

Interferências do português na aprendizagem de espanhol no âmbito do ensino obrigatório em Portugal. Análise de erros na interação oral

Versão final após defesa

Pedro Afonso Pais Fernandes

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Ana Belén Cao Míguez
Coorientador: Prof. Doutor Joan Rodríguez Sapiña

Janeiro de 2024

Declaração de Integridade

Eu, Pedro Afonso Pais Fernandes, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição M10065 do mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Artes e Letras, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridade da Universidade da Beira Interior**.

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

Universidade da Beira Interior, Covilhã, 3 de janeiro de 2024

Pedro Afonso Pais Fernandes

Agradecimentos

Em primeiro lugar, queria agradecer à orientadora e ao coorientador deste trabalho, Professora Doutora Ana Cao e Professor Doutor Joan Sapiña, pela paciência, ajuda e companheirismo demonstrado ao longo de todo este processo e por nunca terem desistido de mim.

Às orientadoras da escola cooperante, a professora Alice Carrilho e a professora Verónica Cruz, que tanto contribuíram para a minha evolução quer como docente, quer como pessoa.

À minha família (mãe, pai e avó), em especial ao meu falecido avô, porque sem eles não teria sido possível desenvolver este trabalho, nem tão pouco chegar onde cheguei. Este trabalho não é só por mim, mas também por eles.

Ao Hugo e ao Rodrigo pelo apoio incondicional, pela entreaajuda e por sempre me acompanharem no desenvolvimento deste trabalho e por me demonstrarem sempre o caminho a seguir.

À Ana e à Inês pela amizade e pela constante presença, significando a presença de valores humanos que se apreciam e que se estimam. Sempre que podiam demonstravam, de uma maneira ou de outra, que são pessoas com que posso contar.

Ao Bruno e ao Rubén pela amizade e irmandade demonstrada ao longo do trabalho.

À Ângela, Beatriz, Cláudia, Mafalda, Maria e Mariana, por estarem sempre ao meu lado, pela amizade, por serem exemplos que eu muito estimo e porque ao longo deste tempo foram como uma segunda família com que posso contar.

Por último, à Paula e à Rita, pelo incentivo e ajuda sempre que podiam e estivessem disponíveis a demonstrar.

A todos, o meu muito obrigado.

Resumo

O presente relatório de estágio centra-se nas interferências da língua materna ou primeira (neste caso, a língua portuguesa) numa língua estrangeira ou segunda (aqui, mais concretamente, a espanhola). O processo de aprendizagem de uma nova língua acarreta sempre a transferência das estruturas da língua materna do aprendente para a língua objeto de aprendizagem. Sendo essa transferência muitas vezes positiva, pode tornar-se também em fonte de erros que, com o passar do tempo, até se podem fossilizar, um fenómeno com especial incidência no caso de línguas próximas, como o português e o espanhol.

Este trabalho pretende analisar alguns dos erros sistemáticos produzidos na oralidade por aprendentes lusófonos de espanhol do ensino obrigatório português, dando um destaque particular àqueles que se originam por interferência da língua materna. Para tanto, partimos de uma amostra da interlíngua de alunos que, tendo o português como língua primeira, aprenderam espanhol no ano letivo 2020/2021, em que foi desenvolvida a prática de ensino supervisionada (PES) numa escola da cidade da Covilhã. O intuito é elencar quais os erros que se verificam na interação e produção oral desses aprendentes, descrevê-los e tentar apurar o porquê de os fazerem, focalizando o nosso interesse naqueles causados pela transferência negativa do português.

Tratando-se de um relatório de estágio, incluem-se ainda nestas páginas a contextualização, descrição e respetiva reflexão relativa às diversas atividades de iniciação à prática docente que foram desenroladas ao longo do referido ano letivo 2020/2021, em que foi realizada a PES no núcleo de estágio constituído na Escola Secundária Quinta das Palmeiras.

Palavras-chave

Espanhol como língua estrangeira; interlíngua; Análise de Erros; oralidade; interferência.

Resumen

La presente memoria de prácticas se centra en las interferencias de la lengua materna o primera (en este caso, la lengua portuguesa) en una lengua extranjera o segunda (aquí, más concretamente, la española). El proceso de aprendizaje de una nueva lengua acarrea siempre la transferencia de las estructuras de la lengua materna del aprendiente a la lengua objeto de aprendizaje. Siendo dicha transferencia muchas veces positiva, puede convertirse también en fuente de errores que, con el paso del tiempo, incluso se pueden fosilizar, un fenómeno con especial incidencia en el caso de lenguas próximas, como el portugués y el español.

Este trabajo pretende analizar algunos errores sistemáticos producidos en la oralidad por aprendientes lusohablantes de español de la enseñanza obligatoria portuguesa, haciendo hincapié en aquellos que se originan por interferencia de la lengua materna. Para ello, partimos de una muestra de la interlengua de alumnos que aprendieron español en el año lectivo 2020/2021, en el que se desarrollaron nuestras prácticas pedagógicas en un instituto de la ciudad de Covilhã (Portugal), teniendo en cuenta que todos estos alumnos tenían el portugués como lengua primera. Nuestra intención es presentar los errores que surgen en la interacción y producción oral de dichos aprendientes, describirlos e intentar averiguar sus porqués, dirigiendo nuestro interés hacia aquellos causados por la transferencia negativa del portugués.

Tratándose de una memoria de prácticas, se incluyen también en estas páginas la contextualización, descripción y respectiva reflexión sobre las diversas actividades de iniciación a la práctica docente que se desarrollaron a lo largo del curso lectivo 2020/2021.

Palabras clave

Español como lengua extranjera; interlengua; Análisis de Errores; oralidad; interferencia.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vii
<i>Resumen</i>	ix
Lista de tabelas	xiii
Lista de acrónimos	xv
Introdução	1
Parte I	5
1. Enquadramento teórico	5
1.1. Linguística Contrastiva e Análise de Erros	5
1.2. O conceito de interlíngua	8
1.3. O conceito de erro e propostas taxonómicas	13
2. Estudo	19
2.1. Metodologia	19
2.1.1. Objetivos gerais e específicos	20
2.1.2. Hipóteses	20
2.1.3. Composição do corpus	20
2.1.3.1. Descrição da amostra	21
2.1.3.2. Descrição da habilidade linguística	21
2.1.3.3. Descrição da atividade realizada	21
2.1.4. Identificação, catalogação e descrição dos erros	23
2.1.5. Limitações	24
2.2. Resultados	25
2.2.1. Descrição dos erros e causas	25
2.2.2. Os erros segundo a eficácia comunicativa	33
2.3. Conclusões	36
Parte II	41
1. Contextualização da prática de ensino supervisionada (PES)	41
1.1. Contextualização temporal: a PES em contexto pandémico	41
1.2. Núcleo de estágio	41
1.3. Turmas atribuídas	42
2. Descrição da PES	45

2.1. A PES na área disciplinar de Português	45
2.2. A PES na área disciplinar de Espanhol	49
2.3. Atividades extracurriculares desenvolvidas pelo núcleo de estágio	54
3. Balanco geral da PES	59
Considerações finais	63
Referências bibliográficas	65
Anexos	67

Lista de tabelas

Tabela 1 – Erros segundo a categoria morfológica	25
Tabela 2 – Erros fonéticos	26
Tabela 3 – Calcos do português sem adaptações	27
Tabela 4 – Calcos do português com adaptações	29
Tabela 5 – Erros intralinguais	32
Tabela 6 – Erros não graves na comunicação	33
Tabela 7 – Erros graves na comunicação	35

Lista de acrónimos

ELE	Espanhol como língua estrangeira
MCER	<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i>
QECRL	<i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>
PES	Prática de Ensino Supervisionada
UBI	Universidade da Beira Interior

Introdução

A linguagem e a cultura formam parte do mesmo tecido social e influenciam a forma como o indivíduo pensa e se comporta. Ou seja, a linguagem também é um elemento cultural, de onde emergem várias culturas com as suas próprias manifestações. É daí que devém o nosso interesse pelas línguas e pelo seu ensino, na medida em que a aprendizagem de uma nova língua nos permite conhecer a sociedade que a fala, com a sua perceção, comportamento e atitudes perante o mundo. Sempre que nos inserimos num meio social novo ou nos apropriamos de uma nova língua estamos a aceder a novos símbolos e significados, o que resulta muito enriquecedor.

Além disso, o mundo globalizado em que vivemos exige de nós essa atitude aberta face a outras culturas, formas de pensar e de exprimir-se. Não é por acaso que a aprendizagem de línguas estrangeiras é um dos pilares das atuais políticas educativas, em Portugal como em toda a Europa – espaço este último em que o plurilinguismo é real, vivo e ativo. Por outras palavras, e segundo podemos ler no portal da Direção-Geral da Educação do Ministério de Ensino e Ciência:

A aprendizagem de línguas estrangeiras é um pré-requisito essencial para o acesso ao conhecimento e um factor favorável à mobilidade pessoal e profissional. A par do domínio da língua materna, a capacidade de comunicar em outras línguas é, no mundo interdependente em que vivemos, uma mais-valia para o exercício da cidadania de forma activa e participada, pois que tal não se confina, hoje, às fronteiras nacionais. Além disso, o domínio de competências de comunicação em várias línguas potencia o alargamento das nossas mundividências, pois permite o acesso a outras culturas, outros valores, modos de viver e pensar¹.

No sistema educativo português, o contacto com as línguas estrangeiras ou segundas começa a aparecer na vida escolar, nomeadamente, a partir do 7º ano, em que uma segunda língua estrangeira, além do inglês, passa a fazer parte do currículo dos alunos que ingressam no 3º Ciclo do Ensino Básico. Nesse nível de escolaridade, os alunos podem optar por frequentar como segunda língua estrangeira o francês, o espanhol e, em alguns casos, o alemão e o mandarim.

¹ <https://www.dge.mec.pt/linguas-estrangeiras-pc>.

De acordo com o último relatório elaborado pela Consejería de Educación da Embaixada de Espanha em Portugal, e deixando de lado o inglês, no ano 2019-2020 estavam matriculados na disciplina de Espanhol 62.246 alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, sendo a segunda língua mais escolhida após o francês, com 235.180 alunos matriculados no mesmo ciclo e ano escolar; já no Ensino Secundário, o espanhol aparece como a primeira escolha dos alunos, com 27.047 matriculados face aos 19.129 da língua francesa (Consejería de Educación [2021], p. 7).

Quanto aos motivos que levam os alunos a estudar espanhol, é preciso ter em conta o que diz Vigón Artos (2005) a este respeito: muitos dos alunos não escolhem a disciplina de Espanhol para adquirirem uma nova língua por verdadeiro interesse, mas sim porque a acham de fácil acesso, partindo das semelhanças que o português e o espanhol têm. Segundo argumenta este autor, pode-se concluir que:

La mayoría de los estudiantes que se acercan al español como lengua extranjera en Portugal no lo hacen por un interés real, sino porque vienen bajo el preconcepto de que el español es una lengua que poco se diferencia del portugués y donde tendrán que trabajar poco para superar esta asignatura. No tendrán que estudiar español porque se creen que ya lo saben. (Vigón Artos, 2005, p. 913).

Este parágrafo diz-nos muito não só acerca das razões pelas que grande parte dos alunos escolhe o espanhol, mas também sobre a falta de estudo e a forma como estes alunos encaram o estudo do espanhol em Portugal.

De novo em palavras de Vigón Artos (2005, p. 903): “existe una enorme afinidad entre el español y el portugués, lo que hace que esta afinidad juegue un importante papel en la comprensión tanto desde el punto de vista oral como escrito”. Contudo, ao mesmo tempo, essa afinidade também pode ter um efeito indesejado.

Tal como vários estudos têm vindo a comprovar, as semelhanças entre a língua portuguesa e a espanhola podem colocar alguns obstáculos no processo de aquisição da língua estrangeira, como sejam os erros devidos à influência dessa língua materna, próxima da que se está a aprender. Embora o erro faça parte da aprendizagem de cada indivíduo, pensamos que essa proximidade entre o português e o espanhol promove ainda mais que os alunos acabem por transferir indevidamente as regras do português para a língua espanhola. É justamente o que queremos verificar neste trabalho, que

analisa alguns erros sistemáticos produzidos por alunos portugueses da disciplina de Espanhol numa atividade de interação oral.

O presente trabalho vai dividido em duas partes. No capítulo 1 da primeira parte, expomos o enquadramento teórico do estudo que apresentamos no capítulo 2. Para dar corpo a esse estudo, foi praticado com vários alunos um debate sobre um certo tema (desportos), a partir do qual anotámos os erros sistemáticos que surgiram nesse contexto de interação oral, erros esses que depois classificámos e tentámos explicar, procurando as suas causas.

O debate a que se acabou de aludir foi realizado no âmbito da prática de ensino supervisionada (PES) que realizámos no ano 2020/2021 na Escola Secundária Quinta das Palmeiras da Covilhã. A segunda parte deste trabalho será precisamente destinada à contextualização, descrição e reflexão em torno da PES, que constituiu uma etapa muito importante na nossa formação como futuros docentes de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Parte I

1. Enquadramento teórico

1.1. Linguística Contrastiva e Análise de Erros

O estudo que será apresentado no capítulo 2 enquadra-se no âmbito da Linguística Contrastiva, tal como a entende Adja Durão (2007): a “área que se centra en la observación de sistemas lingüísticos de aprendices de lenguas extranjeras (LE) frente a su lengua materna (LM), así como de distintas variantes de una misma lengua” (Durão, 2007, p. 11). Mais concretamente, o nosso trabalho diz respeito ao primeiro dos objetos de estudo da Linguística Contrastiva enunciados por Durão na citação anterior, ou seja, à observação dos sistemas lingüísticos de aprendentes de línguas estrangeiras (neste caso, o espanhol) face à sua língua materna (aqui, o português).

Para levar a cabo a referida observação, e ainda de acordo com Durão (2007), surgem no seio da Linguística Contrastiva dois modelos que iremos agora apresentar seguindo uma ordem cronológica. O primeiro desses modelos é a Análise Contrastiva, que foi desenvolvido por Fries e Lado nos anos 40 e 50 do século passado (Centro Virtual Cervantes, 1997-2023; Durão, 2007, p. 11-12). Seguindo os fundamentos do estruturalismo e do condutismo, a finalidade da Análise Contrastiva reside na predição das dificuldades do aprendente a partir das diferenças entre a sua língua materna e a língua que aprende, uma vez que se parte da premissa de que a fonte dos erros no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é a transferência das estruturas da língua materna para a língua meta. Assim, conforme resume Durão (2007, p. 12), Fries e Lado estimam que, para evitar erros, é preciso “identificar, analizar y cuantificar previamente rasgos distintivos entre las lenguas”. Esses traços diferenciais entre a língua do aprendente e a língua objeto de aprendizagem seriam os causantes das interferências ou transferências negativas no sistema lingüístico em construção a que, segundo depois veremos, se acabou por designar de *interlengua*.

A partir dos finais da década de 1960, o modelo teórico da Análise Contrastiva começou a ser posto em causa. Entre outros estudiosos que começaram a apontar-lhe problemas e a discutir algumas das suas premissas, está Wardhaugh, que propôs a chamada *versión fraca* ou *moderada* (em espanhol, *débil*) da Análise Contrastiva (Durão, 2007, p. 13). Ao contrário da *versión forte*, *a priori* ou *predictiva*, esta *versión fraca*, *a posteriori* ou *explicativa* propunha partir “de la observación del producto lingüístico de los

estudantes”. Todavia, esta *versión fraca* da Análise Contrastiva mantinha algumas limitações da anterior. O seu objetivo era confirmar que os erros eram efetivamente produto de uma interferência e partilhava o pressuposto de que “la LM [língua materna] afectaba la LE [língua estrangeira] de modo positivo, cuando un aspecto coincidía com el correspondiente a aquella lengua y, de forma negativa, cuando eran contrastivos”; ou seja, ambas as versões “vislumbraban una fuente exclusiva de dificultad: la interferencia de la LM com la LE” (Durão, 2007, p. 13). Contudo, verificou-se através de estudos empíricos que nem sempre as estruturas diferentes provocam dificuldades na aprendizagem e que nem todos os erros tinham uma origem contrastiva. Essas mesmas investigações revelaram que outros fatores, além da interferência, podem conduzir ao erro, tais como os enumerados por Durão (2007, p. 14, tradução nossa):

- A forma de condução de certos processos de instrução.
- A escassez de dados linguísticos.
- A falta de adequação de determinados materiais didáticas relativamente ao público que os utiliza.
- A limitação na capacidade de retenção de dados na memória.
- A tendência a sobregeneralizar regras.
- A falta de aptidão para as línguas.
- A falta de motivação para desencadear a aprendizagem de uma língua.

Face às limitações que apresentava a Análise Contrastiva, e justamente como alternativa à dita corrente, surgiu o segundo modelo que anunciávamos ao começo desta secção, a Análise de Erros, que se fundamenta no generativismo e no cognitivismo, em contraposição ao estruturalismo e ao condutismo que constituíram as bases da Análise Contrastiva. Embora se desenvolvesse ao longo da década de 1970, considera-se que o trabalho fundacional ou o “pontapé de saída” (Durão, 2007) da Análise de Erros foi um artigo publicado em 1967 por Stephen Pit Corder, intitulado “The significance of learner’s errors”.

Como alicerce teórico, o modelo da Análise de Erros aproveita os contributos de Noam Chomsky no âmbito da aquisição da língua materna, entendendo como análogos os processos de aquisição de língua estrangeiras, pelo que fica rejeitada a ideia, procedente de Skinner e presente no modelo anterior, de que a língua seja um conjunto de hábitos automatizados e maleáveis mediante o esquema estímulo-resposta (Durão, 2007, p. 13). Muito pelo contrário, seguindo Chomsky, assume-se que todos os seres humanos (i) nascem com uma predisposição inata para adquirir línguas, (ii) precisam de se expor a uma língua para que possa iniciar-se o processo de aquisição e (iii) elaboram hipóteses

sobre as formas linguísticas que ouvem, internalizando as línguas em forma de gramáticas levados pelas restrições dos princípios que têm nas suas mentes (Durão, 2007, p. 13).

Assim, face ao behaviorismo ou condutismo, que entende a aquisição das línguas estrangeiras como um processo de formação de hábitos linguísticos, o mentalismo ou cognitivismo baseia-se pela distinção chomskiana entre competência e atuação, e na particularidade do conhecimento linguístico em relação a outros tipos de conhecimento. A teoria mentalista baseia-se na existência de uma organização modular da mente, em que a linguagem tem capacidade de ser independente de outros sistemas cognitivos, considerando que o conhecimento linguístico do indivíduo não se separa do modo como a usa, nem do modo em que está representado na mente. O cognitivismo encara a aquisição da língua (materna e estrangeira) como um processo de aprendizagem que consiste na perceção, na memória, no processo de informação e nos mecanismos de resolução de problemas, ou seja, como em qualquer tipo de situação que tenhamos de desenvolver o nosso conhecimento (Baralo Ottonello, 2004).

Quanto à metodologia ou procedimentos de investigação, também se opõe a Análise de Erros à Análise Contrastiva, uma vez que não se parte da comparação entre a língua materna e a estrangeira, mas antes das produções reais do aprendente na língua objeto de aprendizagem. Os passos que estabelece Corder em 1967 são os seguintes (Centro Virtual Cervantes, 1997-2023, tradução nossa):

- Identificação dos erros no seu contexto.
- Classificação e descrição dos mesmos.
- Explicação da sua origem, procurando os mecanismos ou estratégias psicolinguísticas e as fontes de cada erro (onde a interferência da língua materna entra como uma estratégia mais entre outras possíveis)
- Avaliação da gravidade do erro e busca de um possível tratamento.

De Alba Quiñones (2009), no seu artigo “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera”, sintetiza como segue as mudanças que, a partir da década de 1970, implicou a Análise de Erros no campo da Linguística Contrastiva e dos estudos sobre a aquisição de segundas línguas:

[E]n el último tercio del siglo pasado los investigadores abandonan el campo teórico de la comparación de dos lenguas desde la abstracción y se acercan al campo de la realidad tangible: son ahora las manifestaciones concretas de los

aprendices las que centran el interés de los estudios; el cambio metodológico es crucial: se pasa de las predicciones desde el plano de la abstracción —en el que hasta ahora se habían desarrollado las investigaciones en L2 [línguas segundas]— al espacio real y concreto de las producciones de los discentes, con el objeto de obtener datos empíricos que favorezcan la explicación de los errores en el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Asimismo, el error pasa a ser considerado como parte del proceso de aprendizaje y surge la idea de que puede utilizarse con fines didácticos. Como consecuencia de este cambio de perspectiva, el error se erigió en objeto de estudio. (De Alba Quiñones, 2009, p. [2]).

Embora seja esta a abordagem metodológica que iremos seguir no estudo que apresentamos neste trabalho, não podemos deixar de apontar algumas críticas que tem recebido a Análise de Erros. Seguindo, de novo, o artigo de Virginia de Alba Quiñones, deve assinalar-se que, entre essas críticas, “una de las más demoledoras se materializa en la observación de que el AE [Análise de Erros] refleja exclusivamente una parte de las producciones de los aprendices: aquello en lo que ha fallado, ignorando lo que el aprendiz ha realizado correctamente” (De Alba Quiñones, 2009, p. [9]). Mesmo assim, a Análise de Erros vem conseguindo adaptar-se aos avanços no campo da Linguística e da Didáticas das Línguas, e continua a ser um modelo proveitoso e utilizado ainda hoje no âmbito da aquisição de línguas segundas (De Alba Quiñones, 2009, p. [11]).

1.2. O conceito de interlíngua

O conceito de interlíngua está, desde logo, relacionado com os estudos de aquisição da língua estrangeira, onde tem despertado um grande interesse. De forma sucinta, pode definir-se como “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje” (Centro Virtual Cervantes, 1997-2023). Dito por outras palavras, e de forma ainda mais concisa, a interlíngua é o sistema linguístico de um falante não nativo (Alarcón Mosquera, 2021, p. 85).

O conceito começa a ganhar forma no final dos anos 60 do século passado, precisamente no marco do modelo da Análise de Erros, tendo recebido primeiro o nome de *competência transitória*, proposto por Corder já em 1967 (Centro Virtual Cervantes, 1997-2023; más refs.). Em 1969, Larry Selinker designou de *interlíngua* a esse sistema linguístico próprio de um aprendente de língua estrangeira, noção que aprofundou em 1972, e o termo acabou por triunfar sobre outras denominações (Centro Virtual Cervantes, 1997-2023; Durão, 2007, p. 23).

Durão (2007), entre outros estudiosos, entende as investigações à volta da interlíngua como uma continuação dos modelos da Análise Contrastiva e da Análise de Erros. Sem constituir propriamente um modelo ou paradigma, neste tipo de investigações procura-se “identificar lo que subyace a los constructos producidos por los aprendices de LE [...], además de hacer predicciones de errores, como el AC [Análise Contrastiva], y de identificar usos lingüísticos y comunicativos desviados, como el AE [Análise de Erros]” (Durão, 2007, p. 33). Outros autores, porém, pensam que não se trata de uma sucessão de teorias. Assim, De Alba Quiñones (2009) partilha com Sánchez Iglesias a observação de que “en lo que se ha venido considerando como un desarrollo lineal se están mezclando, en un mismo nivel, una hipótesis teórica (el análisis contrastivo), un tipo de análisis de datos (el análisis de errores) y algo a medias entre un concepto y una hipótesis psicolingüística (la interlengua)” (Sánchez Iglesias, 2003, p. 47, cit. em De Alba Quiñones, 2009, p. [1]).

Os estudos da interlíngua tentam, em qualquer caso, descobrir o que ocorre na mente do indivíduo que aprende uma segunda língua, que contém a denominada “caixa negra” que processa e usa os dados linguísticos que procura e produz em suas respostas. A interlíngua é um sistema independente próprio do aprendente não nativo, diferente em relação à língua materna e à língua meta oficial, que contém regras que lhes são específicas, que evolui e que se revela complexo (Baralo Ottonello, 2004).

Os processos da interlíngua interpretaram-se como processos de aprendizagem mediante a comprovação de hipóteses. Isto é, o aprendente formula hipóteses sobre as propriedades intelectuais de uma língua meta a partir dos dados do *input* a que está exposto. Pode com isto construir uma gramática hipotética que ao longo do tempo vai sendo testada mediante a produção e a compreensão, se as respostas interlinguísticas são aceitáveis e se os interlocutores as aceitam sem que levem a mal, uma vez que os significados variam muito de língua para língua. Em caso de falha de comunicação, os falantes procedem a reestruturar a sua hipótese, dependendo também de se o indivíduo está ou não aberto a essa possibilidade e motivação de reaprender certos aspetos da língua. Os processos de construção da interlíngua segundo os especialistas, resumidos por Baralo Ottonello (2004, p. 374) são a transferência, as estratégias de aprendizagem, a fossilização, a permeabilidade e a variabilidade.

A língua materna assume uma importância significativa na aquisição de uma língua segunda. O prévio conhecimento linguístico do aprendente é conformado tanto pela língua materna como por outras línguas que foi adquirindo. Atualmente, fala-se de uma competência plurilinguística que se vai construindo segundo a biografia linguística do

aprendente, com o objetivo de integrar nela todos os novos conhecimentos linguísticos de qualquer língua com a que entre em contacto através de um *input* significativo.

Quanto à língua materna, a interpretação do uso que um aprendente faz ao entrar em contacto com uma nova língua (L2) e do uso da informação que já possui em relação à língua nativa (L1), tem vindo a sofrer alterações ao longo dos anos. São representadas várias etapas, sendo que a primeira se refere ao modelo comportamental que consiste em transmitir conhecimentos, competências e habilidades tendo em conta o desenvolvimento intelectual do aluno e, efetivamente, a sua aplicação no ensino mediante a análise contrastiva. A aprendizagem foca-se na formação de hábitos linguísticos (exercícios, reconhecimento do erro, correção, entre outros) baseados na analogia e não na análise. Com os hábitos que temos formados devido à nossa língua materna, existe o costume de interferi-la com a língua estrangeira que estamos a aprender, por isso, este acaba por ser o principal obstáculo na aquisição desta mesma. Ao longo do tempo, mede-se o grau de dificuldade, as estruturas, não só semelhantes, como também diferentes entre os dois sistemas. É, então fundamental procurar corrigir o erro, evitar ou até aprender com ele, para assim ser cada vez menos provável voltar a cometer o mesmo procedimento.

Os estudos da interlíngua concentram-se mais na aprendizagem da língua segunda, em como se desenvolvem as regras e os conteúdos da língua meta e na explicação das teorias de como os aprendentes preparam mentalmente a aprendizagem da L2, ou seja, são estudos que consistem no saber do falante. Enquanto o estudo cognitivo tem a ver com a forma como os falantes usam o conhecimento e como executam a sua compreensão e produção na comunicação (Baralo Ottonello, 2004).

A fossilização é outra das características peculiares da interlíngua e que assume um papel importante no estudo desta. O falante tende a misturar regras e conteúdos da sua língua materna com a língua que continua a desenvolver a sua aprendizagem, nomeadamente línguas que estejam muito perto umas das outras na forma de escrever, na gramática, nos significados, etc. Esta transferência acontece especialmente quando a língua materna e a meta apresentam diferenças em questões relacionadas com a gramática. Certos erros podem ser apresentados, quer nos dados dos manuais escolares, quer nas aulas, dando a sensação de hipóteses falsas, como por exemplo, quando se ensina que o verbo “estar” expressa o transitório e o verbo “ser” o permanente. As estratégias de aprendizagem e comunicação, diferentes em cada pessoa, podem, portanto, produzir estruturas que chegam a fossilizar-se, como por exemplo, “la problema”, “yo gusto mucho de rock” ou “el hecho de que vivo en Madrid”, pode ser também uma tendência

de simplificação das regras ou a tentativa de cessar elementos gramaticais, dando ênfase ao significado da palavra (Baralo Ottonello, 2004).

A permeabilidade é outro dos aspetos a ter em conta no envolvimento da interlíngua e pode ser definida como uma propriedade específica que permite a entrada das regras da gramática da língua primeira e a sobregeneralização das de língua segunda (Adjemián, 1982, cit. em Baralo Ottonello, 2004). Esta característica da interlíngua é essencial na análise de dados relativamente aos indivíduos que aprendem uma língua segunda. Tem em conta os princípios gerais da gramática e encontra-se variações relacionadas com a falta de regras específicas.

Em resposta aos trabalhos de Adjemián, outros autores consideram de maneira diferente o papel da permeabilidade na interlíngua, nomeadamente Selinker e Lamendekka (1978, cit. em Baralo Ottonello, 2004). Afirmam que este conceito não tem de ter a sua especificidade neste ramo, uma vez que podemos encontrar algo parecido na aquisição da língua materna. Segundo estes estudiosos, a aquisição produz-se graças a uma evolução de gramática na própria gramática aproximando-se à gramática adulta, não sendo algo em funcionamento em relação a outras capacidades cognitivas. Ou seja, existe um conceito diacrónico da permeabilidade, enquanto para Adjemián a permeabilidade seria a variabilidade da gramática num dado estado sincrónico. Este autor defende que a questão fica resolvida se nos sujeitarmos à distinção da competência e atuação, conhecimento e uso da linguagem. A variabilidade pode-se entender como o produto que diferencia o conhecimento implícito do conhecimento explícito, sobressaindo a sua heterogeneidade. Para Tarone (1983, 1988, cit. em Baralo Ottonello, 2004), no que diz respeito à aquisição de línguas estrangeiras é essencial reconhecer esta variabilidade presente no sistema linguístico do falante não nativo quando tenta comunicar-se numa língua segunda.

Liceras (1996, cit. em Baralo Ottonello, 2004) estabelece a diferença entre permeabilidade e variabilidade por considerar que a primeira pertence à gramática não nativa, à competência e é o resultado de uma fixação variável, ou da não fixação de uma regra da gramática nuclear. A segunda situa-se no plano de uso da interlíngua, da produção como tal e é o reflexo de mecanismos de produção em várias situações comunicativas. Se um aprendiz de uma língua segunda se encontra com dados pouco transparentes na língua objeto, terá muitas dificuldades para chegar aos parâmetros mais corretos.

É evidente o papel crucial que a língua materna tem na interlíngua, na aprendizagem e na aquisição de uma língua estrangeira. Embora a gramática da interlíngua difira, em vários aspetos, da gramática dos falantes nativos, representa um conhecimento da linguagem sistemático, tendo em conta as regras, obviamente dominadas pelos princípios da Gramática Universal (Baralo Ottonello, 2004).

Nos estudos da interlíngua há lugar para vários modelos também no que respeita à competência. O modelo da competência homogénea, descrito por Adjemián (cit. em Baralo Ottonello, 2004), envolve a teoria chomskiana com o estudo da interlíngua. Sublinha a necessidade da idealização do indivíduo que adquire uma língua estrangeira, nomeadamente um ouvinte, fora de qualquer situação específica de comunicação, com o objetivo de dar respostas aos aspetos mais universais deste processo. Sendo uma competência homogénea é, naturalmente invariável e acessível à introspeção, uma vez que o ouvinte ideal pode realizar julgamentos de gramaticalidade.

Já o modelo da competência dual de Krashen (cit. em Baralo Ottonello, 2004) defende a existência de dois módulos de conhecimento diferentes: aquisição e aprendizagem. Só a aquisição possibilita o processamento e a produção na interlíngua, enquanto a aprendizagem funciona como base dessa mesma.

Por fim, o modelo de competência contínua, consiste, segundo Bialystok e Tarone (cit. em Baralo Ottonello, 2004), nuns consistentes estilos de aprendizagem, desde os mais intuitivos e inconscientes, aos mais reflexivos e conscientes, tendo em conta o desenvolvimento pessoal na questão da interlíngua.

Vários aspetos constroem esta teoria, como por exemplo, o facto de todos os falantes utilizarem variantes linguísticas ou fonéticas em virtude da alternância do tema ou da situação, o ser possível classificar os estudos de um falante de uma forma contínua definida pela forma como fala e, por fim, o estilo vernáculo que, assim, não se dá grande atenção à fala do indivíduo. Revelam-se assim, os estilos fonológicos e gramaticais mais regulares e sistemáticos, enquanto outros demonstram uma maior variabilidade (Baralo Ottonello, 2004). A capacidade linguística apoia-se acima de tudo nas regularidades em função das produções ou perceções de um aluno, assim como nas avaliações de gramática resultantes da sua introspeção. Ou seja, a sua capacidade linguística não é homogénea, nem heterogénea, mas sim um conjunto de estilos contínuos.

Um variado número de estilos explica esta parte da interlíngua: o estilo mais cuidado é quando o falante debita toda a sua atenção à forma da língua; o estilo vernáculo é

exatamente o oposto, ou seja, quando o falante presta o mínimo de atenção à forma da língua. Por um lado, a interlíngua pode ser descrita mediante um conjunto de variáveis e categorias, e por outro tem consistência interna. A diferença com o modelo homogêneo é que aqui concebe-se uma capacidade heterogênea composta por diferentes estilos, utilizados pelo falante tendo em conta as razões sociais e psicológicas (Baralo Ottonello, 2004).

As diferenças de estilo apresentam um desafio que ainda é difícil de resolver com certeza e eficácia, uma vez que não há um estilo particular na interlíngua. Labov (cit. em Baralo Ottonello, 2004) propôs uma ordenação destes estilos numa única dimensão, com especial atenção à quantidade de informação nessa mesma dimensão, considerando que o modo mais seguro de exercer essa atenção era ter cuidado com a sua fala. Por outro lado, a forma mais débil deste controlo corresponderia a um estilo vernáculo, anteriormente referido. No entanto, o maior problema encontra-se na necessidade de encontrar variáveis linguísticas que reflitam a formalidade da expressão oral (Baralo Ottonello, 2004). Para Dewaele (1995, cit. em Baralo Ottonello, 2004), a alternância de estilo na interlíngua dos falantes reflete o grau das suas produções no contexto espaço e temporal, uma vez que se revela universal. A eleição de um estilo particular estará motivada por um princípio em que o falante não sinta quaisquer ambiguidades na hora de aprender uma certa linguagem, impondo mais esforço e energias nesse sentido, como por exemplo nas cerimónias ou conferências.

Em definitiva, o conjunto de estudos da interlíngua revela-se como um campo dominado por algumas incertezas, mas também por algumas certezas, tais como às relativas a certos traços que a caracterizam, nomeadamente o seu carácter sistemático (mesmo que transitória, a interlíngua não é um sistema caótico, pois obedece a uma gramática) e, ao mesmo tempo, variável, uma vez que, além de mutar e evoluir nas sucessivas etapas da aprendizagem, depende de fatores linguísticos, mas também extralinguísticos e contextuais. É igualmente indiscutível o papel da língua materna na construção da interlíngua.

1.3. O conceito de erro e propostas taxonómicas

A forma como se encara o erro experimentou uma mudança muito significativa no campo disciplinar da aquisição de segundas línguas. Da visão tradicional do erro como sintoma de fracasso, que era a dominante no modelo teórico da Análise Contrastiva, passou-se à visão do erro como sintoma de progresso (Torrijano Pérez, 2004, pp. 15-19). Se, na ótica da Análise Contrastiva, o erro “era algo totalmente negativo” (Durão, 2007, p. 12), a partir do surgimento da Análise de Erros e dos estudos da interlíngua o erro começou a

encarar-se como um sinal positivo e natural em qualquer processo de aquisição ou aprendizagem. Na medida em que a Análise de Erros permitiu constatar que os erros refletiam estratégias universais de aprendizagem, pode considerar-se que esta mudança na visão do erro é “la aportación más importante de esta corriente” (Centro Virtual Cervantes, 1997-2023).

Assim, consoante assinala Alarcón Mosquera (2021: 85), atualmente “se asume que determinadas desviaciones producidas en estadios concretos del aprendizaje no suponen ninguna amenaza para el sistema, ya que se limitan a indicar la fase de la interlengua en la que se sitúa el aprendiz”. Em palavras de Durão (2007, p. 81), “los errores presentes en las interlenguas de los estudiantes de LE [língua estrangeira] son inherentes a los diferentes estadios por los que tienen que pasar mientras el aprendizaje de esa lengua se va forjando”. Por fim, segundo Fernández (1996, p. 147):

[L]os llamados errores son índices de los estadios por los que el aprendiz tiene que pasar en el camino de apropiarse de la nueva lengua. [En el marco de los estudios de Interlengua se] considera a cada uno de esos estadios como un sistema con sus reglas propias y donde los errores no serían tales, sino frases idiosincrásicas de esa interlengua, fruto de una[s] reglas que poseen la especificidad de ser variables o permeables hasta el momento en que se alcanza la lengua meta o se fosilizan. Esos estadios, de los que son índices los errores, son pasos obligados en el aprendizaje y los errores son no sólo inevitables, sino también necesarios. Si el proceso de aprendizaje no se estanca, al pasar a un nuevo estadio, las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua van acercándose a las reglas de la lengua meta y los errores van cambiando, evolucionando y desapareciendo. [...] Insisto en ese punto por las implicaciones didácticas que tiene; la valoración del error como paso obligado, debería conllevar un cambio en la concepción de “cometer errores”, expresión especialmente delictiva, por la de ensayar, probar, experimentar con la lengua que se aprende.

Quanto à classificação dos diversos tipos de erro, já no seu artigo fundacional de 1967, Corder estabeleceu a dicotomia *erro sistemático* e *erro não sistemático*, tendo por base os conceitos chomkianos de *competence* e *performance*. Como esclarece Durão (2007, p. 16), “con esta correlación [...] evidencia que hay errores que son simples equivocaciones y que, en consecuencia, no tienen un papel preponderante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas”, sendo esses os erros a que denomina não sistemáticos, ao passo que “hay errores que se deben a deficiencias de conocimiento

en la lengua meta, a los que llama *errores sistemáticos*, que son los que deben preocupar a los que enseñan y a los que aprenden una determinada lengua no nativa”.

Isto significa que “no son errores todos los fallos que comete el aprendiz en sus producciones” e que Corder, “desde los inicios, sentó las bases para diferenciar error y falta” (De Alba Quiñones, 2009, p. 4). Partindo, precisamente, destas distinções já propostas por Corder, outros autores como Norrish (cit. em Alexopoulou, 2005) propõem a seguinte classificação dos *desvios* dos aprendentes:

- a) Un error es una desviación sistemática que no puede ser corregida por el aprendiente.
- b) Una falta (o equivocación) es una desviación inconsistente y eventual que puede ser corregida por el aprendiente.
- c) Un lapsus es una desviación debida a factores extralingüísticos, como fallos de memoria, estados físicos (por ejemplo cansancio) y condiciones psicológicas. (Norrish, 1983, cit. em Alexopoulou, 2005, p. 110).

Além desta primeira distinção, cabe igualmente contemplar outras duas grandes categorías de erros: os erros transitórios e os erros permanentes. Sonsoles Fernández (1996) define os primeiros, os erros transitórios ou *de desarrollo*, como aqueles que “son propios de los diferentes estadios [da aprendizagem e que] tienden a superarse en etapas posteriores” (Fernández, 1996, p. 147). Quanto aos segundos, diz-nos a mesma estudiosa:

Consideramos como errores fosilizables, o mejor persistentes, aquellos que ofrecen mayor resistencia y que permanecen en sucesivos estadios del aprendizaje. Estos errores se refieren a estructuras que ofrecen una especial dificultad para el aprendiz, dificultad intrínseca, dificultad relacionada con la LM [língua materna], dificultad percibida por el alumnado o dificultad inducida por la metodología. (Fernández, 1996, p. 149).

Os erros *fossilizáveis* ou *persistentes*, que apresentam maior resistência ao desaparecimento, são aqueles para os quais devem atentar aprendentes e docentes. Apesar do carácter idiossincrásico da interlíngua, existem certos erros por interferência comuns entre os aprendentes que partilham uma mesma língua materna, muitos deles com tendência à fossilização. A este respeito, e após cerca de meio século de estudos relativos à interlíngua, hoje

[S]abemos que la fosilización está localizada en determinados niveles lingüísticos, especialmente en pronunciación y morfología, y que en la mayoría de los casos se debe a procesos de transferencia de la L1 [...]. Además, afecta a propiedades concretas de cada nivel, es decir, es selectiva e idiosincrásica; no todos los aprendientes responden igual ante un mismo error fosilizable puesto que su presencia se puede ver condicionada por factores como el cansancio o la ansiedad, por ejemplo. Otro aspecto destacable es que la fosilización es más evidente en producciones centradas en el significado, como una conversación espontánea fuera o dentro del aula, que en un examen, donde gran parte del foco de atención reside en la forma [...]. (Alarcón Mosquera, 2021, p. 99).

De resto, existem várias propostas de classificação dos erros seguindo diversos critérios. Durão (2007, pp. 16-19), por exemplo, sintetiza as principais propostas surgidas ao longo do tempo, em função de cinco diferentes critérios: (1) linguístico (erros por adição, por omissão, por falsa colocação, etc.), (2) gramatical (erros fonético-fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintáticos, léxico-semânticos, etc.), (3) etiológico (erros de interferência ou interlinguais e erros intralinguais), (4) pedagógico (erros de compreensão, de produção, etc.) e (5) comunicativo (erros globais, locais, por inibição, socioculturais, pragmáticos, etc.).

Para os efeitos aqui pretendidos, julgámos pertinente deter-nos na tipologia de erros que resulta do critério etiológico, onde se “toma como base la fuente de los errores” (Durão, 2007, p. 17). Os erros podem dever-se a fatores relacionados com a língua materna do aprendente ou a fatores relacionados com a própria língua objeto de aprendizagem. Desse modo, os erros podem classificar-se, por um lado, em interlinguais e, por outro, em intralinguais (De Alba Quiñones (2009, p. [5]). Os erros interlinguais são aqueles que resultam de uma transferência negativa ou interferência da língua materna do aprendente. Os intralinguais, por sua vez, podem subdividir-se em dois grandes grupos: os erros por generalização das regras da língua estrangeira, como a hipercorreção ou a analogia, e os erros por simplificação, reduzindo elementos que se consideram redundantes (Alarcón Mosquera, 2021, p. 90; Alexopoulou, 2005, p. 113; Durão, 2007).

Para melhor compreensão, exemplificaremos a taxonomia anterior, atendendo ao critério etiológico, através de um estudo que, como o que apresentaremos a seguir (capítulo 2), também se centra na análise de erros em aprendentes de espanhol que têm o português como língua materna. Referimo-nos ao trabalho de Tamara Flores Pérez

(2016), onde são examinados os erros presentes na interlíngua deste perfil de alunos a partir de produções escritas. Entre os erros interlinguais, motivados pela interferência da língua materna, assinala a autora, entre muitas outras, ocorrências como **possible* (por *posible*), **maior* (por *mayor*), **quando* (por *cuando*), **estaban a cenar* (por *estaban cenando*), **cuando yo ir* (por *cuando yo vaya*) ou **vamos comer* (em lugar de *vamos a comer*). Quanto aos intralinguais, destaca a referida autora erros na concordância entre sujeito e verbo (**fue* por *fui*, **tuve* por *tuvo*, etc.), os quais advêm da sobregeneralização das regras da língua meta, conjugando de forma idêntica a primeira e a terceira pessoas do singular do pretérito indefinido (Flores Pérez, 2016, p. 82).

2. Estudo

Dedicaremos este capítulo do trabalho a expor um estudo, que realizámos no âmbito da PES, destinado à compilação, descrição e avaliação dos erros que os alunos cometeram ao longo de um debate sobre os desportos.

Em primeiro lugar, na secção 2.1, apresentam-se diversos aspetos relacionados com a metodologia. Começamos por referir o processo metodológico que achámos mais adequado para o desenvolvimento do nosso estudo, explicitando seguidamente os objetivos (2.1.1) e as hipóteses (2.1.2) que conduziram o presente trabalho. No ponto 2.1.3, descreve-se o corpus deste estudo, tendo em atenção os participantes que constituíram a amostra, à habilidade linguística analisada e as características da atividade em que se levou a cabo a compilação do corpus (como pode ver-se, respetivamente, nos pontos 2.1.3.1, 2.1.3.2 e 2.1.3.3). De seguida, no ponto 2.1.4, expõe-se como se realizou a identificação, catalogação, descrição e explicação de erros. Por último, sendo conscientes das limitações metodológicas da nossa investigação, quisemos refleti-las no ponto 2.1.5, com o objetivo de oferecer uma análise mais fiável e completa.

Em segundo lugar, na secção 2.2, oferecemos os resultados do estudo. Apresentamos para começar uma descrição dos diversos erros do corpus, apontando para as suas causas (2.2.1), e realizamos para finalizar uma classificação dos erros segundo o seu impacto em termos de eficácia comunicativa (2.2.2).

Por fim, dedicamos a terceira e última secção (2.3) a delinear algumas conclusões que pudemos retirar a partir dos resultados obtidos no nosso estudo.

2.1. Metodologia

A metodologia do estudo que apresentamos a seguir baseia-se na proposta de Virginia de Alba Quiñones (2009), que segue a mesma proposta metodológica de Corder (1967), e concentra-se em 4 fases:

1. Identificação dos erros
2. Catalogação dos erros
3. Descrição dos erros
4. Explicação dos erros

2.1.1. Objetivos gerais e específicos

O primeiro objetivo deste estudo é recolher os erros sistemáticos dos aprendentes lusófonos de ELE num contexto de interação oral e analisar o grau de influência da língua materna. Em consequência, tem-se em consideração o impacto desta influência através da observação de diferentes fenómenos, como a transferência ou adaptações, descritas nos pontos posteriores. Não obstante, não é óbvio que todos os erros sejam causados pela língua materna e, por conseguinte, estuda-se a relevância dos erros intralinguais.

O segundo objetivo é descrever de forma detalhada as características dos erros catalogados e, por conseguinte, usam-se diferentes critérios e taxonomias que em pontos posteriores se detalham.

O terceiro e último objetivo do estudo é observar se os erros produzidos na interação oral são importantes na comunicação com falantes nativos da língua meta, nomeadamente, o espanhol.

2.1.2. Hipóteses

As hipóteses que nos serviram de fundamento para a elaboração deste trabalho foram principalmente duas:

1. Na aprendizagem de línguas tão próximas como o português e o espanhol, a língua materna ganha uma especial relevância. Portanto, a influência da língua portuguesa é a causa da maioria ou de boa parte dos erros sistemáticos que se analisam.
2. A proximidade entre ambas as línguas (português-espanhol) repercute em que na maioria dos erros produzidos num contexto de interação oral não sejam muito graves em termos de eficácia comunicativa, apesar da sistematicidade.

2.1.3. Composição do corpus

O corpus de erros conformado para este estudo baseou-se na recolha de diversos erros sistemáticos que, ao longo da atividade descrita no ponto 2.1.3.3., foram proferidos por diferentes aprendentes. Não se trata, portanto, dos únicos “desvios” (tais como enganos ou meros lapsos: veja-se o capítulo 1.3) que os alunos realizaram durante o tempo que durou o debate. Cabe insistir em que optámos por reunir aqueles que foram comuns a todos e que, durante o transcurso do debate, foram considerados mais significativos pela sua consistência e carácter reiterativo.

2.1.3.1. Descrição da amostra

Os participantes eram alunos da Escola Secundária Quinta das Palmeiras, do 10º ano, nível B1, com estudo de espanhol desde o 7º ano, tanto da área de Humanidades como de Ciências, uma vez que eram alunos de 3 turmas (C/D/E). Eram aproximadamente 21 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, todos de nacionalidade portuguesa e naturais da Covilhã.

2.1.3.2. Descrição da habilidade linguística

Analisa-se a habilidade oral, especificamente a expressão oral mediante uma atividade baseada na interatividade conforme se explica abaixo (2.1.3.3). Nesse sentido, parece-nos importante destacar a crescente relevância que a expressão e interação oral adquiriu na aprendizagem de línguas estrangeiras, como assim o demonstra o volume complementar do *QECRL*, que agora citamos pela sua versão espanhola (Consejo de Europa, 2021, p. 83):

La interacción, la cual implica dos o más interlocutores que construyen conjuntamente el discurso, es fundamental en el esquema de uso de la lengua del MCER resumido al inicio del presente documento. Se considera que la interacción interpersonal es el origen del lenguaje, con las funciones interpersonal, colaborativa y transaccional. [...] La interacción es fundamental, igualmente, en el aprendizaje.

Portanto, a interação é uma das dimensões de aprendizagem e de avaliação a ter mais em conta no processo de ensino de uma língua estrangeira, embora a produção escrita acabe por ganhar sempre mais destaque, como acontece também nos estudos da interlíngua. Neste trabalho, esse destaque passa para a interação oral, a que concedemos uma relevância igual ou superior à da escrita.

2.1.3.3. Descrição da atividade realizada

Com o intuito de obter uma amostra de interlíngua para a análise, foi realizado com os alunos atrás referidos (2.1.3.1) um debate intitulado “Cuál es el deporte más completo”. Este debate foi concebido como uma atividade de interação oral dentro da unidade didática “Los deportes”, a qual foi lecionada no 2º semestre letivo. Mais concretamente, esta atividade de interação oral fazia parte da avaliação final da referida unidade didática.

O debate foi organizado em grupos de 3 e, como se pode deduzir pelo nome da atividade, consistiu na discussão de qual o melhor desporto em todos os aspetos (do ponto de vista

do entretenimento, da saúde, social, cultural, etc.), tendo cada grupo que realizar a defesa de um desporto em concreto. Na aula que o antecedeu, os tópicos (os diferentes desportos) foram distribuídos mediante sorteio pelos grupos, não só para estes se prepararem, uma vez que tinham conhecimento da importância da avaliação, como também para terem em mãos argumentos fortes e serem capazes de responder a questões ou dúvidas que surgissem por parte de outros grupos.

Deve notar-se que o tipo de atividade efetuado, um debate, ajusta-se ao que se designa de “discusión formal” na versão espanhola do volume complementar do *QECRL* já antes citado (Consejo de Europa, 2021, p. 88). A estratégia em causa, a interação entre estes alunos, é um dos aspetos mais importantes no processo de aprendizagem de uma língua, uma vez que dá uma noção de como se comunica num mundo real da língua espanhola.

Este tipo de interação oral permite avaliar vários aspetos, pois numa discussão formal, típica de contextos profissionais e académicos, é preciso ter a capacidade de seguir a discussão e seguir o fio do debate, mas também a capacidade de intervir e argumentar de forma convincente para defender uma posição (Consejo de Europa, 2021, p. 88). Ou seja, ao tratar-se de uma discussão formal, em que se trocam opiniões sobre os temas apresentados (neste caso, os desportos), integram-se várias competências e habilidades, pois os participantes têm de ter capacidade de compreensão dos argumentos delineados pelos interlocutores, de intervenção e de argumentação, mas tudo isto de uma forma espontânea, e não mediante um discurso previamente preparado.

O tema principal do debate proposto, conforme já foi referido, era o desporto. O debate incluía desportos como o futebol, o basquetebol, a equitação, a fórmula 1 ou o rugby, entre muitos outros. Para levá-lo a cabo, dedicou-se um bloco de aula de 90 minutos. Este debate alongou-se praticamente durante toda a aula (80 minutos), enquanto o resto da aula (10 minutos) foi dedicado à votação do grupo vencedor, tendo em atenção os melhores argumentos e contra-argumentos. O tempo de cada grupo (quer o destinado à argumentação inicial, quer às perguntas e as respostas) foi gerido por mim. Cada grupo tinha um limite de tempo para expressar-se (10 minutos), uma vez que só assim seria possível que todos os grupos falassem nesta aula em particular.

Os alunos teriam de apresentar os seus argumentos, dirigindo-se aos seus pares, enquanto os outros assistiam e registavam perguntas (nomeadamente para contra-atacar os argumentos que os alunos tinham do porquê o seu desporto ser o melhor) para fazerem aos colegas que estariam a apresentar o seu desporto. Isto permitia uma interação entre grupos, como também o desenvolvimento do debate entre os

companheiros. As perguntas que foram feitas pelos alunos foram previamente preparadas por cada um deles antes do início da atividade, possibilitando a cada grupo não só uma maior preparação, como também uma maior oportunidade de argumentar e ganhar ou tirar “pontos” a cada grupo.

No decorrer do debate, foram registados diversos erros que os alunos proferiram de forma sistemática ao longo da apresentação. São esses erros que constituem o corpus para o presente estudo.

2.1.4. Identificação, catalogação e descrição dos erros

Seguiu-se em primeiro lugar uma identificação de erros dependendo da categoria morfológica que foi afetada por estes mesmos, e tendo em consideração que só foram analisados os erros que consideramos mais sistemáticos ao longo do debate descrito no ponto anterior (2.1.3.3).

Posteriormente, na hora de catalogar e descrever os erros, analisaram-se estes seguindo diferentes critérios. Em primeiro lugar, como já foi referido, segue-se um critério morfosintático para detetar em que tipo de palavras ou em que elemento se situa o erro sistemático. Depois, optámos por seguir um critério etiológico, ou seja, na separação dos erros em grupos e na sua descrição também se pensou na possível causa que está na origem de um certo erro, por exemplo, algum tipo de erro originado por influência da língua materna (erro interlingual) ou, pelo contrário, algum tipo de erro gerado pelas próprias regras da língua estrangeira que se está a aprender, tal como é descrito no artigo de De Alba Quiñones (2009, p. [5]) e segundo já mencionámos na secção 1.3 do capítulo anterior (enquadramento teórico).

Não obstante, não reduzimos a catalogação do erro segundo o critério etiológico a duas categorias (interlinguais e intralinguais), mas considerámos oportuno diferenciar dentro da categoria de interlingual que, previamente, já advertimos que representam a maioria, uma taxonomia própria para este estudo.

Assim, por um lado, diferenciámos aqueles erros em que podemos falar de um calco exato da língua portuguesa na interlíngua dos aprendentes, e, por outro lado, aqueles erros em que, quando são claramente transferências da língua materna, detetamos algum tipo de adaptação às regras da gramática espanhola, seja de qualquer tipo. De facto, como se analisa na secção destinada a apresentar os resultados (2.2), apreciamos como muito relevante observar quais foram as adaptações mais frequentes e a que regras da língua espanhola obedecem.

Em terceiro lugar, analisaram-se os erros seguindo um critério comunicativo. Não obstante, optámos por simplificar os critérios da tabela de De Alba Quiñones (2009, p. [5]) como se verá no ponto 2.2 dos resultados, já que as características da nossa amostra (aprendentes que partilham uma língua materna próxima ao espanhol) fez-nos raciocinar que era mais proveitoso para entender o processo de aprendizagem do aluno detetar se os erros sistemáticos compilados no nosso corpus seriam pouco ou muito graves em termos de eficácia comunicativa com hispanofalantes que não têm conhecimentos da língua portuguesa.

Ainda que esta taxonomia possa implicar certa subjetividade e sempre está dependente do contexto comunicativo e da capacidade dos interlocutores ou falantes para compreender a mensagem de cada um destes, optámos por recriar exemplos desses mesmos erros em contextos comunicativos orais e argumentar porque os consideramos pouco graves ou graves, na medida em que impedem a comunicação com hispanofalantes.

2.1.5. Limitações

O nosso estudo apresenta uma série de limitações que devemos mencionar antes de mais. Em primeiro lugar, foram analisados apenas alguns dos erros produzidos pelos aprendentes, não todos, porque o levantamento foi realizado à medida que se desenvolvia a própria atividade de interação oral atrás descrita, sem a possibilidade de voltar atrás ou deter o debate que propiciaria uma gravação. Foi esta uma hipótese que chegámos a considerar; no entanto, acabámos por colocá-la de lado tendo em conta que, ao tratar-se de menores de idade, num contexto escolar e de avaliação, era inviável a gravação do debate, dado que havia sido necessário o consentimento expresso de todos os tutores legais dos aprendentes.

Além desta questão, queremos referir desde já que, na impossibilidade de gravar o debate, durante a sua elaboração, o próprio estagiário não só estava atento ao desenvolvimento da atividade, à gestão da aula e às necessidades de todos e cada um dos aprendentes, como também estava consciente dos erros que se mais detetavam entre a turma. Por esse motivo, descartou-se um estudo quantitativo e exaustivo e optou-se pela metodologia atual.

2.2. Resultados

Nesta secção apresenta-se, em primeiro lugar (ponto 2.2.1), a descrição dos erros e, dada a enorme importância que a influência da língua materna adquire no nosso estudo de análise de erros, optámos por organizar e analisar na própria descrição de erros se se trata de um calco do português ou se a transferência do português sofreu algum tipo de adaptação.

Em segundo lugar (2.2.2), analisam-se os erros em função da eficácia comunicativa, isto é, se o uso dos elementos erróneos poderia interferir de forma leve ou grave na comunicação com alguém hispanofalante que desconhece a língua portuguesa.

2.2.1. Descrição dos erros e causas

Antes de analisar as causas dos erros é importante estudar quais são os tipos de palavras mais afetadas, apenas com o intuito de compreender se há algum tipo de categoria mais alterada. Por esse motivo, na tabela 1, que aparece de seguida, são apresentadas as palavras segundo a sua categoria morfológica.

Tabela 1. Erros segundo a categoria morfológica

Contração da preposição + demonstrativo	<i>*Desa, *neste</i>
Substantivos	<i>*Vantajens, *medo, *substituciones, *depuerte, *natacione, *protección, *aficcionantes, *pandemia (/‘mi/).</i>
Adjetivos / advérbios	-
Verbos	<i>*Pegar una bola, *achamos, *tan buscando,</i>
Preposições o conjunções	<i>*Se tienes</i>
Marcadores do discurso	<i>*Para alén de, *mismo así</i>

Depois de descrevermos os erros segundo a categoria morfológica (como vimos na tabela 1), por tratar-se de um estudo baseado em um debate argumentativo, que põe o foco na oralidade dos alunos e os seus conhecimentos em relação à língua espanhola, consideramos conveniente reunir, em primeiro lugar, os erros de índole fonética. Cientes de que muitos deles podem estar causados pela rapidez com que se fala, por uma (in)adequada vocalização ou por dificuldades por parte do docente para ouvir corretamente a intervenção de todos os alunos e alunas, apenas registámos e considerámos no nosso corpus aqueles que se revelaram erros inequívocos.

Em segundo lugar, reúnem-se outros erros interlinguais; ou seja, aqueles que, tal como os anteriores, são igualmente produto da influência da língua materna, mas que afetam não só o componente fonético. Contudo, como a maioria dos erros do nosso corpus são produto da transferência da língua portuguesa, para mostrá-los de uma forma mais adequada opta-se por dividi-los em duas categorias diferentes, por um lado, aqueles que são um calco do português e, por outro lado, os erros onde os aprendentes realizaram algum tipo de adaptação.

Por último, apresentam-se os erros de carácter intralingual, ou seja, cuja causa não se deve à transferência da língua materna.

Os erros reunidos na tabela 2 são puramente fonéticos e não implicam grandes alterações com respeito às respetivas formas (corretas) do espanhol. Todos eles são erros por influência da língua materna (interlinguais), mas apenas afetam o plano dos sons, daí que os consideremos num grupo à parte.

Tabela 2. Erros fonéticos

Língua materna – português	Interlíngua	Língua segunda – espanhol
<i>Pandemia</i> [ˈmi]	* <i>Pandemia</i> [ˈmi]	<i>Pandemia</i> [ˈde]
<i>Dessa</i>	* <i>Desa</i>	<i>De esa</i>
<i>Neste</i>	* <i>Neste</i>	<i>En este</i>

Assim, no primeiro caso (“*pandemia”, com acento em *-mi-*), deparamo-nos com um erro que tem a ver com a sílaba tónica, diferente em cada língua. No que diz respeito ao português, a sílaba tónica encontra-se no “mi”, enquanto no espanhol encontra-se no “de”. Na interlíngua dos nossos alunos, a palavra *pandemia* surge com a pronúncia portuguesa, em que o acento fónico recai sobre a sílaba “mi”.

Por outro lado, dois destes erros correspondem à tendência do português em relacionar a contração da preposição com determinantes (artigos ou demonstrativos), em oposição ao que sucede na língua espanhola (onde a contração só acontece em *al* e *del*). De facto, tanto em “*desa” como em “*neste” encontramos o mesmo tipo de erro. Isto é, o aluno português mantém a regra do português ao juntar a preposição *de* com *esa* e *en* com *este*, o que não se sucede no espanhol. Tratando-se de um levantamento de erros produzidos na oralidade, estas contrações indevidas manifestam-se no plano fónico (fonético), daí que as tenhamos colocado na tabela 2.

Como se trata de erros retirados de uma atividade oral, não analisámos a questão ortográfica; no entanto, é de assinalar que na língua espanhola não existe a grafia “-ss-”, um erro frequente nos textos escritos produzidos pelos aprendentes lusófonos (**nessa*, **dessa*). É ainda de assinalar a seguinte observação de Vigón Artos (2005, p. 908): “En los determinativos el estudiante no se da cuenta de cómo éstos son diferentes en una u otra lengua, porque no le obstaculizan su comunicación y por tanto estructuras como las que ejemplificamos abajo se van fosilizando”. Refere-se o autor a casos como “*estes libros”, “*la mi casa”, “*ninguno policía” ou “*ambos los pies”, em lugar das respetivas formas corretas *estos libros*, *mi casa*, *ningún policía* e *ambos pies*.

Concordamos com Vigón Artos (2005) quando diz que é nestes casos onde os erros estão mais fossilizados. O aluno não se apercebe do erro devido à proximidade que há entre uma língua e outra, principalmente quando está numa posição de comunicação oral, tal como aconteceu aqui. Isto deve-se, entre outros fatores, a que a comunicação não é afetada. Por esse motivo, mais adiante, reflexiona-se em torno da eficácia comunicativa ou o “ruído” que os erros analisados no nosso estudo possam causar numa comunicação com hispanofalantes.

Em segundo lugar, apresentamos a seguir, nas tabelas 3 e 4, os erros causados por influência da língua materna que, como já foi referido, dividimos em dois grupos: calcos ou transferências do português sem adaptação e calcos ou transferências com adaptações. Convém esclarecer antes de prosseguirmos que, em sentido estrito, pode haver adaptações em ambos os grupos, embora não as tenhamos considerado da mesma importância, motivo pelo que mantemos essa divisão – algo que se verá através de exemplos concretos muito em breve.

Tabela 3. Calcos do português sem adaptações

Língua materna – português	Interlíngua	Língua segunda – espanhol
<i>Vantagens</i>	* <i>Vantajens</i>	<i>Ventajas</i>
<i>Medo</i>	* <i>Medo</i>	<i>Miedo</i>
<i>Achamos</i>	* <i>Achamos</i>	<i>Creemos</i>

Em relação aos erros do primeiro grupo, calcos puros do português, como se pode observar na tabela 3, aparecem erros como “*achamos” por *creemos*, que representa bem o fenómeno que aqui pretendemos abordar. Neste caso, os alunos fazem uma

transferência da língua portuguesa quando precisam de exprimir opinião, seguramente por tratar-se de um contexto de debate oral, mais propício para a espontaneidade e para a comunicação das ideias do que para a atenção à forma e à correção; no entanto, não podemos esquecer que já são alunos com um nível intermédio de espanhol, onde este erro já poderia evitar-se. Desse modo, o erro poderá dever-se não só ao à-vontade derivado do contexto em que estes alunos estavam introduzidos, mas também ao relaxamento que existe em certos alunos lusófonos no que diz respeito à aprendizagem da língua espanhola. A mesma coisa acontece com a palavra “*medo” em lugar de *miedo*.

Quanto à palavra “*vantajens”, consideramos que se trata de mais um caso de calco do português, embora tenha sido proferida com mínimas adaptações fonéticas, que apenas afetam ao som /j/ (adaptado para /x/) e ao som /v/ (adaptado para /b/). Como, apesar dessas adaptações, a palavra continua a manter essencialmente a forma portuguesa, algo que é bem visível nas vogais e na formação do plural (“*vantajens” por *ventajas*), estimamos que não é um caso equiparável aos erros presentes na tabela 4 (apresentada um pouco mais abaixo), onde as adaptações têm maior importância. A subcompetência fonético-fonológica é, em geral (e com algumas exceções), adquirida desde muito cedo pelos alunos lusófonos, que assimilam logo, no seu processo de aprendizagem, as diferenças na articulação de muitas letras que existem tanto em português como em espanhol, como é o caso do “j”. Naturalmente, isso não os impede de cometerem erros na expressão oral ou na expressão escrita.

No que diz respeito a estes erros interlinguais por calco, evitáveis se temos em conta o nível dos aprendentes, partilhamos a opinião de Vigón Artos (2005) quando expressa a sua perspetiva de como o aluno português trata a disciplina de espanhol. Sendo uma língua tão próxima, acaba por cometer erros desnecessários (ou criar regras por si mesmo), o que demonstra de certa forma algum desinteresse, não só pela língua, como também pelo estudo. As línguas são tão próximas que, para estes alunos, a conclusão do seu processo de aprendizagem ou do entendimento sobre a língua é um dado adquirido, pelo que não é necessário esforçarem-se. Estes erros aqui apresentados são o resultado desse relaxamento por parte destes alunos no que diz respeito à língua espanhola. Para reforçar esta teoria, Vigón Artos explica: “el español es una lengua que poco se diferencia del portugués y donde tendrán que trabajar poco para superar esta asignatura. No tendrán que estudiar español porque se creen que ya lo saben” (Vigón Artos, 2005, p. 913). Ou seja, estamos perante erros em que tem muito a ver com a atitude do aprendente face à língua estrangeira, além de se explicarem pelo contexto e pelas características da própria atividade de interação oral em que os alunos estavam inseridos.

Seguidamente, agrupamos uma quantidade importante de erros em que segue operando a influência da língua materna, só que nestes casos os alunos realizaram vários tipos de modificações ou adaptações, como se pode comprovar na tabela 4.

Tabela 4. Calcos do português com adaptações

Língua materna – português	Interlíngua	Língua segunda – espanhol
<i>Para além de</i>	<i>*Para alén de</i>	<i>Además</i>
<i>Mesmo assim</i>	<i>*Mismo así</i>	<i>Aun así</i>
<i>Pegar uma bola</i>	<i>*Pegar una bola</i>	<i>Coger una pelota</i>
<i>Substituições</i>	<i>*Subtituiciones</i>	<i>Sustituciones</i>
<i>Natação</i>	<i>*Natacione</i>	<i>Natación</i>
<i>Proteção</i>	<i>*Protección</i>	<i>Protección</i>
<i>Se tens</i>	<i>*Se tienes</i>	<i>Si tienes</i>
<i>Adeptos</i>	<i>*Aficionantes</i>	<i>Aficionados</i>
<i>Estão à procura</i>	<i>*Tan buscando</i>	<i>Están buscando</i>

Os erros que aqui apresentamos são novamente devidos à proximidade entre o português e o espanhol. Essa proximidade suscita entre os alunos a transferência de regras gramaticais ou fráscas existentes no português, adaptadas em função de certas regras que eles próprios criam, que por vezes funcionam quando usadas no espanhol. No entanto, e uma vez que as regras gramaticais do português adaptadas nem sempre se aplicam no espanhol, essa mesma transferência com adaptações pode ser a causante dos erros.

Começando pelo primeiro erro, “*para alén de” (em vez de “además de”), pode ser um erro comum na aprendizagem do espanhol por um aluno português. Trata-se de um calco do marcador discursivo ou conector português *para além de*, mas com uma adaptação: pensando que as palavras em *-m* no português terminam em *-n* no espanhol, o aprendente aplicou a regra e foi assumido que não seria cometida qualquer infração.

Na locução “mismo así” reparamos como o aluno realiza um calco do português *mesmo assim*, mas adaptando cada elemento da sequência, pois sabe que *mesmo* é “mismo” e *assim* é “así”. Em “pegar una bola” temos mais um erro que se dá numa tentativa de *desenrasque* por parte do aluno, que, para poder comunicar-se, transfere da sua língua materna *pegar uma bola*, fazendo apenas uma adaptação do artigo *uma* para *una*.

Outros casos de calco adaptado são as palavras “*subtituiciones”, “*protección” e “*natacione”, que agora agrupamos uma vez que seguem todas a mesma regra: *-ção/-ções* em português passa para *-ción/-ciones*, respetivamente, em espanhol. Na primeira, “*subtituiciones”, o aluno utiliza esta regra para formar a desinência de plural, que acaba por cumprir-se e dá um resultado correto; no entanto, para o resto da palavra, estando em falta algum tipo de regra que o aluno possa reconhecer, é mantida tal e qual como no português, o que a torna numa palavra meio português, meio espanhola, sendo, assim errada.

Na segunda, “*protección”, o aprendente transfere do português *proteção*, adaptando a parte final da palavra consoante a regra que já acima explicitamos, mas não o resto. Neste caso, pensamos que há mais uma questão relacionada com o acordo ortográfico português. Muitas das palavras que continham dois “-cc-” em português (*ação, proteção*, entre outras), passaram a grafar-se com um só “-c-”. Talvez seja essa a regra que o aluno impõe aqui e julgue que também em espanhol a palavra é escrita com uma só “-c-”, refletindo-se essa hipotética grafia no modo como pronuncia este vocablo. No entanto, em espanhol, o primeiro “c” não é mudo nas palavras que contêm dois “-cc-” (*protección, corrección, acción, ficción*, entre outras).

Por último, em “*natacione”, mais uma vez transferida do português com adaptações, o aluno possui e ativa corretamente a regra de que devem acabar em “-ción” as palavras que em português terminam em “-ção”. No entanto, acaba por introduzir um “-e” indevidamente, seguramente transferindo uma característica da sua língua materna, em que muitas palavras acabam com “-e” (*probabilidade, infelicidade, possibilidade*, entre outros), algo que não acontece no espanhol (*probabilidad, infelicidad, posibilidad*, entre outros). Acrescentar o “-e” pode facilitar ao aluno lusófono a pronúncia destas palavras, evitando ter de articular uma consoante final como “-n” ou “-d”.

Na sequência “*se tienes” temos um calco parcialmente adaptado do português *se tiveres*. Só se adaptou o tempo verbal, dando um resultado correto em espanhol (*tienes*). A conjunção condicional manteve-se, todavia, em português, talvez porque o aprendente

não tenha acabado de interiorizar que *si/sí* são os equivalentes espanhóis para *se/sim* em português, respetivamente.

Partindo para os dois últimos casos reunidos na tabela 4, nomeadamente “*tan buscando” e “*aficcionantes”, são dois erros distintos. No primeiro erro deparamo-nos com um claro esquecimento e relaxamento por parte do aluno, uma vez que há a falta do “es-” no verbo *estar* (“están buscando”), embora o segundo elemento da perífrase esteja correto em espanhol. Isto explica-se pelo contexto em que estão inseridos. Na comunicação quotidiana entre portugueses, muitas das vezes sai um “tão” ou “tou” por *estar* e *estou*. Se estivermos num contexto entre amigos, é certamente algo que um falante lusófono proferirá. Embora os alunos não estivessem no contexto de maior descontração, dado que estavam numa aula, à medida que vão apresentando os seus argumentos no debate oral, o relaxamento vai sendo maior e os erros acontecem com maior frequência.

Esta é também uma prova da importância da interação oral a que já antes nos referimos (2.1.3.2. e 2.1.3.3.). Embora o tipo de atividade que se apresentou aos alunos fosse uma interação formal, os alunos acabaram por optar por desenrolar o debate num tom mais informal, talvez porque o tema lhes resultasse atraente, porque se sentiram confortáveis na atividade e, assim, priorizaram a transmissão das suas opiniões sem reparar tanto na correção com que se expressavam (veja-se o que já referimos em 1.2 a propósito do estilo vernáculo, seguindo Baralo Ottonello, 2004).

No que diz respeito ao erro “*aficcionantes”, tem diferentes leituras quanto à sua causa. Na nossa opinião, é possível que seja mais um caso em que há uma mistura de português e espanhol; pensamos que pode ter havido alguma relação com a palavra portuguesa *ficção*, e por isso os aprendentes lusófonos optam por usar um duplo -cc-, apesar de ser incorreto aqui (na língua espanhola é *afición* e *aficionados*).

Em resumo, neste conjunto de erros com adaptações a causa acaba por ser, mais uma vez, a transferência do português para o espanhol, o que evidencia a presença ainda forte da influência da língua materna nestes alunos. Como Vigón Artos (2005, p. 903) explica, as proximidades são imensas e os alunos têm de começar a diferenciar uma língua da outra e não a assumirem a disciplina de Espanhol como uma muito simples e fácil de concluir, principalmente alunos de B1, como é o nosso caso, que já tiveram alguns anos de espanhol e já tiveram a possibilidade de desenvolver um certo conhecimento.

Por último, abordamos os erros intralinguais, que são, no nosso estudo, claramente minoritários, uma vez que, como se pode comprovar na tabela 5, retiramos do corpus apenas um erro.

Tabela 5. Erros intralinguais

Língua materna – Português	Interlingua	Língua segunda – Espanhola
<i>Desporto</i>	<i>*Depuerte</i>	<i>Deporte</i>

É este um caso de hipercorreção. Como sabemos, em algumas palavras da língua espanhola o “o” em sílaba tónica passa a “ue”: *soñar* > *sueño*, *contar* > *cuento*, *fuego*, *luego*, *huevo*, entre outros. Em “*depuerte” é essa a regra que o aluno impõe, embora incorretamente. A hipercorreção consiste no excesso de aplicação de regras, como acontece neste caso, uma vez que a regra da ditongação *o>ue* não se aplica nesta palavra.

Todos os casos aqui analisados, desde os erros de índole fonética até aos diferentes tipos de calcos ou inclusivamente, os erros intralinguais, evidenciam a facilidade com que os alunos portugueses de espanhol podem cometer erros. Mesmo sendo os mais simples, o que mais se destaca são as transferências constantes da língua materna. Estes calcos ou transferências demonstram bem como a proximidade entre estas duas línguas (pois partilham a origem latina) pode tornar-se uma faca de dois gumes. Se a proximidade é um dos motivos que leva o aluno a estudar espanhol, como se comentou anteriormente (ver Introdução), e pode efetivamente ajudar a avançar rapidamente nos primeiros momentos, é também muitas vezes a razão pela que o aprendente não consegue progredir.

Fortalecendo a ideia supramencionada sobre como os alunos abordam o estudo da disciplina de Espanhol, prejudgando que não terão de esforçar-se muito, poderá ser um dado a ter em conta, uma vez que pode afetar a eficácia comunicativa devido não só ao seu relaxamento no contexto de interação e argumentação, como também à forma leviana com que levam o estudo da língua espanhola, afetando a sua comunicação e progressão, tal como nos diz Vigón Artos (2005, p. 913) nesta curta expressão: “Estos alumnos que inician las clases con esta actitud no avanzan nunca en el proceso aprendizaje”.

2.2.2. Os erros segundo a eficácia comunicativa

Sendo a finalidade essencial da aprendizagem de uma língua conseguir comunicar-se com os seus falantes, julgámos oportuno avaliar também os erros do nosso corpus em função do seu impacto na eficácia comunicativa, entendendo por esta o sucesso na hora de o aluno ou aprendente interagir com um hispanofalante. Avaliamos, portanto, se os erros aqui apresentados podem pôr em causa a capacidade comunicativa do aluno numa interação com nativos, sabendo que existem inúmeras palavras que têm um significado em português e em espanhol têm outro.

Por esse motivo, optámos por mostrar em primeiro lugar os erros que não afetam gravemente a comunicação com hispanofalantes, seja porque a distância entre o erro produzido pela influência da língua materna do aprendente e a palavra ou sequência em espanhol não é muito grande, seja porque consideramos que o contexto em que surge resolve eventuais problemas de compreensão causados pelo erro (ver tabela 6). Em segundo lugar, aparecem aqueles erros que causam algum tipo de dificuldade na comunicação por diferentes motivos (ver tabela 7).

Tabela 6. Erros não graves na comunicação

Erros não graves	Eficácia comunicativa
<i>*Ventajens</i> <i>*Medo</i> <i>*Substituciones</i> <i>*Achamos</i> <i>*Depuerte</i> <i>*Natacione</i> <i>*Protección</i> <i>*Aficionantes</i> <i>*Se (em *se tienes)</i> <i>*Pandemia (/‘mi/)</i> <i>*Desa</i> <i>*Neste</i>	Palavras proferidas pelos alunos com um elevado grau de compreensão por parte de um hispanofalante e/ou com possibilidade de entendimento pelo contexto da frase.

Estes erros (tabela 6) são assumidamente não graves do ponto de vista da comunicação, porque, embora se trate de palavras erradas, um recetor hispanofalante pode compreendê-las com facilidade, ora pela proximidade linguística, ora pelo contexto em que aparecem, que faz com que se possa entender facilmente o seu significado. Este último é o caso, ao nosso parecer, de “achamos”.

Considerando o referido verbo (“achamos”) de forma avulsa, certamente que não resultaria inteligível para um hispanofalante. No entanto, como está inserido num enunciado que visa claramente transmitir opinião, estimamos que a sua compreensão não se tornaria tão complicada como parece, embora estando longe do correto “creemos”. Vejamos um exemplo que evidencia a nossa afirmação (exemplo 1).

Exemplo 1:

“Nosotros ***achamos** que la natación es el mejor deporte, porque pretende trabajar todas las partes del cuerpo.”

“Nosotros **creemos** que la natación es el mejor deporte, porque pretende trabajar todas las partes del cuerpo.”

Quanto aos restantes erros da tabela 6, todos mais simples que o que já analisámos, deparamo-nos com formas que, embora não totalmente corretas, não afetariam a compreensão por parte de um hispanofalante, embora o grau de dificuldade nem sempre seja o mesmo. Isto é, alguns erros requereriam mais esforço por parte do interlocutor nativo do que outros para poder chegar ao seu entendimento, mas continuam a não impedir a comunicação. É isso que queremos evidenciar mediante outros dois exemplos (2 e 3), onde estes surgem em contexto. Pode assim verificar-se como, embora o grau de dificuldade de compreensão possa variar, a eficácia comunicativa não se veria afetada gravemente.

Exemplo 2:

“Nosotros tenemos mucho ***medo** de practicar *rugby*. Es un deporte muy violento.”

“Nosotros tenemos mucho **miedo** de practicar *rugby*. Es un deporte muy violento.”

Exemplo 3:

“Algunas de las ***vantajens** que el *rugby* puede traer es la fuerza creciente y determinación mental del ser humano.”

“Algunas de las **ventajas** que el *rugby* puede traer es la fuerza creciente y determinación mental del ser humano.”

No entanto, alguns erros dados pelos alunos podem ter certas consequências na eficácia comunicativa, apresentando dificuldades na compreensão por parte de um hispanofalante, principalmente num contexto de interação oral que, como aconteceu com o debate donde se extraiu o nosso corpus, acabou por ter as características de informalidade e espontaneidade que já atrás referimos. Reunimos esses erros na tabela 7.

Tabela 7. Erros graves na comunicação

Erros graves	Eficácia comunicativa
<i>*Para alén de</i> <i>*Pegar una bola</i> <i>*Tan buscando</i> <i>*Mismo asim</i>	Formas proferidas pelos alunos com um elevado grau de dificuldade para entender o significado para um hispanofalante, mesmo no contexto da frase.

Como podemos verificar, o primeiro elemento erróneo que surge na tabela 7 é o conetor “para alén de”. Consideramos que se trata de um erro grave quanto à sua eficácia comunicativa pela dificuldade de compreensão que apresenta para um hispanofalante, uma vez que se encontra muito longe do correto “además de”. Podemos constatá-lo no exemplo 4.

Exemplo 4:

“Los jugadores de baloncesto entrenan mucho sus saltos, ***para alén de que** también practican otros tipos de movimientos como los lanzamientos.”

“Los jugadores de baloncesto entrenan mucho sus saltos, **además de que** también practican otros tipos de movimientos como los lanzamientos.”

Enquanto no erro anteriormente comentado um recetor hispanofalante ficaria sem compreender o significado da locução, no segundo caso (“pegar uma bola”) o problema seria que o interlocutor nativo entenderia o significado, mas num sentido errado, completamente diferente ao que pretendia exprimir o falante lusófono.

No exemplo que colocamos a seguir, pode ver-se o que os alunos pretendiam dizer com “pegar uma bola”:

Exemplo 5:

“Voy a ***pegar una bola** y vamos a jugar un poco.”

“Voy a **coger una bola/balón/pelota** y vamos a jugar un poco.”

Todavía, para um hispanofalante, na frase “pegar uma bola” podem estar implícitas ora a ideia de ‘luta’ com a bola, ora a de ‘colar’ uma bola com fita-cola ou qualquer outro elemento adesivo. Isto porque o verbo *pegar* em espanhol, um falso-amigo que os nossos alunos já deviam dominar no nível intermédio em que se encontram, é abrangente do

ponto de vista semântico e pode ter várias aceções, tal como podemos verificar ao consultar o *Diccionario* da Real Academia Espanhola²:

1. tr. Adherir una cosa con otra.
2. tr. Unir o juntar una cosa con otra, atándola, cosióndola o encadenándola con ella. *Pegar un botón.*
[...]
5. tr. Castigar o maltratar a alguien con golpes.
6. tr. Dar un determinado golpe. *Pegar un bofetón, un tiro.*

Outro erro grave tendo em conta a eficácia comunicativa é “mismo asim”. Embora à primeira vista possa parecer um erro menor, um hispanofalante veria a compreensão dificultada pela grande diferença com respeito à forma equivalente e correta em espanhol, que é a que aparece no exemplo 6, e teria de fazer um grande esforço para depreender o sentido adversativo da locução pelo contexto.

Exemplo 6:

“No estoy con ganas de jugar al fútbol, pero **mismo asim** voy a jugar con vosotros.”

“No estoy con [no tengo] ganas de jugar al fútbol, pero **aun así** voy a jugar con vosotros.”

Por último, no que diz respeito a “*tan buscando”, é provável que o hispanofalante compreenda que se trata da perífrase (“están buscando”); no entanto, será preciso um esforço para chegar ao verdadeiro significado, isto é, um certo esforço de reconstrução da mensagem. Este tipo de formas encurtadas (*tan por *están*) podem surgir um contexto informal, de maior desconcentração, porque seria o habitual em português no mesmo registo (*tão por *estão* ou *tou por *estou*). Contudo, se para um lusófono não causam “ruído” na comunicação”, já para um hispanofalante podem suscitar importantes dúvidas ou dificuldades na compreensão.

2.3. Conclusões

Tendo em conta que este estudo se baseou na análise qualitativa de erros produzidos numa interação oral, a retrospectiva é global. Observando os resultados que foram expostos na epígrafe anterior, são várias as conclusões que se podem retirar. Desde logo, e como aspeto positivo, a ausência de erros adjetivais ou adverbiais no nosso corpus, algo que estimamos digno de se realçar. Não obstante, verificámos que existem erros interlinguais (nomeadamente, de adaptação) e erros intralinguais (estes, todavia, escassamente representados).

² <https://www.rae.es/drae2001/pegar>.

Em primeiro lugar, entre os erros interlinguais, estão os fonéticos (reunidos na tabela 2 da secção anterior), que evidenciam contrações transferidas do português (“*desa”) e erros na articulação correta da sílaba tónica (“pandemia”, com acento no “mi” em lugar de no “de”). Os demonstrativos foneticamente não mudam, mas foi feita uma contração com a preposição que não existe no espanhol, onde há uma separação entre preposição e demonstrativo (“de esa”). No entanto, os alunos tendem a não fazer mudanças nestes casos, e transferem foneticamente a contração da língua materna (“*desa”).

Quanto aos restantes erros interlinguais, as tabelas apresentadas no ponto 2.2 demonstram que os alunos têm uma maior tendência a fazerem calcos com adaptações. Isto é, a maioria dos exemplos de erros que se conseguiu reunir e analisar está inserida na tabela 4, revelando uma presença e influência ainda forte da língua materna, quer no que diz respeito às regras gramaticais, quer no que diz respeito ao contexto, mas evidenciando ao mesmo tempo certa capacidade de adaptar essas regras às da língua espanhola. A esmagadora maioria dos erros do nosso corpus insere-se nesta tabela (a 4), face aos erros intralinguais, que não foram tão presentes (tabela 5), tal como erros interlinguais meramente fonéticos (tabela 2) ou os calcos puros da língua materna (tabela 3).

Isto demonstra a maneira como estes alunos têm tendência a aplicar muitas regras do português para adaptá-las a certas normas do espanhol, evidenciando, mais uma vez, a influência que a língua materna tem nos falantes de nacionalidade portuguesa que aprendem ELE. Isto é, muitos dos erros que surgiram ao longo do debate oral apontam a que os alunos assimilaram parcialmente algumas regras da língua de aprendizagem, e tentam aplicá-las a partir de formas transferidas da língua portuguesa de modo a atingir a palavra ou estrutura que acreditam ser mais correta. No entanto, isto poderá levar à chamada hipercorreção, tal como foi o caso da palavra “*depuerte”. Apesar de errada, esta forma revela que o aluno usou uma regra que se aplica a outras palavras da língua espanhola, embora não particularmente nesta, demonstrando sobretudo aprendizagem, algo que fica em destaque durante esta análise. Por outras palavras, este erro intralingual transmite aos docentes e investigadores que o aprendente conseguiu avançar até um certo estágio de aprendizagem.

Assim, o que se pode retirar deste estudo é que se cumpre a nossa hipótese inicial, uma vez que a interlíngua dos nossos alunos mantém uma evidente influência da língua materna, verificando-se que a maior parte dos erros que produzem se deve à interferência do português. Existem termos e estruturas que os alunos transferem do português, mesmo que os adaptem parcialmente às regras do espanhol. Como lhe

acontece a Vigón Artos (2005), constatámos, portanto, que grande parte dos erros sistemáticos se deve à transferência do português. É por isso que, apesar das fortes críticas que recebeu a Análise Contrastiva, este modelo é visto ainda hoje “como un instrumento muy útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, sobretudo [sic: sobre todo] cuando se trabaja con grupos lingüísticamente homogéneos” que aprendem línguas próximas (Vigón Artos, 2005, p. 904). É de sublinhar, no entanto, que algumas das regras que aplicam são parte da gramática espanhola, demonstrando a sua evolução no seu processo de aprendizagem.

Devemos lembrar que o nosso estudo tinha uma outra vertente, relativa à própria interatividade oral que implicava a atividade em que se fez o levantamento de erros do corpus, um debate sobre os desportos. Ou seja, através dessa atividade pretendíamos comprovar se realmente os alunos se conseguiam expressar e interagir oralmente na língua estrangeira, e quais as limitações que, do ponto de vista da comunicação, se deviam ter em conta. É por isso que a segunda hipótese que fundamentava o nosso estudo dizia respeito à repercussão dos erros proferidos por estes aprendentes lusófonos de ELE em termos de eficácia comunicativa com falantes nativos. Também neste caso podemos afirmar que se cumpre a hipótese de que a maior parte dos erros sistemáticos analisados não são muito graves em contextos de interação oral, uma vez que, no que diz respeito à eficácia comunicativa, foram detetados mais erros não graves do que graves no nosso corpus.

Com base nesses resultados, podemos concluir que existe uma certa confortabilidade destes alunos em se expressarem livremente sem prejudicar de forma significativa a comunicação, aspeto importantíssimo na interação oral. Isto não significa que os alunos tenham um maior domínio da língua espanhola, dado que os erros graves foram cometidos e não são de descartar, não esquecendo que outros podem surgir noutros contextos. Todavia, parece-nos que deve ser salientado o facto de que, em termos gerais, a comunicação e entendimento entre falantes não se vê comprometida no essencial por causa dos erros.

É de referir que a tabela 6 da secção 2.2 é dominada por verbos e substantivos, evidenciando erros que não põem necessariamente em causa a eficácia comunicativa. No entanto, já na tabela 7 apresentam-se os erros graves do ponto de vista do entendimento por parte de um hispanofalante, erros esses que afetam os verbos (“*tan buscando”) ou os marcadores discursivos (“*para alén de”). Estes erros reforçam não só a ideia de que os alunos se sentem confortáveis no contexto em que estão inseridos, como também a de

que a língua materna exerce uma grande influência na interlíngua destes indivíduos, pois são erros que se produzem por transferência, calcados ou adaptados.

Devemos voltar a sublinhar que os erros aqui apresentados se destacam quer pela sua consistência e sistematicidade, uma vez que são cometidos os mesmos erros várias vezes, quer pela forma como os alunos inserem a gramática portuguesa na espanhola, o que faz com que esses erros sejam, de certa forma, um pouco difíceis de compreender para um falante de língua espanhola.

Também nos parece oportuno destacar que, ao longo do debate que decorreu sobre os desportos, os alunos, quando apresentaram os seus argumentos, proferiram alguns erros que podem ser, alguns deles, evitáveis pelo nível do *QECRL* em que estão inseridos (B1), como também cometeram alguns que são normais, uma vez que os erros fazem parte do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso a língua espanhola. Quanto aos primeiros, os erros evitáveis visto o nível em que se encontram os alunos, voltamos a salientar que, como já foi referido acima, é preciso acompanhar a forma um pouco desleixada como tendem a encarar a disciplina de Espanhol, o que os impede de atingir todo o seu potencial e progredir adequadamente no seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, partilhamos a opinião de Vigón Artos (2005) quando expressa a sua perspetiva de como o aluno português trata a disciplina de Espanhol. Sendo uma língua tão próxima, acaba por cometer erros desnecessários e criar regras por si mesmo, o que demonstra de certa forma algum desinteresse, não só pela língua, como também pelo estudo. As línguas são tão próximas que estes aprendentes dão como um dado adquirido que não irão precisar de esforçar-se. Alguns dos erros aqui apresentados são o resultado desse relaxamento por parte destes alunos no que diz respeito à língua espanhola, embora seja também preciso lembrar que se encontravam num contexto de interação oral que acabou por assumir traços próprios de uma discussão informal, em que se sentiam mais à vontade para exprimir-se livremente, sem reparar muito na correção com que falavam.

O estudo apresenta, enfim, um reduzido número de erros; não obstante, estes erros foram sistematicamente produzidos pela amostra e revelam características gerais da influência da língua materna do aluno lusófono aprendente de ELE coincidentes com os apontados por estudos anteriores, como o de Flores Pérez (2016) ou o de Vigón Artos (2005). Daí que se possa concluir a necessidade de adaptar o ensino da língua espanhola às características dos alunos, prestando especial atenção, neste caso, à língua materna.

Parte II

Dedicar-se-á esta segunda parte do presente relatório de estágio a abordar detalhadamente a experiência na prática de ensino supervisionada (PES) que realizámos no ano letivo 2020/2021. Começaremos pela contextualização dessa mesma PES (capítulo 1), lembrando em primeiro lugar qual foi o cenário (adverso) em que teve lugar (1.1), e descrevendo depois o núcleo de estágio em que estivemos inseridos (1.2) e as turmas que nos foram atribuídas (1.3). De seguida, no capítulo 2, explicaremos como se desenvolveu o estágio realizado em cada área disciplinar, a de Português (2.1) e a de Espanhol (2.2), concentrando-nos nas aulas que lecionámos em cada uma dessas áreas nos dois semestres letivos em que funcionava o ano escolar no nosso centro educativo, mas sem esquecer uma menção às várias atividades extracurriculares produzidas no âmbito do núcleo de estágio ao longo do ano letivo (2.3). Por último, faremos um balanço final da PES (capítulo 3).

1. Contextualização da prática de ensino supervisionada (PES)

1.1. Contextualização temporal: a PES em contexto pandémico

É preciso referir, antes de mais, que o desenvolvimento da PES no ano escolar 2020/2021 se viu condicionado pela pandemia de Covid-19, a qual já vinha afetando o funcionamento das escolas desde o ano letivo anterior. O ano 2020/2021 foi também um ano atribulado, uma vez que ainda se fizeram sentir as consequências da crise sanitária desencadeada a partir do mês de março de 2020.

Assim, embora o ano letivo 2020/2021 começasse de modo presencial, ainda era obrigatório o uso das máscaras e existiam regras estritas relativas à gestão e uso dos espaços. Para os finais de janeiro de 2021, as escolas voltaram a ser gradualmente encerradas, a partir do mês de março passou-se novamente ao regime *online* e só a partir do mês de abril é que se regressou, paulatinamente, às aulas presenciais.

1.2. Núcleo de estágio

O núcleo de estágio foi constituído na Escola Secundária Quinta das Palmeiras pelos professores estagiários Lúcia Romano, Rita Pires e Pedro Afonso, sob a coordenação das professoras orientadoras da escola cooperante (Dr.^a Verónica Cruz, a Espanhol, e Dr.^a

Alice Carrilho, a Português), além da supervisão das professoras da UBI (Prof.^a Doutora Ana Cao, a Espanhol, e Prof.^a Doutora Graça Sardinha, a Português).

O centro escolar onde decorreu o estágio pedagógico, a Escola Secundária Quinta das Palmeiras, está situada na Rua de Timor, Covilhã, tendo começado a sua atividade em 1987 com alunos apenas do 3º ciclo do Ensino Básico. Contudo, a partir do ano letivo 2003/2004 inseriu o Ensino Secundário na sua oferta educativa. Atualmente conta com cerca de 1000 alunos, muito por causa da massificação do ensino que se foi desenvolvendo ao longo dos anos. Segundo o Projeto Educativo da escola, esta sempre foi frequentada “essencialmente por alunos oriundos de bairros limítrofes e zonas rurais da cidade”, como é característico da Covilhã, até se transformar “na Escola mais procurada pela população escolar” (Escola Secundária Quinta das Palmeiras, s. d. [2021], p. 5).

Quanto aos espaços e às instalações, a escola encontra-se em bom estado de conservação, sempre com as entradas controladas de cada edifício por um funcionário. O espaço exterior é bastante grande, dando uma liberdade importante para os alunos desfrutarem dos intervalos, embora na altura em que realizámos a PES havia a limitação provocada pela pandemia COVID-19. A Escola Secundária Quinta das Palmeiras dispõe, igualmente, de uma biblioteca, um pavilhão desportivo, diversas salas de trabalho, etc. É também detentora de um Centro Tecnológico em Educação que foi inaugurado no ano de 2010 e que se apresenta como uma “mais-valia no sentido de impulsionar o sucesso educativo dos nossos alunos, integrando as novas tecnologias” (Escola Secundária Quinta das Palmeiras, s. d. [2021], p. 5). O aproveitamento das tecnologias multimédia e a criação de conteúdos atrativos suscita interesse entre toda a comunidade escolar.

No ano letivo de 2020/2021, houve a alteração para a avaliação semestral, algo que nos foi transmitido antes do começo das aulas. A escola adotou, portanto, a organização do calendário escolar em dois períodos letivos em vez dos habituais três períodos trimestrais.

1.3. Turmas atribuídas

Durante o estágio pedagógico lecionámos em turmas das disciplinas de Português e Espanhol, com quatro turmas pertencentes às professoras cooperantes. No que diz respeito às aulas de Português, tínhamos as turmas do 7ºD, 7ºA, 11ºB e 11ºE; quanto às aulas de Espanhol, tínhamos as turmas do 7ºD (nível A1 do QCER, da qual a professora Verónica Cruz era diretora de turma), 7ºC (A1), 8ºE (A2) e 10ºCDE (B1). Em relação ao

10º ano de Espanhol, apesar de serem várias turmas (turmas C/D/E), todas faziam parte do mesmo grupo.

Tendo em conta a turma do 7ºD, pertencente tanto a Português como a Espanhol, era composta por 29 alunos, 10 raparigas e 18 rapazes, faltando um aluno ao longo do ano por motivos burocráticos. Esta turma sempre se revelou algo delicada, uma vez que muitas das vezes era complicada de gerir pela sua rebeldia e forma de estar. Não obstante, sempre que os alunos que a integravam conseguiam estar concentrados na sala de aula e com respeito, tornavam-se não só fáceis de lecionar, como também demonstravam as suas verdadeiras capacidades, essas que teimavam em deixar em segredo.

De seguida, e concentrando-nos agora nas turmas somente de Português, a turma do 7ºA era composta por 28 alunos, 15 raparigas e 12 rapazes, apresentando um dislexia. Mais uma vez, era uma turma que se revelou complicada de gerir devido às constantes conversas que tinham uns com os outros, era sempre preciso estar a adverti-los e a maioria nem sempre apresentava interesse pela matéria ou pela disciplina. Foi uma das turmas em que tive oportunidade de dar aulas e foi a que me levantou mais dificuldades para conseguir lecionar em condições.

A turma do 11ºB era composta por 29 alunos, 18 raparigas e 10 rapazes do curso de Ciências e Tecnologias, sempre se revelando uma turma com um domínio muito completo da disciplina de Português. Embora com algumas conversas pelo meio que tinham de ser retificadas, esta turma sempre se demonstrou participativa, interessada, dinâmica e, principalmente, com a matéria bem assente e a mostrarem que tinham uma grande capacidade para não só completar a disciplina em questão, como também passar com distinção.

Por último, a turma do 11ºE, do curso de Línguas e Humanidades, era composta por 25 alunos, 14 raparigas e 10 rapazes, com uma aluna invisual e outra transferida. Desde cedo se apresentou como uma turma mais distraída e desconcentrada que a do 11ºB, mas sem quaisquer questões alarmantes. Havia alunos que gostavam de participar e que revelavam conhecimento pelas matérias que se encontravam a ser dadas, o que acabou por ofuscar a parte mais negativa desta turma. Cabe dedicar uma nota de louvor em especial para a aluna invisual, que sempre se demonstrava interessada e com vontade de participar e resolver os exercícios que lhe eram propostos pelas professoras.

Depois da caracterização das turmas de Português, segue-se a das turmas de Espanhol. No que diz respeito à turma do 7^oC, era constituída por 29 alunos, 12 raparigas e 14 rapazes. Revelou-se uma turma algo problemática devido às constantes conversas que tinham durante as aulas. Alguns deles conseguiam compreender a matéria e a maioria até demonstrava muito interesse e entusiasmo em querer participar, mesmo que o erro estivesse em questão. No entanto, a rebeldia por vezes ganhava em relação ao bom comportamento que tanto prezamos.

Em relação à turma do 8^oE, era composta por 13 alunos, 8 raparigas e 5 rapazes. Desde início apresentou-se como uma turma trabalhadora, organizada e respeitadora. Era muito raro haver retificações a fazer, muito por causa do comportamento exemplar que demonstraram ao longo do ano, o que tornava as aulas de espanhol animadas e mais fáceis de lecionar.

Por último, a turma do 10^o ano composta por várias turmas (C/D/E) era constituída por 21 alunos, 11 raparigas e 10 rapazes, dos cursos Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades. A turma apresentava-se algo faladora; no entanto, via-se que tinham gosto pelas aulas de Espanhol e pelo processo de aprendizagem a que se submeteram. As aulas dinâmicas e criativas também ajudavam a que estes alunos mantivessem os seus interesses e, no fim, demonstraram, apesar de alguns erros normais na aprendizagem de uma língua estrangeira, um aproveitamento razoável da disciplina.

2. Descrição da PES

2.1. A PES na área disciplinar de Português

No ano letivo de 2020/2021, tivemos a oportunidade de lecionar várias turmas de Português à nossa escolha, sob a coordenação da nossa orientadora de Português, Dr.^a Alice Carrilho. Foram também várias as possibilidades de escolha em termos de unidade didática para as aulas em questão.

No início do ano letivo, ficámos a saber quais as sequências que iríamos abordar ao longo do primeiro semestre, nomeadamente do 7º ano, em que se iriam trabalhar textos de diferentes tipologias. Na sequência 1 seriam tratados o texto publicitário, um comentário e uma crónica do autor José Eduardo Agualusa, a intitulada “A nossa pátria na Malásia” (incluída em *A Substância do Amor e Outras Crónicas*). Na sequência 2 já seria tratado o texto narrativo, designadamente através de um texto da literatura juvenil, *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, um conto tradicional, “O conde soldadinho”, de Teófilo Braga, e “O Castelo de Faria”, de Alexandre Herculano. No segundo semestre, a sequência 3 continuava com o texto narrativo, a sequência 4 visava o texto poético e a sequência 5 o texto dramático. As datas das aulas e os temas acabariam por ser definidos nas reuniões, para depois se proceder à elaboração dos planos de aulas. É de referir que as aulas que lecionámos contaram sempre com a supervisão da professora cooperante, bem como da professora da UBI, que assistiu a uma aula por semestre.

No que diz respeito às sequências destinadas ao 11º ano, em particular no primeiro semestre, os alunos iriam passar por várias leituras integrais, nomeadamente *o Sermão de Santo António aos Peixes* do Padre António Vieira, pertencente à sequência 1. De seguida, na sequência 2 tratar-se-ia de *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett, e por último, na sequência 3, dar-se-ia a análise de *Amor de Perdição* de Camilo Castelo Branco. Já no segundo semestre, a sequência 5 pertencia a *Os Maias* de Eça de Queirós, a sequência 6 estava destinada a Antero de Quental, *Sonetos Completos*, esta consistindo na escolha de dois poemas e, finalmente, a sequência 7 era essencialmente sobre Cesário Verde e *O Sentimento dum Ocidental*. Em termos de gramática, passava um pouco por rever as funções sintáticas, as orações, as locuções, entre outras matérias, e consolidá-las com os alunos como forma de preparação para o futuro exame nacional. A escrita dos alunos era alvo de análise, de forma a preparar da melhor maneira estes alunos neste aspeto.

Nas aulas da disciplina de Português sempre seguimos a rigor um plano de aula que, tal como pode ver-se nos anexos 1 a 7, contava com uma descrição dos acontecimentos e momentos de aprendizagem que se iriam suceder nessa mesma aula. Na planificação tínhamos várias identificações, como, por exemplo, o ano letivo, a escola, os nomes dos professores (orientadora da escola cooperante, supervisora da UBI e estagiário), o número da aula, a data, o ano da turma, a unidade didática, as metas curriculares que tinham de ser cumpridas nas aulas dadas, uma descrição do sumário e das lições, os materiais a utilizar, a ponte com a aula anterior (não só para garantir que houvesse uma conexão entre aulas, como também para lembrar os alunos do que tinha sido dado), o tempo atribuído a cada atividade e as atividades em questão. Sempre que enviávamos a versão final do plano, se escolhíamos apresentar algum ficheiro de PowerPoint em sala de aula, era sempre enviado junto com a planificação.

No que diz respeito aos materiais utilizados na sala de aula, o PowerPoint era o mais recorrente, devido à interação que disponibiliza entre professor e aluno, sempre com a preocupação de ser um trabalho criativo, dinâmico e com pouco texto de modo a facilitar a já referida interação, mas também não esquecendo que é sempre um elemento que nos ajuda a guiar a aula de uma forma mais organizada. Outro elemento também muita vez utilizado era o Kahoot, porque, uma vez mais, ajuda na interação com os alunos e também a criar outra dinâmica e ambiente entre a turma.

Em relação às aulas supervisionadas, e uma vez que desde início a professora orientadora nos deu liberdade e confortabilidade para escolhermos a unidade que queríamos, no primeiro semestre a unidade temática escolhida foi *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, nomeadamente à turma do 11^oB. A primeira aula foi dada no dia onze de janeiro de 2021 (ver anexo 1), começando com uma introdução e a escrita do sumário. De seguida, a introdução à unidade deu-se com um visionamento de um vídeo sobre a vida de Camilo Castelo Branco, com o intuito de os alunos anotarem os dados biobibliográficos mais pertinentes e depois se realizar uma sistematização. Deu-se, então, a introdução à leitura de *Amor de Perdição* (estrutura interna e externa) e também uma análise do prefácio da segunda edição da obra, com a contribuição da leitura dos alunos. Seguiu-se a concretização de uma ficha informativa como consolidação e uma leitura analítica da introdução e do primeiro capítulo da obra, para depois seguir-se uma sistematização do trabalho realizado, como finalização da aula.

A segunda aula realizou-se no dia quinze de janeiro de 2021 (ver anexo 2) e deu-se uma continuação da aula anterior, ou seja, finalização dos excertos do primeiro capítulo de *Amor de Perdição* e início do segundo. Procedeu-se a trabalhar questões gramaticais e

questões relativas à classificação do narrador quanto à presença (autodiegético, homodiegético ou heterodiegético), quanto à ciência (focalização onisciente, interna ou externa) e à posição (subjetivo ou objetivo). Realizaram-se também uns exercícios de gramática para consolidação e houve um aproveitamento do manual da disciplina, como forma de partir para questões relacionadas com o quotidiano dos jovens, nomeadamente o efeito do amor. Como conclusão à aula, procedeu-se à audição da música de Mariza, “Melhor de mim”, como conexão à obra e à personagem de Simão em *Amor de Perdição*.

A terceira aula sucedeu-se no dia dezoito de janeiro de 2021 (ver anexo 3), onde uma vez mais se fez uma pequena revisão da aula anterior e a continuação da análise de *Amor de Perdição*, nomeadamente do plano de Tadeu Albuquerque, a relação entre João da Cruz e Mariana e a mudança de Teresa para o convento de Monchique. Após a sistematização dos acontecimentos, deu-se a leitura analítica do capítulo X, tendo em conta a crítica ao clero e aos padres, o contraste entre a descrição da priora e de Teresa, a vida no convento de Monchique e a caracterização de Mariana. Seguiu-se uma comparação entre Teresa de Albuquerque e Mariana e Maria de Noronha, personagem de *Frei Luís de Sousa*, em que os alunos participaram e notaram as diferenças e semelhanças. Procedeu-se à audição de uma música dos Xutos & Pontapés, “Para sempre”, em que os alunos não só tinham de comentar a letra, como também identificar as formas verbais e a justificação da sua utilização. Apresentou-se de seguida um jogo de “verdadeiro ou falso”, num PowerPoint, como consolidação da matéria. Neste jogo, os grupos foram divididos por filas de 4 e cada fila tinha uma resposta selecionada e direcionada para ela.

A quarta e última aula realizou-se no dia vinte e dois de janeiro de 2021 (ver anexo 4) e começou com uma revisão da aula passada. Feita a revisão, passou-se a uma apresentação de um quadro de síntese sobre as cartas, a reportagem direta dos acontecimentos, os diálogos e a linguagem em *Amor de Perdição*. Continuou-se com a análise dos excertos de *Amor de Perdição*, nomeadamente a chegada ao convento de Teresa, Tadeu de Albuquerque e Baltasar, a tensão do confronto entre Simão e Baltasar, o estado psicológico de Simão, a morte de Baltazar e a atitude de João da Cruz. Procedeu-se ao clímax do herói romântico (capítulo XIX). Para finalizar a aula, houve uma resolução de exercícios de gramática, como, por exemplo, classificação e divisão de orações, classificação de deícticos espaciais, temporais e pessoais, e identificação de funções sintáticas, para depois se proceder à sua correção.

No segundo semestre, deu-se o confinamento a causa da evolução da pandemia e as aulas passaram a ser dadas por computador. Uma dessas aulas deu-se no dia dezanove de março e foi a aula em que a professora supervisora da UBI esteve presente (ver anexo 5).

O ano em questão era o 7ºA e a unidade didática escolhida foi a que visava trabalhar o conto “Miúra”, de Miguel Torga. Tendo em conta as circunstâncias, foi uma aula que começou com a análise do conto, como, por exemplo, a fábula, a descrição dos acontecimentos e a relação com o presente. Foi também realizado um Kahoot sobre o conto em questão, como forma de animar os alunos devido às circunstâncias em que estavam todos envolvidos. As aulas síncronas no computador eram só de 45 minutos, sendo os outros 45 minutos assíncronos. Para esses 45 minutos assíncronos foi proposta uma atividade que pretendia não só a continuação da leitura do conto “Miúra”, como também a realização de um texto narrativo em que os alunos tinham de dar um final ou desfecho diferente ao conto.

A segunda aula desta turma em particular deu-se no dia trinta e um de maio de 2021 (ver anexo 6), já em contexto escolar e fora do confinamento, o que possibilitou outro tipo de abordagem, não esquecendo as limitações que nos eram impostas forçadas pela pandemia. A unidade didática passou a ser a que pretendia abordar o poema “Gaivota”, de Alexandre O’Neill, e a aula iniciou-se com uma contextualização sobre o autor, seguida da audição da música cantada por Amália Rodrigues intitulada “Gaivota” como preparação para o poema homónimo de Alexandre O’Neill, que lhe serve de letra. À medida que a música ia dando, os alunos tinham de preencher umas palavras em falta no seu manual. Passou-se à análise do poema, nomeadamente do tema, o assunto e os elementos formais. Procurou-se também consolidar a parte gramatical, com exercícios sobre a frase ativa e a frase passiva, e, como parte final da aula, fez-se um exercício de escrita em que os alunos escreveram quadras que podiam ser enviadas por SMS.

A terceira e última aula deu-se no dia quatro de junho de 2021 (ver anexo 7) e foi a última aula referente à disciplina de Português. Houve uma retoma da aula anterior, nomeadamente das quadras que os alunos criaram e, de seguida, passou-se para a análise do poema “Ariane” de Miguel Torga. A gramática foi mais uma vez consolidada, em particular, nesta aula, mediante a realização e respetiva correção posterior de exercícios sobre as funções sintáticas. Como conclusão às aulas de Português, realizou-se um exercício oral, um jogo de palavras feito em grupos de dois.

As aulas por si só são um desafio e com a pandemia revelou-se ser um repto ainda maior. Como estávamos limitados devido à pandemia, muitas das coisas que pensávamos em trazer para uma aula (quer objetivos, quer ideias concretas) estavam sempre dependentes das restrições. A nossa criatividade foi constantemente posta à prova devido a estas dificuldades, dificultando também que possibilitássemos uma dinâmica diferente aos alunos. Portanto, não tornar as aulas entediantes e sempre as mesmas foi

algo que se tornou realmente desafiante devido à pandemia. No entanto, estes planos e a forma como demos as aulas foram facilitadas pela professora orientadora, Dr.^a Alice Carrilho, não só pela sua boa disposição e vontade de passar os seus conhecimentos e de sempre demonstrar disponibilidade para ajudar, como também pela sua sabedoria e constante oportunidade para a aprendizagem que nos proporcionava para irmos tornando melhores professores/educadores ao longo de todo o estágio. Tínhamos sempre liberdade para expressar as nossas ideias com a professora e de as pôr em prática.

É de salientar que, no fim de cada aula, reuníamos-nos sempre para tirarmos ilações do nosso desempenho. Procedíamos a uma heteroavaliação para termos uma melhor perceção do que melhorar como professores, reparando no que tínhamos feito de mal e poderíamos fazer melhor numa próxima aula. Também fazíamos uma autoavaliação, uma retrospectiva daquilo que tinham sido as aulas, tanto do positivo, como do negativo. Nas aulas de Português *online*, tínhamos de registar a participação de cada aluno durante este período, o que nos obrigaria a estar atentos, como sempre, aos alunos que tomavam presença nas aulas.

2.2. A PES na área disciplinar de Espanhol

No que diz respeito ao estágio pedagógico em Espanhol, não só nos foi dado escolher, numa primeira instância, várias turmas que estiveram sob a coordenação da professora, Dr.^a Verónica Cruz, como também as unidades didáticas que estavam disponíveis para o ano letivo ao longo dos dois semestres em questão.

Desde início que o nosso objetivo passava por dar as aulas tendo em conta uma tarefa final, aplicando a metodologia da abordagem por tarefas que seguia a nossa orientadora. Isto é, teríamos de construir as aulas à volta dessa mesma tarefa final, com o intuito de guiar a aprendizagem e a aquisição de competências, e depois concluirmos o que os alunos conseguiram deter da matéria ao longo das aulas que demos. No primeiro semestre lecionámos quatro aulas à turma do 7^oD, inseridas na unidade didática “En el instituto”, e no segundo semestre demos outras três aulas à turma do 10^o C/D/E, estas relativas à unidade didática “Los deportes”. Depois da escolha de cada turma, definimos as datas das aulas que iríamos lecionar sob a supervisão da professora da escola cooperante e da professora da UBI, assim como o modelo de planificação que iríamos utilizar ao longo de todo o estágio. As aulas foram sempre observadas pela professora orientadora da escola cooperante e também da professora supervisora da UBI, que assistiu a uma aula por semestre.

Tal como antes de cada aula de Português, as aulas de Espanhol também eram preparadas tendo em conta um modelo de planificação que nos ajudava a organizar e a orientar os tempos de aulas e as atividades que tínhamos de realizar (vejam-se os anexos 8 a 15). Neste plano, havia uma secção que tínhamos de preencher com a data da aula em questão, o ano e turma, os minutos da aula e os nomes do estagiário, a professora cooperante e a professora da UBI. Também tínhamos de identificar a unidade didática que iríamos praticar ao longo das aulas e descrever de uma forma sintética os conteúdos da aula. Depois, passaríamos à descrição sucinta dos momentos e atividades da aula, o tempo estimado que gastaríamos em cada uma dessas atividades e as áreas de aptitude que iriam estar em prova nessas atividades. O plano de aula era sempre entregue antes de cada aula, juntamente com outros materiais previstos para a sua utilização na sala de aula, como ficheiros de PowerPoint ou Kahoot, entre outros.

Relativamente às aulas lecionadas, demos, no primeiro semestre, três presenciais de noventa minutos, mais uma a distância, devido ao confinamento, esta última com uma primeira parte síncrona, de quarenta e cinco minutos, e uma segunda assíncrona, também de quarenta e cinco minutos.

A primeira aula decorreu no dia vinte e sete de novembro de 2020 (ver anexo 8). Como foi a primeira aula dada, houve numa primeira fase a preocupação de saudar os alunos e conectar com os conteúdos da aula anterior. De seguida, passámos à introdução do novo tema, que consistia na formação do plural em alguns substantivos relacionados com a escola, designadamente com o material escolar. Como procurávamos introduzi-lo de uma maneira mais criativa, levou-se para a sala de aula uma mochila que continha os vários objetos cujas designações e flexões de número em espanhol os alunos iriam aprender, como por exemplo, “cuaderno”, “estuche”, “lápiz”, entre outros. À medida que os íamos mostrando, aproveitávamos para dar o exemplo da formação do plural. Nesta aula foi igualmente usado um vídeo intitulado “Material escolar – Tío Spanish”, e os alunos procederam a recuperar o máximo conteúdo possível deste vídeo para depois se realizar a sistematização desse mesmo conteúdo lexical com a apresentação de um PowerPoint que ajudava a completar, não só o vídeo, como também a matéria em questão. Como forma de consolidar esta aprendizagem, procedeu-se a realizar um exercício escrito, retirado da página 39 do manual *Ahora Español*. Com o mesmo intuito, e também para trabalhar a forma como estes alunos pronunciavam os substantivos relacionados com o vocabulário visto, fizemos um exercício oral em que tinham de descrever indiretamente um objeto escolar e os colegas tinham de adivinhar qual o objeto de que se tratava. Sem esquecer a parte da gramática, aproveitou-se para se realizar aqui uma ponte temática com o verbo “tener” no presente do indicativo, através de uma

atividade em que eram apresentadas várias frases que continham o verbo em questão como forma de familiarização, assim também como um exercício final sobre esse mesmo verbo, em jeito de consolidação.

A segunda aula deu-se no dia quatro de dezembro de 2020 (ver anexo 9), e nela passámos para outra matéria, mantendo a unidade didática, aproveitando esta para os alunos aprenderem os demonstrativos e o nome das disciplinas em espanhol. Houve lugar para uma revisão da aula passada, nomeadamente do verbo “tener” no presente do indicativo. A introdução aos demonstrativos deu-se a partir da projeção de um PowerPoint, com exemplos sobre esta matéria, e também com um vídeo, intitulado “Tapas de español: demonstrativos”. Foi pedido aos alunos para que retirassem o que pudessem do vídeo, uma vez que, mais tarde, ao mesmo tempo resolveriam uma ficha de trabalho tendo em conta o vídeo e os demonstrativos. O conteúdo lexical relativo aos nomes das disciplinas foi igualmente introduzido com um vídeo, intitulado “Tío Spanish – Materias escolares”. Nesta tarefa de visualização perguntou-se aos alunos quais eram as suas disciplinas favoritas e pediu-se que as assinalassem durante a passagem do vídeo, como forma de os manter atentos ao mesmo. No fim, fizemos um jogo da mímica em que um aluno tinha de representar uma disciplina ou *asignatura* e os colegas tinham de adivinhar qual, utilizando os demonstrativos, como por exemplo “Esta/Esa asignatura es...”. Cabe referir que esta foi a aula em que a professora supervisora da UBI marcou presença.

A terceira aula teve lugar no dia onze de dezembro de 2020 (ver anexo 10) e, mais uma vez, sem esquecer a aula anterior, passámos por uma pequena revisão inicial, após a qual procedemos à introdução da matéria das cores. Foi usado novamente um PowerPoint para ajudar a contextualizar este conteúdo lexical. Depois, sucedeu-se uma atividade de aprendizagem em que os alunos tinham de identificar as cores e os materiais escolares, aproveitando esta matéria para consolidar o conteúdo gramatical “y” / “ni”, bem como exercícios que os ajudassem a compreender as diferenças entre “y/e” e “ni”. A tarefa final, a que demos o nome de “Mochila mentirosa”, consistia numa apresentação oral por parte dos alunos. Nesta tarefa, os alunos tinham de descobrir o que cada mochila continha sem se esquecerem de incluir uma mentira para que os colegas ou *compañeros* a identificassem. Desde início as aulas se deram à volta desta tarefa e o objetivo dela passaria por abranger os conteúdos todos que se deram nestas três aulas, nomeadamente, os objetos escolares, as cores e os demonstrativos.

Antes de dar início à primeira aula, adivinha-se um desafio difícil, uma vez que era uma turma que se revelava difícil de gerir e de lecionar. No entanto, durante as três aulas,

cumpriram todos o seu dever com distinção e, inclusivamente, na tarefa final, todos se comportaram bem e participaram de uma forma interessada e exemplar.

Passando à quarta e última aula do semestre, a qual teve lugar no dia doze de março de 2021 (ver anexo 11), foi de facto uma aula diferente de todas as outras devido às circunstâncias. As interações eram muito limitadas devido ao facto de as aulas decorrerem *online*, o que nos impossibilitava de termos em prática várias ideias que tínhamos em mente. Não obstante, levámos avante a nossa função e, primeiramente, foi demonstrado um PowerPoint com uma nova unidade didática: “La familia”. O PowerPoint apresentava as relações familiares e os graus de parentesco (mãe, pai, avó, avô, entre outros), com celebridades a servir de exemplo, introduzindo também o vocabulário da caracterização relativa aos aspetos físicos e psicológicos. Esta parte também serviu para a preparação de um exercício que realizariam na parte assíncrona, intitulado “Elige a tu familia”, para o qual os alunos tinham de se munir de instrumentos. Neste trabalho, os alunos tinham de descrever oralmente dois familiares (reais ou inventados), sem esquecer-se de mencionar vários aspetos, como, por exemplo, dados pessoais, características físicas, maneiras de ser, entre outros. Para consolidar a matéria dos rasgos físicos, foi apresentada uma lista de palavras sobre os conceitos e realizado um exercício em que os alunos tinham de indicar vários aspetos físicos ou psicológicos das celebridades apresentadas no PowerPoint. Para ajudar na realização da tarefa assíncrona, preparou-se um guião para completarem a atividade “Elige a tu familia”, que teria de ser apresentada até ao dia dezassete de março.

As aulas *online* foram certamente um desafio acrescido ao longo do estágio. Se presencialmente já era difícil, ainda mais se tornou quando passámos ao confinamento. As limitações eram inúmeras. Deparávamo-nos, por exemplo, com alunos sem câmara, com o facto de que por vezes a rede da internet quebrava, e, sobretudo, não se criava a mesma dinâmica de uma aula presencial, o que dificultava e muito a nossa tarefa e a nossa vontade de podermos dar o nosso melhor por estes alunos. Quando assistíamos às aulas *online* dos alunos de Espanhol do 7º, 8º e 10º, tínhamos de estar atentos à participação e assinalar os alunos que participam e os que não participavam tanto, bem como estar pendentes de possíveis descontrações por parte dos alunos, uma vez que se encontravam em casa e isso podia levá-los a estar mais confortáveis, mas também mais distraídos, que o habitual.

No segundo semestre, demos quatro aulas ao 10ºC/D/E. Neste caso, a unidade didática foi “Los deportes” e, mais uma vez, procurou-se construir as quatro aulas envolta da tarefa final, que consistia num debate entre grupos formados pelos alunos sobre o tema

dos desportos. Este debate foi o que nos permitiu retirar o corpus de erros que nos serviu de base para o estudo que apresentámos na primeira parte deste trabalho.

Assim, logo na primeira aula, dada no dia treze de maio de 2021, foi feita uma introdução dessa tarefa final, de modo a ir preparando e motivando os alunos para tal (ver anexo 12). No que diz respeito à conformação dos grupos, deixámos ficar como estavam nos seus lugares e fizemos um género de leilão para ver com que desporto cada um ficava. Com isto, conseguíamos introduzir a matéria dos desportos e começar a trabalhar o vocabulário associado, passando esse vocabulário a limpo (*fútbol, baloncesto, rugby, boxeo*, entre outras palavras). Para auxiliar os alunos a desenvolver-se linguisticamente nesta área temática, também introduzimos verbos que estavam relacionados com a área temática dos desportos, como por exemplo *practicar, entrenar*, entre outros. Como forma de completar o estudo, fizemos uma revisão das orações finais, para que os alunos pudessem incluir frases como, por exemplo, “Solo hago deporte en Educación Física para aprobar esta asignatura” / “Voy al gimnasio para mantenerme en forma”, assim como uma pequena revisão ao presente do conjuntivo ou *subjuntivo* em espanhol.

A segunda aula deu-se no dia dezoito de maio de 2021 (ver anexo 13) e o objetivo passou por consolidar os conteúdos da anterior, de forma a preparar os alunos para o debate final. Numa primeira instância concluiu-se um exercício sobre as orações finais e o presente do *subjuntivo*, de forma a fazer ponte com a aula anterior. De seguida, deu-se a introdução ao estudo do grau dos adjetivos e, neste contexto, foram entregues aos alunos uns papéis com pares antónimos de adjetivos, com intuito de eles mostrarem à turma o adjetivo que tinha calhado a cada um e procurar um colega que tivesse o contrário, e assim tivemos uma parte diferente da aula, que não fosse apenas a introdução de uma matéria a partir do PowerPoint, o que ajudou a mudar a dinâmica da aula e onde os alunos demonstraram interesse. Para dar continuidade ao exercício, os alunos tiveram que usar os adjetivos e pô-los no grau relativo de superioridade ou inferioridade, com o objetivo de fazerem um questionário aos seus companheiros, formulando uma pergunta, como por exemplo, “¿Qué deporte es el más rápido?”. Aqui também se utilizou um pouco o manual *Ahora español*, na página 119, aproveitando o exercício em questão para introduzir o grau superlativo absoluto e sintético. Como parte final da aula, decorreu um diálogo com os alunos, organizados em grupos, sobre as vantagens e as desvantagens dos desportos individuais e coletivos. É de referir que esta também foi a aula em que a professora supervisora da UBI marcou presença.

A terceira aula teve lugar no dia vinte de maio de 2021 (ver anexo 14) e passou por fazer uma retrospeção das duas aulas anteriores como forma de consolidar a matéria. Ou seja,

a aula passou pela revisão das orações finais (*para + que + infinitivo e para + infinitivo*), com direito a exercícios, um Kahoot com a matéria dada nas últimas duas aulas e um vídeo motivacional sobre os desportos e as vantagens e as desvantagens que estes podem trazer. Para finalizar, pedimos aos alunos que fizessem uma redação de um texto, tendo em conta os conteúdos da aula passada, que serviria de apoio para o debate final sobre o desporto, acerca das vantagens e desvantagens que se discutiram nesta aula.

A última e quarta aula deu-se no dia vinte e sete de maio de 2021 (ver anexo 15) e foi toda dada em volta do debate sobre os desportos que cada grupo escolheu para defender. Como já foi explicado no ponto 2.1.3.3 da primeira parte deste trabalho, o debate consistia em cada grupo promover o seu desporto como o melhor. Depois, os colegas tinham de expor argumentos e perguntas para os seus companheiros de modo a contra-atacarem, e no fundo defenderem, o melhor desporto. Primeiramente explicaram-se as regras para o debate e só depois é que se passou à apresentação de cada desporto. Este debate correu muito bem, conseguimos pôr as cadeiras em forma de U para facilitar a argumentação entre grupos e, no fim, não só se fez uma auto e heteroavaliação, como também decidimos entre todos o grupo vencedor, dando assim conclusão às aulas de Espanhol.

2.3. Atividades extracurriculares desenvolvidas pelo núcleo de estágio

Apesar de algumas limitações que surgiram devido à pandemia, ainda conseguimos realizar algumas atividades extracurriculares ao longo dos dois semestres, sendo aqui apresentadas de forma cronológica.

2.3.1. Dia Europeu das Línguas

A celebração do Dia Europeu das Línguas na nossa escola teve lugar ao longo da semana que se iniciava a 28 de setembro; ou seja, dois dias depois da data oficial, a 26 de setembro, que nesse ano calhou num sábado. Para tanto, desenvolvemos nós próprios um vídeo a mostrarmos diferentes gestos e o seu respetivo significado em diversos países europeus, uma vez que a linguagem corporal se presta a uma considerável variação semântica e cultural por todo o mundo, e a Europa não foge a essa regra. Portanto, foi bastante interessante mostrarmos que umas simples salva-de-palmas podem ter em Portugal um significado diferente do que noutros países.

2.3.2. Día de la Hispanidad

Para assinalar o “Día de la Hispanidad”, a 12 de outubro de 2020, preparámos um PowerPoint para o 7º e o 8º ano em que tentávamos dar a conhecer um pouco da história

à volta da descoberta da América pelos europeus, centrando-nos nomeadamente na cultura hispânica. No referido PowerPoint, focámos questões relacionadas com os aspetos mais problemáticos dos acontecimentos históricos comemorados nesta data, como o capitalismo, a indústria e o mercado europeu, entre outros, colocando essas questões juntamente com uma sugestão de debate e uma proposta de justificação dos acontecimentos por áudio. Já para o 12º ano apresentámos um vídeo intitulado *Colonialismo y violencia*, de José Pablo Feinmann³. Estando os alunos atentos ao vídeo, propusemos um debate em torno de três perguntas, a saber: 1 – O que são os direitos humanos?; 2 – Como eram tratados os indígenas?; 3 – Atualmente, há proteção ou violação dos direitos humanos?

2.3.3. Día de los Muertos

O “Día de los Muertos”, que se celebra no México em honra dos mortos, foi comemorado na escola no dia 2 de novembro de 2020. Na cultura mexicana, esta data equivale ao que em Portugal se designa de “Dia de todos os Santos”. A atividade que preparámos para sinalizar a celebração, destinada aos alunos de Espanhol do 8º e 10 ano, passou por fazemos um concurso em que apresentámos uma ilustração de metade do rosto/caveira de uma figura pública relacionada com a cultura hispanofalante (artista, pintor, jogador, etc.). Cada aluno escolheu a sua para pintá-la, e a intenção era usá-la como máscara, como é prática do “Día de los Muertos” em México. Após terem sido expostos todos os trabalhos na biblioteca, os próprios alunos elegeram os melhores trabalhos, os quais receberam um prémio simbólico.

2.3.4. Decoração de Natal

Esta atividade consistiu, principalmente, em elaborar e colocar algumas decorações natalícias em cada bloco da escola, já que, infelizmente, devido às restrições derivadas da pandemia, tais como a impossibilidade de permutar objetos entre pessoas, não haveria muito mais que podíamos fazer.

2.3.5. Clube de leitura

Pelos meados do mês de janeiro de 2021, começamos a trabalhar numa tarefa de que tínhamos conversado já em novembro, a de gerirmos um clube de leitura ao longo do que restava de ano. Esta atividade consistia em apresentarmos semanalmente um livro para os alunos que aderiram a este clube lerem e depois darem um *feedback* sobre o livro em questão. Reuníamos sempre semanalmente com estes alunos, normalmente, depois das

³ O vídeo, retirado de <https://www.educ.ar/recursos/104217/colonialismo-y-violencia>, foi divulgado no ano de 2012 por primeira vez, e faz parte da série *Filosofía aquí y ahora*.

aulas acabarem para não os prejudicar. Por vezes, tínhamos de nos reunir *online* devido à pandemia. Também tínhamos de enviar um *report* à professora Dr.^a Alice Carrilho sobre cada reunião que realizávamos com o grupo do clube, informando-a regularmente também, entre outros aspetos, do que tínhamos dado aos alunos para lerem, da situação em que nos encontrávamos com eles (como, por exemplo, a leitura do livro) e, nomeadamente, da data da próxima reunião. Para este clube foi, ainda, criado um blogue, que recebeu o nome de “Letras a voar”.

2.3.6. Dias da Poesia, da Árvore e da Água

Coincidindo pelas mesmas datas a celebração do Dia da Poesia e do Dia da Árvore (21 de março), e do Dia da Água (22 de março), foi projetada uma atividade para desenvolver na disciplina de Português, concretamente com diversas turmas do 3º ciclo do Ensino Básico, que consistiria na realização de um poema sobre a natureza composto por versos criados pelos alunos. Todavia, as circunstâncias impediram que essa iniciativa tivesse a necessária adesão, pelo que a atividade não chegou a realizar-se.

2.3.7. Dia Mundial do Teatro

Celebrámos o Dia Mundial do Teatro, a 27 de março de 2021, em parceria com o Teatro Municipal da Guarda (TMG), com um vídeo em que o ator e encenador Luciano Amarelo abordava vários aspetos relativos a esta arte cénica.

Como o teatral é um dos tipos de texto que os alunos estudam todos os anos em Português, o vídeo passava por incentivá-los a mostrar mais interesse nesta área. Desse modo, no vídeo foram tratados vários temas como a história do teatro, os vários intervenientes na criação e encenação de uma obra, assim como curiosidades e como se enfrentavam os problemas durante a encenação.

2.3.8. Dia Mundial das Artes

No dia 15 de abril, Dia das Artes, partilhámos um vídeo de criação própria em que falávamos das várias artes existentes no mundo e um pouco sobre a sua história, nomeadamente sobre a pintura, a escultura, entre outros muitos aspetos das artes.

2.3.9. Dia Internacional do Livro

Para festejar O Dia Internacional do Livro, no dia 23 de abril, foram elaboradas duas atividades lúdicas em forma de jogos do Kahoot, uma para o 3º Ciclo do Ensino Básico e outra para o Ensino Secundário, em que os alunos deviam associar a capa de um livro com o seu autor.

2.3.10. Erasmus+

Os professores estagiários auxiliámos a turma de Espanhol do 10º ano nas sessões de intercâmbio Erasmus+ com escolas de Espanha, Hungria e Eslováquia, as quais tiveram lugar, em formato *online*, ao longo da semana de 26 a 30 de abril de 2021.

2.3.11. Miúdos a votos

No dia 27 de abril, participámos numa atividade que visava promover a leitura entre os mais jovens, fazendo-lhes ver ao tempo a relevância do voto para a democracia. Assim, os alunos do 7º e 8º ano acudiram ao longo do dia à biblioteca para votar por um livro da sua preferência, a partir de uma lista que nas semanas anteriores lhe tinha fornecido a professora de Português. As urnas foram vigiadas pelos professores estagiários e por três representantes de diferentes turmas do 7º ano.

2.3.12. Aula de substituição de Cidadania

Estando a docente de baixa, foi-nos pedido que realizássemos, no dia 17 de maio, uma aula de substituição de Cidadania, de uma hora de duração. Nesta aula teve lugar uma videoconferência com a associação covilhanense de proteção animal Instinto.

2.3.13. Olimpíadas da Língua Portuguesa

No dia 21 de maio de 2021, e a pedido dos professores da área de Português, colaborámos na realização das Olimpíadas da Língua Portuguesa, uma iniciativa da Direção-Geral da Educação que pretende “incentivar o bom uso da língua portuguesa”⁴ e que, na altura, ia já pela sua oitava edição. A nossa participação enquanto professores estagiários consistiu na vigilância da prova realizada pelos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário que se inscreveram nestas Olimpíadas.

2.3.14. Dia do Autor Português

Para celebrar o 22 de maio de 2021, Dia do Autor Português, fizemos uma entrevista ao autor João Morgado, a qual gravámos na biblioteca, para nos ajudar a divulgar na escola esta data e a saber um pouco mais sobre os autores portugueses.

⁴ Retirado de <https://www.dge.mec.pt/olimpiadas-da-lingua-portuguesa>, onde se dá a conhecer com mais pormenor a referida iniciativa.

3. Balanço geral da PES

Chegado o momento de fazer um balanço final desta importante etapa da nossa formação, devemos começar por dizer que, em termos globais, a experiência por que passámos se revelou muito gratificante, porque, não obstante as limitações a que brevemente já nos referimos no capítulo 1 desta segunda parte, relacionadas com o contexto pandémico em que estávamos inseridos, conseguimos perceber o que é ser professor e educador: um trabalho árduo, mas que se revela altamente satisfatório.

Nada disto teria sido possível sem o contributo das professoras de Português e Espanhol da escola cooperante, Dr.^a Alice Carrilho e Dr.^a Verónica Cruz, que sempre nos disponibilizaram toda a sua ajuda quer nos planos das aulas, quer noutras atividades, que nos facilitaram a adaptação e integração na escola e, mesmo limitados pela pandemia, procuraram sempre levar para a frente o núcleo de estágio e se empenharam em conduzi-lo ao sucesso até ao final.

No que diz respeito aos formandos, o núcleo de estágio sempre se caracterizou por ser um grupo trabalhador, organizado e movido por um espírito de entreajuda. É claro que o ano letivo acabou por ser um pouco limitado também a este respeito, devido à aparição de novos surtos de infeção por coronavírus no contexto da pandemia Covid-19. Com as medidas que foi preciso implementar após estas novas vagas da crise sanitária, incluindo o confinamento geral da população, não se podiam frequentar, presencialmente, todas as aulas e momentos de trabalho na escola, e isso nem sempre nos ajudava a manter um contacto assíduo até entre os próprios formandos, algo que resultou particularmente penalizador, uma vez que considero que a partilha de conteúdos e de opiniões com as minhas colegas de estágio tenha sido uma mais-valia.

Ao longo dos dois semestres, as reuniões destinadas à nossa auto- e heteroavaliação, apesar das limitações, eram frequentes, o que nos possibilitava não só perceber o que melhorar, que novos métodos e novas dinâmicas poderíamos tomar, mas também perceber se realmente ser professor era algo que estávamos prontos a realizar.

Todas as reuniões que efetuámos ao longo do ano se revelaram, aliás, muito úteis. Antes da realização de cada aula, reuníamos para a seleção da unidade didática e, depois, as professoras cooperantes de cada disciplina acompanhavam-nos sempre na construção das aulas e ajudavam com ideias e ajustes para que estas fossem as melhores possíveis para o entendimento e aproveitamento dos alunos. Nós, estagiários, também nos preocupávamos muito em criar uma aula que fosse dinâmica e interessante para todos os envolvidos; no entanto, para além da inexperiência, tínhamos as limitações já várias

vezes referidas que a pandemia nos criou ao longo dos dois semestres. Depois de cada aula, fazíamos sempre um balanço em conjunto, em que participavam não só as duas colegas de estágio, que davam sempre um *feedback* bastante útil para o melhoramento de aula em aula, como também as professoras cooperantes, cujo contributo se tornava muito importante para nós.

No final de cada unidade didática, fazíamos uma autoavaliação do nosso rendimento, das aulas e como as apresentámos. Ao longo dos dois semestres sempre nos revelámos muito realistas em relação às aulas que lecionávamos e as autoavaliações eram sempre feitas de uma maneira justa e equilibrada.

As nossas reuniões foram, via de regra, presenciais. Somente houve reuniões *online* quando, em março de 2021, tivemos de novamente voltar a confinar devido ao agravamento da pandemia que se revelou nesta altura do ano e, inclusivamente, como já referido, passámos a dar aulas *online*. Portanto, antes disso, onde mais notávamos o efeito da pandemia era na concretização das aulas, pois éramos limitados a fazer certas ações e ideias criativas, porque tínhamos sempre de ter em conta as restrições e medidas preventivas próprias desse mesmo contexto pandémico.

Desse modo, nem sempre assistíamos a todas as aulas, uma vez que não podíamos estar os três ao mesmo tempo presentes pelas limitações de aforo e, por isso, tínhamos de gerir da melhor forma esse aspeto. Nós, estagiários, criámos três horários diferentes para cada semana para assim conseguirmos assistir às aulas das professoras cooperantes. Na maioria das aulas, as professoras pediam-nos ajuda para realizar algumas atividades, ou até mesmo para distribuir as fichas de trabalho, entre outros aspetos que fazíamos nas aulas que assistimos. A observação das aulas lecionadas pelas orientadoras da escola cooperante permitia-nos também criar relações com os alunos e, ainda, preparar-nos para a realidade do que é ser professor.

As aulas dadas pelos colegas estagiários foram sempre frequentadas pelo grupo de formandos ao completo. Nessas aulas, aqueles de nós que estávamos presentes como observadores procurávamos registar a nossa opinião do que se passava ao longo destas mesmas, o que também permitia que tivéssemos em conta o que não devíamos fazer e o que podíamos melhorar.

Quanto às reuniões realizadas pelo núcleo antes e depois das aulas, não se notavam tantas limitações, uma vez que eram sempre presenciais. Apenas tínhamos de ter atenção

de nos sentarmos com algum afastamento entre nós e sempre com a presença de máscara envolvida. Já as reuniões da escola, deram-se sempre *online*, devido à quantidade de pessoas que estaria presente. Deu muito para aprender como estas se dão e como se desenvolvem. Desde cada professor dar o seu parecer sobre um certo aluno ou, até, algumas ideias sobre atividades a realizar, entre outros. Eram várias reuniões para cada turma, sendo monitorizadas pela diretora de turma de cada uma delas, e nós estávamos sempre presentes naquelas que nos diziam respeito, porque assim também ficávamos a conhecer um pouco mais sobre a turma em questão.

Em relação às atividades, como já tivemos oportunidade de referir no capítulo 2.3, foram, mais uma vez, limitadas pela pandemia e, portanto, não houve muito por onde pudemos pegar. Eram, no entanto, sempre atividades muito bem organizadas, com grande ajuda de todos: desde as colegas estagiárias aos alunos que também fizeram sempre grande parte destas mesmas.

A integração na escola foi desde cedo fácil, graças à simpatia com que fomos recebidos por toda a comunidade escolar, e muito por causa da ajuda que nos brindaram os professores que a integram. Foram sempre amigos de ajudar, de comunicar e de nos fazerem sentir como um deles, apesar de sermos apenas estagiários. Havia atividades que realizávamos inclusivamente com outros professores, nomeadamente a vigilância de testes, por exemplo, permitindo assim dar-nos a conhecer uns aos outros.

Dado que acabámos de destacar a ajuda que nos proporcionou o corpo docente da escola em que desenvolvemos a nossa PES, é preciso dirigir também uma palavra de agradecimento em especial às professoras cooperantes, que nunca nos faltaram com nada e procuravam zelar não só pelo nosso bem-estar, como também pelo nosso melhoramento de aula para aula, o que ajudou imenso a ultrapassar os desafios e concluir o estágio com distinção.

Em suma, o contexto da pandemia em que levámos a cabo a PES revelou-se um desafio continuado à nossa mente criativa, pois não era fácil dar as aulas de uma maneira mais dinâmica e devíamos procurar constantemente formas diferentes de contornar as limitações. A situação que vivíamos na altura fez com que não fosse possível passar mais tempo na escola, o que afetou, nomeadamente, a troca de opiniões entre nós, estagiários (só o fazíamos nas reuniões) ou de ideias sobre as aulas. Mesmo assim, consideramos que foi, no entanto, um ano gratificante, cheio de aprendizagens, em que finalmente

conhecemos o que custa ser professor, os seus aspetos positivos e os seus aspetos negativos.

Como balanço final, retiro, por isso, uma experiência muito positiva que me permitiu estar preparado para lecionar ao longo dos próximos anos, conhecer os métodos que posso pôr em prática e ter uma noção dos vários tipos de alunos que poderei vir a encontrar e do modo como será mais adequado agir perante eles.

Considerações finais

O tema principal deste trabalho foram as interferências da língua portuguesa na aprendizagem do espanhol dentro do ensino obrigatório em Portugal. Como ponto de partida, realizámos uma análise dos erros sistemáticos que surgiram numa atividade oral realizada com um grupo de alunos com os quais trabalhámos no âmbito da PES. Cientes de que o erro é algo totalmente normal na aquisição de uma língua estrangeira, analisámos esses erros sistemáticos na medida em que nos podiam ajudar a entender qual a influência da língua materna no processo. Queríamos verificar, assim, se se cumpriam as nossas hipóteses prévias, nomeadamente a de que o grau de influência da língua materna é, neste caso, muito elevado.

Sendo um trabalho realizado num contexto oral, os erros sistemáticos retirados foram algo limitados. Todavia, julgamos oportuno sublinhar que, embora o nosso estudo se tenha baseado num número reduzido de erros, pelo que as conclusões que retirámos devem ser tomadas com precaução, põe o seu foco na habilidade oral, e mais concretamente na interação oral, o qual não é muito habitual nos trabalhos que se têm desenvolvido até hoje no âmbito da Análise de Erros sobre este par de línguas (o português e o espanhol).

Mesmo com as precauções que acabámos de apontar, destaca-se no nosso corpus de erros sistemáticos o facto de que a maior parte responde a calcos da língua portuguesa com adaptações. Ou seja, esses erros sistemáticos maioritários no nosso corpus demonstram que os alunos assimilaram algumas regras da gramática espanhola, mas não acabaram de as separar completamente das da gramática portuguesa, pelo que mantêm na sua interlíngua algumas regras incorporadas ou transferidas da gramática da língua materna. Confirma-se, assim, a grande influência da língua materna sobre a estrangeira no caso das duas aqui em estudo (português-espanhol). Por outras palavras, os erros sistemáticos reunidos no corpus, mesmo se quantitativamente limitados, foram qualitativamente relevantes.

Precisamente por se tratar de uma atividade de interação oral, na nossa abordagem do corpus de erros sistemáticos também se teve em conta o aspeto da eficácia comunicativa, uma vez que foi uma parte essencial da atividade praticada com estes alunos, ajudando a perceber se estes erros eram de índole grave ou não grave no que diz respeito à comunicação. Também neste caso pudemos verificar que se cumpriu a nossa hipótese

inicial, relativa à baixa incidência que, em geral, tais erros tinham do ponto de vista da eficácia comunicativa, embora assinalássemos alguns de certa gravidade a este título.

Há mais um aspeto que não queremos obviar, já que é assinalado também em estudos anteriores, relacionado com a leveza com que os alunos portugueses tendem a levar as disciplinas de língua estrangeira, nomeadamente a de Espanhol – algo que, no nosso estudo, revela o facto de que alguns erros sistemáticos do corpus constituem erros evitáveis tendo em conta o nível em que estavam inseridos os alunos. Estimamos que é este um caso que deve de ter o seu acompanhamento, uma vez que, apesar de haver uma evolução no seu processo de aprendizagem, todo o potencial dos alunos pode não chegar a ser atingido. Por outras palavras, o nosso estudo infere que é necessário adaptar o ensino de ELE às características do aluno, especialmente, neste caso, há que ter uma especial atenção à língua materna.

Ao longo do nosso ano de estágio pudemos comprovar como, de facto, o ensino de ELE a lusófonos acaba por ser um desafio para o professor, quem, para garantir um processo de aprendizagem sólido da língua espanhola, deve esforçar-se por mostrar ao aluno as diferenças entre uma língua e a outra, bem como a necessidade de encarar o estudo desta língua estrangeira com rigor e empenho. Caso contrário, as interferências constantes do português podem impedir o aluno de progredir no processo.

Não gostaríamos de fechar estas considerações finais sem voltar a insistir na relevância da experiência formativa que nos trouxe o estágio, que nos forneceu ferramentas muito úteis para o futuro desempenho da docência nas duas áreas disciplinares da PES. Ao longo do ano letivo em que a realizei, senti-me sempre grato pelo estágio e pelas pessoas de que estávamos rodeados os formandos do núcleo. Apesar de ser um ano psicologicamente desafiante, devido à presença da pandemia que nos punha à prova a cada dia que passava e que nos limitava na interação com os alunos, na construção das aulas e na realização das atividades, não esquecia que devíamos sempre dar o nosso melhor e que não podíamos deixar-nos abalar, quer pelos alunos e as aulas que lhes tínhamos de dar, quer pelas orientadoras cooperantes e supervisoras da UBI, que faziam questão de nos ajudarem sempre que possível.

Referências bibliográficas

- Alarcón Mosquera, N. (2021). La interlengua del hablante no nativo: análisis y tratamiento de errores. Em A. K. Ahern, N. Alarcón Mosquera, J. Amenós Pons, et al., *Lingüística aplicada. Adquisición del español como Lengua Extranjera* (pp. 85-101). Editorial enclave-ELE.
- Alexopoulou, Á. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la casle de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 1, 101-125. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/viewFile/640/719>.
- Baralo Ottonello, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. Em J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 369-390). SGEL
- Centro Virtual Cervantes (1997-2023). Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Consejería de Educación Embajada de España en Portugal (s. d. [2021]). *La enseñanza de la lengua española en Portugal. Informe 2020*. <https://www.educacionyfp.gob.es/portugal/dam/jcr:5e564797-360c-44b8-b5fc-6acafb5fe2a6/informe2020-espa-ol.pdf>.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional / Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mce_r_volumen-complementario.pdf.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf.
- De Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera. Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 3(5), [1-16] . <https://doi.org/10.26378/rnlael35103>
- Durão, A. B. d. A. B. (2007). *La interlengua*. Arco Libros.
- Escola Secundária Quinta das Palmeiras (s. d. [2021]). *Projeto Educativo 2017/2021*. <https://www.quintadaspalmeiras.pt/portal/images/ProjetoEducativo/Projeto-Educativo-2017-2021.pdf>.

- Fernández, S. (1996). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE: tratamiento didáctico. Em F J. Grande Alija, J. Le Men, M. Rueda Rueda e E. Prado Ibán (Coords.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 147-154). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0146.pdf.
- Flores Pérez, T. (2016). El progreso en el error: análisis de la producción escrita de alumnos lusófonos. Em A. M. Sainz García e J. Lloret Cantero (Eds.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 80-89). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-espanol-como-lengua-extranjera-en-portugal-ii-retos-de-la-ensenanza-de-lenguas-cercanas/ensenanza-lengua-espanola/21328>.
- Torrijano Pérez, J. A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Arco Libros.
- Vigón Artos, S. (2005). La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. Em M.^a A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero e J. P. Mora Gutiérrez (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 903-914). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0901.pdf.

Anexos

**Anexo 1 – Plano da 1ª aula de Português lecionada ao 11º ano
no âmbito da PES (1º semestre)**

Plano da 1ª aula de Português

Unidade 3 Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i>	Ano: 11.º Turma: B Hora: 10:05- 11:35 Sala: 15	Disciplina: Português Ano Letivo: 2020/2021 Professor Estagiário de Português: Pedro Afonso Pais Fernandes Professora Cooperante da ESQP: Dr.ª Alice Carrilho Professor Orientador da UBI: Professora Doutora Maria da Graça Sardinha
Lições n.ºs 11.01.2021 Tempo: 90 minutos	Sumário: Unidade 3 – Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i> : Contextualização- vida e obra do autor; o herói romântico. Leitura analítica do prefácio, introdução e do capítulo I (págs. 170-173).	

UNIDADE 3: Camilo Castelo Branco – <i>Amor de Perdição</i>	
Tópicos de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização • Herói romântico • Prefácio e Introdução à obra <i>Amor de Perdição</i>
Domínio	Metas curriculares
Leitura L10	<p>7.. <i>Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</i></p> <p>4. Explicitar o sentido global do texto, fundamentando.</p> <p>8. <i>Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.</i></p> <p>1. Selecionar criteriosamente informação relevante.</p>
Educação literária EL 10	<p>14. <i>Ler e interpretar textos literários.</i></p> <p>2. Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes ao século XIX</p> <p>3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>4. Fazer inferências, fundamentando.</p> <p>6. Explicitar a estrutura do texto: organização interna.</p> <p>9. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa.</p> <p>15. <i>Apreciar textos literários.</i></p> <p>1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</p> <p>3. Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando.</p>

Oralidade O10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar textos orais de diferentes géneros. <ol style="list-style-type: none"> 3. Distinguir informação subjetiva de informação objetiva. 4. Fazer inferências. 2. Registrar e tratar a informação. <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar notas, organizando-as.
Escrita E10	

Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do sumário da aula. • Visionamento do vídeo • Visualização de um PowerPoint • Leitura analítica do prefácio da segunda edição, introdução e do capítulo I
-------------------	---

Recursos disponíveis	<ul style="list-style-type: none"> • Manual <i>Mensagens 11º ano</i>, Texto editores (pp.171- 172). • Computador; Projetor; • PowerPoint: Contextualização, herói romântico e introdução à obra <i>Amor de Perdição</i> • Internet
-----------------------------	--

Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.
------------------	--

	Tempo (minutos)
0. Introdução à aula e escrita do sumário	5 minutos
1. Introdução à unidade com um visionamento de um vídeo sobre a vida de Camilo Castelo Branco 2. Os alunos terão de tomar notas sobre dados biobibliográficos pertinentes	10 minutos
3. Sistematização sobre Camilo Castelo Branco e o herói romântico	10 minutos
4. Introdução à leitura de <i>Amor de Perdição</i> : estrutura externa e interna (p.168)	5 minutos
5. Análise do prefácio da segunda edição da obra com a contribuição da leitura dos alunos (p.170)	10 minutos
6. Leitura analítica da Introdução e do capítulo I da obra: resolução do questionário incluído no manual (pp. 171-172) – Teor documental, caracterização do protagonista e paralelismo entre Simão e o narrador.	25 minutos
7. Ficha informativa nº1 – consolidação – sugestão biográfica (Simão e o narrador, pág.173)	10 minutos
8. Sistematização do trabalho realizado-apresentação dos cenários de resposta	15 minutos

Anexo 2 – Plano da 2ª aula de Português lecionada ao 11º ano
no âmbito da PES (1º semestre)



Plano da 2ª aula de Português

Unidade 3 Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i>	Ano: 11.º Turma: B Hora: 11:45- 13:15 Sala: 11	Disciplina: Português Ano Letivo: 2020/2021 Professor Estagiário de Português: Pedro Fernandes Professora Cooperante da ESQP: Dr.ª Alice Carrilho Professor Orientador da UBI: Professora Doutora Maria da Graça Sardinha
Lições n.ºs 55 e 56 15.01.2020 Tempo: 90 minutos	Sumário: <i>Amor de Perdição</i> - leitura analítica de excertos dos Cap. I e II (caracterização e metamorfose de Simão). Classificação do narrador. Gramática: funções sintáticas – resolução de exercícios. Audição da canção de Mariza “O melhor de mim” – relação do tema com o protagonista da obra.	

UNIDADE 4: Luís de Camões – <i>Rimas</i>	
Tópicos de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Amor de Perdição, Camilo Castelo Branco</i> (<i>A família de Simão; a metamorfose de Simão</i>) • Gramática – funções sintáticas • Classificação quanto ao narrador
Domínio	Metas curriculares
Leitura L10	7. <i>Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</i> 4. Explicitar o sentido global do texto, fundamentando. 8. <i>Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.</i> 1. Selecionar criteriosamente informação relevante.

<p>Educação literária EL 10</p>	<p>14. Ler e interpretar textos literários.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura. 2. Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XVII a XIX. 3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. 4. Fazer inferências, fundamentando. 5. Analisar o ponto de vista das personagens 7. Estabelecer relações de sentido: <ol style="list-style-type: none"> a) entre as diversas partes constitutivas de um texto; b) entre situações ou episódios; c) entre características e pontos de vista das personagens; d) entre obras; 9. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa. 10. Reconhecer e caracterizar os seguintes elementos constitutivos da narrativa: <ol style="list-style-type: none"> a) ação principal e ações secundárias; b) personagem principal e personagem secundária; c) narrador: <ul style="list-style-type: none"> - presença e ausência na ação; <p>15. Apreciar textos literários.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. 3. Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando.
<p>Oralidade O10</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar textos orais de diferentes géneros. 2. Identificar o tema dominante, justificando. 3. Distinguir informação subjetiva de informação objetiva. 4. Fazer inferências. <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Respeitar o princípio da cortesia: pertinência na participação. 4.2 Mobilizar quantidade adequada de informação. 4.3 Organizar informação pertinente. 4.4 Retomar, precisar ou resumir ideias para facilitar a interação. 5.2 Estabelecer relações com outros conhecimentos. 6.1 Produzir os seguintes géneros de texto: exposição de um tema, apreciação crítica e texto de opinião. <p>2. Registrar e tratar a informação.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar notas, organizando-as.
<p>Escrita E10</p>	<p>12. Redigir textos com coerência linguística.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respeitar o tema. <p>13. Rever os textos escritos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.
<p>Gramática G10</p>	<p>17. Construir um conhecimento reflexivo sobre a estrutura e o uso do português.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consolidar os conhecimentos gramaticais adquiridos no ano anterior. <p>18. Explicitar aspetos essenciais da sintaxe do português</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Identificar funções sintáticas.

Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do sumário da aula. • Leitura analítica do texto “A família de Simão Botelho” (págs. 174-177). • Classificação do narrador quanto à presença, ciência e posição. • Leitura analítica do texto “A metamorfose de Simão” (págs. 181-182). • Resolução de exercícios de gramática – funções sintáticas (pág. 180).
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.

Descritivo da aula	Tempo (minutos)
0. Apresentação do sumário.	5 minutos
1. Conclusão da leitura analítica de excertos de <i>Amor de Perdição</i> - “A família de Simão Botelho” (pp. 174-177): - a família e a sua relação, - recurso à ironia, - narrador.	20 minutos
2. Sistematização- classificação do narrador quanto à presença (autodiegético, homodiegético ou heterodiegético), à ciência (focalização omnisciente, interna ou externa) e à posição (subjeto ou objetivo) tendo em conta o esquema presente na página 365 do manual.	10 minutos
3. Caracterização de Simão- rebeldia e conflitualidade. Leitura analítica de excertos dos capítulos I e II (págs. 178-179): - relação de Simão com a família; - temperamento da personagem, - ideais defendidos.	10 minutos
4. Realização de exercícios de gramática sobre as funções sintáticas (pág. 180) e correção do trabalho realizado.	10 minutos
5. Leitura de uma tira de BD da Coleção <i>Zits</i> : considerações sobre o efeito do amor no quotidiano dos jovens (pág. 181).	5 minutos
6. Leitura analítica do excerto do Cap.II “A metamorfose de Simão Botelho”: - a transfiguração de Simão, - a relação de Teresa e Simão e a oposição ao seu amor (pp. 178-179).	15 minutos

<p>7. Audição da música “Melhor de mim” de Mariza: Diálogo com os alunos sobre o tema abordado e a sua relação com o protagonista Simão.</p>	<p>15 minutos</p>

Anexo 3 – Plano da 3ª aula de Português lecionada ao 11º ano
no âmbito da PES (1º semestre)



Plano da 3ª aula de Português

Unidade 3 Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i>	Ano: 11.º Turma: B Hora: 10:05- 11:35 Sala: 11	Disciplina: Português Ano Letivo: 2020/2021 Professor Estagiário de Português: Pedro Fernandes Professora Cooperante da ESQP: Dr.ª Alice Carrilho Professor Orientador da UBI: Professora Doutora Maria da Graça Sardinha
Lições n.ºs 57 e 58 18.01.2020 Tempo: 90 minutos	Sumário: Continuação da leitura analítica de <i>Amor de Perdição</i> (capítulo X, págs. 183-190) As diferenças entre Teresa, Mariana (<i>Amor de Perdição</i>) e Maria de Noronha (<i>Frei Luís de Sousa</i>). Audição da música “Para sempre” dos Xutos & Pontapés – tema e formas verbais – relação com a obra Jogo: verdadeiro ou falso.	

UNIDADE 3: Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i>	
Tópicos de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Amor de Perdição</i>, Camilo Castelo Branco • Capítulo X (“A repressão de Teresa”; “A trágica decisão de Simão”) • Diferenças e semelhanças entre Teresa de Albuquerque, Mariana – personagens de <i>Amor de Perdição</i> – e Maria de Noronha – personagem de <i>Frei Luís de Sousa</i>. • Audição da música “Para sempre” dos Xutos & Pontapés – formas verbais e o tema em questão relacionando com a obra <i>Amor de Perdição</i> • Jogo – Verdadeiro ou falso
Domínio	Metas curriculares
Leitura L10	7. <i>Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</i> 4. Explicitar o sentido global do texto, fundamentando. 8. <i>Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.</i> 1. Selecionar criteriosamente informação relevante.

<p>Educação literária EL 10</p>	<p>14. Ler e interpretar textos literários.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura. 2. Ler textos literários portugueses de diferentes gêneros, pertencentes aos séculos XVII a XIX. 3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. 4. Fazer inferências, fundamentando. 5. Analisar o ponto de vista das personagens 7. Estabelecer relações de sentido: <ol style="list-style-type: none"> a) entre as diversas partes constitutivas de um texto; b) entre situações ou episódios; c) entre características e pontos de vista das personagens; d) entre obras; 9. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa. 10. Reconhecer e caracterizar os seguintes elementos constitutivos da narrativa: <ol style="list-style-type: none"> a) ação principal e ações secundárias; b) personagem principal e personagem secundária; c) narrador: <ul style="list-style-type: none"> - presença e ausência na ação; <p>15. Apreciar textos literários.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. 3. Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando.
<p>Oralidade O10</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar textos orais de diferentes gêneros. 2. Identificar o tema dominante, justificando. 3. Distinguir informação subjetiva de informação objetiva. 4. Fazer inferências. <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Respeitar o princípio da cortesia: pertinência na participação. 4.2 Mobilizar quantidade adequada de informação. 4.3 Organizar informação pertinente. 4.4 Retomar, precisar ou resumir ideias para facilitar a interação. 5.2 Estabelecer relações com outros conhecimentos. 6.1 Produzir os seguintes gêneros de texto: exposição de um tema, apreciação crítica e texto de opinião. <p>2. Registar e tratar a informação.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar notas, organizando-as.
<p>Escrita E10</p>	<p>12. Redigir textos com coerência linguística.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respeitar o tema. <p>13. Rever os textos escritos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.
<p>Gramática G10</p>	<p>17. Construir um conhecimento reflexivo sobre a estrutura e o uso do português.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consolidar os conhecimentos gramaticais adquiridos no ano anterior.

Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do sumário da aula. • Sistematização dos acontecimentos • Análise do capítulo X (“A repressão de Teresa”; “Uma trágica decisão”, págs. 183-190) • Diferença e semelhança entre personagens femininas: Teresa de Albuquerque, Mariana (<i>Amor de Perdição</i>) e Maria de Noronha (<i>Frei Luís de Sousa</i>) • Audição da música “Para sempre” dos Xutos & Pontapés (Manual <i>Sentidos</i>, pág. 220) • Jogo de consolidação de conhecimentos – Verdadeiro e falso
Recursos disponíveis	<ul style="list-style-type: none"> • Manual <i>Mensagens</i>, Texto editores (pp. 183-190) • Computador • PowerPoint • Internet • Quadro
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.

Descritivo da aula	Tempo (minutos)
0. Apresentação do sumário, pequena revisão do que foi feito na aula passada e introdução à aula em questão.	5 minutos
1. Continuação da leitura analítica de <i>Amor de Perdição</i> : pág. 183, “Em contexto”: - o plano de Tadeu Albuquerque - introdução de João da Cruz e Mariana - mudança de Teresa para o Convento de Monchique	10 minutos
2. Após a sistematização dos acontecimentos, dá-se a continuação da leitura analítica de <i>Amor de Perdição</i> , Capítulo X (“A repressão de Teresa, pág. 183), destacando-se - a crítica ao clero e aos padres - contraste entre a descrição da priora e de Teresa. - a vida no Convento de Monchique - caracterização de Mariana	20 minutos
3. Comparação entre Teresa de Albuquerque, Mariana – personagens de <i>Amor de Perdição</i> – e Maria de Noronha – personagem de <i>Frei Luís de Sousa</i> . Os procedem aos apontamentos das semelhanças e diferenças entre estas personagens.	10 minutos
4. Continuação da leitura analítica de <i>Amor de Perdição</i> , capítulo X (“Uma	15 minutos

<p><i>trágica decisão”, pág. 188):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - a decisão de Simão - a atitude de João da Cruz - a carta de Simão para Teresa 	
<p>5. Audição da música “Para sempre” dos Xutos & Pontapés:</p> <ul style="list-style-type: none"> - comentário da letra - utilização das formas verbais e justificação da sua utilização. 	10 minutos
<p>6. Atividade de consolidação: jogo do verdadeiro ou falso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - é apresentado um PowerPoint com várias questões. Os alunos têm de identificar se são verdadeiras ou falsas. 	15 minutos
<p>7. Espaço para esclarecimento de dúvidas e trabalho de casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pedir aos alunos para preparem a leitura em casa da página 192 à 196 tendo em conta o capítulo X e XIX de <i>Amor de Perdição</i> 	5 minutos

Anexo 4 – Plano da 4ª aula de Português lecionada ao 11º ano no âmbito da PES (1º semestre)



Plano da 4ª aula de Português

Unidade 3 Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i>	Ano: 11.º Turma: B Hora: 11:45- 13:15 Sala: 11	Disciplina: Português Ano Letivo: 2020/2021 Professor Estagiário de Português: Pedro Fernandes Professora Cooperante da ESQP: Dr.ª Alice Carrilho Professor Orientador da UBI: Professora Doutora Maria da Graça Sardinha
Lições n.ºs 59 e 60 22.01.2020 Tempo: 90 minutos	Sumário: Análise de <i>Amor de Perdição</i> : “A perdição de Simão”; “O definhamento de Simão” (págs. 192-196). Linguagem e estilo camilianos: a técnica narrativa (p.191). Gramática: funções sintáticas, dêixis, coordenação e subordinação – resolução de exercícios.	

UNIDADE 3: Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i>	
Tópicos de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Amor de Perdição, Camilo Castelo Branco</i> (“A perdição de Simão”; “O definhamento de Simão”, págs. 192-196). • Linguagem e estilo: técnica narrativa. • Gramática: funções sintáticas, dêixis coordenação e subordinação.
Domínio	Metas curriculares
Leitura L11	<p>7. <i>Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar tema e subtema, justificando. 2. Fazer inferências, fundamentando. 4. Identificar universos de referência ativados pelo texto. 5. Explicitar o sentido global do texto, fundamentando. <p>8. <i>Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selecionar criteriosamente informação relevante.

Educação literária EL 11	<p>14. Ler e interpretar textos literários.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura. 2. Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XVII a XIX. 3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. 4. Fazer inferências, fundamentando. 5. Analisar o ponto de vista das personagens 7. Estabelecer relações de sentido: <ol style="list-style-type: none"> a) entre as diversas partes constitutivas de um texto; b) entre situações ou episódios; c) entre características e pontos de vista das personagens; d) entre obras; 9. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa. 10. Reconhecer e caracterizar os seguintes elementos constitutivos da narrativa: <ol style="list-style-type: none"> a) ação principal e ações secundárias; b) personagem principal e personagem secundária; c) narrador: <ul style="list-style-type: none"> - presença e ausência na ação; 11. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no programa. <p>15. Apreciar textos literários.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. 3. Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando.
Oralidade O11	<p>1. Interpretar textos orais de diferentes géneros.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar o tema dominante, justificando. 3. Distinguir informação subjetiva de informação objetiva. 4. Fazer inferências. 6. Verificar a adequação e a expressividade dos recursos verbais e não verbais. <p>2. Registrar e tratar a informação.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selecionar e registar as ideias-chave. <p>4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respeitar o princípio da cortesia: pertinência na participação.
Escrita E11	
Gramática G11	<p>17. Construir um conhecimento reflexivo sobre a estrutura e o uso do português.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consolidar os conhecimentos gramaticais adquiridos no ano anterior. (Dividir e classificar orações e identificar funções sintáticas) <p>20. Identificar aspetos da dimensão pragmática do discurso</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar deícticos e respetivos referentes.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do sumário da aula. • Sistematização de conteúdos. • Apresentação de um quadro síntese “Linguagem e estilo: A técnica narrativa”. • Leitura analítica de excertos da obra: “A perdição de Simão” e “O definhamento de Simão” (págs. 192-196) • Resolução de exercícios de Gramática.

Recursos disponíveis	<ul style="list-style-type: none"> • Manual <i>Mensagens</i>, Texto editores (pp. 182-196) • Computador • PowerPoint • Quadro
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.

Descritivo da aula	Tempo (minutos)
0. Apresentação do sumário.	5 minutos
1. Revisão da aula passada: - interioridade da personagem - pressentimento de Mariana em relação a Simão.	10 minutos
2. Apresentação de um quadro síntese, "Técnicas da narrativa" em <i>Amor de Perdição</i> (as cartas, reportagem direta dos acontecimentos, diálogos e linguagem).	10 minutos
3. Continuação da leitura analítica de excertos de <i>Amor de Perdição</i> - "A perdição de Simão". Os alunos leem o texto em voz alta e o professor sistematiza os tópicos para consolidação: - a chegada ao convento de Teresa, Tadeu de Albuquerque e Baltasar, - a tensão do confronto entre Simão e Baltasar, - o estado psicológico de Simão, - a morte de Baltasar, - a atitude de João da Cruz (págs. 192-195).	20 minutos
4. Leitura analítica do texto "O definhamento de Simão" (capítulo XIX): o clímax do herói romântico (pág. 196).	10 minutos
5. Resolução de exercícios de gramática incluídos no manual: - classificação e divisão de orações (p. 182), - classificação de deíticos espaciais, temporais e pessoais (p. 186), - identificação de funções sintáticas (p.195).	20 minutos

6. Correção do trabalho com a colaboração dos alunos.	10 minutos
7. Espaço para esclarecimento de dúvidas.	5 minutos

Anexo 5 – Plano da 1ª aula de Português lecionada ao 7º ano
no âmbito da PES (2º semestre)



Plano da 4ª aula de Português

Unidade Conto “Miúra” de Miguel Torga	Ano: 7º Turma: A Hora: 08:20- 08:50 Sala:	Disciplina: Português Ano Letivo: 2020/2021 Professor Estagiário de Português: Pedro Fernandes Professora Cooperante da ESQP: Dr.ª Alice Carrilho Professor Orientador da UBI: Professora Doutora Maria da Graça Sardinha
Lições n.ºs 19.03.2021 Tempo: 30 minutos síncronos	Sumário: Leitura analítica de “Miúra” de Miguel Torga (pág.141- 142). Realização de um kahoot sobre o conto. Escrita: texto narrativo (Aula assíncrona).	

UNIDADE : “Miúra” de Miguel Torga	
Tópicos de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • (Análise e esclarecimento do conto “Miúra” de Miguel Torga) • Realização de um kahoot sobre a leitura dada na aula) • Texto narrativo: conto “Miura” de Miguel Torga
Domínio	Metas curriculares
Leitura L10	<p>7. <i>Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</i></p> <p>4. Explicitar o sentido global do texto, fundamentando.</p> <p>8. <i>Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.</i></p> <p>1. Selecionar criteriosamente informação relevante.</p>

<p>Educação literária EL 10</p>	<p>14. Ler e interpretar textos literários.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura. 2. Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XVII a XIX. 3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. 4. Fazer inferências, fundamentando. 5. Analisar o ponto de vista das personagens 7. Estabelecer relações de sentido: <ol style="list-style-type: none"> a) entre as diversas partes constitutivas de um texto; b) entre situações ou episódios; c) entre características e pontos de vista das personagens; d) entre obras; 9. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa. 10. Reconhecer e caracterizar os seguintes elementos constitutivos da narrativa: <ol style="list-style-type: none"> a) ação principal e ações secundárias; b) personagem principal e personagem secundária; c) narrador: <ul style="list-style-type: none"> - presença e ausência na ação; <p>15. Apreciar textos literários.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. 3. Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando.
<p>Oralidade O10</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar <i>textos orais de diferentes géneros</i>. 2. Identificar o tema dominante, justificando. 3. Distinguir informação subjetiva de informação objetiva. 4. Fazer inferências. <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Respeitar o princípio da cortesia: pertinência na participação. 4.2 Mobilizar quantidade adequada de informação. 4.3 Organizar informação pertinente. 4.4 Retomar, precisar ou resumir ideias para facilitar a interação. 5.2 Estabelecer relações com outros conhecimentos. <p>(6.1 Produzir os seguintes géneros de texto: exposição de um tema, apreciação crítica e texto de opinião.) X</p> <p>2. Registar e tratar a informação.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar notas, organizando-as.
<p>Escrita E10</p>	<p>12. Redigir textos com coerência linguística.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respeitar o tema. <p>13. Rever os textos escritos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.
<p>Atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do sumário da aula. • Análise do conto “Miúra” (pp. 141-142) • Realização de um Kahoot sobre o conto de Miguel Torga
<p>Recursos disponíveis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manual <i>Conto Contigo, areal editores</i> (pp. 141-145) • Computador • Kahoot sobre o conto de Miguel Torga

Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.
-----------	--

Descritivo da aula	Tempo (minutos)
0. Apresentação do sumário e revisão do que foi feito na aula anterior.	5 minutos
1. Análise do conto "Miúra" de Miguel Torga: - a fábula - a descrição dos acontecimentos ao longo do conto - relação com o presente Contribuição da leitura dos alunos	10 minutos 5 minutos
2. Esclarecimento sobre o sentido de alguns vocábulos/ expressões do texto	5 minutos
3. Realização de um Kahoot sobre o conto "Miúra".	5 minutos
4. Comentário dos resultados obtidos na turma	5 minutos
5. Espaço para esclarecimento de dúvidas	5 minutos
6. Continuação da leitura do conto "Miúra" (pp. 143-145). Atividade de escrita: texto narrativo-um final /desfecho diferente. (à história do conto) (pág.145)	45 minutos (assíncronos)

**Anexo 6 – Plano da 2ª aula de Português lecionada ao 7º ano
no âmbito da PES (2º semestre)**



Plano da 4ª aula de Português

Unidade Texto poético	Ano: 7º Turma: A Hora: 13:20- 14:45 Sala:	Disciplina: Português Ano Letivo: 2020/2021 Professor Estagiário de Português: Pedro Fernandes Professora Cooperante da ESQP: Dr.ª Alice Carrilho Professor Orientador da UBI: Professora Doutora Maria da Graça Sardinha
Lições n.ºs 31.05.2021 Tempo: 90 minutos	Sumário: Análise e audição do poema “A Gaivota” de Alexandre O’Neill. Gramática: frase ativa e frase passiva. Resolução de exercícios. Escrita: criação de uma quadra (p.193)	

UNIDADE : “Miúra” de Miguel Torga	
Tópicos de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Texto poético • Gramática - A voz passiva e ativa
Domínio	Metas curriculares
Leitura L10	<p>7. <i>Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</i></p> <p>4. <i>Explicitar o sentido global do texto, fundamentando.</i></p> <p>8. <i>Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.</i></p> <p>1. <i>Selecionar criteriosamente informação relevante.</i></p>

Educação literária EL 10	<p>14. Ler e interpretar textos literários.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura. 2. Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XVII a XIX. 3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. 4. Fazer inferências, fundamentando. 5. Analisar o ponto de vista das personagens 7. Estabelecer relações de sentido: <ol style="list-style-type: none"> a) entre as diversas partes constitutivas de um texto; b) entre situações ou episódios; c) entre características e pontos de vista das personagens; d) entre obras; 9. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa. 10. Reconhecer e caracterizar os seguintes elementos constitutivos do texto poético <ol style="list-style-type: none"> a) ação principal e ações secundárias; b) personagem principal e personagem secundária; c) narrador: <ul style="list-style-type: none"> - presença e ausência na ação; <p>15. Apreciar textos literários.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. 3. Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando.
Oralidade O10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar <i>textos orais de diferentes géneros</i>. 2. Identificar o tema dominante, justificando. 3. Distinguir informação subjetiva de informação objetiva. 4. Fazer inferências. <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Respeitar o princípio da cortesia: pertinência na participação. 4.2 Mobilizar quantidade adequada de informação. 4.3 Organizar informação pertinente. 4.4 Retomar, precisar ou resumir ideias para facilitar a interação. 5.2 Estabelecer relações com outros conhecimentos. 6.1 Produzir os seguintes géneros de texto: exposição de um tema, apreciação crítica e texto de opinião. <p>2. Registrar e tratar a informação.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar notas, organizando-as.
Escrita E10	<p>12. Redigir textos com coerência linguística.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respeitar o tema. <p>13. Rever os textos escritos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do sumário da aula. • Contextualização – dados sobre Alexandre O'Neill. • Análise do poema "Gaivota" de Alexandre. • Audição da música "Gaivota" cantado por Amália Rodrigues. • Gramática- frase ativa e frase passiva: resolução de exercícios.

Recursos disponíveis	<ul style="list-style-type: none"> • Manual <i>Conto Contigo</i>, Areal editores (pp. 191-193) • Computador
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.
Disponíveis	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro e marcadores • Projetor • Computador

Descritivo da aula	Tempo (minutos)
0. Apresentação do sumário e introdução à aula.	5 minutos
1. Contextualização sobre Alexandre O'Neill.	10 minutos
2. Audição da música "Gaivota" cantada por Amália Rodrigues .	5 minutos
3. Ordenação das estrofes do poema e correção do (p. 191) .	10 minutos
4. Análise do poema "Gaivota" de Alexandre O'Neill – tema, assunto e análise formal.	20 minutos
5. Resolução do questionário incluído no manual (p. 192)	
6. Verificação das respostas pelo professor em diálogo com os alunos.	5 minutos
7. Gramática: frase ativa e frase passiva e ativa – regras de transformação (p.263)	10 minutos
8. Resolução de exercícios de consolidação.	
9. Correção do trabalho realizado.	15 minutos
10. Exercício de escrita – redação de uma quadra que possa ser enviada por SMS (p.193)	10 minutos

**Anexo 7 – Plano da 3ª aula de Português lecionada ao 7º ano
no âmbito da PES (2º semestre)**



Plano da 4ª aula de Português

Unidade Texto poético	Ano: 7º Turma: A Hora: 08:20-9:50 Sala:	Disciplina: Português Ano Letivo: 2020/2021 Professor Estagiário de Português: Pedro Fernandes Professora Cooperante da ESQP: Dr.ª Alice Carrilho Professor Orientador da UBI: Professora Doutora Maria da Graça Sardinha
Lições n.ºs 04.06.2021 Tempo: 90 minutos	Sumário: Continuação da aula anterior. Análise do poema “Ariane” de Miguel Torga. Gramática: resolução de exercícios. Exercício de oralidade: jogo de palavras.	



UNIDADE : Texto poético	
Tópicos de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Texto poético • Gramática – Frase ativa e frase passiva, funções sintáticas • Jogo de palavras
Domínio	Metas curriculares
Leitura L10	<p>7.. <i>Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</i></p> <p>4. Explicitar o sentido global do texto, fundamentando.</p> <p>8. <i>Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.</i></p> <p>1. Selecionar criteriosamente informação relevante.</p>

Educação literária EL 10	<p>14. Ler e interpretar textos literários.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura. 2. Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XVII a XIX. 3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. 4. Fazer inferências, fundamentando. 5. Analisar o ponto de vista das personagens 7. Estabelecer relações de sentido: <ol style="list-style-type: none"> a) entre as diversas partes constitutivas de um texto; b) entre situações ou episódios; c) entre características e pontos de vista das personagens; d) entre obras; 9. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa. 10. Reconhecer e caracterizar os seguintes elementos constitutivos do texto poético: <ol style="list-style-type: none"> a) estrofe, rima, esquema rimático e métrica (redondilha maior e menor). <p>15. Apreciar textos literários.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. 3. Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando.
Oralidade O10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar <i>textos orais de diferentes géneros.</i> 2. Identificar o tema dominante, justificando. 3. Distinguir informação subjetiva de informação objetiva. 4. Fazer inferências. <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Respeitar o princípio da cortesia: pertinência na participação. 4.2 Mobilizar quantidade adequada de informação. 4.3 Organizar informação pertinente. 4.4 Retomar, precisar ou resumir ideias para facilitar a interação. 5.2 Estabelecer relações com outros conhecimentos. 6.1 Produzir os seguintes géneros de texto: exposição de um tema, apreciação crítica e texto de opinião. <p>2. Registar e tratar a informação.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar notas, organizando-as.
Escrita E10	<p>12. Redigir textos com coerência linguística.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respeitar o tema. <p>13. Rever os textos escritos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.
Gramática	<ol style="list-style-type: none"> 1. Voz ativa e voz passiva. 2. Funções sintáticas
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do sumário da aula. • Análise do poema “Ariane” de Miguel Torga. • Gramática- frase ativa e frase passiva e funções sintáticas: resolução de exercícios.
Recursos disponíveis	<ul style="list-style-type: none"> • Manual <i>Conta Contigo, Areal editores</i> (pp.) • Computador

Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.
Recursos Disponíveis	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro e marcadores • Projetor • Computador

Descritivo da aula	Tempo (minutos)
0. Apresentação do sumário e introdução à aula.	5 minutos
1. Retoma da aula anterior: sistematização de conteúdos e comentário de quadras criadas pelos alunos.	15 minutos
2. Análise do poema "Ariane" de Miguel Torga: tema, assunto e análise formal.	15 minutos
3. Gramática- funções sintáticas: resolução de exercícios	10 minutos
4. Correção do exercício.	
5. Exercício de oralidade: jogos de palavras feito em grupos de dois.	20 minutos
6. Apresentação do trabalho realizado.	10 minutos
7. Preparação para a próxima aula e esclarecimento de dúvidas.	5 minutos

Anexo 8 – Plano da 1ª aula de Espanhol lecionada ao 7º ano
no âmbito da PES (1º semestre)

  Escola Secundária Quinta das Palmeiras	PLAN DE CLASE	
	Fecha: 27/11/2020 Curso y grupo: 7ºD Bloque de: 90 minutos Formando/a: Pedro Afonso Pais Fernandes Profesora Cooperante del Instituto: Verónica Cruz Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Doutora Ana Belén Cao	

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

PRIMERA CLASE DE LA UNIDAD: «En el instituto»

❖ **Síntesis de los contenidos de la clase:**



Los materiales escolares: vocabularios y ejercicios.
 Juego de la “Palabra prohibida”.
 Presente de indicativo del verbo “tener”.

❖ **Descripción de la clase**

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos
1º) El profesor hace una breve introducción a la clase: saludos, conexión con la clase anterior e introducción al nuevo tema: repaso sobre la formación del plural en algunos sustantivos relacionados con la escuela.	10 min	B – Información y Comunicación E – Relacionamento interpersonal G – Bienestar, salud y ambiente
2º) El profesor proyecta los contenidos y los alumnos los copian en el cuaderno.	5 min	B – Información y Comunicación G – Bienestar, salud y ambiente
3º) Se introduce el tema con varios ejemplos de los materiales escolares que el profesor tiene en su mochila (por ejemplo, cuadernos, estuche, lápiz).	5 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación D – Relacionamento interpersonal G – Bienestar, salud y ambiente
4º) Introducción al vídeo titulado “Material escolar- Tío Spanish” (https://www.youtube.com/watch?v=L3qtB9O120&feature=emb_title&ab_channel=TioSpanish%2C%20aprenderespanhol). El profesor reta a los alumnos que escriban “el mayor número de palabras de esta familia léxica presentes en el vídeo”.	10 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación D – Relacionamento interpersonal G – Bienestar, salud y ambiente
5º) El profesor procede a la realización de la sistematización del vocabulario presentado en el vídeo, a través de un PowerPoint.	10 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación E – Relacionamento interpersonal G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico, técnico y tecnológico F – Desarrollo personal y autonomía
Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos

6º) Actividad para poner en práctica el vocabulario que se acaba de estudiar: los alumnos hacen un ejercicio escrito de la página 39 del manual "Ahora español", del 7º curso. Después de terminado, se procede a su corrección.	15 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas E – Relación interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía I – Saber científico, técnico y tecnológico
7º) Realización de un ejercicio para practicar la expresión oral, titulado "Palabra Prohibida". Un estudiante deberá describir indirectamente un objeto escolar y sus compañeros tratarán de adivinar qué es.	15 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas D – Pensamiento crítico y pensamiento creativo E – Relación interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico, técnico y tecnológico J – Conciencia y control del cuerpo
8º) Se procede a la explotación de un contenido gramatical: el verbo "tener". Se presentan varias frases que contienen este verbo para que los alumnos se familiaricen con él. Luego, se hará la presentación del verbo conjugado.	10 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico, técnico y tecnológico
9º) Ejercicio final sobre el verbo "tener". Los alumnos hacen el ejercicio y se procede a su corrección.	15 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas F – Desarrollo personal y autonomía H – Sensibilidad estética y artística I – Saber científico, técnico y tecnológico
10º) Los minutos finales se dedicarán a la aclaración de dudas de los alumnos.	5 min	B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas D – Pensamiento crítico y pensamiento creativo E – Relación interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía I – Saber científico, técnico y tecnológico J – Conciencia y control del cuerpo

Anexo 9 – Plano da 2ª aula de Espanhol lecionada ao 7º ano
no âmbito da PES (1º semestre)

 	PLAN DE CLASE
	Fecha: 4/12/2020 Curso y grupo: 7ºD Bloque de: 90 minutos Formando/a: Pedro Afonso Pais Fernandes Profesora Cooperante del Instituto: Verónica Cruz Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Doutora Ana Belén Cao

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

SEGUNDA CLASE DE LA UNIDAD: «En el instituto»

❖ **Síntesis de los contenidos de la clase:**



Los demostrativos: formas, uso y ejercicios.
 Las asignaturas escolares.
 Juego de "mímica".

❖ **Descripción de la clase**

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos
1º) El profesor empieza la clase saludando, con un pequeño repaso del verbo "tener" en el presente de indicativo y con una introducción a los contenidos que se desarrollarán en la clase.	10 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación E – Relacionamento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente
2º) El profesor proyecta los contenidos y los alumnos copian en el cuaderno.	5 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación E – Relacionamento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente
3º) Introducción al estudio de los demostrativos con varios ejemplos presentados en un Power Point.	10 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas E – Relacionamento interpersonal G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico, técnico y tecnológico
4º) Introducción al vídeo titulado "Tapas de español: demostrativos" <small>(https://www.youtube.com/watch?v=P7_v6EDUm8c&t=124&ab_channel=ProfeDeELE.es)</small> Como es una parte importante de la formación de frases en español, el profesor les pide a los alumnos que estén concentrados, pues más tarde habrá preguntas a propósito del vídeo en cuestión, particularmente en una ficha de trabajo que los alumnos tendrán que hacer.	10 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación G – Bienestar, salud y ambiente

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos
5º) Realización de una ficha de trabajo sobre los demostrativos teniendo en cuenta el vídeo que se ha presentado. Con esta ficha de trabajo también se hace su sistematización. Se procede después a su corrección con la participación de los alumnos.	15 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas E – Relacionamento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico, técnico y tecnológico
6º) Introducción al tema de las “asignaturas” con el vídeo “Tío Spanish – Materias escolares” (https://www.youtube.com/watch?v=dULcHhmMLY8ab_channel=TioSpanish%3Aaprenderespa%C3%81tolonline). Se les pregunta cuáles son sus asignaturas favoritas y se les pide que señalen su preferida durante el visionado del vídeo. Después, se procede a su sistematización y los alumnos copian en el cuaderno el vocabulario ahí presente.	15 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico, técnico y tecnológico
7º) Juego de “mímica” en el que un alumno tiene que representar una asignatura. Sus compañeros tienen que adivinar cuál es, utilizando los demostrativos, como en la frase modelo presentada: «Esta/Esta asignatura es.... »	15 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas E – Relacionamento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente J – Conciencia y control del cuerpo
8º) Aclaración de dudas: espacio para que los alumnos expresen sus dudas.	10 min	B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas D – Pensamiento crítico y pensamiento creativo E – Relacionamento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente H – Sensibilidad estética y artística I – Saber científico, técnico y tecnológico

Anexo 10 – Plano da 3ª aula de Espanhol lecionada ao 7º ano
no âmbito da PES (1º semestre)

 UNIVERSIDADE BEIRA INTERIOR	PLAN DE CLASE Fecha: 11/12/2020 Curso y grupo: 7ºD Bloque de: 90 minutos Formando/a: Pedro Afonso Pais Fernandes Profesora Cooperante del Instituto: Verónica Cruz Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Doutora Ana Belén Cao
 Escola Secundária Quinta das Palmeiras	

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

TERCERA CLASE DE LA UNIDAD: «En el instituto»

❖ **Síntesis de los contenidos de la clase:**

Los colores: ejercicios y vocabulario.
 Las conjunciones “y”/“ni”.
 Juego “La mochila mentirosa”.

❖ **Descripción de la clase**



Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos
1º) El profesor empieza la clase saludando los alumnos y haciendo un repaso de los demostrativos y con una introducción a la materia de los colores.	10 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación E – Relacionamento interpersonal G – Bienestar, salud y ambiente C – Razonamiento y resolución de problemas
2º) El profesor proyecta los contenidos y los alumnos copian en el cuaderno.	5 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación G – Bienestar, salud y ambiente

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos
3º) El profesor procede la clase con la contextualización de la materia sobre los colores, proyectando en un Power Point varias imágenes relacionadas con los colores. Los alumnos copian el vocabulario en el cuaderno.	10 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación E – Relacionamento interpersonal G – Bienestar, salud y ambiente
4º) Los alumnos empiezan a hacer un ejercicio de identificación de colores y materiales escolares. Se procede a la corrección.	5 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas E – Relacionamento interpersonal G – Bienestar, salud y ambiente

5º) Se introduce la materia de la conjunción "y" / "ni", con varios ejemplos e explicaciones que ayudaran los alumnos a entender esta parte de los contenidos.	10 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación E – Relación interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente
6º) Ejercicio sobre las conjugaciones en que los alumnos tendrán de completar con "y" o con "ni". Se procede a su corrección.	5 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas E – Relación interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico, técnico y tecnológico

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos
7º) Presentaciones orales: los alumnos van a hacer parte de un juego titulado "Mochila mentirosa". Tienen de describir lo que tienen en su mochila utilizando materia de clases pasadas (objetos escolares, colores, demostrativos...), no olvidando de incluir una mentira para que los alumnos descubran cuál es.	45 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas D – Pensamiento crítico y pensamiento creativo E – Relación interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente H – Sensibilidad estética y artística I – Saber científico, técnico y tecnológico J – Conciencia y control del cuerpo
8º)		
9º)		
10º)		

**Anexo 11 – Plano da 4ª aula de Espanhol lecionada ao 7º ano
no âmbito da PES (1º semestre)**

 	PLAN DE CLASE
	<p>Fecha: 12/03/2021 Curso y grupo: 7D Bloque de: 90 minutos (45 sincrónicos y 45 asincrónicos) Formando/a: Pedro Afonso Pais Fernandes Profesora Cooperante del Instituto: Verónica Cruz Profesor Orientador de la Universidad: Profesora Doutora Ana Cao</p>

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

CUARTA CLASE DE LA UNIDAD: «La familia»

❖ **Síntesis de los contenidos de la clase:**

Clase sincrónica:
 La descripción de una persona – adjetivos de personalidad.
 Ejercicios.

Clase asincrónica:
 Preparación para el trabajo “Elige a tu familia”.



❖ **Descripción de la clase**

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos
1º) El profesor hace una breve introducción a la clase y después exhibe los contenidos en el ordenador y los alumnos los copian en el cuaderno.	5 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación F – Desarrollo personal y autonomía I – Saber científico, técnico y tecnológico
2º) Presentación de un PowerPoint sobre la descripción de una persona. Se hace una caracterización de parte de la familia presentada en la clase pasada, introduciendo los rasgos psicológicos y físicos en español. Esta parte del PowerPoint también sirve como ejemplo de preparación para el trabajo que los alumnos tendrán que hacer, titulado “Elige a tu familia”. En este trabajo, tendrán que describir oralmente a dos familiares (reales o inventados), mencionando varios aspectos (datos personales, características físicas y manera de ser).	10 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación E – Relación interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico, técnico y tecnológico

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos

<p>3º) Sistematización de la materia con un refuerzo sobre el vocabulario de los rasgos físicos y psicológicos con una lista de palabras sobre estos conceptos. Los alumnos las copian en el cuaderno el vocabulario. Aclaración de posibles dudas, debido a la presentación de nuevas palabras.</p>	<p>10 min</p>	<p>A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas E – Relación interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico, técnico y tecnológico J – Conciencia y control del cuerpo</p>
<p>4º) Realización de un ejercicio en el que los alumnos tienen que describir con uno o varios rasgos psicológicos o físicos la celebridad presentada en el PowerPoint.</p>	<p>10 min</p>	<p>A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas D – Pensamiento crítico y pensamiento creativo F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente H – Sensibilidad estética y artística I – Saber científico, técnico y tecnológico J – Conciencia y control del cuerpo</p>
<p>5º) El profesor prepara la próxima clase presentando en un PowerPoint un guion de la preparación para el trabajo asincrónico "Elige a tu familia".</p>	<p>10 min</p>	<p>A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación E – Relación interpersonal G – Bienestar, salud y ambiente</p>
<p>6º) Clase asincrónica: Los alumnos tienen que preparar su trabajo "Elige a tu familia" y tendrán que presentar al profesor sus textos hasta el día 17 de marzo. Las presentaciones orales, las harán a lo largo del próximo mes.</p>	<p>45 min</p>	<p>A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas D – Pensamiento crítico y pensamiento creativo E – Relación interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía H – Sensibilidad estética y artística I – Saber científico, técnico y tecnológico J – Conciencia y control del cuerpo</p>

Anexo 12 – Plano da 1ª aula de Espanhol lecionada ao 10º ano
no âmbito da PES (2º semestre)

 	PLAN DE CLASE
	<p>Fecha: 13 de mayo de 2021 Curso y grupo: 10ºCDE Bloque de: 90 minutos Formando/a: Pedro Afonso Pais Fernandes Profesora Cooperante del Instituto: Verónica Cruz Profesor Orientador de la Universidad: Profesora Dra. Ana Cao</p>

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

PRIMERA CLASE DE LA UNIDAD: «Los deportes»

❖ **Síntesis de los contenidos de la clase:**

Unidad: “Los deportes”:

- Explicación de la tarea final: «¿Cuál es el deporte más completo?».
- Los deportes y vocabulario relacionado.
- Las oraciones finales.



❖ **Descripción de la clase**

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos.
1º) El profesor proyecta los contenidos y los alumnos los copian en el cuaderno. También aprovecha para hacer la conexión con la clase anterior.	10 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación E – Relacionamento interpersonal G – Bienestar, salud y ambiente
2º) Presentación de la tarea final que consiste en la defensa de un deporte haciendo una campaña publicitaria que lo promueva. Los alumnos van a ser divididos en grupos para llevarla a cabo. Con los grupos formados, se hará una “subasta” para que cada uno elija un deporte que defenderá y, al mismo tiempo, se introducirá el vocabulario de los deportes. Cada grupo intentará “apropiarse” de un deporte para, más tarde, desarrollar la tarea final. Los alumnos copian en el cuaderno el vocabulario.	20 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente E – Relacionamento interpersonal

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos

3º Se presentan algunas palabras que les ayudarán a los alumnos a desarrollar su tarea final. Estas están relacionadas con los varios deportes. (fútbol, baloncesto, boxeo, entre otros).	20 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación G – Bienestar, salud y ambiente E – Relacionamento interpersonal
4º) Se pregunta a los alumnos si conocen algunos verbos alternativos al verbo “jugar” y después se presentan algunos de esos verbos como, por ejemplo, “practicar”, “entrenar”, entre otros.	5 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico
5º) Juego para practicar el vocabulario de los deportes en el que los alumnos tendrán que hablar de un deporte indirectamente con el propósito de que sus compañeros lo adivinen.	10 min	A – Lenguaje y textos B – Información y comunicación D – Pensamiento crítico y pensamiento creativo E – Relacionamento interpersonal G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico
6º) Repaso de las oraciones finales con frases relacionadas con los deportes.	10 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación E – Relacionamento interpersonal G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico
7º) Ejercicio sobre las oraciones finales y la materia que se ha dado a lo largo de toda la clase (deportes) . Se procede a la corrección del ejercicio.	10 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas E – Relacionamento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico

Anexo 13 – Plano da 2ª aula de Espanhol lecionada ao 10º ano
no âmbito da PES (2º semestre)

  Escola Secundária Quinta das Palmeiras	PLAN DE CLASE
	<p>Fecha: 18 de mayo Curso y grupo: 10ºCDE Bloque de: 90 minutos Formando/a: Pedro Afonso Pais Fernandes Profesora Cooperante del Instituto: Verónica Cruz Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Dra. Ana Cao</p>

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

SEGUNDA CLASE DE LA UNIDAD: «Los deportes»

❖ **Síntesis de los contenidos de la clase:**

Continuación de la clase anterior.
 Los adjetivos: superlativo relativo y superlativo absoluto.
 El deporte colectivo o individual.



❖ **Descripción de la clase**

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos
1º) El profesor exhibe los contenidos y los alumnos los copian en el cuaderno. Se hace un pequeño repaso de la clase anterior, conectando con la ficha que os he entregado.	10 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente
2º) Conclusión de la ficha sobre el presente de subjuntivo y las oraciones finales. Si necesario, se da un tiempo para que los alumnos completan el último ejercicio de la ficha para después se proceder a la corrección.	10 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico y técnico

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos
3º) La clase continua con la introducción a los adjetivos. Se entrega a los alumnos hojas con adjetivos y antónimos de ellos mismos. Después los alumnos tienen de mostrar el adjetivo que les tocó haciendo contraste con el de sus compañeros. En seguida se proyecta otros adjetivos que podemos tener en cuenta.	15 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico y técnico

<p>4º) Con los adjetivos que les ha tocado, los alumnos tienen que utilizar el adjetivo relativo de superioridad o inferioridad y hacer un cuestionario a sus colegas: "¿Que deportes es el más rápido?". Tienen que recoger información de lo que los alumnos creen que sea el deporte más rápido, importante, cansado, enriquecedor, entre otros...</p>	<p>25 min</p>	<p>A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación D – Pensamiento crítico y pensamiento creativo F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico y técnico J – Conciencia y control del cuerpo</p>
<p>5º) Como introducción a los adjetivos superlativos (absoluto y sintético), los alumnos abren la página 119 del manual y con las frases que están presentes en el ejercicio 5, se muestra esas y otras frases creadas que contienen esos adjetivos y así los alumnos se familiarizan con el superlativo absoluto y sintético.</p>	<p>10 min</p>	<p>A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación D – Pensamiento crítico y pensamiento creativo F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico y técnico</p>
<p>6º) Como ultima tarea de la clase, se hace un diálogo con los alumnos sobre los deportes individuales y colectivos. Los alumnos refletan en par este aspecto de los deportes sirviendo de introducción al texto de la página 122: "Se hace mejor deporte con compañeros?". Se lee el texto para después se proceder al ejercicio ... de la página ... y su respectiva corrección.</p>	<p>20 min</p>	<p>A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas D – Pensamiento crítico y pensamiento creativo E – Relación interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico y técnico J – Conciencia y control del cuerpo</p>

Anexo 14 – Plano da 3ª aula de Espanhol lecionada ao 10º ano
no âmbito da PES (2º semestre)

  Escola Secundária Quinya das Palmeiras	PLAN DE CLASE
	Fecha: 20/05/2021 Curso y grupo: 10ºCDE Bloque de: 90 minutos Formando/a: Pedro Afonso Pais Fernandes Profesora Cooperante del Instituto: Verónica Cruz Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Dra. Ana Cao

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

TERCERA CLASE DE LA UNIDAD: «Los Deportes»

❖ **Síntesis de los contenidos de la clase:**



Repaso sobre las oraciones finales.
 Realización de un Kahoot sobre los contenidos de las clases anteriores.
 Preparación para el debate «¿Cuál es el deporte más completo?».

❖ **Descripción de la clase**

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos
1º) El profesor exhibe los contenidos y los alumnos los copian en el cuaderno. Se hace una conexión con la clase anterior, planteándoles a los alumnos algunas preguntas sobre los contenidos estudiados.	5 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente E – Relacionamento interpersonal I – Saber científico
2º) A continuación, se reanuda la explicación de las oraciones finales, con un ejercicio. Cuando los alumnos lo terminen, se procede a su corrección.	15 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas E – Relacionamento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico
3º) A continuación, los alumnos van a hacer un Kahoot sobre la materia de las dos clases anteriores, con el objetivo de comprobar si la han entendido.	15 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas D – Pensamiento crítico E – Relacionamento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico
4º) Se presenta después un vídeo motivacional sobre el deporte en el que los alumnos tienen que reflexionar sobre sus ventajas y desventajas. Los alumnos después del visionado del vídeo	20 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico D – Pensamiento crítico E – Relacionamento interpersonal

enumeran varias ventajas y desventajas de la práctica deportiva. Se presentan algunas en el PowerPoint y los alumnos copian ese vocabulario en el cuaderno.		
5º) Redacción de un texto con las ideas que servirán de apoyo para el debate sobre el mejor deporte (tarea final que será llevada a cabo en la última clase). Para escribir esas ideas, los alumnos tendrán en cuenta los contenidos estudiados en las últimas clases y las ventajas y desventajas de la práctica deportiva discutida hoy.	30 min	A – Lenguaje y textos C – Razonamiento y resolución de problemas D – Pensamiento crítico y pensamiento creativo E – Relacionamiento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico
6º) Espacio para que los alumnos puedan expresar sus dudas.	5 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación D – Pensamiento crítico E – Relacionamiento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente

Anexo 15 – Plano da 4ª aula de Espanhol lecionada ao 10º ano
no âmbito da PES (2º semestre)

  Escola Secundária Quinta das Palmeiras	PLAN DE CLASE
	Fecha: 27/05/2021 Curso y grupo: 10ºCDE Bloque de: 90 minutos Formando/a: Pedro Afonso País Fernandes Profesora Cooperante del Instituto: Verónica Cruz Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Dra. Ana Cao

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

CUARTA CLASE DE LA UNIDAD: «Los deportes»

❖ **Síntesis de los contenidos de la clase:**

Debate «¿Cuál es el deporte más completo?»

Auto y heteroevaluación del debate.

❖ **Descripción de la clase**

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Áreas de aptitudes del perfil de los alumnos
1º) El profesor exhibe los contenidos y los alumnos los copian en el cuaderno.	5 min	A – Lenguaje y textos B – Información y comunicación E – Relacionamento interpersonal G – Bienestar, salud y ambiente
2º) Preparación del debate: se les explican a los alumnos las reglas del debate. Se les recomienda que estén atentos a la presentación de sus compañeros para después hacerles comentarios o preguntas.	5 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación E – Relacionamento interpersonal G – Bienestar, salud y ambiente
3º) Se inicia el debate «Cuál es el deporte más completo». Los alumnos deben promocionar el deporte que han elegido como el mejor. A lo largo de la clase, el profesor va haciendo algunas consideraciones y evalúa las presentaciones. Los alumnos también hacen una autoevaluación teniendo en cuenta sus intervenciones en el debate.	70 min	A – Lenguaje y textos B – Información y Comunicación C – Razonamiento y resolución de problemas D – Pensamiento crítico y pensamiento creativo E – Relacionamento interpersonal F – Desarrollo personal y autonomía G – Bienestar, salud y ambiente I – Saber científico J – Conciencia y control del cuerpo

