sucessivamente.

Antes do início da atividade, os alunos receberam um mapa com a localização exata das estações e um cartão de pontuação, instrumento que permitia o registo dos desafios concluídos. Cabia aos alunos gerir autonomamente o seu percurso, decidindo estrategicamente as estações a visitar, de forma a maximizar a sua pontuação final.

A estação da disciplina de Português foi concebida como uma espécie de *Escape Room*, composta por três tarefas distintas: (i) identificação sensorial de objetos, com os olhos vendados; (ii) jogo de mímica com dez palavras selecionadas e (iii) identificação olfativa de especiarias. Para obterem a pontuação máxima, os grupos tinham de completar todas as tarefas no tempo estipulado – seis minutos, o que se distribuiu por dois minutos por atividade.

A estação pertencente à disciplina de Espanhol consistia numa caça ao tesouro onde os alunos, inicialmente, recebiam duas pistas que os levariam a diferentes locais na escola onde lhes seriam entregues letras. Nesses locais, além das letras, foram também encontradas pistas que os levariam a outros lugares da escola. Quando não existissem mais pistas, os alunos deviam retornar

ao ponto inicial da atividade a fim de criar o maior número de palavras possível em língua espanhola. A pontuação máxima era de cem pontos.

Uma das estações referente à disciplina de Educação Física, intitulada “Circuito”, consistia na realização de um percurso cronometrado onde o objetivo era ser terminado no menor tempo possível. Esse percurso continha diversos obstáculos que os alunos deviam superar a fim de conseguirem terminar o percurso.

A outra estação da mesma disciplina consistia num jogo intitulado “Paraquedas” onde existiam diversos objetivos, cada um com uma pontuação diferente: manter a bola sempre em contacto com a superfície vermelha e amarela; realizar trocas de lugar entre alunos enquanto os restantes sustentam o paraquedas no ar; atirar uma bola ao ar três vezes e conseguir apanhá-la dentro do paraquedas e colocar três bolas no centro do paraquedas.

A disciplina de Física e Química continha apenas uma estação, uma vez que só existia um estagiário responsável pela atividade, que consistia no jogo do Joker, isto é, responder a diversas perguntas sobre a disciplina, obtendo pontuação a cada pergunta.



Figura 9 - Atividade conjunta intitulada "Camões não navegou com Wi-Fi"



### 3.11. Vigilância do Concurso Municipal de Leitura 2025

No passado dia 23 de abril de 2025, os membros do Núcleo de Estágio de Português e Espanhol, foram convidados a vigiar as provas da 2ª edição do Concurso Municipal de Leitura de 2025.

Nesse dia decorreram as provas a nível de escola, onde foram apurados os vencedores de cada ciclo de Ensino – Básico e Secundário. No dia 15 de maio de 2025, decorreu a fase municipal, onde participaram alunos das diferentes escolas do concelho.

## Considerações finais

O presente relatório teve como objetivo central destacar a relevância da competência fonológica no ensino e aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Através da articulação entre uma abordagem teórica e uma componente prática – a Prática de Ensino Supervisionada –, procurou-se atingir três objetivos fundamentais: analisar a pronúncia dos alunos e identificar os principais erros fonológicos; compreender as causas subjacentes a esses desvios; e avaliar criticamente a abordagem da competência fonológica nos manuais escolares utilizados no sistema educativo português.

A investigação revelou de forma clara que a competência fonológica permanece, frequentemente, numa posição secundária nas práticas pedagógicas do ensino de línguas estrangeiras. No entanto, os dados obtidos demonstram que essa competência desempenha um papel essencial no desenvolvimento da fluência e da clareza, sendo determinante para a construção de uma competência comunicativa correta. A análise das produções orais dos alunos permitiu identificar um conjunto de erros recorrentes cuja origem está fortemente associada à interferência da língua materna – o português europeu – no processo de aquisição do espanhol.

A proximidade tipológica entre as duas línguas potencia o surgimento de fenómenos de transferência negativa, frequentemente expressos através da *interlíngua*. Este fenómeno manifesta-se, entre outros aspetos, na tendência para aplicar ao espanhol regras fonológicas próprias do português, o que conduz à produção de sons não existentes na língua meta ou à substituição de fonemas espanhóis por equivalentes aproximados do sistema fonológico português.

Através da observação direta das aulas e da análise de produções orais, foi possível concluir que os sons que os alunos mais revelam dificuldade em articular ou produzir de forma adequada incluem, em primeiro lugar, as vogais, dado que o espanhol possui apenas cinco vogais orais (sem marcar diferenciação na posição média entre abertas e fechadas), ao contrário do português europeu; também cabe dizer que a redução vocálica é um fenómeno recorrente em português, inexistente em espanhol. Os aprendentes tendem, assim, a aplicar características do seu sistema vocálico à produção em espanhol.

Outra dificuldade expressiva prende-se com os fonemas [s] e [θ], inexistentes no português padrão europeu. Os alunos tendem a realizar ambos como [ʃ], resultando numa articulação errada, ignorando a oposição fonológica relevante em espanhol peninsular. Este fenómeno revela-se bastante curioso, uma vez que era esperado que a articulação desse som fosse [ʃ] como em português (por transferência). Também se observou a produção do som [ɟ], presente em palavras como *gente*, quando na realidade os alunos deveriam produzir o som [x]. Adicionalmente, verificou-se a substituição do som [tʃ] por [ʃ], denotando uma dificuldade em distinguir entre consoantes africadas e fricativas.

Perante esta realidade, torna-se clara a necessidade de uma abordagem mais sistemática e explícita do ensino da fonética no contexto educativo. O ensino da pronúncia não deve ser encarado como um complemento eventual, mas sim como uma parte integrante da aprendizagem linguística, essencial para o desenvolvimento da competência oral. O *Quadro europeu comum de*

*referência para as línguas* (QECR) sublinha esta perspetiva, ao considerar a competência fonológica como um dos pilares da competência linguística global.

A Prática de Ensino Supervisionada constituiu um momento fulcral deste percurso, permitindo não só aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, mas também refletir criticamente sobre a realidade do ensino da fonética em contexto escolar. O contacto direto com os alunos e a observação de práticas letivas possibilitaram uma análise mais aprofundada das estratégias utilizadas, das dificuldades reais sentidas pelos aprendentes e do papel do professor na mediação do conhecimento fonológico.

Neste processo, foi também conduzida uma análise crítica de diversos manuais escolares adotados pelas escolas portuguesas. Este estudo revelou uma disparidade significativa entre os materiais no que respeita à integração da componente fonética. Enquanto alguns manuais se limitam a fornecer indicações pontuais sobre a pronúncia, outros apresentam propostas mais estruturadas e eficazes. Dentre os analisados, os da Porto Editora, nomeadamente *IA Bordo!*, destacam-se pela abordagem mais consistente e eficaz no que respeita ao ensino da fonética do espanhol. Conforme observado no capítulo referente à abordagem fonológica dos manuais escolares, este manual inclui uma maior variedade de atividades específicas – como exercícios de audição e identificação e reprodução de sons e, inclusive, representações de fonemas consoante o Alfabeto Fonético Internacional – permitindo aos alunos desenvolver uma perceção mais apurada dos sons do espanhol e alcançar uma maior precisão na produção oral.

Estas considerações já foram, aliás, enunciadas de forma parcial ao longo dos capítulos anteriores, nos quais se identificaram os manuais com maior potencial quanto ao domínio da fonética. O cruzamento entre os dados obtidos nas observações em sala de aula e na análise dos recursos didáticos reforça a conclusão de que a melhoria da competência fonológica depende, em larga medida, da adoção de práticas pedagógicas adequadas e do uso de materiais que valorizem esta dimensão.

Acresce que a formação contínua dos docentes revela-se igualmente determinante. Muitos professores, mesmo conscientes da importância da fonética, sentem-se pouco preparados para trabalhar esta componente de forma sistemática. A ausência de formação específica nesta área conduz, frequentemente, à sua exclusão ou ao seu tratamento superficial nas práticas letivas. É, pois, fundamental que os programas de formação inicial e contínua incluam módulos centrados na didática da fonética, dotando os docentes de ferramentas teóricas e práticas para a sua aplicação pedagógica.

Importa ainda destacar que a Prática de Ensino Supervisionada, para além de uma exigência curricular, representou uma experiência profundamente transformadora, que possibilitou uma evolução significativa a nível pessoal e profissional. O envolvimento direto no ambiente escolar permitiu um contacto autêntico com a dinâmica da sala de aula e com os desafios concretos da prática letiva. Trabalhar com turmas reais, cada uma composta por alunos com ritmos, personalidades e motivações distintas, constituiu num exercício contínuo de adaptação, criatividade e reflexão pedagógica. Esta diversidade foi particularmente enriquecedora, uma vez que proporcionou momentos de aprendizagem genuína sobre como adequar estratégias e conteúdos às necessidades específicas de cada grupo e de cada aluno.

A PES revelou-se, assim, uma oportunidade de crescimento enquanto futura profissional do ensino. Foi possível desenvolver competências como a gestão da sala de aula, o planeamento de atividades com intencionalidade pedagógica, a observação crítica do próprio desempenho e a capacidade de intervir de forma consciente. O confronto com a realidade educativa – nos seus sucessos e nas suas limitações – trouxe uma maturidade pedagógica essencial, reforçando a importância da formação contínua e da prática reflexiva enquanto pilares fundamentais do exercício docente.

Em suma, a presente investigação permitiu não só cumprir os objetivos inicialmente definidos, como também contribuir para uma reflexão crítica e fundamentada sobre a importância da competência fonológica no ensino de ELE. As evidências recolhidas confirmam que esta dimensão deve ser promovida de forma contínua e integrada, desde os níveis mais básicos, com recurso a metodologias adequadas e materiais didáticos que valorizem os aspetos sonoros da língua. A competência comunicativa plena exige, para além do domínio gramatical e lexical, a capacidade de compreender e produzir os sons da língua de forma clara e precisa, garantindo assim uma comunicação eficaz e autêntica.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para uma maior consciencialização dos profissionais da educação, promovendo a adoção de práticas mais sistemáticas e coerentes que permitam colmatar uma das lacunas mais persistentes no ensino de línguas: o desenvolvimento efetivo da competência fonológica.

## Bibliografia (Geral)

Alarcos Llorach, Emilio (1950): *Fonología española*. Madrid: Gredos (1968, 4ª ed.)

Ladefoged, Peter; Maddieson, Ian (1996): *The sounds of the world's languages*. Massachusetts: Blackwell Publishers. Disponível em:

<https://theswissbay.ch/pdf/Books/Linguistics/The%20Sounds%20of%20the%20World%27s%20Languages%20-%20Peter%20Ladefoged%2C%20Ian%20Maddieson.pdf>

Martínez Celdrán, Eugenio (2000): *Fonología Funcional del Español*. Universidade de Barcelona. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Eugenio-Celdran/publication/231182831\\_FONOLOGIA\\_FUNCIONAL\\_DEL\\_ESPANOL/links/0912f50655e05b42c4000000/FONOLOGIA-FUNCIONAL-DEL-ESPANOL.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Eugenio-Celdran/publication/231182831_FONOLOGIA_FUNCIONAL_DEL_ESPANOL/links/0912f50655e05b42c4000000/FONOLOGIA-FUNCIONAL-DEL-ESPANOL.pdf)

## Referências bibliográficas (mencionadas)

[AE] Direção-Geral da Educação (2018): *Aprendizagens Essenciais*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

Barros, Luizete Guimarães; Dias, Eva Christina Orzechowski (2010): *5º Período Língua Espanhola V: Fonética e fonologia*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC.

Bechara, Evenildo (1969): *Moderna Gramática Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional (13ª ed.)

Capilla Hurtado, Macarena (2015): “La conciencia fonológica”, *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, vol. 1, núm. 1, enero, Universidad de Jaén, pp. 110-120.

[DILP] Porto Editora (2003-2025): *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Porto. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/>

[DT] Ministério da Educação e Ciência: *Dicionário Terminológico para consulta em linha*. Disponível em: <https://dt.dge.mec.pt/>

[ESQP] Escola Secundária Quinta das Palmeiras (2022): *Projeto Educativo*. Disponível em: [efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.quintadaspalmeiras.pt/portal/images/ProjetoEducativo/PE\\_22\\_25.pdf](https://www.quintadaspalmeiras.pt/portal/images/ProjetoEducativo/PE_22_25.pdf)

- Essen, María Clara von; Martos, Isabel Molina (2023): *Guía PRESEEA de estudio del yeísmo*. Alcalá de Henares, Editorial Universidad de Alcalá. Disponível em:  
[https://preseea.uah.es/sites/default/files/2023-05/Gu%C3%ADa%20PRESEEA%20de%20estudio%20del%20ye%C3%ADsmo\\_von%20Essen%20y%20Molina%20%282023%29.pdf](https://preseea.uah.es/sites/default/files/2023-05/Gu%C3%ADa%20PRESEEA%20de%20estudio%20del%20ye%C3%ADsmo_von%20Essen%20y%20Molina%20%282023%29.pdf)
- Freile Cabezas, Andrea (2017): *A Pronúncia do segmento fricativo pré-palatal sonoro do português por hispanofalantes*. [Master's thesis, Universidade de Salamanca]. Repositório Documental da Universidade de Salamanca. Disponível em:  
[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/135800/TG\\_FreileCabezasA\\_Apron%C3%BAnciadosegmento.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/135800/TG_FreileCabezasA_Apron%C3%BAnciadosegmento.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Freitas, Maria João; Santos, Ana Lúcia (2017): *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. (Textbooks in Language Sciences 3). Berlin: Language Science Press.
- Mateus, Maria Helena Mira; Falé, Isabel; Freitas, Maria João (2016): *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, Luísa; Meira, Suzana; Pérez, Fernando Ruiz (2021): *iA bordo!* 7. Porto: Porto Editora.
- Moreira, Luísa; Costa, Suzana; Pérez, Fernando Ruiz (2022): *iA bordo!* 8. Porto: Porto Editora.
- Moreira, Luísa; Costa, Suzana; Pérez, Fernando Ruiz (2023): *iA bordo!* 9. Porto: Porto Editora.
- Muñoz-Basols, Javier; Moreno, Nina; Taboada, Inma; Lacorte, Manel (2017): *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*. Abingdon/Nova Iorque: Routledge.
- Pacheco, Luísa; Almeida, Maria Paula (2024a): *Ahora Sí* 7. Porto: Areal Editores.
- Pacheco, Luísa (2024): *Ahora Sí* 8. Porto: Areal Editores.
- Pacheco, Luísa; Carabias, Marina Hernández (2023): *Ahora Sí* 9. Porto: Areal Editores.
- Pacheco, Luísa; Carballo, Emérita; Sánchez, María Teresa (2024b): *Endirecto.es* 1. Porto: Areal Editores.
- Pacheco, Luísa; Carballo, Emérita; Sánchez, María Teresa; Ceriz, Marta (2024c): *Endirecto.es* 2. Porto: Areal Editores.
- Pacheco, Luísa; Carballo, Emérita; Sánchez, María Teresa (2024d): *Endirecto.es* 4. Porto: Areal Editores.

Pacheco, Luísa; Carballo, Emérita; Sánchez, María Teresa (2024e): *Endirecto.es 5*. Porto: Areal Editores.

[PASEO] Direção-Geral da Educação (2017): *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em:

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Profe de Español (2022): *Consonantes laterales y vibrantes /l/, /r/, /r/*. Disponível em: <https://profedeespanol.com/consonantes-laterales-y-vibrantes/> [consultado a 24 de janeiro de 2025].

[QECR] Conselho da Europa (2001): *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Porto: ASA. Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)

Real Academia Española (2014/2024-23.8): *Diccionario de la lengua española*. 23<sup>a</sup> edição. [www.rae.es](http://www.rae.es)

Vaquera, María Luisa Calero; Jurado, Miguel Clavijo (1991-1992): “Consideraciones sobre el yeísmo en la enseñanza del español”, *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, n<sup>o</sup>14-15, pp. 37-46. Disponível em:

<https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/ea5cadfe-be91-4779-844d-18697c7b11b1/content>

Viana, Carla; Rocha, Carlos (2006): *Vogais e ditongos nasais, outra vez*. In *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Disponível em:

<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/vogais-e-ditongos-nasais-outra-vez/18963> [consultado em 05-02-2025]

## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Planificação da terceira aula de Português



### Plano da 3ª aula de Português

Plano de aula		
<b>Unidade 2: Mensagens em cena</b>	<b>Ano/Turma:</b> 9ºA	<b>Ano Letivo:</b> 2024/2025
<b>Professora Estagiário de Português:</b> Mariana Caniço Nunes <b>Professora Cooperante da ESQP:</b> Alice Carrilho <b>Professor Orientador da UBI:</b> Carla Sofia Xavier Luís		
<b>Lições nº 39 e 40</b> 18/11/2024 <b>Tempo:</b> 90 minutos	<b>Sumário:</b> Leitura analítica da cena "O Frade", da obra <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente. Realização de um debate.	

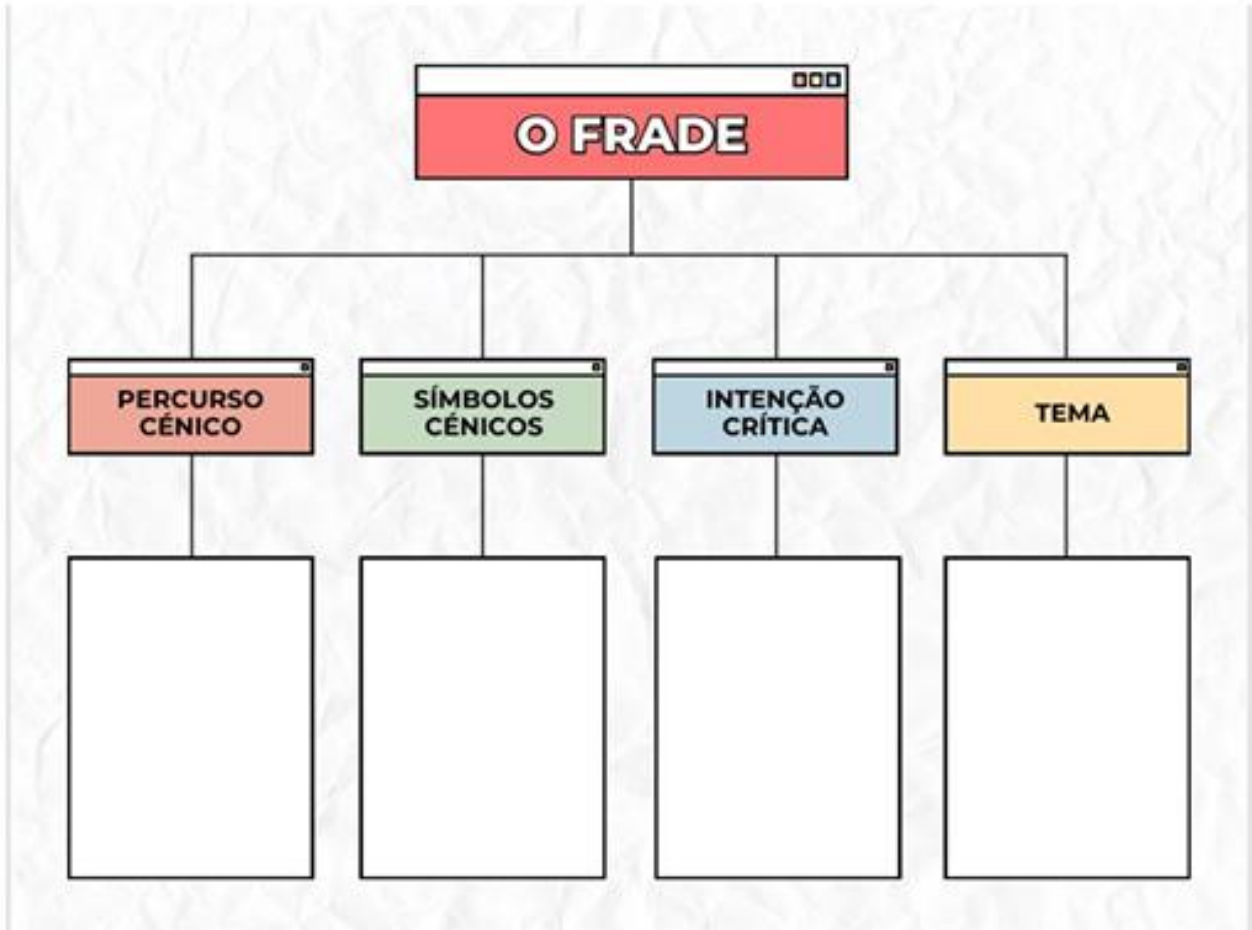
Atividades	Desenvolvimento da aula	Tempo previsto	Recursos	Avaliação
Apresentação do sumário;	1. Antecipação do plano de aula.	5 minutos	Quadro;	Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.
Audição da cena "O Frade";	2. Escuta da cena "O Frade".	5 minutos	Computador;	
Leitura orientada da cena;	3. Análise da cena "O Frade" (páginas 88-91).	15 minutos	Manual de Português Mensagens 9, Editora Texto (páginas 88-93)	
Realização de exercícios de consolidação;	4. Resolução das questões 1 a 4 presentes nas páginas 91 e 92 do manual.	12 minutos	Quizz "O Frade" <a href="https://app.escolavirtual.pt/lms/quizteacher/quizconfig/64b656a1cba4c227874fb55a/P?uph=0">https://app.escolavirtual.pt/lms/quizteacher/quizconfig/64b656a1cba4c227874fb55a/P?uph=0</a>	
Execução de um quizz;	5. Correção dos exercícios.	10 minutos	"Debate" <a href="https://app.escolavirtual.pt/lms/playerguest/player/4892485/resource">https://app.escolavirtual.pt/lms/playerguest/player/4892485/resource</a>	
Visualização de um vídeo explicativo.	6. Realização de um quizz sobre a cena lida.	10 minutos		
Realização de um debate.	7. Realização de um esquema da cena lida através de um <i>template</i> . (Anexo 1)	6 minutos	Ficha de gramática.	
	8. Definição de debate.	2 minutos		
	9. Realização de um debate entre o Anjo e o Frade (página 93).	15 minutos		

Resolução de uma ficha de trabalho.	<b>10.</b> Trabalho de pares: resolução de uma ficha de gramática (funções sintáticas; subordinação e classes de palavras). <sup>1</sup>	<b>10 minutos</b>		
-------------------------------------	--	-------------------	--	--

<sup>1</sup> Adaptada do teste de Português presente no website <https://pt.slideshare.net/mariaguimomar/teste-de-portugus-63134019>

Domínio	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS – o aluno deve:
<b>Educação Literária</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros: <i>Os Lusíadas</i>, de Luís de Camões, um auto de Gil Vicente, narrativa (uma) e poemas (nove poemas de oito autores).</li> <li>• Relacionar os elementos constitutivos do género literário com a construção do sentido da obra em estudo.</li> </ul>
<b>Leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar o sentido global de um texto.</li> <li>• Identificar temas, ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos e opiniões.</li> </ul>
<b>Oralidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar a organização de um texto oral, tendo em conta o género (diálogo argumentativo, exposição e debate) e o objeto comunicativo.</li> <li>• Fazer exposições orais para apresentação de temas, ideias, opiniões e apreciações críticas.</li> <li>• Intervir em debates com sistematização de informação e contributos pertinentes.</li> <li>• Argumentar para defender e/ou refutar posições, conclusões ou propostas, em situações de debate de diversos pontos de vista.</li> <li>• Estabelecer contacto visual e ampliar o efeito do discurso através de elementos verbais e não verbais.</li> <li>• Avaliar discursos orais com base em critérios definidos em grupo.</li> </ul>
<b>Escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redigir textos coesos e coerentes, com progressão temática e com investimento retórico para gerar originalidade e obter efeitos estéticos e pragmáticos.</li> <li>• Reformular o texto de forma adequada, mobilizando os conhecimentos de revisão de texto.</li> </ul>
<b>Gramática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar frases simples e complexas para: identificação de constituintes; identificação de funções sintáticas; divisão e classificação de orações.</li> </ul>

## Anexo 2 – Materiais utilizados na terceira aula de Português



Nome: \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_

## Ficha de gramática – “O Frade”



1. Refere as classes e subclasses gramaticais das palavras destacadas presentes nas falas do Frade e do Diabo.

“Pera **aquele** fogo ardente/ **que nom** temestes vivendo.”; “Juro a Deos **que (nom) t’entendo.**”

2. Indica a função sintática das expressões destacadas.

Coluna A	Coluna B
<p>(A) O Diabo viu o <b>Frade</b> chegar com uma Moça.</p> <p>(B) «Furtaste o trinchão, <b>frade?</b>»</p> <p>(C) A personagem de Gil Vicente, o <b>Frade</b>, representa uma classe social.</p> <p>(D) O Diabo disse <b>ao Frade</b> que ele estava condenado.</p> <p>(E) «Descobrio <b>o Frade a cabeça</b>»</p>	<p>(1) Complemento agente da passiva</p> <p>(2) Complemento direto</p> <p>(3) Complemento indireto</p> <p>(4) Complemento oblíquo</p> <p>(5) Sujeito</p> <p>(6) Modificador do nome apositivo</p> <p>(7) Predicativo do sujeito</p> <p>(8) Vocativo</p>

3. Classifica as orações destacadas.

- «Juro a Deos **que nom t’entendo**»
- «Assi Deos me dê saúde,/ **que eu estou maravilhado!**»
- «Começou o Frade a dar lição d’esgrima com a espada e broquel, **que eram d’esgrimir, [...]**»
- Este frade cometeu tantos erros **que vai para o inferno.**

Soluções da ficha de trabalho:

1. Aquele – determinante demonstrativo  
Que – pronome relativo  
Nom – advérbio de negação  
Te – pronome pessoal de complemento direto  
Entendo – Verbo transitivo direto
  
2. A – complemento direto  
B – vocativo  
C – modificador do nome apositivo  
D – complemento indireto  
E – sujeito
  
3. a. Oração subordinada substantiva completiva  
b. oração subordinada adverbial causal  
c. oração subordinada adjetiva relativa explicativa  
d. oração subordinada adverbial consecutiva

## Debate – “O Frade”

Moderador:

Personagens: Anjo e Frade

### Perguntas para o Frade:

**Sobre a intenção:** Qual é a justificação para acreditar que merece ir para a barca do Paraíso? Acredita que os seus votos religiosos foram inteiramente cumpridos?

**Sobre a hipocrisia:** Como responde às acusações de hipocrisia, dado que a vida que levou está em contradição com os princípios que um frade deveria seguir?

**Sobre a noção de justiça divina:** Acredita que Deus consideraria apenas os seus pecados ou também os méritos que teve ao longo da vida enquanto frade?

**Sobre o relacionamento com a moça:** Como explica o facto de ter um relacionamento com a moça que o acompanha, sendo um homem de fé e castidade?

**Sobre os símbolos cénicos:** Os facto de carregar vários símbolos significa algo. Acha que pode ser o peso dos seus erros?

### Perguntas para o Anjo:

**Sobre a condenação:** Quais são os principais argumentos para não permitir a entrada do Frade no Paraíso? Considera que ele teve boas intenções, apesar dos seus erros?

**Sobre a responsabilidade religiosa:** Na sua opinião, os pecados de um líder religioso têm mais peso do que os de uma pessoa comum? Porquê?

**Sobre o perdão:** Se Deus é piedoso, por que razão o Frade não poderia ser perdoado e aceite na barca do Paraíso?

**Sobre o julgamento moral:** Para se tornar religioso, o Frade teve de fazer alguns votos. Acredita que isso pode aumentar a sua responsabilidade em relação às suas ações? Teria ele plena consciência disso?

**Sobre a moça que o acompanha:** A presença da moça agrava a situação do Frade? De que forma reflete a sua moralidade?

## Anexo 3 – Planificação da sexta aula de Português



### Plano da 6ª aula de Português

<b>Plano de aula</b>	
<b>Unidade 3: Texto dramático</b>	<b>Ano/Turma:</b> 8ºC
<b>Professora Estagiária de Português:</b> Mariana Caniço Nunes	
<b>Professora Cooperante da ESQP:</b> Alice Carrilho	
<b>Professor Orientador da UBI:</b> Carla Sofia Xavier Luís	
<b>Lições nº 95 e 96</b> 25/03/2025 <b>Tempo:</b> 90 minutos	<b>Sumário:</b> <i>Vanessa vai à luta</i> , de Luísa Costa Gomes: leitura analítica das cenas VII e VIII da obra. Resolução de questionários. Visionamento do trailer "Cinderela" e análise do cartoon <i>A Girl's Life</i> – relação com a obra.

Atividades	Desenvolvimento da aula	Tempo previsto	Recursos	Avaliação
Apresentação do sumário.	1. Antecipação do plano de aula.	5 minutos	Quadro.	- Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.
Retoma da aula anterior.	2. Diálogo com os alunos sobre os conteúdos abordados na aula anterior.	3 minutos	Computador.	
Exercício de expressão escrita.	3. Atividade de escrita: relação dos alunos com o <i>smartphone</i> , <i>tablet</i> e televisão (anexo 1) para estabelecer relação com a cena VII da obra <i>Vanessa vai à luta</i> , de Luísa Costa Gomes.	10 minutos	Manual <i>Mensagens 8</i> , editora Texto. Aula digital. Obra integral <i>Vanessa vai à luta</i> , de Luísa Costa Gomes, 2014, Porto Editora. Imagem "Dispositivos eletrónicos" e ficha de leitura da cena VII in <i>O Mundo em Palavras</i> , Raiz Editora, página 178 (adaptada)	
Leitura orientada da cena;	4. Leitura da cena VII da obra <i>Vanessa vai à luta</i> com pausas para sistematização de ideias (anexo 2).	15 minutos	Trailer do filme <i>Cinderela</i> <a href="https://auladigital.leya.com/share/050498e8-274d-4e4f-a5eb-39696ed54a84">https://auladigital.leya.com/share/050498e8-274d-4e4f-a5eb-39696ed54a84</a>	
Realização de uma ficha de leitura.	5. Trabalho individual: resolução de exercícios para consolidação da cena estudada (anexo 3). Correção do trabalho.	10 minutos	Cartoon <i>A Girl's Life</i> , de Liviu Stanila. <a href="https://www.cartoonmovement.com/cartoon/girls-life">https://www.cartoonmovement.com/cartoon/girls-life</a>	
Visualização de um vídeo.	6. Visionamento e comentário do <i>trailer</i> do filme <i>Cinderela</i> (2021) (p. 168) para	5 minutos		

	estabelecer ligação com a cena VIII.			
Compreensão oral.	<b>7.</b> Audição da cena “Não quero ir ao baile” (cena VIII).	<b>4 minutos</b>		
Dramatização da cena VIII.	<b>8.</b> Leitura da cena com pausas para análise textual (anexos 5 e 6).	<b>15 minutos</b>		
Resolução de exercícios de consolidação.	<b>9.</b> Trabalho de pares: realização do questionário do manual (páginas 170 e 171) (anexo 7) - caracterização de personagens; - gramática: discurso direto e indireto e subordinação. Correção do trabalho.	<b>15 minutos</b>		
Projeção de um cartoon.	<b>10.</b> Análise do cartoon <i>A Girl's Life</i> , de Liviu Stanila (anexo 8) com o objetivo de identificar semelhanças com a obra em estudo (anexo 9).	<b>8 minutos</b>		

Domínio	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS – o aluno deve:
<b>Educação Literária</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler integralmente obras literárias dramáticas.</li> <li>• Interpretar o texto em função do seu modo literário, com base na análise da representação dos temas, das experiências e dos valores.</li> <li>• Reconhecer, na organização do texto dramático, ato, cena, fala e indicações cénicas.</li> <li>• Expressar opiniões e problematizar sentidos como reação pessoal à audição ou à leitura de um texto ou obra.</li> </ul>
<b>Leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar leitura em voz alta, não contínua e de pesquisa.</li> <li>• Identificar temas, ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos e opiniões.</li> <li>• Explicitar o sentido global de um texto, com base em inferências, devidamente justificadas.</li> <li>• Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes e subpartes).</li> </ul>
<b>Oralidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o tema e as ideias centrais do texto, relacionando as informações expressas com o contexto e com o objetivo (expor, informar, explicar).</li> <li>• Sintetizar a informação recebida.</li> <li>• Usar recursos verbais e não verbais com fluência e correção.</li> </ul>
<b>Escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever com correção sintática, com vocabulário diversificado, com uso correto da ortografia e dos sinais de pontuação.</li> </ul>
<b>Gramática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir na classe da conjunção e locução conjuncional subordinativa as seguintes subclasses: comparativa, consecutiva, concessiva.</li> <li>• Transformar discurso direto em discurso indireto.</li> </ul>

## Anexo 4 – Materiais utilizados na sexta aula de Português

- 📍 Observa os objetos representados e regista, por escrito, algumas frases sobre a forma como te relacionas com cada um deles.



- 📍 Partilha com os teus colegas os comentários que registaste e troquem impressões sobre o peso desses objetos nas vossas vidas. Planifica a tua intervenção, para produzires um discurso claro e correto.



Escola Secundária  
Quinta das Palmeiras

Ficha de leitura  
*Vanessa vai à luta* (cena VII)

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_ Ano/turma: \_\_\_\_\_



Português

1. Relê a didascália inicial e indica que informações, explícitas ou implícitas, são dadas sobre:
  - a) O espaço cénico; \_\_\_\_\_
  - b) Os elementos do cenário; \_\_\_\_\_
  - c) O comportamento de uma personagem; \_\_\_\_\_
  - d) A entrada de uma personagem em cena. \_\_\_\_\_
2. Qual dos ditados populares seguintes se adequa à conversa inicial entre Rodrigo e a mãe? Justifica a tua opção.

FAZ O BEM,  
NÃO OLHES  
A QUEM!

FAZ O QUE  
EU DIGO, NÃO FAÇAS  
O QUE EU FAÇO!

---

---

---

- 2.1. De que forma essa adequação se confirma na frase inicial da didascália presente na página 74?

---

---

3. Para que serve o adereço com que Vanessa entra em cena?

---

---

4. Ordena as seguintes afirmações de acordo com as páginas 74 a 77, considerando apenas a última fala da página 74.

- a. Num aparte, a mãe lamenta a aparência da filha.
- b. Vanessa lamenta-se e dá a conhecer um dos seus desejos.
- c. Vanessa simula uma conversa interplanetária, falando informalmente com os seus interlocutores.
- d. Vanessa volta a entrar em cena.
- e. A mãe consegue finalmente pentear Vanessa.
- f. Vanessa usa onomatopeias para simular um ataque no espaço.
- g. Vanessa sai de cena.
- h. Rodrigo comporta-se de forma inquieta.

### Soluções da ficha de trabalho

1. a) Sala de estar de uma casa;  
b) Televisão e, provavelmente, um sofá;  
c) O Rodrigo vê televisão;  
d) A mãe entra em cena.
  
2. «Faz o que eu digo, não faças o que eu faço!», porque a mãe tenta que ele deixe de ver televisão e vá brincar na rua, mas acaba por se interessar pelo programa televisivo.
  
3. A didascália revela que a mãe acaba também por se sentar a ver televisão.
  
4. O *walkie-talkie* ajuda a Vanessa a simular uma representação dentro da representação, pois finge comunicar com interlocutores imaginários.
  
5. c – g – a – d – f – b – h – e  
  
c) Vanessa simula uma conversa interplanetária, falando informalmente com os seus interlocutores.  
g) Vanessa sai de cena.  
a) Num aparte, a mãe lamenta a aparência da filha.  
d) Vanessa volta a entrar em cena.  
f) Vanessa usa onomatopeias para simular um ataque no espaço.  
b) Vanessa lamenta-se e dá a conhecer um dos seus desejos.  
h) Rodrigo comporta-se de forma inquieta.  
e) A mãe consegue finalmente pentear Vanessa.



**Descrição objetiva**

Uma menina em cima de uma cadeira tenta chegar a uma prateleira que se encontra fora do seu alcance. Nas prateleiras inferiores, encontram-se peluches e utensílios ligados às lidas domésticas. No patamar que consegue alcançar, está um boneco bebé, um biberão e outros acessórios. Os livros e as malas de viagem encontram-se fora do seu alcance, apesar do esforço que faz.


**Intencionalidade crítica**

Pretende-se denunciar a desigualdade de acesso ao conhecimento e a tudo fora do universo doméstico por parte das meninas/mulheres, que são incentivadas pela sociedade a manterem o papel tradicional de donas de casa e mães, tendo de se esforçar mais do que os homens para realizar outros sonhos.

**Relação com o texto**

Tal como Vanessa, esta menina tenta ir além dos estereótipos sociais aqui representados pelos níveis diferentes em que se encontram os objetos e, no texto, pelo discurso da mãe.

## Anexo 5 – Planificações da terceira aula de Espanhol

	<b>PLAN DE CLASE</b>
	<b>Fecha:</b> 26 de noviembre de 2024
	<b>Lección n.º:</b> 41 y 42
	<b>Curso y grupo:</b> 10º curso de iniciación
	<b>Bloque de:</b> 90 minutos
<b>Formando/a:</b> Mariana Caniço Nunes	
<b>Profesora Cooperante del Instituto:</b> Liliana Correia	
<b>Profesor Orientador de la Universidad:</b> Ana Belén Cao Míguez	

### DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

#### PRIMERA CLASE DE LA UNIDAD: Unidad 4 “¡Qué día!”

##### ❖ Síntesis de los contenidos de la clase:

El objetivo de esta clase es introducir el léxico de las rutinas y de la hora. Se impartirán los verbos reflexivos como contenido gramatical. Contenidos: Introducción a la unidad 4 “¡Qué día!”: La rutina diaria; explotación de la canción “Un buen día” y los verbos reflexivos; visionado y análisis de un video; realización de un quiz. La hora.



##### ❖ Descripción de la clase

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase:
La docente empieza la clase saludando al alumnado y luego escribe los contenidos en la pizarra y pide que los alumnos los copien a sus cuadernos.	5 minutos	Comprensión escrita y expresión escrita
Antes de empezar la clase, se informan los alumnos sobre los contenidos que serán estudiados en la nueva unidad y sobre la tarea final, que se desarrollará cuando la misma termine (anexo 1).	3 minutos	Comprensión oral
Para empezar, la profesora pregunta, aleatoriamente, a dos alumnos cuál es su rutina diaria.	5 minutos	Expresión oral e interacción oral
De modo a introducir la unidad, se escuchará la canción “Un buen día” del grupo musical Los Planetas. Simultáneamente, los alumnos deben rellenar espacios de una ficha previamente distribuida (anexo 2).	5 minutos	Comprensión oral y expresión escrita
La profesora proyecta una imagen con acciones habituales del cotidiano (anexo 3) y repasa con los alumnos cómo se conjugan los verbos reflexivos.	3 minutos	Comprensión oral

A continuación, se visualizará un vídeo sobre la rutina de Mr. Bean <sup>1</sup> Los alumnos deben registrarla en sus cuadernos y, cuando termine el vídeo, la compartirán.	10 minutos	Comprensión oral, comprensión escrita y expresión escrita
La docente hablará con los alumnos sobre los hábitos saludables que practican a diario. Se registran en la pizarra las respuestas.	5 minutos	Expresión oral y expresión escrita
Realización de un quiz: ¿Organizas bien tu tiempo? (anexo 4) <sup>2</sup>	10 minutos	Comprensión oral y comprensión escrita
Antes de empezar la explicación de la hora, la docente proyecta una imagen de un reloj analógico a fin de verificar si los alumnos saben cómo se ve la hora en portugués.	5 minutos	Comprensión oral y expresión oral
Con el recurso a la proyección de un reloj, la docente enseña al alumnado cómo se dice la hora en español. Simultáneamente, los alumnos deben rellenar una ficha previamente distribuida (anexo 5).	12 minutos	Expresión oral y escrita
Realización de una actividad: los alumnos deben escuchar fragmentos de una canción y seleccionar la respuesta correcta. <sup>3</sup>	7 minutos	Comprensión oral y expresión oral
La docente propone al alumnado la realización de una actividad: inicialmente, la docente atribuye aleatoriamente personajes (anexo 6) a los alumnos y, a continuación, ellos deben imaginar la rutina diaria de la persona que les toque.	15 minutos	Expresión escrita
Algunos alumnos van a leer sus exposiciones.	5 minutos	Expresión oral

<sup>1</sup> Actividad presente en el sitio de Profe de ELE <https://www.profedelee.es/actividad/un-dia-normal-de-mr-bean/>

<sup>2</sup> Ejercicio adaptado del libro de texto *Endirecto.es 5* (página 71)

<sup>3</sup> Actividad presente en el sitio de Profe de ELE <https://www.profedelee.es/actividad/la-hora/>

## PLAN DE LA UNIDAD «¡Qué día!»

Fecha: 26 y 28 de noviembre de 2024

Curso y grupo: 10º curso de iniciación

Nº de clases: 41 y 42; 43 y 44

Formando/a: Mariana Caniço Nunes

Profesora Cooperante del Instituto: Liliana Correia

Profesor Orientador de la Universidad: Ana Belén Cao Míguez

### PLANTILLA DEL PLAN DE UNIDAD

OBJETIVOS	CONTENIDOS				ACTIVIDADES	RECURSOS	TAREA	EVALUACIÓN	TIEM- PO
	Culturales	Funcionales o comunicativas o pragmáticas	Léxicos	Gramaticales					
Introducir el léxico de la unidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>Las rutinas;</li> <li>Las acciones habituales;</li> <li>La hora;</li> <li>Las actividades de ocio.</li> </ul>					<u>1ª clase:</u> Audición de una canción;	Ordenador;	Si en alguna clase no se cumple el plan por completo, se enviará como deberes alguna tarea relacionada con lo impartido en clase.	Observación directa.  Ejercicios de sistematización y repaso.  Actividades de expresión oral.	90 minutos  +  90 minutos
	La hora (diferencia entre Portugal y España).	Aprender a dominar el léxico de la rutina, de la hora y de las acciones habituales.	Las acciones habituales/la rutina diaria;  La hora.	Los verbos reflexivos.  Las conjunciones.	Visualización de vídeos;  Explicación de los verbos reflexivos;  Resolución de una ficha de trabajo;  Realización de una actividad	Pizarra;  Fichas de trabajo;  Proyector;  Rotulador;  Libro de texto.			



**PLAN DE LA UNIDAD «¡Qué día!»**

Fecha: 26 y 28 de noviembre de 2024

Curso y grupo: 10º curso de iniciación

Nº de clases: 41 y 42; 43 y 44

Formando/a: Mariana Caniço Nunes

Profesora Cooperante del Instituto: Liliana Correia

Profesor Orientador de la Universidad: Ana Belén Cao Míguez

<p>Enseñar los verbos reflexivos y los conectores.</p>					<p>donde los alumnos deben escuchar fragmentos de canciones y elegir la hora que es mencionada;</p> <p>Creación de un texto donde los alumnos deben imaginar la rutina de una persona;</p> <p><u>2ª clase:</u> Repaso de la hora;</p>		<p>Realización de la tarea final de la unidad.</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--	--	--

**PLAN DE LA UNIDAD «¡Qué día!»**

Fecha: 26 y 28 de noviembre de 2024

Curso y grupo: 10º curso de iniciación

Nº de clases: 41 y 42; 43 y 44

Formando/a: Mariana Caniço Nunes

Profesora Cooperante del Instituto: Liliana Correia

Profesor Orientador de la Universidad: Ana Belén Cao Míguez

					<p>Realización de una ficha de trabajo;</p> <p>Explicación de los conectores <i>y/o/pero</i>;</p> <p>Realización de un juego sobre las acciones habituales;</p> <p>Resolución de ejercicios del libro de texto;</p> <p>Visualización de un vídeo.</p>				
--	--	--	--	--	---	--	--	--	--

## Anexo 6 – Materiais utilizados na terceira aula de Espanhol

PowerPoint:



### Contenidos

#### **VOCABULARIO**

- Actividades diarias;
- La hora;
- Partes del día;
- Actividades de ocio;

#### **GRAMÁTICA**

- Conectores: y, o, pero.
- Presente de indicativo: verbos de cambio vocálico;

## Tarea final

- Organiza tu agenda semanal:
  - Debes describir tu rutina (actividades diarias, hora y actividades de ocio) utilizando correctamente el presente de indicativo (verbos de cambio vocálico) y los conectores (y, o, pero)



4

---

<sup>4</sup> En esta diapositiva, la docente dibujará los punteros para comprobar si los alumnos saben decir la hora en portugués



Nombre: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

### Los Planetas - "Un buen día"

\_\_\_ he \_\_\_\_\_ casi a las diez  
y me he quedado en la cama más de tres cuartos de hora  
y ha merecido la pena.

Ha entrado el sol por la ventana  
y han brillado en el aire algunas motas de polvo;  
he salido a la ventana y hacía una estupenda mañana.

He bajado al bar para \_\_\_\_\_  
y he leído en el Marca que se ha lesionado "el niñato",  
y no me he acordado de ti hasta pasado un buen rato.



Luego han venido estos por aquí  
y nos hemos bajado a \_\_\_\_\_  
y me he reído con ellos.

He estado durmiendo hasta \_\_\_\_\_  
y después he leído unos tebeos de Spiderman que casi no recordaba  
y \_\_\_\_\_.

He puesto la tele y había un partido,  
y Mendieta ha marcado un gol realmente increíble,  
y me he puesto triste el momento justo antes de irme.



Había quedado de nuevo \_\_\_\_\_  
y he bajado en la moto hacia los bares de siempre,  
donde \_\_\_\_\_;  
y no hacía nada de frío.

He estado con Erik hasta \_\_\_\_\_  
y nos hemos metido cuatro millones de rayas,  
y no he vuelto a pensar en ti hasta que he llegado a casa;  
y ya no he podido dormir, como siempre me pasa.



¡Buen trabajo!  
Profesora Mariana Nunes

# las ACCIONES HABITUALES



<sup>5</sup> Imagen retirada del sitio de Profe de ELE <https://www.profedeELE.es/actividad/acciones-habituales/>

# ¿Organizas bien tu tiempo?

Quiz

## Primera pregunta



**Suena el despertador: ¿cuánto tardas en levantarte?**

- a. ¡Nada! Me pongo en pie rápidamente.
- b. Tardo un poco, unos 15 minutos.
- c. Me cuesta mucho. ¡No me gusta madrugar!

## Segunda pregunta



**Para estar listo/a por las mañanas, necesito...**

- a. media hora
- b. una hora para todo.
- c. una hora y media... como mínimo.



## Tercera pregunta



**Cuando quedas con tus amigos, llegas...**

- a. 5 a 10 minutos antes de la hora.
- b. justo a la hora acordada.
- c. corriendo, siempre llego atrasado.



## Cuarta pregunta



**Si tienes un examen, estudias...**

- a. un poco todos los días.
- b. un par de días antes del examen.
- c. la noche anterior... ¡o la misma mañana!



## Quinta pregunta



**¿Te distraes con facilidad?**

- a. No, suelo mantener la atención en lo que hago.
- b. A veces me distraigo, pero vuelvo a mis tareas.
- c. ¡Muchísimo! Me cuesta concentrarme.



## Sexta pregunta



**¿Te consideras puntual?**

- a. Sí, soy una persona organizada.
- b. Más o menos: voy a tiempo.
- c. ¡Para nada! el tiempo pasa volando.



## RESULTADOS



**Mayoría de "A":**

Puntualidad suiza

¡Felicidades!

Eres puntual y gestionas muy bien tu tiempo. Llevas tus cosas al día y jamás haces esperar a nadie. Para ti no hay imprevistos. ¡Todo bajo control!



# RESULTADOS



## Mayoría de "B":

A TIEMPO...

¡Por los pelos!

A veces te despistas con la hora, pero siempre consigues llegar a tiempo. Un consejo: adelanta 5 minutos el reloj. ¡Lo justo para no ir corriendo!



# RESULTADOS



## Mayoría de "C":

ATRASO CRÓNICO

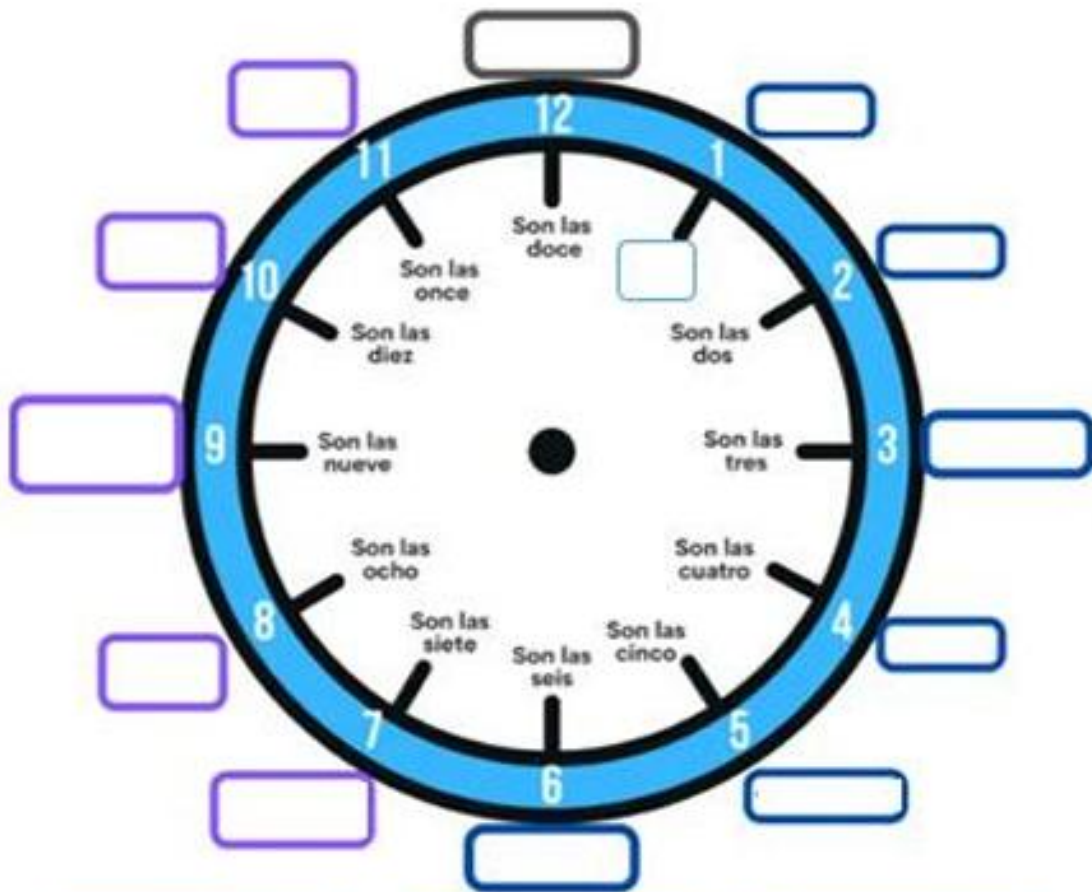
Lo tuyo no tiene solución... y tu familia y amigos lo saben. Dejas todo para el último minuto y vas siempre corriendo a todas partes. ¿Qué tal empezar por comprarte un reloj?



# LA HORA

¿QUÉ HORA ES?


¿TIENES HORA?



Personagens atribuídas aos alunos no penúltimo momento da aula:

- Cantante
- Millonario
- Profesor
- Político
- Influenciador digital
- Abogado
- Periodista
- Médico
- Bombero
- Estudiante universitario
- Detective
- Pinchadiscos
- Agricultor
- Superhéroe
- Conductor de autobús/taxi
- Escritor
- Futbolista
- Circense
- Jubilado
- Viajero del tiempo
- Habitante de un reino encantado
- Atleta de atletismo
- Pintor
- Policia
- Creador de videojuegos
- Hacker / Pirata informático
- Vampiro
- Candidato de un *reality show*
- Pescador
- Piloto de avión
- Panadero
- Entrenador de animales

## Anexo 7 – Planificações da oitava aula de Espanhol

	<b>PLAN DE CLASE</b>
	<b>Fecha:</b> 14 de marzo de 2025
	<b>Lección n.º:</b> 44 y 45
	<b>Curso y grupo:</b> 7ªA
	<b>Bloque de:</b> 90 minutos
<b>Formando/a:</b> Mariana Caniço Nunes	
<b>Profesora Cooperante del Instituto:</b> Liliana Correia	
<b>Profesor Orientador de la Universidad:</b> Ana Belén Cao Míguez	

### DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

#### PRIMERA CLASE DE LA UNIDAD 4: “Mi familia”

##### ❖ Síntesis de los contenidos de la clase:

El objetivo de esta clase es introducir la unidad 4 del libro de texto intitulada “Mi familia”. En esta primera clase de la unidad, se presentarán los grados de parentesco, los tipos de familia, las mascotas y las profesiones. Cuanto a contenidos gramaticales se enseñarán los posesivos y los demostrativos.

**Contenidos:** Introducción a la unidad 4: “Mi familia”: audición de la canción “El latido de mi corazón”; las mascotas; los posesivos; actividad sobre los grados de parentesco; los tipos de familia; las profesiones; resolución de una ficha de trabajo.

##### ❖ Descripción de la clase

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase:
La docente empieza la clase saludando al alumnado y luego escribe los contenidos en la pizarra y pide que los alumnos los copien a sus cuadernos.	5 minutos	Comprensión escrita y expresión escrita
Antes de empezar la clase, se proyectará un PowerPoint con los contenidos que serán estudiados en la nueva unidad y sobre la tarea final, que se desarrollará cuando la misma termine. Además, se presentarán los deberes que deben ser entregues en la clase siguiente (21 de marzo de 2025). (Anexo 1)	3 minutos	Comprensión oral
Como motivación inicial, se escuchará la canción “El latido de mi corazón” <sup>1</sup> que pertenece a la película <i>Coco</i> . Mientras escuchan la canción, los alumnos deben rellenar una ficha que contiene huecos de la letra. (Anexos 2 y 3) A través de la letra de la canción, la docente introducirá y explicará los posesivos ( <i>mi/mis/tu/tus</i> , etc.) (Anexo 4) Además, utilizando la mascota del personaje de la película <i>Coco</i> (el perro (Dante), la docente presentará algunas mascotas a los alumnos ( <i>ejemplos: perro, gato</i> ,	30 minutos	Comprensión oral, expresión oral, expresión escrita y comprensión escrita

<sup>1</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=Z2kVaNWvatM&ab\\_channel=DisneyMusicLAVEVO](https://www.youtube.com/watch?v=Z2kVaNWvatM&ab_channel=DisneyMusicLAVEVO)

<p><i>pájaro, hámster, etc.</i>) – que deben registrar en sus cuadernos.</p> <p>La docente proyectará en la pizarra una imagen del árbol genealógico de Miguel Rivera, personaje principal de la película <i>Coco</i> y distribuirá una ficha al alumnado con esa misma imagen. Además, les entregará tarjetas con grados de parentesco. Los alumnos deben salir a la pizarra a pegar las tarjetas en el sitio correcto mientras completan la ficha. (Anexos 5 y 6)</p> <p>Como el árbol genealógico no permite conocer todos los grados de parentesco, se ha añadido una pregunta al final de la ficha para que los alumnos puedan retener toda la información necesaria.</p>	20 minutos	Comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita
<p>Una vez conocida la familia del personaje principal de la película, se hará una presentación de los tipos de familia (<i>monoparental, homoafectiva, extensa, etc.</i>). (anexo 7). Es expectable que los alumnos saquen algunos apuntes en sus cuadernos.</p>	10 minutos	Comprensión oral y expresión escrita
<p>Para introducir las profesiones al alumnado, la docente proyecta un fragmento de la película <i>Coco</i>.<sup>2</sup></p>	2 minutos	Comprensión oral
<p>Con la participación del alumnado, la docente elaborará en la pizarra una lista de profesiones (<i>ejemplos: bombero, profesor, camarero, albañil, médico, etc.</i>) que los estudiantes deberán copiar a sus cuadernos. Para reforzar el aprendizaje, la docente entregará a los alumnos una ficha (anexos 8 y 9) con dos cuestiones: una relacionada con las profesiones y otra sobre los demostrativos – contenido que ha quedado pendiente de la tercera unidad. En un primer momento, los alumnos realizarán únicamente el primer ejercicio. Solo después de una breve explicación del contenido gramatical, completarán el segundo ejercicio.</p> <p>[Nota: En esta clase, la docente pretende enviar una tarea como deberes donde los alumnos deben escribir un texto partiendo de la pregunta “¿Qué quieres ser de mayor y por qué?”]</p>	20 minutos	Comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita

<sup>2</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=5w2Deq\\_1qIU&ab\\_channel=PaulaPais](https://www.youtube.com/watch?v=5w2Deq_1qIU&ab_channel=PaulaPais)

## PLAN DE LA UNIDAD «Mi familia»

Fecha: 14 y 21 de marzo

Curso y grupo: 7<sup>º</sup>A

Nº de clases: 44 y 45; 46 y 47

Formando/a: Mariana Caniço Nunes

Profesora Cooperante del Instituto: Liliana Correia

Profesor Orientador de la Universidad: Ana Belén Cao Míguez

### PLANTILLA DEL PLAN DE UNIDAD

OBJETIVOS	CONTENIDOS				ACTIVIDADES	RECURSOS	TAREA	EVALUACIÓN	TIEMPO
Introducir los contenidos gramaticales pendientes de la tercera unidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los demostrativos;</li> <li>• Sí/No/También/</li> </ul>	Culturales	Funcionales o comunicativas o pragmáticas	Léxicos	Gramaticales	<b>1ª clase:</b>  Presentación de los contenidos de la unidad, de la tarea final y de los deberes para la próxima clase;  Audición y exploración de la canción <i>El</i>	Pizarra;  Ordenador;  Rotuladores;  Proyector;  Tarjetas con los grados de parentesco;  Canción <i>El latido de mi</i>	Como deberes, los alumnos deben escribir un texto partiendo de la pregunta “¿Qué quieres ser de mayor y por qué?”	Observación directa.  Ejercicios de sistematización y repaso.	90
	Fragmento de la película <i>Coco</i> ;  Canción <i>El latido de mi corazón</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar a la familia;</li> <li>• Hablar de las rutinas alimenticias;</li> <li>• Hablar de fiestas familiares;</li> <li>• Invitar a alguien;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grados de parentesco;</li> <li>• Tipos de familia;</li> <li>• Mascotas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los demostrativos;</li> <li>• Sí/No/También/Tampoco;</li> <li>• Los posesivos;</li> <li>• El presente de indicativo de los</li> </ul>					+
									90 minutos

## PLAN DE LA UNIDAD «Mi familia»

Fecha: 14 y 21 de marzo

Curso y grupo: 7<sup>º</sup>A

Nº de clases: 44 y 45; 46 y 47

Formando/a: Mariana Caniço Nunes

Profesora Cooperante del Instituto: Liliana Correia

Profesor Orientador de la Universidad: Ana Belén Cao Míguez

<p>Tampoco.</p> <p>Introducir el léxico de la unidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los grados de parentesco;</li> <li>• Los tipos de familia;</li> <li>• Las mascotas;</li> <li>• Las profesiones;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referir las profesiones de los padres;</li> <li>• Describir una receta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentos;</li> <li>• Profesiones;</li> <li>• Fiestas familiares;</li> <li>• Pesos, medidas y envases.</li> </ul>	<p>verbos <i>oír, decir, saber y traer.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los indefinidos.</li> </ul>	<p><i>latido de mi corazón;</i></p> <p>Explicación de los posesivos;</p> <p>Presentación de las mascotas;</p> <p>Realización de una actividad sobre los grados de parentesco y realización de una ficha de trabajo.</p>	<p><i>corazón</i> (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZZkVaNWvatM&amp;ab_channel=DisneyMusicLAVEVQ">https://www.youtube.com/watch?v=ZZkVaNWvatM&amp;ab_channel=DisneyMusicLAVEVQ</a>)</p> <p>Fragmento de la película <i>Coco</i> (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=5w2Dep_1qIU&amp;ab_channel=PaulaPals">https://www.youtube.com/watch?v=5w2Dep_1qIU&amp;ab_channel=PaulaPals</a>)</p> <p>Ficha de trabajo con la</p>			
---	--	---	--	--	---	--	--	--	--

## PLAN DE LA UNIDAD «Mi familia»

Fecha: 14 y 21 de marzo

Curso y grupo: 7ªA

Nº de clases: 44 y 45; 46 y 47

Formando/a: Mariana Caniço Nunes

Profesora Cooperante del Instituto: Liliana Correia

Profesor Orientador de la Universidad: Ana Belén Cao Míguez

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alimentos;</li> <li>• Las fiestas familiares;</li> <li>• Los pesos, medidas y envases.</li> </ul> <p>Introducir los siguientes contenidos gramaticales:</p>						<p>Presentación de los tipos de familia;</p> <p>Visionado de un fragmento de la película <i>Coco</i>.</p> <p>Construcción de una lista de profesiones;</p> <p>Resolución de una ficha de trabajo sobre las profesiones y los demostrativos.</p>	<p>letra de la canción <i>El latido de mi corazón</i>;</p> <p>Ficha de trabajo - árbol genealógico de la familia Rivera (película <i>Coco</i>).</p> <p>PowerPoint - contenidos de la unidad, tarea final y deberes para la clase siguiente;</p>			
--	--	--	--	--	--	---	---	--	--	--

## PLAN DE LA UNIDAD «Mi familia»

Fecha: 14 y 21 de marzo

Curso y grupo: 7ºA

Nº de clases: 44 y 45; 46 y 47

Formando/a: [Mariana Caniço Nunes](#)

Profesora Cooperante del Instituto: Liliana Correia

Profesor Orientador de la Universidad: Ana Belén Cao Míguez

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los posesivos;</li> <li>• El presente de indicativo de los verbos <i>oír, decir, saber y traer</i>;</li> <li>• Los indefinidos.</li> </ul>						<p><b>2ª clase:</b> Repaso de la clase anterior;</p> <p>Realización de los ejercicios 4 y 5 de la página 95 del libro de texto y corrección de los mismos;</p> <p>Visualización de un fragmento de la película <i>Coco</i> sobre el Día de los Muertos;</p>	<p>PowerPoint sobre los tipos de familia.</p> <p>PowerPoint sobre los posesivos;</p> <p>Libro de texto;</p> <p>PowerPoint <i>sí, no, también y tampoco</i>.</p>			
---	--	--	--	--	--	---	---	--	--	--

## PLAN DE LA UNIDAD «Mi familia»

Fecha: 14 y 21 de marzo

Curso y grupo: 7ºA

Nº de clases: 44 y 45; 46 y 47

Formando/a: Mariana Caniço Nunes

Profesora Cooperante del Instituto: Liliana Correia

Profesor Orientador de la Universidad: Ana Belén Cao Míguez

					<p>Realización de una actividad de adivinas para aprender las profesiones;</p> <p>Escenificación de las profesiones presentes en la ficha de trabajo para enseñar a los demostrativos;</p> <p>Proyección de un PowerPoint con las fiestas familiares</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

## Anexo 8 – Materiais utilizados na oitava aula de Espanhol

### PowerPoint:



### Contenidos:

- Léxicos:
  - o familia y grados de parentesco;
  - o profesiones;
  - o tipos de familia;
  - o mascotas;
  - o alimentos;
  - o fiestas familiares;
  - o pesos, medidas y envases.
- Gramaticales:
  - o posesivos;
  - o presente de indicativo de los verbos *oír, saber, decir y traer*;
  - o indefinidos.

## Tarea final: “Mi álbum familiar”

- Debéis crear un álbum familiar.

- Instrucciones:



1. Mi familia: Escribe una descripción de tu familia, mencionando los grados de parentesco, sus profesiones y qué tipo de familia es;
2. No te olvides de mencionar tus mascotas, si las tienes. Describe las.
3. Fiestas familiares: ¿Qué fiestas familiares soléis celebrar? ¿Cómo son las celebraciones?
4. Comidas favoritas: Mencionad alimentos que tu familia consume en casa. Debéis incluir pesos, medidas y envases en las descripciones;

**Regla:** Debéis utilizar los verbos oír, saber, decir y traer, los posesivos y los indefinidos.



Ahora os toca a vosotros: escribid sobre vuestro futuro. ¿Qué queréis ser de mayores y por qué?

Deberes para el próximo viernes (21 de marzo)

 <p><b>Escola Secundária Quinta das Palmeiras</b></p>	<p>Ficha de trabalho – "El latido de mi corazón"</p>	 <p>Espanhol</p>
	<p>Nombre: _____ Apellido: _____ Fecha: _____ Grupo: _____</p>	

1. Escucha la canción y completa los espacios en blanco.



Dirás que es raro  
Lo que me pasó  
Parece que anoche

Te encontré en (1) \_\_\_\_\_ (2) \_\_\_\_\_

Las palabras que dije  
Se volvieron canción  
Versos que tuyos son  
Y el recuerdo nos dio

Una (3) \_\_\_\_\_ bella que el alma tocó  
Con el ritmo que vibra  
En (4) \_\_\_\_\_ interior

Amor verdadero nos une por siempre  
En el latido de (5) \_\_\_\_\_ (6) \_\_\_\_\_

Amor verdadero nos une por siempre  
En el latido de (7) \_\_\_\_\_ (8) \_\_\_\_\_

Ay, (9) \_\_\_\_\_ (10) \_\_\_\_\_  
Oigan (11) \_\_\_\_\_ (12) \_\_\_\_\_  
Canten a coro (13) \_\_\_\_\_ canción

Amor verdadero nos une por siempre  
En el latido de (14) \_\_\_\_\_ (15) \_\_\_\_\_

Ay, (16) \_\_\_\_\_ (17) \_\_\_\_\_  
Oigan (18) \_\_\_\_\_ (19) \_\_\_\_\_  
Canten a coro (20) \_\_\_\_\_ canción

Amor verdadero nos une por siempre  
En el latido de (21) \_\_\_\_\_ (22) \_\_\_\_\_



Soluções:

- 1 – mis
- 2 – sueños
- 3 – melodía
- 4 – nuestro
- 5 – mi
- 6 – corazón
- 7 – mi
- 8 – corazón
- 9 – mi
- 10 – familia
- 11 – mi
- 12 – gente
- 13 – nuestra
- 14 – mi
- 15 – corazón
- 16 – mi
- 17 – familia
- 18 – mi
- 19 – gente
- 20 – nuestra
- 21 – mi
- 22 – corazón

Luis Ángel Gómez Jaramillo

¡Buen trabajo!  
Profesora Mariana Nunes

PowerPoint sobre os determinantes possessivos:



¡Ahora que ya conoces a **mi** música,  
puedes ayudarme a descubrir los  
posesivos en español!

# Los posesivos

Unidad 4 – “Mi familia”





## Posesivos

Singular	Plural
Mi	Mis
Tu	Tus
Su	Sus
Nuestro/nuestra	Nuestros/nuestras
Vuestro/vuestra	Vuestros/vuestras
Su	Sus

# Practica...

- Completa las oraciones con el posesivo correcto:
- a) Voy a casa de Juan. → Voy a \_\_\_\_ casa.
- b) Vosotras tenéis libros de fantasía. → \_\_\_\_\_ libros son de fantasía.
- c) No encuentro las llaves de mi casa. → No encuentro \_\_\_\_ llaves.
- d) Tú tienes unos ojos muy bonitos. → \_\_\_\_ ojos son muy bonitos.
- e) Nosotras tenemos un perro muy inteligente. → \_\_\_\_\_ perro es muy inteligente.



 <p><b>Escola Secundária Quinta das Palmeiras</b></p>	<p>Ficha de trabalho – La familia de Miguel Rivera</p>	 <p>Espanhol</p>
	<p>Nombre: _____ Apellido: _____ Fecha: _____ Grupo: _____</p>	

1. Mira la familia de Miguel. ¿La conoces? Escribe los grados de parentesco debajo de la fotografía correspondiente.



2. Indica otros grados de parentesco que conozcas.

---



---



---



---

¡Buen trabajo!  
Profesora Mariana Nunes

Cartões distribuídos aos alunos para a concretização da atividade dos graus de parentesco:

**Tío (Berto Rivera)**

**Tía (Carmen)**

**Primo (Abel)**

**Prima (Rosa)**

**Primo (Manny)**

**Primo (Benny)**

**Hermana (Socorro Rivera)**

**Madre (Luisa Rivera)**

**Bisabuela (Coco)**

**Abuela (Elena Rivera)**

**Bisabuelo (Julio)**

**Abuelo (Franco Rivera)**

**Tía (Gloria Rivera)**

**Padre (Enrique Rivera)**

PowerPoint sobre os tipos de familia:

¿Sabíais que existen varios tipos de familia?

Me he inspirado en mis compañeros de películas/series para enseñarte los tipos de familia.

## Tipos de familia

Unidad 4 – “Mi familia”

## Familia extensa

Esta es mi familia.  
Como tiene varios miembros,  
se llama una **familia extensa**.



Coco

# Familia tradicional

Cuando una familia es formada por el padre, la madre y sus hijos, si los hay, se llama **familia tradicional**.



Los Simpsons

# Familia adoptiva

Gru; Mi villano favorito



Una **familia adoptiva** se compone con hijos adoptivos.



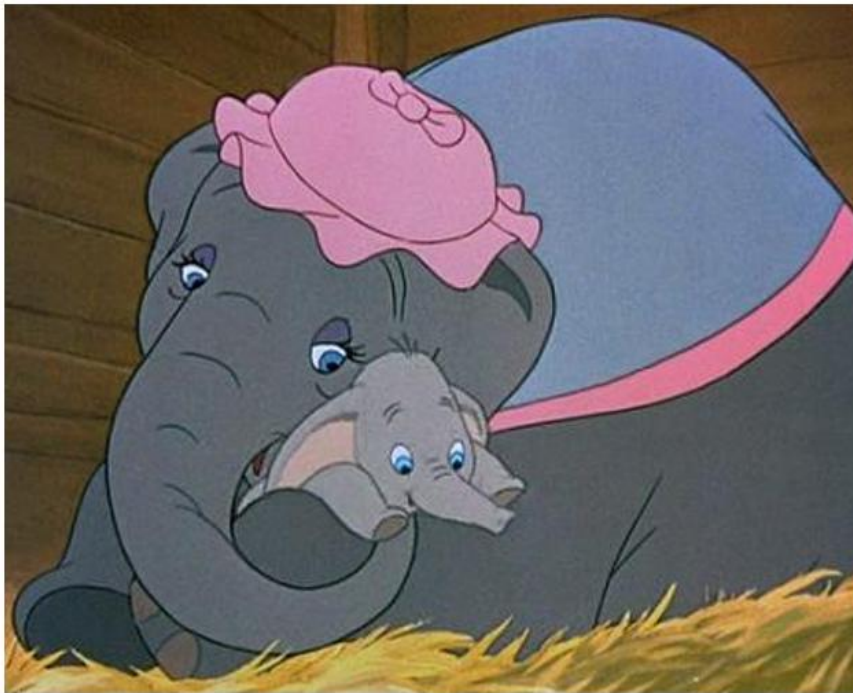
# Familia institucional

Peter Pan

La **familia institucional** está formada por las personas que viven juntas en una institución.



# Familia monoparental



Dumbo

Cuando los hijos viven solo con uno de los padres, llamamos **familia monoparental**.



# Familia homoafectiva

Doctora Juguetes

Se llama **familia homoafectiva** cuando los hijos viven con una **pareja homosexual**.



# Familia recompuesta

La Cenicienta



El padre de Cenicienta se volvió a casar después de la muerte de su esposa. Aunque la relación entre la madrastra y las hermanastras no sea la mejor, esto se considera una **familia recompuesta**.



# Familia multicultural



Una familia multicultural se forma por elementos de nacionalidades o culturas diferentes.  
En este caso, la madre de Marinette tiene descendencia china.



¿Y tú?  
¿A qué tipo de familia perteneces?



**Escola Secundária  
Quinta das Palmeiras**

**Ficha de trabalho – Las  
profesiones/Demostrativos**



Espanhol

Nombre: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

1. Observa la imagen y escribe el nombre de la profesión que corresponde a cada persona en la tabla. Usa las coordenadas (por ejemplo, A1, B3, C2) para indicar la ubicación de cada profesión.

Ejemplo de respuesta:

D1: Médico

F3: Camarero

	1	2	3	4
A				
B				
C				

a. \_\_\_\_\_:

b. \_\_\_\_\_:

c. \_\_\_\_\_:

d. \_\_\_\_\_:

e. \_\_\_\_\_:

f. \_\_\_\_\_:

g. \_\_\_\_\_:

h. \_\_\_\_\_:

i. \_\_\_\_\_:

j. \_\_\_\_\_:

k. \_\_\_\_\_:

l. \_\_\_\_\_:

1. Atenta en los demostrativos:

DEMOSTRATIVOS			
Masculino singular	Este	Ese	Aquel
Femenino singular	Esta	Esa	Aquella
Masculino plural	Estos	Esos	Aquellos
Femenino plural	Estas	Esas	Aquellas
NEUTROS →	Esto	Eso	Aquello

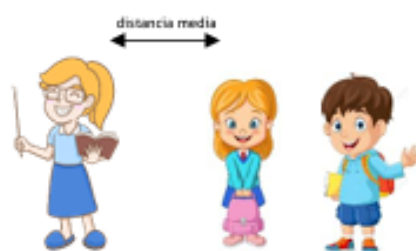


2. Ahora completa las siguientes frases con los demostrativos adecuados según la proximidad de la profesora.

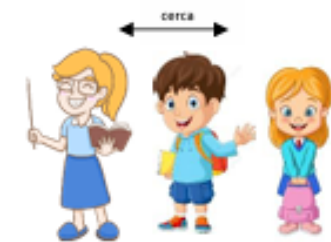
Este	aquella	esa	aquel	ese	esta
Estos	estas	esos	aquellos	aquellas	esas



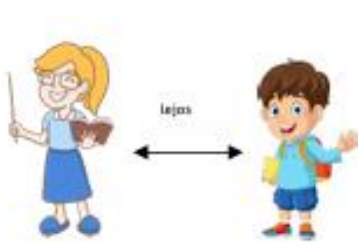
a) \_\_\_\_\_ alumno



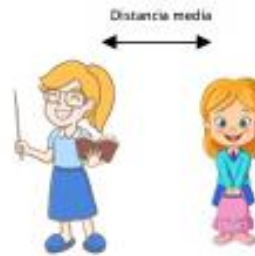
a) \_\_\_\_\_ alumnos



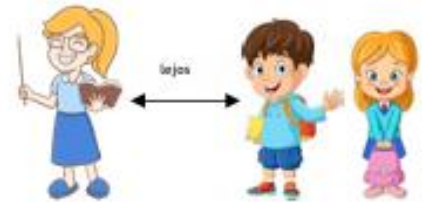
c) \_\_\_\_\_ alumnos



d) \_\_\_\_\_ alumno



e) \_\_\_\_\_ alumna



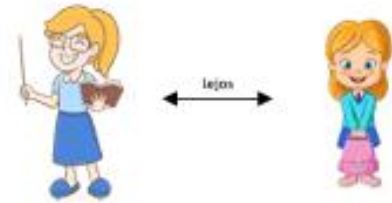
f) \_\_\_\_\_ alumnos



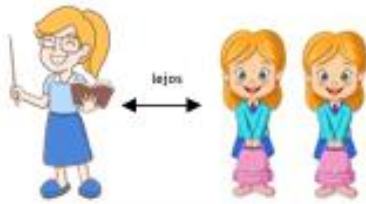
g) \_\_\_\_\_ alumna



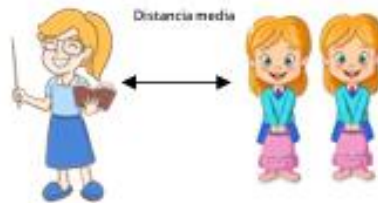
h) \_\_\_\_\_ alumno



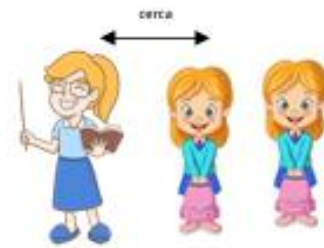
i) \_\_\_\_\_ alumna



j) \_\_\_\_\_ alumnas



k) \_\_\_\_\_ alumnas



l) \_\_\_\_\_ alumnas

### Soluções:

- |                  |             |
|------------------|-------------|
| 1. A1 – mecánico | 2. a) este  |
| A2 – albañil     | b) esos     |
| A3 – futbolista  | c) estos    |
| A4 – cartero     | d) aquel    |
| B1 – jardinera   | e) esa      |
| B2 – cajera      | f) aquellos |
| B3 – policía     | g) esta     |
| B4 – bombero     | h) ese      |
| C1 – veterinaria | i) aquella  |
| C2 – profesora   | j) aquellas |
| C3 – fontanero   | k) esas     |
| C4 – científico  | l) estas    |