

U. PORTO

FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Eunice Maria de Amorim e Silva

2º Ciclo de Estudos em

Ensino do Inglês e do Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Acentuação gráfica em encontros vocálicos do Português e do Espanhol

2012

Orientador: Prof. Dr. João Manuel Pires da Silva e Almeida Veloso

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

Resumo

O presente relatório tem como objetivo principal chamar a atenção dos diferentes intervenientes do processo ensino-aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira para a necessidade de refletir sobre o uso do acento gráfico em palavras onde se registam sequências vocálicas.

Apoiado no modelo de investigação da Análise de Erros, apresentamos um estudo empírico realizado na *Escola Secundária Eça de Queirós* ao longo do ano letivo 2011/2012. Partindo da análise de textos realizados pela amostra quer na sua língua materna, quer na língua-alvo, procedemos à preparação e conseqüente intervenção prática, recorrendo a diferentes materiais.

De modo a avaliar os possíveis progressos dos informantes, solicitamos, numa fase final, a criação de textos em Espanhol, a partir dos quais comprovámos que se mantiveram, em termos gerais, as mesmas dificuldades na aplicação do acento gráfico da língua espanhola nas palavras onde ocorrem encontros vocálicos reveladas inicialmente, mais concretamente, nas palavras graves terminadas em ditongo crescente ou em hiato.

Face aos resultados obtidos, ainda que não tenham sido os desejados, consideramos que o projeto de investigação-ação desenvolvido deverá ser tido como um instrumento impulsionador para o desenvolvimento de outros projetos, visando um maior esclarecimento sobre o conteúdo gramatical em questão e posterior criação de novas estratégias e materiais didáticos, condição necessária para cada vez melhores e mais significativas aprendizagens.

Palavras-chave: linguística contrastiva, análise de erros, sistema fonológico, encontros vocálicos, ditongo, hiato, acento gráfico.

Abstract

Este “relatório” tiene como principal objetivo llamar la atención de los diferentes intervinientes en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera sobre la necesidad de reflexionar sobre el uso del acento gráfico en palabras donde ocurren secuencias vocálicas.

Basándose en el modelo de investigación del Análisis de Errores, presentamos un estudio empírico desarrollado en *Escola Secundária Eça de Queirós* a lo largo del curso 2011/2012. Desde el análisis de textos producidos por la muestra en su lengua materna así como en la lengua meta, hemos preparado una intervención práctica, a través del uso de distintos materiales.

A fin de evaluar la posible progresión de los informantes, hemos solicitado, en un momento final, la escritura de textos en español, a partir de los cuales hemos verificado que se habían mantenido, en rasgos generales, las mismas dificultades en la aplicación del acento gráfico identificadas inicialmente, más concretamente, en las palabras graves terminadas en diptongo creciente o en hiato.

Teniendo en cuenta los resultados, aunque no han sido los pretendidos, creemos que el proyecto de investigación-acción desarrollado deberá ser un instrumento impulsor para el desarrollo de otros proyectos, con el objetivo de un mayor esclarecimiento de este contenido gramatical y la posterior creación de nuevas estrategias y recursos didácticos, condición necesaria para mejores y más efectivos aprendizajes.

Términos-clave: lingüística contrastiva, análisis de errores, sistema fonológico, encuentros vocálicos, diptongo, hiato, acento gráfico.

Agradecimentos

O presente relatório surge de um esforço, no qual, direta ou indiretamente, participaram várias pessoas, que através da leitura, partilha de ideias ou de opiniões, apoiaram-me na sua concretização. Assim sendo, agradeço:

À minha família o apoio incondicional e toda a ajuda dispensada nas distintas etapas da minha vida pessoal e profissional.

Ao Professor Dr. João Veloso não apenas pela incansável orientação e por todo o conhecimento partilhado, mas principalmente pelo exemplo enquanto investigador e professor que tem sido para mim desde as aulas de Linguística Portuguesa.

Às minhas colegas de estágio, Dora Silva e Inês Monteiro, por todas as críticas construtivas que sempre contribuíram para o enriquecimento do meu trabalho ao longo do ano letivo, bem como pela amizade e espírito de entreajuda que sempre existiu e existe entre nós.

À minha orientadora de estágio, Maria das Dores Silva, à minha supervisora, Mónica Barros Lorenzo, e a todos os alunos que fizeram parte da amostra do meu projeto de investigação-ação pela disponibilidade e interesse demonstrados na sua realização.

Finalmente, agradeço igualmente a compreensão, paciência e apoio revelados pelos meus amigos, em particular, Sofia Oliveira e Andreia Rego.

Índice	
Introdução	3
Parte I - Fundamentos teóricos	4
Capítulo I - Linguística contrastiva	4
1.1 Análise Contrastiva	4
1.2 Análise de Erros	7
1.3 Interlíngua	10
Capítulo II – Fonologia	13
2.1. Considerações gerais	13
2.2. Sistema fonológico do Espanhol	15
- Fonemas vocálicos	15
- Encontros vocálicos	17
- Ditongos	17
- Hiatos	18
2.3. Sistema fonológico do Português	19
- Fonemas vocálicos	19
- Encontros vocálicos	20
- Ditongos	20
2.4. Processo do vocalismo átono	22
2.5 Prosódia	24

Capítulo III – Ortografia	27
3.1 Acento gráfico	27
3.2 Regras gerais de acentuação do Espanhol	28
3.2 Regras gerais de acentuação do Português	29
Parte II – Apresentação de casos práticos	33
1. Enquadramento escolar	33
2. Amostra	34
3. Metodologia	35
- 1ª Fase	36
- 2ª Fase	39
- 3ª Fase	43
Considerações finais	46
Bibliografia	48
Anexos	
- Anexo 1	2
- Anexo 2	5
- Anexo 3	6
- Anexo 4	12
- Anexo 5	15
- Anexo 6	23
- Anexo 7	25
- Anexo 8	27

Introdução

Tendo como ponto de partida as palavras de Gargallo Santos (1993:118),

"El aprendizaje de una segunda lengua (L2) es el proceso por el que un individuo adquiere un nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permite entrar en interacción con una comunidad lingüística que no es la suya propia."

afirmamos que, no processo de aprendizagem da língua espanhola, o aluno português é confrontado com um conjunto de estruturas linguísticas diversificadas, assim como com uma realidade sociocultural distinta.

Do contraste da língua materna do discente (Português) com a língua-alvo (Espanhol), constatamos que as línguas em questão apresentam sistemas linguísticos próximos em termos lexicais e gramaticais. Verificamos, mais concretamente, a presença de inúmeros vocábulos iguais ou semelhantes em termos gráficos, morfémicos e fonológicos, que, contudo, diferem, em alguns casos, na acentuação ortográfica. Uma das dificuldades que o discente português encontra na aprendizagem da língua espanhola é, pois, o domínio do acento gráfico, em especial nas palavras onde ocorrem encontros vocálicos.

Na tentativa de advertir o estudante da existência dessa situação e a conseqüente necessidade de desenvolver o estudo sistemático do acento gráfico em Espanhol, visando o seu uso correto, elaborámos um projeto de investigação-ação, com base em alguns fundamentos teóricos e no trabalho desenvolvido, que decorreu na *Escola Secundária Eça de Queirós* no ano letivo 2011/ 2012.

Após a primeira parte, em que delinearemos algumas das linhas teóricas condutoras deste trabalho, mais concretamente alusivas aos estudos desenvolvidos no âmbito da Linguística Contrastiva, a descrição dos sistemas fonológicos do Português e do Espanhol, bem como das regras de acentuação gráfica de ambas as línguas, apresentaremos os resultados do estudo empírico realizado e os respetivos comentários e reflexões.

Parte I – Fundamentos teóricos

I. Linguística contrastiva

Segundo Santos (1993), desde a sua origem, a Linguística Aplicada, enquanto disciplina, desenvolveu uma investigação científica acerca do processo de aprendizagem de segundas línguas. A aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira compreende o contacto de duas línguas no qual se põem em relação, por um lado, a língua materna ou língua base do aluno (L1) e, por outro, a língua-alvo ou que vai ser aprendida (L2).

A partir de meados dos anos 40 do século XX, sob a designação de Linguística Contrastiva, a Linguística Aplicada acolheu vários modelos de análise, nomeadamente a Análise Contrastiva, a Análise de Erros e a Interlíngua, cujo objetivo final é facilitar a aprendizagem de línguas estrangeiras através da análise das estruturas próprias da L1 e da L2.

Ainda que tenham florescido a partir da mesma semente, convém referir-se que os três modelos de investigação referidos apresentam diferenças significativas no que diz respeito aos princípios metodológicos em que se fundamentam, no *corpus* que utilizam, nos seus respetivos resultados, bem como nas suas implicações pedagógicas.

1.1. Análise Contrastiva

O modelo de investigação de Análise Contrastiva no quadro de aprendizagem de línguas estrangeiras desenvolveu-se entre meados dos anos 40 e dos anos 70 do século XX, nos Estados Unidos, e teve como fundamento teórico os trabalhos de C. Fries (1945) e de R. Lado (1957).

De acordo com os docentes da Universidade de Michigan acima referidos, a comparação sistemática e sincrónica da língua de partida do aluno com a língua de chegada pode ter implicações no processo de aprendizagem da última, na medida em que o contraste dos sistemas linguísticos em todos os níveis das suas estruturas pode conduzir à determinação das semelhanças e diferenças entre as duas línguas e, conseqüentemente, à previsão das

áreas de dificuldade e problemas que o estudante poderá ter de enfrentar durante o processo de aprendizagem da língua estrangeira.

A comparação dos dois sistemas linguísticos realiza-se em todos os níveis do sistema, isto é, tanto ao nível linguístico (fonológico, gramatical e lexical), como ao nível cultural, sendo realizada pelo docente de língua estrangeira, nas seguintes fases (Santos, 1993: 34):

- a) Descrição estrutural das L1 e L2;
- b) Comparação das descrições;
- c) Elaboração de uma lista inicial com as estruturas não equivalentes;
- d) Reorganização das mesmas estabelecendo uma hierarquia de dificuldades;
- e) Previsão e descrição das dificuldades;
- f) Preparação de materiais didáticos.

Apoiada na vertente estruturalista de L. Bloomfield, a Análise Contrastiva considera a língua como um sistema de elementos relacionados de modo estrutural, podendo ser descrita exhaustivamente a qualquer nível da estrutura (Santos, 1993). Deste modo, defende-se que, numa primeira fase, deve ser realizado o estudo da fonologia e da fonética, seguindo-se os sistemas morfológico e sintático, respetivamente. A este propósito, é importante salientar que o meio fundamental, segundo a linguística estrutural, é o oral, na medida em que a língua é fala, entendida à luz da dicotomia saussuriana *langue/ parole*.

Situando-se ao nível da abstração, a língua (*langue*) é caracterizada como um sistema subjacente a uma determinada comunidade linguística. Contrariamente, a fala (*parole*) refere-se à concretização pontual de cada indivíduo desse mesmo sistema linguístico.

No plano da aprendizagem de línguas estrangeiras, verifica-se a valorização da exercitação oral, remetendo-se para segundo plano o desenvolvimento da escrita e da compreensão leitora: “primeramente lo que se habla y solamente en segundo lugar lo que se escribe”. (Brooks em Richards & Rodgers (2003:62)).

Considerando a metodologia referida, o modelo de Análise Contrastiva, na sua versão forte, defendida por R. Lado, caracteriza-se por um tipo de análise denominada *a priori*, visto tratar-se de uma investigação exclusivamente gramatical sem qualquer

condicionamento psicológico. Tendo como principal objetivo evitar que o aluno utilize as estruturas específicas da sua língua materna quando comunica numa língua estrangeira, o professor tem a pretensão de prever todos os erros possíveis que o estudante possa cometer ao longo do processo de aprendizagem de uma L2. Assim sendo, após o confronto entre os dois sistemas linguísticos e uma vez localizadas as estruturas divergentes em ambas as línguas, cabe ao docente proceder à correção e elaboração de programas curriculares, de materiais didáticos e à seleção das estratégias a implementar. Neste sentido, C. Fries defende que:

“The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.” (1945: 1).

Um dos conceitos básicos em que se fundamenta o modelo de Análise Contrastiva é o de *interferência* que, por definição, é entendido como:

“el fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa (L1). (Santos, 1993: 17)”.

De acordo com este modelo de investigação, a interferência é considerada a única causa das dificuldades na aprendizagem da L2 e dos erros produzidos.

A versão forte da Análise Contrastiva surge como um método preditivo e infalível, aspeto que mais tarde suscitará diversas críticas por parte de alguns autores, já que, de acordo com os estudos de Tran-Thi-Chau (1975); Richards (1971) e Mukaitash (1977), nem todos os erros se produzem por interferência com a L1, mas apenas cerca de 50% dos casos.

O modelo de Análise Contrastiva, desde a perspetiva da psicologia behaviorista desenvolvida por Skinner (1957), fundamenta-se na crença de que a aprendizagem de línguas estrangeiras passa pela formação de hábitos. Tal como afirmam Richards & Rodgers (2003:62/63), na ótica dos behavioristas, o ser humano é visto como um organismo capaz de apresentar vários tipos de condutas, dependentes de três elementos essenciais: um estímulo, uma resposta e um reforço. Para que seja criada ou reformulada uma conduta é necessário, em primeiro lugar, que se proporcione um estímulo que servirá para iniciar a conduta, dando lugar a uma resposta no organismo. De seguida, o reforço apresenta-se como um elemento vital no processo de aprendizagem, na medida em que

serve para assinalar se a resposta foi adequada (ou inadequada) e incentivar à repetição (ou eliminação) da resposta no futuro.

Neste sentido, Santos (1993: 62) postula que o domínio da L2 adquire-se através da formulação mecânica de hábitos que provém sobretudo da imitação e da repetição. Os alunos desempenham, por isso, um papel passivo, respondendo a estímulos. As suas funções resumem-se a ouvir e repetir as instruções dadas pelo professor. Além disso, é-lhes negada qualquer iniciativa de interação com outros alunos ou mesmo com o professor, uma vez que através desse ato poderiam cometer erros, o que poderia por em causa todo o método usado. O docente, por sua vez, é responsável pela apresentação das estruturas, pelo controlo do ritmo e pela orientação das aprendizagens dos estudantes, situando-se por conseguinte, no centro do processo ensino-aprendizagem.

1.2. Análise de Erros

O modelo de investigação de Análise de Erros surgiu no final dos anos 70 do século XX no quadro da teoria de ensino de línguas estrangeiras, tendo como ponto de partida os trabalhos teóricos de S. Pit Corder (1967). Até esta data e desde meados dos anos 40, as investigações no âmbito da Linguística Aplicada centraram-se no contraste de sistemas linguísticos de pares de línguas, com o objetivo de identificar as áreas de semelhança e diferença e prever os potenciais erros que o estudante de uma língua estrangeira poderia produzir ao longo do processo de aprendizagem, provocados pela interferência da L1 sobre a L2.

Contrariamente ao modelo de Análise Contrastiva, S. Corder propõe o estudo sistemático de um *corpus* de erros produzidos por estudantes de uma L2, ao nível oral e/ou escrito, de acordo com os passos seguintes (Santos, 1993: 85):

- a) Determinação dos objetivos (globais ou parciais);
- b) Descrição do perfil dos informantes;
- c) Seleção do tipo de prova (teste, redação, tradução, entre outros);
- d) Elaboração da prova;
- e) Realização da prova (a cargo do grupo ou grupos de alunos);

- f) Identificação dos erros;
- g) Classificação dos erros detetados de acordo com uma taxionomia gramatical fundamentada na gramática estrutural;
- h) Determinação estatística da recorrência dos erros;
- i) Descrição dos erros em relação à(s) sua(s) causa(s);
- j) Identificação das áreas de dificuldade segundo uma hierarquia;
- k) Programação de uma terapia para o tratamento dos erros;
- l) Determinação do grau de irritabilidade causado no ouvinte;
- m) Determinação das implicações didáticas no ensino.

Autores como M. Burt, H. Dulay e S. Krasher (1982), mencionados por Santos (1993:76), consideram que deste tipo de análise poderia advir um programa de ensino-aprendizagem mais efetivo, uma vez que o erro é entendido segundo uma perspectiva diferente.

Se até aqui o erro era tido como algo negativo e tinha de ser eliminado a todo o custo, a Análise de Erros amplia e revaloriza este conceito. Assim, os erros passam a ser vistos como signos positivos a partir dos quais, o professor é capaz de identificar as áreas em que os alunos apresentam maiores dificuldades e em que ponto do processo de aprendizagem da língua-alvo se encontram. Conseqüentemente, o docente de L2 poderá rever a sua prática pedagógica, (re)formulando estratégias e materiais passíveis de utilizar na sala de aula.

Partindo da noção de erro como um desvio sistemático, S. Corder considera que os erros do aluno são um fenómeno inevitável e necessário no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Este fenómeno caracteriza a língua falada pelo estudante de uma L2, sistema linguístico que difere quer da língua materna, quer da língua-alvo, sendo denominado pelo mesmo autor de “dialeto idiossincrásico”, “dialeto transitório” ou mesmo de “sistema de compromisso” e mais tarde de “interlíngua” por L. Selinker.

Tendo em conta as palavras de S. Corder (1967: 166), citado por Santos (1993: 81):

“...el estudiante está usando un sistema finito de lengua en cada punto del proceso, aunque no es (...) el de la segunda lengua (...) los errores del estudiante son evidencia de este sistema y son en sí mismos sistemáticos.”,

poder-se-á afirmar que o “dialeto transitório”, como próprio termo indica, apresenta uma gramática própria e define-se como pouco estável na medida em que está em constante mudança, atravessando etapas sucessivas. Assim sendo, este linguista considera que, tal como a criança quando está em processo de aquisição da sua língua materna, também o adulto ao aprender uma L2 faz uso de hipóteses que vai formulando e testando, podendo mais tarde vir a confirmá-las, quando corretas, ou rejeitá-las, quando incorretas. Na perspectiva do modelo de Análise de Erros, o erro é, portanto, abordado de um modo positivo, sendo encarado como um mecanismo usado pelo estudante para testar hipóteses sobre a língua-alvo.

Em termos conceituais, o modelo de Análise de Erros focaliza a sua atenção nos pressupostos defendidos pela gramática generativa e pelo cognitivismo. Contra a perspectiva behaviorista, o linguista Noam Chomsky (1966: 153), citado por Richards & Rodgers (2003: 72), expressa-se nos seguintes termos:

“La lengua no es una estructura de hábitos. La conducta lingüística normalmente supone innovación, formación de oraciones y estructuras nuevas de acuerdo con las reglas de gran abstracción y complejidad.”

Das afirmações referidas, destaca-se a ideia de que, segundo a perspectiva chomskyana, a aquisição das línguas dá-se a partir da formação de regras e não de hábitos. Paralelamente a esta ideia, surge a teoria que postula que os seres humanos nascem com uma predisposição inata para desenvolver a linguagem. Assim sendo, o aluno apresenta-se como predisposto para induzir regras da L2 a partir do *input* linguístico a que é exposto, aproximando-se gradualmente do nível de um falante nativo da língua estrangeira em estudo. Nesta perspectiva, os possíveis desvios que o estudante pode cometer não são mais errados do que as primeiras aproximações de uma criança à língua, são hipóteses sobre o sistema de regras e o funcionamento da língua que está a aprender.

Note-se que Noam Chomsky (1994) postula a existência de princípios comuns a todas as línguas, postulando a existência de universais linguísticos. Assim sendo, o mesmo autor defende que todas as gramáticas particulares, também denominadas “línguas-I”,

diferenciam-se entre si apenas na aparência, constituindo-se por isso como manifestações de superfície empiricamente diferentes da Gramática Universal.

Tal como já foi referido, os anos 70 assistiram a mudanças nos campos teórico e metodológico, o que, indubitavelmente, conduziu a novas implicações no plano pedagógico.

Contrariamente ao que acontecia nos métodos ligados à Análise Contrastiva como o Método Audiolingüístico, o aluno, de acordo com a perspectiva da Análise de Erros

“ya no es un mero receptor pasivo do “input” da LM [lengua meta], sino que juega un papel activo, procesando, generando hipótesis, comprobándolas y refinándolas”. (Larsen-Freeman & Long (1994: 64) em Ferriz, 2001: 22)

Também a tipologia de atividades desenvolvidas para a aprendizagem das línguas, bem como os materiais utilizados, sofreram alterações. Deste modo, exercícios como a tradução direta ou inversa e a produção de textos, anteriormente postas de lado pelo método audiolingüístico, aliam-se a exercícios denominados de estruturo-globais, nomeadamente a identificação e correção de erros em textos, entre outros.

1.3. Interlíngua

Na sua maioria, os estudos desenvolvidos no âmbito da Linguística Contrastiva em finais do século anterior pretendiam medir a competência gramatical do aluno de L2, considerando a noção de erro a partir de qualquer modelo ou perspectiva.

O modelo de investigação de Análise de Erros, na sua versão tradicional, caracterizava-se pela recolha de dados e conseqüente listagem de erros classificados de acordo com taxonomias gramaticais.

A partir da década de 80, verifica-se uma transformação na investigação relativamente ao ensino de segundas línguas na medida em que o próprio S. P. Corder (1981) reorienta os objetivos da Análise de Erros para uma avaliação da competência global do discente, ou seja, gramatical e comunicativa, passando-se a estudar também os efeitos pragmáticos no ouvinte e considerar os erros em função do seu efeito comunicativo. Recorde-se que esta mudança metodológica já tinha sido sugerida anteriormente, em 1971, por T. Slama-Czacu. Criticando os procedimentos utilizados pelo modelo de Análise Contrastiva,

Slama-Cazacu (1971) defende que as investigações deveriam considerar a situação de aprendizagem de uma língua estrangeira como um todo, como uma situação de contacto linguístico na qual intervém seres humanos cujo objetivo é comunicar entre si. (Santos, 1993: 87). Neste contexto, insere-se a Hipótese da Interlíngua que considera a análise e a descrição da totalidade da produção do estudante.

O conceito de interlíngua foi desenvolvido por L. Selinker, no ano de 1972, para fazer referência à língua do aluno como um sistema linguístico autónomo e com uma estrutura própria, que difere da L1 e da L2 e que atravessa etapas sucessivas, encontrando-se em constante evolução.

Nas palavras de L. Selinker (1972: 214), referidas por Santos (1993: 127), o conceito de interlíngua define-se como:

“un sistema lingüístico separado cuya existencia podemos hacer hipótesis en el “output” de un estudiante al intentar producir la norma de la lengua meta.”

Na afirmação do autor ressalta a ideia de que, segundo os seus pressupostos teóricos, os únicos dados observáveis são as locuções produzidas pelo estudante quando este tenta formular orações na língua-alvo. Selinker vai mais longe, considerando que a observação de ditas locuções, devidamente contrastadas com as locuções produzidas pelo discente na sua língua materna e com as produzidas pelos falantes nativos da L2, conduziria ao estudo dos processos psicolinguísticos que estão na base da produção da interlíngua.

A perspetiva referente ao ensino de línguas estrangeiras adotada por L. Selinker apoia-se na Teoria de Maturação de Lennerberg, a partir da qual Selinker afirma que na mente do aluno existe um conjunto de estruturas psicológicas latentes, que se ativam quando se aprende uma L2.

Na Hipótese da Interlíngua, surge como essencial o termo fossilização, entendido como um mecanismo existente na estrutura psicológica latente que, de um modo inconsciente e persistente, faz com que seja possível manter vocábulos e regras da língua materna na Interlíngua, independentemente da idade do discente ou do seu nível de instrução.

Apresentada a evolução dos modelos de investigação na aquisição de segundas línguas desde a Análise Contrastiva até à Interlíngua, bem como os seus fundamentos teóricos e implicações pedagógicas, ditos modelos surgem como peças fundamentais no estudo

global da língua do aluno enquanto sistema de comunicação. A passagem da Análise Contrastiva para a Hipótese da Interlíngua, mediada pela Análise de Erros, supõe a existência de novos conceitos que foram germinados a partir de outros já existentes. A transição de um paradigma para outro não implica a extinção do anterior, apresentando-se antes como um avanço científico no campo da Linguística Contrastiva.

II. Fonologia

2.1. Considerações gerais

A fonologia enquanto disciplina linguística define-se pelo estudo dos elementos fónicos das línguas desde o ponto de vista da sua função no sistema de comunicação. Por outras palavras, consiste no “estudio del significante en la lengua” (Quilis & Fernández, 1985: 7). Entenda-se o término *significante* de acordo com a dicotomia saussuriana *significante/significado*, que associados formam o signo linguístico. Para o linguista suíço Ferdinand de Saussure, em *Cours de linguistique générale* (1916), o signo linguístico é “una entidad psíquica de dos caras” (Saussure, 1945: 60 em Quilis, 1993), sendo constituído pelo conceito ou significado e pela imagem acústica ou significante.

Se tomarmos como exemplo o signo linguístico *mesa* da língua espanhola, podemos afirmar que é formado por quatro elementos fónicos (/m/ + /e/ + /s/ + /a/), isto é, por um significante /mésa/ e por um significado, que corresponde ao conceito que temos do que é uma *mesa* (Quilis, 1993).

Centrando-se no aspeto fónico do signo linguístico, a fonologia realiza o estudo do significante no plano da língua, enquanto que à fonética cabe o estudo do significante no plano da fala (Alarcos, 1991).

Tal como já mencionamos anteriormente, a língua, segundo Saussure, é tida como um modelo geral e constante para todos os membros pertencentes a uma determinada comunidade linguística. Ao conceito de língua, Saussure contrapõe o de fala que surge como a materialização ou realização concreta desse mesmo modelo num momento e num lugar específicos em cada um dos elementos da comunidade linguística, variando de indivíduo para indivíduo (Alarcos, 1991).

Como podemos constatar a partir do que foi exposto, ao foneticista interessa a materialidade dos sons, bem como a sua produção e a sua perceção. Por sua vez, a fonologia ocupa-se, como afirma Jorge M. Barbosa (1994: 74):

“dos sons de uma língua do ponto de vista do seu funcionamento linguístico, isto é, quanto ao papel que desempenham na comunicação estabelecida nessa língua, as características que distinguem uns dos outros no desempenho desse papel, ou seja, na sua função, e as relações que entre eles se estabelecem e permitem identificar o sistema que constituem”

É inevitável estabelecer, por isso, uma ponte entre as disciplinas linguísticas referidas, uma vez que ambas revelam interesse pelos sons da linguagem, sendo caracterizadas por Antonio Quilis como:

“una montaña con dos vertientes inseparables que requieren un mutuo apoyo para su existencia”. (1993: 25)

No âmbito da fonologia, destacamos o conceito *fonema*. Ao longo do tempo, foram vários os autores que tentaram defini-lo. Para Antonio Quilis (1993: 27), fonema é:

“la unidad lingüística más pequeña, desprovista de significado, formada por un haz simultáneo de rasgos distintivos”.

Martínez Celdrán (1989: 24), por sua vez, define-o como:

“cada uno de los segmentos mínimos y sucesivos que separamos de la cadena al aplicar la conmutación”.

Das duas definições apresentadas, convém destacar os elementos *rasgos distintivos* e *conmutación*. Citando Emilio Llorach Alarcos (1991: 43):

“conmutación (...) consiste en sustituir un trozo fónico de un significante por otro trozo existente en la misma lengua, de modo que el resultado fónico evoque una significación diferente; esto es, que sea el significante de otro signo”.

Cada fonema é composto por um conjunto de traços distintivos ou pertinentes, tornando possível a distinção entre os diversos fonemas que compõem um determinado sistema linguístico. A palavra espanhola *peso* /peso/, por exemplo, é constituída por uma serie de quatro fonemas, já que o máximo de unidades mínimas em que pode ser dividida é /p/ + /e/ + /s/ + /o/.

Se na palavra *peso* /peso/ comutarmos, isto é, substituírmos o fonema consonântico, oclusivo, surdo /p/ pelo fonema consonântico, oclusivo sonoro /b/, obtemos uma nova palavra: *beso* /beso/. A diferença entre /peso/ e /beso/ é, distintiva, na medida em que o traço de sonoridade permite distinguir as duas palavras. /p/ e /b/ constituem uma ocorrência denominada de par mínimo. Deste modo, podemos afirmar que, tal como refere Antonio Quilis, o fonema é uma unidade desprovida de significado, mas com a capacidade de opor significados.

Tendo como ponto de referência as expressões /un beso/ e /mi beso/ referidas por Francesco D’Introno *et alii* (1995: 139), podemos aferir que o fonema /b/, tal como qualquer outro fonema, consoante o contexto em que se encontre, pode apresentar diferentes realizações fonéticas, designadas linguisticamente por alofones, neste caso, [b] e [β], respetivamente. A oposição entre o som oclusivo [b] e o som fricativo [β] não apresenta um carácter distintivo, pois trata-se de variantes do fonema /b/, não sendo por isso capazes de distinguir palavras em Espanhol. Destes termos, podemos concluir que a representação mental a que chamamos comumente de fonema, tal como Twaddell refere, pode ser tido como uma “família de sons”.

2.2. Sistema fonológico do Espanhol

Fonemas vocálicos

A descrição fonológica do Espanhol que apresentamos incide apenas nos fonemas e sequências vocálicas e apoia-se fundamentalmente nas obras *Curso de Fonética y Fonología Españolas* (1985); *Fonología Española* (1991); *Tratado de Fonología y Fonética Españolas* (1993); *Fonética y Fonología Actual del español* (1995) e *Gramática Didáctica del español* (2010).

O sistema fonológico normativo é constituído por vinte e quatro fonemas, dezanove dos quais são consonânticos e cinco vocálicos, representado no seguinte quadro retirado do *Curso de fonología e fonética españolas* de Antonio Morales Quilis & Joseph Fernández (1985: xxxi):

		Bilabial		Labiodental		Linguodental		Linguointerdental		Linguoalveolar		Linguopalatal		Linguovelar	
		sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.
Consonantes	Oclusiva	p	b			t	d							k	g
	Fricativa			f				θ		s			ʃ	x	
	Africada											c			
	Nasal		m								n		ɲ		
	Lateral										l		ʎ		
	Vibrante simple										r				
	Vibrante múltiple								ʎ		ʝ				
Vocales										Anterior	Central	Posterior			
	Cerrada									i				u	
	Media									e				o	
Abierta										a					

Leonardo Torrego (2010: 389), partindo dos pares mínimos /paso/, /peso/, /piso/, /poso/, /puso/, afirma que /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ são fonemas do Espanhol na medida em que há palavras que, graças a eles, diferenciam significados.

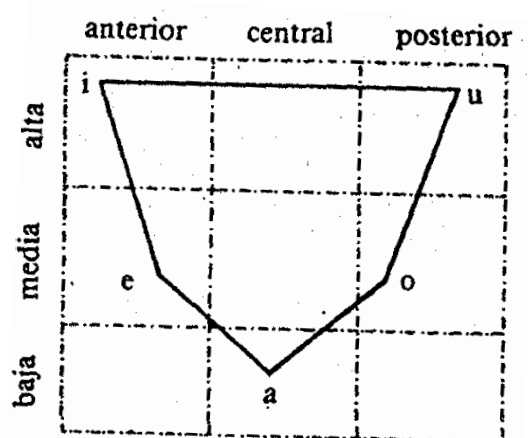
Empregando os mesmos parâmetros de classificação das vogais usado por Tomás Navarro Tomás, na sua obra *Manual de pronunciación del español* (1980, 20ª ed.), Francisco D'Introno *et alii* (1995: 144) classifica os fonemas vocálicos da língua espanhola segundo a altura e a posição da língua. Assim sendo, de acordo com o primeiro parâmetro, os fonemas vocálicos distinguem-se entre:

- a) Baixos: /a/
- b) Médios: /e/, /o/
- c) Altos: /i/, /u/

Quanto à posição da língua, os fonemas vocálicos podem ser:

- a) Anteriores ou palatais: /i/, /e/
- b) Posteriores ou velares: /o/, /u/
- c) Centrais: /a/

Atendendo aos traços distintivos referidos, podemos afirmar que o Espanhol apresenta um sistema triangular, como mostra a figura que se segue (Quilis, 1993: 148):



(“Triángulo articulatorio” de las vocales españolas)

Encontros vocálicos

Entenda-se por encontros vocálicos a sequência de duas vogais numa mesma sílaba ou pertencentes a sílabas distintas, sendo denominados ditongos e hiatos, respetivamente.

Relativamente ao primeiro grupo, convém referir que uma das vogais constitui o núcleo silábico e a outra a margem silábica. De acordo com Antonio Morales Quilis (1993: 179), o núcleo silábico é sempre a vogal que apresenta “as melhores condições fónicas de todos os segmentos vocálicos que formam a sílaba”, designadamente maior abertura, maior tensão, maior intensidade, maior percetibilidade, maior duração, entre outros aspetos.

No caso dos hiatos, cada uma das vogais é núcleo de sílaba, já que, como foi referido anteriormente, pertencem a diferentes sílabas.

Ditongos

Em Espanhol, tal como no Português, existem dois tipos de ditongos designados por ditongos crescentes e ditongos decrescentes.

No que concerne aos ditongos crescentes, a vogal está localizada em posição secundária, sendo antecedida por uma vogal mais fechada denominada semiconsoante¹. Foneticamente as semiconsoantes são representadas pelos símbolos [j] e [w]. Na língua espanhola, estão reconhecidos oito ditongos crescentes, nomeadamente [ja], [je], [jo], [ju], [wa], [we], [wi] e [wo], presentes em palavras como *tiene* [tjéne], *labio* [láβjo], *cuatro* /kwátro/ e *Luis* /lwis/ (Quilis & Fernández, 1985: 65/ 66).

Nos chamados ditongos decrescentes, a vogal está situada em primeira posição e a semivogal ocupa uma posição silábica pós-nuclear, sendo representada em termos fonéticos por [̞i] e por [̞u]. Em Espanhol, existem seis ditongos decrescentes: [ai], [ei], [oi], [a̞], [e̞] e [o̞]. Palavras como *doy* /dó̞i/, *Cairo* /ká̞iro/, *Europa* /e̞ropa/ e *rehusar* /re̞sar/ apresentam ditongos pertencentes a este grupo (Quilis & Fernández, 1985: 67)².

¹ Usamos aqui o termo *semiconsoante*, tomado diretamente de Quilis & Fernández (1985), ainda que o mesmo não seja tão corrente na literatura publicada em Português, onde o termo *semivogal* é, atualmente, o mais consensual.

² Quando reproduzimos transcrições fonéticas, seguimos fielmente a notação apresentada pelas fontes citadas, mesmo que isso seja divergente das convenções mais correntes, nomeadamente as da Associação Fonética Internacional.

Segundo Llorach Alarcos (1959 e 1974: 150-160), citado por Antonio Morales Quilis (1993: 182), os ditongos quer crescentes quer decrescentes são elementos bifonemáticos, isto é, são constituídos por um conjunto de dois fonemas, sendo as semivogais e as semiconsoantes meros alofones dos fonemas /i/ e /u/:

FONEMA	ALÓFONOS				
/i/	<table style="border: none;"> <tr> <td style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td> <td>[j] semiconsonante</td> </tr> <tr> <td style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td> <td>[i̯] semivocal</td> </tr> </table>	}	[j] semiconsonante	}	[i̯] semivocal
}	[j] semiconsonante				
}	[i̯] semivocal				
/u/	<table style="border: none;"> <tr> <td style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td> <td>[w] semiconsonante</td> </tr> <tr> <td style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td> <td>[u̯] semivocal</td> </tr> </table>	}	[w] semiconsonante	}	[u̯] semivocal
}	[w] semiconsonante				
}	[u̯] semivocal				

(Quilis & Fernández, 1995: 70)

Hiatos

Quando duas vogais surgem numa palavra, em que uma delas é alta /i/ ou /u/ e a outra é média ou baixa /e/, /o/ ou /a/, podem não formar ditongo visto pertencerem a sílabas diferentes. Neste caso, podemos afirmar que tais vogais estão em hiato, presentes em palavras como *día* [i-a], *continúo* [u-o] e *destituir* [u-i].

Tendo em conta o que foi apresentado, podemos concluir que os fonemas vocálicos /i/ e /u/, quer estejam antepostos quer estejam pospostos ao resto dos fonemas vocálicos, podem formar ditongo ou não. A este respeito, referimos alguns dos pares de palavras apresentados por Antonio Morales Quilis (1993: 184): *hacia* (ditongo) / *hacía* (hiato), *rey* (ditongo) / *reí* (hiato), *continuo* (ditongo) / *continúo* (hiato), entre outros.

No caso das palavras que apresentam uma sequência vocálica formada por duas vogais médias [eo], [oe] ou por uma vogal média e uma baixa ou vice-versa [ea], [oa], [ae], [ao], cada uma delas constitui um núcleo silábico diferente, formando deste modo um hiato. Tomemos como exemplos as palavras *beato*, *paella*, *coetaneo* e *toalla*, entre outras.

2.3. Sistema fonológico do Português

Fonemas vocálicos

Uma vez que o projeto de investigação-ação desenvolvido incidu sobre a acentuação gráfica de palavras com ditongos e hiatos, tal como procedemos com o sistema fonológico espanhol, apenas faremos a descrição fonológica dos fonemas e encontros vocálicos do Português. Para tal, apoiámo-nos essencialmente nas obras *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (1996) e *Gramática da Língua Portuguesa* (2003).

O sistema fonológico do Português é composto por vinte e seis fonemas, mais concretamente, dezanove consonânticos e sete vocálicos. No que concerne às vogais, destacamos as seguintes vogais orais acentuadas (Faria, 1996: 175):

/i/ *pira* /ɛ/ *tela* /o/ *tola* /u/ *tulha*
/e/ *pera* /ɔ/ *tola* /a/ *talha*

Convém referir que o Português Europeu possui também as vogais [ə] e [ɐ] que não são fonológicas visto tratar-se de realizações fonéticas de /e/ ou /ɛ/ e /a/ em sílaba átona.

Contrariamente à maioria das línguas do mundo, incluindo o Espanhol, em Português existem também cinco vogais nasais representadas nos exemplos que se seguem (Faria, 1996: 175):

/ĩ/ *pinte* /ã/ *mando*
/ẽ/ *pente* /ũ/ *mundo*
/õ/ *ponte*

Partindo da revisão da classe universal de traços distintivos realizada por Chomsky & Halle (1968: 298-329), Mira Mateus em Faria (1996) afirma que os traços distintivos necessários para a classificação das vogais do Português estão relacionados com a posição da língua na sua pronúncia, isto é, com a elevação ou descida, avanço ou recuo da língua.

Assim sendo, apresentamos, em seguida, a matriz fonológica dos fonemas vocálicos bem como dos seus respectivos traços distintivos (Mateus, 2003: 1001).

Note-se que os traços distintivos são binários e que a presença ou ausência de cada traço é assinalada pelos sinais matemáticos (+) e (-).

Traços	Vogais						
	i	e	ɛ	a	ɔ	o	u
soante	+	+	+	+	+	+	+
vozeado	+	+	+	+	+	+	+
alto	+	-	-	-	-	-	+
baixo	-	-	+	+	+	-	-
recuado	-	-	-	+	+	+	+
arredondado	-	-	-	-	+	+	+

(Matriz fonológica das vogais portuguesas)

Encontros vocálicos

Segundo Mira Mateus (2003: 993/ 994), ao nível fonético, o Português apresenta duas glides ou semivogais, sendo representadas por [j] e [w]. De acordo com a autora, estas unidades fonéticas têm características semelhantes às das vogais [i] e [u], distinguindo-se delas pela sua pronúncia mais breve, por não serem acentuáveis e por nunca poderem constituir núcleo silábico por si sós.

A partir dos exemplos *pai* [páj] vs *[pái], Mira Mateus afirma que, na língua portuguesa, não existem pares mínimos que apresentem em paralelo ditongos e sequências de duas vogais, o que indica que a vogal e a semivogal não contrastam fonologicamente. Deste modo, conclui que não existem semivogais no nível fonológico do Português.

Ditongos

Tal como na classificação das vogais, os ditongos podem ser orais ou nasais, conforme a natureza dos seus elementos. No que diz respeito aos ditongos decrescentes do Português,

Mira Mateus (2003: 994) postula a existência de onze ditongos orais e de quatro ditongos nasais, apresentando os seguintes exemplos:

a) Ditongos orais

[ɛj] <i>papéis</i>	[iw] <i>riu</i>
[ɐj] <i>lei</i>	[ew] <i>meu</i>
[aj] <i>pai</i>	[ɛw] <i>véu</i>
[ɔj] <i>rói</i>	[ɐw] <i>saudade</i>
[oj] <i>noite</i>	[aw] <i>pau</i>
[uj] <i>cuida</i>	

b) Ditongos nasais:

[ẽ̃] <i>mãe</i>	[ẽw̃] <i>mão</i>
[õ̃] <i>põe</i>	[ũ̃] <i>muito</i>

Note-se que no caso dos ditongos nasais, como é possível verificar pelos exemplos apresentados, as semivogais são nasalizadas.

Quanto aos ditongos crescentes, Moreira e Pimenta (2012: 49) apresentam as combinações que se seguem:

[jɐ] <i>calú<u>nia</u>/á<u>rea</u></i>	[wɐ] <i>mágo<u>a</u>/águ<u>a</u></i>
[ju] <i>áureo/prémio</i>	[wi] <i>ténue</i>
[ji] <i>espécie</i>	[wu] <i>ingénuo</i>
	[wẽ̃] <i>atenuando</i>
	[wẽ̃] <i>poente</i>

Ainda a respeito dos ditongos crescentes, Mira Mateus (2003) salienta que estas sequências são próprias “de uma fala coloquial rápida”. A autora acrescenta ainda que “na fala pausada a glide é pronunciada como vogal, resultando daí a sequência de duas vogais” (2003: 995), o que resulta na existência de duas sílabas (hiato), observáveis em exemplos como: *viúva* [viúvɐ]/ [vjúva]; *voar* [vúar]/ [vwár].

2.4. Processo do vocalismo átono

No quadro dos processos fonológicos lexicais da língua portuguesa, Maria Helena Mira Mateus (2003) destaca o processo do vocalismo átono, no qual atuam regras gerais e exceções no tocante à realização das vogais átonas do Português.

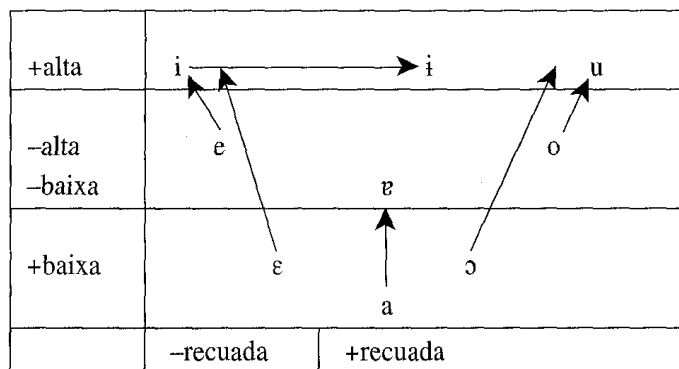
A autora afirma que no processo de acentuação do Português utilizam-se os contrastes de intensidade, altura e duração assim como a diferença de timbre entre as vogais acentuadas ou tónicas e as átonas, sendo que as primeiras conservam, em termos gerais, os mesmos traços distintivos nos seus correspondentes fonológicos. Quanto às vogais átonas, podem sofrer alteração nos traços distintivos aquando da sua realização fonética ou ser mesmo suprimidas.

A partir da comparação entre palavras relacionadas morfo-fonologicamente, Mira Mateus atesta que as vogais átonas quando comparadas com as tónicas diferem devido à posição do acento, como é observável em palavras como (Mateus, 2003: 1011): *dedo* [é] → *dedada* [i]; *gato* [á] → *gatinho* [ɐ]; *fogo* [ó] → *fogueira* [u]; *furo* [u] → *furado* [u].

As realizações fonéticas das vogais átonas advêm pois da aplicação das regras gerais do vocalismo átono do Português Europeu, podendo ser representadas do seguinte modo (Mateus, 2003: 1012):

/a/	[+baixa]	→	[ɐ]	[-baixa]
/e/, /ɛ/	[- alta/ - recuada]	→	[i]	[+alta/ + recuada]
/o/, /ɔ/	[-alta/ + recuada]	→	[u]	[+alta/ + recuada]

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, Mira Mateus conclui que o vocalismo átono da língua portuguesa sofreu um processo de elevação e de recuo, representado no seguinte diagrama (Mateus, 2003: 1013):



(Processo do vocalismo átono do Português)

No que concerne às exceções às regras gerais do vocalismo átono, Mira Mateus (2003: 10013-1016) destaca as sílabas terminadas em /l/ (*mal* [á] → *maldade* [a]); os ditongos decrescentes (*loira* [ój] → *aloirada* [oj]; *pneu* [éw] → *pneumático* [ew], entre outros) e as vogais átonas em início de palavra (*olhar* [ó] → *olho* [ɔ]). Como é possível verificar, nos contextos apresentados, as vogais fonológicas não sofrem alteração na sua realização fonética quando não acentuadas.

2.5. Prosódia

O estudo dos sons de uma língua não se limita à determinação dos segmentos fonológicos e da sua realização fonética na produção de palavras. Assim sendo, consideramos pertinente integrar neste trabalho também o estudo da sílaba.

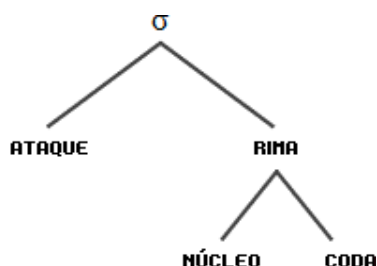
Na perspetiva de Mira Mateus (2003: 1038), a sílaba:

“é uma construção percetual, isto é, criada no espírito do ouvinte, com propriedades específicas que não decorrem da simples segmentação fonética das sequências de segmentos.”

A sílaba é entendida como um conjunto de fonemas ou segmentos fónicos que se pronuncia de uma só vez, situando-se ao nível suprasegmental ou prosódico, tal como ocorre com o tom e o acento.

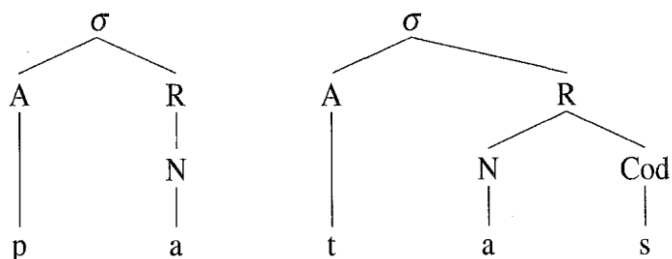
Outro aspeto importante a reter é que a sílaba apresenta uma estrutura interna organizada hierarquicamente. Independentemente do número de fonemas que constitui uma sílaba, eles ocupam um nível autónomo dentro dessa organização, estabelecendo entre si relações de dependência. Deste modo, podemos afirmar que a sílaba não se apresenta como um conjunto linear de segmentos, mas como um conjunto de segmentos fónicos que obedece a uma hierarquia e organização internas (Mateus, 2003).

Na estrutura interna da sílaba, destacam-se os seguintes constituintes: o ataque e a rima, que, por sua vez, subdivide-se em núcleo e coda, representados no seguinte diagrama (Selkirk, 1984):



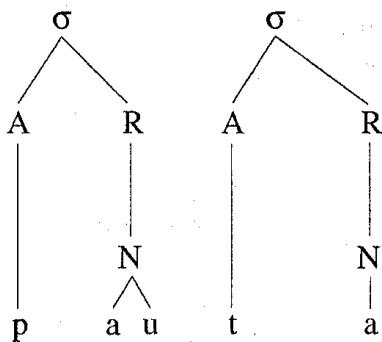
De todos os constituintes silábicos, apenas o núcleo tem de ser preenchido obrigatoriamente. Este elemento caracteriza-se pelo máximo de intensidade, máximo de sonoridade, máximo de abertura, máximo de tensão muscular e máximo de percetibilidade. O ataque e a coda podem ser ou não preenchidos, sendo pois facultativos (Quilis, 1993).

A palavra *patas*, por exemplo, é formada por duas sílabas [pa-təs]. Como é visível no diagrama representado abaixo, as vogais são o núcleo da rima (R) das respectivas sílabas. Na primeira sílaba, o núcleo é antecedido pela consoante /p/ que constitui o ataque (A). No caso da última sílaba, a consoante /t/ corresponde ao ataque e o /s/ preenche a coda (Cod).



No Português e no Espanhol, o núcleo silábico é sempre preenchido por uma vogal, como podemos comprovar através dos seguintes exemplos: *pé*, *avô* e *ponte* na língua portuguesa (Mateus, 2003:1044) e *coche*, *cocina* e *padre* na língua espanhola. Nestes casos, trata-se de núcleos simples.

Os núcleos complexos ou ramificados, por sua vez, são formados por vogal e glide (ditongo decrescente) presentes em palavras como *pauta* [paw-tə], representada no diagrama seguinte (Faria, 1996: 178):



Conforme já afirmamos, o acento insere-se no plano das unidades suprasegmentais, na medida que:

“es un rasgo prosódico que permite poner de relieve una unidad lingüística superior al fonema (sílabas, morfemas, palabras, sintagmas, frases; o un fonema, cuando funciona como unidad de nivel superior) para diferenciarla de otras unidades lingüísticas del mismo nivel.” (Quilis, 1993: 388)

Das diversas funções que o acento pode desempenhar, nomeadamente contrastiva, distintiva, demarcativa e culminativa, destacamos a última que opõe sílabas acentuadas (tónicas) e sílabas não acentuadas (átonas). Contrariamente às sílabas átonas, as sílabas tónicas apresentam uma maior tensão articulatória, maior sonoridade e conseqüente maior perceptibilidade.

Segundo a posição que ocupa a sílaba tónica no interior da palavra, podemos apresentar a seguinte classificação:

1. Oxítona ou aguda: o acento recai na última sílaba da palavra. Exemplos: *café*; *funil*.
2. Paroxítona ou grave (também designada por *llana*, na língua espanhola): o acento recai na penúltima posição da palavra. Exemplos: *baía*; *escola*.
3. Proparoxítona ou esdrúxula: o acento recai na antepenúltima sílaba da palavra. Exemplos: *aritmética*; *lâmina*; *quilómetro*.

A apresentação desta classificação resultará de grande utilidade para a posterior descrição das regras de acentuação gráfica das línguas portuguesa e espanhola, no capítulo que se segue.

III. Ortografia

3.1. Acento gráfico

Estabelecido o contraste entre sílaba tónica e sílaba átona com base unicamente na estrutura prosódica das palavras, centrar-nos-emos no acento gráfico. Para assinalar a sílaba tónica de uma palavra, o Português, assim como o Espanhol, emprega em certos casos o acento gráfico, sinal colocado sobre a vogal da sílaba tónica da palavra segundo regras bem definidas.

Segundo o *Dicionário Terminológico da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular* (DGIDC), o acento gráfico, na língua portuguesa, pode ser de três tipos: agudo (´), grave (`) e circunflexo (^).

O acento agudo é utilizado para assinalar a vogal da sílaba tónica de uma palavra e/ou para marcar a sua qualidade como vogal baixa. A saber que este acento pode indicar a vogal tónica em palavras esdrúxulas, como *sábado*, em palavras agudas como *avó*, ou pode ser usado para assinalar que a vogal de uma sílaba tónica é baixa, isto é, pronunciada com abaixamento do dorso da língua, como em *herói*.

Por sua vez, o acento grave é usado para indicar a qualidade de uma vogal em contexto de crase: *à(s)*, *àquele(s)*, *àquela(s)*, *àquilo*.

O acento circunflexo é empregue para assinalar, em casos específicos, a vogal da sílaba tónica de uma palavra, quando esta é uma vogal média. Na palavra *avô*, por exemplo, o acento circunflexo assinala a vogal da sílaba tónica e indica que essa vogal é média, ou seja, pronunciada sem abaixamento ou elevação do dorso da língua.

No que concerne ao Espanhol, na produção escrita atual apenas é utilizado o acento agudo, oficialmente chamado de *tilde*.

Devido à natureza do nosso objeto de estudo, advertimos que apenas faremos a descrição das regras gerais de acentuação das palavras agudas, graves e esdrúxulas referentes ao acento agudo. Também procederemos à exposição das regras relativas aos encontros vocálicos (ditongos e hiatos) das duas línguas em análise.

3.2. Regras gerais de acentuação gráfica do Espanhol

Tendo como base a *Ortografía de la Lengua Española* (1999), o *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1999) e a *Gramática didáctica del español* (2010), as regras gerais de acentuação gráfica da Língua Espanhola são as seguintes:

1- As palavras agudas formadas por duas ou mais sílabas são acentuadas quando terminam em vogal ou nas consoantes *-n* ou *-s*. Exemplos: *sofá; amé; rubí;; llegó; tabú; cordón; además*.

Nota: Quando a palavra aguda termina *-n* ou *-s* precedidos de outra consoante, não se acentua graficamente. Exemplos: *Orleans; robots*.

2- No que concerne às palavras graves, a regra ortográfica é inversa à regra referida anteriormente. Assim, as palavras graves levam acento gráfico na sílaba tónica quando terminam em consoante diferente de *-n* ou *-s*. Exemplos: *móvil; álbum; revólver; lápiz*.

Nota: Quando a palavra grave acaba em consoante e *-s*, é acentuada em termos gráficos. Exemplos: *cómics; bíceps, fénix /ks/*

3- As palavras esdrúxulas e sobresdrúxulas são sempre acentuadas, independentemente da vogal ou consoante em que terminam. Exemplos: *súbito; indígena; régimen; contéstaselo*.

4- Quanto às palavras que apresentam ditongos, mantém-se as regras gerais de acentuação mencionadas acima. Perante isto, a questão que se impõe é onde colocamos o acento agudo, visto tratar-se de um núcleo silábico composto por duas vogais. Assim sendo, nos ditongos formados por uma vogal aberta tónica (*a, e, o*) e uma vogal fechada (*i, u*) ou vice-versa, o acento coloca-se sempre sobre a vogal aberta. Exemplos: *murciélago; náutico; devuélvame!; salió*.

5- Relativamente aos ditongos constituídos por duas vogais fechadas (*i, u*), acentua-se a segunda vogal. Exemplos: *cuídate; interviú*.

6- As palavras que contem hiatos formados por duas vogais iguais ou por duas vogais abertas (*a, e, o*) seguem as normas gerais de acentuação de palavras agudas, graves e esdrúxulas, sempre que um dos elementos do hiato seja tónico. Exemplos: *caoba; león; zoólogo; aéreo*.

7- Todas as palavras com hiatos formados por vogal aberta átona e vogal fechada tónica ou vice-versa são acentuadas graficamente, independentemente do que estipulem as regras gerais de acentuação ortográfica. Exemplos: *día*; *ataíud*; *raíz*; *heroína*; *dúo*.

3.3. Regras de acentuação gráfica do Português

De acordo com Moreira & Pimenta (2012: 330-332), o acento agudo é usado nos contextos que se seguem:

Palavras oxítonas

1- Quando terminam nas vogais tónicas abertas grafadas *-a*, *-e* ou *-o*, seguidas ou não de *-s*: *está(s)*; *pontapé(s)*; *avó(s)*.

2- Se as formas verbais agudas, conjugadas com os pronomes clíticos *lo(s)* ou *la(s)*, terminam na vogal tónica aberta grafada *-a*, após a assimilação e perda das consoantes finais grafadas *-r*, *-s* ou *-z*: *adorá-la*; *apoiá-los*.

3- Se são polissilábicas e terminam no ditongo nasal *-em* ou *-ens* (exceto nas formas do plural dos verbos *ir* e *ter* e os seus compostos): *alguém*; *haréns*; *provém*; *parabéns*.

4- Quando terminam nos ditongos abertos grafados *-éi*, *-éu*, *-ói*, podendo ser seguidos ou não de *-s*: *anéis*.

Palavras paroxítonas

5- Quando apresentam na sílaba tónica, as vogais abertas grafadas *a*, *e*, *o* e ainda *i* ou *u* e que terminam em *-l*, *-n*, *-x*, e *-ps*, assim como, salvo raras exceções, as respetivas formas do plural, algumas das quais passam a esdrúxulas: *fácil*, *fáceis*; *hífen*; *tórax*; *bíceps*; *açúcar*.

6- Se têm, na sílaba tónica, as vogais abertas grafadas *a*, *e*, *o* e ainda *i* ou *u* e terminam em *-ã(s)*, *ão(s)*, *-ei(s)*, *-i(s)*, *-um*, *-uns* ou *-us*: *férteis*; *órfã*; *órgão*; *fórum*; *álbuns*; *bílis*; *júri*; *vírus*.

NOTA: Segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, é facultativo assinalar com acento agudo as formas verbais do Pretérito Perfeito do Indicativo, como por exemplo, *amámos*, para distinguir das correspondentes formas do Presente do Indicativo, *amamos*.

Palavras oxítonas e paroxítonas com a vogal tónica grafada i, u

7- Quando antecedidas de uma vogal com que não formam ditongo e desde que não constitua sílaba com a eventual consoante seguinte, excetuando o caso de *s*: *aí*; *baú*; *país*; *caféina*; *ciúme*; *juízes*; *graúdo*.

Nota: Não se emprega acento agudo:

8- Quando, antecedidas de vogal com que não formam ditongo, constituem sílaba com a consoante seguida, como é o caso de *-l, -m, -n, -r, -z*: *Coimbra*; *juiz*; *paul*; *influirmos*; *contribuinte*.

9- Nas palavras graves precedidas de ditongo: *cheiinho*; *saiinha*.

10- Nos ditongos tónicos *iu* e *ui* precedidos de vogal: *distraiu*; *pauis*.

11- Nas palavras graves precedidas de vogal com a qual não formam ditongo e seguidas da consoante *-nh-* pertencente à sílaba seguinte: *rainha*; *moinho*.

Palavras proparoxítonas

12- Quando apresentam na sílaba tónica as vogais abertas grafadas *a, e, o* e ainda *i, u* ou ditongo oral começado por vogal aberta: *árabe*; *simpático*; *exército*; *tónica*; *músico*; *cáustico*.

13- As esdrúxulas aparentes, que apresentam na sílaba tónica as vogais abertas *a, e, o* e ainda *i, u* ou ditongo oral começado por vogal aberta, e que terminam em sequências vocálicas pós-tónicas praticamente consideradas como ditongos crescentes (*-ea; -eo; -ia; -io; -oa; -ua; -uo*; entre outros): *náusea*; *etéreo*; *glória*; *série*; *lírio*; *mágoa*; *exígua*.

Palavras derivadas

Foi suprimido o acento gráfico:

14- Nos advérbios em *-mente*, derivados de adjetivos com acento agudo: *unicamente* (de *único*); *facilmente* (de *fácil*).

15- Nas palavras derivadas com sufixos iniciados por *-z-* e cujas formas de base apresentam vogal tónica com acento agudo: *avozinha* (de *avó*); *cafezito* (de *café*).

*

Enumeradas as regras de acentuação gráfica do Espanhol e do Português, consideramos importante tecer algumas considerações acerca da aplicação das mesmas em palavras onde ocorrem ditongos e hiatos em ambas as línguas.

Em primeiro lugar, centrar-nos-emos nas palavras graves terminadas em sequência gráfica formada por vogal alta e vogal, como por exemplo *livraria/ librería*. Tal como já referimos, estas palavras, quanto à posição da sílaba tónica, são paroxítonas, uma vez que o acento tónico recai na penúltima sílaba de ambos os vocábulos (li-vra-ri-a/ li-bre-rí-a). Verificamos igualmente que as palavras em questão terminam em vogal tónica alta (-i-) seguida de vogal aberta (-a) pertencentes a sílabas distintas, formando um hiato. Em termos gráficos, de acordo com as regras da língua portuguesa, *livraria* não é acentuada graficamente. Contrariamente, no Espanhol, a vogal tónica alta da palavra *librería* é acentuada graficamente visto que:

“Todas as palavras com hiatos formados por vogal aberta átona e vogal fechada tónica ou vice-versa são acentuadas graficamente, independentemente do que estipulem as regras gerais de acentuação ortográfica.” (Regra número 7).

Note-se que esta ocorrência verifica-se em vários pares de palavras com igual ou semelhante grafia nas línguas românicas em análise, como: *frutaria/frutería*; *alegria/ alegría*; *frio/ frío*, entre outras.

No caso das esdrúxulas aparentes (designação usada por Moreira & Pimenta, 2012: 332), como *água* e *glória*, estamos perante palavras que apresentam na sílaba tónica as vogais *a* e *o* e terminam em sequências vocálicas pós-tónicas *-ua* e *-ia*, respetivamente. Segundo as regras de acentuação gráfica do Português, a sílaba tónica deste grupo de palavras é marcada ortograficamente dado que:

“As esdrúxulas aparentes, que apresentam na sílaba tónica as vogais abertas *a, e, o* e ainda *i, u* ou ditongo oral começado por vogal aberta, e que terminam em sequências vocálicas pós-tónicas praticamente consideradas como ditongos crescentes (*-ea; -eo; -ia; -io; -oa; -ua; -uo; entre outros*)” (Regra número 13)

Contudo, se compararmos com os termos equivalentes em Espanhol, *agua* e *gloria*, constatamos que estes mantêm a mesma sílaba tónica, mas visto serem consideradas palavras graves (*a-gua; glo-ria*), não são acentuadas graficamente, uma vez que terminam em vogal, não sendo abrangidas, por isso, pela regra número 2, que postula que:

“As palavras graves levam acento gráfico na sílaba tónica quando terminam em consoante diferente de *-n* ou *-s*.” (Regra número 2)

No tocante aos advérbios terminados em *-mente*, derivados de adjetivos marcados com acento agudo, verificamos que na língua portuguesa, estes não são acentuados graficamente, sendo *rapidamente* e *facilmente* disso exemplo. O acento tónico em ambas as palavras recai na penúltima sílaba, sendo por isso, graves.

Por sua vez, na língua espanhola, o mesmo grupo de advérbios apresenta dois acentos fónicos (RAE, 1999): um no adjetivo e outro no sufixo *-mente*. Assim, os advérbios conservam o acento gráfico dos adjetivos de que derivam. Neste sentido, destacamos as formas *rápidamente, fácilmente, hábilmente, tímidamente*, entre outras.

Parte II – Apresentação de casos práticos

1. Enquadramento escolar

No ano letivo 2011/ 2012, realizei o estágio profissional de Espanhol na *Escola Secundária Eça de Queirós (ESEQ)*, na Póvoa de Varzim. Situado na zona norte da cidade, este estabelecimento de ensino dispõe de uma variada oferta educativa que inclui os cursos científico-humanísticos, mais concretamente, os cursos de ciências e tecnologias, de ciências socioeconómicas, de línguas e humanidades de e artes visuais, e os cursos profissionais, dos quais se destaca o curso de técnico de multimédia.

No ano letivo em questão, sob a direção do Dr. José Lemos de Sousa, a escola conta com aproximadamente 1200 alunos, distribuídos pelos diferentes anos escolares. Assim sendo, estão a frequentar o sétimo e oitavo anos (apenas duas turmas no 3º Ciclo do Ensino Básico), o décimo (dezoito turmas), o décimo primeiro (dezoito turmas) e o décimo segundo (treze turmas).

Segundo informação disponibilizada no sítio oficial da escola (www.eseq.pt), desde 1904, ano da sua abertura, a *ESEQ* sofreu mudanças consideráveis não só no que diz respeito ao seu nome, mas também em termos estruturais. Como tal, atualmente, o antigo *Liceu* usufrui de boas infraestruturas e de uma grande diversidade de recursos, tais como: salas equipadas com computadores com acesso à Internet, quadros digitais e projetores; uma ampla sala de professores e de alunos na qual os estudantes podem comer, ver televisão, ouvir música ou simplesmente conversar com os colegas. Para a realização dos seus trabalhos ou recolhas de informação, os discentes contam igualmente com uma biblioteca e com uma sala de estudos, onde têm ao seu dispor vários livros, revistas, jornais assim como manuais escolares e arquivos com provas e exames escritos das diferentes disciplinas.

Relativamente aos serviços disponibilizados, destacam-se: os Serviços de Psicologia, de Ação Social assim como o apoio pedagógico extra aulas e as aulas de preparação para os exames nacionais, ministrados pelos professores das diferentes áreas curriculares.

Para além das aulas, os alunos têm a oportunidade de fazer parte de diversos clubes, como por exemplo, o clube do xadrez, o clube do cinema e o clube europeu, entre muitos outros.

Por conseguinte, de acordo com o Plano Anual de Atividades, os discentes podem participar em distintos projetos, tais como a comemoração do Dia Europeu das Línguas (26 de outubro), o Dia da Hispanidade (12 de outubro), o Dia Mundial da Filosofia (17 de novembro) e a Feira do Livro de Natal (16 de dezembro), entre outros.

2. Amostra

Para a realização deste projeto de investigação-ação foram selecionados 46 informantes, alunos de Espanhol provenientes de 3 das 4 turmas onde lecionei, sendo uma do Ensino Básico, o 8ºA, e duas do Ensino Secundário, mais concretamente, o 11ºI/J e o 11ºF/K.

Todos os elementos que compõem esta amostra têm em comum o facto de terem frequentado o 2º ano de aprendizagem da língua espanhola, o que, de acordo o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação* (2001), corresponde aos níveis A2 (8ºano) e B1 (11º anos).

Convém referir que a amostra continha inicialmente mais 2 alunos, que foram excluídos devido à falta de assiduidade, o que condicionou a sua participação em todas as fases do projeto.

O grupo do **8º A** é formado por 13 alunos, dos quais 5 são do sexo masculino e 8 são do sexo feminino. O nível de competência linguística destes discentes é alto e as suas intervenções em aula são muito espontâneas. Em traços gerais, estes alunos apresentam um elevado grau de motivação e interesse pela aprendizagem do Espanhol, o que se reflete no papel muito ativo que desempenham na aprendizagem da língua estrangeira em questão.

A turma do **11º I/J** é composta por 20 alunos oriundos de duas turmas: 10 alunos de cada uma. Contrariamente ao 8ºA, a participação do 11ºI/J nas atividades propostas não é muito espontânea, visto que a maioria dos estudantes deste grupo não apresenta grande motivação para a aprendizagem da língua espanhola. O seu nível de competência linguística é mediano.

O grupo do **11ºF/K** é constituído por 3 alunos do 11ºK e 22 do 11ºF, perfazendo um total de 25 alunos. Em traços gerais, estes discentes estão motivados para a aprendizagem da

língua espanhola, participando ativamente nas atividades propostas. O seu nível de competência linguística, tal como o 11ºI/J, é médio.

3. Metodologia

Tendo como fundamento teórico-metodológico o Modelo de Análise de Erros, a vertente prática deste projeto foi levada a cabo entre os meses de abril e junho de 2012, em três fases ou momentos principais:

- 1ª. Fase: Recolha de dados e posterior análise dos mesmos;
- 2ª. Fase: Intervenção prática: realização de fichas de trabalho;
- 3ª. Fase: Recolha de dados e conseqüente análise e reflexão dos resultados obtidos.

Conforme já aludi anteriormente, através da observação direta realizada durante a produção de diferentes textos escritos por parte dos alunos, em contexto de sala de aula, bem como da análise de algumas das suas provas de avaliação escrita e de outros textos, verifiquei que, em termos gerais, os alunos do 8ºA, do 11ºI/J e do 11ºF/K demonstram lacunas consideráveis ao nível ortográfico, destacando-se a questão da acentuação gráfica do Espanhol. Constatei igualmente que os estudantes revelaram dificuldades em aplicar corretamente as regras gerais de acentuação gráfica do Espanhol, em especial nos vocábulos onde ocorrem ditongos e/ou hiatos.

Recordo-me também que, quando confrontados com as correções ortográficas feitas pela minha orientadora de estágio, nas distintas produções escritas, a maioria dos alunos não reconheciam a importância de acentuar corretamente as palavras, desvalorizando a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos na área em questão.

Em seguida, apresentarei os procedimentos tomados em cada uma das fases do projeto bem como a análise dos resultados obtidos, seguida das principais conclusões.

1ª Fase

Nesta fase, solicitei aos discentes a realização de 2 textos livres, um em Português e outro em Espanhol, a partir da visualização de 13 desenhos isolados (anexo 1). Convém referir que esses desenhos foram criados propositadamente para esta atividade e surgiram a partir de uma lista de treze palavras, onde ocorrem encontros vocálicos, mais concretamente, *tio*; *polícia*; *aéreo*; *armário*; *farmácia*; *águia*; *livraria*; *laboratório*; *viúva*; *dormitório*; *oceano*; *família*; *água*. Deste modo, pretendia que os alunos ao vê-los utilizassem inconscientemente, nos seus textos, as palavras acima referidas de modo a poder analisar se as acentuavam corretamente, quando necessário.

Ainda em relação a esta atividade em concreto, é importante mencionar que esta foi realizada em 2 etapas: nos dias 17 (8ªA e 11ºF/K) e 20 (11ºI/J) de abril, pedi à amostra que produzisse os textos em Português. Uma semana depois, isto é, nos dias 24 (8ªA e 11ºF/K) e 27 (11ºI/J) do mesmo mês, os discentes escreveram textos em Espanhol (anexo 2).

Considere relevante que a produção escrita fosse feita quer na língua materna dos alunos, quer em língua espanhola, pois deste modo para além de poder constatar se a amostra aplicava as regras gerais de acentuação de ambas as línguas com correção, poderia também tentar identificar possíveis interferências entre elas.

Nas tabelas 1 e 2 referentes a cada grupo (anexo 3), estão reunidas todas as formas lexicais extraídas dos textos dos alunos (anexo 4), estando divididas em diferentes colunas de acordo com a minha lista inicial. Na tabela é também incluído o número total de vezes que determinado termo foi utilizado, assim como o número de respostas corretas e respetiva percentagem.

*

No tocante à expressão escrita I do grupo do 8º A, verifiquei que a amostra utilizou 9 das 13 palavras pretendidas, excetuando os termos *tio*, *farmácia*, *viúva* e *dormitório*.

Polícia foi a palavra mais usada, sendo que 7 em 10 alunos (70%) escreveram-na corretamente.

Das palavras menos usadas, destaco *aéreo*, *águia*, *laboratório* e *oceano*, em que todos os alunos que as escreveram, acentuaram-nas com correção, quando necessário.

No caso de *família*, *água* e *armário*, constatei que 1 em cada 6, em 3 e em 7 estudantes, respetivamente, não as acentua graficamente.

No que se refere à palavra *livraria*, saliento que 2 dos 3 alunos que a escreveram, revelaram dificuldades na utilização dos grafemas *b/v*.

Quanto ao grupo do **11ºI/J**, convém mencionar que, tal como ocorreu com o 8ºA, as palavras *tio* e *farmácia* não foram utilizadas em nenhum texto.

Observei também que mais de metade da amostra utilizou os termos *polícia*, *família*, *armário*, *água* e *laboratório*, sendo que a percentagem de respostas corretas relativas aos dois primeiros vocábulos é inferior a 50% (41% e 46%, respetivamente).

No que diz respeito a *livraria*, registamos, novamente, um caso em que 1 aluno escreve esta palavra com o grafema *b* e não com o grafema *v*.

Por fim, o **11ºF/K** utilizou, nos seus textos, todas as palavras que pretendia, à exceção de *tio*, *farmácia* e *oceano*.

Como é possível verificar, em anexo, as palavras *aéreo*, *dormitório* e *viúva* foram mencionadas apenas por um elemento da amostra, que o fez incorretamente. Os restantes vocábulos, ou seja, *polícia*, *armário*, *águia*, *livraria*, *laboratório*, *família* e *água* apresentam uma percentagem de respostas corretas entre os 61% e os 100%.

*

Tendo em conta todos os resultados da primeira expressão escrita, considero que posso concluir que, em termos gerais, os elementos desta amostra revelam algumas dificuldades na aplicação das regras gerais de acentuação da sua língua materna. Entre as palavras usadas pelos discentes, as que registam uma percentagem de respostas certas mais baixa são *polícia* e *família*, 56% e 70% dos resultados totais, respetivamente.

*

Na expressão escrita II (desta vez consistindo na elaboração de textos em Espanhol), os alunos do **8ºano** recorreram a um reduzido número de palavras, não se registrando qualquer uso dos termos *tío, aéreo, farmarcia, águila, viuda e océano*.

É de salientar que *policía* e *armario* foram as palavras mais usadas, por 7 e 8 alunos, respetivamente. No primeiro caso, nenhum dos elementos da amostra foi capaz de acentuar a palavra corretamente enquanto que no segundo caso, apenas 38% escreveu *armario* com correção. Também com uma percentagem de respostas corretas abaixo dos 50% surge a palavra *dormitorio*, mais concretamente com 33%.

Inversamente ao sucedido com *policía*, os alunos que referiram a palavra *familia* nos seus textos, fizeram-no corretamente.

Verifiquei igualmente que metade da amostra que utilizou as palavras *laboratorio* e *agua* acentuaram-nas desnecessariamente.

Por sua vez, mais de metade da amostra do **11ºI/J**, em todas as palavras utilizadas, à exceção de *librería* (50%) e *dormitorio* (100%), demonstrou dificuldades em acentuar adequadamente, quando necessário. A este propósito, destaco as percentagens de respostas certas referentes às palavras *policía* (29%), *laboratorio* (17%) e *familia* (21%).

Apenas os termos *librería* e *dormitorio* apresentam uma percentagem acima dos 50% (50% e 100%, respetivamente).

Quanto à turma do **11ºF/K**, os resultados obtidos são bastante negativos, sendo que a percentagem de respostas certas é inferior em todos os casos a 50% da amostra, excetuando apenas as palavras *dormitorio* com 100% e *agua*, onde se registam 50% de respostas corretas. A este respeito, destaco as palavras *policía, armario, laboratorio* e *familia* como sendo as mais usadas. A percentagem de alunos que sabem acentuar as palavras mencionadas varia entre os 0% e os 38%.

*

Partindo da análise dos resultados auferidos dos textos produzidos pelos 46 informantes, verifiquei que, tal como na expressão escrita I, redigida em Português, os discentes revelam dificuldades em acentuar corretamente as palavras em questão.

Afirmo também que, como é notório, grande parte dos erros produzidos pela amostra é fruto de uma clara interferência do sistema linguístico do Português sobre o Espanhol, visto que os alunos demonstram incapacidade em alguns casos de identificar a sílaba tónica das palavras, o que condiciona claramente a aplicação das regras gerais de acentuação da língua espanhola. A este respeito, destaco as palavras paroxítonas terminadas em ditongo crescente *laboratorio, dormitorio, armario* e *familia* que grande parte dos discentes acentuam graficamente, por considerarem que se trata de palavras esdrúxulas, tal como no Português.

A amostra revelou também dificuldade em acentuar adequadamente a palavra grave *policía*, uma vez que assumiu que esta era esdrúxula tal como na sua língua materna. Deste modo, nos dados recolhidos não se verificou uma mudança do acento gráfico da antepenúltima sílaba (Português) para a penúltima (Espanhol).

2ª Fase

Tal como referi anteriormente, após a identificação das dificuldades da amostra, foi feita uma intervenção direta em contexto de sala de aula, na qual os alunos das diferentes turmas foram solicitados a realizar diversos exercícios de revisão/ consolidação das regras gerais de acentuação do Espanhol.

Na preparação desta fase do projeto, considerei pertinente, em primeiro lugar, a leitura dos programas nacionais da disciplina referentes aos anos escolares dos meus alunos, ou seja, do 8º e do 11º anos (1997/ 2002), assim como do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (versão online).

A partir dos documentos referidos, confirmei que as regras de acentuação do Espanhol são um dos conteúdos linguísticos a trabalhar nos anos em questão e tomei conhecimento de que no nível A2 está prevista a:

“aplicación de la norma general en imperativo y gerundio con pronombres clíticos (un solo pronombre) *cómpralo; comprándolas* (*Plan Curricular del Instituto Cervantes* (versão online))

Relativamente ao nível B1, o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (versão online) postula o estudo de:

- “Palabras polisílabas: agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas. Regla general;
- Colocación de tilde en diptongos y triptongos: *después; cuídate; estudiáis;*
- Colocación de tilde en los hiatos formados por combinación de vocales abiertas y cerradas: *país; río; león;*
- Adverbios en *–mente: normalmente; técnicamente.*”

Com o objetivo de fazer um inventário dos possíveis materiais a usar na intervenção, procedi à análise dos manuais escolares adotados pela *ESEQ*, mais concretamente, *Chicos Chicas 2*, 8ºano (2003) e *Gente 2*, 11ºano (2004). Nessa análise, constatei que ambos os manuais não dispunham de quaisquer exercícios ou atividades para trabalhar a questão da acentuação gráfica.

Deste modo, através da consulta de diferentes gramáticas normativas bem como de gramáticas didáticas, elaborei duas fichas de trabalho, tendo cada uma delas sido realizada num bloco de 90 minutos, durante o mês de maio do ano corrente.

No que diz respeito à formulação dos exercícios presentes em cada ficha, alguns deles foram criados de acordo com o método indutivo, isto é, a partir da análise de diferentes exponentes linguísticos, os alunos foram solicitados a formular as regras relativas à acentuação gráfica da língua espanhola.

A este respeito, convém referir que, visto que no 3º período tinha de lecionar 3 aulas ao 8ºA, decidi introduzir o estudo da acentuação gráfica na respetiva unidade didática (anexo 5).

A intervenção nos restantes grupos foi feita após as minhas colegas de estágio terem ministrado as suas aulas nas turmas em questão e tendo em conta a calendarização das provas escritas e orais de cada turma.

1ª ficha

Esta ficha de trabalho é constituída por 3 exercícios a partir dos quais pretendia que os alunos revissem as regras gerais de acentuação gráfica da língua espanhola aplicadas às palavras agudas, graves e esdrúxulas sem a presença de qualquer tipo de encontros vocálicos (anexo 6).

No primeiro exercício, os discentes tinham de ler em voz alta um conjunto de palavras e escrevê-las numa tabela, de acordo com a sua sílaba tónica. Assim sendo, a tabela encontrava-se dividida em 3 colunas, sendo que uma delas destinava-se às palavras agudas, outra às palavras graves e outra às palavras esdrúxulas.

No meu ponto de vista, este exercício é bastante importante, na medida em que antes de tratar da acentuação gráfica propriamente dita, é imprescindível que os alunos saibam distinguir claramente as palavras segundo a sua tonicidade. Para tal, considero que a leitura em voz alta das palavras contribuiria para uma melhor identificação das sílabas tónicas.

Ainda em relação ao primeiro exercício, foi pedido aos alunos que analisassem as palavras apresentadas tendo em conta o acento gráfico e que completassem as regras gerais de acentuação da língua espanhola.

Note-se que os exercícios que compõem a ficha de trabalho em questão foram realizados individualmente e que a sua correção e o esclarecimento de dúvidas foram efetuados à medida que iam terminando cada exercício. Considerei que este modo de agrupamento seria o mais adequado na medida em que permitiria uma maior concentração e implicação da amostra na realização dos exercícios.

Revistas as regras de acentuação gráfica do Espanhol, os alunos realizaram o segundo exercício no qual tinham de, em primeiro lugar, sublinhar a sílaba tónica das palavras, em seguida, classificar cada palavra segundo a sua sílaba tónica e, por fim, acentuá-las graficamente quando necessário.

No último exercício, os discentes foram confrontados com um conjunto de 4 frases nas quais retirei deliberadamente todos os acentos gráficos. Deste modo, pretendia que os alunos fossem capazes de aplicar as regras gerais de acentuação revistas no primeiro exercício, acentuando, quando necessário, as palavras que compõem as referidas frases.

De acordo com a observação que fiz do desempenho dos alunos na realização dos exercícios assim como das dúvidas expostas durante a correção dos mesmos, considero que a amostra não revelou grandes dificuldades em identificar a sílaba tónica das palavras nem na sua classificação.

No entanto, aquando da aplicação das regras de acentuação gráfica, mais concretamente, no último exercício, alguns alunos solicitaram-me para ler algumas das frases em voz alta para que mais facilmente identificassem a sílaba tónica das palavras e as acentuassem graficamente, quando necessário.

2ª ficha

A ficha de trabalho número 2 centrava-se no estudo da acentuação gráfica das formas onde ocorrem sequências vocálicas, quer sejam ditongos, quer sejam hiatos (anexo 7).

No primeiro exercício, procedi à leitura de diversas palavras e solicitei aos alunos que fizessem, individualmente, a divisão silábica de cada um dos termos. A partir da correção do exercício, solicitei a um aluno que lesse a definição de ditongo presente no quadro, as combinatórias de vogais possíveis na língua espanhola, bem como os exemplos. De seguida, procedi ao esclarecimento de dúvidas e pedi aos discentes que referissem exemplos de palavras do primeiro exercício onde surgissem ditongos, de modo a verificar a sua compreensão.

No que diz respeito à terminologia linguística usada, considero necessário ressaltar que, tendo como base a *Gramática Didáctica del español* (2010), decidi distinguir as vogais entre vogais abertas e vogais fechadas, deixando de parte o termo semivogal. Esta escolha prendeu-se sobretudo com o facto de os alunos não conhecerem o conceito em questão. A sua introdução implicaria, na minha opinião, o uso de algum tempo útil da aula, o que iria representar menos tempo para a realização dos exercícios relativos à acentuação gráfica que era a minha prioridade para este projeto.

Através da leitura da definição de hiato e dos respetivos exemplos, chamei a atenção dos alunos para o facto de que, contrariamente ao que ocorre com os ditongos, as vogais que formam parte de um hiato pertencem a sílabas distintas.

Uma vez que a maioria da amostra, como seria de esperar, apresentou dificuldades na divisão silábica solicitada no primeiro exercício, e com o intuito de esclarecer as suas dúvidas, decidi realizar o exercício dois a partir da participação oral dos alunos. Assim, os discentes foram identificando as palavras em que ocorriam ditongos e, posteriormente, as que apresentavam hiatos.

De modo a introduzir o estudo da acentuação gráfica aplicada às palavras com ditongos e hiatos, pedi aos diferentes grupos que, em pares, a partir da análise das palavras do segundo exercício, lessem as regras de acentuação presentes no terceiro exercício e que riscassem a informação desnecessária. Note-se que, tal com primeira ficha de trabalho utilizada nesta intervenção, considere-se que se fossem os alunos a formular as regras a partir da análise de exponentes linguísticos, a aprendizagem do item gramatical em questão seria mais motivadora e, conseqüentemente, mais significativa, comparativamente com a mera leitura das regras.

No final do bloco de 90 minutos, os alunos foram solicitados a realizar o quarto e último exercício da ficha de trabalho, no qual tinham de, numa primeira fase, fazer a divisão silábica de várias palavras, em seguida, sublinhar as sílabas tónicas e, por fim, acentuar adequadamente as palavras, quando necessário.

Conforme previa, a amostra revelou diversas dificuldades na realização deste exercício, na medida em que a divisão silábica de palavras como *horario*, *ruido* foi diversas vezes realizada tendo em conta a estrutura métrica da língua materna dos alunos. Assim sendo, com o intuito de auxiliar os alunos na realização do exercício, recorri à leitura em voz alta das palavras e ao contraste das mesmas com os exemplos analisados nos exercícios anteriores.

3ª Fase

Na última fase do projeto, tal como já referi, foi realizada uma nova recolha de dados tendo como base a mesma atividade utilizada na primeira fase. Terminada a intervenção nas turmas, nos dias 5 (11ºF/K), 6 (11ºI/J) e 12 (8ºA) de junho solicitei aos alunos que, a partir das imagens usadas nas expressões escritas I e II, escrevessem novamente um texto em Espanhol (anexo 2).

Com esta recolha tinha como principais objetivos: o contraste entre os dados deste texto com os resultados obtidos no início do projeto, nomeadamente na expressão escrita II, bem como a verificação de possíveis melhorias na acentuação gráfica de ditongos e de hiatos por parte da amostra (anexo 8).

Estabelecendo a comparação entre as 2 expressões escritas em Espanhol do **8ºA**, saliento que, após a intervenção, com exceção das palavras *policía* e *armario*, as percentagens de respostas corretas são inferiores ou iguais às registadas a 24 de abril.

De facto, as palavras *laboratorio* (50% → 0%), *dormitorio* (33% → 0%), *familia* (100% → 67%) apresentam uma descida significativa na percentagem de respostas corretas.

No entanto, considero importante destacar que 67% dos alunos escreveram corretamente a palavra *armario* enquanto que na expressão escrita II, apenas 35% o tinham feito.

Comparativamente à expressão escrita II, os elementos do **11ºI/J** revelam melhorias significativas na aplicação das normas gerais de acentuação do Espanhol. A este respeito, recordo, por exemplo, que nos textos redigidos a 27 de abril, apenas 29% deste grupo revelou saber acentuar corretamente a palavra *policía* enquanto que neste último texto a percentagem de respostas corretas sobe para 69%.

Outros 2 casos de melhoria registam-se com os termos *armario* (42% → 80%) e *familia* (21% → 89%).

Contudo, convém mencionar que nenhum aluno soube escrever adequadamente as palavras *librería* e *océano* em termos acentuais e, tal como na expressão escrita II, apenas 1 aluno refere a palavra *laboratorio* com correção.

No que concerne ao terceiro texto produzido pelo grupo do **11ºF/K**, verifico algumas melhorias na correta aplicação das regras de acentuação gráfica, visível sobretudo nas palavras *armario* (36% → 75%), *librería* (0% → 50%) e *laboratorio* (38% → 80%).

Convém referir que nos casos de *policía* e *familia* assistimos a um pequeno aumento da percentagem de respostas certas.

Contradizendo esta tendência evolutiva, 67% da amostra escreve adequadamente a palavra *dormitorio*, o que contrasta com os 100% presente nos textos elaborados em 24 de abril.

Apurei igualmente que, na expressão escrita II, a palavra *agua* foi utilizada corretamente por 50% dos alunos, o que não acontece no último texto, em que nenhum discente a escreveu com correção.

*

De acordo com os dados recolhidos na expressão escrita III, constatei que as turmas do Ensino Secundário apresentaram algumas melhorias na acentuação gráfica das palavras que estavam na base das imagens apresentadas. No tocante ao 8ºA, os resultados ficaram mais aquém dos desejados, uma vez que se registaram mais percentagens de respostas corretas inferiores a 50%.

No quadro abaixo, estão presentes as palavras em que os alunos mais erraram e as respetivas percentagens de respostas corretas de acordo com cada turma. Convém referir que nos casos em que a percentagem foi superior a 50%, assinalei com um asterisco.

Palavra	8ºA	11ºI/J	11ºF/K
<i>Policía</i>	20%	*	30%
<i>Laboratorio</i>	0%	13%	*
<i>Dormitorio</i>	0%	*	*
<i>Familia</i>	*	*	20%
<i>Agua</i>	*	*	0%

(Expressão Escrita III – Percentagens de respostas certas inferiores a 50%)

A partir da informação presente no quadro, posso afirmar que a amostra, tal como na expressão escrita II (primeiro texto em Espanhol), demonstrou dificuldades na acentuação gráfica de palavras graves terminadas em ditongo crescente (*laboratorio*, *dormitorio* e *familia*), de palavras paroxítonas terminadas em hiato (*policía*) e também, em menor percentagem, de palavras graves como *agua*.

Considerações finais

No início deste trabalho, afirmei que uma das dificuldades que os alunos portugueses apresentam na aprendizagem da língua espanhola é a correta aplicação das regras gerais de acentuação gráfica em palavras com ditongos e hiatos.

Partindo desta constatação, elaborei um projeto de investigação-ação, a partir do qual pretendia levar os discentes a compreender a importância de uma correta acentuação ortográfica não só em contexto académico, como também nos mais diversos contextos sociais e profissionais, assim como orientá-los no domínio dessas regras de acentuação.

Desde o estudo da sílaba, passando pelo agrupamento de palavras segundo a sílaba tónica até a formulação das regras gerais de acentuação gráfica e a posterior aplicação das mesmas em palavras agudas, graves e esdrúxulas com ou sem a presença de ditongos e hiatos, a amostra realizou diferentes atividades com o intuito de colmatar as dificuldades apresentadas nos textos produzidos na fase inicial deste projeto (expressões escritas I e II).

Como constatei através dos resultados obtidos após a intervenção nos grupos (expressão escrita III) as dificuldades referidas anteriormente persistiram, mais concretamente, nas palavras paroxítonas terminadas em ditongo crescente como *laboratorio*, *dormitorio* e *familia* e nas palavras graves terminadas em hiato (*policía*). Considero que diversos fatores poderão justificar estes resultados, entre os quais: a duração do projeto em si mesmo e a motivação dos alunos.

Tal como Nora Gonzales Frapiccini (1982: 46/47), defendo que:

“el único modo de adquirir el dominio del acento gráfico está constituido por un entrenamiento metódico y paciente”.

Uma vez que este projeto foi desenvolvido em apenas dois meses, a amostra em termos gerais não revelou as melhorias desejadas. Deste modo, penso que para que haja uma absoluta automatização do uso do acento gráfico do Espanhol, é necessário promover um estudo continuado e integrado nas diferentes unidades didáticas durante o ano letivo.

No meu entender, visto que os discentes apresentaram também algumas lacunas ao nível da acentuação da sua língua materna, visíveis através da expressão escrita I, seria benéfico proceder igualmente ao estudo sistemático deste aspeto gramatical nas aulas de Língua

Portuguesa e, se possível, em simultâneo nas aulas de Língua Espanhola, de modo a tornar as aprendizagens mais efetivas.

Um outro aspeto que talvez possa explicar os resultados obtidos na fase final do projeto prende-se com a motivação dos discentes. Tendo como referência o empenho revelado pela amostra na realização das fichas de trabalhos propostas durante a intervenção, creio que apenas uma minoria dos alunos revelou estar consciente da necessidade de dominar as regras de acentuação gráfica, sendo que grande parte da amostra manteve a mesma postura revelada na fase inicial do projeto, ou seja, não considerou importante o estudo do conteúdo gramatical em questão.

Ciente das limitações que este projeto apresenta, considero que deverá ser tido como uma possível abordagem da acentuação gráfica no âmbito da aprendizagem do Espanhol. Espero também que este projeto sirva de inspiração para a criação de outros, visando um melhor ensino do conteúdo gramatical em causa. Seria deveras importante que os profissionais da área do ensino da língua espanhola reunissem esforços para investigar, partilhar conhecimentos e, se possível, criar novos e melhores recursos que pudessem auxiliar no ensino da acentuação gráfica, tantas vezes menosprezada pelos alunos e relegada para segundo plano por alguns professores.

Bibliografia

DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. (s.d.). *Dicionário Terminológico para consulta em linha*. Obtido em 07 de Setembro de 2012, de <http://dt.dgidc.min-edu.pt/>

ALARCOS LLORACH, E. (1991). *Fonología española* (4ª ed.). Madrid: Editorial Gredos, S.A.

ÁNGELES PALOMINO, M. (2003). *Chicos Chicas, Libro del alumno, nivel 2*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

BARBOSA, J. M. (1994). *Introdução ao Estudo da Fonologia e Morfologia do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (s.d.). *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*. Obtido em 05 de maio de 2012, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/04_ortografia_introduccion.htm

CHOMSKY, N. (1994). *O Conhecimento da Língua: Sua Natureza, Origem e Uso*. (A. Gonçalves, & A. T. Alves, Trans.) Lisboa: Editorial Caminho.

CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem ensino, avaliação*. (M. J. ROSÁRIO, & N. V. SOARES, Trans.) Edições ASA.

D'INTRONO, F., DEL TESO, E., & WESTON, R. (1995). *Fonética y fonología actual del español*. Madrid: Cátedra.

FARIA, I. H., PEDRO, E. R., DUARTE, I., & GOUVEIA, C. A. (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. S. (2002). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 11º ano*. Ministério da Educação.

FÉRRIZ MARTÍNEZ, M. C. (2001). *Fonología Contrastiva del portugués y el castellano: una caracterización de la interlengua fónica de los castellanohablantes que aprenden portugués*. Obtido em 06 de maio de 2012, de Tesis Doctorals en Xarxa: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5253/mcfm1de2.pdf?sequence=1>

FRAPICCINI, N. G. (1982). *Didáctica de la prosodia (ortopedia y ortografía del acento español)*. Obtido em 06 de maio de 2012, de Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/03/03_041.pdf

FRIES, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

GÓMEZ TORREGO, L. (2010). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.

MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1989). *Fonología general y española*. Barcelona: Teide.

MATEUS, M. H., BRITO, A. M., DUARTE, I., & FARIA, I. H. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

MOREIRA, V., & PIMENTA, H. (2012). *Gramática de Português, 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3º ciclo. (1997). Ministério da Educação.

QUILIS, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Editorial Gredos, S.A.

QUILIS, A., & FÉRNANDEZ, J. A. (1985). *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de filología.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1999). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A. .

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A.

RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

SANS BAULLENAS, N., & MARTÍN PERIS, E. (2004). *Gente 2. Libro del alumno*. Madrid: Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas.

SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

WEINREICH, U. (1974). *Lenguas en Contacto*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Anexos

Anexo 1



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5

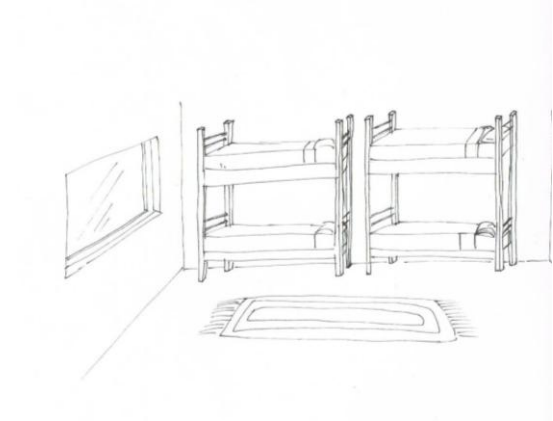


Imagem 6

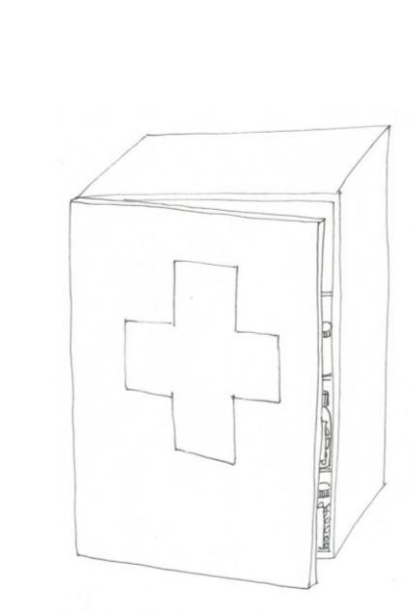


Imagem 7

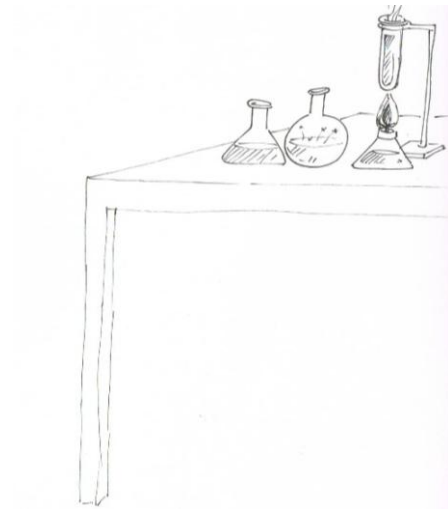


Imagem 8

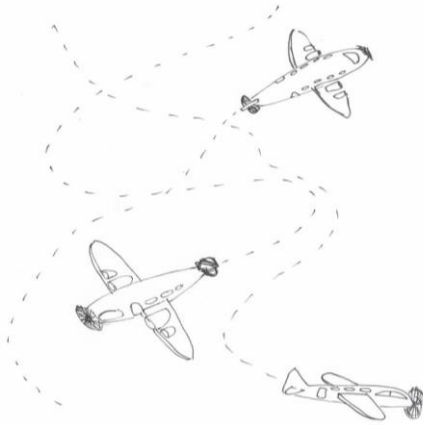


Imagem 9

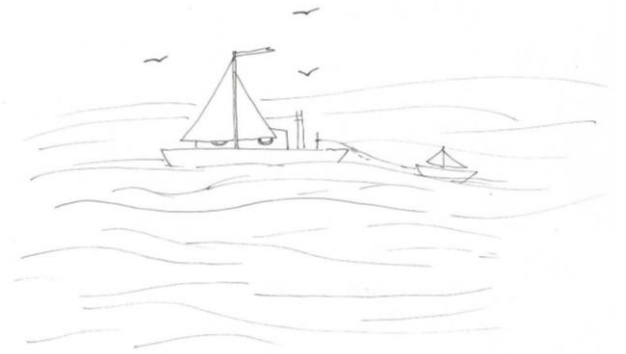


Imagem 10



Imagem 11

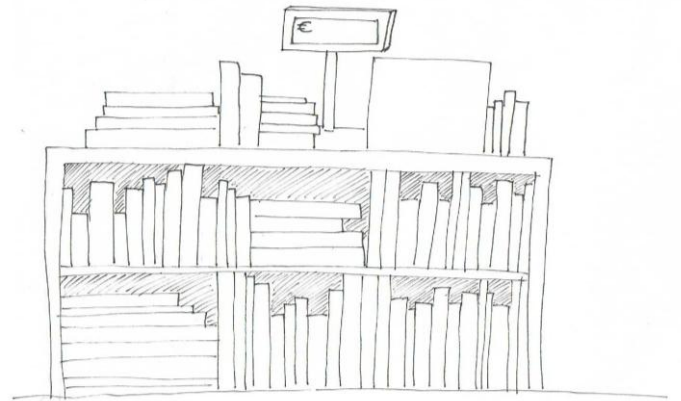


Imagem 12

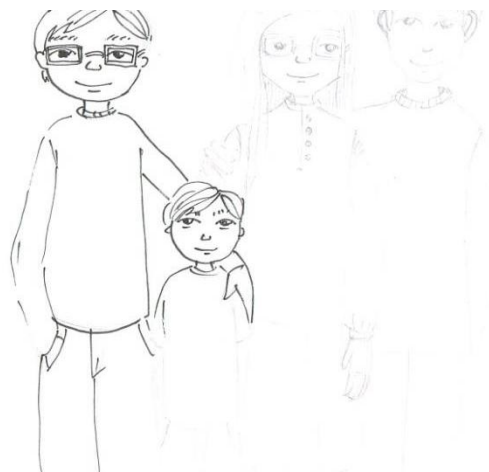


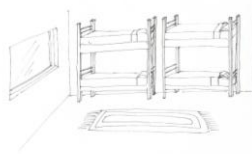
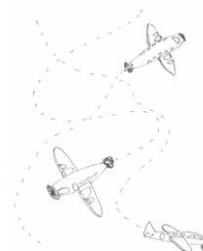


Imagem 13

Anexo 2

 FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO	 Escola Secundária Eça de Queirós	Curso 2011/ 2012
Espanol - nivel II		Expresión Escrita II
Nombre y apellidos (optativo): _____ Número: _____ Clase: _____		
Fecha _____		



Aluno	Tio	Polícia	Aéreo	Armário	Farmácia	Águia	Livraria	Laboratório	Viúva	Dormitório	Oceano	Família	Água
1		Polícia											
2				Armario							Oceano	Família	
3				Armário									
4		Polícia		Armário								Família	
5		Polícia				Águia						Família	
6		Polícia		Armário		Águia	Livraria					Família	Água
7			Aéreo	Armário									
8		Polícia					Libreria						
9		Polícia		Armário									Água
10		Policia										Familia	
11		Policia											
12		Polícia	Aéreo			Águia	Libreria	Laboratório				Família	
13		Policia		Armário									Agua

Respostas dadas	0	10	2	7	0	3	3	1	0	0	1	6	3
Respostas corretas	0	7	2	6	0	3	1	1	0	0	1	5	2
Percentagem de respostas corretas	0%	70%	100%	86%	0%	100%	33%	100%	0%	0%	100%	83%	67%

Aluno	Tío	Polícia	Aéreo	Armario	Farmacia	Águila	Librería	Laboratorio	Viuda	Dormitorio	Océano	Familia	Agua
1		Polícia											
2								Laboratorio					
3		Polícia		Armário				Laboratório					
4													
5		Polícia		Armario									
6				Armario								Familia	Agua
7				Armário			Librería			Dormitorio			
8		Policia		Armário			Librería			Dormitório			
9		Polícia		Armário			Librería	Laboratório					
10				Armario			Librería	Laboratorio				Familia	
11		Policia					Livreria						
12		Polícia		Armário						Dormitório			Água
13													

Respostas dadas	0	7	0	8	0	0	5	4	0	3	0	2	2
Respostas corretas	0	0	0	3	0	0	3	2	0	1	0	2	1
Percentagem de respostas corretas	0%	0%	0%	38%	0%	0%	60%	50%	0%	33%	0%	100%	50%

Aluno	Tio	Polícia	Aéreo	Armário	Farmácia	Águia	Livraria	Laboratório	Viúva	Dormitório	Oceano	Família	Água
1		Polícia		Armário		Águia	Livraria	Laboratorio	Viuva			Familia	Água
2		Polícia				Águia		Laboratório					
3		Polícia		Armario				Laboratório					Água
4		Polícia		Armário		Águia						Família	Água
5		Polícia		Armário				Laboratório					
6		Polícia		Armário		Águia	Livraria	Laboratório					
7		Polícia	Aéreo	Armário		Águia		Laboratório					
8				Armário		Águia	Livraria	Laboratório				Família	Água
9		Polícia	Aéreo	Armário		Águia	Livraria	Laboratório		Dormitório		Família	
10		Polícia		Armário		Águia	Livraria	Laboratório				Família	
11		Polícia		Armário				Laboratório					
12		Polícia		Armário		Águia		Laboratorio				Familia	
13		Polícia		Armario		Águia					Oceano	Familia	
14		Polícia		Armário									
15		Polícia		Armário		Águia	Livraria					Família	
16		Polícia		Armário		Águia		Laboratório				Familia	Água
17			Aereo				Libreria	Laboratorio					Água
18						Águia							Água
19		Polícia		Armario				Laboratorio				Familia	
20		Polícia		Armário		Águia		Laboratório				Familia	

Respostas dadas	0	17	3	17	0	14	7	15	1	1	1	11	7
Respostas corretas	0	7	2	14	0	13	6	11	0	1	1	5	4
Percentagem de respostas corretas	0%	41%	67%	82%	0%	93%	86%	73%	0%	100%	100%	46%	57%

Aluno	Tío	Polícia	Aéreo	Armario	Farmacia	Águila	Librería	Laboratorio	Viuda	Dormitorio	Océano	Familia	Agua
1	Tio	Polícia		Armario				Laboratório				Família	
2								Laboratorio	Viuva	Dormitorio			Água
3		Polícia				Águia							
4		Polícia		Armario		Águia	Librería					Família	
5		Polícia		Armário		Águia						Familia	
6		Polícia		Armário		Águia						Família	Água
7		Polícia										Família	
8		Polícia						Laboratório					
9		Polícia		Armario			Livraria	Laboratório					
10								Laboratório		Dormitorio		Família	
11			Aereo	Armário		Aguila						Familia	
12		Polícia		Armário								Família	Água
13		Polícia											
14		Polícia		Armario		Aguila			Viuva				Agua
15				Armário								Família	Agua
16		Polícia		Armário								Familia	Agua
17				Armário				Laboratório				Família	
18				Armario								Família	
19		Polícia										Família	Água
20		Polícia										Família	

Respostas dadas	1	14	1	12	0	6	2	6	2	2	0	14	7
Respostas corretas	0	4	0	5	0	0	1	1	0	2	0	3	3
Percentagem de respostas corretas	0%	29%	0%	42%	0%	0%	50%	17%	0%	100%	0%	21%	43%

Expresión Escrita I – 11º F/K

17/04/2012



Aluno	Tio	Polícia	Aéreo	Armário	Farmácia	Águia	Livraria	Laboratório	Viúva	Dormitório	Oceano	Família	Água
1		Polícia		Armário		Águia							
2		Polícia		Armário		Águia	Livraria					Família	
3			Aerio	Armario			Libraria			Dormitorio		Familia	
4		Polícia		Armário		Águia			Viuva				
5		Polícia					Livraria					Família	
6		Polícia					Livraria	Laboratório					
7							Livraria	Laboratório				Família	
8		Polícia		Armário		Águia							Água
9								Laboratório				Família	
10		Polícia		Armário			Livraria					Família	
11		Polícia						Laboratório					
12		Polícia		Armário		Águia						Família	Água
13		Polícia											
14		Polícia		Armário			Livraria					Família	Água
15		Polícia		Armário				Laboratório					Água
16		Polícia		Armário		Águia						Família	
17		Polícia		Armário		Águia						Família	
18		Polícia						Laboratório					Água
19		Polícia		Armário									Água
20				Armário		Águia							
21		Polícia				Águia	Livraria						Água
22		Polícia		Armário			Livraria						Água
23				Armario									

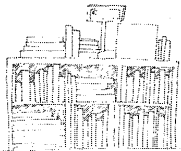
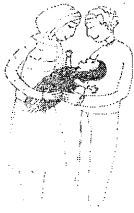
Respostas dadas	0	18	1	15	0	9	9	6	1	1	0	10	8
Respostas corretas	0	11	0	12	0	8	8	6	0	0	0	9	8
Percentagem de respostas corretas	0%	61%	0%	80%	0%	89%	89%	100%	0%	0%	0%	90%	100%

Aluno	Tío	Polícia	Aéreo	Armario	Farmacia	Águila	Librería	Laboratorio	Viuda	Dormitorio	Océano	Familia	Agua
1		Polícia		Armário								Família	
2								Laboratório					
3								Laboratório					
4		Polícia		Armario				Laboratório				Família	
5				Armario									
6				Armário				Laboratorio					Agua
7		Polícia											Agua
8													
9		Polícia					Livraria			Dormitorio			
10													
11				Armario			Livraria					Família	
12				Armário			Livraria	Laboratório					
13													Água
14												Família	
15		Policia											
16		Polícia		Armario				Laboratorio					
17		Polícia		Armário		Águia						Família	Água
18												Família	
19				Armário									
20		Policia					Livraria	Laboratório					
21		Polícia											
22				Armário				Laboratorio		Dormitorio			
23				Armário								Família	

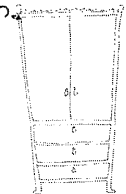
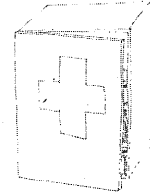
Respostas dadas	0	9	0	11	0	1	4	8	0	2	0	7	4
Respostas corretas	0	2	0	4	0	0	0	3	0	2	0	0	2
Percentagem de respostas corretas	0%	22%	0%	36%	0%	0%	0%	38%	0%	100%	0%	0%	50%

Anexo 4

  Escola Secundária Eça de Queirós	Curso 2011/ 2012
Español - nivel II	Expresión Escrita I
Nombre y apellidos (optativo): _____	Número: _____
Fecha: 17/09/2012	Clase: S-A



Era uma vez uma família constituída por uma
 mãe, um pai e um filho. A mãe trabalhava
 numa livraria e o pai era professor de química.
 Certo dia, a mãe teve que fazer uma viagem
 de barco ao ~~Brasil~~ Brasil, ela nunca tinha visto
 tanta água na sua vida. A bordo vinha com
história e durante a viagem, ele caiu e ~~magrou-se~~ magrou-se
 então a mãe lembrou-se que tinha levado
 a caixa dos primeiros ~~seus~~ socorros, quando
 foi ~~buscar a caixa~~ ~~que não estava na sua~~
~~caixa~~ busca-la viu que uma água tinha
 fugido pela tampa, tentou abri-la, mas não conseguiu.
 Quando chegou ao hotel no Brasil ligou para o
 resto da sua família e contou como era
 o seu quarto, e também disse que tinha
 um garmoso muito grande. O pai disse -he
 que estava tudo bem e para a mãe se
 preocupar, ela ficou tranquila.
 O pai desligou o telefone e de repente ouviu
 um grande estouro, foi lá fora e viu que
 o seu país estava a ser atacado por civis
 que estavam a lançar bombas. Foi para ao
 pé do seu filho e de repente caiu uma bomba
 em cima da sua casa. O pai e o filho morreram.
 Logo que se deu da notícia a mulher veio
 para o seu país fazer o funeral da família.



Eunice Amorim e Silva
MEIBS - 2011/2012

Español - nivel II

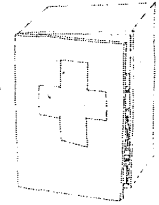
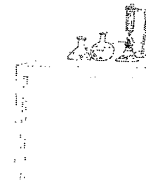
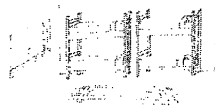
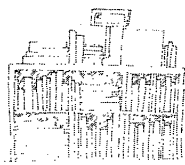
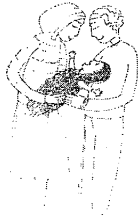
Expresión Escrita II

Nombre y apellidos (optativo):

Número:

Clase: 5^ªA

Fecha: 29/04/2012



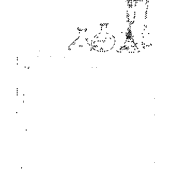
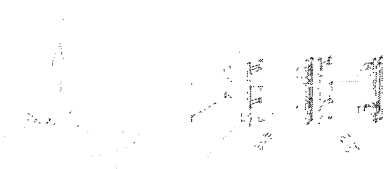
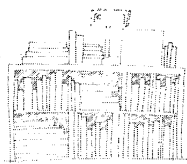
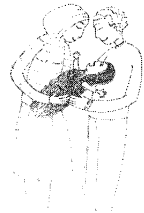
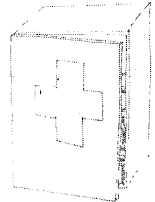
Era una vez una familia, la madre se llamaba
 Camila, el padre se llamaba Pablo y el hijo se llamaba
 Juan. Camila ~~era~~ ^{era} una profesora de Ciencias y
 Pablo trabajaba en una librería. Un día Camila
 fue que ~~era~~ ^{era} de barco para ~~ir~~ ^{ir} entonces
 Juan y Pablo firmaron solos en su casa. Cuando
 Camila ~~telegonó~~ ^{telegonó} por casa, un amigo de ella ~~le~~
 le ~~le~~ ^{le} entonces ella fue a su ~~cuarto~~ ^{cuarto} buscar
 los primeros socorros, ~~cuando~~ ^{cuando} estaba a ~~trabaja~~
 su amigo en ~~pesca~~ ^{pesca} llevó los primeros socorros.
 En casa Juan estaba ~~asustado~~ ^{asustado} porque
 estar a ~~haber~~ ^{haber} una guerra en su país
 entonces Pablo y Juan ~~firmaron~~ ^{firmaron} ~~firmaron~~
 de una grande ~~firmaron~~ ^{firmaron}. Cuando Camila llegó
 a casa recibió la noticia de que Juan y
 Pablo ~~ya~~ ^{ya} ~~tenían~~ ^{tenían} ~~muerto~~ ^{muerto} porque ~~tenía~~ ^{tenía} caído
 una ~~caída~~ ^{caída} en su casa entonces Camila
 ha hecho su funeral.

Nombre y apellidos (optativo): _____ Número: _____ Clase: _____

Fecha: 12/06/2012



~~Estaba una mujer en un comité. Estaba un~~
cuanto muy bonito y vivía la una
familia, un policía, una mujer que trabajaba
en una biblioteca y ~~un chico~~ ^{un chico} con ella estaban
en un viaje y ~~esta~~ ~~esta~~ ~~esta~~ ^{tenía} mucha ^{agua}
después fueron a un laboratorio ^{en} ^{de}
~~un~~ ~~unos~~ ~~cuantos~~ ~~algunos~~ ~~con~~ una
ave y ella mató al policía y el chico
y después estaba sola en el comité y
había un ^{comando}





CLASE 2

Paso nº	Tiempo estimado	Objetivos	Actividad del profesor	Actividad de los alumnos	Agrupamiento	Destrezas	Recursos/medios/apoyos	Contenidos
1	5min.	-	Pasar la lista de presencia.	Contestar a la lista de presencia	GG (magistral)	-	-	-
2	10min.	- Predecir lo que ocurrirá en el año 2013. - Saber utilizar adecuadamente el Futuro Imperfecto.	Como forma de repasar los contenidos trabajados en la clase anterior, orientar un cuestionario oral que incluye preguntas tales como: - ¿Qué hicimos en la clase anterior? - De acuerdo con el texto que hemos leído, ¿qué ocurrirá en 2012? - Según el calendario maya, ¿qué pasará el 21 de diciembre? - ¿Creéis que eso ocurrirá? ¿Por qué/no? ¿Creéis que el mundo no existirá en 2013? - ¿Os gustaría saber lo	Contestar a preguntas orales.	GG (plenaria dirigida)	C.O. E.O.	-	<ul style="list-style-type: none"> • Teóricos - <u>Léxicos</u> <i>predicciones...</i> - <u>Gramaticales</u> Futuro Imperfecto [repaso] • Comunicativos Expresar opinión <i>Pienso que...</i> <i>Creo que...</i> <i>En mi opinión,...</i>

			que os va a pasar el próximo año?					
			Proponerles conocer las predicciones para el año 2013 de acuerdo con la numerología. Para eso, orientar los alumnos a determinar su año personal, partiendo de la fecha de su cumpleaños y del número 2013. Proyectar las predicciones que corresponden a cada número.	Determinar su año personal, realizando los cálculos necesarios en sus cuadernos. Leer las predicciones presentadas para el 2013 de acuerdo con cada año personal.	GG (plenaria dirigida)	C.O. E.O. C.E.	Cuadernos Predicciones (presentación en <i>powerpoint</i>) Cañón de luz	
3	15min.	- Saber distinguir sílabas tónicas de sílabas átonas. - Saber identificar y distinguir palabras agudas,	A partir de las predicciones presentadas anteriormente, introducir el estudio de la acentuación, más concretamente el repaso de las reglas generales. Llamar la atención de los alumnos sobre las formas verbales subrayadas en rojo en la	Explicar por qué motivo las palabras están subrayadas a rojo, presentando las formas correctas.	GG (plenaria dirigida)	C.O. E.O. (C.E.)	Predicciones (presentación en <i>powerpoint</i>) Cañón de luz	<ul style="list-style-type: none"> • Teóricos - <u>Léxicos</u> <i>Sílabas tónicas y átonas; palabras agudas, graves y esdrújulas...</i> - <u>Gramaticales</u> Acentuación: - sílabas tónicas y átonas
					GG (plenaria dirigida)	C.O. E.O. (C.E.)	Predicciones (presentación en <i>powerpoint</i>) Cañón de luz	

		<p>graves y esdrújulas.</p> <p>- Saber acentuar adecuadamente las palabras.</p>	<p>predicción para el año personal tres. Preguntarles por qué están subrayadas, pidiéndoles que las corrijan.</p> <p>Distribuir una ficha de trabajo y solicitar a los alumnos que realicen el ejercicio 1. (Leer en voz alta las palabras y escribirlas en una tabla, dividiéndolas en agudas, graves o esdrújulas y que completen las reglas generales de acentuación).</p> <p>Corregir el ejercicio a partir de las contribuciones de los alumnos. Aclarar posibles dudas.</p>	<p>Recibir la ficha de trabajo y realizar el ejercicio 1, individualmente.</p> <p>Corregir el ejercicio, presentando sus respuestas.</p>	<p>GG (magistral) I</p> <p>GG (plenaria dirigida)</p>	<p>C.O. E.E.</p> <p>C.O. E.O. (C.E.)</p>	<p>Pizarra</p> <p>Ficha de trabajo</p> <p>Ficha de trabajo Pizarra</p>	<p>- palabras agudas, graves y esdrújulas [repaso]</p> <p>• Procedimentales Deducir las reglas generales de acentuación</p>
4	15min	- Saber distinguir sílabas tónicas de sílabas	A continuación, pedirles que hagan el ejercicio 2, individualmente. (Subrayar la sílaba	Realizar el ejercicio 2, individualmente.	GG (magistral) I	C.O. E.E.	Ficha de trabajo	<p>• Teóricos</p> <p>- <u>Léxicos</u> <i>Sílabas tónicas y</i></p>

		<p>átonas.</p> <p>- Saber identificar y distinguir palabras agudas, graves y esdrújulas.</p> <p>- Saber acentuar adecuadamente las palabras.</p>	<p>tónica en las palabras, clasificándolas como agudas, llanas o esdrújulas, poniendo una tilde cuando sea necesario).</p> <p>Proponer a los alumnos que comparen sus respuestas con las del compañero.</p> <p>Corregir el ejercicio a partir de las contribuciones de los alumnos.</p>	<p>Comparar sus respuestas con las del compañero.</p> <p>Corregir el ejercicio, presentando sus respuestas.</p>	<p>GG (magistral) Parejas</p> <p>GG (plenaria dirigida)</p>	<p>C.O. E.O. (C.E.)</p> <p>C.O. E.O. (C.E.)</p>	<p>Ficha de trabajo</p> <p>Ficha de trabajo Pizarra</p>	<p><i>átonas; palabras agudas, graves y esdrújulas...</i></p> <p>- <u>Gramaticales</u> Acentuación: - sílabas tónicas y átonas - palabras agudas, graves y esdrújulas [repasso]</p> <p>• Actitudinales Interactuar adecuadamente con su compañero</p>
5	15min	<p>- Saber distinguir sílabas tónicas de sílabas átonas.</p> <p>- Saber identificar y diferenciar palabras agudas, graves y esdrújulas.</p>	<p>Solicitarles que, en parejas, lean diferentes frases y que pongan las tildes necesarias. (Ejercicio 3).</p> <p>Corregir el ejercicio a partir de las contribuciones de los alumnos. Aclarar posibles dudas.</p>	<p>Realizar el último ejercicio de la ficha de trabajo, en parejas.</p> <p>Aclarar posibles dudas y corregir el ejercicio, presentando sus respuestas.</p>	<p>GG (magistral) Parejas</p> <p>GG (plenaria dirigida)</p>	<p>C.O. E.O. E.E.</p> <p>C.O. E.O. (C.E.)</p>	<p>Ficha de trabajo</p> <p>Ficha de trabajo Pizarra</p>	<p>• Teóricos</p> <p>- <u>Léxicos</u> <i>Sílabas tónicas y átonas; palabras agudas, graves y esdrújulas...</i></p> <p>- <u>Gramaticales</u> Acentuación: - sílabas tónicas y átonas</p>

			<p>Pedirles que abran el manual en la página 95 y que hagan, individualmente, el ejercicio 3 (Ordenar los diálogos y completarlos con los verbos presentados, usando las estructuras de obligación).</p> <p>Proponer a los alumnos que comparen sus respuestas con las del compañero.</p> <p>Corregir el ejercicio a partir de las contribuciones de los alumnos.</p>	<p>dudas.</p> <p>Abrir el manual y realizar el ejercicio 3, individualmente.</p> <p>Comparar sus respuestas con las del compañero.</p> <p>Corregir el ejercicio, presentando sus respuestas.</p>	<p>GG (magistral) Parejas</p> <p>GG (plenaria dirigida)</p>	<p>C.O. E.O. (C.E.)</p> <p>C.O. E.O. (C.E.)</p>	<p>Manual</p> <p>Manual</p> <p>Manual Pizarra</p>	
7	10min	- Desarrollar la interacción oral a través de la formulación de invitaciones y de excusas.	Dividir la clase en parejas y pedirles que imaginen que van a encontrarse con sus mejores amigos y van a ser invitados a hacer	Interactuar con el compañero, invitándole a hacer algo o dándole excusas para no hacerlo.	GG (magistral) Parejas	C.O. E.O. IO	Tarjetas	<p>• Teóricos</p> <p>- <u>Léxicos</u></p> <p>Tiempo libre</p> <p><i>Ir a una fiesta, ver una película, pasear</i></p>

		<p>- Saber utilizar adecuadamente las expresiones de obligación.</p> <p>- Saber dar correctamente excusas.</p>	<p>algo. Sin embargo, no quieren o no pueden aceptar sus invitaciones. De este modo, tendrán que inventar diferentes excusas, usando las expresiones de obligación estudiadas así como la expresión <i>Es que...</i></p> <p>Incentivar a una puesta en común de las excusas más originales.</p>	<p>Presentar algunas de las excusas referidas anteriormente.</p>	<p>GG (plenaria dirigida)</p>	<p>C.O. E.O.</p>	<p>-</p>	<p><i>por el campo...</i></p> <p>- <u>Gramaticales</u>: Expresiones de obligación: <i>Tener que/ Debes/ Hay que + Infinitivo.</i> [repaso]</p> <p>Expresión para dar excusas: <i>Es que...</i></p> <p>- <u>Comunicativos</u>: Expresar obligación Dar excusas</p> <p>• Actitudinales Interactuar adecuadamente con su compañero</p>
8	5min	<p>- Sistematizar los contenidos trabajados en clase</p>	<p>Escribir los contenidos de la clase en la pizarra, a partir de las contribuciones de los alumnos: - La Numerología:</p>	<p>Participar en la elaboración de los contenidos de la clase y registrarlos en los cuadernos.</p>	<p>GG (plenaria dirigida)</p>	<p>-</p>	<p>Pizarra Cuadernos</p>	<p>-</p>

			<p>predicciones para el año 2013.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las reglas generales de acentuación. - Las expresiones de obligación: <i>Tener que/ Debes/ Hay que + Infinitivo.</i> - Expresión para dar excusas: <i>Es que...</i> - Actividad de práctica oral: dar excusas. 					
--	--	--	---	--	--	--	--	--

Acentuación I

 1. Lee las siguientes palabras en voz alta y completa la tabla.


Española Lápices Tenis Árabe Rápido Camisa
 Escuchar Pájaro Fácil Actriz Práctica Jugaré
 Sábana Inglés Examen Escritor Sánchez Corazón

Esdrújulas	Llanas	Agudas

¡OJO!

Reglas generales de acentuación del español

- Las palabras agudas llevan tilde cuando _____
- Las palabras llanas o graves llevan tilde cuando _____
- Las palabras esdrújulas _____

 2. Subraya la sílaba tónica y escribe si es aguda, llana o esdrújula. Pon una tilde cuando sea necesario.

- | | | | |
|--------------|-------|-----------------|-------|
| 1. Marrón | Aguda | 8. Amarillo | _____ |
| 2. Estomago | _____ | 9. Lapis | _____ |
| 3. Volumen | _____ | 10. Matematicas | _____ |
| 4. Jamon | _____ | 11. Mexicana | _____ |
| 5. Dormir | _____ | 12. Bebi | _____ |
| 6. Economico | _____ | 13. Unidad | _____ |
| 7. Sofa | _____ | 14. Boligrafo | _____ |

 **3. Acentúa cuando sea necesario:**

- a) Mañana mis primos de America escribieran una redaccion sobre el partido de futbol.
- b) El miercoles Angela canto una cancion en el cumpleaños de Pepe.
- c) Ya veras como el medico vendra y lo arreglara todo.
- d) El cafe y el azucar estan en el sillon al lado del frigorifico.

Elaboración propia



Acentuación II

1. Escucha las siguientes palabras y divídelas en sílabas.

- | | |
|--------------------|----------------------|
| a) aula _____ | g) conmemoráis _____ |
| b) leer _____ | h) óleo _____ |
| c) educación _____ | i) maíz _____ |
| d) frío _____ | j) frutería _____ |
| e) ciudad _____ | k) ruinas _____ |
| f) línea _____ | l) justicia _____ |

¡OJO!

⇒ El **diptongo** es la unión de dos vocales en la misma sílaba. Está formado por una vocal abierta (a, e, o) y una cerrada (i, u) o por dos cerradas.

Ejemplos:

a		Eu-ro-pa
e	+	i
		Bai-lar
o		Rei-na
	u	
i		Can-ción
	a	
u	+	e
		Cuan-do
		His-to-ria
	o	
i + u		Diur-no
u		Cuí-da-te
	i	

⇒ El **hiato** se produce cuando hay dos vocales seguidas, pero que se pronuncian en sílabas distintas.

Ejemplos: Pa -e-lla
Le-ón

 2. Lee en voz alta las palabras presentadas en el ejercicio 1 y clasifícalas.

Diptongos: _____

Hiatos: _____

 3. Lee las reglas de acentuación de los diptongos e hiatos, cortando lo que no interesa.


ACENTUACIÓN DE DIPTONGOS E HIATOS

⇒ Las palabras con diptongo **no siguen/ siguen** las reglas generales de acentuación.

Cuando el diptongo está formado por una vocal abierta (a, e, o) y otra cerrada (i, u), la tilde va siempre sobre la vocal **abierta/ cerrada**.

En el caso de los diptongos compuestos por dos vocales cerradas (i, u), la tilde va en la **primera/ segunda** vocal.

⇒ Las palabras con hiato siguen las reglas generales de acentuación, excepto si está formado por una vocal abierta (a, e, o) y una cerrada (i, u). En este caso, la tilde va sobre la vocal **abierta/ cerrada**.

 4. Divide las palabras a continuación en sílabas, subraya la sílaba tónica y pon la tilde cuando sea necesario.

a) competência _____

b) heroe _____

c) ruido _____

d) Raul _____

e) horario _____

f) alegría _____

g) continuacion _____

h) ciencia _____

i) buho _____

j) cuidalo _____

Elaboración propia



Aluno	Tío	Policía	Aéreo	Armario	Farmacia	Águila	Librería	Laboratorio	Viuda	Dormitorio	Océano	Familia	Agua
1													
2													
3	Tío	Policía											
4		Policía		Armário									
5		Policía		Armario			Librería	Laboratório		Dormitório			
6		Policía		Armario				Laboratório				Família	Agua
7				Armário			Librería						
8		Policía		Armario				Laboratório					Água
9		Policía		Armário			Librería	Laboratório					
10		Policía		Armario								Familia	
11		Policía		Armario			Librería	Laboratório					
12		Policía											
13		Policía		Armario			Librería					Familia	

Respostas dadas	1	10	0	9	0	0	5	5	0	1	0	3	2
Respostas corretas	1	2	0	6	0	0	3	0	0	0	0	2	1
Percentagem de respostas corretas	100%	20%	0%	67%	0%	0%	60%	0%	0%	0%	0%	67%	50%

Aluno	Tío	Policía	Aéreo	Armario	Farmacia	Águila	Librería	Laboratorio	Viuda	Dormitorio	Océano	Familia	Agua
1		Policía		Armario									Agua
2										Dormitorio			
3		Policía				Águila		Laboratório				Familia	
4													
5		Policía										Familia	Agua
6		Policía								Dormitório			
7				Armario				Laboratorio				Familia	
8								Laboratório				Familia	
9		Policía				Águila							
10												Familia	
11		Policía						Laboratório		Dormitorio		Familia	
12													
13												Família	
14		Policía								Dormitorio			
15		Policía					Libreria				Oceano		
16		Policía		Armário				Laboratório					
17		Policía					Libreria	Laboratório	Viuda				
18		Policía											
19		Policía		Armario				Laboratório				Familia	
20		Policía		Armario				Laboratório	Viuva			Familia	

Respostas dadas	0	13	0	5	0	2	2	8	2	4	1	9	2
Respostas corretas	0	9	0	4	0	1	0	1	1	3	0	8	2
Percentagem de respostas corretas	0%	69%	0%	80%	0%	50%	0%	13%	50%	75%	0%	89%	100%

Expressión Escrita III – 11º F/K

05/06/2012

Aluno	Tío	Polícia	Aéreo	Armario	Farmacia	Águila	Librería	Laboratorio	Viuda	Dormitorio	Océano	Familia	Agua
1		Polícia		Armário		Águia				Dormitório		Família	
2				Armário						Domitorio		Familia	
3		Polícia					Livraria	Laboratorio	Viuva				
4		Polícia				Agua						Família	
5		Polícia		Armario			Librería	Laboratorio		Dormitorio			
6		Polícia		Armario						Dormitorio			
7								Laboratorio		Dormitorio			
8													
9		Polícia		Armario			Librería						
10		Polícia											
11						Águia							
12		Polícia					Libreria	Laboratório		Dormitorio			
13		Polícia		Armário						Dormitório		Família	
14		Polícia		Armario									
15		Polícia		Armário		Águia							Água
16		Polícia		Armario				Laboratorio					
17													
18				Armario						Dormitorio		Família	
19													
20													
21													
22		Polícia		Armario						Dormitorio			
23				Armario									

Respostas dadas	0	13	0	12	0	4	4	5	1	9	0	5	1
Respostas corretas	0	4	0	9	0	0	2	4	0	6	0	1	0
Percentagem de respostas corretas	0%	30%	0%	75%	0%	0%	50%	80%	0%	67%	0%	20%	0%