

Introdução

"Quem aprende uma nova língua adquire uma alma nova."

(Juan Ramón Jiménez)

O presente relatório nasce do Mestrado bidisciplinar em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizado no ano letivo 2013/ 2014.

Não é fácil determinar ao certo quantas línguas se falam no mundo, uma vez que não existe um registo totalmente fiável que recolha de forma precisa os dados relativos aos falantes dos diferentes idiomas do planeta. De qualquer modo, de acordo com informações recolhidas no Anuário 2013 do Instituto Cervantes¹, estima-se que, atualmente, existam cerca de 6.500 línguas no mundo, ainda que a maioria dos habitantes do planeta comunique num número muito reduzido. Alguns idiomas possuem uma população nativa muito grande, como é o caso do Mandarim, do Espanhol, do Hindi e do Inglês; outros, apesar de não terem uma presença demográfica tão forte, têm uma grande difusão internacional, como por exemplo o Francês, o Árabe e o Português.

Conhecer outras línguas além da nossa língua materna é fundamental para que verdadeiramente compreendamos as outras culturas com as quais coexistimos e que nos rodeiam, nomeadamente no caso da União Europeia, em que se pretende uma união muito além da económica. Esta ideia está presente no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas que defende que "apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interação entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação".²

Neste contexto, aprender línguas estrangeiras é, no nosso mundo globalizado, uma necessidade cada vez mais urgente e imperiosa para os que querem verdadeiramente ser parte desta sociedade, ou seja, as línguas estrangeiras tornaram-se um instrumento fundamental para se poder ser um membro efetivo do mundo que nos rodeia, pois, independentemente da área a que nos dediquemos, é imperioso o domínio de outras línguas para além da língua materna, para que possamos garantir o nosso sucesso, quer a nível pessoal, quer profissional. De facto, no mundo atual, com a globalização cada vez maior das economias e a necessidade dos governos e das empresas em estabelecer relações internacionais com todos os continentes, o surgimento de uma *língua-franca* a nível mundial tornou-se imperativo. Como resultado da influência militar, económica, científica, política e cultural do Império Britânico, durante os séculos XVIII, XIX e início do XX, e dos Estados

¹ Cf. http://eldiae.es/wp-content/uploads/2013/06/2013_espanol_lengua_viva.pdf, p.7, consultado em 16/01/2014

² Conselho da Europa, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Porto, Edições Asa, 2001, p. 20, disponível em file:///C:/Users/user/Downloads/quadro_europeu_comum_referencia.pdf acedido em 22/04/2014.

Unidos desde a Segunda Guerra Mundial, o Inglês converteu-se na língua internacional dos negócios e do comércio, da ciência e da tecnologia, das relações internacionais e da diplomacia; mas também da arte: música, cinema, teatro ou literatura, todas as manifestações artísticas que usam a língua inglesa têm à partida uma enorme vantagem na aceitação a nível mundial.³

Atualmente, cerca de 510 milhões de pessoas da Oceânia, Ásia, África, América e Europa falam Inglês como língua oficial, mas muitas mais em todo o mundo, cerca de 800 milhões, a utilizam como segunda língua.⁴ É a língua mais ensinada em todo o mundo e Portugal não é exceção, sendo já obrigatória a sua aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico. Apesar da supremacia da língua inglesa no mundo atual, também a língua espanhola assume um papel de extrema importância. Segundo o Anuário de 2013 do Instituto Cervantes⁵, esta é atualmente, depois do Mandarim, a segunda língua com maior número de falantes nativos, com cerca de 500 milhões, e é o segundo idioma mais utilizado na comunicação internacional, a seguir ao Inglês, ocupando na Internet o terceiro lugar como língua mais utilizada, depois do Mandarim e do Inglês. Além disso, ainda segundo a mesma entidade, devido a questões demográficas, a percentagem de população mundial que utiliza o Espanhol como língua nativa está a aumentar, enquanto os falantes de língua inglesa e Mandarim estão a diminuir, motivo pelo qual se prevê que em 2030 cerca de 7,5% da população mundial seja falante nativa de Espanhol e que esse número atinja os 10% dentro de três ou quatro gerações, sendo nessa altura os Estados Unidos da América o país com o maior número de falantes nativos no mundo.

O papel de relevo da língua espanhola no mundo atual deve-se acima de tudo à importância dos países da América Latina, onde se encontra a maioria dos falantes nativos da língua. Enquanto na Europa, em Espanha, existem apenas cerca de 47 milhões de falantes, na América Latina estes rondam os 371 milhões, sendo o México o país com maior peso com cerca de 112 milhões de falantes nativos de Espanhol. O facto de ser uma língua bastante homogénea e geograficamente compacta, em que a maior parte dos 21 países que a falam ocupa territórios contíguos, é fundamental para explicar a importância económica internacional que a língua possui. Deste modo, o interesse pela aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira tem vindo a aumentar. Ainda de acordo com informações do Instituto Cervantes⁶, cerca de 20 milhões de alunos aprendem Espanhol como língua estrangeira no mundo, tendo esta entidade registado um crescimento anual de 7% no número de matrículas de estudantes de Espanhol durante o ano letivo de 2011-2012. Em 2005, a

³ FRIGO, Kelly Cristina, “Os semelhantes se atraem? Um estudo sobre a aprendizagem da língua espanhola por falantes brasileiros”, Curitiba, 2006, p.9, disponível em http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/7564/Dissertacao_Kelly.pdf?sequence=1, acedido em 16/01/2014.

⁴ Cf. <http://blog.maisestudo.com.br/idiomas-mais-falados/>, consultado em 16/01/2014.

⁵ Cf. http://eldiae.es/wp-content/uploads/2013/06/2013_espanol_lengua_viva.pdf, p.5, consultado em 16/01/2014.

⁶ Idem, *ibidem*, p.5.

língua espanhola era a terceira preferida como língua estrangeira, logo a seguir ao Inglês e ao Francês, mas antes do Alemão.

O crescente interesse pela aprendizagem da língua espanhola chegou também ao nosso país, no entanto o início do ensino do Espanhol nas nossas escolas foi tardio. Os primeiros cursos superiores começaram em 1983 e só durante a década de 90 é que o seu ensino chegou ao ensino básico e secundário. Este facto deveu-se principalmente a dois fatores: a ideia pré-concebida de que os portugueses não necessitam aprender Espanhol para conseguir falar esta língua e o predomínio do inglês e do francês nas nossas escolas.

A entrada da língua espanhola nas escolas do ensino básico e secundário trouxe também alguns problemas que ainda não estão totalmente resolvidos, relativamente às habilitações dos docentes da disciplina. Como não havia um grande número de licenciados em ensino da língua espanhola, havia professores que a lecionavam porque, por exemplo, tinham uma licenciatura de outra área distinta tirada na Universidade de Salamanca ou porque tinham aprendido a língua como cadeira opcional na universidade.

Outra dificuldade inerente à implementação do Espanhol nas escolas de ensino básico no nosso país está relacionada com o clima de tensão que se gerou entre os professores de outras línguas estrangeiras, principalmente o Francês, já que a diminuição do número de alunos que escolhe esta língua estrangeira se deveu principalmente ao crescimento da procura da língua espanhola.⁷

Desde a sua implementação nas escolas portuguesas até ao momento presente, a procura do Espanhol como segunda língua estrangeira pelos alunos do terceiro ciclo tem vindo sempre a crescer. Segundo dados da *Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal* no ano letivo de 2012/2013 existiam 108.736 alunos distribuídos por 770 escolas do Ministério da Educação e Ciência e do Ensino Particular e Cooperativo, ensinados por 1097 docentes da disciplina. Estes dados correspondem a um aumento significativo em relação ao ano letivo anterior, como se pode verificar no quadro que a seguir se apresenta.⁸

Tabela 1 - Crecimiento respecto al curso 2011/ 2012

	Curso 2011/ 2012	Curso 2012/ 2013	Aumento	Porcentaje
Escuelas	690	770	80	11,59%
Alumnos	94 924	108 736	13 812	14,55%
Profesores	917	1097	180	19,62%

⁷ BOAL, José, “La enseñanza del español en Portugal en los niveles no universitarios”, Centro Virtual Cervantes, disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0115.pdf, consultado em 01/02/2014.

⁸ Cf. <https://www.mecd.gob.es/portugal/estudiar/en-portugal/espanol-lengua-extranjera.html>, consultado em 27/03/2014.

No entanto, ao longo destes anos de evolução, nem sempre a qualidade do ensino foi assegurada, uma vez que a grande diferença entre a oferta e a procura de professores profissionalizados no ensino do Espanhol levou a que, em muitos casos, fossem contratados e até admitidos para os quadros das escolas docentes sem esta qualificação.

Com o argumento de que era necessário colmatar a grande falta de professores, perante o aumento de alunos inscritos na disciplina, o governo português com a Portaria n.º 303/2009 de 24 de março de 2009 “estabelece medidas excepcionais destinadas a suprir a carência de pessoal docente com habilitação profissional legalmente exigida para o grupo de recrutamento de Espanhol”. Assim, no concurso de 2009, foram “considerados titulares de habilitação profissional para o grupo de recrutamento de Espanhol (350)” todos os docentes que fossem portadores de qualificação profissional numa língua estrangeira e ou Português e que tivessem o diploma DELE do nível C2 do *Quadro Comum de Referência para as Línguas* outorgado pelo Instituto Cervantes, ou que tivessem tido na componente científica da sua formação a variante de Espanhol.⁹

De acordo com uma notícia do jornal *Público* de 23 de março de 2009¹⁰, teriam ficado por preencher no ano letivo de 2008/ 2009 um grande número de vagas no grupo 350, quer nas colocações residuais, quer nas contratações de escola. Além disso, segundo informação do Ministério da Educação, nesse ano existiam nos quadros das escolas 35 professores do grupo de Espanhol, mas nesse concurso o Governo iria abrir 220 vagas, que não seriam preenchidas se não fossem adotadas medidas extraordinárias, uma vez que só existiriam na altura 170 professores profissionalizados por efetivar.

Esta medida extraordinária foi prontamente condenada pela Associação Portuguesa de Professores de Espanhol (APPELE), uma vez que não tinha sido consultada sobre esta matéria e porque existiam já, nessa altura, recursos humanos suficientes para ocupar as vagas a concurso. Para Secundino Vigón, tratou-se de uma “clara falta de respeito aos docentes profissionalizados em Espanhol, porque qualquer licenciado com um diploma que nem é universitário”¹¹ teve oportunidade de concorrer aos quadros e passar à frente dos profissionalizados com menos tempo de serviço.

De facto, em 2009 eram já várias as instituições de ensino universitário que formavam futuros professores de Espanhol com rigor e exigência, entre elas a Universidade da Beira Interior (UBI) que consciente da necessidade que existia em formar professores especialistas no ensino da língua do país vizinho, abriu a Licenciatura em Estudos Portugueses e Espanhóis, que permite a prossecução dos estudos num curso de segundo ciclo, quer pela via da investigação, quer pela área do ensino. Ao longo destes ano, foram já muitos os profissionais

⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Portaria n.º 303/2009 de 24 de Março, in *Diário da República*, 1.ª série, N.º 58, de 24 de Março de 2009, disponível em http://legislacao.minedu.pt/np4/np3content/?newsId=3478&fileName=portaria_303_2009.pdf, consultado em 08/02/2014

¹⁰ Cf. <http://www.publico.pt/educacao/noticia/requisitos-deste-ano-para-professores-de-espanhol-sao-transitorios-1370562>, consultado em 08/02/2014.

¹¹ Idem, *ibidem*.

de ensino da língua formados pela UBI, mas também por outras universidades como a de Coimbra, do Porto, de Braga, do Algarve, a Universidade Clássica e a Nova em Lisboa.

Atualmente, graças ao trabalho desenvolvido por estes estabelecimentos de ensino superior, começa a ser possível às escolas contratar apenas professores profissionalizados, uma vez que estes começam a ser em número muito próximo às ofertas publicadas. No entanto, por iniciativa governamental, o Espanhol nas escolas começa a sofrer algumas pressões, pois a carência de professores de Espanhol nos seus quadros em oposição ao grande número de professores efetivos de outras línguas estrangeiras, nomeadamente o Francês, levou a que em algumas escolas os alunos fossem encaminhados para esta língua e a opção pelo Espanhol fosse fechada.

O presente relatório encontra-se dividido em três capítulos distintos e, antes de mais, é necessária uma advertência: embora, o nosso título se refira especificamente ao castelhano, esta opção remete para a língua/norma ensinada nas aulas de Espanhol. Há, como sabemos, diferenças entre “Espanhol” e “Castelhano”, que no entanto não são alvo do nosso estudo. Assim, o primeiro capítulo pretende apresentar uma reflexão teórica acerca das semelhanças e diferenças entre a língua portuguesa e a língua espanhola e a forma como estas podem influenciar a aprendizagem desta língua estrangeira por parte de alunos lusófonos, pois, numa primeira análise, as semelhanças poderão ser consideradas como um fator positivo e facilitador da aquisição da nova língua; no entanto, após um estudo mais aprofundado, torna-se evidente que as diferenças podem ser um impedimento para uma efetiva aprendizagem da língua espanhola.

No segundo capítulo deste relatório, apresentam-se os resultados de um inquérito realizado junto dos alunos de Espanhol da Escola Básica de 2º e 3º ciclo de Tortosendo, bem como se analisam os manuais adotados para os diferentes níveis e trabalhos realizados pelos alunos, no sentido de aferir se, de facto, se verifica a influência da língua materna dos alunos na aprendizagem da língua espanhola, bem como se apresentam propostas didáticas para tornar esta influência um fator positivo no processo de aprendizagem.

O último capítulo é dedicado à caracterização da escola onde decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada, do meio económico e social em que se inclui e das turmas, bem como das atividades realizadas. Apresenta, de igual modo, uma reflexão acerca da Prática Pedagógica Supervisionada bidisciplinar realizada, incluindo planificações e materiais das aulas de Espanhol na Escola Básica de 2º e 3º ciclo de Tortosendo no presente ano letivo, bem como das aulas de Português do Estágio Pedagógico realizado na Escola do 3º ciclo e Secundária de Oliveira de Frades no ano letivo de 1999/ 2000. Deste modo, pretende-se refletir acerca destas duas experiências e das diferenças entre elas.

Capítulo 1 - Influência da (Língua Materna) LM na Aquisição/ Aprendizagem da Língua Estrangeira (LE)

Este primeiro capítulo versará acerca da influência da LM (que, neste caso, é a Língua Portuguesa) na aquisição e aprendizagem do Espanhol (LE). Começaremos por esclarecer os conceitos de Língua Materna (LM), Língua Estrangeira (LE) e Segunda Língua (L2).

Segundo Maria Helena Ançã, o conceito de LM remete para “um conjunto de subsistemas e variantes linguísticas com certas especificidades que estrutura a fala, sendo esta a atualização da própria língua”¹². No entanto, a definição de Língua Materna, mesmo em contextos monolíngues, pode ser ambígua, sendo em contextos plurilíngues ainda mais complexa. Ainda de acordo com a mesma autora, “é, de facto, quase impossível chegar a uma noção de língua materna unívoca, dado que a sua situação varia com as épocas e com as áreas geográficas. Contudo, no contexto português europeu, apesar dos diferentes dialetos, há unicidade linguística e intercompreensão entre falantes. Em termos linguísticos e oficiais, a comunidade a que pertencemos é, sem equívocos, unilíngue e o Português a língua materna deste país, apesar das outras comunidades linguísticas que conosco vivem e convivem”.¹³

Quanto à distinção entre LE e L2, esta revela-se muito importante, uma vez que existem diferenças contextuais essenciais que devem ser tidas em conta. Segundo António José Ribeiro Miranda “uma L2 é falada (e escrita) no contexto imediato do aprendente (meio endolíngue) que, deste modo, tem a possibilidade de utilizar a língua alvo em situações concretas, de comunicação autêntica, podendo uma situação formal de aprendizagem representar um suporte adicional para o aprendente”¹⁴. Este é o caso, por exemplo, dos nossos emigrantes que, ao chegar ao país de acolhimento, aprendem uma nova língua e têm a possibilidade imediata de testar a sua aprendizagem. Em algumas situações, acabam por frequentar cursos dessa língua, que lhes permitem aperfeiçoar a sua competência comunicativa, no entanto a parte fulcral da sua aprendizagem é realizada em contexto natural, sem qualquer tipo de instrução formal.

Relativamente à LE, o mesmo autor apresenta-a como sendo aquela que se aprende em contexto formal, ou seja, em “meio exolíngue”, pois a língua alvo não é falada no contexto imediato do aprendente. Neste caso, a aprendizagem é muito diferente, já que “o

¹² ANÇÃ, Maria Helena, *Da língua materna à língua segunda*, in *Noesis*, 51, 1999, disponível em http://www.catedraportugues.uem.mz/?_target=lista-bibliografia-aquisicao, acedido em 03/04/2014.

¹³ Idem, *ibidem*.

¹⁴ MIRANDA, António José Ribeiro, *O Lugar da Língua Materna na Aprendizagem da Língua Estrangeira*, Universidade de Aveiro, 1996, p. 6.

input linguístico a que o aluno está sujeito, na escola, é quantitativamente mais reduzido e mais estruturado, não natural, selecionado e sequencial”¹⁵. Falamos de LE quando nos referimos às várias línguas estrangeiras que são opção nas nossas escolas do ensino básico e secundário, entre elas o Inglês e o Espanhol, mas também o Francês e Alemão.

De igual modo, Maria Helena Ançã considera fundamental a distinção entre estes dois conceitos, uma vez que estes surgem muitas vezes como sinónimos, quando na verdade não o são, pois uma segunda língua é uma língua oficial e escolar, enquanto uma língua estrangeira surge apenas no espaço da aula de língua.

Deste modo a autora defende que “língua segunda é definida como uma língua de natureza não materna (e aqui encontra o domínio da língua estrangeira), mas com um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas,- refiro os novos países africanos de expressão portuguesa - ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país, - o francês, na Suíça, por exemplo. (...) Decorrentes deste aspecto, há uma série de fatores de afastamento da língua estrangeira da língua segunda (imersão, contexto, motivações, finalidades da aprendizagem da língua), cruzando-se, assim, o espaço de língua segunda com o da língua materna”.¹⁶

Assim, ao longo deste trabalho, utilizaremos o conceito Língua Materna sempre que nos referirmos à primeira língua adquirida pelas crianças, aquela que aprendem com a família e que é falada na comunidade em que se inserem. Relativamente ao termo Segunda Língua, este será utilizado para referir as línguas não-maternas que são adquiridas mais tarde, mas em contextos semelhantes aos da língua materna. Finalmente, Língua Estrangeira servirá para mencionar todas as línguas que são aprendidas em contexto formal, com plano de estudos definido, sem que haja contacto direto com as comunidades falantes dessa língua. Após este esclarecimento fundamental para a compreensão da diferença entre os três conceitos, procederemos à análise da influência que a nossa LM poderá ter na aprendizagem de uma LE, nomeadamente a Língua Espanhola, pelos alunos das nossas escolas.

1.1 - Aquisição da LM *versus* Aprendizagem de uma LE

As crianças começam a falar a sua língua materna sem estarem sujeitas a nenhum sistema formal de ensino e numa fase da sua vida em que as suas capacidades de resolução de problemas são praticamente inexistentes. Adquirir a sua LM implica que a criança domine um sistema linguístico extremamente complexo, bem como que descubra o significado das palavras e as formas de as articular para produzir novas frases, para que possa falar daquilo que a rodeia e comunicar de forma efetiva.

¹⁵ MIRANDA, António José Ribeiro, *O Lugar da Língua Materna na Aprendizagem da Língua Estrangeira*, Universidade de Aveiro, 1996, p. 6.

¹⁶ ANÇÃ, Maria Helena, *Da língua materna à língua segunda*, in *Noesis*, 51, 1999, disponível em http://www.catedraportugues.uem.mz/?_target=lista-bibliografia-aquisicao, acedido em 03/04/2014.

Apesar de grandes avanços na investigação, não é possível afirmar-se de que modo a capacidade de adquirir uma língua está organizada no cérebro humano e de que forma a criança desenvolve a sua fluência em língua materna durante os seus primeiros anos de vida. No entanto, ao longo das últimas décadas surgiram muitas perspectivas teóricas que procuram explicar este fenómeno e a forma como se relaciona com a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Neste sentido, faremos uma breve abordagem a algumas das teorias de aprendizagem resultantes do campo da Psicologia Cognitiva, uma vez que consideramos fundamental adquirir conhecimentos sobre as diversas posturas teóricas que têm procurado analisar a forma como os alunos aprendem, pois só deste modo será possível planificar de forma adequada o nosso trabalho no ensino de uma LE. No entanto, parece-nos fundamental iniciar por esclarecer uma questão central em qualquer teoria de aprendizagem de uma segunda língua: este é um processo de aquisição ou de aprendizagem?

Segundo Ana Madeira, “embora haja divergências quanto à natureza específica dos conceitos de *aquisição* e *aprendizagem*, considera-se aqui que há pelo menos duas propriedades que os distinguem. Por um lado, assume-se que o termo *aprendizagem* se refere a um processo ativo de construção de conhecimento, que resulta na criação de representações explícitas e conscientes da gramática da L2, geralmente (mas não necessariamente) através de instrução formal. A *aquisição*, por seu turno, é definida como um processo passivo e não-consciente, que resulta na criação de um sistema de conhecimento implícito da gramática da L2; ou seja, adquire-se conhecimento de propriedades gramaticais abstractas que estão subjacentes à língua a que os aprendentes estão expostos”.¹⁷

Relativamente ao desenvolvimento da língua materna, verifica-se uma tendência consensual para considerar que se trata de um processo de aquisição, no entanto, no que diz respeito à segunda língua, existem opiniões muito diversas, uma vez que se trata de um processo diferente, principalmente no caso de aprendentes adultos, em que o desenvolvimento da L2 se dá de forma consciente, sendo assim um processo de aprendizagem. Todavia, não se pode ignorar que existem aspetos comuns entre os dois processos, logo não é considerado absurdo falar de aquisição de uma segunda língua, especialmente no caso de crianças bilingues, que a adquirem em contextos muito semelhantes ao da aquisição da língua materna.

Em relação à língua estrangeira, trata-se de um processo de aprendizagem, que ocorre em contexto institucional e com um programa de estudo formal da língua, independentemente da idade do aprendente.

Deste modo, no presente trabalho utilizaremos o termo *aquisição* sempre que nos referirmos à língua materna e o termo *aprendizagem* quando mencionarmos a língua segunda e a língua estrangeira, ainda que estejamos conscientes de que estas classificações podem não ser consensuais, uma vez que não há unanimidade na bibliografia consultada.

¹⁷ MADEIRA, Ana, “Aquisição de L2”, in OSÓRIO, Paulo & MEYER, Rosa Marina (Coord.), *Português Língua Estrangeira e Língua Segunda - Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, Lisboa, Lidel, 2008, p.190.

No ponto seguinte, apresentaremos algumas posições teóricas que têm sido defendidas no que se refere à aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente o cognitivismo de Piaget, a teoria comportamentalista, que realça o papel dos estímulos externos na aprendizagem de uma língua, materna ou não-materna, bem como as perspetivas mentalistas, que atribuem um papel determinante às estruturas cognitivas mentais no processo de aquisição de uma língua.

1.2 Perspetivas teóricas aplicadas à aprendizagem de uma língua estrangeira

Piaget recusa a hipótese de uma capacidade específica para a linguagem, uma vez que considera que a aquisição da linguagem não surge desligada do desenvolvimento cognitivo, sendo parte integrante dele, pois é apenas uma das muitas atividades representativas que emerge na criança, por volta do seu segundo ano de vida, que possibilitam o desenvolvimento linguístico. Assim, “como biólogo, define a inteligência como capacidade de adaptação em termos biológicos. Como epistemólogo, caracteriza, em termos lógicos, a sua estrutura. Neste contexto, a inteligência, à semelhança da vida, é concebida como uma capacidade de adaptação que, para o efeito, utiliza os mecanismos de assimilação/ acomodação/ equilíbrio.”¹⁸

De acordo com António José Ribeiro Miranda¹⁹, na sua primeira obra *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Piaget sublinha a estreita ligação entre a linguagem e a ação, nos primeiros estádios da vida de uma criança, que se vai desvanecendo com a progressiva autonomização da linguagem, até que esta acaba por substituir a ação. Durante aproximadamente os seus dezoito primeiros meses de vida, a criança vai conhecendo o mundo que a rodeia, enquanto atua sobre ele, ou seja o explora com os seus cinco sentidos (tato, olfato, audição, visão e paladar) e vai percebendo de que forma as coisas e as outras pessoas à sua volta se comportam. À medida que esta primeira fase vai terminando, a linguagem vai emergindo gradualmente, aumentando desta forma a capacidade da criança de representar o mundo, já que agora pode fazê-lo linguisticamente. Para Piaget, esta capacidade aparece em conjunto com a habilidade para desenhar, imitar, “fazer de conta”, ou seja é apenas um dos aspetos de uma capacidade mais global de ação simbólica, que depende do desenvolvimento de novos processos cognitivos. Tal como afirma na sua obra *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*:

“L'intelligence verbale ou réfléchie repose sur une intelligence pratique ou sensori-motrice, qui s'appuie elle-même sur les habitudes et associations acquises pour les recombinaison. Celles-ci supposent, d'autre part, le système des réflexes, dont la connexion avec

¹⁸ J. Tavares e I. Alarcão, *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra, Almedina, 1985, p.62.

¹⁹ MIRANDA, António José Ribeiro, *O Lugar da Língua Materna na Aprendizagem da Língua Estrangeira*, Universidade de Aveiro, 1996, p. 41.

la structure anatomique et morphologique de l'organisme est évident. Il existe donc une certaine continuité entre l'intelligence et les processus purement biologiques de morphogenèse et d'adaptation au milieu. ²⁰

Apesar de Piaget não ter abordado a questão da aprendizagem das línguas estrangeiras, algumas das suas ideias serviram de base para desenvolvimentos posteriores nesta área de estudo. A sua teoria cognitiva defende que o conhecimento parte de uma base biológica, das estruturas de adaptação dos organismos, ou seja a criança é dotada de um “mecanismo de assimilação”, que permite a integração do que é novo naquilo que já existe, bem como de um “mecanismo de acomodação”, que possibilita a transformação e a adaptação do que já existe a novos desafios. Deste modo, os conceitos de “interação” e de “construção” são fundamentais para relacionar a aprendizagem de uma LE com as características de cada nova tarefa que é apresentada ao aprendente, pois o equilíbrio do organismo é mantido por auto-regulação, mas também em interação com o meio envolvente. Além disso, o conhecimento vai sendo construído progressivamente, alternando estados de equilíbrio e desequilíbrio, em que os novos conhecimentos vão sendo integrados nos estádios seguintes do desenvolvimento. ²¹

A perspetiva comportamentalista formulada por Watson, Skinner e outros autores defende que a linguagem é um hábito, como outros, que a criança adquire por estar exposta a determinados estímulos. Para os comportamentalistas, a criança aprende naturalmente a língua que é falada na comunidade em que crescem e este processo ocorre devido aos estímulos linguísticos a que está exposta. Assim, a imitação, a repetição e as correções desempenham um papel fundamental no processo de aquisição da língua materna.

Segundo esta perspetiva, não existem diferenças significativas entre a aquisição de uma LM e a aprendizagem de uma L2, no entanto assumem a existência de um conflito entre os comportamentos linguísticos associados à LM (já adquiridos) e os comportamentos linguísticos da língua que se está a aprender. Deste modo, Fries defendeu a “Hipótese Contrastiva, que prevê que a influência da língua materna pode exercer um efeito facilitador ou inibidor na aprendizagem das estruturas da L2”. ²²

Segundo a Dra. Ana Madeira, na obra já referida anteriormente²³, no final da década de cinquenta do século XX, começaram a surgir críticas às teorias comportamentalistas, principalmente por Chomsky na sua obra *A review of B.F. Skinner's Verbal Behaviour* de 1959, na qual expõe argumentos contra estas ideias e apresenta uma nova teoria da aquisição da linguagem. Segundo Chomsky, as crianças possuem faculdades cognitivas inatas que lhes permitem desenvolver a linguagem, que não dependem dos estímulos linguísticos, ainda que

²⁰ Delachaux & Niestlé, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* - Jean Piaget, 1936 disponível em http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP36_Ndl_avpropos_intro.pdf consultado em 10/04/2014.

²¹ MIRANDA, António José Ribeiro, *O Lugar da Língua Materna na Aprendizagem da Língua Estrangeira*, Universidade de Aveiro, 1996, p. 44.

²² MADEIRA, Ana, “Aquisição de L2”, in OSÓRIO, Paulo & MEYER, Rosa Marina (Coord.), *Português Língua Estrangeira e Língua Segunda - Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, Lisboa, Lidel, 2008, p.192.

²³ Idem, *ibidem*, p. 192.

estes sejam importantes, já que ativam as faculdades mentais que as crianças já possuem e orientam o processo de aquisição da língua.

Esta teoria introduzida por Chomsky foi seguida por outras que igualmente defendem que os seres humanos possuem estruturas mentais que determinam a sua capacidade de aprendizagem, sendo, por isso, designadas de teorias mentalistas.

Estas ideias apresentadas por Chomsky referiam-se à aquisição da língua materna, já que considerava que o desenvolvimento de uma segunda língua correspondia a um processo de aprendizagem com grandes diferenças. De facto, enquanto a aquisição de uma LM ocorre através de processos implícitos e automáticos, a aprendizagem de uma L2 dá-se de modo mais formal, tal como a de uma LE.

Perante estas diferenças, começaram a surgir algumas hipóteses que procuravam esclarecer por que motivo o desenvolvimento de uma LM e de uma L2 correspondiam a processos tão distintos. Lenneberg apresentou a hipótese de os mecanismos que determinam a aquisição da linguagem se alterem com o crescimento da criança, acabando por ficar inacessíveis a partir de uma certa idade, ou seja há um período ideal para a aquisição de uma língua e uma vez terminado esse período os mecanismos mentais necessários deixam de estar disponíveis.

Partindo desta hipótese, Bley-Vroman apresentou a *Hipótese da Diferença Fundamental*, na qual defendeu que os aprendentes de uma L2, não dispoñdo já dos mecanismos específicos de aquisição da linguagem, têm de recorrer a mecanismos cognitivos gerais, bem como ao conhecimento que já possuem da LM, que neste caso serve para compensar a ausência dos mecanismos específicos.

Enquanto estes autores procuraram explicar as evidentes diferenças entre a aquisição de uma LM e a aprendizagem de uma L2, outros autores continuaram a defender que se pode falar de aquisição de uma segunda língua, pois apesar das diferenças inquestionáveis, existem também semelhanças de grande importância que as teorias anteriores não conseguem esclarecer.

Um desses autores é Krashen com a sua *Hipótese da Aquisição-Aprendizagem*, na qual estabelece uma distinção inequívoca entre aquisição e aprendizagem. Para este autor, os aprendentes de uma L2 na idade adulta necessitam dos dois processos para desenvolver o seu conhecimento. Por um lado, da aquisição, quando utilizam a língua informalmente para comunicar, construindo o seu conhecimento de forma implícita; por outro lado, da aprendizagem, sempre que estes conscientemente prestam atenção às regras da gramática, o que leva ao conhecimento explícito.

Krashen considera que os conhecimentos que resultam destes dois processos não se mantêm sempre separados na mente do aprendente, bem como têm funções distintas. Enquanto o conhecimento implícito é utilizado automaticamente na produção e compreensão de enunciados, o explícito controla os enunciados e a sua correção. Defende também a existência de um mecanismo inato, o Mecanismo de Aquisição da Linguagem, que orienta o

processo de aquisição quer da LM, quer da L2 e que é ativado pelos estímulos linguísticos a que o aprendente está exposto.

Para explicar as diferenças inegáveis entre o desenvolvimento do conhecimento da LM e da L2, Krashen considera que estas podem dever-se ao facto do aprendente não ter tido acesso a dados linguísticos suficientes ou adequados ao seu nível de conhecimento linguístico, ou, em alternativa, o processo de aquisição ter sido condicionado por factores pessoais, como por exemplo a falta de motivação ou a ansiedade do aprendente.

Apesar das críticas que esta teoria recebeu, não se rejeita o pressuposto mentalista em que o modelo de Krashen assenta. No mesmo sentido, Chomsky formulou o seu *Modelo da Gramática Universal*, que concorda com a existência de propriedades mentais que possibilitam a aquisição da linguagem. Tal como Krashen, defende que existem mecanismos inatos com essa função, que predis põem geneticamente os indivíduos para a linguagem. Assume que “os seres humanos possuem um conhecimento inato das propriedades gramaticais que constituem a Gramática Universal, e que este conhecimento vai facilitar o processo de aquisição da linguagem. Esta posição é designada na literatura por *inatismo gramatical*”. Para este autor, os estímulos linguísticos desempenham um papel importante, pois são fundamentais para a activação da faculdade de linguagem.²⁴

Pelo exposto acima, fica claro que as teorias apresentadas têm posições muito distintas em relação à importância que atribuem ao ensino formal da língua. No entanto, parece-me que tanto o conhecimento implícito, associado à aquisição, como o explícito, inerente à aprendizagem formal, têm uma função fundamental no desenvolvimento de uma L2. Além disso, qualquer que seja o modelo adotado pelo professor, é importante que este tenha conhecimento dos vários processos e dos factores envolvidos na aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira, para melhorar a sua prática de ensino.

Do mesmo modo, para que o processo ensino-aprendizagem de uma LE seja verdadeiramente eficaz, é igualmente fundamental que se conheçam os factores que podem condicioná-lo. Assim, no próximo ponto, abordaremos os factores externos e internos que exercem grande influência na aprendizagem de uma LE, contribuindo para o sucesso do aprendente ou, por outro lado, conduzindo ao seu fracasso.

1.3. Factores condicionantes na aprendizagem de uma LE

Guadalupe Arias Méndez, na sua tese de doutoramento²⁵, apresenta aqueles que considera os principais factores externos e internos que condicionam a aprendizagem de uma LE. Um dos factores externos que considera mais determinantes, no que diz respeito ao ritmo

²⁴ MADEIRA, Ana, “Aquisição de L2”, in OSÓRIO, Paulo & MEYER, Rosa Marina (Coord.), *Português Língua Estrangeira e Língua Segunda - Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, Lisboa, Lidel, 2008, p.197.

²⁵ ARIAS MÉNDEZ, Guadalupe, *Análisis de Errores y sus Implicaciones Didácticas: Las Dificultades de Aprendizaje Presentes en la Interlengua de Estudiantes Portugueses de ELE*, Universidad de Salamanca, 2011, p. 34, disponível em <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013> consultado em 03/05/2014.

de aprendizagem e ao nível de perfeição que o aprendente de uma LE consegue alcançar, é o contexto, já que todas as teorias sobre a aquisição e aprendizagem de uma língua atribuem grande importância ao *input* e ao *output* linguístico. De acordo com o *Diccionario de términos clave de ELE* do Instituto Cervantes²⁶ “con el vocablo inglés *input* se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso.” Por outro lado, a mesma obra de referência define *output* como a produção e interpretação de enunciados por parte do aprendente.

Deste modo, podem surgir grandes diferenças no ritmo de aprendizagem e no seu resultado final, dependendo se a aprendizagem ocorre:

- a) em contexto natural, ou endolíngue, como já referido anteriormente, o que neste caso seria mais um caso de aquisição do que de aprendizagem;
- b) em contexto formal, ou exolíngue, ou seja em aulas de LE com o estudo da língua e das suas regras gramaticais e práticas simuladas de utilização da língua;
- c) em contexto que inclua aspetos dos dois anteriores;
- d) em contexto de uma segunda língua oficial de um mesmo estado.

Outros fatores externos destacados por Guadalupe Arias Méndez no processo de aprendizagem de uma LE são a situação, ou seja, o conjunto de circunstâncias nas quais a aprendizagem ocorre, que podem ser muito variadas e podem exercer grande influência no sucesso do processo, bem como o contacto auditivo e/ou visual com a LE, isto é, o *input* e o *output* que devem ser compreensíveis. O aprendente deve sentir a pressão de produzir bem para desta forma esforçar-se por pôr em prática os recursos linguísticos que aprendeu.

Relativamente aos fatores internos, a mesma autora destaca o conceito de transferência como um dos mais relevantes, definindo transferência como “la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua previamente (y quizás imperfectamente) adquirida”²⁷, ou seja, a forma como as destrezas já adquiridas numa língua materna facilitam ou prejudicam a aprendizagem de outras, defendendo que a LM deixa sempre uma marca no processo e no resultado de aprendizagem de um LE.

Ainda em relação aos fatores internos que condicionam não só a velocidade da aprendizagem de uma LE, mas também o resultado final, a idade é considerada um dos principais. Tal como já foi referido no ponto 1.2, Lenneberg defende a hipótese de que os mecanismos que determinam a aquisição da linguagem se vão alterando à medida que as crianças vão crescendo, existindo um período ideal para que esse processo ocorra. Segundo Guadalupe Arias Méndez, existem outros fatores relacionados com a idade que influenciam a

²⁶ Cf. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm consultado em 03/05/2014.

²⁷ ARIAS MÉNDEZ, Guadalupe, *Análisis de Errores y sus Implicaciones Didácticas: Las Dificultades de Aprendizaje Presentes en la Interlengua de Estudiantes Portugueses de ELE*, Universidad de Salamanca, 2011, p. 36, disponível em <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013> consultado em 03/05/2014.

aprendizagem de uma LE, como "la peor explicación del *input* a los adultos que a los niños, el "desgaste" general de las capacidades cognitivas que conlleva la edad adulta, los casos de inexistente o escasa escolarización (sobre todo en procesos de aprendizaje de LE por parte de inmigrantes no cualificados o en situación legal irregular), la llegada del pensamiento formal y, para finalizar, el mayor apego sentimental y psicológico a la LM en los adultos que en los niños."²⁸

Também António José Ribeiro Miranda, na sua tese de Doutoramento já referida anteriormente, aborda a questão da importância da idade enquanto factor determinante na aquisição de uma LE ou de uma L2. Segundo o autor, existem "diferenças que se podem detetar numa primeira observação da realidade dos factos, e que revelam uma acentuada superioridade das crianças relativamente aos adultos, na tarefa de aprender uma LE", uma vez que "quanto mais jovem for o indivíduo quando começa a aprender a segunda língua, maior será a probabilidade de atingir uma competência em L2 que estará muito próxima da dos falantes nativos dessa língua."²⁹ Deste modo, será vantajosa a aprendizagem precoce das línguas estrangeiras, nas escolas, tentando recriar na sala de aula o mesmo tipo de contexto natural em que se desenvolve a aquisição da língua materna.

O autor apresenta várias possibilidades que poderão explicar estas diferenças entre crianças e adultos, no domínio da aquisição das línguas estrangeiras. Uma das explicações apresentadas é biológica baseada nas teorias de Lenneberg que defendem "a existência de um período crítico, entre os dois e os treze anos, determinado, essencialmente, pelo desenvolvimento da dominância cerebral: antes da puberdade, ou durante o também chamado período sensível de aquisição, a possibilidade de adquirir a LE ou L2, é extremamente elevada".³⁰ Partindo desta teoria, seria praticamente impossível, após esta idade, aprender uma LE, o que de facto não se verifica, e pode ser explicado pela existência do que Lenneberg chama de "universais linguísticos" que resultam do mecanismo específico para a aquisição da linguagem e permanecem nos indivíduos ainda que tenham sofrido alterações. A partir da puberdade, deixa de ser possível a aquisição pela simples exposição à língua, passando a ser possível por um processo de aprendizagem consciente e elaborada.

Uma outra explicação referida por António José Ribeiro Miranda baseia-se em argumentos cognitivos, que defendem que a criança, à medida que vai crescendo e tomando consciência do mundo que a rodeia, vai desenvolvendo um sistema através do qual consegue comunicar os conhecimentos que vai adquirindo, bem como os seus sentimentos, sendo que esta capacidade acompanha a evolução das suas capacidades cognitivas. Um adulto que aprende uma L2 já tem o seu sistema cognitivo totalmente desenvolvido, logo esta tarefa passa a estar relacionada com outros sistemas de aprendizagem e não com o mecanismo

²⁸ ARIAS MÉNDEZ, Guadalupe, *Análisis de Errores y sus Implicaciones Didácticas: Las Dificultades de Aprendizaje Presentes en la Interlengua de Estudiantes Portugueses de ELE*, Universidad de Salamanca, 2011, p. 38, disponível em <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013> consultado em 03/05/2014.

²⁹ MIRANDA, António José Ribeiro, *O Lugar da Língua Materna na Aprendizagem da Língua Estrangeira*, Universidade de Aveiro, 1996, p. 80.

³⁰ Idem, *ibidem*, p.87.

específico para a aquisição da linguagem. Segundo a teoria cognitivista, a aquisição de uma LM e a aprendizagem de uma LE são dois processos que parecem ser semelhantes, mas que, na verdade, são totalmente diferentes. Um dos autores que defende esta diferença, como já foi referido anteriormente, é Krashen que sublinha o facto de a aquisição ser o resultado de uma interiorização inconsciente no caso das crianças, enquanto em relação aos adultos, grande parte da aprendizagem é feita de forma consciente. Este autor considera que depois da adolescência "a aprendizagem da língua deixa de ser um processo automático. Contudo, e apesar do aparente decréscimo da capacidade de aprendizagem de línguas, o mecanismo inato do adulto permanece, ainda assim, bastante funcional, bastando a existência de um *input* adequado em língua alvo para que a aprendizagem possa ter lugar."³¹ Como explicação para o recorrente insucesso de adultos na aprendizagem de uma LE, o autor aponta a existência de "filtros afetivos", com origem nos receios e inibições sentidos pelos adultos, que dificultam, ou podem mesmo impedir, o processo. Quanto mais fortes forem estes filtros, menores são as hipóteses de a aprendizagem ser bem-sucedida.

No entanto, ainda segundo o mesmo autor, existem outros estudos que explicam as diferenças de desenvolvimento cognitivo entre crianças e adultos pela introdução do conceito "maturação". Assim, enquanto as crianças, de um modo geral, possuem uma maior maleabilidade que lhes permite um melhor envolvimento na aprendizagem da LE e melhores resultados ao nível da fonética, os adultos conseguem melhores desempenhos ao nível do vocabulário e da sintaxe. Esta diferença é explicada pela " maior competência lexical dos adultos, em L1, reduzindo a sua tarefa à aprendizagem de novos significantes para representar os conceitos da L1" e a "maturidade cognitiva dos adultos permite-lhes explicitar a sua gramática da L1, fazendo generalizações gramaticais conscientes (o que é uma vantagem, e não um factor de inibição, como defende Krashen)".³²

Esta relação entre maturidade cognitiva e a experiência linguística anterior vem levantar a questão do recurso à LM na aprendizagem da LE, ou seja o tema fulcral do presente relatório. Não podemos esquecer que a língua espanhola e a língua portuguesa não são apenas línguas de tronco românico comum, são também línguas cujas coincidências lexicais, morfológicas e semânticas se multiplicam e as tornam muito próximas. Assim, a aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) por alunos portugueses reveste-se de características específicas que decorrem naturalmente da semelhança entre as duas línguas vizinhas e apresenta condicionantes muito específicas que não surgirão em situações de aprendizagem em que a LM do aprendente e a LE em questão não apresentam tantas semelhanças.

1.3.1 - Condicionantes específicas da aprendizagem de Espanhol por estudantes portugueses

³¹ MIRANDA, António José Ribeiro, *O Lugar da Língua Materna na Aprendizagem da Língua Estrangeira*, Universidade de Aveiro, 1996, p. 90.

³² Idem, *ibidem*, p.99.

Sendo duas línguas tão próximas, o Português e o Espanhol possuem muitas afinidades que desempenham um papel muito importante na compreensão tanto de enunciados orais como escritos. A verdade é que não podemos dizer que os nossos alunos iniciem a aprendizagem da língua espanhola de uma fase zero, uma vez que todos já terão tido algum contacto com a língua e terão tentado comunicar através dela. O grande desafio dos professores de ELE em Portugal é conseguir que os seus alunos separem as duas línguas, aprendendo de forma eficaz a língua espanhola, mas não permitindo que esta interfira no seu conhecimento da língua portuguesa.

Ana Isabel Briones, no prólogo da sua obra *Dificultades del Portugués para Hispanohablantes de nivel avanzado*, refere-se à proximidade entre as duas línguas, enquanto um obstáculo que pré-existe ao seu estudo afirmando que a proximidade linguística entre o Português e o Espanhol determina que muitos portugueses e muitos espanhóis encarem o estudo da outra língua com demasiada confiança, considerando mais as semelhanças que as diferenças.³³ A autora refere que, por um lado, num nível inicial de aprendizagem, esta semelhança entre as duas línguas pode facilitar a comunicação, por outro lado, num nível avançado, no qual se procura a proficiência e se tenta evitar ao máximo as interferências, a proximidade pode ser um obstáculo. De facto, as similitudes entre a língua portuguesa e a língua espanhola trazem muitas vantagens ao professor de ELE, uma vez que logo nas primeiras aulas consegue comunicar com os seus alunos sem utilizar a LM, no entanto também levantam um problema de grande complexidade, uma vez que as interferências entre as duas línguas são imensas. A língua portuguesa (LM) impregna a língua espanhola (LE) com a sua fonologia, morfologia, léxico e sintaxe e esta interferência linguística, neste caso, devido à grande proximidade entre a LM e a LE, ocorre com grande frequência.

De igual modo, Rocío Alonso Rey, na sua tese de Doutoramento *La transferencia en la producción escrita de PLE-HE (Nivel iniciación): Una teoría explicativa de ASL*,³⁴ aborda esta questão das semelhanças e diferenças entre a língua portuguesa e a língua espanhola, analisando de que modo estas facilitam ou dificultam a aprendizagem do Português por alunos hispânicos. Assim, a autora considera que estes são falsos principiantes, pois os conhecimentos e habilidades que possuem relativamente à sua LM lhes conferem este estatuto. Deste modo, as competências que o aluno possui na sua LM ajudam-no na construção de um sistema linguístico intermédio, a Interlíngua (IL), que abordaremos num capítulo posterior, no progresso do conhecimento do sistema da LE. A autora defende que "dado que existe una proximidad entre los dos sistemas que implica una coincidencia parcial de los mismos, esos conocimientos de los que ya se dispone en la L1 facilitarán el aprendizaje

³³ BRIONES, Ana Isabel , *Dificultades del Portugués para Hispanohablantes de nivel avanzado*, Madrid, editor Fernando Barrio Fuentenebro, 2006.

³⁴ ALONSO REY, Rocío, *La transferencia en la producción escrita de PLE-HE (Nivel iniciación): Una teoría explicativa de ASL*, Universidad de Salamanca, 2011, disponível em http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115528/1/DFM_Alonso_Rey_DR_LaTransferenciaEnLaProduccionEscritaDePLE-HE.pdf, consultada em 04 de junho de 2014.

de la L2, entendiendo dicho progreso como la construcción de un nuevo sistema lingüístico. Se produce en este sentido una apropiación de la L1 para el desarrollo de la L2."³⁵

Pelo exposto, concluímos que a aquisição da língua espanhola por alunos portugueses passa, na maioria dos casos, por uma etapa na qual os códigos da LM e da LE interagem, originando, assim, uma interlíngua, uma espécie de língua intermédia, que neste caso específico comumente designamos por *portunhol*. Jesús Sánchez Rodríguez, no seu estudo intitulado *Interferencias y dificultades en el aprendizaje del español por alumnos portugueses*, define o termo "portuñol" como sendo "sintomático del caso especial que se produce entre ambos idiomas, dando lugar a una lengua idiosincrática, con elementos tanto de español como del portugués, que tienden a fosilizarse gracias a que la superposición de una gramática sobre otra no impide la comprensión."³⁶ Tomado de uma perspectiva positiva, do ponto de vista dos estudos de Interlíngua, este sistema intermédio pode ser considerado um sinal de evolução, já que corresponde a um dos estádios do processo de aprendizagem da língua espanhola, no entanto, os problemas surgem quando o aluno assume esse nível como suficiente para comunicar e não procura progredir.

Estas ideias conduzem-nos à discussão controversa sobre o papel que desempenha a língua materna no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Segundo Nair Floresta Andrade Neta, no seu artigo *Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español*, a utilização da língua portuguesa nas aulas de ELE é vantajosa, uma vez que "es indudable la utilidad didáctica del contraste lingüístico entre la lengua materna y la lengua meta siempre y cuando el objetivo sea entender mejor las dificultades de los alumnos. En este sentido, el estudio contrastivo es uno, entre otros tantos elementos, en el proceso de adquisición de idiomas. Es un instrumento pedagógico que puede ser sumamente importante a la hora de determinar la aplicación didáctica de determinada metodología y actividades específicas en la clase de E/LE, teniendo en cuenta, en nuestro caso, las peculiaridades del español frente al portugués".³⁷ Além disso, segundo a mesma autora, a proximidade interlinguística entre o Espanhol e o Português facilita o processo de aprendizagem, sendo um fator positivo, pois o aluno utiliza a LM como ponto de referência e esse facto permitirá que avance mais rapidamente na sua Interlíngua. No entanto, é fundamental superar os erros provenientes das interferências, para que se possa tirar partido da proximidade entre as duas línguas em questão, sendo este processo de superação dos erros muito importante para evitar a sua fossilização. Neste sentido, é fulcral a tomada de consciência dos professores que ensinam Espanhol a alunos lusófonos, mas também

³⁵ ³⁵ ALONSO REY, Rocío, *La transferencia en la producción escrita de PLE-HE (Nivel iniciación): Una teoría explicativa de ASL*, Universidad de Salamanca, 2011, p. 49, disponível em http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115528/1/DFM_Alonso_Rey_DR_LaTransferenciaEnLaProduccionEscritaDePLE-HE.pdf, consultada em 04 de junho de 2014.

³⁶ SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Jesús, "Interferencias y dificultades en el aprendizaje del español de alumnos portugueses", in GÓMEZ ASENCIO, José & SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (Dir.), *Interferencias, cruces y errores*, Madrid, SGEL, 2001, p. 26.

³⁷ NETA, Nair Floresta Andrade, " Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español", in Cuadernos Cervantes, disponível em http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html, consultado em 04 de junho de 2014.

dos próprios alunos, das peculiaridades de ambas as línguas, bem como das suas falsas semelhanças, pelo que as metodologias de ensino do Espanhol a alunos lusófonos e os materiais didáticos adotados devem apresentar particularidades que permitam aos alunos progredir de forma rápida e eficaz na sua Interlíngua.

1.4. O processo de aprendizagem de ELE: modelos de análise de dados da Linguística Aplicada

A problemática das interferências da LM na LE no caso de duas línguas muito próximas, como o Português e o Espanhol, enquadra-se dentro dos estudos da Linguística Aplicada, nomeadamente da Análise Contrastiva (AC), da Análise de Erros (AE) e da Interlíngua (IL).

1.4.1 Análise Contrastiva/ Análise de Erros

A Análise Contrastiva começou a desenvolver-se nos anos 50 do século XX com a publicação das obras de Fries (1945), Weinrich (1953) e Lado (1957) e surgiu nos anos sessenta como um movimento incluído dentro da Linguística Aplicada, tendo como objetivo comparar duas línguas assinalando os aspetos semelhantes e as diferenças, uma vez que seriam estas diferenças as responsáveis pelos erros cometidos pelos alunos ao tentar expressar-se na LE. Segundo Secundino Vigón Artos, a AC defende que "los errores producidos por los alumnos pueden predecirse si previamente se identifican las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del estudiante, ya que parten de la base de que estos errores aparecen como resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua".³⁸

Sonsoles Fernández López, na sua obra *Errores e interlengua en el aprendizaje del español lengua extranjera*, explica que, de um ponto de vista psicolinguístico, "esta corriente se fundamenta en el conductismo y en su teoría del aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito. Según esos principios, la adquisición de LM se desarrolla a través de la imitación de las producciones de los adultos y del refuerzo de las respuestas positivas, que repetidas generan hábitos. Del mismo modo, el aprendizaje de una L2 consiste en crear hábitos propios de esa nueva lengua; dado que el aprendiz de una L2 ya tiene formados los hábitos de la L1, los nuevos hábitos entrarán en conflicto con los primeros si difieren entre sí, y por el contrario, coadyuvarán y se facilitará el aprendizaje si esos hábitos son similares".³⁹

³⁸ VIGÓN ARTOS, Secundino, *La Enseñanza de la Gramática del Español como Lengua Extranjera a Lusófonos*, Universidade do Minho, disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0901.pdf, consultado em 29 de maio de 2014.

³⁹ FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles, *Errores e interlengua en el aprendizaje del español lengua extranjera*, Madrid, Servicio de Publicaciones UCM, 1995, p. 205, disponível em

De acordo com os estudos da AC, no ensino de uma língua estrangeira dever-se-ia ter em conta essas zonas de interferência entre as duas línguas para organizar e estruturar os métodos de ensino, nos quais se daria especial realce a esses aspetos mais conflitivos. Neste sentido, o erro era considerado um impedimento para a aprendizagem e deveria, por isso, ser censurado e banido. Assim, a AC tinha como principais características as seguintes:

- Descrição formal das línguas em questão;
- Seleção das áreas de objeto da comparação;
- Comparação das diferenças e das semelhanças;
- Previsão dos possíveis erros;
- Correção do erro.

No entanto, a Análise Contrastiva recebeu fortes críticas durante os anos 70 do século passado, uma vez que ao tentar-se comprovar as ideias defendidas pela AC através de um conjunto de investigações teóricas e práticas, estas apenas demonstraram que muitos dos erros que se prognosticavam não apareciam verdadeiramente. Deste modo, a teoria da AC acabou por ser questionada e abandonada, pois verificou-se que se tratava de uma visão muito simplista da aprendizagem de uma LE, uma vez que era normal encontrar diferenças entre a LM e a LE que não causavam qualquer problema ao aluno e, por outro lado, existiam muitos erros que não tinham origem nessas interferências linguísticas.

Como resultado da rejeição das teorias defendidas pela AC, as investigações sobre a influência da LM na aprendizagem da LE tomaram uma orientação distinta e em finais dos anos 60 inícios dos anos 70 surgiu um outro movimento, a Análise de Erros, que pretendia analisar os erros cometidos pelos alunos de LE para tentar identificar as suas causas e as estratégias que são utilizadas pelos aprendentes no processo de aprendizagem. Segundo as ideias defendidas pela AE, uma percentagem importante de erros presentes nas produções dos alunos não se deviam a um processo negativo de transferência da LM. Assim, baseado nos pressupostos teóricos defendidos pelas teorias cognitivas e mentalistas da aprendizagem, a AE adotou um método de análise que se centrava no estudo das produções reais dos alunos e não na comparação da LM com a LE. A partir destas investigações, foi possível concluir que os erros refletiam estratégias universais de aprendizagem, o que conduziu à mudança de perspectiva face ao erro. Como afirma Secundino Vigón Artos, "los errores empezaron a considerarse como un factor útil porque constituían un paso ineludible hacia la apropiación de la nueva lengua y eran valorados como índices de los estadios que el estudiante atraviesa durante el proceso de aprendizaje".⁴⁰ Sonsoles Fernández López atribui a fundamentação teórica destas ideias às investigações realizadas sobre a LM, nomeadamente aos trabalhos de Chomsky, pois define esta aquisição como "la puesta en marcha de un mecanismo interno

<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>, consultado em 3 de junho de 2014.

⁴⁰ VIGÓN ARTOS, Secundino, *La Enseñanza de la Gramática del Español como Lengua Extranjera a Lusófonos*, Universidade do Minho, p. 903, disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0901.pdf, consultado em 29 de maio de 2014.

capaz de construir la gramática de una lengua dada, a partir de los datos a los que está expuesto; del mismo modo, se prevé que algunas de las estrategias adoptadas por el aprendiz de una lengua extranjera pueden ser substancialmente las mismas que permiten la adquisición de la L1".⁴¹

De acordo com os pressupostos da Análise de Erros, existem diversos tipos de erros e estes fazem parte da *Interlengua* (IL), ou seja o sistema linguístico do falante numa determinada etapa do processo de aprendizagem. Os erros são inevitáveis e necessários para que o aluno possa progredir, uma vez que refletem as suas tentativas de formulação e são seguidos pela comprovação ou rejeição do que foi formulado pelo aluno. Do ponto de vista didático, a valorização do erro como estádio obrigatório na aprendizagem conduziu a uma nova atitude face ao erro, que foi aproveitada pelos métodos comunicativos de ensino das línguas, ao incitar os seus alunos a ensaiar as suas hipóteses em situações de interação autêntica.

Deste modo, é fundamental analisar os erros cometidos pelos nossos alunos, obedecendo aos seguintes passos:

1. Identificação dos erros no seu contexto.
2. Classificação e descrição dos mesmos.
3. Explicação da sua origem, procurando as fontes de cada erro.
4. Avaliação da gravidade do erro e busca de uma terapia possível.

Muitos autores procuraram apresentar propostas de análise e classificação de erros segundo critérios distintos, entre eles Graciela E. Vasquez que, na sua obra *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*, seguindo estudos anteriores sobre análise de erros, parte de quatro tipo de critérios:

- "Criterio lingüístico: errores de adición; errores de omisión; errores de selección falsa; errores de colocación falsa; errores de yuxtaposición."

- "Criterio etiológico: errores intralinguales; errores interlinguales; errores de simplificación."

- "Criterio comunicativo: errores de ambigüedad; errores irritantes; errores estigmatizantes."

- "Criterio pedagógico: errores inducidos vs. creativos; errores transitorios vs. permanentes (fossilizados vs. fossilizables); errores individuales vs. colectivos; errores en la producción escrita vs. errores en la producción oral."⁴²

Partindo da conceção de que os erros são necessários e inevitáveis para que um aluno possa verdadeiramente aprender uma LE, bem como nos dão indicações sobre o processo de

⁴¹ FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles, *Errores e interlengua en el aprendizaje del español lengua extranjera*, Madrid, Servicio de Publicaciones UCM, 1995, p. 207, disponível em <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>, consultado em 3 de junho de 2014.

⁴² PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada, *Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores*, Universidad de Alcalá, 2003, p.7, disponível em http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf, consultado em 3 de junho de 2014.

aprendizagem dos nossos alunos, enquanto professores de ELE, temos de enfrentar algumas questões: "Que fazemos aos erros nas aulas? Corrigimo-los? Quando? Como?". Sonsoles Fernández López considera que a atitude correta deve depender do tipo de erro cometido, distinguindo se se trata de erros sistemáticos ou transitórios; fossilizáveis ou fossilizados; coletivos ou individuais. Erros sistemáticos são aqueles que se repetem e permitem observar certas regularidades subjacentes, que fazem parte da interlíngua do estágio em que se encontra o aluno, enquanto os erros transitórios são típicos do desenvolvimento e caracterizam uma etapa da aprendizagem, tendo tendência para desaparecer. A nossa atenção deve, portanto, focar-se nos primeiros, os sistemáticos, procurando descrevê-los, mas também buscar a fonte do erro para facilitar a sua superação. No entanto, a questão permanece: "Devemos corrigir os erros?". Se o aluno estiver a tentar comunicar algo, com a atenção centrada no sentido, a correção não será pertinente, exceto se ele estiver na dúvida entre duas hipóteses, pois nesse caso a ajuda do professor irá favorecer a confirmação da hipótese válida. O ideal é sempre praticar a correção comunicativa, ou seja em interação oral com o aluno, fornecendo-lhe a palavra em falta ou utilizando corretamente a estrutura que estava errada.

Os erros fossilizáveis são aqueles que se repetem em fases sucessivas e oferecem uma maior resistência. Podem surgir por diferentes causas, mas em muitos casos devem-se a interferências da LM na aprendizagem da LE, quando há aspetos linguísticos que parecem ser semelhantes, mas na verdade têm distinções importantes. Perante este tipo de erro, Sonsoles Fernández López considera que se "debe llevar al aprendiz a ser consciente del problema, para ponerlo en situación de analizar la causa y reorganizar sus hipótesis; al mismo tiempo es necesario buscar los momentos de trabajo posibilitador, centrado en la forma, para favorecer la adquisición con actividades apropiadas sobre las funciones, frases, estructuras donde aparece más frecuentemente el error".⁴³ Quanto aos erros fossilizados, a autora defende que a melhor atitude é a tolerância, pois são os erros típicos dos grupos de população estrangeira que se integram pouco na sociedade e que chegam a constituir uma variedade distinta da língua padrão, como é o caso do *Espanglés* ou *Spanglish* falado por um grande número dos elementos da comunidade latino-americana que reside nos Estados Unidos da América.

Os erros coletivos, em oposição aos individuais, são os que são cometidos por um grupo de alunos, normalmente com a mesma LM, que têm origem nas dificuldades específicas da LE que se encontra em aprendizagem. Para Sonsoles Fernández López devemos preocupar-nos com os erros coletivos em detrimento dos individuais "no sólo por la rentabilidad cuantitativa, sino porque éstos últimos suelen desaparecer, u obedecen a razones de personalidad del alumno o algún tipo de problema específico."⁴⁴

⁴³ FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles, *Errores e interlengua en el aprendizaje del español lengua extranjera*, Madrid, Servicio de Publicaciones UCM, 1995, p. 212, disponível em <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>, consultado em 3 de junho de 2014.

⁴⁴ Idem, *ibidem*, p.213.

1.4.2 Interlíngua

Apesar da revolução que a Análise de Erros causou na forma como se deve encarar o erro no ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira, também este movimento recebeu críticas e no final dos anos 70 do século XX evoluiu para os estudos da Interlíngua. Segundo Secundino Vigón Artos, este conceito foi em primeiro lugar tratado por S. Pit Corder em 1967 e "hace referencia al sistema lingüístico del estudiante de una L2 o LE en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje de dicha lengua".⁴⁵ A Interlíngua caracteriza-se principalmente por ser um sistema próprio do aluno que surge como ponto intermédio entre a sua língua materna e a língua estrangeira em aprendizagem. Além disso, está em constante evolução, uma vez que se vai desenrolando em etapas sucessivas de aproximação à língua meta, bem como é variável, pois é constante a reestruturação das hipóteses formuladas pelo aluno, o que lhe permite passar à fase seguinte.

Segundo Sonsoles Fernández López, de acordo com a perspetiva da Interlíngua "las producciones de los aprendices, tanto de la LM como de una lengua extranjera, funcionan de acuerdo con sus propias reglas y por tanto es desde ahí, desde donde deben ser evaluadas y no desde la norma de la lengua meta."⁴⁶ O aluno passa por uma série de etapas e em cada uma é normal que produza enunciados escritos e orais com características peculiares que não se adequam às da língua meta, logo não seria rigoroso falar de erros dentro desta perspetiva, mas sim de produções idiossincráticas, reveladoras do processo de aprendizagem. Em muitas dessas produções escritas, é possível identificar a influência que a língua materna, neste caso a língua portuguesa, exerce na LE em aprendizagem, o Espanhol.

No estudo *Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español*, Ana Mariza Benedetti faz um levantamento dos erros de tipo léxico-semântico cometidos por alunos brasileiros de ELE, fundamentando-se nos modelos de investigação da Análise Contrastiva, da Análise de Erros e da Interlíngua. Da análise das produções escritas dos alunos, a autora concluiu que " los préstamos literales (transferencia de la forma y del significado) suelen ser poco frecuentes. No obstante, las transferencias motivadas por extensión semántica y por integración léxica de préstamos por confusión en el uso suelen darse de forma más abundante".⁴⁷

⁴⁵ VIGÓN ARTOS, Secundino, *La Enseñanza de la Gramática del Español como Lengua Extranjera a Lusófonos*, Universidade do Minho, p. 904, disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0901.pdf, consultado em 29 de maio de 2014.

⁴⁶ FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles, *Errores e interlengua en el aprendizaje del español lengua extranjera*, Madrid, Servicio de Publicaciones UCM, 1995, p. 208, disponível em <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>, consultado em 3 de junho de 2014.

⁴⁷ BENEDETTI, Ana Mariza, "Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español", in GÓMEZ ASENCIO, José & SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (Dir.), *Interferencias, cruces y errores*, Madrid, SGEL, 2001, p. 11.

Relativamente aos "préstamos literales", ou seja o uso de palavras portuguesas cuja forma não tem significado em Espanhol, estes ocorrem mais comumente em alunos de níveis mais elementares, uma vez que o seu domínio do léxico da LE ainda é muito limitado. Em muitos dos casos, estas palavras sofrem algum tipo de adaptação fonética e gráfica ao sistema da língua espanhola. Assim, alguns dos exemplos referidos por Ana Mariza Benedetti são os seguintes:

- *sob*, a conjunção portuguesa, em lugar da forma espanhola *bajo*;
- *refletir* em vez do verbo espanhol *reflexionar*;
- *esquecida/ enesquecible*, adaptações da forma do verbo "esquecer", que em espanhol se traduz como *olvidar*;
- *relatorio*, adaptação gráfica da palavra "relatório", que em Espanhol é *informe*;
- *brincallonas*, adaptação do adjetivo português que se traduz por *juguetonas*;
- *redondezas*, palavra portuguesa que tem como equivalente espanhol *alrededores*;
- *estagio*, adaptação gráfica de "estágio" que se traduz em Espanhol por *prácticas*;
- *expor*, que em Espanhol é *exponer*;
- *movimentarse*, que corresponde ao verbo espanhol *moverse*;
- *mestre*, em lugar da forma espanhola *maestro*.

Outra marca da transferência léxico-semântica da LM para a LE são os falsos amigos, expressão que designa as palavras e expressões das línguas em contacto que apresentam uma grafia idêntica ou semelhante, mas que possuem divergências no significado. No estudo que realizou, Ana Mariza Benedetti observou, entre muitos outros, a ocorrência dos seguintes casos:

- *cedo*, que em Espanhol caiu em desuso e significa "luego" ou "al instante", sendo a forma correta *temprano*;
- *Natal*, como substantivo que se traduz em Espanhol por *Natividad*, ainda que a forma "natal" também seja utilizada, mas como adjetivo;
- *popar*, com o significado em português "poupar", mas que em Espanhol significa "acariciar", sendo a palavra equivalente *ahorrar*;
- *acreditar*, que se utiliza em Português como equivalente de *creer* em Espanhol, sendo o seu significado "hacer digna de crédito alguna cosa";
- *firma*, que em Português é sinónimo de "empresa", mas em Espanhol significa "el acto de firmar documentos";
- *padre*, que em Português se refere "àquele que recebeu ordenação sacerdotal" e em Espanhol a um homem que tem filhos;
- *curso*, que em Português significa "carreira universitária", mas em Espanhol se refere ao período de tempo que dura um ano académico;

Ana Mariza Benedetti designa por "préstamos adaptados" a adaptação gráfica de expressões portuguesas, muitas vezes idiomáticas, que sendo traduzidas literalmente para a

língua espanhola resultam muito duvidosas. Da análise dos textos dos alunos, a autora verificou, entre outros, os casos seguintes:

- *estar cierto*, no lugar de *tener razón*;
- *estar con hambre*, quando o correto é *tener hambre*;
- *quedar preocupado*, em vez de *preocuparse*;
- *tener certeza*, quando a forma espanhola é *estar seguro*;
- *tirar la carta*, no lugar de *sacar el carné de conducir*.

Do mesmo modo, Secundino Vigón Artos no seu artigo já referido anteriormente⁴⁸, procura sistematizar os principais erros produzidos por alunos lusófonos no início da aprendizagem da língua espanhola, com o objetivo de apresentar aos professores de ELE as estruturas que podem fossilizar-se se não forem trabalhadas nas aulas com alguma insistência. O autor começa por apresentar problemas que surgem relativamente ao género dos substantivos ou adjetivos, uma vez que, na maioria dos casos, o aluno tem tendência para manter o género que estes têm na sua língua materna, referindo, entre outros, os seguintes exemplos:

Tabela 2 - Problemas com o género - Substantivos

LM (Português)	INTERLÍNGUA	LE (Espanhol)
Masculino		Feminino
O leite	El/ Lo leche	La leche
O sangue	El/ Lo sangre	La sangre
O vê; o costume	El/ Lo uve; El/ Lo costumbre	La costumbre
Feminino		Masculino
A ponte	La puente	El puente
A Sida	La Sida	El Sida
A viagem	La viaje	El viaje
A pereira	La peral	El peral
A cor	La color	El color
A água fria	La agua fría	El agua fría

Tabela 3 - Problemas com o género - Adjetivos

LM (Português)	INTERLÍNGUA	LE (Espanhol)
Género invariável		Género variável
Rapaz contente	Chico contente	Chico contento
Rapariga contente	Chica contente	Chica contenta

⁴⁸ VIGÓN ARTOS, Secundino, *La Enseñanza de la Gramática del Español como Lengua Extranjera a Lusófonos*, Universidade do Minho, p. 904, disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0901.pdf, consultado em 29 de maio de 2014.

Tal como Secundino Vigón Artos observou a existência de interferências da língua portuguesa na língua espanhola no que diz respeito ao género dos substantivos e dos adjetivos, verificou o mesmo em relação ao número, tendo o autor apresentado os seguintes exemplos:

Tabela 4 - Problemas com o número - Substantivos/ Adjetivos

LM (Português)	INTERLÍNGUA	LE (Espanhol)
	Substantivos	
Veze - Vezes	Veze	Veze - Veces
Rei - Reis	Reys	Rey - Reyes
Análise - Análises	Análises	Análisis - Análisis
Papel - Papéis	Papels	Papel - Papeles
	Adjetivos	
Número invariável		Número variável
Solução simples	Solución simples	Solución simple
Soluções simples	Soluciones simples	Soluciones simples

Segundo este autor, as classes dos determinantes e pronomes são aquelas em que os erros resultantes da interferência da LM na LE estão mais fossilizados, uma vez que a utilização errada dos mesmos, tão semelhantes nas duas línguas, não impede a comunicação e o aluno acaba por não sentir necessidade de a corrigir. No quadro seguinte apresentamos alguns dos exemplos presentes no artigo de Secundino Vigón Artos:

Tabela 5 - Problemas com pronomes e determinantes

LM (Português)	INTERLÍNGUA	LE (Espanhol)
Estes livros	Estes libros	Estos libros
A minha casa	La mi casa	Mi casa
Nenhum polícia	Ninguno policía	Ningún policía
Não tenho nenhum	No tengo ningún	No tengo ninguno
Eu próprio	Yo próprio	Yo mismo
Terceiro andar	Tercero piso	Tercer piso
Duas casas	Duas casas	Dos casas

Ainda segundo o artigo de Secundino Vigón Artos, estas interferências não se produzem apenas a nível morfológico, sendo que numa fase inicial da aprendizagem os alunos sentem grandes dificuldades em assimilar certas estruturas sintáticas que, apesar de existirem na sua língua, são muito distintas na LE, como é o caso do verbo *gustar*. Assim, é comum encontrar frases como *Juan gusta de los caballos* quando o correto seria *A Juan le gustan los caballos*. Do mesmo modo, a colocação da preposição "a" antes do complemento

direto causa grande problema entre os alunos lusófonos, dando origem a enunciados como *Ayer vi Pedro* em vez de *Ayer vi a Pedro*, bem como a posição dos pronomes complemento direto e complemento indireto, que em Português podem ocupar três posições e em Espanhol apenas duas e seguem regras muito distintas, o que origina erros como *Compraré-lo* ou *Lo firma, por favor*, quando o correto seria *Lo compraré* e *Firmalo, por favor*. A contração dos dois complementos em enunciados como *Comprei-lho* dá muitas vezes origem a erros como *Le lo compré* em vez de *Se lo compré*.

A seleção da preposição adequada é também, de acordo com o mesmo artigo, um problema sentido por grande número de alunos lusófonos de ELE, uma vez que são muitos os verbos que exigem complementos iniciados por preposições diferentes em Português e Espanhol, por exemplo *Preocupo-me com os teus problemas* em Espanhol é *Me preocupo por tus problemas*, ou *Viajarei de carro* que se traduz por *Viajaré en coche*. Além disso, as expressões temporais em Espanhol não levam preposição, o que origina enunciados como *En el uno de mayo* ou *En el jueves* em vez dos corretos *El uno de mayo* e *El jueves*.

Ao nível das orações, o autor apresenta também exemplos de erros cometidos pelos alunos em análise, nomeadamente nas orações subordinadas com o infinitivo pessoal, como *Este libro é para estudares español*, que foi traduzida por *Este libro es para estudiar español*. Esta oração está errada uma vez que em Espanhol este tipo de estrutura não existe, sendo utilizado o conjuntivo depois da locução "para que" como em *Este libro es para que estudies español*. Também nas orações concessivas, foram identificados problemas com a utilização do conjuntivo, pois em Português a conjunção "embora" é sempre seguida do conjuntivo; assim, frases como *Embora seja caro, comprá-lo-ei*, foram erradamente traduzidas por *Aunque sea caro, lo compraré*, quando o correto seria *Aunque es caro, lo compraré*. Outra interferência da língua portuguesa na língua espanhola, ao nível da oração, refere-se ao facto de em Português ser possível, em algumas orações subordinadas, omitir o grupo verbal, o que em Espanhol não ocorre, por isso, enunciados como *Cuando necesario, presentaremos nuestra propuesta* ou *Si posible, presentaremos nuestra propuesta*, estão incorretos e deveriam ser substituídos por *Cuando sea necesario, presentaremos nuestra propuesta* e *Si es posible, presentaremos nuestra propuesta*.

Os exemplos que aqui apresentamos referem-se apenas a aspetos lexicais e morfossintáticos das duas línguas, no entanto as interferências ocorrem, de igual modo, ao nível da fonética e da pragmática. Deste modo, para Secundino Vigón Artos "es indispensable que el profesor conozca los principales rasgos de la lengua materna de los alumnos, para poder proporcionar la explicación o ejemplo más adecuado".⁴⁹ Além disso, pela análise dos exemplos, podemos perceber que a Interlíngua é, de facto, um sistema próprio do aluno, que,

⁴⁹ VIGÓN ARTOS, Secundino, *La Enseñanza de la Gramática del Español como Lengua Extranjera a Lusófonos*, Universidade do Minho, p. 913, disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0901.pdf, consultado em 29 de maio de 2014.

em muitos casos, medeia entre os sistemas linguísticos do Português e do Espanhol, e inicialmente pode ser vantajosa para a aprendizagem da LE, mas que deve ser abandonada progressivamente, sendo substituída pelo sistema linguístico da língua estrangeira.

Sendo duas línguas com tantas semelhanças, mas também imensas diferenças, como ficou provado neste capítulo, o problema surge quando os alunos portugueses escolhem aprender Espanhol devido ao preconceito de que é fácil, por ser parecido ao Português, e com a ideia de que terão de trabalhar pouco para ter sucesso na disciplina. Neste caso, muitos desses alunos acabam por não evoluir no seu processo de aprendizagem e fossilizam a sua Interlíngua, fazendo dela um sistema coerente, com regras próprias distintas do Português e do Espanhol. Em geral, estes alunos não conseguem alcançar uma competência total na língua espanhola, porque a sua aprendizagem se encontra fossilizada e não avança, tendo transformado a Interlíngua num sistema permanente e não num estágio normal da aprendizagem de ELE.

Capítulo 2 - Influência da Língua Portuguesa (LM) na Aprendizagem da Língua Castelhana (LE) na Prática Pedagógica

Neste capítulo, procuraremos verificar de que forma as influências tratadas no capítulo anterior estão deveras presentes na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira por alunos das nossas escolas, nomeadamente da Escola EB 2,3 de Tortosendo, onde foi realizada a Prática Pedagógica no presente ano letivo. Deste modo, será realizado o estudo dos resultados de um inquérito realizado junto dos alunos da referida escola, ao qual se seguirá a análise de textos realizados por alguns dos referidos alunos, no sentido de aferir a existência de interferências da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira. Para finalizar, serão analisados os manuais adotados nos três anos de escolaridade, de modo a verificar de que forma estes procuram colmatar estas interferências, bem como serão ainda apresentadas propostas de atividades didáticas específicas para ajudar os alunos portugueses a evoluir na sua Interlíngua.

2.1. Análise das respostas ao inquérito

De forma a apurar se, de facto, os alunos portugueses que aprendem Espanhol sentem que a sua LM influencia a aprendizagem da LE, foi realizado um inquérito pessoal aos alunos do sétimo, oitavo e nono ano de escolaridade que frequentam Espanhol como LEII na escola EB 2,3 de Tortosendo, tendo sido preenchidos 112 inquéritos, que correspondem à totalidade dos alunos. O inquérito, que foi entregue pessoalmente aos alunos, encontra-se em anexo (Cf. Anexo I).

Após a recolha dos inquéritos, procedeu-se à análise estatística das respostas recebidas, as quais serão agora analisadas individualmente. Deste modo, relativamente à primeira questão "Indica o(s) motivo(s) porque escolheste estudar Espanhol", verificou-se que a principal motivação dos alunos é "Entender programas televisivos/ canções em Espanhol" que foi indicado por 61% dos alunos inquiridos, ainda que o facto de "Aprender um idioma parecido com o Português" tenha tido, de igual modo, bastante peso, já que foi referido como motivo por 42% dos mesmos. Nesta primeira questão, devemos realçar também a indicação de outros motivos, por parte de 32% dos alunos que responderam ao inquérito, sendo que foram indicados como "Gosto da língua", "É uma das mais faladas no mundo", "É mais fácil" ou "Poder falar com a família que vive em Espanha".

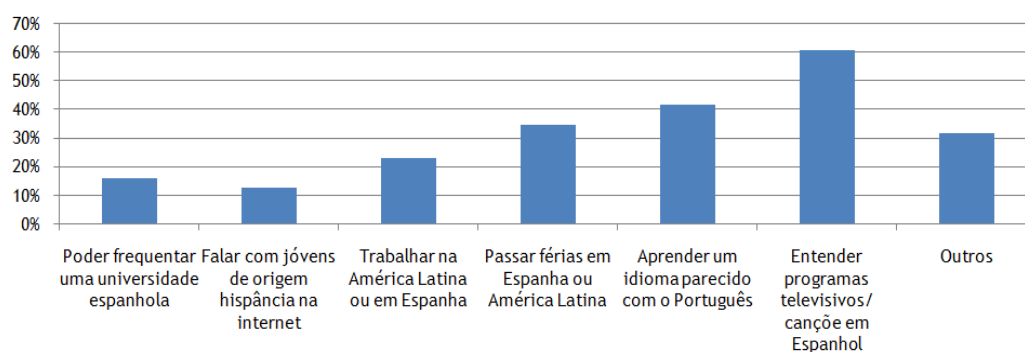


Figura 1 - Respostas à questão nº 1 "Indica o(s) motivo(s) porque escolheste estudar Espanhol"

No que diz respeito à pergunta dois "O que mais te atrai na cultura espanhola?" os aspetos culturais que obtiveram maior preferência foram "As festas" (45%), "A música" (42%), "O futebol" (39%) e "A gastronomia" (35%), sendo de realçar também "Os museus" que foram indicados por 32% dos alunos inquiridos, o que reflete a importância das visitas de estudos, uma vez que os alunos dos sétimo e nono anos de escolaridade tiveram, neste ano letivo, oportunidade de visitar Mérida e Madrid, respetivamente, onde puderam visitar alguns dos mais conhecidos museus espanhóis.

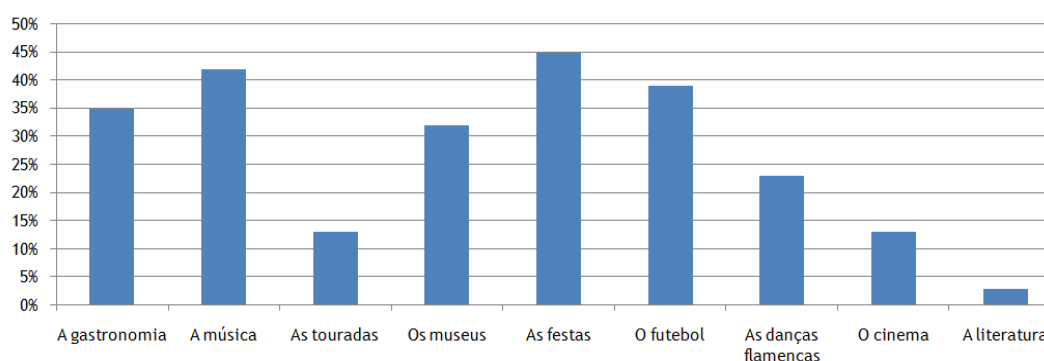


Figura 2 - Respostas à questão nº 2 "O que mais te atrai na cultura espanhola?"

Em relação à pergunta número três "Na tua opinião, a língua portuguesa e a espanhola são semelhantes?", constatou-se que a grande maioria dos inquiridos considera que, de facto, as duas línguas têm muitas características em comum, já que 81% respondeu "Sim" enquanto apenas 19% indicou "Não".

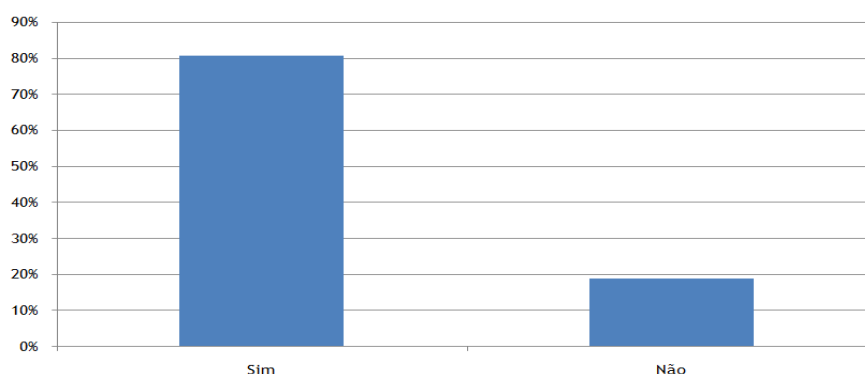


Figura 3 - Resposta à questão nº 3 "Na tua opinião, a língua portuguesa e a espanhola são semelhantes?"

Aos alunos que responderam afirmativamente à pergunta anterior, foi-lhes solicitado que indicassem em que aspetos lhes parecia que as duas línguas apresentavam mais semelhanças. Assim, a grande maioria dos alunos inquiridos (76%) indicou o "Vocabulário" como aquele que possui maiores similitudes na língua portuguesa e na língua espanhola, ainda que a "Gramática", com 56%, e o "Som das palavras", com 52%, também tenham sido indicados por um grande número de alunos.

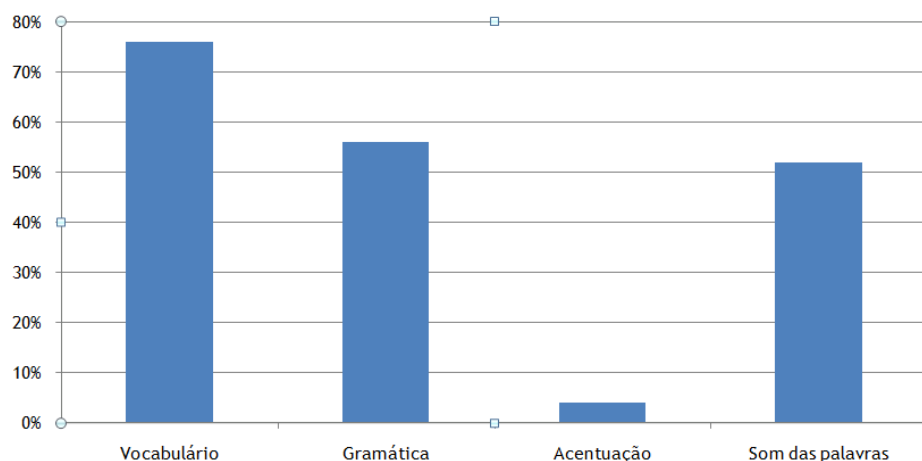


Figura 4 - Respostas à questão nº 3.1 "Em que aspetos te parece que o Português e o Espanhol apresentam mais semelhanças?"

Aos alunos que responderam "Não" à pergunta número três, foi-lhes também pedido que indicassem o(s) aspeto(s) que, na sua opinião, apresentam maiores diferenças nas duas línguas, sendo que 83% indicaram que se trata do "Som das palavras" e 67% o "Vocabulário".

Deve-se salientar o facto de que nenhum dos alunos inquiridos indicou a "Gramática" como um aspeto em que se encontram muitas diferenças entre o Português e o Espanhol.

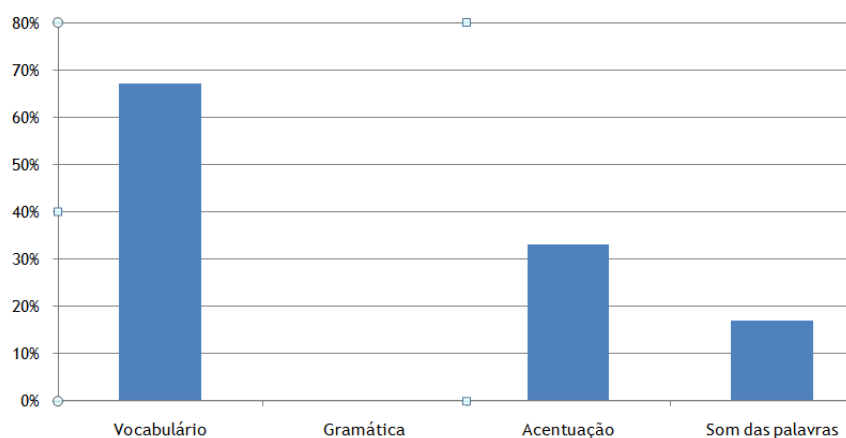


Figura nº 5 - Respostas à questão 3.2 "Em que aspetos te parece que o Português e o Espanhol apresentam mais diferenças?"

A pergunta número quatro pretendia averiguar se os alunos consideram que os aspetos em comum entre as duas línguas facilitam a aprendizagem da língua espanhola por alunos portugueses, sendo que a resposta de 87% dos inquiridos foi "Sim", em oposição ao "Não" que apenas foi indicado por 13%.

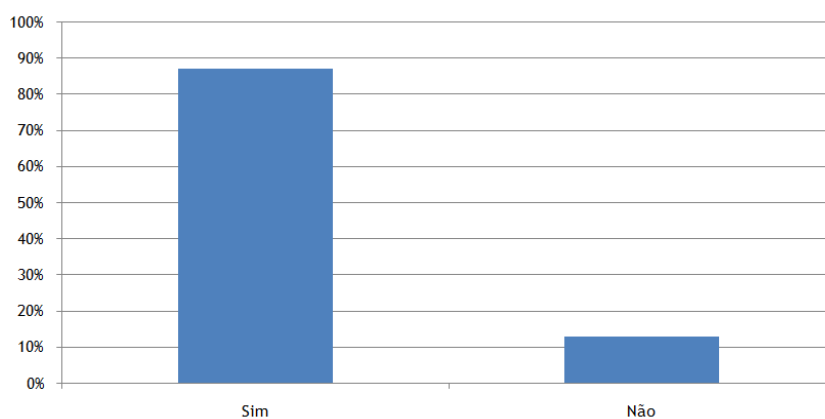


Figura 6 - Respostas à questão nº 4 "Consideras que os aspetos em comum entre as duas línguas facilitam a aprendizagem do Espanhol por alunos portugueses?"

A grande maioria dos alunos que respondeu afirmativamente à questão anterior indicou como principal motivo "As palavras são parecidas e percebo os enunciados escritos e orais facilmente" (85%), ainda que todas as outras opções tenham sido indicadas por um número significativo de alunos.

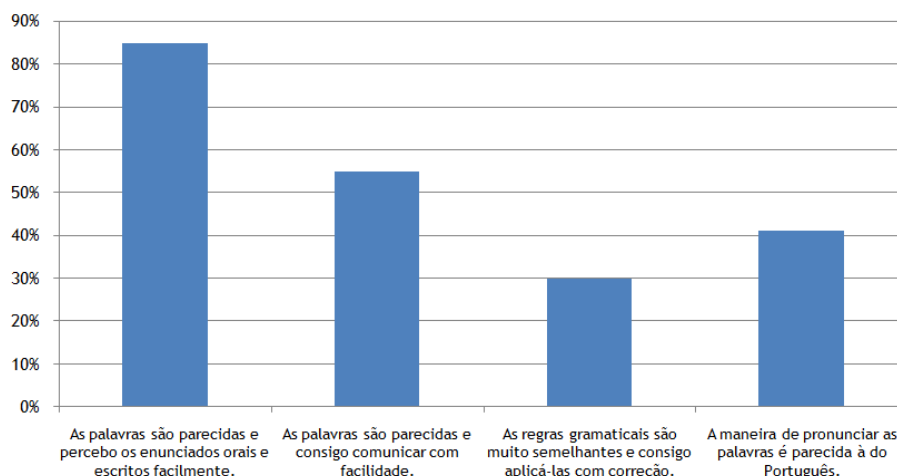


Figura 7 - Respostas à questão nº 4.1 "Se respondeste SIM, indica o(s) motivo(s)."

Relativamente aos alunos que indicaram a resposta "Não" na pergunta número quatro, a totalidade indicou "As palavras são parecidas mas há muitos falsos amigos" como o principal motivo pelo qual a semelhança entre as duas línguas não facilita a aprendizagem do Espanhol por alunos portugueses. No entanto, as opções "Há palavras parecidas mas que têm acentuação diferente" e "A maneira de pronunciar as palavras é muito diferente da do Português" também foram indicadas por 50% dos referidos alunos.

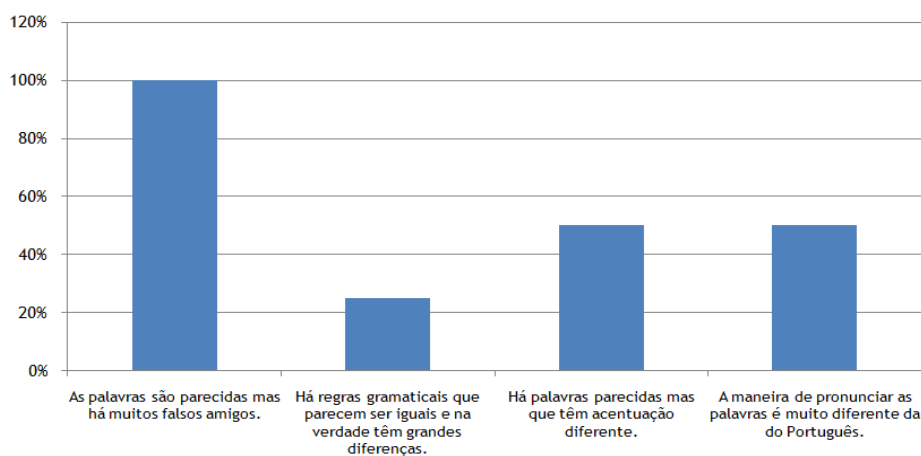


Figura 8 - Resposta à questão nº 4.2 "Se respondeste Não, indica o(s) motivo(s)."

Finalmente, os alunos foram inquiridos sobre se cometem erros devido à influência da sua língua materna na língua espanhola, verificando-se que 81% respondeu afirmativamente, em oposição aos 19% que indicaram "Não" como resposta.

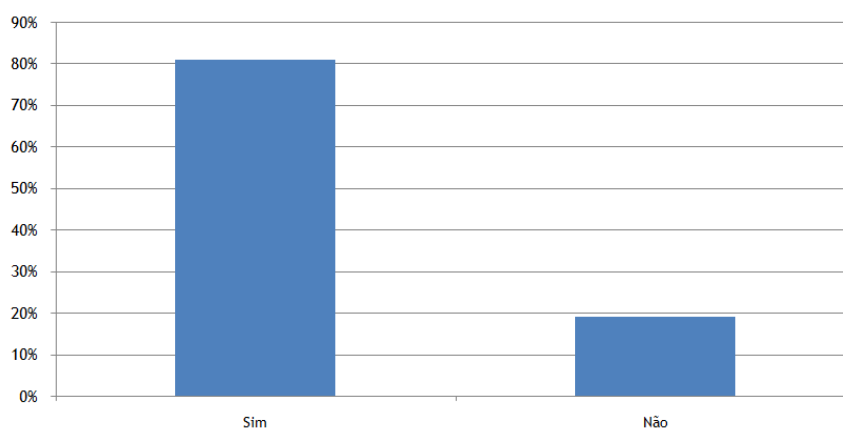


Figura 9 - Respostas à questão nº 5 "Consideras que cometes erros devido à influência da tua língua materna (o Português) na língua espanhola?"

Aos alunos que responderam afirmativamente à pergunta nº 5 foi-lhes solicitado que indicassem em que aspetos sentem uma influência maior, sendo que a opção indicada pelo maior número de inquiridos foi "Utilização de palavras que em Espanhol têm significado diferente (falsos amigos) " com 64%. No entanto, a opção "Utilização de palavras que não existem em Espanhol" também foi indicada por um número significativo de alunos (56%).

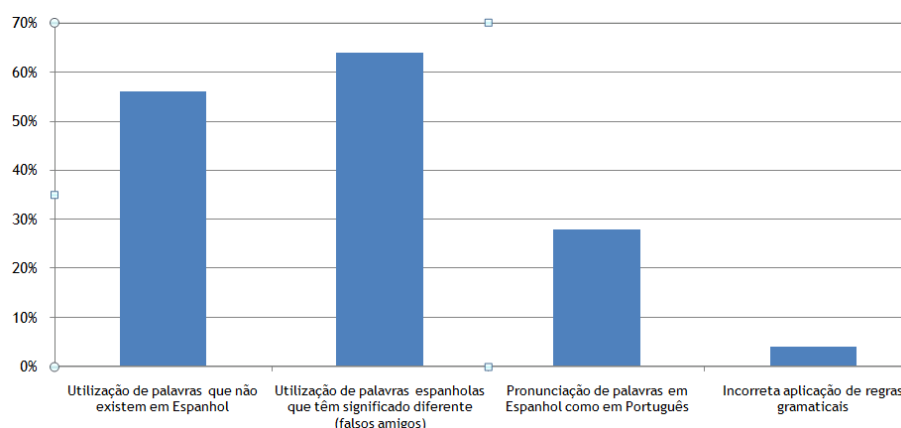


Figura 10 - Respostas à questão nº 5.1 " Indica em que aspetos sentes maior influência."

Através da análise dos resultados apresentados, podemos concluir que a proximidade geográfica entre Portugal e Espanha e as semelhanças entre a língua portuguesa e a língua espanhola têm grande importância na aprendizagem de ELE por alunos portugueses, sendo que esta influência se verifica ainda antes dos alunos iniciarem a aprendizagem da nova língua estrangeira, já que um grande número dos alunos inquiridos admitiu ter optado pela língua espanhola, em detrimento de outras línguas estrangeiras, por se tratar de um idioma parecido com o Português. Além disso, a ideia de que é fácil para um português aprender Espanhol, o *Mito da facilidade* referido por Rocío Alonso Rey, está também presente no resultado deste inquérito, tendo sido esta opção adicionada por alguns dos alunos que o realizaram.

Destes resultados é também possível concluir que os alunos têm consciência das semelhanças que existem entre as duas línguas e da forma como essas semelhanças os podem auxiliar na aprendizagem da língua espanhola. Compreendem que, sendo portugueses, têm um conhecimento linguístico da sua LM que lhes permite iniciar a aprendizagem da língua espanhola de um ponto de partida que não conseguiriam ter em qualquer outra língua estrangeira, o que lhes facilita bastante a tarefa, numa fase inicial da aprendizagem. No entanto, os alunos têm, de igual modo, a noção de que tal como pode auxiliar, esta relação particular entre o Português e o Espanhol, pode também dificultar-lhes a evolução no processo de aprendizagem de ELE, pois uma grande maioria dos alunos admite cometer erros devido à influência da sua LM na LE.

Partindo destas conclusões, consideramos fundamental que, enquanto professores lusófonos de Espanhol, tenhamos o cuidado de selecionar, para as nossas aulas de ELE, metodologias e atividades que tirem partido das semelhanças entre a língua portuguesa e a espanhola, mas sem descuidar as diferenças, de forma a auxiliar os nossos alunos na tarefa de aprender a LE, evoluindo no seu processo de aprendizagem e passando pelos vários estádios da Interlíngua, sem perturbar o conhecimento que possuem da sua LM.

2.2 Análise de textos elaborados pelos alunos

No decorrer das aulas assistidas, tivemos oportunidade de verificar que, de facto, são muitas as interferências da língua portuguesa nos enunciados, orais e escritos, em Espanhol produzidos pelos alunos das várias turmas, quer no sétimo ano de iniciação, quer nos anos de continuação. Quanto às produções orais, não tendo sido registadas em qualquer tipo de suporte, não poderão ser alvo de estudo, no entanto os textos escritos que foram solicitados serão analisados nesta secção do presente relatório.

Neste sentido, serão apresentados alguns textos que foram elaborados pelos alunos do sétimo, oitavo e nono ano de escolaridade nas aulas assistidas, uma vez que a prática de produção escrita, individual ou em grupo, foi uma das estratégias com algum realce na planificação das aulas. Estes textos foram posteriormente corrigidos e entregues aos alunos correspondentes com sugestões de melhoria, tendo-se verificado que, em muitas situações, os erros cometidos pelos alunos se deviam à influência dos seus conhecimentos da língua portuguesa na língua espanhola, ainda que em outras situações os erros não tivessem essa origem.

2.2.1 Textos de alunos do sétimo ano de escolaridade

Os textos dos alunos de sétimo ano foram elaborados durante o primeiro período do ano letivo, tendo os alunos iniciado a aprendizagem da língua apenas umas semanas antes,

motivo pelo qual apresentam uma grande quantidade de erros, sendo a grande maioria devidos à influência da língua portuguesa, como os que se apresentam em seguida.

Texto A

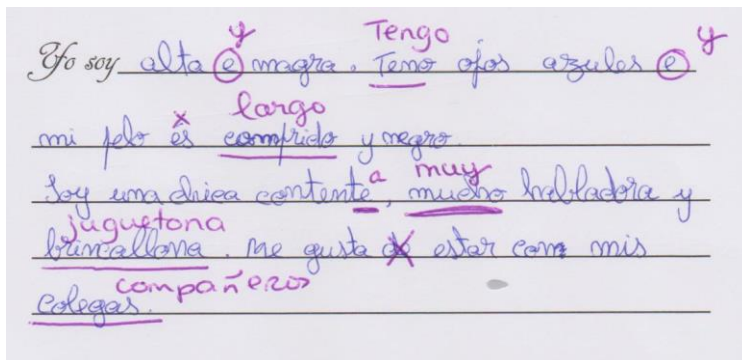


Figura 11 - Texto de aluno do sétimo ano

- "e" - utilização da conjunção copulativa portuguesa, quando deveria ter utilizado a equivalente espanhola "y";

- "teno" - conjugação incorreta do verbo "tener", que deveria ser "tengo", utilizando uma forma semelhante à do Português;

- "és" - acentuação desnecessária da forma verbal, tal como acontece na forma em língua portuguesa;

- "comprido" e "colegas" - utilização das palavras portuguesas no lugar dos equivalentes em Espanhol "largo" e "compañeros";

- "contente" - utilização do adjetivo uniforme quanto ao género, quando em Espanhol o adjetivo é biforme, sendo a forma correta "contenta";

- "mucho" - utilização incorreta do advérbio, por se tratar da forma mais semelhante à do Português, quando deveria ter utilizado "muy";

- "brincallona" - adaptação da palavra portuguesa à grafia espanhola, sendo a palavra correta "Juguetona";

- "me gusta de" - utilização da preposição "de" depois do verbo "gustarse", como acontece com o verbo em Português.

Texto B

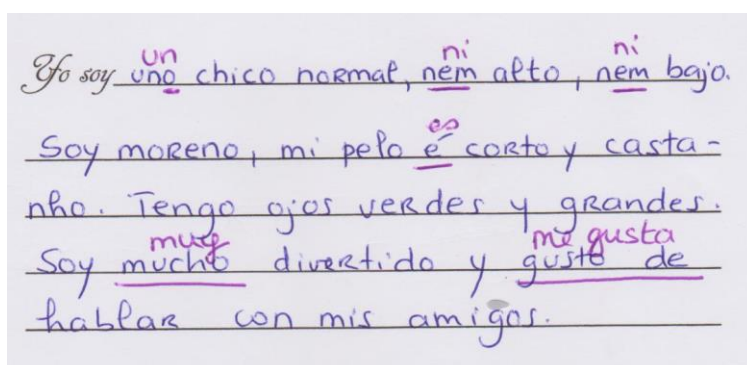


Figura 12 - Texto de aluno do sétimo ano

- "nem" - utilização da palavra portuguesa no lugar do equivalente em Espanhol "ni";
- "é" - conjugação do verbo "ser" em Português, quando a forma correta seria "es";
- "castanho" - utilização da palavra portuguesa, sendo "castaño" em Espanhol;
- "mucho" - utilização incorreta do advérbio, por se tratar da forma mais semelhante à do Português, quando deveria ter utilizado "muy";
- "gusto de" - adaptação da estrutura portuguesa à grafia espanhola, com utilização incorreta da preposição "de", quando a forma correta seria "me gusta".

Texto C

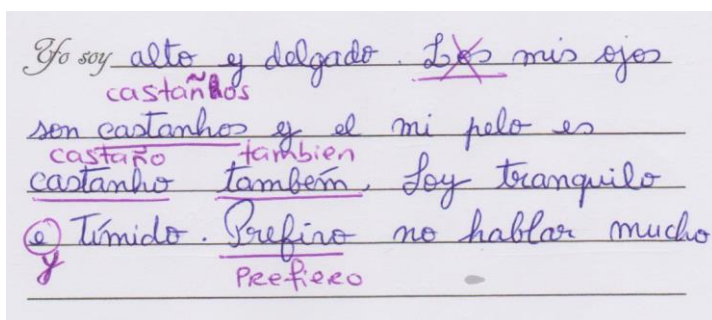


Figura 13 - Texto de aluno do sétimo ano

- "Los mis ojos" - utilização incorreta do determinante artigo definido antes do possessivo, tal como na língua portuguesa, quando em Espanhol o correto seria "Mis ojos";
- "castanhos" - utilização da palavra portuguesa, sendo "castaños" em Espanhol;
- "el mi pelo" - utilização incorreta do determinante artigo definido antes do possessivo, tal como na língua portuguesa, quando em Espanhol o correto seria "mi pelo";
- "também" - utilização da palavra portuguesa no lugar do equivalente em Espanhol "tambien";
- "Prefiro" - conjugação incorreta do verbo em Espanhol, utilizando a forma portuguesa em vez de "prefiero".

Relativamente aos textos escritos pelos alunos de sétimo, são, de facto, muito evidentes as interferências da LM na LE, sendo os erros mais comuns aqueles que resultam da utilização de palavras portuguesas, no lugar das equivalentes em Espanhol. Consideramos que esta situação resulta, essencialmente, do pouco conhecimento da língua espanhola, uma vez que estes alunos se encontravam numa fase muito inicial da sua aprendizagem da nova língua estrangeira, tendo ainda muitas lacunas a nível lexical e gramatical.

2.2.2 Textos de alunos do oitavo ano de escolaridade

Dos textos elaborados pelos alunos de oitavo ano, foram seleccionados três que, em seguida, são objeto de análise, sendo evidente que, apesar de ser uma turma de nível dois, a

influência da LM na língua espanhola ainda se faz sentir, já que a grande maioria dos erros cometidos pelos alunos são interlinguais.

Texto A

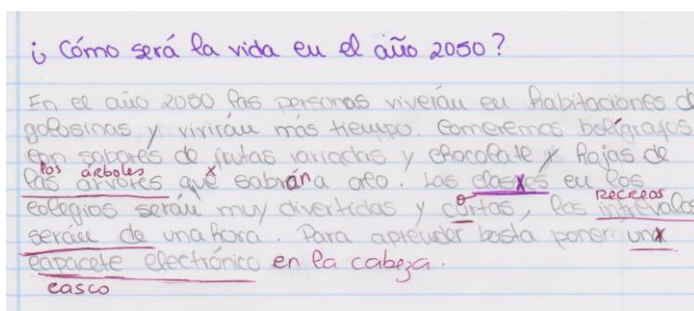


Figura 14 - Texto de aluno do oitavo ano

- "las árboles" - utilização da palavra portuguesa em vez da palavra espanhola correta "árboles", bem como manutenção do género feminino do Português, quando deveria ser utilizado o masculino "los";

- "las classes", "curtas" e "intrevalos" - utilização das palavras portuguesas, quando o deveria ser utilizado "las clases", "cortas" e "recreos";

- "uno casaca" - além da utilização da palavra portuguesa em vez da palavra espanhola "casco", falta a apócope do determinante que antes de um nome masculino singular se converte em "un".

Texto B

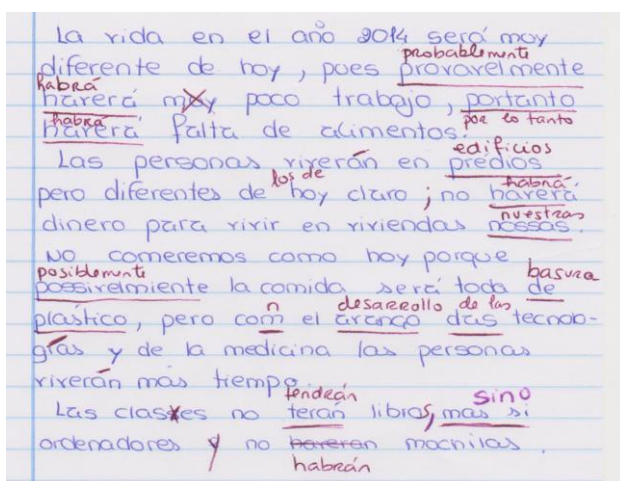


Figura 15 - Texto de aluno do oitavo ano

- "provavelmente", "haverá", "portanto", "nossas", "classes", "com" e "avanço" - utilização das palavras portuguesas no lugar das palavras espanholas corretas que seriam "probablemente", "habrá", "por lo tanto", "nuestras", "clases", "con" e "desarrollo", sendo que na maioria dos casos se trata de palavras com semelhanças gráficas, mas noutros são palavras totalmente diferentes da correspondente em Espanhol;

- "prédios" - apesar de a palavra existir em Espanhol, ainda que sem acento gráfico, o seu significado é distinto da palavra portuguesa, sendo a opção correta "edificios";
- "possiavelmente" - apesar de estar completamente errada, pois a palavra correta seria "posiblemente", nesta palavra é evidente o esforço do aluno em adaptar a palavra portuguesa à língua espanhola;
- "de plástico" - utilização de uma unidade fraseológica utilizada em Português, mas que em Espanhol não se utiliza, sendo o seu equivalente "comida basura";
- "das" - manutenção da contração da preposição "de" com o determinante artigo definido, o que em Espanhol não ocorre, sendo a forma correta "de las";
- "terán" - conjugação incorreta do verbo "tener" no *futuro imperfecto* utilizando uma forma próxima do equivalente em Português, quando a correta seria "tendrán";
- "mas si" - utilização de uma expressão comum na língua portuguesa, adaptando-a ao Espanhol, quando deveria ser utilizado "sino".

Texto C

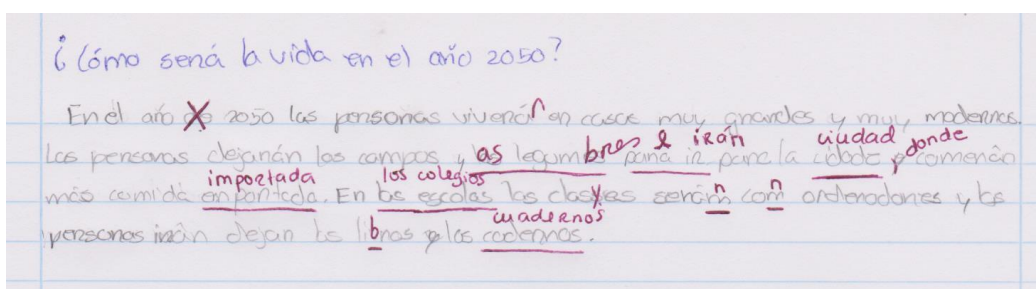


Figura 16 - Texto de aluno do oitavo ano

- "los legumes" - utilização da palavra portuguesa em vez da palavra espanhola correta "legumbres", bem como manutenção do género feminino do Português, quando deveria ser utilizado o masculino "los";
- "cidade", "escolas", "classes", "com", "livros" e "cadernos" - utilização das palavras portuguesas, que apesar das semelhanças não correspondem às palavras espanholas "ciudad", "escuelas", "clases", "con", "libros" y "cuadernos".

No que diz respeito aos textos dos alunos de oitavo ano, podemos verificar que se mantêm as interferências da língua portuguesa na língua espanhola, tendo os textos um grande número de erros originados por estas, nomeadamente a utilização de palavras ou expressões portuguesas em detrimento das equivalentes em Espanhol. Julgamos que esta situação deriva principalmente do facto de esta ser uma turma com algumas dificuldades e de, apesar de ser um nível dois, estar ainda numa fase inicial da aprendizagem da língua estrangeira.

2.2.3 Textos de alunos do nono ano de escolaridade

Relativamente aos alunos de nono ano, apesar de não cometerem tantos erros como os dos níveis inferiores, continuam a evidenciar a influência da sua LM na aprendizagem da língua espanhola, como se pode verificar pela análise dos textos seguintes.

Texto A

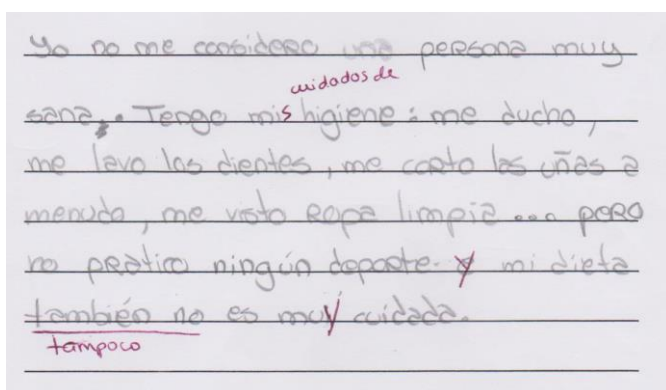


Figura 17 - Texto de aluno do nono ano

- "e mi dieta" - utilização da conjunção copulativa portuguesa no lugar da equivalente em Espanhol "y";

- "también no" - tradução literal para a língua espanhola de uma expressão portuguesa, que não se utiliza na LE, quando deveria ser utilizado "tampoco".

Texto B

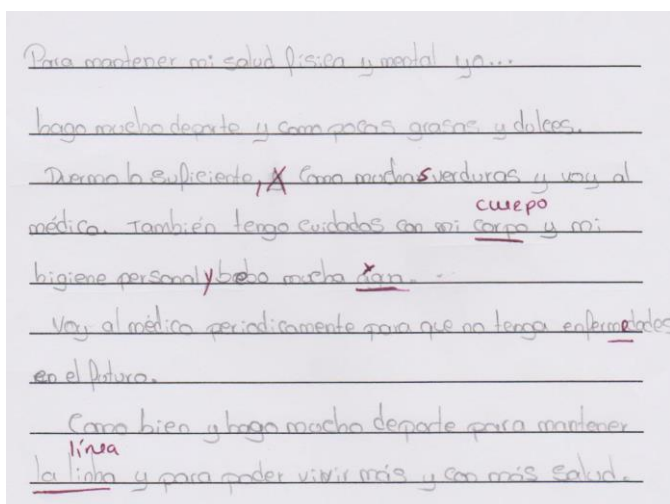


Figura 18 - Texto de aluno do nono ano

- "corpo", "água" e "linha" - utilização das palavras portuguesas quando deveriam ser usadas as palavras em Espanhol "cuerpo", "agua" e "línea".

Texto C

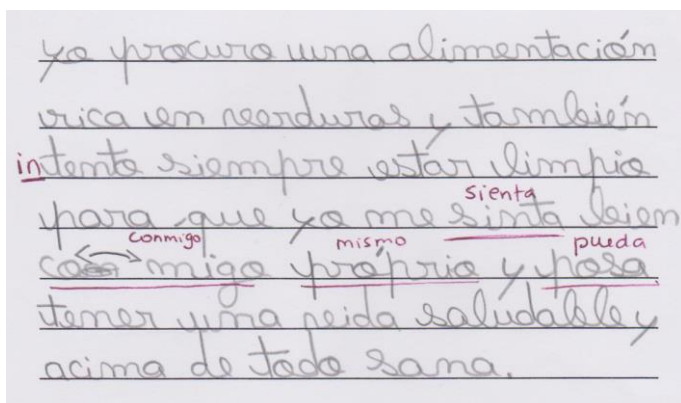


Figura 19 - Texto de aluno do nono ano

- "tento" - utilização do verbo português, quando o equivalente em Espanhol é "intento";
- "sinta" e "posa" - conjugação incorreta dos verbos no *presente de subjuntivo* utilizando uma forma igual ou próxima do equivalente em Português, quando a corretas seriam "sienta" e "pueda";
- "comigo próprio" - utilização de uma estrutura comum no Português que não se mantém na língua espanhola, sendo o equivalente correto "conmigo mismo".

Através da análise realizada aos textos escritos pelos alunos de nono, é bem evidente a evolução destes em relação aos dos níveis anteriores, uma vez que a quantidade de erros é muito menor, limitando-se à utilização esporádica de algumas palavras em Português ou à adaptação de palavras portuguesas à língua espanhola.

Apesar dos textos apresentados terem sido escritos por alunos diferentes com aptidões e ritmos de aprendizagem distintos, acreditamos que, após a sua análise, é possível concluir que estes refletem a grande influência da língua portuguesa na aprendizagem da língua espanhola por alunos portugueses. De facto, a grande maioria dos erros cometidos pelos alunos podem ser classificados como interlinguais, ou seja derivam da influência da LM sobre a LE. Podemos ainda concluir que esta interferência é mais evidente nos níveis iniciais, o sétimo e o oitavo ano, nos quais os textos apresentam uma quantidade maior de incorreções, o que já não se verifica de forma tão constante nos textos dos alunos de nono ano. Deste modo, parece-nos que, ao longo dos anos de aprendizagem, os alunos vão evoluindo na sua Interlíngua, abandonando o sistema intermédio entre a sua LM e a LE em aprendizagem e substituindo-a pelo sistema linguístico da língua estrangeira, neste caso o Espanhol.

2.3 Análise dos manuais adotados

Tendo em conta as especificidades que a aprendizagem da língua espanhola por alunos portugueses apresenta, parece-nos que as estratégias e as atividades selecionadas para as aulas de ELE nas escolas portuguesas deveriam ter em especial atenção as semelhanças e as diferenças entre as duas línguas para que estas auxiliassem os alunos no seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, procedemos à análise dos manuais adotados para o ensino do Espanhol nos três níveis da língua na Escola Básica EB 2,3 de Tortosendo, na expectativa de encontrar atividades que apresentassem um estudo contrastivo das duas línguas. Assim, foram analisados os manuais *¡Ahora Español!* 1 da Areal Editores, *Prisma Continúa* da Editora Edinumen e *Español 3* da Porto Editora, para o sétimo, oitavo e nono ano respetivamente.

2.3.1 Manual *¡Ahora Español!* 1⁵⁰

Este manual da Areal Editores faz parte de um conjunto de novos manuais que surgiu no ano letivo transato para que fossem adotados no sétimo ano de iniciação de Espanhol e vieram colmatar uma lacuna enorme que existia a este nível, uma vez que os poucos manuais existentes de editoras portuguesas eram pouco apelativos e os de editoras espanholas não estavam muito adequados às necessidades específicas dos nossos alunos. Assim, o manual apresenta um aspeto gráfico muito apelativo, com sugestões de atividades muito diversas e interessantes para os alunos de sétimo ano, bem como é acompanhado de materiais interativos que auxiliam o professor e os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente às atividades em que seja posto em evidência o contraste entre a língua portuguesa e a língua espanhola, este manual não denota essa preocupação, pois os exercícios em que se procura mostrar aos alunos aspetos em que as duas línguas são semelhantes ou, pelo contrário, muito diferentes, são muito escassos. Ainda assim, na parte final do manual (página 154) são apresentados aos alunos alguns falsos amigos, chamando-lhes a atenção para o facto de serem palavras que apesar de terem semelhanças em Português e em Espanhol, possuem significados diferentes, sendo-lhes também solicitada a realização de um exercício sobre o vocabulário referido.

⁵⁰ PACHECO, Luísa & BARBOSA, Maria José, *¡Ahora Español!* 1, Porto, Areal Editores, 2012.

PARA SABER MÁS

Falsos amigos

1 Relaciona las palabras con sus correspondientes imágenes. Hay palabras que presentan semejanzas en portugués y en español, pero tienen significados diferentes.

a. doce c. firma e. pelo g. perro i. escoba
b. niño d. periódico f. coche h. vaso j. carpeta

Más falsos amigos

Español	Portugués	Español	Portugués	Español	Portugués
aceite	óleo	contestar	responder	muela	dente
anécdota	acontecimento	cubiertos	talheres	oficina	escritório
aula	sala de aula	cuello	pescoço	película	filme
balcón	varanda	curso	ano letivo	polvo	pó
berro	agrião	embarazada	grávida	rato	momento
bolso	carteira	exquisito	delicioso	rojo	vermelho
calle	rua	fecha	data	rubio	loiro
cana	cabelo branco	frente	testa	salsa	molho
casco	capacete	habitación	quarto	seta	cogumelo
clase	turma	ganga	pechincha	sótano	cave
cola	fila	largo	comprido	taller	oficina

Figura 20 - Exercícios da página 154 do manual *!Ahora Español! 1*

No caderno de exercícios que acompanha o referido manual, é também apresentado um glossário Português-Espanhol, que poderá auxiliar os alunos relativamente ao vocabulário, ainda que não seja feita qualquer referência a semelhanças ou diferenças entre as duas línguas.

GLOSARIO	
A	
à - a la	agrião - berro
à derecha - a la derecha	água - água
à izquierda - a la izquierda	aguça - sacapuntas
à noite - por la noche	aí - ahí
a pé - a pie	ainda - todavía, aún
à tarde - por la tarde	ainda que - aunque
à volta de - alrededor de	ajuda - ayuda
abóbora - calabaza	ajudar - ayudar
aberto/a - abierto/a	ajustar-se - ajustarse
aborrecer-se (com algo) - molestarse	alcantar - alcanzar
aborrecer-se (com alguém) - enfadarse	álcool - alcohol
aborrecido/a - aburrido/a	alcunha - apodo
abraçar - abrazar	aldeia - pueblo
abril - abril	alegre - alegre
abrir - abrir	alegría - alegría
	além de - además de
	além disso - además
	anel - anillo
	animal(ais) - animal(es)
	aniversário - cumpleaños
	ano - año
	ano novo - año nuevo
	anoitecer - anochecer
	anteontem - anteayer
	anterior - anterior
	antes - antes
	antibiótico - antibiótico
	antigamente - antiguamente
	antigo/a - antiguo/a
	anti-inflamatório - antiinflamatorio
	antipático/a - antipático/a
	ao - al
	ao contrário de - al contrario de
	ao lado de - al lado de

Figura 21 - Exercícios da página 79 do caderno de atividades do manual *!Ahora Español! 1*

Um aspeto que nos pareceu interessante é o facto de, apesar de ser de nível iniciação, este manual apresenta logo na primeira unidade um texto com alguma complexidade, sem que haja grande necessidade de explicar vocabulário aos alunos, existindo apenas uma pequena caixa junto ao texto em que são traduzidas para português três palavras que poderiam causar alguma confusão.

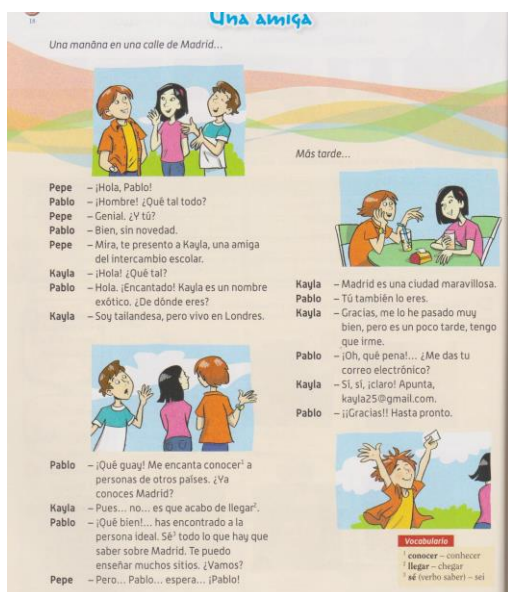


Figura 22 - Exercícios da página 18 do manual *!Ahora Español 1*

Após a análise deste manual podemos concluir que, apesar de não estar presente um estudo contrastivo dos pontos em comum nas duas línguas, se trata de um exemplar em que é evidente a que alunos se dirige, ou seja, pelo tipo de exercícios e pelos textos apresentados, conseguimos perceber que este é um manual de ELE para alunos portugueses.

2.3.2 Manual *Prisma Continúa*⁵¹

Este manual foi elaborado pela editora Edinumen sediada em Madrid e destina-se ao ensino de Espanhol a alunos estrangeiros, ou seja, não é específico para alunos portugueses. Sendo um manual não muito recente, já que a primeira edição data de 2001, não possui uma apresentação gráfica apelativa para alunos de oitavo ano, bem como trata de temas pouco motivantes para a faixa etária a que se destina, apresentando, em algumas situações, informações desatualizadas. No entanto, trata-se de um manual bem-estruturado e elaborado de acordo com o plano curricular do Instituto Cervantes e as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

No que diz respeito à seleção de atividades específicas para alunos portugueses, não existe ao longo do manual qualquer exercício em que esta preocupação esteja presente, uma vez que se dirige a todos os alunos estrangeiros de nível A2. Este facto é bastante evidente no glossário presente nas páginas finais do Caderno de Exercícios, que acompanha o manual, onde apenas são apresentadas aos alunos as palavras em Espanhol, sendo o aluno convidado a completá-lo com os equivalentes na sua língua.

⁵¹ BLANCO, Raquel, GÓMEZ, Raquel & NICOLÁS, Silvia, *Prisma Continúa Nivel A2*, Madrid, Editorial Edinumen, 2002.

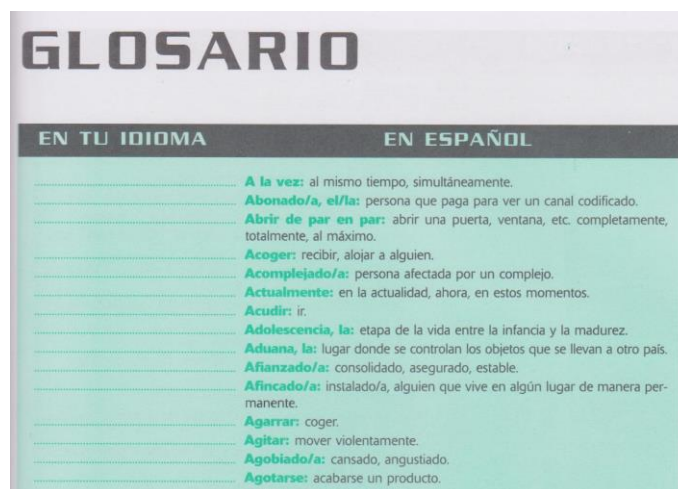


Figura 23 - Exercícios da página 121 do caderno de atividades do manual *Prisma Continúa*

Outra evidência de que não existe um estudo contrastivo entre as duas línguas está presente na explicação exaustiva que os autores realizam sobre a distinção entre os verbos "ser" e "estar", que para alunos portugueses não seria necessária, já que ambos os verbos são utilizados em situações muito próximas em Português e Espanhol. Esta diferença parece-nos mais adaptada às necessidades de alunos anglófonos, uma vez que na sua língua possuem apenas um verbo "to be" para as situações apresentadas.

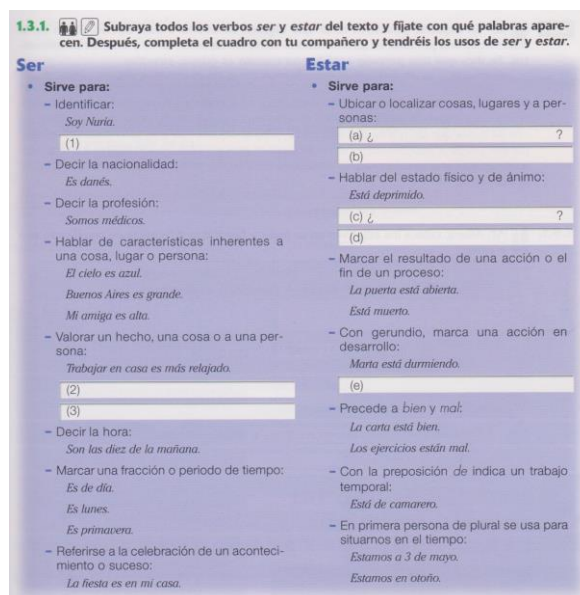


Figura 24 - Exercícios da página 25 do manual *Prisma Continúa*

Pela análise a este manual, podemos concluir que se trata de um manual de ELE pensado para alunos estrangeiros, independentemente da sua nacionalidade, logo não há qualquer tentativa de apresentar semelhanças e diferenças entre esta língua e a língua portuguesa. Sem questionar a qualidade do referido manual, parece-nos que este não será o

mais indicado para a realidade dos nossos alunos de Espanhol, visto que consideramos que os manuais adotados devem ser pensados de acordo com as necessidades do público-alvo a que se destinam, pois dependendo da língua materna que possuem, os aprendentes sentem necessidades diferentes.

2.3.3 Manual *Español 3*⁵²

O manual *Español 3* da Porto Editora para alunos de ELE nível B1 é a continuação dos manuais *Español 1* e *Español 2* da mesma editora, cuja data da primeira edição é 2008, altura em que o Espanhol surgia nas escolas portuguesas como segunda língua estrangeira com grande visibilidade. Trata-se de um manual pouco recente, com um aspeto gráfico bastante desatualizado e que não desperta a atenção dos alunos, no entanto os seus autores apresentam-no como "un método para el aprendizaje de la lengua española pensado específicamente para alumnos portugueses que tiene en cuenta las características esenciales de las dos lenguas".⁵³

Procedemos à análise do referido manual, no sentido de averiguar se este objetivo dos autores se verifica ao longo das várias unidades que o compõem, tendo encontrado algumas atividades e explicações em que é evidente a preocupação em realizar um estudo contrastivo entre a língua portuguesa e a língua espanhola.

Deste modo, existem chamadas de atenção em que os autores alertam para o facto de algumas estruturas, por exemplo as condicionais e as temporais, se formarem com tempos verbais diferentes em Português e Espanhol, ainda que numa primeira abordagem pareçam semelhantes.

3. "Si tú no vuelves" es una canción de amor y amistad dedicada a los que echamos de menos. Seguro que por tu vida escolar han pasado personas de quienes sientes falta.

Portugués	Español
Se puder , estudo / estudarei todos os dias. Se tivermos , hipótese, fazemos / faremos uma viagem de final de ano.	Si puedo , estudio / estudiaré todos los días. Si tenemos la oportunidad, hacemos / haremos un viaje de fin de curso.

A Oraciones temporales

presente indicativo + presente indicativo	Cuando voy a España, me compro siempre un abanico para mi colección.
presente subjuntivo + futuro indicativo	Cuando vaya a España, me compraré un abanico.
conectores	Cuando Tan pronto como (...) Después de que
	Mientras En cuanto Antes de que (sólo con subjuntivo)

¡OJO!
Mientras – enquanto; En cuanto – mal / assim que

Figura 25 - Exercícios das páginas 10 e 40 do manual *Español 3*

Outra evidência desta preocupação encontra-se nas páginas finais do manual, em que surgem exercícios de revisão dos conteúdos gramaticais, sendo um deles a tradução de frases

⁵² PINO MORGÁDEZ, Manuel del, MOREIRA, Luísa e MEIRA, Susana, *Español 3*, Porto, Porto Editora, 2008.

⁵³ Idem, *ibidem*.


de Português para Espanhol, e vice-versa, dando especial destaque às preposições, uma vez que se trata de um aspeto em que as duas línguas apresentam grandes diferenças e é um dos principais erros cometidos pelos alunos portugueses de ELE. Num outro exercício é-lhes pedido que corrijam um texto com incorreções, sendo que muitas delas são erros típicos que eles cometem.

3. Traduce las siguientes frases. ¡Ojo a las palabras señaladas!

Español	Português
	As viagens de barco estão na moda.
	Nós preocupamo-nos com a tua segurança.
	Não sei onde está a minha bagagem , tenho de procurá-la .
El hotel está muy cerca del aeropuerto.	
	Há muitos engarrafamentos por causa da feira de Sevilha.
(Tú) Tampoco ibas a Puerto Rico, ¿ verdad?	
Cuando viajo en coche, apenas consulto los mapas.	
	Nós temos vontade de dar a volta ao mundo.
Me gustaría echar un vistazo a las fotos.	
En cuanto llegue a Chile, te llamo .	

4. El siguiente texto contiene 12 errores, corrígelos.

El avión aterriza en el aeropuerto José Martí y las puertas se abrem. Enquanto baja la escalerilla, Priscilla respira un aire húmedo e caliente, uno aire novo y desconocido. Por fim está en Cuba. Na sala de espera, delante de las grandes puertas de cristales, Lisa mira impaciente a todos los viajeros que salen com sus maletas y sus bolsas de viaje. Una luz verde senhala en el monitor que el vuelo 358 de Cubana de Aviación ya esta en tierra.



Dolores de Soler-España. Guantánameras, Editorial Difusión (adaptado)

Figura 26 - Exercícios da página 101 do manual *Español 3*

Tal como o manual de sétimo, também o *Español 3* apresenta aos alunos um glossário Português-Espanhol nas suas últimas páginas, ainda que não seja feita qualquer referência a semelhanças ou diferenças entre as duas línguas.

Glossário / Glosario

Este léxico reúne o essencial das palavras e/ou expressões necessárias ao cumprimento do programa em vigor. A tradução apresentada corresponde aos contextos comunicacionais propostos pelo mesmo. Quando numa entrada aparece mais do que uma tradução, a vírgula serve para indicar sinónimos e o ponto e vírgula indica a palavra utilizada noutros contextos.

<p>A</p> <p>à direita – a la derecha a direito – todo recto à esquerda – a la izquierda a fazer feito – de adorno à noite – por la noche, de noche à nossa! – ¡chin chin! à parte – aparte a pé – a pie à tangente – por los pelos à tarde – por la tarde à volta de – alrededor de</p>	<p>Agosto – agosto agradável – agradable agrafador – grapadora agresivo – agresivo água – agua aguça – sacapuntas ai – ahí ainda – todavía, aún ainda que – aunque ajudar – ayudar algunha – apodo, mote aldea – pueblo, aldea alegrar-se (com) – alegrarse (de) alegre – alegre</p>	<p>amejora – almeja ameixa – ciruela amêndoa – almendra amendoim – cacahuete amigável – amigable amigo – amigo amizade – amistad amora – mora ananás – piña anca – cadera andar (n. y v.) – piso; andar andar de baixo – piso de abajo andar de bicicleta – andar en bici andar de cima – piso de arriba</p>
--	--	--

Figura 27 - Exercícios da página 128 do manual *Español 3*

O Caderno de Exercícios que acompanha este manual encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira dedicada à sistematização dos aspetos gramaticais e a segunda aos exercícios sobre os mesmos. Na primeira parte, escrita em Português, existem vários aspetos em que são colocadas em evidência as diferenças entre as duas línguas, nomeadamente no que

se refere à translineação, à presença/ ausência dos artigos definidos e indefinidos e à utilização dos determinantes possessivos, das formas de reflexo e das preposições.

b. Presença / ausência do artigo: casos mais frequentes

	Usos do artigo em ESPANHOL	Usos do artigo em PORTUGUÊS
Presença	do artigo definido para indicar as horas e os dias da semana Son <u>las</u> once y media. Se presentó a <u>las</u> cuatro y diez. Llega <u>el</u> martes y tiene clases <u>el</u> miércoles.	São onze e meia. Apresentou-se às quatro e dez. Chega na terça e tem aulas na quarta.
Ausência	do artigo indefinido antes de tal, otro e cierto De <u>una</u> cierta forma. <u>Una</u> tal situación. <u>Un</u> otro objetivo.	De <u>uma</u> certa forma. <u>Uma</u> tal situação. <u>Um</u> outro objetivo.
	com os determinantes possessivos <u>Mis</u> libros son como <u>tus</u> discos: preciosos.	<u>Os</u> meus livros são como <u>os</u> <u>teus</u> discos: valiosos.
	com os nomes próprios Europa y Asia. María trabaja mucho.	△ Europa e <u>a</u> Ásia. △ María trabalha muito.

b. Em espanhol, o artigo definido nunca precede o determinante possessivo.

español	português
La Mi casa es grande.	A minha casa é grande.

c. Para se referir às partes do corpo ou a objectos pessoais, observa-se uma diferença de uso entre as duas línguas: o português pode, ou não, empregar uma forma de determinante possessivo.

español	português
Hoy he perdido el reloj.	Hoje perdi o meu relógio / o relógio.

b. As sílabas com ditongos ou tritongos, às vezes diferentes entre o português e o castelhano, nunca se separam nem no princípio nem no fim de linha.

Exs.:

português	español
pá-ti-o	pa - tio
far-má-ci-a	far - ma - cia
có-pi-a	co - pia
in-cên-di-o	in - cen - dio

Notas:

A utilização das preposições é semelhante à do português com algumas ressalvas:

a. 'a' tem dois usos correntes:

- antes de um nome de pessoa ou nome colectivo, em forma de complemento directo:

Exs.: Me encontré **a** Pedro y **a** Juana en la calle.
He visto **a** la gente contenta en esta ciudad.

- com um verbo de movimento seguido de infinitivo.

Exs.: Vengo **a** decirte que...
Voy **a** estudiar.

Figura 28 - Informações das páginas 5, 8, 9, 12 e 17 do caderno de exercícios do manual *Español 3*

Em relação à segunda parte, na qual são apresentados exercícios para consolidar os aspetos gramaticais sistematizados na parte inicial, encontramos, de igual forma, chamadas de atenção dos autores para as diferenças entre a língua portuguesa e língua espanhola. Assim, junto aos exercícios em que os alunos poderiam ter dúvidas surgem notas a alertá-los para essas diferenças, por exemplo no que diz respeito ao uso de pronomes antes de um nome e à utilização do verbo auxiliar "haber" em Espanhol.



Figura 29 - Informações das páginas 44 e 59 do caderno de exercícios do manual *Español 3*

Os exercícios de tradução do Português para o Espanhol também estão presentes no Caderno de Exercícios, por exemplo para praticar a diferente utilização das preposições nas duas línguas.

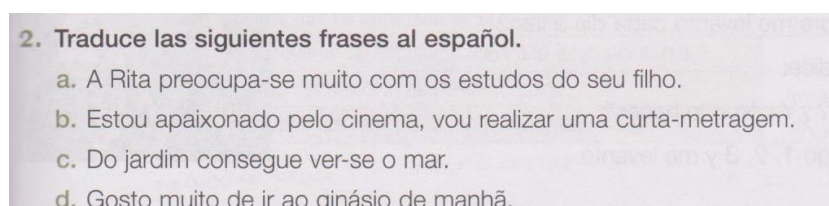


Figura 30 - Exercícios da página 49 do caderno de exercícios do manual *Español 3*

Através da análise do manual *Español 3*, podemos concluir que, de facto, é evidente o objetivo dos autores de apresentar um método para a aprendizagem da língua espanhola específico para alunos portugueses, tendo em conta as semelhanças e as diferenças essenciais entre as duas línguas, uma vez que os alunos são convidados a refletir sobre determinados aspetos em que poderiam ser influenciados pela sua LM, levando-os à utilização incorreta da língua espanhola. Além disso, estão também presentes atividades em que se trabalham essas distinções, nomeadamente exercícios de tradução, que consideramos muito úteis para sua compreensão. No entanto, este manual foca-se principalmente nas questões gramaticais, deixando de parte importantes aspetos relacionados com o léxico, como os falsos amigos, ou as diferenças ao nível da fonética, que originam muitos erros cometidos pelos alunos na sua produção oral.

2.4 Propostas didáticas

Enquanto professores de Espanhol Língua Estrangeira para alunos portugueses, é fundamental que planifiquemos as nossas aulas tendo em conta as especificidades do processo de ensino-aprendizagem em que nos encontramos, selecionando estratégias e atividades que prestem especial atenção às semelhanças e diferenças entre as duas línguas para que estas auxiliem os nossos alunos na sua aprendizagem da língua espanhola. Parece-nos essencial incluir a língua portuguesa nas aulas de ELE, como ponto de referência, salientando as semelhanças que poderão facilitar a aprendizagem da língua espanhola, mas principalmente alertando para as diferenças que poderão ser um fator impeditivo do sucesso dos nossos alunos.

Assim, ao longo das aulas lecionadas no presente ano letivo, houve a constante preocupação em estabelecer uma comparação com a língua portuguesa, sempre que o aspeto em estudo apresentava características comuns nas duas línguas, nomeadamente determinados tempos verbais, como o *Futuro Imperfecto* ou o *Presente de Subjuntivo*, cujas regras de formação são muito semelhantes, uma vez que, desta forma, os alunos conseguiam facilmente percebê-las estabelecendo uma relação com o conhecimento linguístico que já possuíam da sua LM.


Tendo em conta que um dos aspetos que causa maior dificuldade aos alunos portugueses na aprendizagem da língua espanhola é o léxico, o que ficou evidente nos trabalhos apresentados no ponto anterior, consideramos fundamental trabalhá-lo com os alunos, para que percebam que, mesmo tratando-se de duas línguas tão próximas, existem muitas palavras que são totalmente diferentes, bem como existem outras, que apesar de parecerem iguais, têm significados muito diferentes. Durante as aulas deste ano letivo, estas diferenças foram sempre postas em evidência, nomeadamente nas aulas mais dedicadas ao vocabulário, por exemplo no sétimo ano, em que foi lecionado o léxico para a descrição física, tendo surgido as palavras *largo* e *rubio*, que sendo associadas às imagens correspondentes, foram facilmente identificadas pelos alunos.



Figura 31 - Excerto de diapositivo utilizado numa aula de sétimo ano

No sentido de esclarecer estas questões lexicais, poderemos realizar várias atividades nas aulas de ELE com o objetivo de aprofundar o conhecimento lexical dos nossos alunos. Uma primeira atividade, com o intuito de esclarecer a diferença entre alguns falsos amigos, bem como despertar a curiosidade dos alunos para sua aprendizagem, iniciaria com a apresentação de um vídeo. Existem na internet muitas possibilidades que facilmente podemos encontrar, como por exemplo da VideoEle <http://www.youtube.com/watch?v=9YvdNjs6KGo> ou <http://www.youtube.com/watch?v=OVgPynpRkpg>, ou do programa português *Estado de Graça* o sketch "O Médico cubano" disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=E3x1syJaM3E>, através dos quais os alunos ficariam a conhecer algumas dessas palavras. Em seguida, a turma seria dividida em grupos, sendo distribuídos pelos grupos cartões com imagens e as palavras correspondentes, que os alunos teriam de relacionar, ao mesmo tempo que anotariam nos seus cadernos as palavras em Português e os equivalentes em Espanhol. Para concluir esta atividade, os grupos teriam de elaborar frases que mostrassem os verdadeiros significados dos falsos amigos. Se a turma for de um nível muito inicial, poderemos substituir este último exercício por outro em que tivessem, por exemplo, de completar espaços com as palavras adequadas.

Outra sugestão, ainda com o objetivo de identificar os falsos amigos, mas também desenvolver a compreensão leitora dos alunos, seria a leitura e interpretação do texto " El idioma más difícil del mundo", no qual o autor narra as dificuldades que um espanhol teve de enfrentar quando decidiu aprender Português com uma amiga brasileira, descrevendo vários equívocos muito divertidos, com origem nos falsos amigos entre as duas línguas.



El idioma más difícil del mundo

A diferencia de la mayoría de las personas – que entienden idiomas pero no los hablan – a mí me sucede con el portugués que lo hablo pero no lo entiendo. Así que decidí tomar clases de portugués con Norma, una amiga brasileña. Y como yo le insistiera que me hablase en portugués todo el tiempo, me dijo que desde el lunes nos sentaríamos a estudiar dentro de su “escritorio”. Me pareció bastante estrecho el lugar, pero llegué ese lunes decidido a todo.

Lo que no sabía era que “escritorio” no quiere decir escritorio, sino oficina; en cambio, “oficina” quiere decir taller y “taller” significa cubiertos de mesa. No me atrevía a preguntar a Norma cómo se dice escritorio pero ella, que es tan inteligente, lo adivinó en mis ojos aterrados. «Escritorio se dice “escrivaniha”» observó Norma.

A la siguiente lección regresé dispuesto a cometer la menor cantidad posible de errores. Le rogué a Norma que me regalara un café fuerte, a fin de empezar con la cabeza despejada. Quise ser amable, y dije que lo encontraba exquisito.

– No veo por qué le desagrada el café, me contestó ella.

– Al contrario, lo encuentro exquisito – insistí yo, sin saber que ya había cometido el primer error del día.

“Exquisito quiere decir en portugués, desagradable, extraño”, suspiró Norma.

Me di por vencido. Acepté que el portugués era un idioma difícil. De ahí en adelante, Norma me mostró todas las diferencias que existen entre palabras homófonas de los dos idiomas.

Era demasiado. Pedí permiso para no volver nunca a clases de portugués, el idioma más difícil del mundo.

Ernesto Samper Pizzano, Daniel Samper Pizano, in *Cambio* 16, n.º 1132 (adaptado)

Figura 32 - Texto retirado da página 26 do manual *Español 2*⁵⁴

⁵⁴ PINO MORGÁDEZ, Manuel del, MOREIRA, Luísa e MEIRA, Susana, *Español 2*, Porto, Porto Editora, 2008.

Após a leitura do texto, os alunos seriam convidados a fazer o levantamento dos falsos amigos que são referidos, bem como dos seus significados. Estes poderiam ser utilizados para a elaboração de cartazes com as palavras e as imagens correspondentes, podendo os alunos realizar também um trabalho de pesquisa, de forma a encontrar outros exemplos para completar o seu trabalho. Na sequência desta atividade, poder-se-ia organizar um concurso sobre os falsos amigos da língua portuguesa e espanhola, no qual os alunos teriam de realizar um questionário sobre os significados destas palavras espanhola. Este concurso poderia ser destinado apenas a alunos de Espanhol ou, como estratégia de motivação para a aprendizagem desta língua estrangeira, a todos os alunos da escola.

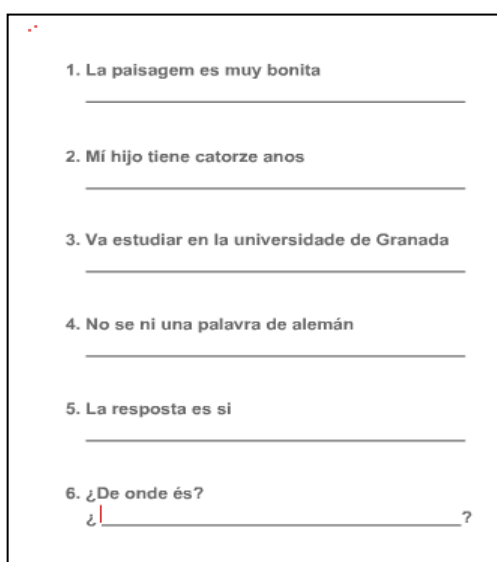
Ainda sobre este tema, uma terceira atividade que também podemos utilizar nas aulas seria a audição da canção "COMO TE ECHO DE MENOS" do cantor/ compositor Alejandro Sanz disponível em <http://letras.mus.br/alejandro-sanz/35083/>, cujo título é composto por uma expressão que em Português tem um significado totalmente diferente do que pareceria à partida.

<p>Como te echo de menos</p> <p>Existe un niño que vive en mí, Luchando por tenerte Y revive momentos Lejanos ya, y me hace pensar Confundiendo realidad, Obligándome a escuchar.</p> <p>Tu voz diciendo de lejos Como te echo de menos No puedo más Por qué te alejas.</p> <p>Lo que te cuesta comprender Que aunque eres parte del ayer No me vale que hundas tu cabeza en mi jersey. Lo que te cuesta comprender Que aunque eres parte del ayer Me desespero Que también yo lo he sufrido Que en este tiempo sin vernos Como te he echado de menos.</p>	<p>Perdiendo a cada instante un poco más. Luchando por tenerte hasta el final Sigo escuchando de lejos Como te echo de menos Que fuerza será La que aún nos une.</p> <p>Lo que te cuesta comprender Que aunque eres parte del ayer No me vale que hundas tu cabeza en mi jersey. Lo que te cuesta comprender Que aunque eres parte del ayer Me desespero Que también yo lo he sufrido Que en este tiempo sin vernos Como te he echado de menos.</p> <p>Me besas y me hundo y sé Que nadie en este mundo entendería Porque queremos volver.</p> <p style="text-align: right;">Alejandro Sanz</p>
---	---

Figura 33 - Letra da canção *Como te echo de menos* de Alejandro Sanz disponível no site <http://letras.mus.br/alejandro-sanz/35083/>

Antes da audição da canção, poderíamos analisar o título com os alunos, em que estes seriam convidados a supôr o seu significado; no final da audição, teriam de interpretar a letra de forma a verificar se as suas suposições estariam corretas. Esta atividade é adequada a alunos de um nível mais avançado e pode ser realizada oralmente ou através da realização de uma ficha de compreensão oral.

No que diz respeito a atividades com o objetivo de levar os alunos a compreender as diferenças entre as duas línguas em relação a aspetos gramaticais, existem, de igual modo, muitas atividades que podemos realizar nas nossas aulas de ELE. Assim, consideramos útil a realização de exercícios de tradução de Português para Espanhol, focados, principalmente, nos aspetos em que os alunos tradicionalmente erram mais, por exemplo, a utilização das preposições. Outro exercício que nos parece bastante produtivo é a correção de frases, cujos erros são os que os alunos portugueses normalmente cometem. Este exercício pode ser realizado através de fichas de trabalho elaboradas pelo professor, ou, em alternativa, é possível encontrar *online* páginas dedicadas ao estudo da língua espanhola, por exemplo <http://www.estudarespanhol.com/inicial1.php>, que apresentam exercícios interativos muito variados e motivadores, já que o recurso às novas tecnologias na sala de aula é uma estratégia que, de modo geral, cativa os alunos.



The image shows a worksheet with six numbered exercises for error correction. Each exercise consists of a sentence in Spanish followed by a horizontal line for the student's answer. The exercises are:


1. La paisagem es muy bonita
2. Mi hijo tiene catorze anos
3. Va estudiar en la universidade de Granada
4. No se ni una palabra de alemán
5. La resposta es si
6. ¿De onde és?

The sixth exercise has a small red mark above the question mark and a red vertical line above the first blank space.


Figura 34 - Exercícios de correcção de erros disponíveis no *site* <http://www.estudarespanhol.com/inicial1.php>

Além disso, parece-nos também fundamental a sistematização dos novos conteúdos, colocando em evidência os aspetos semelhantes e as diferenças entre as duas línguas, de forma a dissipar as dúvidas que possam surgir aos alunos. Assim, após o estudo de cada aspeto gramatical poderia ser fornecida aos alunos essa informação através de fichas de informativas ou de trabalho, tal como é sugerido pela *Gramática contrastiva del español para brasileños*.⁵⁵

⁵⁵ Concha Moreno & Gretel M. Eres Fernández, *Gramática contrastiva del español para brasileños*, SGEL, disponível em http://ele.sgel.es/ficheros/productos/downloads/Gram%C3%A1ticaContrastiva_362.pdf

 **Lo decimos igual**

En líneas generales, las situaciones de uso del tratamiento formal y del informal son las mismas en español y en portugués, aunque en portugués existe una tendencia más o menos generalizada a emplear el tratamiento informal.

 **Lo decimos diferente**

Algunas formas de tratamiento difieren ligeramente en cuanto al uso.

Español	Portugués
<p>Don / doña Sólo se usa delante de nombres propios y en situaciones formales. <i>Tengo que hablar con don Octavio.</i> <i>Me lo explicó doña Regina.</i></p>	<p>Dom / dona La forma dom tiene su uso restringido al tratamiento de mucha formalidad. En cambio, la forma dona pertenece al lenguaje coloquial oral.</p>

Figura 35 - Esquema informativo retirado da *Gramática contrastiva del español para brasileños*

Em suma, consideramos que é fundamental perceber que a aprendizagem da língua espanhola por alunos portugueses se trata de um processo ensino-aprendizagem com especificidades muito próprias, em que os alunos tendem a introduzir no sistema linguístico espanhol conhecimentos da sua língua materna. Devemos, por isso, utilizar as semelhanças entre as duas línguas para auxiliar os nossos alunos na aprendizagem da língua espanhola, realçando os aspetos comuns. No entanto, devemos, sobretudo, chamar a atenção para as diferenças, para que não se instale a ideia de que é muito fácil aprender Espanhol, sendo português.

Nesse sentido, existe uma grande variedade de atividades que podem ser realizadas nas aulas de ELE para alunos lusófonos, sendo as propostas didáticas que aqui apresentamos apenas exemplificativas do que pode ser feito, devendo ser adaptadas aos diferentes níveis da língua e às características dos alunos.

Capítulo 3 - A prática pedagógica

3.1. A escola: espaço físico e recursos humanos

A nossa prática pedagógica foi realizada na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Tortosendo, sede do Agrupamento de Escolas de Tortosendo, que foi constituído em 2002, sendo atualmente composto por quinze estabelecimentos de ensino, dos vários níveis: jardins de infância, escolas de 1.º ciclo e a Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos (sede). As localidades que o compõem encontram-se geograficamente próximas e partilham traços culturais e socioeconómicos. Sendo uma região muito ligada à indústria têxtil, hoje em dia, com a crise dessa indústria, a população foi procurando alternativas, havendo quem se dedique ao pequeno comércio ou à construção civil, à panificação, à agricultura, à serração e ao turismo de habitação.



Figura 36 - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Tortosendo

No início do presente ano letivo, foram criados dezoito novos Mega Agrupamentos, sendo um deles no concelho da Covilhã, que inclui as escolas do Paúl, de Tortosendo e a Secundária Frei Heitor Pinto, que formam um novo agrupamento constituído por 1700 alunos. Pela descrição feita anteriormente, os alunos desta escola pertencem maioritariamente a uma classe média baixa, existindo casos em que as dificuldades económicas são grandes, havendo um número significativo de famílias carenciadas e mesmo desestruturadas. Deste modo, um grande número de alunos (70%) auferem apoio socioeconómico (escalões A e B), existindo, também, muitos casos de alunos com dificuldades de aprendizagem, que derivam, muitas vezes, das condições socioculturais em que se inserem e das dificuldades económicas e sociais vividas. Todavia, é feito um esforço de forma a colmatar estas fragilidades, facultando aos alunos bibliotecas, salas de estudos, apoios pedagógicos, apoio da psicóloga escolar, implementação de Cursos de Educação e Formação e Projetos Curriculares Alternativos, para que todos possam ter a possibilidade de se integrar e escolher um percurso escolar que seja do seu agrado. Outro aspeto a salientar, é o facto de a grande maioria da população

estudantil da Escola EB 2,3 de Tortosendo residir na vila onde se situa e ser de nacionalidade portuguesa, ainda que exista um número bastante significativo de alunos de etnia cigana. Quanto ao número de alunos, nos 5.º e 6.ºanos (2.º ciclo) são, no presente ano letivo 171, enquanto no 3.ºciclo frequentam 193, num total de 365 alunos.

Em termos físicos, a escola EB 2,3 de Tortosendo faz parte de um grupo de escolas que foi construído no nosso país no início dos anos 80, quando se deu um grande aumento de alunos no ensino básico, sendo constituída por três blocos onde, para além das salas de aula e dos serviços administrativos e diretivos, existe também a Biblioteca Escolar, inserida na Rede de Bibliotecas Escolares, uma sala TIC e uma de informática para ocupação de tempos livres. Há a destacar o facto de muitas salas estarem equipadas com quadros interativos, sendo que todas dispõem de computador, projetor e acesso à *internet*, bem como a cantina, onde os alunos podem usufruir de uma refeição confeccionada nas instalações da própria escola, e a sala de alunos. Existe, contudo, um aspeto negativo muito pertinente: não existe um espaço coberto para a prática da Educação Física. Esta situação deve-se ao facto de o Pavilhão Gimnodesportivo do concelho não reunir condições de segurança e a Associação de Pais da escola ter optado por não o utilizar, ficando as aulas desta disciplina limitadas aos campos de jogos no espaço exterior da escola, o que é condicionado pelas condições atmosféricas, que nem sempre são favoráveis.

Relativamente ao pessoal docente, há a referir o quadro de professores, que é bastante estável, uma vez que o número de professores contratados sofreu uma diminuição acentuada nos últimos anos, o que permite uma organização do serviço e dos horários de modo a privilegiar a continuidade pedagógica. Este facto não significa que não tenhamos sido bem recebidos, pelo contrário, já que desde o primeiro nos sentimos perfeitamente integrados e sempre nos foi proporcionado um ótimo ambiente de trabalho.

Em relação ao pessoal não docente, existe, nesta escola, um conjunto de assistentes operacionais polivalentes que procuram colmatar as lacunas ao nível do pessoal de trabalho, estando encarregados de várias tarefas, sendo de salientar a simpatia e cordialidade com que sempre nos trataram.

Pelo exposto, resta referir que esta escola, apesar da distância geográfica a que se situa da área de residência, nos proporcionou uma excelente experiência na realização da prática pedagógica, quer pelo auxílio que nos foi prestado por todos os elementos da comunidade escolar, quer pelas condições físicas em que trabalhámos, já que sempre nos foi facultado todo o material que necessitámos para as nossas aulas ou para a realização das atividades da disciplina de Espanhol.

3.2. Caracterização das turmas e trabalho realizado

Sendo que o Espanhol é uma Língua Estrangeira II, ou seja com início no sétimo ano de escolaridade, apenas lecionámos a turmas do terceiro ciclo do ensino básico. Na Escola Básica do 2º e 3ºciclos de Tortosendo, existe um total de 193 alunos de 3º ciclo distribuídos por onze

turmas, nomeadamente três turmas do sétimo ano (7^ºA, 7^ºB e 7^ºC), quatro turmas do oitavo ano (8^ºA, 8^ºB, 8^ºC e 8^ºD) e quatro turmas do nono ano (9^ºA, 9^ºB, 9^ºC e 9^ºD). As turmas do sétimo A, oitavo B e C são constituídas somente por alunos cuja LE II é o Francês, enquanto as turmas do 7^ºC, 8^ºA, 9^ºC e D é composta apenas por alunos que escolheram como opção a Língua Espanhola. Existem também turmas mistas, nomeadamente o 7^ºB, 8^ºD, 9^ºA e B.

Tendo em conta que a totalidade das turmas existentes pertence à Professora Orientadora, Gabriela Baptista, ficou estabelecido entre todos, que cada professor estagiário daria as seis aulas de 45 minutos num nível de ensino diferente em cada período, de forma a poder lecionar nos três níveis que existem na escola. Assim, no primeiro período letivo as aulas supervisionadas ocorreram na turma B do sétimo ano, no segundo período na turma A/B do nono ano e no terceiro período na turma D do oitavo ano.

3.2.1 Turma 7^ºB

A primeira preocupação, após a distribuição dos níveis, foi procurar obter informações sobre os alunos que constituíam o 7^ºB, de forma a poder preparar as aulas mediante as características dos alunos. Para tal, a Professora Orientadora disponibilizou-nos de imediato toda a informação que nos seria necessária para lecionarmos as nossas aulas, atendendo às necessidades de cada aluno. Trata-se uma turma típica de sétimo ano, composta por catorze alunos (uma vez que os restantes elementos da turma têm Francês), sendo oito raparigas e seis rapazes. Apesar de ser uma turma pequena, os alunos são um pouco conversadores e agitados, o que se verificou principalmente na parte final das aulas de noventa minutos, em que a proximidade da hora de almoço também motivou alguma agitação na turma. No entanto, mostraram ser alunos educados e respeitadores, que abandonaram as atitudes mais perturbadoras quando foram advertidos. São também alunos pontuais, assíduos e cumpridores das regras dentro e fora da sala de aula.

Ainda que não exista nenhum aluno com Necessidades Educativas Especiais, trata-se de uma turma heterogénea, composta por alunos com grandes capacidades, mas também por alunos com algumas dificuldades, as quais vão conseguindo ultrapassar mediante trabalho e esforço e aos quais foi dedicada uma atenção mais individualizada durante a realização das tarefas das aulas. Uma característica comum a todos os alunos é o gosto pela aprendizagem da língua espanhola, o que gera uma grande motivação para as aulas. Este facto foi evidente nestas aulas, uma vez que todos os alunos participaram com empenho e interesse nas várias atividades propostas.

Terminada esta fase preparatória, teve início a preparação destas aulas, tendo para isso sido analisados os Programas de Espanhol/LE (3^º Ciclo e Ensino Secundário), as planificações elaboradas em grupo disciplinar e outros materiais facultados pela Professora Orientadora. Além disso, foi analisado o manual de 7^º ano adotado na escola o *¡Ahora Español!1* da Areal Editoras, principalmente a unidade didática 2 *¿Cómo eres?*, que seria trabalhada com a turma. A planificação das aulas teve como base os modelos de planificação

que a Professora Orientadora facultou ao núcleo de estágio, tendo, assim, sido elaborados os planos de aula, os planos descritivos e restantes materiais de apoio complementares ao manual adotado para seis aulas de 45 minutos, ainda que estas estejam agrupadas numa aula de noventa minutos semanal (dois blocos de 45 minutos) e outra de apenas um bloco.

Após umas semanas de trabalho bastante exaustivo e com o apoio da Professora Orientadora e dos colegas do núcleo de estágio, decorreram as duas primeiras aulas supervisionadas no dia 15 de outubro, numa aula de noventa minutos com início às 10.30 h. Para essas aulas, dedicadas à descrição de aspetos físicos e do caráter das pessoas, foram elaborados materiais diversificados e estratégias variadas de forma a motivar os alunos para a nova unidade em estudo, tais como um diapositivo com imagens de personalidades da cultura *hispanohablante* do conhecimento dos alunos, fichas com figuras de desenhos animados e atividades em grupo que são sempre motivadoras. Apesar do nervosismo inicial, esta foi uma experiência muito positiva, tendo os alunos aderido de forma muito interessada às tarefas que lhes foram propostas, principalmente à actividade em que em pares tiveram de descrever imagens de pessoas e depois ler as descrições para que os colegas adivinhassem quem era.

A terceira aula, de 45 minutos, decorreu no dia 17 de outubro pelas 9.25h e vinha na sequência da aula anterior, tendo como tema central a formação do género dos adjetivos e os antónimos. Novamente, foram elaborados materiais diversificados que motivassem os alunos, nomeadamente um diapositivo e uma ficha de trabalho, mas também foi utilizado o manual que possui um grande número de exercícios com grande variedade e é um recurso valioso que não deve ser posto de parte. Também nesta aula os alunos trabalharam com interesse e se esforçaram por realizar todas as tarefas que lhes foram solicitadas.

A quarta e quinta aulas tiveram lugar no dia 22 de outubro e foram dedicadas ao grau comparativo dos adjetivos e à auto-avaliação da aprendizagem dos alunos na unidade em estudo. Deste modo, a aula foi dividida em duas partes, tendo sido preparados para a primeira parte dois diapositivos para explicar os aspectos gramaticais de forma mais explícita e dinâmica, bem como uma ficha de trabalho sobre a canção “Soy guapo”, que os alunos ouviram duas vezes e de que gostaram muito. A segunda parte da aula, foi dedicada ao trabalho em pares, em que os alunos fizeram os exercícios de auto-avaliação propostos pelo manual. Consideramos importante a realização destas tarefas no final de uma unidade porque deste modo os alunos não só têm hipótese de rever todos os conteúdos abordados nas aulas anteriores e perceber que dúvidas ou dificuldades sentem, mas também porque permitem ao professor avaliar até que ponto as suas aulas cumprem os seus objetivos.

A última aula teve a duração de 45 minutos e veio na sequência da anterior, uma vez que a planificação não tinha sido cumprida, tendo sido iniciada com a correção dos exercícios de auto-avaliação feitos pelos alunos em pares. Além disso, foi explicado aos alunos em que consistia a *Tarea Final* da unidade que realizaram em casa, como forma de preparação para o teste que se realizaria numa aula próxima. Tendo em conta a importância do desenvolvimento da compreensão leitora, a unidade terminou com a audição, leitura e análise de um texto, já que uma unidade didática deve trabalhar todas as competências e

ainda que naturalmente haja tendência para favorecer a compreensão e a expressão oral, a compreensão escrita não pode ser esquecida.

3.2.2 Turma 9ºA/B

No segundo período letivo, foram lecionadas seis aulas de 45 minutos à turma A/ B do nono ano de Espanhol Nível 3. Esta é uma turma composta por 14 alunos (10 rapazes e 4 raparigas), sendo que dois deles (Marco Navalho e Francisco Reis) pertencem ao nono B, enquanto os restantes são do nono A. Esta situação, apesar de ser habitual, acaba por influenciar o comportamento dos dois alunos da outra turma que nas aulas de Espanhol estavam sempre um pouco isolados ao fundo da sala e sentiam alguma relutância em participar oralmente nas atividades propostas.

Apesar de ser uma turma pequena, esta é uma turma muito heterogénea, com vários ritmos de aprendizagem, em que coexistem alunos com boas capacidades, com outros com muitas dificuldades de aprendizagem. De facto, durante as aulas foram evidentes estas diferenças, destacando-se no nono A os alunos número dez, Guilherme Madeira, e número dezassete, Pedro Bártolo, que participaram sempre de forma muito ativa e interessada, mostrando-se muito empenhados em realizar as atividades que lhes eram propostas. Por outro lado, tornou-se também claro que alguns alunos, apesar de estarem já no terceiro ano de aprendizagem da língua, têm grandes lacunas ao nível dos pré-requisitos e por esse motivo sentem grandes dificuldades em acompanhar as tarefas realizadas nas aulas. Destes alunos, destaca-se o número sete do nono A, David Fernandes, que possui Necessidades Educativas Especiais, cujas dificuldades se relacionam com o seu problema de hiperatividade, que condiciona a sua concentração e a aquisição de conhecimentos, bem como o aluno número catorze, José Baptista, que tem uma grande falta de pré-requisitos que deveria ter adquirido nos anos anteriores.

De um modo geral, esta turma manteve um bom comportamento durante as aulas, tendo a participação sido também boa, ainda que mais centrada em determinados alunos. Por esse motivo, houve a preocupação em envolver os menos participativos nas atividades realizadas, pedindo-lhes que intervissem quando não o faziam espontaneamente. Relativamente à pontualidade, houve alguns casos de atrasos, o que se explica principalmente por se tratar de uma aula de 45 minutos, que não é antecedida de intervalo e em que os alunos têm de mudar de sala.

Na preparação deste segundo período, houve uma grande preocupação em conceber e aplicar estratégias de ensino inovadoras e adequadas às necessidades dos alunos, respeitando os distintos ritmos de aprendizagem. Tendo em conta que se tratava de uma turma de nono, bem diferente da de sétimo do primeiro período. De facto, a diferença etária entre os dois anos tem grande importância, pois atividades que foram bem sucedidas com os alunos mais jovens, seriam um fracasso com os de nono ano. Assim, foram selecionados e elaborados materiais adequados à idade dos alunos de forma a cativá-los e motivá-los.

Além disso, procurou-se, de igual modo, promover um ambiente de aprendizagem em que predominasse o respeito mútuo e a interação com os alunos, valorizando sempre os seus contributos, assim como dar igual oportunidade de participação e de integração a todos os alunos nas atividades propostas, solicitando aqueles alunos que por natureza são mais tímidos ou apresentam maiores dificuldades ao nível da oralidade, nomeadamente o aluno David Fernandes, que possui Necessidades Educativas Especiais. É de realçar que esta turma, apesar de não ter um bom aproveitamento à disciplina, surpreendeu com o seu interesse e empenho na realização das tarefas que lhes foram propostas, mostrando-se, a grande maioria dos alunos, bastante motivada.

Sendo uma turma de nono ano, todas as aulas tiveram a duração de 45 minutos, o que acabou por ter alguma influência na planificação das aulas, uma vez que em alguns casos não foi possível realizar todas as atividades planificadas por falta de tempo. Na primeira aula, que decorreu no dia 13 de fevereiro, procurou-se motivar os alunos para a nova unidade *Haz el bien sin mirar a quien*, na qual se abordam os problemas sociais, com a apresentação de um vídeo sobre a crise económica e social em Espanha, tendo os alunos que realizar uma ficha de compreensão oral enquanto viam e ouviam o vídeo. Em seguida, os alunos trabalharam em pares para escrever um comentário sobre um anúncio relacionado com o tema da unidade que se encontra no manual adotado, não tendo havido tempo para a exploração de um *powerpoint* com imagens relacionadas com problemas sociais.

Assim, a segunda aula no dia 18 de fevereiro iniciou com a conclusão das atividades da aula anterior, tendo os alunos que relacionar as imagens apresentadas com os problemas sociais referidos no manual na página 69. Em seguida, foi introduzido o *Pretérito Imperfecto de Subjuntivo*, através de uma atividade de expressão oral.

No dia 20 de fevereiro, na terceira aula, foi feita uma revisão no quadro das regras de formação do *Pretérito Imperfecto de Subjuntivo*, uma vez que se tratava de um aspeto gramatical novo e em seguida, os alunos tiveram de preencher a letra da canção *Si yo fuera* do cantor Nach com os verbos indicados no *pretérito imperfecto de subjuntivo* ou no *condicional*, enquanto escutavam a canção, na qual puderam praticar o novo tempo verbal, bem como explorar o tema dos problemas sociais, ao mesmo tempo que foi introduzir o estudo da expressão da condição com *si + pretérito imperfecto de subjuntivo + condicional*.

A quarta aula decorreu no dia 27 de fevereiro com a introdução da unidade *Alma sana en cuerpo sano*, tendo iniciado com uma *lluvia de ideas* sobre o tema. Em seguida, os alunos assistiram a um vídeo no qual eram descritos bons hábitos de higiene pessoal e realizaram uma ficha de compreensão oral sobre este, tendo em seguida resolvido um exercício para consolidação do vocabulário aprendido no vídeo no manual e procedido à leitura de pequenos depoimentos de jovens sobre os seus hábitos de higiene pessoal, que serviram de modelo para os textos que tiveram de escrever.

Uma vez que não foi possível terminar a quarta aula, a aula do dia 6 de março iniciou com a leitura em voz alta dos textos que os alunos leram em casa. Em seguida, os alunos imaginaram que queriam dar conselhos a um amigo que quisesse perder peso e foram dizendo

alguns exemplos que foram registados no quadro. Depois de lhes ser explicado que o imperativo, o tempo que tinham utilizado, era uma das várias formas possíveis para dar conselhos e fazer sugestões, visionaram um *powerpoint* com as principais regras de formação do imperativo afirmativo e negativo, bem como das irregularidades da 2ª pessoa do singular e realizaram os exercícios de consolidação de uma ficha de trabalho, sendo um deles acompanhado da audição da canção *Pastillas para no soñar* de Joaquin Sabina.

Finalmente, no dia 20 de março, foi lecionada a sexta aula, na qual se procurou levar os alunos à utilização de estruturas para dar ordenar em estilo direto seguidas do presente do conjuntivo, referidas no manual dos alunos. Depois de fazer uma pequena revisão do *presente de subjuntivo* no quadro, uma vez que este tempo verbal já tinha sido aprendido no 1º período, fazendo também referência à página 30 do manual onde se encontram as principais regras de formação deste tempo verbal, os alunos que juntaram-se em pares de forma a escrever dois conselhos diferentes, utilizando duas expressões diferentes, relacionada com a situação presente numa imagem que lhes foi entregue.

3.2.3 Turma 8ºD

No terceiro período letivo, foram lecionadas seis aulas (três aulas de 90 minutos) à turma D do oitavo ano de Espanhol Nível 2, que é constituída por doze alunos, na disciplina de Espanhol, dos quais cinco são rapazes e sete raparigas, sendo que os restantes elementos da turma têm Francês.

As idades dos alunos estão compreendidas entre os treze e catorze anos, havendo duas alunas repetentes e uma aluna que apresenta Necessidades Educativas Especiais, a aluna número dezoito Tatiana Duarte, que tem alguma tendência para se isolar e não interagir com a turma.

A turma é heterogénea, em termos de aproveitamento, destacando-se um pequeno grupo de alunos com bom aproveitamento, entre eles os alunos número treze, João Fiadeiro, número catorze, Leonor Santos, e número dezassete, Rodrigo Valente, que procuram participar de forma empenhada e sistemática nas aulas, enquanto os restantes alunos da turma revelam algumas dificuldades ao nível da expressão escrita, interpretação escrita e oral, aquisição e aplicação de conhecimentos, mostrando grande relutância em participar nas atividades propostas.

No que se refere ao comportamento, em geral, a turma revelou-se bastante calma e cumpridora das normas de conduta numa sala de aula, ainda que por vezes fosse mais vantajoso se mantivessem uma postura mais ativa. No entanto, tendo em conta as características da turma em questão foram selecionadas estratégias que colmatassem esta pouca aptidão para a participação oral espontânea.

Relativamente às aulas lecionadas nesta turma, destaca-se o facto de os alunos terem apresentado bom comportamento, revelando-se interessados pelas atividades propostas, bem

como foram assíduos e pontuais e cumpriram sempre as regras da sala de aula, o que permitiu a realização das atividades com sucesso.

O facto de terem sido lecionadas apenas aulas de 90 minutos com uma semana de intervalo, bem como a proximidade do final do ano letivo, tiveram alguma influência na planificação das aulas, já que foram iniciados três temas distintos, uma vez que houve a pressão para cumprir o programa e como tal não era possível dispender duas aulas de 90 minutos para um mesmo tema. Assim, na primeira aula, que decorreu no dia 8 de maio, o tema central foi o futuro e, devido à pobre adaptação do manual adotado aos interesses dos alunos, iniciou-se este tema com a apresentação dos *Signos del zodiaco*, tendo, em seguida, os alunos ouvido algumas previsões para o signo *Virgo* para o ano 2014, ao mesmo tempo que realizavam uma ficha de trabalho onde se introduziu o "futuro imperfecto". Este tempo verbal foi apresentado com um powerpoint com as suas regras da formação, tendo depois os alunos de escrever frases utilizando o novo tempo verbal. Após esta tarefa, escutaram a canção "Hoy me iré" com o objetivo de consolidar a formação do futuro, mas também introduzir os outros usos do futuro imperfecto, bem como realizaram um exercício da página 59.

A segunda aula, lecionada no dia 15 de maio, iniciou-se com a entrega aos alunos de uma ficha informativa com as regras de formação do *Futuro Imperfecto*, bem como os principais usos deste tempo verbal e alguns exercícios onde puderam praticá-lo. Em seguida, com recurso a um *cartoon*, foi relacionado um dos usos do futuro imperfecto ("suponer sobre el presente") com o condicional, que pode ser usado para "suponer sobre el pasado", tendo, desta forma, introduzido o novo modo verbal. Para dinamizar a aula, os alunos foram divididos em dois grupos e com alguns cartões fizeram uma atividade de expressão oral, na qual os grupos tinham de tentar perceber qual a intenção de algumas frases com o condicional. Para consolidar esta informação, foi-lhes entregue uma ficha com o resumo das regras de formação do condicional, realçando a semelhança com o "futuro imperfecto", e com alguns exercícios para consolidar o novo modo verbal. A aula terminou com um "trabajo de parejas", uma vez que havendo alunos com diferentes capacidades, é positivo estimular a colbaoração entre eles. Neste trabalho, tinham de observar uma imagem que se encontra no seu manual, sobre a qual tinham de especular, utilizando o condicional.

Na terceira aula, no dia 22 de maio, iniciou-se com uma atividade de expressão oral, que ainda não tinha sido realizada devido ao carácter pouco participativo da turma, com a apresentação e exploração oral de um anúncio publicitário. Apesar de inicialmente se mostrarem bastante calados, os alunos foram participando e falando de "tarefas domésticas" e da divisão de tarefas em casa. Em seguida, observaram um powerpoint com vocabulário sobre este tema, que os alunos foram anotando nos seus cadernos, ao mesmo tempo que iam discutindo se se tratava de uma tarefa normalmente feita pelas mulheres, pelos homens ou por ambos. Para estimular a participação oral dos alunos, foi-lhes pedido que dissessem que tarefas normalmente realizam em casa e todos conseguiram com grande facilidade responder à questão. Relacionado com esta questão dos filhos ajudarem os pais nas tarefas domésticas, foi introduzido o imperativo, com a realização de uma ficha bastante interativa, na qual,

através de exemplos, os alunos foram compreendendo como formar o imperativo afirmativo, tanto dos verbos regulares, como dos irregulares. Para que pudessem confirmar se as suas respostas estavam corretas, foi-lhes apresentado um *powerpoint* com essa informação esquematizada. Em seguida, realizaram alguns exercícios para consolidar a formação do imperativo afirmativo e depois em grupos escreveram frases, ordenando ao(s) dono(s) de uma casa que a arrumassem, de forma a compreenderem a distinção entre a utilização de "tú/ vosotros" e "usted/ ustedes".


3.3. Planificações e materiais das aulas supervisionadas

No presente ponto, apresentaremos planificações das aulas supervisionadas, bem como os materiais elaborados para a realização das mesmas. Em primeiro lugar, teremos três aulas supervisionadas de Espanhol, uma por cada nível, que decorreram na Escola EB 2,3 de Tortosendo no presente ano letivo. Em seguida, serão apresentadas três planificações das aulas supervisionadas de Português, que tiveram lugar durante a Prática Pedagógica que foi realizada no ano letivo 1999/ 2000 na Escola EB 2,3/ S de Oliveira de Frades, no âmbito da Licenciatura em Ensino de Português e Inglês da Universidade de Aveiro.

3.3.1 Aulas supervisionadas de Espanhol

7º ano

Esta aula supervisionada do sétimo ano de escolaridade decorreu no dia 15 de outubro de 2014 na sala 21 da Escola EB 2,3 de Tortosendo, sendo a primeira de quatro aulas (duas aulas de noventa minutos e duas de quarenta e cinco minutos) da turma 7ºB. Nas páginas seguintes, apresenta-se a descrição da aula, em que se indicam as várias atividades desenvolvidas ao longo desta, bem como as destrezas trabalhadas em cada uma e o tempo necessário para a sua execução, bem como a planificação detalhada da aula, com indicação dos objetivos, dos conteúdos, das estratégias e dos materiais utilizados.

 GOVERNO DE PORTUGAL <small>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</small>	Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo	
Curso: 2013/2014	Profesora en prácticas: Odete Neves

Manual: ¡Ahora Español! 1

Fecha: martes, 15 de octubre de 2013

Grupo: 7ºB

Hora: 10:30

Tiempo: 90 minutos

Aula: 21

Unidad didáctica 2 – ¿Cómo eres?


Lecciones nº 13 y 14

Sumario: Unidad 2: ¿Cómo eres? Describir físicamente a personas. Adjetivos de descripción física. Ejercicios de comprensión y expresión oral y expresión escrita. Hablar del carácter de alguien. Adjetivos de carácter.

Descripción	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase
<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos entrarán en clase, como habitualmente, y se sentarán en sus lugares, habrá saludos y empezará la clase. - Después de que todos estén sentados y tengan sus cuadernos abiertos, escribiré la lección y el sumario en la pizarra. - Mientras los alumnos abren la lección en sus cuadernos, comprobaré las presencias en clase. 	5 m.	Interacción oral
<ul style="list-style-type: none"> - Empezaré el trabajo de la clase, proyectando la diapositiva 1, donde los alumnos podrán observar 4 personalidades de la cultura hispanohablante. Les preguntaré si saben sus nombres y, a continuación, leeré las descripciones físicas de cada uno. Después de leerlas, pediré a los alumnos que digan el nombre de la persona a la que se refiere el texto. Los textos surgirán junto a cada imagen y llamaré la atención de los alumnos para las características físicas de las personas, para que puedan entender los significados de las palabras, por ejemplo "pelo rizado o rubio". 	10 m.	Comprensión y expresión oral
<ul style="list-style-type: none"> - A continuación pediré a los alumnos que abran sus libros en la página 26 para hacer el ejercicio 1. (Anexo I) La corrección se hará oralmente pidiendo a los alumnos que lean los textos y que se fijen bien en las palabras nuevas. 	10 m.	Comprensión y expresión oral
<ul style="list-style-type: none"> - Seguiré con el trabajo de la clase, explotando la diapositiva 2 para que comprendan el vocabulario necesario para describir físicamente a alguien y el uso de los verbos "ser", "tener" y "llevar" con algunos rasgos. 	5 m.	Comprensión escrita
<ul style="list-style-type: none"> - A continuación, les distribuiré una ficha de trabajo (Anexo II) cuyo objetivo es consolidar el uso del vocabulario presentado en la diapositiva. En el ejercicio 1 los alumnos tendrán que completar frases con las palabras adecuadas de acuerdo con las imágenes presentadas. La corrección será hecha oralmente en la pizarra y pediré a los alumnos que se fijen en las formas de los verbos 	5 m.	Comprensión escrita

<p>presentes en las frases.</p> <p>- Para repasar el presente de indicativo de los verbos SER y TENER, dos alumnos irán a la pizarra escribirlos y añadiré el verbo LLEVAR para que todos los alumnos lo copien para sus cuadernos. Luego harán el ejercicio 2 de la ficha de trabajo donde tendrán que completar frases usando las formas adecuadas y después haré la corrección oralmente en la pizarra.</p>	15 m.	Comprensión escrita
<p>- A continuación pediré a los alumnos que trabajen en parejas y daré a cada pareja una imagen diferente. Los alumnos tendrán que escribir en sus cuadernos la descripción física de la persona en la imagen presentada. Luego proyectaré la diapositiva 3 con todas las imágenes. Cada pareja deberá leer su descripción y los compañeros de clase intentarán descubrir quién es quién.</p>	15 m.	Expresión escrita Comprensión oral
<p>- Continuaré la clase explotando la relación entre las características físicas y de carácter en la descripción de personas. En ese sentido, les pediré que lean los textos del ejercicio 1 de página 28 (Anexo III) y que completen los recuadros con los nombres de los personajes. Luego haré la corrección oralmente, pidiendo a los alumnos que relacionen los textos con adjetivos de carácter. En ese sentido, les preguntaré, por ejemplo, "¿Dónde podemos ver que el gato es mañoso?".</p>	10 m.	Comprensión escrita Expresión oral
<p>- Enseguida los alumnos completarán un crucigrama en la página 13 de sus cuadernos de actividades con los adjetivos de una lista de acuerdo con las indicaciones. (Anexo IV) Luego haré la corrección oralmente.</p>	10 m.	Comprensión escrita
<p>- Como deberes, entregaré a los alumnos una ficha de trabajo (Anexo V) para que escriban sus descripciones físicas y psicológicas para la clase siguiente.</p> <p>- La clase termina cuando suena el timbre.</p>	5 m.	Expresión escrita

Figura 37 - Descrição da aula supervisionada do 7ºB do dia 15 de outubro de 2013



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

**Agrupamento de Escolas
Frei Heitor Pinto**

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Plan de clase Español 1 **Unidad 2 – ¿Cómo eres?** **Curso:** 2013/2014

Tiempo: 90 minutos **Grupo:** 7ºB **Lecciones** nº 13 y 14 **Fecha:** 15 de octubre de 2013 **La profesora en prácticas:** Odete Neves

Sumario: Unidad 2: ¿Cómo eres? Describir físicamente a personas. Adjetivos de descripción física. Ejercicios de comprensión y expresión oral y expresión escrita. Hablar del carácter de alguien. Adjetivos de carácter.

Objetivos	Contenidos			Actividades / Metodologías	Materiales	Evaluación
	Lexicos	Culturales	Gramaticales			
Relacionar textos con imágenes	Características físicas: - estatura (alto/ bajo) de estatura mediana/ gordo/ fuerte/ delgado); - ojos azules/ verdes/ marrones/ negros; - pelo negro/ castaño/ rubio/ pelirrojo/ corto/ largo/ liso/ rizado; - Otros (pecos/ lunar/ flequillo/ trenzas/ bigote/ barba/ gafas/ aparato dental.	Personalidades del mundo hispanohablante: - Shakira; - Letizia Ortiz; - Lionel Messi; - Juanes.	Hablar de rasgos físicos de personas Hablar del carácter de alguien	- Metodología comunicativa. - Introducción al tema con la proyección de imágenes de 4 personalidades de la cultura hispanohablante. - Interacción oral sobre la descripción física de las personalidades. - Resolución de un ejercicio de comprensión oral relacionando textos e imágenes. - Presentación de vocabulario relacionado con las características físicas. - Resolución de una ficha de trabajo sobre las características físicas y el presente de indicativo de los verbos ser, tener y llevar y su corrección.	- Diapositivas - Manual: "¡Ahora Español!" - Areal Ed. - Fichas de trabajo - Cuadernos - Proyector - Ordenador - Pizarra - Tiza	- Puntualidad - Asiduidad - Comportamiento - Participación en las actividades desarrolladas en clase: - Espontánea; - Solicitada; - Ordenada; - Pertinente. - Interés - Autonomía
Comprender el uso de los verbos SER, TENER y LLEVAR en descripción física.						
Utilizar el presente de indicativo correctamente	Adjetivos de carácter: - luchador; - valiente; - mañoso; - seductor; - hablador; - sensible;					
Describir físicamente a personas						
Comprender pequeños						

Figura 38 - Planificação da aula do 7ºB de 15 de outubro de 2013

Esta aula de sétimo ano, dedicada ao tema "Descripción física", teve início com uma atividade de compreensão oral, com o objetivo de motivar os alunos para a aprendizagem do novo tema. Esta atividade consistiu em projetar uma apresentação de *powerpoint*, na qual os alunos encontraram personalidades da cultura hispânica bem conhecidas e que tinham de associar à descrição física que a professora ia lendo, tendo para isso que tentar compreender o vocabulário novo que surgia junto de das imagens.

	SHAKIRA <ul style="list-style-type: none">- alta- delgada.- ojos marrones- pelo rubio, muy largo y rizado		LETÍZIA ORTIZ <ul style="list-style-type: none">- estatura mediana- delgada- ojos marrones- pelo castaño claro, largo y liso
	MESSI <ul style="list-style-type: none">- bajo- delgado- ojos marrones- pelo negro, corto y liso		JUANES <ul style="list-style-type: none">- alto- delgado- ojos azules- pelo castaño, un poco largo y liso- barba

Webgrafia: Google Imágenes

Figura 39 - Apresentação de *powerpoint*

Em seguida, no sentido de consolidar o novo vocabulário e adquirir outro, os alunos realizaram atividades do manual, que não sendo perfeito, apresenta uma grande variedade de exercícios, adaptados ao nível e aos gostos dos alunos.



¡ASÍ SE HABLA!

A ¿CÓMO ERES FÍSICAMENTE?

1 Escucha y lee las descripciones. Después escribe el nombre de cada uno de los jóvenes. Mira actividades p. 12

a. Alejandro es alto y delgado. Tiene los ojos marrones y el pelo rubio, corto y rizado. Lleva flequillo.

b. Nuria es delgada y de estatura mediana. Tiene los ojos negros y el pelo castaño, largo y liso. Lleva flequillo.

c. Iván es bajo y más gordo que Alejandro. Tiene los ojos marrones y el pelo castaño, largo y liso.

d. Blanca es fuerte y más alta que Nuria. Tiene los ojos verdes y el pelo pelirrojo, largo y rizado. Tiene pecas.

e. Javier es más alto que Iván. Tiene los ojos verdes y el pelo castaño, largo y rizado. Lleva gafas.

f. Miriam es baja y delgada. Tiene los ojos azules y el pelo rubio, corto y liso. Lleva gafas.

Ejercicios de la página 26 del manual ¡Ahora Español! 1.

Figura 40 - Exercícios da página 26 do manual *¡Ahora Español!*

A aula prosseguiu com a exploração de uma apresentação *powerpoint* sobre o tema *La descripción física*, na qual os alunos puderam observar imagens de forma a relacionar o

vocabulário novo com o seu significado. Esta atividade foi complementada com uma ficha de trabalho, onde os alunos encontraram o vocabulário novo esquematizado, bem como tiveram oportunidade de utilizá-lo nos exercícios apresentados.

LA DESCRIPCIÓN FÍSICA - LÉXICO

Es alto.

Es bajo.

Es de estatura mediana.

Es fuerte.

Es delgado.

Es gordo.

Es calvo. No tiene pelo.

Tiene el pelo blanco.

Tiene el pelo castaño.

Es pelirroja. Tiene el pelo rojo.

Es rubia. Tiene el pelo rubio.

Es morena. Tiene el pelo negro.

Tiene los ojos...
...marrones.
...azules.
...negros.
...verdes.

Tiene flequillo.

Tiene el pelo largo y liso.

Tiene el pelo corto y rizado.

Tiene trenzas.

Tiene el pelo ondulado.


Tiene pecas.

Lleva gafas y aparato dental.

Tiene barba y bigote.

Webgrafía: Google Imágenes

Figura 41 - Apresentação de powerpoint



GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
LÍNGUA

Agrupamento de Escolas
Frei Heitor Pinto

Anexo II

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo
Español 1 2013/2014


Grupo: 758

Ficha de trabajo

DESCRIPCIÓN FÍSICA

⊗ Para describir el aspecto físico de una persona debes utilizar las expresiones siguientes:

- **SER:**
 - alto-a / bajo-a / de mediana estatura
 - gordo-a / delgado-a / fuerte
 - moreno-a / rubio-a / pelirrojo-a / calvo-a
- **TENER:**
 - el pelo negro / rubio / castaño / rojo / blanco / gris
 - el pelo largo / corto / liso / rizado / ondulado
 - los ojos marrones / azules / negros / verdes
 - pecas/ un lunar
 - flequillo/ trenzas
 - barba/ bigote
- **LLEVAR:**
 - gafas/ aparato dental



1. Completa las frases con las palabras adecuadas.

Mérida es a _____ y d _____.


Es p _____; tiene el pelo r _____, l _____ y r _____.

Tiene los ojos a _____.

Dora es b _____ y g _____.

Es m _____; tiene el pelo c _____, c _____ y l _____.

Tiene los ojos m _____.



2. Ahora completa las frases siguientes con la forma correcta del verbo adecuado.

1. María _____ baja y fuerte, _____ ojos verdes y _____ gafas.
2. Mi hermana y yo _____ el pelo negro y _____ flequillo.
3. Tu padre y tú _____ altos y delgados y _____ ojos azules.
4. ¿ _____ (tú) los ojos verdes o marrones?
5. Pablo y Juan _____ muy altos y _____ el pelo rubio. Pablo _____ gafas y Juan _____ pecas.
6. Mi profesor _____ calvo y _____ bigote.

Ficha elaborada por la profesora en prácticas:
Odete Neves

Webgrafía:
Google Imágenes

Figura 42 - Ficha de trabalho sobre a descrição física elaborada pela professora estagiária

Após a correção da ficha de trabalho e uma revisão do *Presente de Indicativo* dos verbos *Ser*, *Tener* e *Llevar* realizada no quadro, os alunos juntaram-se em pares para realizar uma atividade de expressão escrita. Nessa atividade, numa primeira parte, foi-lhes entregue pela professora uma imagem de uma pessoa que tiveram de descrever fisicamente. Depois a professora projetou um diapositivo com as imagens todas e cada par teve de ler à turma a descrição que tinha escrito, para que os colegas tentassem descobrir que pessoa estava a ser descrita.



Figura 43 - Diapositivo com imagens para a descrição física

Em seguida, passou-se à descrição do caráter das pessoas, através da leitura de textos presentes no manual e a resolução de alguns exercícios que os acompanhavam.

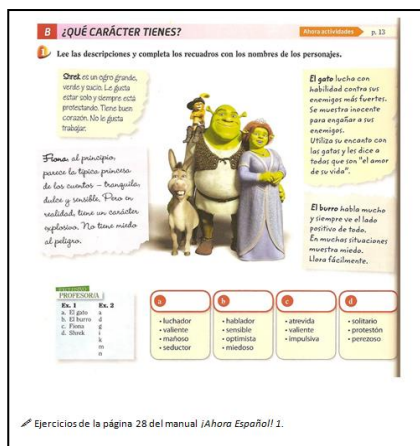


Figura 44 - Textos e exercícios da página 28 do manual ¡Ahora Español!

Para concluir, os alunos resolveram um crucigrama do seu caderno de atividades, de forma a consolidar os novos adjetivos de caráter, e foi-lhes entregue uma ficha de trabalho, para que os alunos, em casa, escrevessem um texto, no qual fizessem a sua descrição física e psicológica, utilizando as estruturas e o vocabulário aprendido na aula.

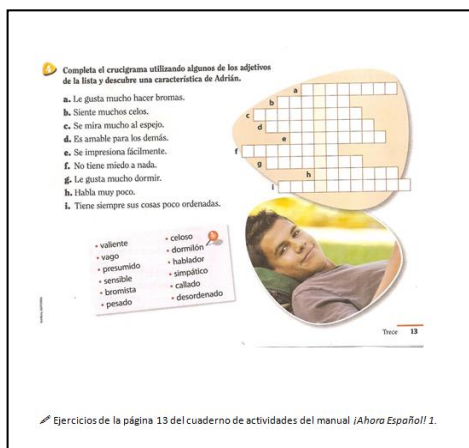


Figura 45 - Crucigrama sobre adjetivos de caráter da página 13 do Caderno de Atividades

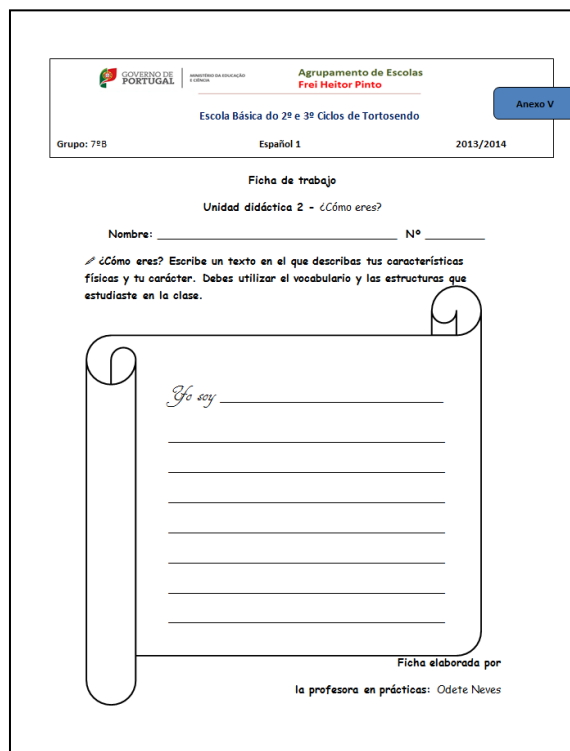


Figura 46 - Ficha de trabalho sobre a descrição física e psicológica

Reflexão crítica

Na planificação desta aula, houve uma grande preocupação em adaptar as estratégias e as atividades à faixa etária e ao nível dos alunos em questão, uma vez que se tratava de uma turma de sétimo nível I, cujos alunos ainda são algo infantis e apreciam determinadas

atividades, que outros grupos poderiam não gostar. Deste modo, optou-se por atividades de carácter mais lúdico, nas quais os alunos se envolvessem, de forma a cativá-los para a aprendizagem do novo tema.

Apesar dos alunos terem um manual adotado pela escola, que tem muitas características positivas, optámos por complementá-lo com materiais elaborados por nós, de forma a tornar a aula mais dinâmica e interessante, bem como colmatar algumas deficiências do manual, por exemplo no que se refere ao vocabulário relacionado com a descrição física que é bastante incompleto, tendo, por isso, sido elaborada uma apresentação *powerpoint*, na qual o léxico novo surge associado a imagens, de forma a que os alunos pudessem compreendê-lo sem haver necessidade de recorrer à tradução para a língua portuguesa.


Consideramos que as estratégias seleccionadas foram bem sucedidas, uma vez que os alunos aderiram à aula e realizaram todas as tarefas propostas com interesse e motivação, participando de forma ativa, ainda que por vezes um pouco desorganizada, pois na ânsia de participar, os alunos nem sempre o faziam da melhor forma. Das atividades da aula, devemos salientar a atividade de motivação, a exploração do *powerpoint* com pessoas famosas, que despertou grande interesse nos alunos, bem como a atividade de pares, uma vez que os alunos ficaram muito entusiasmados com as imagens que lhes foram entregues, considerando-as muito divertidas, tendo elaborado boas descrições, o que facilitou a parte final da atividade.

Além do facto de ter conseguido cativar os alunos, a aula foi também bem sucedida no sentido em que os alunos perceberam os conteúdos lecionados, o que ficou provado, tanto na resolução dos exercícios na aula, como nos textos que escreveram em casa e entregaram na aula seguinte para serem corrigidos, nos quais utilizaram corretamente o vocabulário e as estruturas lecionadas, embora nalguns casos existissem muitos erros (o que foi analisado no capítulo anterior).

Pelo exposto, podemos concluir que a planificação da aula cumpriu os seus objetivos, tendo sido motivadora para a aprendizagem dos conteúdos da nova unidade em estudo através da realização de atividades do interesse dos alunos, não pondo, contudo, de parte a consolidação dos conteúdos lecionados.

8º ano

A aula supervisionada de oitavo ano que se segue decorreu no dia 8 de maio de 2014 na sala 28 da Escola EB 2, 3 de Tortosendo pelas 10.30h, tendo sido a primeira de três aulas de noventa minutos da turma 8ºD. Deste modo, a seguir apresenta-se a descrição da aula, com informação detalhada sobre as diversas atividades desenvolvidas e a planificação detalhada da aula, com indicação dos objetivos, dos conteúdos, das estratégias e dos materiais utilizados.

 GOVERNO DE PORTUGAL <small>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</small>	Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto
Curso: 2013/2014	Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo Profesora en prácticas: Odete Neves

Manual: Prisma Continúa - Nivel A2
Grupo: 8ºD
Tiempo: 90 minutos

Fecha: jueves, 08 de mayo de 2014
Hora: 10:30
Aula: 28

Unidad didáctica 10 – En un futuro

Lecciones nº 80 y 81

Sumario: Unidad 10 - Introducción al tema "En un futuro". Los signos del zodiaco - predicciones para 2014. El futuro imperfecto - formación y usos. Actividades de comprensión oral y expresión escrita.

Descripción	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase
<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos entrarán en clase, como habitualmente, y se sentarán en sus lugares, habrá saludos y empezará la clase. - Después de que todos estén sentados y tengan sus cuadernos abiertos, escribiré la lección y el sumario en la pizarra. - Mientras los alumnos abren la lección en sus cuadernos, comprobaré las presencias en clase. 	5 m.	
<ul style="list-style-type: none"> - Empezaré la clase explicando a los alumnos que vamos a iniciar una nueva unidad en la que vamos a hablar del futuro. Les preguntaré si saben lo que son predicciones, pidiéndoles ejemplos de situaciones en las que podemos hacerlas. Después, les preguntaré si conocen los signos del zodiaco en español y se los presentaré en una diapositiva. (Anexo I). 	5 m.	Expresión oral
<ul style="list-style-type: none"> - Después que los alumnos hayan copiado los nombres de los signos en sus cuadernos, escucharán un texto sobre las predicciones para el año 2014 para el signo Virgo http://www.youtube.com/watch?v=fRX4zm2eDIs y les distribuiré una ficha de comprensión oral (Anexo II). Mientras escuchan, los alumnos tendrán que hacer los ejercicios en la ficha; la corrección será hecha oralmente y en la pizarra. 	15 m.	Comprensión oral
<ul style="list-style-type: none"> - En el vídeo y en la ficha de trabajo, las formas verbales estarán en el futuro imperfecto y llamaré a la atención de los alumnos para la nueva forma de expresar las acciones futuras que han escuchado, preguntándoles "Cuando las expresan, ¿qué hacen?" Se espera que digan que se hacen predicciones y ahí les diré que se deberá usar el futuro imperfecto. A continuación, presentaré algunas diapositivas con las principales reglas de formación de este tiempo verbal (Anexo III). Después de presentar las reglas diré a los alumnos que las podrán encontrar en las páginas 100 y 101 de sus libros de ejercicios. (Anexo IV). 	10 m.	
<ul style="list-style-type: none"> - Después, pediré a los alumnos que escriban, en parejas, un pequeño texto sobre cómo será la vida en el año 2050 y escribiré algunas cuestiones en la pizarra como "¿Dónde vivirán las personas?", "¿Qué comeremos?" o "¿Cómo viajaremos?", para que las contesten en la elaboración de sus textos. Mientras los alumnos escriben, ayudaré los que necesiten ayuda y les pediré los textos para que los pueda corregir. 	15 m.	Expresión escrita

<p>- A continuación, distribuiré a los alumnos una ficha de comprensión oral sobre la canción "Hoy me iré" del grupo "El sueño de Morfeo" (Anexo V). Después de presentarles brevemente el grupo español, escucharán la canción y, mientras escuchan, tendrán que completar la letra de la canción con los verbos indicados en el futuro imperfecto. La corrección será hecha oralmente y en la pizarra.</p>	15 m.	Comprensión oral
<p>- Después les llamaré a la atención para algunos versos de la canción y les preguntaré si les parece que sean predicciones para el futuro. Mi intención es que los alumnos comprendan que el futuro imperfecto tiene otros usos distintos. A continuación, les pediré que abran sus libros en la página 130 para que hagan un ejercicio sobre los usos del futuro imperfecto y la corrección será hecha oralmente (Anexo VI).</p>	15 min.	
<p>- Para terminar la clase, pediré a los alumnos que hagan algunos ejercicios de la página 59 de sus libros de actividades (Anexo VII), en los que tendrán que completar frases con el futuro imperfecto de los verbos indicados.</p>	10 min.	
<p>- La clase termina cuando suena el timbre.</p>		

Figura 47 - Descrição da aula do 8ºD de 08 de maio de 2014


 GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA		Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto	
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo			
Plan de clase		Español 2	Curso: 2013/2014
Tiempo: 90 minutos	Grupo: 8ºD	Lecciones nº 81 y 82	Fecha: 08 de mayo de 2014
Sumario: Unidad 10 - Introducción al tema "En un futuro". Los signos del zodiaco - predicciones para 2014. El futuro imperfecto - formación y usos. Actividades de comprensión oral y expresión escrita.			
Objetivos Identificar los signos del horóscopo Comprender el uso del futuro imperfecto para hacer predicciones Comprender la formación del futuro imperfecto Escribir textos prediciendo el futuro Comprender los usos del futuro imperfecto Comprender enunciados orales Comprender instrucciones sencillas Interaccionar de forma sencilla Elaborar pequeños textos	Contenidos		Actividades / Metodologías - Metodología comunicativa. - Explotación de una diapositiva sobre los signos del zodiaco - Audición de un texto con las predicciones para el año 2014 para el signo Virgo y actividades de comprensión oral - Presentación de una diapositiva sobre la formación del futuro imperfecto - verbos regulares e irregulares - Elaboración de pequeños textos, en parejas, prediciendo el futuro para practicar el tiempo verbal aplicando las formas - Audición de la canción "Hoy me iré" del grupo "El sueño de Morfeo" y actividades de comprensión oral - Resolución de ejercicios del manual para consolidación de la formación y de los usos del futuro imperfecto
	Lexicos Los signos del zodiaco: - Aries; - Tauro; - Géminis; - Cáncer; - Leo; - Virgo; - Libra; - Escorpio; - Sagitario; - Capricornio; - Acuario; - Piscis.	Culturales Presentación del grupo "El sueño de Morfeo"	
		Gramaticales	El futuro imperfecto - verbos regulares e irregulares
		Materiales	- Prisma Continúa - Nivel A2 - Edinumen - Cuadernos - Ordenador - Proyector - Pizarra - Tiza
		Evaluación	- Puntualidad - Asiduidad - Comportamiento - Participación en las actividades desarrolladas en clase. - Espontánea; - Solicitada; - Ordenada; - Pertinente. - Interés - Autonomía

Figura 48 - Planificação da aula do 8ºD do dia 08 de maio de 2014

Sendo esta a primeira aula da unidade, considerámos fundamental introduzi-la com uma atividade de motivação que cativasse os alunos para o tema central que era *El futuro*. Deste modo, optámos por iniciar falando de previsões para o futuro, mais precisamente de previsões dos signos do zodíaco. Assim, foi apresentado aos alunos um diapositivo com *Los Signos del Zodiaco* em espanhol, bem como a informação das datas a que correspondem, tendo, em seguida, sido solicitado aos alunos que dissessem qual era o seu signo.

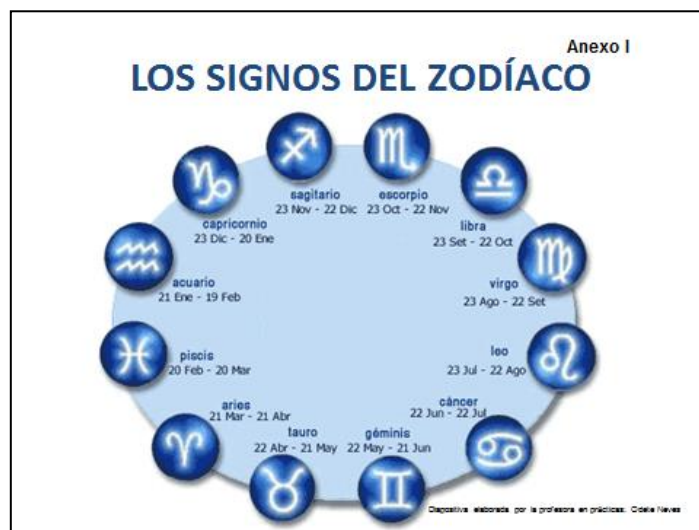



Figura 49 - Diapositivo com *Los Signos del Zodiaco*

Após esta atividade de motivação, foi realizada uma atividade de compreensão oral, tendo os alunos ouvido um texto, em que eram apresentadas algumas previsões para o signo *Virgo* para o ano 2014, enquanto tinham de realizar as atividades de uma ficha de compreensão oral que lhes foi entregue pela professora.

Figura 50 - Ficha de compreensão oral elaborada pela professora estagiária



GOVERNO DE PORTUGAL

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas
Frei Heitor Pinto

Anexo I

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Grupo:

Español 2

2013/2014

Unidad 10: En un futuro

Ficha de comprensión oral

Vas a escuchar un texto con las predicciones para el año 2014 para el signo Virgo.

A. Relaciona las dos columnas de acuerdo con la información que has escuchado.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Para Virgo, el primer trimestre... 2. Las posiciones de los planetas... 3. En el año 2014, Virgo... 4. En la primavera, los nativos de Virgo... 5. A partir de marzo, las personas... 6. En el final del año, ellos... 7. Este año, los nativos de Virgo... 8. En relación al amor, enero... 9. Este año los nativos de Virgo... 10. Los que no tienen pareja... 11. Durante los meses de verano... 12. En el amor, los nativos de Virgo... 	<ol style="list-style-type: none"> a) recibirá lo mejor en su vida. b) se sentirán relajadas y felices con los progresos obtenidos. c) estará lleno de buenas oportunidades. d) harán un balance positivo de su vida. e) crearán muchas posibilidades favorables. f) vivirán un amor ideal. g) estarán irresistibles. h) vivirán experiencias interesantes. i) tendrán que tomar decisiones difíciles, pero positivas. j) acabarán el año con una relación seria. k) será un mes de preparación. l) se sentirán plenos y felices.
---	---

B. Contesta a la pregunta.

1. ¿Para los nativos de Virgo, el año 2014, será positivo o negativo? ¿Por qué?

<http://www.youtube.com/watch?v=frX4zm2eDIs>

Ficha de trabajo elaborada por la profesora en prácticas: Odete Neves

Tendo-se usado as frases da ficha de trabalho para introduzir o *Futuro Imperfecto*, foi apresentada aos alunos uma apresentação *powerpoint* com as principais regras de formação deste tempo verbal dos verbos regulares e irregulares.

EL FUTURO IMPERFECTO

- Los verbos regulares forman el futuro imperfecto al añadirle al infinitivo las terminaciones siguientes:

- é	- emos
- ás	- éis
- á	- án

EL FUTURO IMPERFECTO

Hablar	Comer	Vivir
hablaré	comeré	viviré
hablarás	comerás	vivirás
hablará	comerá	vivirá
hablaremos	comeremos	viviremos
hablaréis	comeréis	viviréis
hablarán	comerán	vivirán

Fíjate que las terminaciones son la mismas en las tres conjugaciones.

Verbos irregulares:


Hay doce verbos irregulares en futuro imperfecto que cambian la raíz, pero mantienen las terminaciones:

Caber – cabré	Decir – diré
Poder – podré	Haber – habré
Hacer – haré	Poner – pondré
Querer – querré	Saber – sabré
Salir – saldré	Tener – tendré
Valer – valdré	Venir – vendré

Figura 51 - Apresentação *powerpoint* sobre as regras de formação do *Futuro Imperfecto*

Em seguida, foi pedido aos alunos que se juntassem em pares para que realizassem uma atividade de expressão escrita, na qual tiveram de responder à questão "¿Cómo será la vida en el año 2050?". Para auxiliá-los, foram escritas no quadro algumas questões, que lhes serviram de orientação no seu trabalho.

Após a realização desta atividade, os alunos ouviram a canção *Hoy me iré* do grupo espanhol *El sueño de Morfeo* e, enquanto escutavam, preencheram a letra da canção com os verbos indicados no *Futuro Imperfecto*. Desta forma foi possível motivar os alunos, através de uma atividade que foi do seu agrado, ao mesmo tempo que tiveram oportunidade de praticar a aplicação do novo tempo verbal.


Agrupamento de Escolas
Frei Heitor Pinto

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Anexo V

Grupo: _____ **Español 2** **2013/2014**

Unidad 10: En un futuro

Ficha de comprensión oral

Vas a escuchar la canción "Hoy me iré" de "El sueño de Morfeo". Completa la letra con las formas verbales correctas en el futuro imperfecto.

<p>Hoy me ____ (1. ir)</p> <p>Te ____ (2. dejar)</p> <p>Un trozo de mi mundo</p> <p>Escrito en un papel</p> <p>Hoy me iré</p> <p>Me ____ (3. llevar)</p> <p>Entre mi equipaje</p> <p>Las ganas de volverte a ver</p> <p>Y me iré</p> <p>No sé si ____ (4. volver)</p> <p>Quizás venga mañana</p> <p>O nunca; no lo sé</p> <p>Ey eh eh eh eh</p> <p>Ey eh eh eh eh</p> <p>Eh eh eh eh eh</p> <p>Volveré a por tu mirada</p> <p>A recoger los frutos que sembré</p> <p>Volveré a por las palabras</p> <p>Que te dije alguna vez.</p> <p>____ (5. traer) conmigo mil andanzas</p> <p>____ (6. seguir) siendo la de ayer</p> <p>Y ____ (7. coger) tu mano fuerte</p> <p>Para no perderte</p> <p>Dejaré</p> <p>En aquel viejo hotel</p> <p>Escrito en letras grandes</p> <p>Tu nombre en la pared</p> <p>Llegaré</p> <p>Y te ____ (8. contar)</p> <p>En un millón de cartas</p> <p>Que nunca ____ (9. escribir)</p>	<p>Y me ire</p> <p>No sé si esto está bien</p> <p>Si lo pienso demasiado</p> <p>Quizás pierda este tren</p> <p>Ey eh eh eh eh</p> <p>Ey eh eh eh eh</p> <p>Ey eh eh eh eh</p> <p>Eh eh eh eh eh</p> <p>Volveré a por tu mirada</p> <p>A recoger los frutos que sembré</p> <p>Volveré a por las palabras</p> <p>Que te dije alguna vez</p> <p>Traeré conmigo mil andanzas</p> <p>Seguiré siendo la de ayer</p> <p>Y cogeré tu mano fuerte</p> <p>Para no perderte otra vez</p> <p>Ey eh eh eh eh</p> <p>Ey eh eh eh eh</p> <p>Ey eh eh eh eh</p> <p>Eh eh eh eh eh</p> <p>Volveré a por tu mirada</p> <p>A recoger los frutos que sembré</p> <p>Volveré a por las palabras</p> <p>Que te dije alguna vez</p> <p>Traeré conmigo mil andanzas</p> <p>Seguiré siendo la de ayer</p> <p>Y cogeré tu mano fuerte</p> <p>Para no perderte</p> <p>Y hoy me iré</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=Q2eCH0AX9Q</p>
--	---

Ficha de trabajo elaborada por
 la profesora en prácticas:
 Odete Neves

Figura 52 - Ficha de compreensão oral sobre a canção *Hoy me iré* de *El sueño de Morfeo*

Em seguida, partindo de um versos da canção, foram abordados os outros usos do *Futuro Imperfecto*, que se trabalharam com a resolução de um exercício do manual dos alunos.

3.4.1. Para entender mejor los usos del futuro, coloca los ejemplos en su lugar.

1. Pasaré 5 días, aproximadamente, en Vigo.	10. Necesitaré un kilo de azúcar más o menos.
2. El próximo año nuestra empresa crecerá un 6%.	11. Iré a tu casa un día de estos, no te preocupes.
3. Si vienes mañana a casa, te enseñaré las fotos de las vacaciones.	12. Te juro que no volveré a llegar tarde.
4. No sé si querrá comer carne.	13. No sé dónde estarán las llaves.
5. Me imagino que tendrá 20 ó 22 años.	14. Si vienes mañana a casa, te enseñaré las fotos de las vacaciones.
6. Te prometo que estudiaré mucho.	15. Mañana lloverá en toda España.
7. En febrero conocerás al gran amor de tu vida.	16. No sabemos cuándo llegará tu hermano.
8. Supongo que tendrás hambre, ¿no?	17. Ese bolso valdrá 50 euros o así.
9. Creo que llegará a las tres, pero no lo sé seguro.	18. Te aseguro que no se lo diré.

Usos del futuro imperfecto

- Para hacer conjeturas. Hablar de cosas del presente o futuro, pero de las que no estamos seguros. Hablar sin ser exactos, sin seguridad.

• Creo que	a) 17
• Me imagino que	b) 10
• Supongo que	c) 18
• No sé	d) 14
cuándo	e) 16
dónde	f) 15
- Para hablar de algo sin precisar, utilizamos las siguientes expresiones:

• aproximadamente	a) 1
• ...o así	b) 11
• más o menos	c) 13
• un día de estos	d) 12
- Para hacer promesas:

• Te prometo que	a) 6
• Te juro que	b) 12
• Te aseguro que	c) 18
- Para hacer predicciones (en climatología, planes, horóscopos...):

a) 10	c) 15
b) 11	d) 16
e) 12	f) 17
- Para hablar de acciones futuras que dependen de una condición:

• Si + presente de indicativo + presente o futuro imperfecto:	a) 3
b) 4	c) 14

Figura 53 - Exercícios da página 130 do manual *Prisma Continúa*

Reflexão crítica


Na planificação da aula apresentada, tivemos o cuidado de adaptar as estratégias às características específicas da turma em questão, já que os alunos que compõem o 8ºD são por natureza tímidos e pouco participativos, o que se agrava numa situação de aula assistida. Assim, foram preteridas atividades de expressão oral espontânea, pois, tendo em conta as características referidas, poderiam não ser bem sucedidas, tendo-se optado por atividades de compreensão oral e expressão escrita, nas quais os alunos se sentem mais à vontade.

Além disso, procurou-se motivar os alunos para a aprendizagem do novo conteúdo, o *Futuro Imperfecto*, através de atividades dinâmicas e interessantes que fossem ao encontro dos gostos desta faixa etária, por exemplo com a apresentação dos Signos do Zodíaco e audição de uma canção de um grupo moderno e do conhecimento dos jovens, sem no entanto descuidar a consolidação dos conteúdos lecionados, quer através de materiais elaborados pela professora, quer pela utilização do manual dos alunos. Apesar do manual não estar muito adaptado à realidade e aos interesses dos alunos, houve a preocupação em inclui-lo na aula, uma vez que é importante que os alunos sintam que utilizam um material que tiveram de adquirir no início do ano letivo. No entanto, procurámos complementá-lo com fichas informativas e de trabalho, bem como atividades dinâmicas e motivadoras, que levassem os alunos, não só a participar de forma mais ativa na aula, mas também que auxiliassem os alunos a compreender os conteúdos lecionados.

Neste sentido, consideramos que a aula cumpriu os objetivos da sua planificação, uma vez que conseguiu cativar uma turma que, à partida, não era fácil, levando os alunos a participar nas atividades, nomeadamente na elaboração dos textos em pares, que foi uma das estratégias que teve melhor resultado, já que os alunos, embora com alguns erros, se esforçaram por escrever textos interessantes. Este sucesso deveu-se, principalmente, às atividades variadas e dinâmicas idealizadas pela professora, que chamaram a atenção dos alunos e os motivou para a participação na aula, bem como pelo facto de a aula estar bem estruturada, com atividades bem sequenciadas e interligadas, de forma que os alunos não se dispersaram e mantiveram a concentração ao longo dos noventa minutos.

9º ano

A aula supervisionada de nono ano que a seguir se descreve teve lugar no dia 13 de fevereiro de 2014 na sala 24 da Escola EB 2,3 de Tortosendo, tendo sido a primeira de seis aulas de 45 minutos lecionadas à turma 9ªA/B. Nas páginas seguintes, apresenta-se a descrição da aula, em que se indicam as várias atividades desenvolvidas ao longo desta, bem como as destrezas trabalhadas em cada uma e o tempo necessário para a sua execução, bem como a planificação detalhada da aula, com indicação dos objetivos, dos conteúdos, das estratégias e dos materiais utilizados.

 GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto
	Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo Profesora en prácticas: Odete Neves
Curso: 2013/2014	

Manual: Español 3 – Nivel Elemental III

Fecha: jueves, 13 de febrero de 2014

Grupo: 9º A/ B

Hora: 14:45

Tiempo: 45 minutos

Aula: 24

Unidad didáctica 7 – Haz el bien sin mirar a quien

Lección nº

Sumario: Unidad 7 – Haz el bien sin mirar a quien. Visionado de un vídeo sobre la crisis social y económica en España. Ficha de comprensión oral. Presentación de otros problemas sociales (adquisición de vocabulario).

Descripción	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase
- Los alumnos entrarán en clase, como habitualmente, y se sentarán en sus lugares, habrá saludos y empezará la clase. - Después de que todos estén sentados y tengan sus cuadernos abiertos, escribiré la lección y el sumario en la pizarra. - Mientras los alumnos abren la lección en sus cuadernos, comprobaré las presencias en clase.	5 m.	Interacción oral
- Empezaré el trabajo de la clase, presentando a los alumnos el vídeo http://www.videoele.com/B2_Espana-en-crisis-II.html (Anexo I - transcripción) sobre la crisis económica y social en España. La profesora les distribuirá una ficha de trabajo (Anexo II) que los alumnos deberán hacer mientras ven el vídeo. El vídeo será pasado dos veces si los alumnos lo necesitan.	10 m.	Comprensión oral y escrita
- A continuación, haré la corrección de la ficha de trabajo pidiendo las respuestas a los alumnos oralmente y escribiéndolas en la pizarra.	5 m.	Comprensión escrita
- Después pediré a los alumnos que abran sus libros en la página 68 (Anexo III), en donde encontrarán un anuncio publicitario sobre desigualdades sociales. Los alumnos deberán leer los subtítulos y en parejas hacer un pequeño comentario, que después leerán a la clase, con el objetivo de reflexionar sobre los problemas sociales presentados en las imágenes.	10 m.	Comprensión escrita/ Expresión escrita
- Seguiré con el trabajo de la clase, preguntando a los alumnos si conocen otros problemas sociales distintos de los presentados en el vídeo y en las imágenes analizadas y escribiré las respuestas de los alumnos en la pizarra.	5 m.	Interacción oral
- A continuación, presentaré a los alumnos una diapositiva (Diapositiva 1) con imágenes que tendrán que relacionar con los temas sociales presentes en el ejercicio 2 de la página 69 del manual (Anexo IV) y con las sugerencias escritas en la pizarra. Los alumnos deberán copiar el vocabulario en sus cuadernos.	10 m.	Expresión oral
- La clase termina cuando suena el timbre.		

Figura 54 - Descrição da aula do 9ºA/B do dia 13 de fevereiro de 2104




  <p style="text-align: center;">Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto</p>		<p>Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo</p>				
<p>Plan de clase Español 3 Unidad 7 – Haz el bien sin mirar a quien Curso: 2013/2014</p>		<p>Tiempo: 45 minutos Grupo: 9ºA/B Lección nº Fecha: 13 de febrero de 2014 La profesora en prácticas: Odete Neves</p>				
<p>Sumario: Unidad 7 – Haz el bien sin mirar a quien. Visionado de un vídeo sobre la crisis social y económica en España. Ficha de comprensión oral. Presentación de otros problemas sociales (adquisición de vocabulario).</p>						
Objetivos	Contenidos			Evaluación		
	Léxicos	Culturales	Funcionales		Gramaticales	
<p>Comprender los problemas sociales relacionados con la crisis económica española</p> <p>Comprender las desigualdades sociales existentes en el mundo</p> <p>Aprender léxico relacionado con los temas/problemas Sociales</p> <p>Identificar problemas sociales</p> <p>Elaborar pequeños textos</p> <p>Comprender enunciados escritos y orales</p> <p>Comprender preguntas e instrucciones sencillas</p> <p>Interaccionar de forma sencilla</p>	<p>Los temas/problemas sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el hambre; - la miseria; - el paro; - el terrorismo; - la violencia; - las armas nucleares; - el tráfico de drogas; - la homosexualidad; - el conflicto generacional - la discriminación sexual; - el racismo; - el alcoholismo; - la igualdad de derechos. 	<p>La crisis económica y social en España</p> <p>Temas/problemas sociales</p>	<p>Hablar sobre problemas/temas sociales</p> <p>Comentar un anuncio publicitario</p>	<p>- Metodología comunicativa.</p> <p>- Visionado de un vídeo y resolución de una ficha de trabajo sobre el vídeo.</p> <p>- Corrección de la ficha de trabajo.</p> <p>- Elaboración de comentarios sobre un anuncio publicitario en parejas.</p> <p>- Interacción oral sobre problemas sociales.</p> <p>- Explotación de una diapositiva sobre problemas sociales.</p>	<p>- Español 3 – Nivel Elemental III Porto Edit.</p> <p>- Cuadernos</p> <p>- Ordenador</p> <p>- Proyector</p> <p>- Pizarra</p> <p>- Tiza</p>	<p>- Puntualidad</p> <p>- Asiduidad</p> <p>- Comportamiento</p> <p>- Participación en las actividades desarrolladas en clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espontánea; - Solicitada; - Ordenada; - Pertinente. - Interés - Autonomía

Figura 55 - Planificação da aula do 9ºA/B do dia 13 de fevereiro de 2014

Tendo em conta o tema da unidade "Problemas sociais", tivemos o cuidado de escolher atividades que os motivassem e não fossem demasiado pesadas. Assim, iniciámos a aula com a apresentação de um vídeo sobre a crise económica espanhola e as suas consequências sociais, cujo visionamento foi acompanhado da realização de uma ficha de compreensão oral, que foi depois corrigida oralmente.



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTERIO DA EDUCACION E CIENCIA

Agrupamento de Escolas
Frei Heitor Pinto

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo

Anexo II

Grupo: 9ºA / B

Español 3

2013/2014

Unidad 7 - Haz el bien sin mirar a quien

Ficha de comprensión oral

A. Vas a ver un vídeo sobre la crisis económica en España. Mientras ves el vídeo, completa las frases siguientes:

1. La burbuja inmobiliaria estalló en España en _____ (fecha).
2. Las personas no tenían dinero para consumir y por eso las tiendas no v_____ y c_____.
3. Como las fábricas no vendían y los b_____ no les concedían crédito, muchas tuvieron que d_____ muchos trabajadores.
4. La recesión era visible porque había muchas v_____ a medio construir, bancos y t_____ cerrados y viviendas sin comprador.
5. Los bancos estaban en q_____ pero el Estado se quedó con su deuda, lo que provocó el aumento vertiginoso de la d_____ pública.
6. Consecuencias desastrosas: d_____ económica, miles de personas d_____ por los bancos y en p_____, miles de empresas c_____ y una tasa de d_____ de 26%.
7. El Estado subió los i_____ y la clase m_____ empobreció rápidamente.
8. Para ahorrar, el Estado tuvo que despedir t_____ y gastar menos dinero en los s_____ públicos.

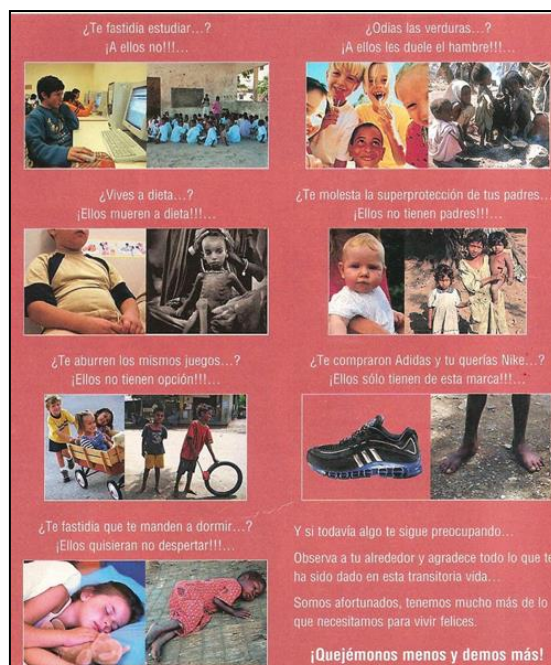
B. ¿Qué problemas sociales son referidos en el vídeo? Da algunos ejemplos.

Ficha de trabajo elaborada por
la profesora en prácticas:
Odete Neves

http://www.videoele.com/R2_Espana-en-crisis-II.html

Figura 56 - Ficha de compreensão oral elaborada pela professora estagiária

Após a correção da ficha, os alunos tiveram de analisar, em pares, um anúncio publicitário que se encontrava no seu manual e escrever um pequeno comentário ao mesmo, que depois leram à turma, de forma a comparar as diversas interpretações.



¿Te fastidia estudiar...? ¡A ellos no!!!...

¿Odiás las verduras...? ¡A ellos les duele el hambret!!!...

¿Vives a dieta...? ¡Ellos mueren a dieta!!!...

¿Te molesta la superprotección de tus padres...? ¡Ellos no tienen padres!!!...

¿Te aburren los mismos juegos...? ¡Ellos no tienen opción!!!...

¿Te compraron Adidas y tu querías Nike...? ¡Ellos sólo tienen de esta marca!!!...

¿Te fastidia que te manden a dormir...? ¡Ellos quisieran no despertar!!!...

Y si todavía algo te sigue preocupando...
Observa a tu alrededor y agradece todo lo que te ha sido dado en esta transitoria vida...
Somos afortunados, tenemos mucho más de lo que necesitamos para vivir felices.
¡Quejémonos menos y demos más!

Figura 57 - Anúncio publicitário da página 68 do manual *Español 3*

Terminado o trabalho de pares, os alunos visionaram uma apresentação *powerpoint*, na qual iam surgindo imagens que os alunos tinham de relacionar com as questões sociais presentes na página 69 do seu manual, tentando perceber com que problema se relacionava cada imagem.



Figura 58 - Apresentação *powerpoint* sobre problemas sociais

<input type="checkbox"/> El conflicto generacional	<input type="checkbox"/> El hambre	<input checked="" type="checkbox"/> La discriminación sexual
<input type="checkbox"/> El terrorismo	<input type="checkbox"/> La miseria	<input checked="" type="checkbox"/> El machismo
<input type="checkbox"/> La violencia	<input type="checkbox"/> El paro	<input type="checkbox"/> El feminismo
<input type="checkbox"/> Las armas nucleares	<input type="checkbox"/> La contracepción	<input checked="" type="checkbox"/> La igualdad de derechos
<input type="checkbox"/> La clonación humana	<input type="checkbox"/> El aborto	<input type="checkbox"/> El racismo
<input type="checkbox"/> La energía nuclear	<input type="checkbox"/> La homosexualidad	<input type="checkbox"/> La libertad de expresión
<input type="checkbox"/> El tráfico de drogas	<input type="checkbox"/> El SIDA	<input checked="" type="checkbox"/> El alcoholismo

Figura 59 - Vocabulário da página 69 do manual *Español 3*

Reflexão crítica

Tendo em conta a seriedade do tema da unidade, foi necessária uma criteriosa seleção de materiais e atividades, de forma a captar o interesse dos alunos para o seu estudo. Assim, procurou-se adaptá-lo a temas atuais e que, de algum modo, estivessem relacionados com o quotidiano dos alunos, como por exemplo a crise económica que se vive nos dois países da Península Ibérica e que tem afetado a vida de muitas famílias. Além disso, o facto de se tratar de uma turma de nono ano permitiu selecionar atividades que exigiam mais conhecimentos, como por exemplo o vídeo apresentado sobre a crise económica, cujo registo linguístico era adaptado a turmas de níveis mais avançados.

No entanto, não foi esquecido que se tratava de uma turma com vários alunos com falta de pré-requisitos na disciplina e, por isso, houve a necessidade de realizar alguns reajustamentos, de forma a que todos os alunos se sentissem integrados nas atividades e motivados para participar, uma vez que se tratou de uma em que a expressão oral foi uma das destrezas mais trabalhadas. Uma das atividades que teve um resultado muito positivo, com a participação espontânea de todos os alunos, foi a exploração do *powerpoint* com as imagens relacionadas com os problemas sociais, que despertou a atenção e o interesse dos alunos. Além disso, houve a preocupação de basear as aulas na oralidade e na interligação entre os vários temas, para que os alunos não se dispersassem, havendo sempre um fio condutor para introduzir as atividades novas, o que manteve os alunos interessados e concentrados ao longo dos 45 minutos da aula.

Em suma, consideramos que foi uma aula bem estruturada, com materiais e atividades adequadas ao nível e ao ritmo dos alunos em questão, que conseguiu captar a atenção dos alunos e motivá-los para o estudo da nova unidade.

3.3.2 Aulas supervisionadas de Português

As planificações de aulas supervisionadas de Português que a seguir se apresentam tiveram lugar durante a realização do Estágio Pedagógico que fez parte da Licenciatura em Ensino de Português e Inglês da Universidade de Aveiro, que decorreu no ano letivo 1999/2000 na escola Escola EB 2,3/ S de Oliveira de Frades, no distrito de Viseu.

Atualmente, esta escola é a sede do Agrupamento de Escolas de Oliveira de Frades, que é composto pela totalidade de jardins de infância e escolas do 1º ciclo do concelho, bem como pela Escola Básica do 2º ciclo. Este agrupamento insere-se num contexto socioeconómico com características comuns às das que encontramos em Tortosendo, visto que está localizada num pequeno concelho do interior, com pouca população, sendo a maioria das freguesias que o compõem ainda muito agrícolas. No entanto, há uma distinção importante: a revolução industrial que tem ocorrido no concelho nos últimos 20 anos. Esta situação deve-se ao facto de o concelho ser atravessado por vias importantes, como é o caso da A25, que

proporciona uma boa acessibilidade ao porto marítimo de Aveiro, à fronteira de Vilar Formoso, a Viseu e, ainda, às cidades do Porto e Coimbra, através da ligação à A1, que tornou mais fácil a circulação de pessoas e bens e perspetivou possibilidades de desenvolvimento, levando à instalação de numerosas fábricas e conseqüente expansão do setor secundário, verificada nas últimas décadas, e ainda o incremento da atividade turística.

As aulas apresentadas fazem parte de um conjunto de quatro aulas supervisionadas, que naquela altura se chamavam "Regências", e foram dadas na turma de décimo ano da responsabilidade da Professora Orientadora, enquanto as "Assitências" foram lecionadas à turma do 3º ciclo da responsabilidade da Professora Estagiária.

1ª aula

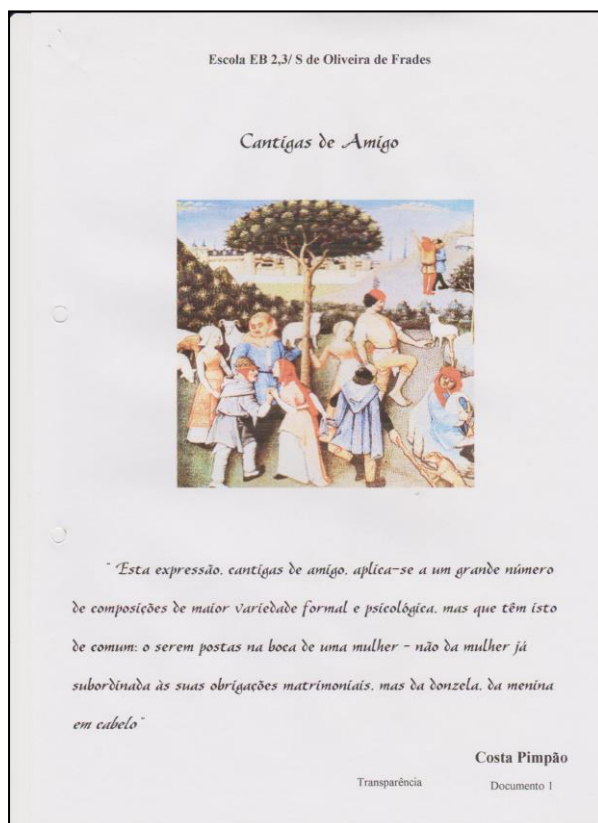
A primeira aula, que fez parte da unidade "Da Poesia Trovadoresca à Narrativa Histórica", decorreu no dia 14 de janeiro de 2000 e dedicou-se ao estudo das Cantigas de Amigo da Poesia Trovadoresca portuguesa, tendo este tema já sido iniciado em aulas anteriores pela Professora Orientadora. Em seguida, apresenta-se a planificação elaborada para a referida aula, na qual se indicam os objetivos e os conteúdos a trabalhar durante a aula, mas também as estratégias e o material utilizado, não esquecendo os critérios de avaliação a ser adotados.

Escola EB 2,3/ S de Oliveira de Frades				
Plano de aula				
Disciplina: Português B Ano: 10º Turma: B Professor: Maria Odete das Neves		Unidade: Da Poesia Trovadoresca à Narrativa Histórica Aula nº: 39 Data: 14 de Janeiro de 2000 Sumário: Análise formal e temática da cantiga de amigo "Ai flores, ai flores do verde pino" – o papel do confidente e do espaço físico.		
OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	MATERIAL	AValiação
No final desta aula o aluno deve ser capaz de: ✎ Resumir as principais ideias acerca das cantigas de amigo abordadas nas aulas anteriores.	✎ Cantigas de amigo: - origem; - temas; - formas.	✎ Análise de uma citação relacionada com as cantigas de amigo.	✎ Transparência (Documento 1) ✎ Retroprojector	Observação directa das aptidões ao nível da: ✎ expressão oral; ✎ leitura;

<p>✍ Analisar a cantiga “Ai flores, ai flores do verde pino” de D. Dinis.</p>	<p>✍ “Ai flores, ai flores do verde pino”: - personagens; - tema; - valores semânticos; - forma; - classificação.</p>	<p>✍ Audição da cantiga “Ai flores, ai flores do verde pino” interpretada por <i>La Batalla</i>. ✍ Análise da referida cantiga e registo no quadro de alguns aspectos mais relevantes.</p>	<p>✍ Cassete ✍ Gravador ✍ Fotocópia (Documento 2) ✍ Quadro e giz</p>	<p>✍ aquisição de conhecimentos; ✍ participação; ✍ pontualidade; ✍ comportamento; ✍ entajuda; ✍ interesse; ✍ empenho.</p>
<p>✍ Reconhecer a função da natureza na cantiga em análise.</p>	<p>✍ Natureza como confidente da donzela.</p>	<p>✍ Análise da cantiga de amigo, no sentido de reconhecer qual a função da natureza.</p>	<p>✍ Fotocópia</p>	
<p>✍ Identificar quais os elementos que exercem a função de confidente nas cantigas de amigo.</p>	<p>✍ Confidentes nas cantigas de amigo: - mãe; - irmã; - amigas; - natureza.</p>	<p>✍ Diálogo com os alunos e posterior registo no quadro.</p>	<p>✍ Quadro e giz ✍ Caderno diário</p>	

<p>✍ Reconhecer o espaço físico em que decorre a acção da cantiga de amigo em análise.</p>	<p>✍ Espaço físico da cantiga de amigo “Ai flores, ai flores do verde pino”.</p>	<p>✍ Análise da cantiga de amigo, no sentido de reconhecer qual o espaço físico em que decorre.</p>	<p>✍ Fotocópia</p>	
<p>✍ Identificar os vários espaços físicos presentes nas cantigas de amigo.</p>	<p>✍ Espaço físico nas cantigas de amigo: - natureza; - fonte; - rio; - adro da igreja...</p>	<p>✍ Análise de uma transparência.</p>	<p>✍ Transparência (Documento 3) ✍ Retroprojector</p>	

Figura 60 - Planificação da aula supervisionada de Português do dia 14 de janeiro de 2000



Na execução da aula apresentada foram utilizados diversos materiais, entre eles fichas informativas e transparências elaboradas pela professora estagiária. Para introduzir o tema das Cantigas de Amigo, foi projetada uma transparência com uma imagem que os alunos tiveram de comentar e com uma citação que busca definir este tipo de composição poética que os alunos leram e copiaram para os seus cadernos depois de um curto debate acerca do seu conteúdo.

Figura 61 - Transparência sobre Cantigas de Amigo

Em seguida, os alunos ouviram e analisaram a cantiga de amigo "Ai flores, ai flores do verde pino" de autoria de D. Dinis, que a professora forneceu através de uma ficha de trabalho.

Figura 62 - Ficha de trabalho sobre a cantiga de amigo "Ai flores, ai flores do verde pino" de D. Dinis

"Ai flores, ai flores do verde pino"

- Ai flores, ai flores do verde pino,
se sabedes novas do meu amigo?
ai, Deus, e u é?

Ai flores, ai flores do verde ramo,
se sabedes novas do meu amado
ai, Deus, e u é?

Se sabedes novas do meu amigo,
aquele que mentiu do que pôs comigo?
ai, Deus, e u é?

Se sabedes novas do meu amado,
aquele que mentiu do que mi á jurado?
ai, Deus, e u é?

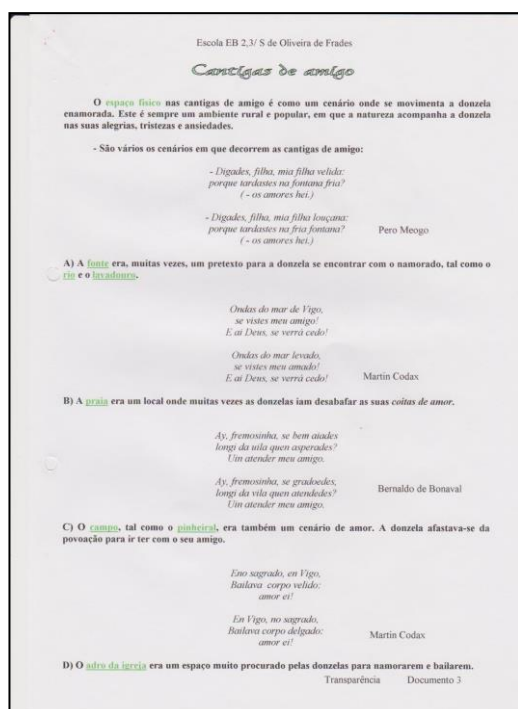
- Vós me preguntades polo voss' amigo?
E eu ben vos digo que é san' e vivo:
ai, Deus, e u é?

Vós me preguntades polo voss' amado?
E eu ben vos digo que é viv' e sano:
ai, Deus, e u é?

E eu ben vos digo que é san' e vivo
e seerá vosc' ant' o prazo saído:
ai, Deus, e u é?

E eu ben vos digo que é viv' e sano
e seerá vosc' ant' o prazo passado:
ai, Deus, e u é?

D. Dinis (CV 171, CBN 533)



Após a análise da composição poética, abordou-se a questão do espaço físico em que se desenrolava a ação dos textos, tendo a professora entregue aos alunos uma ficha informativa sobre este tema aos alunos.

Figura 63 - Ficha informativa sobre o espaço físico nas cantigas de amigo

Reflexão crítica

A aula apresentada está bem estruturada e encadeada, sendo evidente o esforço em recorrer a estratégias que permitissem torná-la mais dinâmica e interessante para os alunos, que, à partida, poderiam não estar muito motivados para o estudo da poesia trovadoresca. Assim, o recurso a imagens e fichas informativas parece-nos muito positivo, pois não só funcionaram como fator de motivação, como permitiram realizar uma sistematização dos conteúdos lecionados para a melhor compreensão dos mesmos pelos alunos.

Atualmente, não alteraríamos a planificação da aula e o modo como está organizada, pois tratando-se de uma aula de literatura medieval não poderíamos fazê-la de forma muito distinta, no entanto, sendo uma aula de introdução ao tema, optaríamos pela apresentação de um vídeo sobre a época e a importância da poesia trovadoresca na difusão da cultura nacional, acompanhado de uma ficha de compreensão oral. Além disso, juntaríamos à informação da última ficha imagens alusivas a cada um dos espaços físicos referidos. Devemos, contudo, salientar que estas propostas são acessíveis nos dias de hoje, o que não acontecia no ano 2000, por falta de meios técnicos adequados nas escolas.

2ª aula

A segunda aula veio na sequência da anterior e teve lugar no dia 18 de janeiro de 2000, tendo seguido a presente planificação:

Escola EB 2,3/ S de Oliveira de Frades

Plano de aula

<p>Disciplina: Português B Ano: 10º Turma: B Professor: Maria Odete das Neves</p>	<p>Unidade: <i>Da Poesia Trovadoresca à Narrativa Histórica</i> Aula nº 40 Data: 18 de Janeiro de 2000 Sumário: Leitura e análise da cantiga de amigo “Pois nossas madres van a San Simon” de Pero de Vivíæez. Classificação das cantigas quanto aos tipos de rima, de verso e de estrofe.</p>
--	--

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	MATERIAL	AValiação
<p>No final desta aula o aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Resumir as principais ideias da aula anterior. 		<ul style="list-style-type: none"> Breve diálogo professor/aluno, solicitando-se a sua participação no sentido de resumir a aula anterior. 		<p>Observação directa das aptidões ao nível da:</p> <ul style="list-style-type: none"> expressão oral; leitura;

<ul style="list-style-type: none"> Ler expressivamente e analisar a cantiga de amigo “Pois nossas madres van a San Simon” de Pero de Vivíæez. 	<ul style="list-style-type: none"> “Pois nossas madres van a San Simon”: <ul style="list-style-type: none"> personagens; tema; valores semânticos; forma; classificação. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura expressiva da cantiga de amigo “Pois nossas madres van a San Simon”. Análise da referida cantiga e registo no quadro de alguns aspectos mais relevantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Manual adoptado - Dimensão comunicativa (Documento 1) Quadro e giz 	<ul style="list-style-type: none"> aquisição de conhecimentos; participação; pontualidade; comportamento; entreadjuada; interesse; empenho.
<ul style="list-style-type: none"> Identificar os diferentes tipos de rima presentes na poesia trovadoresca. 	<ul style="list-style-type: none"> Tipos de rima. <ul style="list-style-type: none"> masculina/ feminina; consoante/ toante; rica/ pobre; encadeada/ emparelhada/ cruzada/ interpolada... 	<ul style="list-style-type: none"> Análise de uma ficha informativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha informativa (Documento 2) 	
<ul style="list-style-type: none"> Classificar a cantiga em análise quanto ao tipo de rima. 	<ul style="list-style-type: none"> “Pois nossas madres van a San Simon”: <ul style="list-style-type: none"> Rima interpolada, emparelhada, consoante, pobre. 	<ul style="list-style-type: none"> Diálogo com os alunos e posterior registo no quadro, no sentido de analisar a cantiga de amigo em questão quanto ao tipo de rima.. 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro e giz Caderno diário 	

<p>✍ Reconhecer os tipos de versos quanto ao metro e à medida e os tipos de estrofes quanto ao número de versos.</p>	<p>✍ Tipos de versos quanto ao metro: - monossilabos, dissílabos,...</p> <p>✍ Tipos de versos quanto à medida: - isométricos e heterométricos.</p> <p>✍ Tipos de estrofe quanto ao número de versos: - monósticos, distícos,...</p>	<p>✍ Análise de uma transparência.</p>	<p>✍ Transparência (Documento 3) ✍ Retroprojector</p>	
<p>✍ Identificar os tipos de versos e de estrofes presentes na cantiga em análise.</p>	<p>✍ “Pois nossas madres van a San Simon”: - decassílabos, isométricos,...</p>	<p>✍ Análise da cantiga de amigo, no sentido de identificar os tipos de versos e de estrofes.</p>		

Figura 64 - Planificação da aula supervisionada de Português do dia 18 de janeiro de 2000

Sendo a presente aula o seguimento da aula anterior, continuou-se com a análise de cantigas de amigo, nomeadamente a “Pois nossas madres van a San Simon” de Pero de Viviane, que se encontrava no manual dos alunos “Dimensão Comunicativa” da Porto Editora. Para além dos aspetos relacionados com o conteúdo da composição poética, introduziu-se também a análise formal da mesma, tendo a professora entregue aos alunos uma ficha informativa sobre tipos de rima.

Escola EB 2,3/ S de Oliveira de Frades

Tipos de rima

→ São vários os tipos de rima que podemos encontrar nas cantigas da poesia trovadoresca.

Rima masculina: versos terminados em palavras agudas.
*Eu, louçana, en quant'eu vivo for,
nunca já mais creerei per amor.*

Rima feminina: versos terminados em palavras graves.
*Ai eu, coitada, como vivo
en gran cuidado por meu amigo
que es alongado! Muito me tarda
O meu amigo na Guarda!*

Rima consoante: versos em que a correspondência de sons é perfeita, pois afecta as vogais e consoantes a partir da última sílaba tónica.
*Se sabedes novas do meu amigo,
aquele que mentiu do que pôs comigo!*

Rima toante: versos em que a correspondência de sons apenas afecta as vogais.
*Ai flores, ai flores do verde pino,
se sabedes novas do meu amigo!*

Rima rica: versos em que a correspondência de sons é perfeita e se dá entre palavras de diferentes categorias gramaticais.
*Ai madre, ben vos digo:
mentiu-mh o meu amigo:*

Rima pobre: versos em que a correspondência de sons é perfeita e se dá entre palavras da mesma categoria gramatical.
*Madre velida, meu amigo vi:
Non lhi falei e com el me perdi.*

Figura 65 - Ficha informativa sobre tipos de rima (página 1)

Rima emparelhada: versos que rimam dois a dois, ou três a três, consecutivos.

Madre, passou per aqui un cavaleiro ←
e leixou-me namorada' e com marteiro! ←

Ai, madre, os seus amores ei! ←
Se me los ei, ←
ca mh-os busquei, ←
outros me lhe dei. ←
Ai, madre, os seus amores ei! ←

Rima cruzada: versos que rimam alternadamente.

Rima encadeada ou interna: quando se verifica uma identidade de terminação entre a palavra final de um verso e de uma palavra no meio do verso seguinte.

Ua pastor se queixava ←
Muit' estando noutro dia ←
E sigo medês falava ←
E chorava e dizia. ←

Rima interpolada: versos que são separados por dois ou mais de rima diferente.

Meu amigu' e meu bem e meu amor, ←
Disseron-vos que me viron falar ←
Con outr' ome por vos fazer pesar, ←
E por en rogu' eu a Nostro Senhor. ←

Figura 66 - Ficha informativa sobre tipos de rima (página 2)

Após a análise dos tipos de rima presentes no poema em estudo, procedeu-se à análise formal do mesmo, tendo a professora recorrido a uma transparência sobre recursos formais da poesia trovadoresca para fornecer aos alunos as informações necessárias, que estes copiaram para os seus cadernos.

Escola EB 2,3/ S de Oliveira de Frades

Recursos formais

- Tipos de versos quanto ao número de sílabas (metro):

Nº	Nome
1	monossílabo
2	disílabo
3	trisílabo
4	tetrasílabo
5	pentasílabo (de redondilha menor)
6	hexasílabo
7	heptasílabo (redondilha maior)
8	octosílabo
9	enecasílabo
10	decasílabo
11	hendecassílabo
12	dodecassílabo ou alexandrino

- Quanto à medida, os versos podem ser:

- **Isométricos:** quando todos os versos de um poema têm a mesma medida.

*Filha, o que queredes ben
partiu-s' agora d'aquen
e non vos quisso veer;
e ides vós ben querer
a quem vos non quer veer?*

- **Heterométricos:** quando os versos de um poema não têm a mesma medida.

*Madre, passou per aqui un cavaleiro
e leixou-me namorada' e co marteiro!
Ai madre, os seus amores ei!
Se me los ei, ca mh-os busquei
outros me lhe dei,
Ai madre, os seus amores ei!*

- Quanto ao número de versos, as estrofes podem ser:

Versos	Estrofes
Monsticos	1 verso
Dísticos	2 "
Terceiros	3 "
Quatras	4 "
Quintilhas	5 "
Seixilhas	6 "
Sétimas	7 "
Oitavas	8 "
Nonas	9 "
Décimas	10 "
Irregulares	Estrofes com mais de dez versos

Transparência Documento 2

Figura 67 - Transparência sobre recursos formais da poesia trovadoresca

Reflexão crítica

Sendo uma aula de literatura, muito semelhante à anterior, na qual se foi intercalando a análise de composições poéticas com a apresentação de conteúdos teóricos, consideramos que esta está muito bem planificada, com a introdução de materiais bem elaborados e interessantes para os alunos, ainda que acabe por se verificar uma certa repetição das estratégias da aula que a antecedeu.

Assim, numa nova abordagem a esta aula, faríamos uma análise do poema mais interativa com recurso a um *powerpoint*, no qual iriam surgindo as informações relativas às questões formais do texto, através de esquemas e grelhas, que não só seriam mais apelativas para os alunos, como resultariam mais eficazes na compreensão dos novos conteúdos.

3ª aula

A terceira aula, cuja planificação se apresenta a seguir, decorreu no dia 19 de janeiro de 2000 e continuou a debruçar-se sobre os conteúdos estudados nas aulas anteriores.

Escola EB 2,3/ S de Oliveira de Frades

Plano de aula

<p>Disciplina: Português B Ano: 10º Turma: B Professor: Maria Odete das Neves</p>	<p>Unidade: <i>Da Poesia Trovadoresca à Narrativa Histórica</i> Aula nº 41 Data: 19 de Janeiro de 2000 Sumário: Análise temática e formal das cantigas de amigo “Ondas do mar de Vigo” de Martin Codax e “Bailemos nós já todas três” de Airas Nunez de Santiago.</p>
--	--

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	MATERIAL	AVALIAÇÃO
No final desta aula o aluno deve ser capaz de: ✎ Resumir as principais ideias da aula anterior.		✎ Breve diálogo professor/aluno, solicitando-se a sua participação no sentido de resumir a aula anterior.		Observação directa das aptidões ao nível da: ✎ expressão oral; ✎ leitura;

<p>✍ Analisar a cantiga de amigo “Ondas do mar de Vigo” de Martin Codax.</p> <p>✍ Classificar os tipos de rima, de verso e de estrofe presentes na cantiga em análise.</p> <p>✍ Ler e analisar a cantiga de amigo “Bailemos nós já todas três” de Airas Nunez de Santiago.</p>	<p>✍ “Ondas do mar de Vigo”: - personagens; - assunto; - valores simbólicos; - valores fónicos; - classificação quanto ao tema e à forma.</p> <p>✍ Tipos de rima; ✍ Tipos de verso; ✍ Tipos de estrofe.</p> <p>✍ “Bailemos nós já todas três”: - assunto; - valores simbólicos;</p>	<p>✍ Audição da cantiga de amigo “Ondas do mar de Vigo” interpretada por <i>La Batalla</i>.</p> <p>✍ Análise da referida cantiga e registo no quadro de alguns aspectos mais relevantes.</p> <p>✍ Diálogo com os alunos, no sentido de analisar a cantiga de amigo em questão quanto ao tipo de rima, de verso e de estrofe.</p> <p>✍ Leitura e análise da referida cantiga e posterior registo no quadro dos aspectos mais relevantes.</p>	<p>✍ Manual adoptado - Dimensão comunicativa (Documento 1)</p> <p>✍ Cassete</p> <p>✍ Gravador</p> <p>✍ Quadro e giz</p> <p>✍ Manual adoptado</p> <p>✍ Manual adoptado (Documento 2)</p> <p>✍ Quadro e giz</p> <p>✍ Caderno diário</p>	<p>✍ aquisição de conhecimentos;</p> <p>✍ participação;</p> <p>✍ pontualidade;</p> <p>✍ comportamento;</p> <p>✍ entreajuda;</p> <p>✍ interesse;</p> <p>✍ empenho.</p>
--	---	---	---	---

<p>✍ Classificar os tipos de rima, de verso e de estrofe presentes na cantiga em análise .</p>	<p>- classificação quanto ao tema e à forma.</p> <p>✍ Tipos de rima; ✍ Tipos de verso; ✍ Tipos de estrofe.</p>	<p>✍ Análise da cantiga de amigo, no sentido de identificar os tipos de rima, de verso e de estrofe presentes.</p>	<p>✍ Manual adoptado</p>	
--	--	--	--------------------------	--

Figura 68 - Planificação da aula supervisionada de Português do dia 19 de janeiro de 2000

Esta aula iniciou-se com a audição da cantiga “Ondas do mar de Vigo” de Martin Codax, interpretada pelo grupo *La Batalla*, que se encontrava no manual dos alunos, à qual se seguiu a respetiva análise, relativamente ao conteúdo e à forma, primeiro individualmente pelos alunos e depois oralmente em grupo.

Em seguida, procedeu-se à leitura expressiva da cantiga “Bailemos nós já todas três” de Airas Nunez de Santiago, que também se encontrava no manual dos alunos, bem como à sua análise temática e formal.

Reflexão crítica

Das três aulas apresentadas, consideramos que esta deveria ter sido planificada de forma diferente das anteriores, com a seleção de estratégias diferentes, uma vez que os alunos já tinham adquirido os conteúdos teóricos necessários à análise deste tipo de composições poéticas, bem como tinham praticado nas duas aulas antecedentes, sendo esta aula apenas a repetição do que já havia sido realizado.

Deste modo, teria sido mais dinâmico e enriquecedor para os alunos se estes tivessem sido divididos em grupos, sendo distribuído a cada grupo um determinado poema, que teriam de analisar. No final da aula, cada grupo apresentaria à turma as suas conclusões e os colegas anotariam as ideias principais de cada poema. Esta estratégia, não só seria bastante motivadora, pois daria liberdade aos alunos para realizarem as suas próprias interpretações, como seria muito útil, uma vez que os alunos ficariam com a análise de todos os poemas.

Não devemos, no entanto, esquecer que estas aulas foram lecionadas num contexto muito diferente das da prática pedagógica do presente ano letivo, tendo ocorrido nesta década uma evolução enorme ao nível das condições físicas nas escolas, mas também nas possibilidades que hoje um professor tem ao seu dispor. No ano letivo 1999/ 2000, não existiam computadores, nem projetores nas salas de aula, os professores não levavam o computador para a escola, a *internet* era ainda um mundo desconhecido e as únicas sugestões que o livro do professor dos manuais escolares apresentava eram as respostas aos questionários. Perante este panorama, devemos concluir que, apesar de todas as limitações, as aulas apresentadas primam pela qualidade e variedade dos materiais e denotam o esforço da professora estagiária em motivar os seus alunos.

3.4. Atividades extracurriculares

Durante o ano letivo, participámos em algumas das atividades propostas pelos vários grupos disciplinares da escola EB 2,3 de Tortosendo, bem como, em conjunto com a Professora Orientadora Ana Gabriela Batista e os restantes elementos do núcleo de estágio, organizámos e dinamizámos atividades propostas pela disciplina de Espanhol para o Plano Anual de Atividades da escola. (Cf. Anexo II)

3.4.1 Atividades do PAA

1º Período

1. Rally Paper

Participámos no Rally Paper no dia 2 de outubro, em que constituímos a equipa “Las Palomitas”. Nesta atividade, várias equipas compostas por professores e funcionários da escola tiveram que percorrer as ruas da cidade da Covilhã, de carro e a pé, bem como visitar locais importantes da cidade, no sentido de responder às questões de um guião que nos foi entregue o início da prova. Esta foi uma atividade enriquecedora pois envolveu toda a comunidade escolar, promovendo o espírito de equipa.

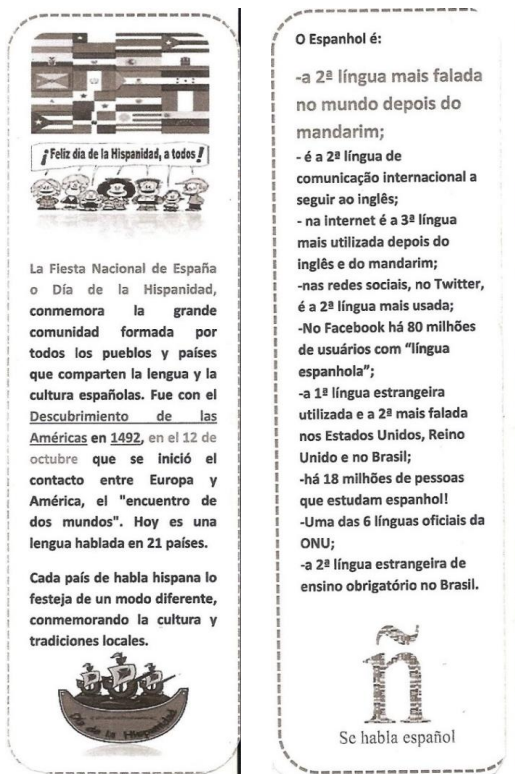


Figura 69 - A equipa “Las Palomitas”, composta por Elisabete Martins, Odete Neves e Susana Afonso



Figura 70 - Crachá identificativo dos elementos da equipa

2. Día de la Hispanidad



Colaborámos na celebração do “Día de la Hispanidad” a 12 de outubro, em que foi pedido aos alunos que elaborassem mapas de Espanha e cartazes com aspectos relevantes da cultura espanhola, que foram afixados no “Mural das Letras”, que está localizado à entrada do bloco B da escola. Além disso, foram distribuídos pelos alunos marcadores de livros alusivos ao dia, de forma a divulgar a disciplina e a dar a conhecer a importância da língua espanhola no mundo atual.

Figura 71 - Marcador entregue aos alunos para celebrar o “Día de la Hispanidad”

3. *La Navidad*

Outra atividade dinamizada na escola em que participámos foi o "Concurso de Presépios", em que cada grupo disciplinar teve de construir um presépio que de alguma forma fosse alusivo à disciplina, no nosso caso o Espanhol. O nosso presépio, apesar de ser bastante tradicional, teve como figuras centrais os três Reis Magos, já que estes assumem grande importância na cultura espanhola.



Figura 72 - Presépio elaborado pelo grupo de Espanhol

Ainda dentro do espírito natalício, foi realizada pela disciplina de Espanhol no dia 12 de dezembro uma atividade que teve como objetivo dar a conhecer aos alunos alguns aspetos da cultura espanhola relativos a esta época. Assim, alguns alunos escreveram mensagens de natal, em pequenos postais de cartolina, com os quais decorámos a árvore de natal que expusemos na biblioteca da escola. Além disso, montámos uma banca no átrio da escola que enfeitámos e onde distribuímos *chocolate caliente* y *turrones* num dos intervalos da manhã. Seleccionámos também algumas músicas que passaram como música de fundo enquanto fazíamos a distribuição.



Figura 73 - Fotos da distribuição do *chocolate caliente* e dos *turrones*

4. Jornal Escolar "Recreio"

No final do primeiro período colaborámos na edição do jornal escolar "Recreio" com a publicação de um artigo sobre "La Navidad y las tradiciones navideñas" e também com "Adivinanzas navideñas".

2º Período

1. *Día de los Reyes Magos*

Ainda dentro do espírito natalício, no Dia de Reis, foram distribuídos a todos os meninos da escola pequenos cartões com mensagens, nos quais se explicava a importância dos três "Reyes Magos" na cultura hispânica. Estas atividades tiveram como principal objetivo divulgar as tradições de Natal países de expressão espanhola, nomeadamente Espanha.

2. *Día de San Valentín*



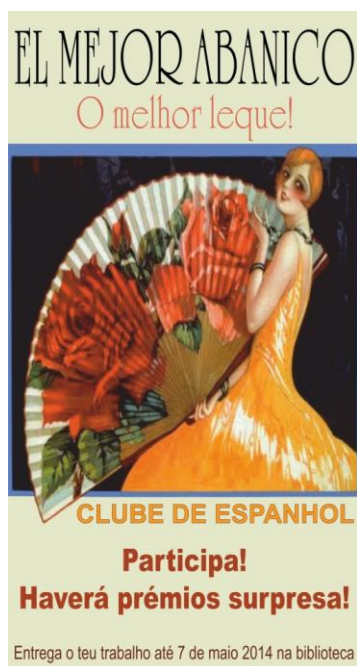
No Dia de São Valentim foram escritas e lidas pelos alunos mensagens de amor em língua espanhola durante as aulas que decorreram neste dia. Esta atividade teve grande aceitação pelos alunos que gostaram muito das expressões espanholas utilizadas para expressar o amor e a amizade. Além disso, foi oferecido aos alunos um pequeno cartão alusivo à data que se comemorava.

Figura 74 - Cartão alusivo ao *Día de San Valentín*

3. Concurso *El mejor abanico*

Outra atividade levada a cabo pelo núcleo de estágio de Espanhol conjuntamente com o Clube de Espanhol da escola foi o concurso "El mejor abanico", que embora tenha sido

planificada e divulgada no final do segundo período, só foi realizada no início do terceiro. Este concurso consistiu na elaboração, pelos alunos, de leques, preferencialmente em material reciclado, que depois foram apreciados, de forma a eger aquele que era mais criativo e original, bem como o que melhor exprimia a importância deste objeto na cultura hispânica.



 **Escola Básica 2º e 3º ciclos**
Tortosendo  **clubespanhol**

CONCURSO
"EL MEJOR ABANICO"

REGULAMENTO

1. Podem participar todos os alunos do 2º e 3º Ciclos da Escola EB 2,3 de Tortosendo (alunos de Espanhol ou não). A cada aluno deve corresponder um "abanico" (leque).
2. A entrega dos trabalhos para concurso "El Mejor Abanico" decorre entre 4 de abril a 7 de maio de 2014.
3. Cada aluno deverá entregar o seu "Abanico" na biblioteca (ao Sr. Armando ou à D. Vera), até 7 de maio. A afixação da lista dos vencedores será no dia 8 e a entrega dos prémios no dia 9, na sala de convívio às 13:40.
4. O aluno deve criar um "Abanico" (leque) original, criativo e que mostre algo da cultura espanhola. Pode ser mesmo um leque ou então ter apenas em forma de leque.
5. Os materiais a utilizar são da escolha do participante, podendo incluir colagens, pinturas ou outra técnica que queiram. A utilização de materiais recicláveis são também aceites.
6. O "abanico" mais original e criativo que mostre a simbologia deste objeto na cultura hispânica e latino-americana, será eleito "El Mejor Abanico", recebendo um PRÉMIO SORPRESA!
7. Haverá prémios para o 1º, 2º e 3º lugar.

Participa! Bom trabalho!

Figura 75 - Cartaz e regulamento do concurso *El mejor abanico*

4. Semana da Leitura

A língua espanhola não foi esquecida na semana da leitura, que se celebrou na escola na semana de 10 a 14 de março, durante a qual se procedeu à leitura de um texto sobre Eça de Queirós em várias línguas, entre elas o Espanhol e o Francês, mas também o Inglês, o Alemão e o Italiano.

5. Visita de estudo a Mérida

No final do período, realizou-se a visita de estudo com alunos do sétimo ano a Mérida no dia 4 de abril. Embora não tenhamos participado nesta viagem, ajudámos na planificação e organização da referida viagem, bem como na elaboração do panfleto que foi distribuído pelos alunos participantes (Cf. Anexo III). Esta atividade teve como principal objetivo dar a conhecer aos alunos da disciplina um pouco da cultura castelhana, bem como permitir-lhes o contacto com a língua em contexto real e teve uma grande aceitação por parte dos alunos que participaram em grande número e revelaram grande interesse durante a visita, na qual tiveram oportunidade de visitar os principais locais do conjunto monumental da cidade, bem

como o Museu de Arte Romana, sempre com a companhia de um guia, o que foi um dos aspetos mais positivos da atividade, uma vez que lhes permitiu perceber tudo o que estavam a ver ao mesmo tempo que ouviam um nativo a falar a língua que estão a aprender.



Figura 76 - Foto do grupo que visitou Mérida

3º Período

1. Concurso *El mejor abanico*

No início do período, demos continuidade ao concurso "El mejor abanico", que tínhamos divulgado no final do período anterior, e consistiu na elaboração de leques pelos alunos, preferencialmente em material reciclado, que depois foram apreciados de forma a elegeer aquele que era mais criativo e original, bem como exprimia melhor a importância do leque na cultura hispânica. De forma a ajudar os alunos na elaboração dos seus leques, optámos por criar moldes que os alunos depois enfeitaram de acordo com o seu gosto. A eleição dos melhores leques decorreu no dia 5 de junho, tendo os prémios sido atribuídos durante o intervalo da manhã do dia seguinte.



Figura 77 - Preparação dos moldes para os *abanicos*



Figura 78 - Fotos da eleição dos melhores *abanicos*

2. Dia Internacional do Livro

No dia vinte e três de abril celebrou-se o Dia internacional do Livro, tendo sido assinalado com a afixação de cartazes para sensibilizar os alunos sobre a importância da leitura e também para dar a conhecer a importância de alguns escritores espanhóis na literatura mundial, nomeadamente, Cervantes, bem como a origem desta celebração. (Cf. Anexo IV)

3. *Peddy paper* de Espanhol

No dia 5 de junho foi dinamizado pelo núcleo de estágio de Espanhol um *peddy paper*, que contou com o apoio de alguns alunos de nono ano e teve como público-alvo preferencial os alunos do sexto ano, de forma a sensibilizá-los para a língua espanhola e levá-los a escolher esta como segunda língua estrangeira no sétimo ano de escolaridade. Esta atividade decorreu de forma muito positiva, tendo havido um grande número de equipas inscritas, tanto de segundo como de terceiro ciclo, que participaram na atividade de forma muito interessada. Este *peddy paper* era composto por dois guiões distintos, um para o 2º ciclo e outro para o 3º, com diferentes graus de dificuldade (Cf. Anexos V e VI), tendo os alunos que passar por quatro postos onde lhes era pedido que realizassem algumas tarefas. No final, foram feitas as pontuações, tendo sido indicada uma equipa vencedora em cada ciclo.

Figura 79 - Foto dos alunos de nono ano que colaboraram na realização do *peddy-paper*





Figura 80 - Foto da contagem dos pontos das várias equipas participantes

3.4.2 Ações de Formação

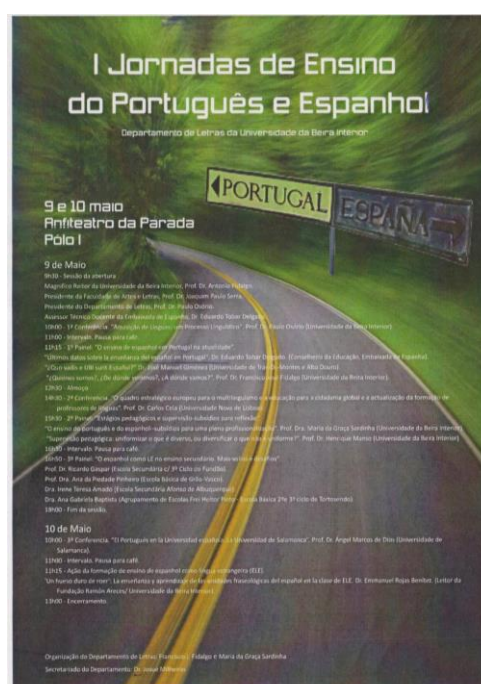
1. Encontros de Formação - Areal Editora

No dia 7 de dezembro de 2013, participámos na Ação de Formação, dinamizada pela Areal Editora, intitulada *Tirame de la Lengua*, que decorreu no Hotel Eurosol em Leiria (Cf. Anexo VII). Esta acção de formação esteve a cargo da Dra. Luísa Pacheco, Dra. Delfina Sá e Dra. Maria José Barbosa, que apresentaram várias atividades possíveis de realizar em aulas de ELE, com o intuito de desenvolver a expressão oral dos alunos.

2. I Jornadas de Ensino de Português e Espanhol - Universidade da Beira Interior

Participámos nas "I Jornadas de Ensino de Português e Espanhol" dinamizadas pelo Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior, que decorreram nos dias 9 e 10 de maio. Infelizmente, por motivos profissionais, não foi possível assistir ao primeiro dia das Jornadas, cujos painéis parecem ter sido muito interessantes e muito enriquecedores, no entanto pudemos participar no segundo dia em que assistimos à conferência do Prof. Dr. Ángel Marcos de Dios sobre "El Portugués en la Universidad española - La Universidad de Salamanca" e à ação de formação ministrada pelo Dr. Emmanuel Rojas Benítez, dedicada ao tema das "Unidades fraseológicas del español". Consideramos que ambas as atividades foram deveras interessantes e de grande importância para o desenvolvimento das nossas competências enquanto docentes da língua espanhola.

Figura 81 - Programa das I Jornadas de Ensino do Português e do Espanhol - Universidade da Beira Interior



3.5 Reflexão Final

Quando no mês de Setembro de 2013, se realizou a reunião de início de ano letivo do recém-formado agrupamento de que faz parte a EB 2,3 de Tortosendo na Escola Frei Heitor Pinto na Covilhã, iniciámos uma nova etapa da nossa vida.

Esta não foi uma experiência nova, tendo já existido uma primeira prática pedagógica em ensino de Português e Inglês no ano letivo 1999/ 2000, bem como a experiência em lecionar, de forma mais ou menos constante, as duas disciplinas em escolas públicas e privadas ao longo destes anos. No entanto, esta não deixou de ser uma situação totalmente nova, já que a época em que decorreu foi muito diferente da que vivíamos na altura do primeiro estágio. As responsabilidades familiares são completamente distintas e o facto de estagiar a uma grande distância do local de residência constituiu um problema que por vezes foi difícil de ultrapassar, uma vez que implicou constantes viagens de Pombal a Tortosendo, de que resultaram algum cansaço e muitas despesas. No entanto, foi com entusiasmo que abraçámos este novo desafio pessoal e profissional, não esquecendo a importância que a realização deste estágio terá no futuro.

Apesar dos anos de experiência no ensino de uma língua estrangeira, a preparação das aulas observadas, principalmente as primeiras, foi bastante difícil, devido à insegurança e às dúvidas na seleção de atividades e materiais. De qualquer modo, na preparação das aulas houve sempre o cuidado de evidenciar conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, bem como conceber e aplicar estratégias de ensino inovadoras, adequadas às necessidades individuais dos alunos, respeitando os distintos ritmos de aprendizagem e promover um ambiente de aprendizagem em que predominasse o respeito mútuo e a interação com os alunos, valorizando sempre os seus contributos, assim como dando igual oportunidade de participação e de integração a todos os alunos nas actividades propostas, solicitando também a participação daqueles alunos que por natureza são mais tímidos. Após este ano de aulas supervisionadas, consideramos que os objetivos foram amplamente alcançados, pois houve sempre a preocupação em preparar aulas interessantes, motivadoras e diversificadas, tendo consciência que a motivação dos alunos é fundamental para o nosso sucesso enquanto professores. Outro aspeto muito positivo está relacionado com a empatia sentida com os alunos das várias turmas que surgiu logo desde os primeiros contactos.

Além das aulas que foram lecionadas, foram também realizadas um grande número de atividades na escola, nas quais participámos com total disponibilidade e motivação, destacando-se o concurso *El mejor abanico*, devido ao grande número de trabalhos realizados pelos alunos, principalmente de segundo ciclo, o que nos trouxe grande satisfação e boas perspectivas para a continuidade da disciplina no terceiro ciclo, bem como a distribuição de *chocolate caliente* e *turrões* na altura do Natal, que contou com uma enorme adesão por parte dos alunos e dos colegas da escola. Outra atividade que realizámos, que nos

proporcionou um gosto bastante especial, foi o *Peddy-Paper* de Espanhol, pelo seu carácter lúdico e pelo interesse que motivou nos alunos que participaram.

Fazendo uma análise comparativa entre esta experiência e a anterior, verifica-se, que apesar das circunstâncias totalmente distintas em que estas ocorreram, foram dois momentos fundamentais da nossa vida, que nos dotaram das ferramentas essenciais para um trabalho melhor com os nossos futuros alunos. Se em 1999/ 2000, tínhamos tudo para aprender, numa situação profissional e pessoal mais vantajosa, mas com grandes limitações em termos técnicos e pedagógicos, em 2013/ 2014, tivemos a oportunidade de aperfeiçoar o que já possuíamos, aproveitando os ensinamentos dos que nos avaliaram, bem como as sugestões dos colegas que nos acompanharam nesta aventura, adicionando, deste modo, muitas mais-valias à nossa competência profissional. Ser professor é, de facto, um trabalho contínuo de aprendizagem que não pode ser descurado e um caminho que deve ser percorrido com gosto.

Conclusão

Ao longo do presente relatório, abordámos as semelhanças e as diferenças entre a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola, procurando perceber de que forma estas influenciam a aprendizagem desta língua estrangeira por alunos lusófonos, quer numa perspetiva teórica, quer numa abordagem mais prática, quer pela experiência obtida pela prática pedagógica desenvolvida no ano letivo 2013/ 2014 na Escola EB 2,3 de Tortosendo.

Relativamente às perspetivas teóricas sobre aquisição/ aprendizagem de uma língua estrangeira, concluímos que, de facto, a língua materna tem uma grande influência sobre o aprendente de uma língua segunda ou estrangeira, uma vez que este já se encontra dotado de conhecimentos linguísticos, que o conduzem a certas associações entre as línguas. Além disso, em termos cognitivos, um adulto possui mecanismos muito distintos dos de uma criança que aprende a sua língua materna em contexto familiar, o que implica que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira seja muito diferente do de aquisição da língua materna, ainda que ocorra em contextos semelhantes.

No que diz respeito à abordagem prática a este tema, podemos aferir, pelos resultados do inquérito realizado junto dos alunos de Espanhol da Escola EB 2.3 de Tortosendo e pela análise de trabalhos realizados por alguns desses alunos, que, de facto, a língua portuguesa exerce uma grande influência sobre a aprendizagem da língua espanhola, já que a maioria dos erros cometidos pelos alunos são de origem interlingual, ou seja, ocorrem por influência da LM na LE, sendo os casos mais comuns os erros lexicais, devido à utilização de palavras portuguesas ou falsos amigos. Neste sentido, consideramos que os manuais escolares deveriam ser adaptados à situação específica de aprendizagem da língua espanhola por um aluno português, pelo que analisámos os manuais escolares adotados para verificar se, de alguma forma, procuram contrariar esta tendência. No entanto, percebemos que essa preocupação não está muito evidente, principalmente nos manuais mais recentes, ainda que o manual de nono, já adotado há vários anos, apresente alguns exemplos de análise contrastiva entre as duas línguas.

Em relação à prática pedagógica, esta foi uma experiência marcante a todos os níveis. Em primeiro lugar, porque foi fundamental para a aquisição de ferramentas pedagógicas, que nos hão de ser de extrema utilidade na nossa futura vida profissional, bem como para o aperfeiçoamento das competências que já possuíamos, pela partilha de opiniões e conhecimentos entre todos os elementos do núcleo de estágio e sob a orientação das professoras orientadoras Dra. Ana Gabriela Baptista e Prof. Dra. Noemí Perez Perez. Em segundo lugar, porque conhecemos e contactámos com pessoas que nos hão ficar para sempre na memória e no coração, quer na Escola EB 2,3 de Tortosendo, onde sempre fomos tratados com enorme carinho e consideração, desde a direção às funcionárias dos blocos, quer no Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior, onde encontrámos todo o apoio de que precisámos.

Depois de tantos anos, voltar a ter aulas assistidas foi, inicialmente, uma experiência bastante inibidora, uma vez que sentíamos uma pressão enorme, que não existia na altura da primeira prática pedagógica, a pressão de provar que conseguíamos dar aulas brilhantes, pois já o fazíamos profissionalmente há muitos anos. Com o decorrer das aulas, essa pressão foi diminuindo, o que permitiu encarar a experiência com outra atitude mais tranquila e perceber que este seria um ano, essencialmente, para aprender e aperfeiçoar o que já se havia adquirido nos anos de trabalho que o antecederam. Foi, de facto, uma experiência muito enriquecedora, que provou que ser professor é estar sempre a aprender, pois é no contacto com os outros, na partilha de ideias e opiniões que crescemos enquanto pessoas e profissionais.

Bibliografia

BENEDETTI, Ana Mariza, "Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español", in GÓMEZ ASENCIO, José & SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (Dir.), *Interferencias, cruces y errores*, Madrid, SGEL, 2001, pp.9-24.

BLANCO, Raquel, GÓMEZ, Raquel & NICOLÁS, Silvia, *Prisma Continúa Nivel A2*, Madrid, Editorial Edinumen, 2002.

BRABO CRUZ, María de Lourdes Otero, *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español*, Málaga, Asele, 2004.

BRIONES, Ana Isabel, *Dificultades del Portugués para Hispanohablantes de nivel avanzado*, Madrid, editor Fernando Barrio Fuentenebro, 2006.

DUARTE, Cristina Aparecida, *Diferencias de usos gramaticales entre español/português*, Madrid, Edinumen, 2ª edição, 2005.

GARGALLO, Isabel Santos, *Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Editorial Síntesis, 1993.

MADEIRA, Ana, "Aquisição de L2", in OSÓRIO, Paulo & MEYER, Rosa Marina (Coord.), *Português Língua Estrangeira e Língua Segunda - Da(s) Teoria(s) à(s)Prática(s)*, Lisboa, Lidel, 2008, pp.189-203.

MIRANDA, António José Ribeiro, *O Lugar da Língua Materna na Aprendizagem da Língua Estrangeira*, Universidade de Aveiro, 1996.

OLIVERIA BARREIRA, Vilma Lucía de, "El infinitivo portugués y español. Origen y uso", in GÓMEZ ASENCIO, José & SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (Dir.), *Análisis Contrastivo Gramática*, Madrid, SGEL, 2001, pp. 81-110.

PACHECO, Luísa & BARBOSA, Maria José, *¡Ahora Español! 1*, Porto, Areal Editores, 2012.

PINO MORGÁDEZ, Manuel del, MOREIRA, Luísa e MEIRA, Susana, *Español 2*, Porto, Porto Editora, 2008.

PINO MORGÁDEZ, Manuel del, MOREIRA, Luísa e MEIRA, Susana, *Español 3*, Porto, Porto Editora, 2008.

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Jesús, "Interferencias y dificultades en el aprendizaje del español de alumnos portugueses", in GÓMEZ ASENCIO, José & SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (Dir.), *Interferencias, cruces y errores*, Madrid, SGEL, 2001, pp. 25-47.

TAVARES, J. & ALARCÃO, I., *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra, Almedina, 1985.

VÁSQUEZ, Graciela E., *Errores? Sin falta!*, Madrid, Edelsa, 1999.

Webgrafia

ALONSO REY, Rocío, *La transferencia en la producción escrita de PLE-HE (Nivel iniciación): Una teoría explicativa de ASL*, Universidad de Salamanca, 2011.

Disponível em http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115528/1/DFM_Alonso_Rey_DR_LaTransferenciaEnLaProduccionEscritaDePLE-HE.pdf, consultada em 04 de junho de 2014.

ANÇÃ, Maria Helena, *Da língua materna à língua segunda*, in Noesis, 51, 1999.

Disponível em <http://www.catedraportugues.uem.mz/?target=lista-bibliografia-aquisicao>, acedido em 03/04/2014.

ARIAS MÉNDEZ, Guadalupe, *Análisis de Errores y sus Implicaciones Didácticas: Las Dificultades de Aprendizaje Presentes en la Interlengua de Estudiantes Portugueses de ELE*, Universidad de Salamanca, 2011.

Disponível em <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013> consultado em 03/05/2014.

BOAL, José, “La enseñanza del español en Portugal en los niveles no universitarios”, Centro Virtual Cervantes.

Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0115.pdf, consultado em 01/02/2014.

Conselho da Europa, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Porto, Edições Asa, 2001.

Disponível em file:///C:/Users/user/Downloads/quadro_europeu_comum_referencia.pdf acedido em 22/04/2014.

DELACHAUX & NIESTLÉ, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant - Jean Piaget*, 1936.

Disponível em

http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP36_Ndl_avpropos_intro.pdf consultado em 10/04/2014.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles, *Errores e interlengua en el aprendizaje del español lengua extranjera*, Madrid, Servicio de Publicaciones UCM, 1995.

Disponível em <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>, consultado em 3 de junho de 2014.

FRIGO, Kelly Cristina, "Os semelhantes se atraem? Um estudo sobre a aprendizagem da língua espanhola por falantes brasileiros", Curitiba, 2006.

Disponível em

http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/7564/Dissertacao_Kelly.pdf?sequence=1, acessado em 16/01/2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Portaria n.º 303/2009 de 24 de Março, in *Diário da República*, 1.ª série, N.º 58, de 24 de Março de 2009.

Disponível em

http://legislacao.minedu.pt/np4/np3content/?newsId=3478&fileName=portaria_303_2009.pdf, consultado em 08/02/2014

MORENO, Concha & FERNÁNDEZ, Gretel M., *Gramática contrastiva del español para brasileños*, SGEL, 2007.

Disponível em http://ele.sgel.es/ficheros/productos/downloads/Gram%C3%A1ticaContrastiva_362.pdf

NETA, Nair Floresta Andrade, "Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español", in Cuadernos Cervantes.

Disponível em http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html, consultado em 04 de junho de 2014.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada, *Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores*, Universidad de Alcalá, 2003.

Disponível em http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf, consultado em 3 de junho de 2014.

VIGÓN ARTOS, Secundino, *La Enseñanza de la Gramática del Español como Lengua Extranjera a Lusófonos*, Universidade do Minho.

Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0901.pdf, consultado em 29 de maio de 2014.

http://eldiae.es/wp-content/uploads/2013/06/2013_espanol_lengua_viva.pdf, consultado em 16/01/2014

<http://blog.maisestudo.com.br/idiomas-mais-falados/>, consultado em 16/01/2014.

<https://www.mecd.gob.es/portugal/estudiar/en-portugal/espanol-lengua-extranjera.html>, consultado em 27/03/2014.

<http://www.publico.pt/educacao/noticia/requisitos-deste-ano-para-professores-de-espanhol-sao-transitorios-1370562>, consultado em 08/02/2014.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm
consultado em 03/05/2014.

<http://letras.mus.br/alejandro-sanz/35083/>

<http://www.youtube.com/watch?v=9YvdNjs6KGo>

<http://www.youtube.com/watch?v=OVgPynpRkpg>

<http://www.youtube.com/watch?v=E3x1syJaM3E>

<http://www.estudarespanhol.com/inicial1.php>

Anexos

INQUÉRITO

Este inquérito enquadra-se num trabalho no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior e pretende recolher informações acerca do ensino da Língua Espanhola nas escolas de 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino e Secundário.



A tua opinião é muito importante, por isso responde com sinceridade. Lembra-te que não existem respostas certas e todas as opiniões são válidas. Assinala com X a(s) opção(ões) que corresponde(m) à tua escolha.

1. Indica o(s) motivo(s) porque escolheste estudar Espanhol.

- Poder frequentar uma universidade espanhola.
 Falar com jovens de origem hispânica na *internet*.
 Trabalhar na América Latina ou em Espanha.
 Passar férias em Espanha ou América Latina.
 Aprender um idioma parecido com o Português.
 Entender os programas televisivos/ canções em espanhol.
 Outro - Qual? _____

2. O que mais te atrai na cultura espanhola?

- A gastronomia
 A música
 As touradas
 Os museus
 As festas
 O futebol
 As danças flamencas
 O cinema
 A literatura
 Outro - Qual? _____

3. Na tua opinião, a língua portuguesa e a espanhola são semelhantes?

- Sim
 Não

3.1. Se respondeste SIM, em que aspetos te parece que o Português e o Espanhol apresentam mais semelhanças?

- Vocabulário
 Gramática
 Acentuação
 Som das palavras
 Outro - Qual? _____

3.2. Se respondeste NÃO, em que aspetos te parece que o Português e o Espanhol apresentam mais diferenças?

- Vocabulário
 Gramática
 Acentuação
 Som das palavras
 Outro - Qual? _____

4. Consideras que os aspetos em comum entre as duas línguas facilitam a aprendizagem do Espanhol por alunos portugueses?

Sim

Não

4.1. Se respondeste SIM, indica o(s) motivo(s).

As palavras são parecidas e percebo os enunciados escritos e orais facilmente.

As palavras são parecidas e consigo comunicar com facilidade.

As regras gramaticais são muito semelhantes e consigo aplicá-las com correção.

A maneira de pronunciar as palavras é parecida à do Português.

Outro - Qual? _____

4.2. Se respondeste NÃO, indica o(s) motivo(s).

As palavras são parecidas mas há muitos falsos amigos.

Há regras gramaticais que parecem ser iguais e na verdade têm grandes diferenças.

Há palavras parecidas mas que têm acentuação diferente.

A maneira de pronunciar as palavras é muito diferente da do Português.

Outro - Qual? _____

5. Consideras que cometes erros devido à influência da tua Língua Materna (o Português) na língua espanhola?

Sim

Não

5.1. Se respondeste SIM, indica em que aspeto(s) sentes a maior influência.

Utilização de palavras que não existem em Espanhol

Utilização de palavras que em Espanhol têm significado diferente (falsos amigos)

Pronúncia das palavras em Espanhol como em Português

Incorreta aplicação de regras gramaticais

Outro - Qual? _____

Este inquérito chegou ao fim!

Obrigada pela tua colaboração!



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

**Agrupamento de Escolas Frei
Heitor Pinto**



Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de Tortosendo

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES

Ano letivo 2013-14

Grupo 350 - Espanhol

Objetivo n.º	Atividade	Competência a Desenvolver	Calendário	Promotores	Recursos		
					Humanos	Logísticos	E. Custos
2,3	<p>Comemoração do "Dia Europeu das Línguas":</p> <ul style="list-style-type: none"> - Almoço no refeitório da escola com comida típica dos países das diversas línguas europeias lecionadas no agrupamento; 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar e aprofundar o gosto dos alunos para a aprendizagem da língua espanhola; - Pesquisar, selecionar e organizar informação; - Promover a interculturalidade; - Promover a interdisciplinaridade; - Realçar a importância das línguas no atual contexto europeu; - Promover o respeito por outros povos e culturas europeias; - Promover o relacionamento 	26 de setembro	Professores de Português/ Inglês/ Francês e Espanhol do 2º e 3º ciclo.	Alunos e professores do 2º e 3º ciclo	Salas de aula Refeitório	

Objetivo n.º	Atividade	Competência a Desenvolver	Calendário	Promotores	Recursos		
					Humanos	Logísticos	E. Custos
		interpessoal e de grupo.					
2,3	<p>Comemoração do Dia de la Hispanidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - divulgação dos usos e costumes celebrados nesse dia com cartazes alusivos. - exposição de trabalhos 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os usos e costumes da cultura espanhola e de hispano – falantes; - Sensibilizar os alunos para cultura, cinema e tradições espanholas. - Atitudes positivas perante a diversidade linguística e cultural; 	12 de outubro mas celebrado a 11 de outubro.	Professora de Espanhol e professoras estagiários.	Alunos do 2º e 3º ciclo e respetivos professores.	Salas de aula Mural das letras.	Materiais inerentes à realização das atividades
	<p>Costumes/tradições do Dia de los Difuntos em Espanha e os países de hispano-falantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer com os usos e costumes da cultura espanhola; - Desenvolver e enriquecer de vocabulário relacionado com a atividade a desenvolver. 	Última semana de outubro dia 31.	Professora de Espanhol e professoras estagiários.	Alunos do 3º ciclo e respetivos professores.	Salas de aula	Materiais inerentes à realização das atividades
2,3	<p>Concurso de Espanhol: "El rincón de español"</p> <ul style="list-style-type: none"> - adivinhar falsos amigos, significado de proverbios e palabras barajadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o relacionamento interpessoal e de grupo; - Motivar e aprofundar o gosto dos alunos para a aprendizagem da língua espanhola. 	Último dia de aulas de cada período (sexta-feira).	Professora de Espanhol e professoras estagiários.	Alunos do 2º e 3º ciclo.	Salas de aula/Convívio	Materiais inerentes à realização das atividades

Influência da Língua Portuguesa (LM) na Aquisição e Aprendizagem da Língua Castelhana (LE)

Objetivo n.º	Atividade	Competência a Desenvolver	Calendário	Promotores	Recursos		
					Humanos	Logísticos	E. Custos
2,3	- La Navidad: ✍️ Decoração de uma árvore de Natal; - Elaboração de postais/ mensagens de natal; ✍️ Divulgação da tradição natalícia em Espanha; ✍️ Degustação de doces tradicionais de Espanha (roscón de los Reyes, turrón de Alicante, churros).	- Conhecer os usos e costumes da cultura espanhola; - Desenvolver competências gerais de comunicação na língua espanhola; - Desenvolver e enriquecer de vocabulário relacionado com a atividade a desenvolver; - Compreender a funcionalidade de conteúdos comunicativos, gramaticais e lexicais; - Sensibilizar os alunos para cultura e tradições espanholas.	Última semana do 1º período (sexta-feira)	Professora de Espanhol e estagiários.	Alunos do 3º ciclo e respetivos professores.	Salas de aula e alguns espaços da escola.	Materiais inerentes à realização das atividades
2,3	✍️ Cabalgata de los Reyes: - alunos disfarçados de Reis Magos irão ofertar caramelos aos alunos do 6º ano de escolaridade e outros espaços da escola (sala de professores...); - redação de cartas aos Reis Magos.	- Conhecer os usos/costumes /tradições da cultura espanhola; - Desenvolver competências gerais de comunicação na língua espanhola com falantes nativos; - Desenvolver e enriquecer de vocabulário	1ª semana de Janeiro- 7 de janeiro	Professora de Espanhol e estagiários.	Alunos do 3º ciclo e respetivos professores.	Salas de aula Sala de professores.	Materiais inerentes à realização das atividades

Objetivo n.º	Atividade	Competência a Desenvolver	Calendário	Promotores	Recursos		
					Humanos	Logísticos	E. Custos
		relacionado com a atividade a desenvolver; - Compreender a funcionalidade de conteúdos comunicativos, gramaticais e lexicais; - Produzir textos e enunciados orais e escritos relacionados com contextos específicos.					
3	✍️ Participar no jornal da escola.	- Produzir textos e enunciados orais e escritos relacionados com contextos específicos.	Ao longo do ano	Professora de Espanhol, estagiários e alunos.	Alunos do 3º ciclo e respetivos professores.	Salas de aula e alguns espaços da escola	Materiais inerentes à realização das atividades
2,3	✍️ El Carnaval em Espanha	- Conhecer os usos e costumes da cultura espanhola; - Desenvolver e enriquecer de vocabulário relacionado com a atividade a desenvolver.	Semana antes da interrupção para o carnaval.	Professora de Espanhol, estagiários e alunos.	Alunos do 3º ciclo e respetivos professores	Salas de aula	Materiais inerentes à realização das atividades
	✍️ Comemoração do Dia dos enamorados: - concurso "El	- Conhecer os usos e costumes da cultura espanhola; - Desenvolver e	14 de Fevereiro – divulgação do	Professora de Espanhol, estagiários e	Alunos do 3º ciclo e respetivos professores	Salas de aula Mural das letras	Materiais inerentes à realização

Influência da Língua Portuguesa (LM) na Aquisição e Aprendizagem da Língua Castelhana (LE)

Objetivo n.º	Atividade	Competência a Desenvolver	Calendário	Promotores	Recursos		
					Humanos	Logísticos	E. Custos
2,3	mejor corazón enamorado* - produção de mensagens alusivas ao dia.	enriquecer de vocabulário relacionado com a atividade a desenvolver; - Produzir textos e enunciados orais e escritos relacionados com contextos específicos.	vencedor do melhor postal	alunos.			das atividades
2,3	✍ Visita de estudo a Madrid (9ºano) (aberta à participação de todas as outras áreas curriculares do 9º ano interessadas. Será discutida, em Conselho de Turma).	- Conhecer o património religioso e arquitetónico desta localidade; - Desenvolver e enriquecer a comunicação oral na língua espanhola; - Motivar os alunos para a aprendizagem da língua e cultura espanhola.	Data a designar (3º período)	Professora de Espanhol, estagiários e os professores dos Conselhos de Turma do 9º ano.	Professores dos Conselhos de Turma a designar, professora de espanhol e estagiários de espanhol.	Destino: Madrid	Os custos só serão calculados no início do 2º período.
2,3	✍ Semana da leitura: - comemoração do Día de San Jordi: conhecer a lenda de San Jordi; - o Día internacional do livro e dos direitos de autor: ofertar rosas e livros; - dia de Cervantes; - homenagem a	- Promover atividades relacionadas com a leitura; - Desenvolver hábitos de leitura; - Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa. - Estimular a criatividade e a sensibilidade	março	Professores/ Alunos	Alunos, Professores; Equipa de BE/CRE e seus colaboradores	Livros; Diversos espaços da escola, salas de aula e BE/CRE.	Materiais inerentes à realização das atividades

Objetivo n.º	Atividade	Competência a Desenvolver	Calendário	Promotores	Recursos		
					Humanos	Logísticos	E. Custos
	Cervantes e leituras de textos de Cervantes -visualização do filme D. Quixote	estética; - Conhecer uma das grandes obras da literatura espanhola. - Promover o gosto/interesse pela leitura de obras da literatura espanhola.					
2,3	Concurso de abanicos	- Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.	março	Professora de Espanhol e estagiários	Alunos 3º ciclo	Sala de aula	Materiais inerentes à realização das atividades
2,3	✍ Visita de estudo a Mérida (8ºano). (aberta à participação de todas as outras áreas curriculares do 8º ano interessadas. Será discutida, em Conselho de Turma).	- Conhecer o património religioso e arquitetónico desta localidade. - Desenvolver e enriquecer a comunicação oral na língua espanhola. - Motivar os alunos para a aprendizagem da língua e cultura espanhola.	Data a designar (3º período)	Professora de Espanhol, estagiários e os professores dos Conselhos de Turma do 8º ano.	Professores dos Conselhos de Turma, estagiários e alunos de 8º ano.	Destino - Mérida	Os custos só poderão ser calculados no início do 2º período.
2,3	Visita a Salamanca (7ºano) (1 dia).	- Conhecer o património religioso e arquitetónico desta localidade. - Desenvolver e enriquecer a comunicação oral na	Data a designar (3º período)	Professora de Espanhol, estagiários e os professores dos	Professores dos Conselhos de Turma, estagiários e alunos de 8º ano.	Destino - Salamanca	Os custos só poderão ser calculados no início do 3º

Influência da Língua Portuguesa (LM) na Aquisição e Aprendizagem da Língua Castelhana (LE)

Objetivo n.º	Atividade	Competência a Desenvolver	Calendário	Promotores	Recursos		
					Humanos	Logísticos	E. Custos
		língua espanhola. - Motivar os alunos para a aprendizagem da língua e cultura espanhola.		Conselhos de Turma do 8º ano.			período.
2,3	✍️ Peddy Paper de espanhol - questões relacionadas com língua e cultura espanhola.	- Promover o relacionamento interpessoal e de grupo; - Motivar e aprofundar o gosto dos alunos para a aprendizagem da língua espanhola. - sensibilizar os alunos do 6º ano para a aprendizagem da língua espanhola;	30 de maio (recinto em frente ao pavilhão na hora de almoço)	Professora de Espanhol e estagiários.	Alunos do 2º e 3º ciclo.	A definir	Materiais inerentes à realização das atividades.
1, 2,3	✍️ Concurso “Adivina Adivinaza”	Desenvolver competências gerais de comunicação na língua espanhola. - Desenvolver e enriquecer de vocabulário relacionado com as atividades a desenvolver. - Motivar os alunos para a aprendizagem da língua e cultura espanhola.	Maio (dia a designar)	Professora de Espanhol e estagiários.	Alunos do 2º e 3º ciclo.	A definir	Materiais inerentes à realização das atividades.
1,2,3	✍️ Clube de espanhol- “Hablar por los codos”	- Desenvolver competências gerais de comunicação na	Ao longo do ano (às quartas-	Professora de Espanhol,	Alunos do 1º, 2º e 3º ciclo e respetivos	BE/CRE, Diversos espaços da	Materiais inerentes à

Objetivo n.º	Atividade	Competência a Desenvolver	Calendário	Promotores	Recursos		
					Humanos	Logísticos	E. Custos
	- atividades lúdicas de iniciação e de consolidação de conteúdos da língua espanhola (aos alunos do 4º ano do 1º ciclo; 6º ano do 2º ciclo e 3º ciclo); - exposição de trabalhos; - ação de divulgação da importância da aprendizagem do espanhol aos alunos do 6º ano; - Blogue “LOS ABANICOS” - Sessão de cinema	língua espanhola. - Desenvolver e enriquecer de vocabulário relacionado com as atividades a desenvolver. - Produzir textos e enunciados orais e escritos relacionados com contextos específicos. - Motivar os alunos para a aprendizagem da língua e cultura espanhola. - Promover atividades relacionadas com a leitura; - Desenvolver hábitos de leitura; - Conhecer os usos e costumes da cultura espanhola e dos restantes países hispano falantes.	feiras das 14:00 às 15:30).	estagiários e alunos.	professores.	comunidade escolar.	realização das atividades.
3	Palestra sobre a importância da aprendizagem da língua espanhola	Motivar os alunos para a aprendizagem da língua e cultura espanhola.	Maio (data a designar)	Professora de Espanhol, estagiários e alunos.	Alunos do 1º, 2º e 3º ciclo e respetivos professores.	A definir	Materiais inerentes à realização das atividades.

Influência da Língua Portuguesa (LM) na Aquisição e Aprendizagem da Língua Castelhana (LE)

Objetivo n.º	Atividade	Competência a Desenvolver	Calendário	Promotores	Recursos		
					Humanos	Logísticos	E. Custos
2, 3	✍ Sensibilizar para a dança e música (sons e ritmos latino-americano): Karaoke e concurso de dança;	- Sensibilizar para a cultura, música e tradições latino-americanas; - Motivar os alunos para a aprendizagem da língua e cultura latino-americana; - Estimular o gosto pela música e dança latino-americana.	Última semana de aulas (quarta-feira, dia 5 ou 6 de Junho) no intervalo das 10:30).	Professora de Espanhol, estagiários e alunos de espanhol.	Comunidade escolar.	Ao ar livre (entrada do pavilhão A)	Materiais inerentes à realização das atividades

Objetivos do PAA:

- 1 – Melhorar as taxas de sucesso, aproximando-as das taxas a nível nacional e se possível ultrapassá-las
- 2 – Promover a formação integral dos alunos
- 3 - Promover o envolvimento da Comunidade Educativa na escola
- 4 – Melhorar a aplicação do regime de autonomia e gestão
- 5 – Promover a segurança, preservar e requalificar os espaços escolares
- 6 – Promover uma cultura de avaliação interna e sistematizada

** Atividades desenvolvidas na sala de aula com os alunos de espanhol dos 3 níveis

A professora:

Ana Gabriela Baptista

Escola Básica 2/3 de Tortosendo

VISITA DE ESTUDO A MÉRIDA - 4 de abril de 2014

ITINERÁRIO:

Tortosendo/Mérida/Tortosendo

HORÁRIO:

07h00 - Concentração na Escola de Tortosendo.
 07h15 - Partida e breve paragem para pequeno-almoço.
 12:00 - Chegada (hora portuguesa) a Mérida. Almoço livre.
 14:00 (hora espanhola)- Encontro com GUIA junto ao conjunto arqueológico para começar com as visitas (passagem panorâmica pela cidade no autocarro; visita aos monumentos do conjunto arqueológico (teatro, anfiteatro e outras, se o tempo o permitir).
 17:00 (hora espanhola) - Espaço livre para comprar "recuerdos".
 18:30(hora espanhola) - Regresso ao Tortosendo, com paragem para jantar.
 22:30(hora portuguesa) - Chegada prevista ao Tortosendo (escola).

Regras a aceitar e cumprir

Os alunos devem respeitar e lembrar-se:

- que todas as pessoas (professora, colegas, condutor, guia, pessoas que encontrarem nesta visita (quer dentro e fora dos monumentos), são merecedoras de todo o nosso respeito e consideração.
- que o sentido de responsabilidade de cada um depende o êxito da atividade e da aprendizagem.
- dos horários devem cumprilos, não se ausentando de qualquer atividade.
- que em Espanha é mais uma hora.
- que os alunos devem circular ordenadamente, sem fazer barulho no local a visitar seguindo e cumprindo as indicações dadas.
- quando autocarro não podem levantar-se do seu lugar durante a viagem.
- que quando terminar a visita de estudo, devem sair do autocarro e deixá-lo tal como o encontrarem.

Não esquecer que podemos divertir-nos aprendendo!

→ Durante a visita de estudo vais poder conhecer uma cidade monumental histórica. Terás oportunidade de visitar os seguintes monumentos que tens de identificar. Numera cada uma das imagens e identifica-as no espaço que tens ao fundo das mesmas.



¿Habéis llegado a MÉRIDA. ¿Estáis listos para la gran aventura?

Tenéis que contestar a preguntas sobre la ciudad, pero también sobre cuestiones generales que habéis aprendido en las clases de español.

Genaré el equipo que conteste correctamente a todas las preguntas a lo largo del recorrido.

Después de responderom ao cuestionário, não podem pedir esta folha, que servirá para, na parte de trás, elaborarem um relatório sobre a visita de estudo.

1) ¿A qué comunidad autónoma pertenece la ciudad de Mérida?

2) ¿Cómo se llama el río que pasa junto a la ciudad?

3) ¿Cuál era el nombre romano de la ciudad de Mérida?

Para os alunos de espanhol e para os alunos que não o são, podem igualmente tentar responder às seguintes questões:

1) Mirad al redor y escribid el nombre de un café que tenga una terraza.

2) ¿No podéis parar! Mirad los escaparates: ¿hay alguno que tenga prendas de vestir? Referid el nombre de dos prendas de vestir que empleen porb...

3) ¿Cómo se llama el tipo de tienda donde se podría adquirir un mapa de la ciudad?


4) ¿A qué hora cierran las tiendas en Mérida?



- 1 Museo Nacional de Arte Romano
- 2 Templo de Diana
- 3 Casa Romana
- 4 Acueducto Mérida
- 5 Santo Esteban
- 6 Acueducto Las Milagas
- 7 Puente de Alarcón
- 8 Arco de Trajano
- 9 Templo de Diana
- 10 Santa María
- 11 Puente Romano

As profissões que vos acompanhámos já me se dividem muito!
 As Profissões:
 Ana Gabriela Baptista
 Mariana Calheiros
 Mónica Ribeiro
 Nilamona Fominho

¡Qué tengáis un buen viaje!



DIA DO LIVRO

23 DE ABRIL

- Esta celebração começou no início do século XX e, atualmente, por todo mundo o dia 23 de abril é celebrado com atividades literárias, sendo o Dia Internacional do Livro.

Porquê dia 23 de abril?

- A 23 de abril de 1616 faleceram CERVANTES e SHAKESPEARE. Também a 23 de abril de épocas diferentes nasceram ou morreram outros escritores importantes como Maurice Druon, K. Laxness, Vladimir Nabokov, Josep Pla ou Manuel Mejía Vallejo. Por isso, esta data é tão simbólica para a literatura universal.

- A data foi escolhida pela Conferência Geral da UNESCO para prestar uma homenagem mundial ao livro e aos seus autores, mas também para incentivar, principalmente os mais jovens, a descobrir o prazer da leitura e a respeitar a insubstituível contribuição dos livros para o progresso social e cultural.

- A ideia desta celebração nasceu na Catalunha, em Espanha, partindo do escritor valenciano Vicente Clavel Andrés, que a propôs à Câmara Oficial do Livro de Barcelona.

- Em 1926, instaurou-se definitivamente a data de 23 de abril como Dia Internacional do Livro, coincidindo com o Dia de São Jorge (San Jordi), padroeiro da Catalunha e de Aragão. Neste dia, é tradição os apaixonados e os amigos oferecerem uns aos outros uma rosa e um livro.



LENDA DE SÃO JORGE

- São Jorge era um cavaleiro que lutou contra um dragão que aterrorizava uma população e exigia diariamente dois cordeiros para alimentar-se como condição para não se aproximar da cidade.

- Ao fim de algum tempo, a população quase já não tinha cordeiros e, por isso, decidiu-se que se ofereceria ao dragão uma donzela por dia para satisfazer o seu apetite.

- Até que um dia, o sorteio ditou que seria a filha do rei a ser sacrificada. Quando o dragão ia comê-la, o cavaleiro São Jorge matou o dragão com a sua lança e salvou a princesa, também libertou a cidade do dragão que a atormentava.

- A tradição de oferecer rosas no Dia de São Jorge é das mais antigas na Catalunha, talvez pelo facto desta flor simbolizar o amor cortês, sendo um símbolo indiscutível desta região de Espanha.

- No dia de São Jorge, uma rosa e um livro. Esta tradição, que combina o facto religioso, a rosa como símbolo do amor e o livro como símbolo da cultura, transformou o dia 23 de abril na data mais comemorada, por todos os catalães.

- *La Rambla*, o famoso passeio que leva até ao porto de Barcelona, enche-se de livros e flores desde as primeiras horas do dia. As pessoas juntam-se ali para passear e cumprir a tradição: os homens oferecem uma rosa às mulheres e elas em troca oferecem-lhes um livro.



COMO CELEBRAR O DIA DO LIVRO

- O objetivo deste dia é difundir a importância dos livros e da literatura, por isso, aqui ficam várias sugestões! Assim podes:
- Comprar livros e oferecê-los às pessoas de quem gostas;
- Ajudar jovens que queiram tornar-se escritores a seguir o seu sonho;
- Aderir a grupos das redes sociais onde podes comentar livros, recomendar leituras, ou participar nas atividades propostas;
- Convidar os teus amigos para fazerem parte desses grupos;
- Realizar exposições sobre os livros e/ou autores de que mais gostas;
- Utilizar a tua imaginação para ajudar a fomentar o gosto pela leitura entre os que te rodeiam.



Bom Dia do Livro!



Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto

Escola Básica 2º e 3º ciclo de Tortosendo

Peddy Paper 2º ciclo - 2013/2014



Nome da equipa: _____.

Nº da equipa: ____.

Reservado à Organização

Hora de partida: 13:30

Hora de chegada: _____

Duração da Prova – 1 Hora

Iniciaste neste momento o *Peddy Paper* de Espanhol! Vai ser divertido!

A prova não vai ser muito longa, nem demasiado cansativa, mas exige muita atenção e algum raciocínio.

Prestem atenção às seguintes recomendações:

1. Ler com muita atenção todas as instruções.
2. Não correr nem gritar dentro e fora dos Pavilhões.
3. E, não esquecer: o tempo é inimigo da perfeição.

Aqui o que importa é a participação, o convívio, a boa disposição e o espírito de grupo, afinal não é só para jogar e ganhar que aqui estás, mas principalmente para te divertires e entenderes que,

a língua espanhola é fácil de aprender!

¡QUÉ OS VAYA
BIEN! ¡SUERTE!



1ª Etapa

1. Busca cuántos asientos están junto al paviilhão B.

2. ¿De qué colores son los asientos? (azul/amarillo/verde/rojo)

3. ¿Cuántos son? _____

Después de responder a estas cuestiones, dirige-te a la mesa 2. ¡Tienes algo interesante que hacer!

Si has contestado bien a todas las preguntas, te marcarán una señal.

¡Puedes avanzar y hacer la 2ª etapa!

2ª Etapa

1. Va a la sala de convivio. Cuando llegues, estará una profe (mesa 2) que te dará una hoja con una actividad. Tendrás un juego. ¡Diviértete! ¡Si está todo correcto, sigue! ¡Has entrado en otra aventura! Recibirás otra señal.

Juego bien hecho

3ª Etapa

1. Ahora, sigue hasta la entrada de la escuela. Descubre algunos árboles. Hay algunas muy interesantes. Si las has descubierto tendrás que decir que hay en ellas. Va a la mesa 3. Si lo que dices está correcto recibirás otra señal.

¡Venga jugar y diviértete!



2. ¡Vas a tener otra sorpresa! Sigue hasta una de las zonas deportiva a la mesa 4. Vas a jugar. Cuando llegues tendrás una prueba. Juega bien tres veces y recibirás otra señal.

3. Para acabar esta parte, di dos ciudades adónde fueron los alumnos de español este año en España

4. En una de las ciudades visitaron un sitio deportivo. ¿De qué club deportivo español?

14. El autor del libro **El Quijote** de La Mancha fue _____

- a) Lope de Vega
- b) Miguel Cervantes
- c) Tirso Molina

15. La lengua española es la...

- a) 2ª lengua más hablada en el mundo
- b) 2ª lengua menos estudiada en el mundo



5ª Etapa

Ahora vuelves de nuevo al inicio de tu prueba (mesa 1). Para poder acabar tu prueba, necesitas aceptar algo de la profe y decir las siguientes palabras en español **GRACIAS, HA SIDO MUY DIVERTIDO.**



E eis que a provar acabaste de terminar. Tiveste a oportunidade de entender que estudar espanhol é fácil, traz grandes surpresas y grandes oportunidades para o teu futuro!

Aguarda o resultado!

Saberás brevemente a equipa vencedora!

Aguarda que amanhã saberás!

Haverá surpresas!



Pontuação _____

Posição _____

Professora de Espanhol _____

Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto

Escola Básica 2º e 3º ciclo de Tortosendo

Peddy Paper 3º ciclo - 2013/2014



Nome da equipa: _____.

Nº da equipa: ____.

Reservado à Organização

Hora de partida: 13:30

Hora de chegada: _____

Duração da Prova – 1 Hora

Iniciaste neste momento o *Peddy Paper* de Espanhol! Vai ser divertido! **(Mesa 1)**

A prova não vai ser muito longa, nem demasiado cansativa, mas exige muita atenção e algum raciocínio.

Frestem atenção às seguintes recomendações:

1. Ler com muita atenção todas as instruções.
2. Não correr nem gritar dentro e fora dos Pavilhões.
3. E, não esquecer: o tempo é inimigo da perfeição.

Aqui o que importa é a participação, o convívio, a boa disposição e o espírito de grupo, afinal não é só para jogar e ganhar que aqui estás, mas principalmente para te divertires e entenderes que,

a língua espanhola é fácil de aprender!

¡QUÉ OS VAYA
BIEN! ¡SUERTE!



1



1ª Etapa

1. Busca cuántos asientos están junto al pavião B.

2. ¿De qué colores son los asientos? (azul/amarillo/verde/rojo)

3. ¿Cuántos son? _____

Después de responder a estas cuestiones, dirige-te a la mesa 2. ¡Tienes algo interesante que hacer!

Si has contestado bien a todas las preguntas, te marcarán una señal.

¡Puedes avanzar y hacer la 2ª etapa!

2ª Etapa

1. Va a la sala de convivio. Cuando llegues, estará una profe (mesa 3) que te dará una hoja con una actividad. Tendrás un juego. ¡Diviértete! ¡Si está todo correcto, sigue! ¡Has entrado en otra aventura! Recibirás otra señal.

Juego bien hecho

3ª Etapa

1. Ahora, sigue hasta la entrada de la escuela. Descubre algunos árboles. Hay algunas muy interesantes. Si las has descubierto tendrás que decir que hay en ellas. Va a la mesa 2. Si lo que dices está correcto recibirás otra señal.

¡Venga jugar
y diviértete!



2. ¡Vas a tener otra sorpresa! Sigue hasta una de las zonas deportiva, a la mesa 4. Vas a jugar. Cuando llegues tendrás una prueba. Juega bien tres veces y recibirás otra señal.

3. Para acabar esta parte, di dos ciudades adónde fueron los alumnos de español este año en España

4. En una de las ciudades visitaron un sitio deportivo. ¿De qué club deportivo español?

4ª Etapa

→ **Elige la palabra correcta.**

1. Tienes que darme una respuesta _____ mañana.
a) hacia b) hasta c) por
2. _____ mucho que no voy al cine.
a) Hacia b) Hace c) Desde hace
3. Él no es un _____ actor.
a) buen b) bueno c) bien
4. _____ acabe esta consulta, me voy a casa.
a) Así b) Mientras c) En cuanto
5. _____ hambre.
a) Tengo b) Estoy con c) Tengo
6. La falta de ejercicio es perjudicial _____ la salud.
a) a b) por c) para
7. Maria tiene _____ años.
a) veintiuno b) ventyuno c) ventiuono
8. Estoy _____ mal, me duele la espalda.
a) mucho b) mucha c) muy
9. ¿Cuál de los siguientes platos no es típicamente español?
a) tortilla b) crêpe c) paella
10. El premio de la lotería de Navidad se llama...
a) el Gordo b) El Gran Premio c) El Deseado
11. Una tortilla se hace con _____.
a) huevos y patatas b) patatas y fruta c) patatas
12. Los colores de la bandera española son _____.
a) Amarillo b) Naranja y rojo c) Amarillo y rojo
13. Se habla español en _____.
a) México b) Canadá c) Brasil
14. España tiene, además que el español, _____ idiomas cooficiales.
a) 2 b) 3 c) 4
15. ¿Cuántas comunidades autónomas hay en España?
a) 18 b) 19 c) 17



26. *El día de la Hispanidad se celebra el _____*
a) 1 de diciembre
b) 12 de octubre
c) 1 de mayo
27. *El flamenco es un baile típico de _____*
a) Madrid b) Andalucía c) Cataluña
28. *Cuando alguien hace "¡Achís!" se le contesta "_____".*
a) Adiós
b) Hola
c) Jesús
29. *El cava es _____*
a) una región de España
b) un monumento
c) un vino espumoso
30. *Cuando alguien dice que está sin blanca, _____*
a) no tiene dinero
b) no tiene apetito
c) no tiene novia
31. *Mérida (Badajoz) posee un importante _____*
a) teatro romano
b) circuito automovilístico
c) almacén
32. *Antes de empezar a comer se debe decir "_____".*
a) buen provecho
b) buen apetite
c) que aproveche
33. *La palomitas son _____*
a) rebanadas de pan con miel
b) tacos de jamón
c) maíz tostado y reventado
34. *La capital de España es _____*
a) Madrid
b) Barcelona
c) Sevilla
35. *¿Cuál es el archipiélago español que se sitúa en el Mar Mediterráneo?*
a) Canarias
b) Baleares
c) Açores



36. Un período de descanso entre clases es _____

- a) siesta
- b) recreo
- c) descanso



37. Las lenguas que se hablan en Cataluña son _____

- a) gallego y castellano
- b) castellano y catalán
- c) catalán y gallego

38. Sirve para borrar lo que escribimos con un lápiz _____.

39. ¿Cómo se llama la tienda en que puedes comprar cerdo? _____

40. Guay significa _____

- a) muy bueno, estupendo
- b) muy malo
- c) ni fu ni fa

5ª Etapa

Ahora vuelves de nuevo al inicio de tu prueba (mesa 1). Para poder acabar tu prueba, necesitas aceptar algo de la profe y decir las siguientes palabras en español: GRACIAS, HA SIDO MUY DIVERTIDO.



E eis que a provar acabaste de terminar. Tiveste a oportunidade de entender que estudar espanhol é fácil, traz grandes surpresas y grandes oportunidades para o teu futuro!

**Aguarda o resultado!
Saberás brevemente a equipa vencedora!
Aguarda que amanhã saberás!
Haverá surpresas!**



Pontuação _____

Professora de Espanhol _____

Posição _____



Certifica-se que

Maria Odete Neves

participou nos Encontros de Formação organizados por Areal Editores.

Mais perto de si!
Espanhol

Data: 07 de dezembro de 2013
Local: Hotel Eurosol - Leiria.
Carga Horária: 105 minutos

Porto, 07 de dezembro de 2013

Anabela Cepeda
Direção de Marketing

www.areditores.pt

linha areal professor (n.º único): 707200750 | (n.º fax): 22626746 | e-mail: inf.editora@areditores.pt | e-mail: didacao@areditores.pt | e-mail: magboards@areditores.pt | www.magboards.pt