

Ana Isabel de Jesus Fernandes

**O treino articulatório na aula de Português Língua
Estrangeira:
um estudo de caso no nível A1**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda /
Estrangeira, orientada pelo Professor Doutor João Veloso
e coorientada pela Professora Doutora Fátima Silva

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015

O treino articulatório na aula de Português Língua
Estrangeira:
um estudo de caso no nível A1

Ana Isabel de Jesus Fernandes

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda /
Estrangeira, orientada pelo Professor Doutor João Veloso
e coorientada pela Professora Doutora Fátima Silva

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Anabela Alves dos Santos Rato
Instituto de Letras e Ciências Humanas - Universidade do Minho

Professor Doutor João Manuel Pires da Silva e Almeida Veloso
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores

Sumário

Agradecimentos	xi
Resumo	xiii
Abstract	xv
Índice de quadros	xvii
Índice de figuras	xxiii
Índice de gráficos	xxv
Introdução.....	1
 PARTE I – Fundamentação Teórica	 5
 1. Descrição do Sistema Fonológico do Português Europeu Contemporâneo.	 6
1.1 As Vogais	7
1.2 As Glides	10
1.3 As Consoantes	11
 2. O Ensino e a Aprendizagem da Pronúncia	 15
2.1 O que é a pronúncia?	16
2.2 Perspetiva histórica do ensino da pronúncia	16
2.3 Os objetivos do ensino da pronúncia	19
2.4 Fatores que condicionam a aquisição da pronúncia	22
2.5 Aspetos a ter em conta no ensino/aprendizagem da pronúncia	26
2.6 O papel do professor no ensino da pronúncia	32
2.7 O papel do aluno na aprendizagem da pronúncia	36
2.8 “Erros”, “Enganos” ou “Falhas” na pronúncia	36
 3. Sons problemáticos para aprendentes de PLE	 38
 4. Propostas Metodológicas para o ensino da pronúncia	 42

4.1	A explicitação de conhecimentos fonológicos e fonéticos	42
4.2	O ensino da pronúncia em contexto de sala de aula	45
5.	O ensino da pronúncia: modalidades de aprendizagem e ferramentas disponíveis	52
PARTE II – Abordagem Pedagógico-Didática		58
1.	Caracterização do curso e dos estudantes	59
1.1	Estrutura do curso	59
1.2	Perfil do Grupo	60
2.	A componente online	60
2.1	Organização	60
2.2	Funcionamento do curso	61
2.3	Objetivos	62
2.4	Programa	62
2.5	Tipologia de exercícios	63
2.6	Avaliação e participação dos alunos no curso online	64
3.	Avaliação do desempenho do grupo na leitura de palavras, depois do curso online e antes do curso presencial	65
3.1	Metodologia	65
3.2	Grupo de controlo	67
3.3	CrITÉrios e procedimentos	68
3.4	Descrição da experiência	69
3.5	Participantes no estudo	70
3.6	Análise dos dados	71
3.6.1	Articulação das palavras	71
3.6.2	Articulação das vogais orais	72
3.6.3	Articulação do <o> átono na palavra	73
3.6.4	Articulação do artigo masculino singular <o> átono	74
3.6.5	Articulação do artigo feminino singular <a> átono	75

3.6.6	Articulação das vogais nasais	77
3.6.7	Articulação dos ditongos orais	78
3.6.8	Articulação dos ditongos nasais	79
3.6.9	Articulação das consoantes	81
3.6.9.1	Consoantes fricativas	81
3.6.9.2	Consoantes vibrantes	82
3.6.9.3	Consoantes oclusivas posdorso-velares	83
3.6.9.4	Consoantes laterais	84
3.6.9.5	Consoante nasal dorso-palatal	85
3.6.10	<h> [/] não aspirado	86
3.6.11	Sons [kw], [ks], [ej]	87
3.6.12	Distinção da sílaba tónica das palavras	89
4.	Componente presencial	90
4.1	Organização	90
4.2	Objetivos visados para as aulas presenciais	90
4.3	Estratégias / Atividades	90
4.3.1	Atividades para desenvolver a competência oral	91
4.3.2	Atividades para desenvolver a competência escrita	92
4.3.3	Atividades para desenvolver o conhecimento gramatical	93
4.4	Materiais didáticos	94
4.5	Avaliação	94
4.5.1	Avaliação formativa	94
4.5.2	Avaliação sumativa	95
4.6	Sessões de laboratório para treino articulatorio	95
4.7	Sessões de Karaoke	98
5.	Avaliação do desempenho do grupo na leitura do texto depois do curso presencial.....	99
5.1	Objetivos e metodologia	99
5.2	Grupo de controlo	100

5.3	CrITÉrios e procedimentos	101
5.4	Descrição da experiência	101
5.5	Participantes no estudo	101
5.6	Análise dos dados	102
5.6.1	Articulação das palavras	102
5.6.2	Articulação das sílabas	103
5.6.3	Articulação dos sons	104
5.6.4	Articulação das vogais orais	105
5.6.5	Articulação do <o> átono	107
5.6.6	Articulação do artigo definido masculino singular	107
5.6.7	Articulação do artigo definido feminino singular	108
5.6.8	Articulação das vogais nasais	109
5.6.9	Articulação dos ditongos orais	111
5.6.10	Articulação dos ditongos nasais	112
5.6.11	Articulação das consoantes	113
5.6.11.1	Consoantes fricativas	113
5.6.11.2	Consoantes vibrantes	115
5.6.11.3	Consoantes oclusivas posdorso-velares	116
5.6.11.4	Consoantes laterais	118
5.6.11.5	Consoante nasal dorso-palatal	119
5.6.12	<h> [/] não aspirado	120
5.6.13	Sons [kw], [ks], [ej]	120
5.6.14	Distinção da sílaba tónica	121
5.7	Apreciação da leitura dos alunos por falantes nativos	122
6.	Discussão dos resultados	125
6.1	Comparação dos resultados depois do curso online com os resultados depois do curso presencial	125
6.1.1	Vogais orais	125
6.1.2	<o> átono na palavra	128

6.1.3	<o> átono - artigo definido masculino singular	129
6.1.4	<a> átono - artigo definido feminino singular	130
6.1.5	Vogais nasais	132
6.1.6	Ditongos orais	132
6.1.7	Ditongos nasais	133
6.1.8	Consoantes fricativas	134
6.1.9	Consoantes vibrantes	135
6.1.10	Consoantes oclusivas posdorso-velares	136
6.1.11	Consoantes laterais	137
6.1.12	Consoante nasal dorso-palatal	138
6.1.13	<h> [/] não aspirado	139
6.1.14	Sons [kw], [ks], [ej]	140
6.1.15	Sílaba tónica	141
6.2	Resultados do desempenho individual dos alunos	142
7.	Avaliação final dos resultados da implementação pedagógico –didática	144
7.1	Reflexão crítica sobre o curso online	144
7.2	Análise dos questionários sobre o curso online	145
7.3	Reflexão crítica sobre o curso presencial	150
7.4	Análise dos questionários sobre as sessões de treino articulatorio	153
8.	Conclusão	154
	Referências Bibliográficas	159
	Lista de Anexos	163

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor João Veloso a orientação científica deste projeto e as suas valiosas observações.

À Professora Doutora Fátima Silva estou muito grata pela orientação pedagógica e pelas suas sugestões construtivas, criteriosas e rigorosas.

O meu agradecimento a ambos pela confiança e o incentivo na elaboração deste relatório, que muito contribuiu para a minha evolução profissional.

Aos meus alunos um grande obrigado pela paciente colaboração na gravação áudio dos dados necessários à prossecução deste trabalho. Agradeço aos meus colegas Marlene e Carlos a valiosa ajuda na recolha dos dados, essenciais à realização deste projeto.

Ao Joaquim, pela sua generosidade e valiosos esclarecimentos no tratamento estatístico dos resultados.

Aos meus Pais e à minha irmã, pelo carinho, incentivo e apoio incondicional.

Por último, ao meu marido, agradeço a estabilidade familiar, o otimismo e as palavras de encorajamento.

Resumo

O presente relatório apresenta os resultados de um estudo de caso centrado no ensino/aprendizagem dos sons do português europeu e da marcação da sílaba tónica no nível A1.

A experiência desenvolveu-se em duas etapas consecutivas, correspondentes às duas componentes constitutivas do curso frequentado. Numa primeira etapa, com a duração de duas semanas, exclusivamente online, os alunos realizaram, na plataforma Moodle, exercícios focados na discriminação auditiva, no treino articulatorio e na marcação da sílaba tónica. Na segunda etapa, frequentaram a componente presencial do curso, com uma duração de três semanas, que compreendia, além das aulas presenciais e de sessões de Karaoke, sessões de treino articulatorio, nas quais davam continuidade ao trabalho iniciado no curso online, melhorando a sua competência articulatória na língua-alvo.

Observámos de que forma a aquisição e o treino articulatorio explícito dos sons, em ambiente *b-learning*, contribuem para o desenvolvimento de competências ao nível da perceção e da produção oral em aprendentes de português língua estrangeira do nível A1, de forma a propiciar uma comunicação inteligível com falantes nativos.

Este trabalho foi desenvolvido numa turma de estágio do nível A1 no âmbito do Mestrado de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto no ano letivo de 2013/2014.

Definidos os objetivos, descrito o programa e explicitada a metodologia seguida, discutimos os resultados obtidos e avaliamos em que medida os nossos objetivos foram validados. Consideramos que a proposta pedagógico-didática implementada e especificamente concebida para a aquisição e treino dos sons do português europeu contribui significativamente para uma boa aquisição e um efetivo desenvolvimento das competências de perceção auditiva e de produção oral dos estudantes participantes neste estudo.

Palavras-chave: sons, sílaba tónica, *b-learning*, treino articulatorio, comunicação inteligível

Abstract

This report presents the results on the study of the teaching/learning of the sounds of European Portuguese and the use of the tonic syllable.

The investigation was carried out in two consecutive stages corresponding to the two constituent components parts of the course of study. In the first stage, lasting two weeks and done exclusively on-line using the Moodle platform, the students completed exercises that were focused on aural perception, articulatory practice and the use of the tonic syllable. In the second stage which lasted three weeks, the students attended classes at the university faculty, where in addition to lessons and Karaoke sessions, they deepened the knowledge gained in the on-line component of the course by continuing with articulatory practice sessions, thus improving their articulatory competence in the target language.

It was observed that accurate articulatory practice of these sounds contributes to the development of competence in perception and spoken production in learners of Portuguese as a foreign language at level A1, in such a way as to enable intelligible communication with native speakers.

This educational model was developed in a level A1 language class, the practical component of the Masters in Portuguese as a second language/foreign language taken at the Faculty of Arts of the University of Porto during the 2013/2014 academic year.

After first defining the objectives, outlining the programme and explaining the methodology that was followed, we go on to discuss the results obtained and evaluate the degree to which our aims have been achieved. We consider that the pedagogical/didactic approach that we have followed, specifically targeted at the acquisition and practice of the sounds of European Portuguese, contributed significantly to a good level of acquisition and to the effective development of the skills of aural perception and oral production in the students who participated in this study.

Key words: sounds, tonic syllable, b-learning, articulatory practice, intelligible communication

Índice de quadros

1	Distribuição das Vogais Orais do Português Europeu de acordo com Veloso (1999) com indicação do grau de abertura e ponto de articulação das mesmas	7
2	Distribuição das Vogais Orais e Nasais do Português Europeu com indicação do grau de abertura e ponto de articulação	8
3	Esquema da Redução do Vocalismo Átono no Português Europeu	10
4	Distribuição das Consoantes do Português Europeu de acordo com Veloso (1999) quanto ao modo e ponto de articulação	11
5	Distribuição das consoantes oclusivas do português europeu quanto ao modo e ponto de articulação, à sonoridade, contextos de ocorrência e exemplos	12
6	Distribuição das consoantes fricativas do português europeu quanto ao modo e ponto de articulação, à sonoridade, contextos de ocorrência e exemplos	13
7	Distribuição das consoantes oclusivas nasais do português europeu quanto ao modo e ponto de articulação, contextos de ocorrência e exemplos	14
8	Distribuição das consoantes laterais do português europeu quanto ao modo e ponto de articulação, contextos de ocorrência e exemplos	14
9	Distribuição das consoantes vibrantes do português europeu quanto ao modo e ponto de articulação, contextos de ocorrência e exemplos.	15
10	Esquema das vogais orais que oferecem dificuldades na sua articulação a falantes de proveniências várias (outros), hispanofalantes, polacos e russos	40
11	Número de ocorrências das vogais orais, nasais, ditongos orais e nasais e consoantes esperados no corpus, n = 154	67
12	Tempo médio de leitura de dois grupos de controlo, um de falantes nativos e o outro de estudantes estrangeiros a frequentar o nível A1.1	68
13	Identificação dos participantes no estudo, nome, idade, sexo, língua materna e tempo de leitura, n = 154	70
14	Valores absolutos e relativos das palavras corretamente articuladas	71

pelos participantes no estudo, n = 154

15	Estatística do número de palavras corretamente articuladas	72
16	Valores absolutos e percentuais da articulação correta das vogais orais.	72
17	Valores estatísticos da articulação correta das vogais orais	73
18	Valores absolutos e percentuais da pronúncia correta do <o> átono	74
19	Valores estatísticos da articulação correta do <o> átono [u] na palavra	74
20	Valores absolutos e percentuais da pronúncia correta do <o> átono - artigo definido masculino singular	75
21	Valores estatísticos da articulação correta do <o> átono - artigo definido masculino singular	75
22	Valores absolutos e percentuais da pronúncia correta do <a> átono - artigo definido feminino singular	76
23	Estatística da articulação correta do <a> átono [ɐ] - artigo definido feminino singular	76
24	Valores absolutos e percentuais da pronúncia correta das vogais nasais	77
25	Estatística da articulação correta das vogais nasais	78
26	Valores absolutos e percentuais da pronúncia correta dos ditongos orais	78
27	Estatística da articulação correta dos ditongos orais	79
28	Valores absolutos e percentuais da pronúncia correta dos ditongos nasais	79
29	Estatística da articulação correta dos ditongos nasais	80
30	Valores absolutos e percentuais da pronúncia correta das consoantes fricativas	81
31	Estatística da articulação correta das fricativas	82
32	Valores absolutos e percentuais da pronúncia correta das consoantes vibrantes	82
33	Estatística da articulação correta das vibrantes	83
34	Valores absolutos e percentuais da pronúncia correta das consoantes oclusivas posdorso-velares	83

35	Estatística da articulação correta das consoantes oclusivas posdorso-velares	84
36	Valores absolutos e percentuais da pronúncia correta das consoantes laterais	84
37	Estatística da articulação correta das consoantes laterais.	85
38	Valores absolutos e percentuais da pronúncia correta da consoante nasal dorso-palatal	86
39	Estatística da articulação correta da consoante nasal dorso-palatal	86
40	Valores absolutos e percentuais da não aspiração do <h>	87
41	Estatística da não aspiração do <h> [/]	87
42	Valores absolutos e percentuais da pronúncia correta dos sons [kw], [ks] e [ɐj]	88
43	Estatística da articulação correta dos sons [kw], [ks], [ɐj]	88
44	Número e percentagem de palavras com sílaba tónica corretamente marcada pelos participantes no estudo, n = 154	89
45	Estatística das palavras com sílaba tónica corretamente marcada	89
46	Número de ocorrências das vogais orais e nasais, ditongos orais e nasais, consoantes e outros sons esperados no corpus, n = 379	100
47	Tempo médio de leitura de um grupo de controlo, constituído por falantes nativos	100
48	Identificação dos participantes no estudo, nome, idade, sexo, língua materna e tempo de leitura, n = 379	102
49	Valores absolutos e relativos de palavras que foram acrescentadas, omissas ou substituídas no estudo, n = 379	103
50	Estatística das palavras que não foram acrescentadas, omissas ou substituídas no estudo, n = 379	103
51	Valores absolutos e relativos de sílabas que não foram acrescentadas, omissas ou substituídas no estudo, n = 682	104
52	Estatística das sílabas que não foram acrescentadas, omissas ou substituídas no estudo, n = 682	104
53	Valores absolutos e relativos dos sons que não foram acrescentados, omissos ou substituídos no estudo, n = 1031	105
54	Estatística dos sons que não foram acrescentados, omissos ou substituídos no estudo, n = 1031	105
55	Valores absolutos e relativos da articulação correta das vogais	106

	orais.	
56	Estatística da articulação correta das vogais orais	106
57	Valores absolutos e relativos da articulação correta do <o> átono	107
58	Estatística da articulação correta do <o> átono	107
59	Valores absolutos e relativos da articulação correta do <o> átono - artigo definido masculino singular	108
60	Estatística da articulação correta do <o> átono - artigo definido masculino singular	108
61	Valores absolutos e relativos da articulação correta do <a> átono - artigo definido feminino singular	109
62	Estatística da articulação correta do <a> átono - artigo definido feminino singular	109
63	Valores absolutos e relativos da articulação correta das vogais nasais	110
64	Estatística da articulação correta das vogais nasais	110
65	Valores absolutos e relativos da articulação correta dos ditongos orais	111
66	Estatística da articulação correta dos ditongos orais	112
67	Valores absolutos e relativos da articulação correta dos ditongos nasais	112
68	Estatística da articulação correta dos ditongos nasais	113
69	Valores absolutos e relativos da articulação correta das consoantes fricativas	113
70	Estatística da articulação correta das consoantes fricativas	114
71	Valores absolutos e relativos da articulação correta das consoantes fricativas em fronteira de palavra	115
72	Estatística da articulação correta das consoantes fricativas em fronteira de palavra	115
73	Valores absolutos e relativos da articulação correta das consoantes vibrantes	116
74	Estatística da articulação correta das consoantes vibrantes	116
75	Valores absolutos e relativos da articulação correta das consoantes oclusivas posdorso-velares	117

76	Estatística da articulação correta das consoantes oclusivas posdorso-velares	117
77	Valores absolutos e relativos da articulação correta das consoantes laterais	118
78	Estatística da articulação correta das consoantes laterais	118
79	Valores absolutos e relativos da articulação correta da consoante nasal dorso-palatal	119
80	Estatística da articulação correta da consoante nasal dorso-palatal	119
81	Valores absolutos e relativos da não aspiração do <h>	120
82	Estatística da não aspiração do <h>	120
83	Valores absolutos e percentuais da articulação correta dos sons [kw] e [ejʃ]	121
84	Estatística da articulação correta dos sons [kw] e [ejʃ]	121
85	Número e percentagem de palavras com sílaba tónica corretamente marcada pelos participantes no estudo, n = 379	122
86	Estatística do número e percentagem de palavras com sílaba tónica corretamente marcada pelos participantes no estudo, n = 379	122
87	Participantes no estudo, resultados do inquérito sobre a compreensão da leitura	123
88	Identificação dos alunos, resultados do inquérito sobre a compreensão da leitura, por aluno	124
89	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das vogais orais, depois dos cursos online e presencial	126
90	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das vogais orais sem a vogal [ɐ], depois dos cursos online e presencial	127
91	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação do <o> átono na palavra, depois dos cursos online e presencial	128
92	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do <o> átono - artigo definido masculino singular, depois dos cursos online e presencial	129
93	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do <a> átono - artigo definido feminino singular, depois dos cursos online e presencial	130

94	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das vogais nasais, depois dos cursos online e presencial	132
95	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto dos ditongos orais, depois dos cursos online e presencial	133
96	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto dos ditongos nasais, depois dos cursos online e presencial	134
97	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das consoantes fricativas, depois dos cursos online e presencial	134
98	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das consoantes vibrantes, depois dos cursos online e presencial	135
99	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das consoantes oclusivas posdorso-velares, depois dos cursos online e presencial	136
100	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das consoantes laterais, depois dos cursos online e presencial	137
101	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação da consoante nasal dorso-palatal, depois dos cursos online e presencial	138
102	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da não articulação do <h> [/] aspirado, depois dos cursos online e presencial	139
103	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto sons [kw] e [vj], depois dos cursos online e presencial	140
104	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da marcação da sílaba tônica, depois dos cursos online e presencial	141
105	Resultados quantitativos e qualitativos do desempenho individual dos alunos nas duas avaliações, e respectivas escalas de avaliação	143
106	Dados sobre a distribuição das notas qualitativas pelos alunos, depois dos cursos online e presencial	143
107	Valores percentuais referentes ao bom desempenho dos alunos, na articulação de todos os sons e marcação da sílaba tônica, depois dos cursos online e presencial	151

Índice de figuras

1	Exemplo de um diapositivo utilizado para a leitura das palavras a avaliar, n=15	70
---	---	----

Índice de gráficos

1	Resultados do inquérito sobre a compreensão da leitura	123
2	Identificação dos alunos, resultados do inquérito sobre a compreensão da leitura, por aluno	124
3	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das vogais orais, depois dos cursos online e presencial	126
4	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das vogais orais sem a vogal [e], depois dos cursos online e presencial	128
5	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do <o> átono na palavra, depois dos cursos online e presencial	129
6	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do <o> átono - artigo definido masculino singular, depois dos cursos online e presencial	130
7	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do <a> átono - artigo definido feminino singular, depois dos cursos online e presencial	131
8	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das vogais nasais, depois dos cursos online e presencial	132
9	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto dos ditongos orais, depois dos cursos online e presencial	133
10	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto dos ditongos nasais, depois dos cursos online e presencial	134
11	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das consoantes fricativas, depois dos cursos online e presencial	135
12	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das consoantes vibrantes, depois dos cursos online e presencial	136
13	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das consoantes oclusivas posdorso-velares, depois dos cursos online e presencial	137

14	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das consoantes laterais, depois dos cursos online e presencial	138
15	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação da consoante nasal dorso-palatal, depois dos cursos online e presencial	139
16	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da não articulação do <h> [/] aspirado, depois dos cursos online e presencial	140
17	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto sons [kw] e [vj], depois dos cursos online e presencial	141
18	Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da marcação da sílaba tônica, depois dos cursos online e presencial	142
19	Dados sobre a distribuição das notas qualitativas pelos alunos, depois dos cursos online e presencial	144
20	Valores percentuais referentes ao bom desempenho dos alunos, na articulação de todos os sons e marcação da sílaba tônica depois dos cursos online e presencial	151

Introdução

No ensino de português língua estrangeira, observa-se, inúmeras vezes, que apesar de os alunos produzirem enunciados orais, linguisticamente corretos, a mensagem não é veiculada, devido a uma pronúncia inadequada, relacionada, em parte, com uma articulação incorreta dos sons e de uma deficiente marcação da sílaba tônica. Têm meses e até anos de aprendizagem, possuindo uma competência comunicativa e linguística apropriada ao nível de ensino que estão a frequentar, mas revelam-se pouco eficientes na discriminação e produção dos sons, com um desempenho desadequado ao nível em que estão inseridos, embora, em alguns casos, apresentem um discurso oral bastante fluente.

Esta dificuldade, transversal a alunos de todos os níveis, compromete e, por vezes, impede mesmo, a comunicação eficaz com os falantes nativos. Quanto mais elevado é o nível de ensino em que se encontram, maior é a frustração, havendo consciência de que não conseguem resolver o problema sozinhos. Efetivamente, assim que começam a estudar o português, os alunos rapidamente constatarem que a correta articulação dos sons e a distinção da sílaba tônica constituem um dos seus grandes obstáculos no percurso de aprendizagem.

O treino articulatório é, por norma, pouco desenvolvido, negligenciado ou relegado para segundo plano no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente na aula de português língua estrangeira. A falta de tempo e formação, para além da ausência de propostas pedagógico-didáticas adequadas, tem condicionado a atuação do professor de português língua estrangeira quando o assunto é o ensino da pronúncia.

Cientes destas dificuldades e por haver uma procura crescente, quer por professores quer por alunos, de orientações e de modelos pedagógico-didáticos que ajudem a colmatar esta lacuna, elegemos como duplo objetivo para o nosso trabalho:

1. Propiciar a aquisição do sistema sonoro do português europeu, nomeadamente o desenvolvimento da competência articulatória e a marcação da sílaba tônica em aprendentes do nível A1;
2. Verificar em que medida uma intervenção pedagógica em ambientes de e-learning e b-learning, com especial enfoque em atividades de discriminação auditiva e de treino articulatório explícito, contribui para melhorar a competência comunicativa na língua-alvo.

Ao cumprimento destes objetivos subjaz a resposta a três questões centrais da pesquisa:

- i) Que sons do sistema sonoro do português europeu oferecem mais dificuldades a aprendentes estrangeiros?
- ii) Como abordar a questão da percepção e da produção dos sons?
- iii) Que metodologias e estratégias são propícias e conducentes à aquisição das competências orais acima referidas?

Estas questões estão relacionadas com as hipóteses que orientam a proposta de trabalho apresentada ao longo deste relatório:

- i) O ensino precoce e sistemático do sistema sonoro da língua-alvo é benéfico;
- ii) É profícuo para o desenvolvimento dos alunos realizar a primeira fase da aprendizagem na modalidade *e-learning*;
- iii) É muito importante exercitar a consciência fonológica dos alunos.

Tendo em consideração os objetivos, as questões de pesquisa e as hipóteses de partida, organizamos o presente relatório em duas partes.

A primeira parte, na qual fazemos uma reflexão teórica sobre o ensino/aprendizagem da pronúncia na aula de língua estrangeira, divide-se em três capítulos.

O capítulo I consiste na apresentação e descrição do sistema fonológico do português europeu e numa reflexão sobre a importância de aprendentes estrangeiros compreenderem como se organizam e combinam os sons da língua-alvo.

O capítulo II tece algumas considerações gerais sobre o ensino/aprendizagem da pronúncia. Faz um pequeno preâmbulo histórico sobre o seu ensino e enuncia as diferentes metodologias que foram surgindo, tratando a questão com maior ou menor relevo. Contando igualmente que a língua materna interfere, por vezes, na aprendizagem da segunda língua e que dificilmente um aprendente desenvolve padrões de fala idênticos aos de um falante nativo. Refletimos sobre o papel do professor e do aluno neste processo de ensino-aprendizagem e sobre os sons do português que mais dificuldades oferecem a um aprendente estrangeiro.

No capítulo III, abordamos algumas propostas metodológicas para o ensino da pronúncia, considerando o importante contributo da fonética e da fonologia no desenvolvimento de competências comunicativas no aprendente, bem como as orientações pedagógico-didáticas enunciadas na literatura para a sua operacionalização.

Concluimos o terceiro capítulo com uma perspetiva das potencialidades pedagógicas que a integração do modelo b-learning pode trazer ao ensino da pronúncia, refletindo sobre as vantagens de um paradigma de ensino combinado.

A segunda parte da nossa dissertação é de teor prático e descreve a planificação, implementação e os resultados de um modelo pedagógico-didático, especificamente concebido para a aquisição e treino dos sons do português europeu.

Numa primeira fase, a aprendizagem é efetuada exclusivamente em ambiente e-learning e numa segunda fase em ambiente b-learning, articulando-se a componente presencial com a componente online.

Esta segunda parte subdivide-se em sete capítulos e apresenta o desenvolvimento deste modelo nas suas diferentes etapas.

No primeiro capítulo, procedemos à caracterização do curso e dos estudantes participantes, definindo a estrutura do curso e o perfil do grupo.

O segundo capítulo descreve detalhadamente em que consiste o curso ou componente online, ocupando-se sequencialmente das seguintes questões: organização e funcionamento, objetivos, programa, tipologia de exercícios, avaliação e participação dos alunos na referida componente.

No terceiro capítulo, explicitam-se os objetivos e a metodologia da avaliação, definem-se critérios e procedimentos, descreve-se a experiência e analisam-se os dados obtidos na avaliação do desempenho dos alunos no curso online.

O quarto capítulo, descrevendo a componente presencial nas suas duas vertentes (presencial e online), descreve o modo como se organiza, identificando os objetivos visados, definindo estratégias e atividades, bem como materiais didáticos utilizados.

Este capítulo aborda ainda a questão da avaliação de desempenho dos alunos no curso presencial e realça a utilidade das oficinas de trabalho que compreendiam sessões de treino articulatório e karaoke.

O quinto capítulo explicita os critérios subjacentes à definição dos objetivos, metodologia da avaliação, procedimentos e análise dos dados recolhidos, debruçando-se sobre os resultados do desempenho do grupo na leitura de um texto, com o intuito de aferir da eficácia da prática auditiva e oral a que os alunos tinham estado expostos durante cinco semanas. No sexto capítulo, decorre a discussão e comparação dos resultados de desempenho individual e

coletivo dos alunos nas componentes online e presencial, através de uma reflexão crítica sobre a forma como decorreram ambas as componentes e de uma análise sobre a opinião dos alunos sobre a eficácia destes modelos.

Seguem-se as conclusões no sétimo capítulo, nas quais se avalia o grau de consecução dos objetivos e se validam as hipóteses formuladas sobre a aplicação deste modelo pedagógico-didático.

PARTE I – Fundamentação Teórica

Na parte um deste relatório, intitulada fundamentação teórica, procedemos a uma revisão da literatura relevante para o tratamento do objeto deste relatório, procurando, por um lado, descrever, ainda que de forma sumária, o sistema fonológico do português europeu contemporâneo e delimitar os sons específicos deste sistema que oferecem mais dificuldades para os aprendentes do português como língua estrangeira (LE), por outro, caracterizar as propostas metodológicas existentes para o ensino da pronúncia, equacionando as suas virtualidades e limitações, e discutir as potencialidades das diferentes modalidades de ensino-aprendizagem e das ferramentas disponíveis para o processamento da fala.

1. Descrição do Sistema Fonológico do Português Europeu Contemporâneo

A Fonologia tem como objetivo estudar o sistema de sons das línguas. O material fonético que todas as línguas utilizam pertence a um acervo universal, ao qual todas as línguas vão buscar alguns sons para criar o seu próprio sistema fonológico. Cada língua possui uma organização específica do seu sistema de sons e as unidades selecionadas combinam-se e formam palavras. No entanto, nem todas as combinações são aceitáveis pelas línguas, que, possuindo um número diferente de fonemas, são muito restritivas quanto à combinação das unidades que selecionaram (Mira Mateus, 1996).

Se um aprendente de línguas estrangeiras conhecer o sistema fonológico da língua-alvo e o seu funcionamento

- será capaz de fazer combinações aceitáveis de fonemas na sua produção de enunciados orais e escritos na língua-alvo:
exemplo: os grupos consonânticos: <pr>, <bl>;
- será capaz de associar diferentes sons a um único fonema:
exemplo: o // de <sol> e <lua>;
- será capaz de associar diferentes sons a uma mesma grafia:
exemplo: o <s> nas seguintes palavras: <[s]apato>, <ma[l]>, me[z]a;
- saberá associar o mesmo som a diferentes grafias:
exemplo: ao som [ʒ] correspondem as grafias: <girafa>, mesmo, janela;

Os sons do português são classificados tendo como base uma descrição articulatória e estão distribuídos por três classes de sons: as vogais, as glides e as consoantes.

Nas alíneas 1.1. a 1.3. explicitamos que tipo de combinações de sons o sistema fonológico português admite e apresentamos o padrão distribucional das vogais, das glides e das consoantes.

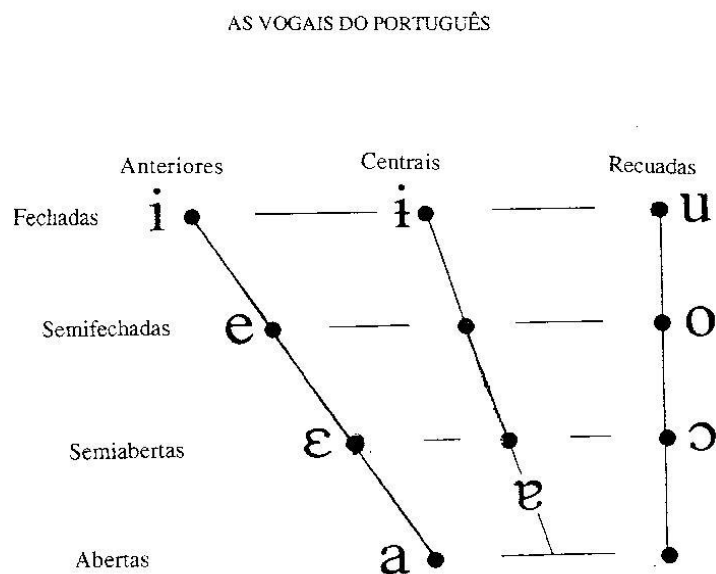
1.1. As Vogais

O português europeu contemporâneo apresenta um quadro vocálico de 14 vogais – 9 orais e 5 nasais (Veloso, 1999), cuja pronúncia depende da posição que ocupam na palavra e da sua acentuação.

Na articulação das vogais orais, o véu palatino está levantado contra a parede posterior da faringe e os articuladores estão afastados, permitindo que o fluxo de ar escape livremente pelo trato vocal. Na articulação das vogais nasais, o véu palatino baixa em direção à língua, permitindo que uma parte da corrente expiratória passe pela cavidade nasal, dando origem a uma ressonância nasal.

Com base no quadro 1, extraído de Veloso (1999), no qual podemos observar a distribuição das vogais do Português Europeu Contemporâneo, apresentamos o quadro 2, no qual incluímos as vogais nasais.

Quadro 1 - Distribuição das Vogais Orais do Português Europeu de acordo com Veloso (1999) com indicação do seu grau de abertura e ponto de articulação



Quadro 2- Distribuição das Vogais Orais e Nasais do Português Europeu com indicação do seu grau de abertura e ponto de articulação

altas ou fechadas	i, ĩ	ɨ	u, ũ
médias-altas ou semifechadas	e, ě		o, õ
médias-baixas ou semiabertas	ɛ	ɐ, ě	ɔ
abertas ou baixas		a	
	anteriores	centrais	recuadas ou posteriores

A classificação fonética das vogais baseia-se em dois parâmetros:

1. A abertura bucal que distingue quatro graus:

- Aberto: [a];
- Semiaberto: [ɛ], [e], [ẽ], [ɔ];
- Semifechado: [e], [ẽ], [o], [õ];
- Fechado: [i], [ĩ], [ɨ], [u], [ũ].

2. O ponto de articulação vocálico tem a ver com o ponto da cavidade bucal em que a língua se eleva, e distingue três graus:

- Anteriores: [i], [ĩ], [e], [ẽ], [ɛ];
- Centrais: [ɨ], [ɐ], [ẽ], [a];
- Recuadas ou posteriores: [u], [ũ], [o], [õ], [ɔ].

Na articulação das vogais [u], [ũ], [o], [õ], [ɔ] ocorre um arredondamento dos lábios, pelo que estas vogais são, também, denominadas de arredondadas.

Verificamos, pois, que a diferença entre os vários sons vocálicos decorre da abertura da boca, da posição da língua e do arredondamento dos lábios.

Os contextos de ocorrência das vogais, ou seja, o seu padrão distribucional, dependem do acento, podendo ser tónicos ou átonos.

Em posição tónica ocorrem as seguintes vogais:

- [a] - <'c[a].sa>, [ɛ] - <'f[ɛ].ra>, [e] - <'m[e].sa>, [ɔ] - <'m[ɔ].ta>, [o] - <'p[o].vo>, [ĩ] - <f[i]no>, [u] - <'f[u].ro>, [ẽ] - <'[ẽ].tes>, [ẽ] - <'d[ẽ].te>, [ĩ] - <'t[ĩ].ta>, [õ] - <'[õ].tem>, [ũ] - <'m[ũ].do>;

Em posição átona ocorrem as vogais orais:

[e] exceto nos seguintes casos em que ocorre como tónica: <'c[e].da>, <'p[e].ra> e antes de consoante nasal: <'c[e].ma>, <'c[e].no>;

- [i] é sempre átona na variante padrão: <'for.t[i] >

As vogais átonas podem encontrar-se em posição:

- Pretónica:

[i] - <t[i].'rar>, [i] - <p[i].'dir>, [e] - <f[e].'zer>, [u] - <p[u].'der>, [ẽ] - <m[ẽ].'dar>, [ẽ] - <p[ẽ].'sar>, [ĩ] - <p[ĩ].'tar>, [õ] - <s[õ].'dar>, [ũ] - <f[ũ].'dar>;

- Postónica:

[i] - <'pá.g[i].na>, [i] - 'pê.ss[i].go, [e] - <es.'tô.m[e].go>, [u] - <cre.'pús.c[u].lo>;

- Postónica final:

só são admitidas: [i] - <'gran.d[i] > , [e] - <'sa.l[e]>, [u], sendo muito rara a ocorrência do [i]: exemplos: táxi, júri;

A sílaba tónica é a sílaba cuja vogal é pronunciada pelo falante com maior altura, duração e intensidade relativamente às outras vogais da palavra. No português, o acento tónico recai sobre uma das três últimas sílabas da palavra, contribuindo esta variação da posição do acento para distinguir significados e marcar as unidades rítmicas.

Se o acento recair na última sílaba, estamos perante uma palavra aguda ou oxítona. Se a sílaba tónica for a penúltima sílaba, a palavra é grave ou paroxítona. Proparoxítona ou esdrúxula é a palavra cuja sílaba tónica recai sobre antepenúltima sílaba. (Mira Mateus, 1996)

Uma outra propriedade física que distingue as vogais tónicas das átonas é o timbre ou qualidade da vogal. Observando o seguinte conjunto de palavras,

- <festa> ['fɛ.tɐ] - <festejar> [fi.ti.'ʒar]
- <mesa> ['me.zɐ] - <mesinha> [mi.'zi.nɐ]
- <porta> ['pɔr.tɐ] - <portão> [pur.'tẽw]
- <povo> ['po.vu] - <povinho> [pu.'vi.nu]
- <fábrica> ['fa.bri.ke] - <fabricar> [fe.bri.'kar]

verificamos haver entre a vogal da sílaba tónica da primeira palavra e a mesma vogal da segunda palavra uma correspondência, por existir uma relação semântica entre ambas. No entanto, a qualidade das vogais é diferente. A vogal da segunda palavra reduziu e ganhou altura, quando passou a átona.

Quadro 3 – Esquema da Redução do Vocalismo Átono no Português Europeu

+ alta	i	→	i	→	u
- alta - baixa	e	↗	e	↗	o
+ baixa	ε	↑	a	↗	o
	- recuada		+ recuada		

No esquema acima, podemos observar a alteração do timbre da vogal tónica, quando passa a átona:

- [a] → [e]
- [ɔ] → [u]
- [o] → [u]
- [ε] → [i]
- [e] → [i]
- [i] e o [u] não se alteram, quando muito em situações excepcionais o [i] pode passar a [i̯], por exemplo: <táxi> ['ta.ksi̯], <pénalti> ['pɛ.naɫ.ti̯].

Observamos ainda que todas as vogais se tornaram [-baixas]; as vogais [e], [ε], [ɔ] e [o] tornaram-se [+altas] e, além disso, [e], [ε] tornaram-se [+recuadas].

Na realização das vogais átonas ocorre uma elevação e um recuo, relativamente aos segmentos de base, constituindo esta regra do vocalismo átono um aspeto muito peculiar e característico do português europeu.

1.2. As Glides

As glides, semivogais ou semiconsoantes, representadas [j] e [w], [j~] [w̃], são sons que não se comportam nem como vogais nem como consoantes (Mira Mateus, 1996). Têm as mesmas características articulatórias das vogais, mas não formam uma sílaba autonomamente, nem podem receber acento tónico. Como as consoantes, não podem ser centro de sílaba, porém o seu contexto de ocorrência é mais restrito do que o das consoantes, ocorrendo apenas em final de sílaba, junto de uma vogal com a qual formam um ditongo oral decrescente: ([aj], [aw],

[ej], [ew], [iw], [uj], [ɔj]) ou um ditongo nasal ([ẽw̃], [ẽj~], [õj], [uĩ]. Nos ditongos crescentes, a semivogal é frequentemente pronunciada como uma verdadeira vogal, sendo, por vezes, a nível fonético, difícil estabelecer o limite entre as vogais fechadas e as glides.

1.3. As Consoantes

As consoantes são definidas simultaneamente pelo modo como o fluxo de ar passa pelo trato vocal, pelo ponto de articulação, ou seja, pelos órgãos ativos e passivos que intervêm na sua articulação e pela presença ou não de vibração das cordas vocais.

No quadro 4, podemos ver a tabela das consoantes do português europeu proposta por Veloso (1999) e que serviu de base à elaboração dos quadros a seguir apresentados.

Quadro 4 – Distribuição das Consoantes do Português Europeu quanto ao modo e ponto de articulação de acordo com Veloso (1999)

AS CONSOANTES DO PORTUGUÊS

	Bilabiais	Lábio- -dentais	Ápico- alveolares	Predorso- alveolares	Predorso- prepalatais	Dorso- palatais	Posdorso- velares	Posdorso- uvulares
Oclusivas	p b		t d				k g	
Nasais		m		n		ɲ		
Vibrantes múltiplas			r					R
Vibrantes simples			ʀ					
Fricativas		f v		s z	ʃ ʒ			
Laterais			l			ʎ		

© João Veloso

O primeiro critério subjacente à distribuição das consoantes nos quadros 5,6,7,8 e 9 abaixo apresentados foi o modo de articulação, sendo, igualmente classificadas quanto à presença de vibração ou não das cordas vocais na sua articulação. Além disso, encontram-se, em cada quadro, dados sobre os contextos de ocorrência de cada uma das consoantes e exemplos de palavras em que elas ocorrem. Quando existem palavras que contrariam as regras fonotáticas apresentadas, indicamos as exceções.

Quadro 5 – Distribuição das consoantes oclusivas do português europeu quanto ao modo e ponto de articulação, à sonoridade, contextos de ocorrência e exemplos¹

consoantes		modo de articulação	ponto de articulação	vozeamento	regras fonotáticas (contexto de ocorrência)	exemplos	exceções
[p]		oclusiva	bilabial	surda	Início de palavra ou sílaba e podem combinar-se com qualquer vogal	popular	ap <u>to</u>
	[b]			sonora		beber	sob <u>b</u>
[t]		oclusiva	ápico-alveolar	surda		teto	
	[d]			sonora		dedo	advog <u>a</u> do
[k]		oclusiva	posdorso-velar	surda		cacau	pac <u>t</u> o
	[g]			sonora		gago	

Ao contrário do que acontece na articulação das vogais, na articulação das consoantes os articuladores criam diferentes tipos de obstrução à passagem do ar.

Se a oclusão for completa, estamos perante as consoantes oclusivas. No quadro 5, podemos observar os três pares de consoantes oclusivas do português: Observamos as não vozeadas [p], [t], [k] - e as vozeadas - [b], [d], [g]. Quanto ao ponto de articulação, [p] e [b] são bilabiais, [t] e [d] ápico-alveolares e [k] e [g] posdorso-velares. Todas as consoantes oclusivas ocorrem em início de palavra ou sílaba e podem combinar-se com qualquer vogal. Podemos observar no quadro 5 algumas exceções a estas regras.

Se, à passagem pela cavidade bucal, o fluxo de ar atingir uma velocidade suficiente, gera-se uma fonte de ruído, uma fricção, e estamos perante as consoantes fricativas. No quadro 6, observamos os três pares de consoantes fricativas do português: Temos as não vozeadas [f], [s], [ʃ] e as vozeadas [v], [z], [ʒ]. Quanto ao ponto de articulação, [f] e [v] são lábio-dentais, [s] e [z] predorso-alveolares e [ʃ] e [ʒ], predorso-prepalatais. Todas as consoantes fricativas ocorrem em início de palavra, mas as predorso-prepalatais [ʃ] e [ʒ] apresentam alguns contextos de ocorrência específicos: O [z] pode ocorrer em fim de palavra antes de palavra começada por vogal. O [ʃ] pode ocorrer em fim de sílaba antes de consoante oclusiva surda e em final de palavra. O [ʒ] pode ocorrer em fim de sílaba antes de consoante fricativa sonora e em final de palavra antes de palavra começada por consoante sonora.

¹ Obs.: A nível fonético, podem ocorrer realizações do tipo: <acabe> [e.ˈka.b].

Quadro 6 – Distribuição das consoantes fricativas do português europeu quanto ao modo e ponto de articulação, à sonoridade, contextos de ocorrência e exemplos²

consoantes		modo de articulação	ponto de articulação	vozeamento	regras fonotáticas (contexto de ocorrência)	exemplos
[f]		fricativa	Lábio-dental	surda	1. Início de palavra ou sílaba	1. festa, oferecer
	[v]			sonora		1. viagem, avisar
[s]		fricativa	predorso-alveolar	surda		1. sala, massa
	[z]			sonora		1. zumbido, dizer, mesa,
[ʃ]		fricativa	predorso-prepalatal	surda		1. chamar, achar
	[ʒ]			sonora		1. gente, queijo
					2. O [z] pode ocorrer em fim de palavra antes de palavra começada por vogal	2. mais <u>ou</u> menos, três <u>amigos</u> , dez <u>anos</u>
					3. O [ʃ] pode ocorrer em fim de sílaba, antes de consoante oclusiva surda e em final de palavra	3. fisco, pasta, 3. mas, rapaz,
					4. O [ʒ] pode ocorrer em fim de sílaba, antes de consoante oclusiva sonora, por exemplo /g/ e /d/.	4. fisga, desde,
					5. O [ʒ] pode ocorrer em final de palavra antes de palavra começada por consoante sonora	5. duas <u>vezes</u> , 5. dois <u>livros</u> , 5. dez <u>dias</u>

Na articulação das consoantes nasais, ocorre igualmente uma obstrução total da passagem do ar pela cavidade bucal, embora o véu palatino baixe em direção à língua, permitindo a passagem do fluxo do ar pela cavidade nasal. No quadro 7, encontramos as três consoantes nasais do português europeu. O [m] é bilabial, quanto ao ponto de articulação, o [n] é ápico-alveolar e o [ɲ] é dorso-palatal. Ocorre em todas uma vibração espontânea das cordas vocais. Os contextos de ocorrência são os seguintes: em início de palavra só temos o [m] e o [n]. Todas ocorrem em princípio de sílaba medial. Em fim de palavra, ocorre só o [ɲ], mas as palavras são de origem erudita.

² Obs.: No nível fonético podem ocorrer realizações do tipo: <Fafe> [ˈf a. f].

Quadro 7 – Distribuição das consoantes oclusivas nasais do português europeu quanto ao modo e ponto de articulação, contextos de ocorrência e exemplos

consoantes	modo de articulação	ponto de articulação	regras fonotáticas (contexto de ocorrência)	exemplos
[m]	oclusiva nasal	bilabial	1. Início de palavra só [m] e [n] 2. Todas ocorrem em princípio de sílaba não inicial 3. Em fim de palavra ocorre só o [n], mas as palavras são de origem erudita	1. mesa
[n]	oclusiva nasal	ápico-alveolar		1. nada
[ɲ]	oclusiva nasal	dorso-palatal		1. Nhame, nhambi: têm origem exótica, são muito raras e só ocorrem em uma das variedades do português 2. amar, 2. caneta, 2. vinho, Minho, 3. abdómen oxímoron regímen

Quando a parte média da língua se eleva em direção ao palato duro, criando uma passagem livre, por um ou pelos dois lados da língua, produzem-se as consoantes laterais.

No quadro 8, encontramos as duas consoantes laterais do português.

Quadro 8 – Distribuição das consoantes laterais do português europeu quanto ao modo e ponto de articulação, contextos de ocorrência e exemplos

consoantes	modo de articulação	ponto de articulação	regras fonotáticas (contexto de ocorrência)	exemplos
[l]	lateral	ápico-alveolar	1. Como C2 de um ataque ramificado só [l] 2. Ambas em início de palavra 3. Ambas em início de sílaba não inicial 4. Em fim de sílaba ou palavra só ocorre [ɫ] que é realizado com velarização (elevação do pós-dorso da língua).	1. planta, globo, flauta, inglês
[ɫ]	lateral	dorso-palatal		2. lua, lindo, 2. lhe, lhano, lhama (lama) ocorre muito raramente
				3. pala 3. palha 4. alto - altura, relva – relvado,

Quanto ao ponto de articulação, o [l] é ápico-alveolar e o [ɫ] é dorso-palatal, sofrendo ambas um vozeamento espontâneo. Encontramos a consoante lateral [l] como C2 de um ataque ramificado em início de palavra e em início de sílaba não inicial. Encontramos ambas as consoantes em início de palavra e sílaba não inicial. Em fim de sílaba ou palavra, só ocorre [ɫ], que é realizado com velarização (elevação do pós-dorso da língua). Esta velarização tem um efeito importante na fonotática, pois o <l> velarizado impede a redução da vogal átona (RVA) à esquerda.

O quadro 9, por sua vez, descreve a distribuição das consoantes vibrantes do português europeu quanto ao modo e ponto de articulação e contextos de ocorrência.

Quadro 9 – Distribuição das consoantes vibrantes do português europeu quanto ao modo e ponto de articulação, contextos de ocorrência e exemplos³

consoantes	modo de articulação	ponto de articulação	regras fonotáticas (contexto de ocorrência)	exemplos
[R]	Vibrante múltipla	posdorso-uvular	1. Início de palavra só se encontra o [R] 2. Início de sílaba não inicial precedida de sílaba fechada ou vogal nasal só ocorre [R] 3. Princípio de sílaba não inicial	1. rádio, rua 2. genro, tenro, israelita, honram 3. carro, arranha 3. caro, aranha
[r]	Vibrante simples	ápico-alveolar	4. Como C2 de ataque ramificado só ocorre [r] 5. Fim de sílaba só ocorre [r]	4. frio, fruta, prato, cravo 5. verde, urgente, andar, dor

Na articulação das consoantes vibrantes, ocorre a vibração de um articulador: o véu palatino na articulação do [R] e a coroa da língua na articulação do [r]. O ponto de articulação do [R] é posdorso-uvular, ocorrendo na parte posterior da boca e a articulação da consoante [r] é ápico-alveolar, produzindo-se na parte anterior do canal bucal. Encontramos ambas as vibrantes em princípio de sílaba não inicial. Porém, em início de palavra e em princípio de sílaba, não inicial precedida de sílaba fechada ou vogal nasal, só ocorre [R]. Como C2 de ataque ramificado e em fim de sílaba só ocorre [r].

2. O Ensino e a Aprendizagem da Pronúncia

Na sequência da descrição sumária do sistema fonológico do português, refletimos, de seguida, sobre aspetos centrais relacionados com o ensino-aprendizagem da pronúncia. Assim, começando por definir o que é a pronúncia, enquadrámos o seu ensino de um ponto de vista diacrónico, para, de seguida, equacionarmos os seus objetivos, os fatores que condicionam a sua aquisição, os

³ O [r] ápico-alveolar é realizada por todos os falantes da mesma maneira
O [R] pós-dorso-uvular admite a realização [r]

aspectos a contemplar no seu ensino-aprendizagem, os papéis a desempenhar pelo professor e pelo aluno e, finalmente, discutirmos a concepção de “Erros”, “Enganos” ou “Falhas” na pronúncia.

2.1. O que é a pronúncia

A pronúncia, segundo Lado (1976), é o uso de um sistema sonoro na fala e na audição. Conforme já foi referido na secção 1, cada língua tem o seu próprio sistema sonoro, que é único e diferente de todas as outras línguas; os sistemas sonoros diferem na medida em que cada língua permite sequências de fonemas diferentes e os sistemas fonológicos das diferentes línguas impõem restrições quanto à sequência de fonemas permitidos e à posição em que ocorrem na palavra.

A pronúncia de uma língua compõe-se de fonemas e alofones, com os seus respetivos traços fonémicos, de padrões silábicos e frásicos, permitidos pela língua, bem como da entoação, acentuação e ritmo.

O uso do sistema de pronúncia de uma língua opera abaixo do limiar de consciência da maior parte dos falantes. Quando um falante está a ouvir um enunciado, não está consciente do sistema sonoro que chega aos seus ouvidos. No entanto, tudo o que ele compreende e que lhe chega através da língua passa por esse sistema sonoro. Do mesmo modo, quando produz um enunciado, não tem consciência de que está a codificar tudo num sistema sonoro. O sistema sonoro da língua materna é aprendido muito precocemente e crianças com um ou dois anos já usam padrões entoacionais complexos, mesmo antes de usarem muitas palavras ou frases.

Segundo o mesmo autor, todo o ensino de línguas envolve o ensino da pronúncia, pois, enquanto uma criança aprende espontaneamente a pronúncia da língua que a rodeia, sem ser formalmente ensinada, os adultos, pelo contrário, salvo raras exceções, têm de a aprender.

2.2. Perspetiva histórica do ensino da pronúncia

Ao longo da história do ensino de línguas, o ensino da pronúncia não mereceu a mesma deferência e atenção que o ensino da gramática e do vocabulário. Por esta razão foi apelidada por Kelly (1969, apud Celce-Murcia et al, 1996) de área “Cinderela” do ensino de línguas estrangeiras. O estudo da gramática e do vocabulário eram privilegiados e só pouco antes do início do século XX é que filologistas e linguistas se sentiram atraídos para o estudo sistemático desta nova “disciplina” do ensino de línguas. Influenciados pelas ciências exatas, desenvolveram princípios e procedimentos para o ensino de línguas estrangeiras, baseados em critérios considerados científicos por tentarem

aplicar a objetividade das ciências exatas ao ensino das línguas modernas, que constituíram como um novo objeto de pesquisa.

A sumária retrospectiva diacrónica a seguir apresentada tem como objetivo mostrar a relevância atribuída por diferentes metodologias ao ensino da pronúncia, desde finais do século XIX até aos nossos dias.

Em finais do século XIX, a aprendizagem de línguas fazia-se segundo o *Método Gramatical ou Gramática-Tradução*, para o qual o ensino da pronúncia era irrelevante (Celce-Murcia et al, 1996). Os alunos aprendiam regras gramaticais, memorizavam conjugações e listas de palavras e traduziam frases descontextualizadas, usando dicionários bilingues. Estas metodologias ensinavam a gramática e a compreensão de textos, utilizando a língua nativa do aprendente, sem qualquer perspetiva prática na língua-alvo. O crescente interesse pela aprendizagem de línguas modernas como meio de comunicação deixou bem evidente como este método era obsoleto e inadequado às exigências dos novos tempos.

Por sua vez, o *Método Direto* surgiu como reação ao *Método Gramática-Tradução* e popularizou-se em finais do século XIX e princípios do século XX. De acordo com Celce-Murcia et al. (1996), baseou-se na observação de crianças a aprenderem a língua materna e de crianças e adultos a aprenderem línguas estrangeiras, em contacto direto com a língua em contextos reais. Preconizava o ensino na língua-alvo e a pronúncia devia ser ensinada através da intuição e da imitação. Os aprendentes imitavam um modelo, que poderia ser o professor ou uma gravação, e pela repetição e imitação procuravam aproximar-se o mais possível da pronúncia do seu modelo. Trata-se de um modelo de ensino da gramática indutivo, construído em contextos situacionais.

O *Método Natural*, sucessor do método direto e com uma aplicação mais recente, preconizava que os aprendentes, numa primeira fase, só ouvissem textos orais, sem se preocuparem com a produção oral. Seguindo este método, os aprendentes poderiam interiorizar o sistema sonoro da língua-alvo sem se sentirem pressionados para falar. Assim, mesmo não tendo havido qualquer ensino explícito da pronúncia, o desempenho dos aprendentes era supostamente muito bom.

Segundo Celce-Murcia et al. (1996), a primeira contribuição linguística para o ensino na pronúncia surgiu em finais do século XIX com o *Movimento de Reforma* no ensino de línguas, que foi influenciado por alguns foneticistas que criaram a Associação Internacional de Fonética em 1886 e desenvolveram o Alfabeto Fonético Internacional (IPA – *International Phonetic Alphabet*). Este alfabeto resultou da constituição da Fonética como uma ciência, vocacionada para a descrição e análise dos sistemas sonoros das línguas. Nesta metodologia reformista, a fonética desempenhou um papel fundamental, na medida em que os

modelos de fala da língua-alvo adquiriram uma importância central no ensino de língua. O alfabeto fonético tornou possível a representação exata dos sons de todas as línguas e estabeleceu, pela primeira vez, uma relação recíproca consistente entre um símbolo gráfico e a sua representação sonora.

Alguns dos foneticistas envolvidos nesta organização, e que já tinham ensinado línguas estrangeiras, procuraram influenciar o ensino moderno de línguas, recomendando os seguintes princípios e práticas:

- A forma falada de uma língua é fundamental, por isso deve ser ensinada em primeiro lugar;
- As conclusões da investigação fonética devem ser aplicadas ao ensino de línguas;
- O professor deve ter conhecimentos sólidos de fonética;
- Os aprendentes devem receber treino fonético para adquirirem bons hábitos articulatórios.

O Movimento de Reforma deu início a um programa estrutural que só surgiu, efetivamente, nos anos 40 e 50 do século XX e contribuiu para o desenvolvimento do Audiolinguismo nos Estados Unidos da América e da Abordagem Oral na Grã-Bretanha. Ambas as abordagens atribuem grande relevância à pronúncia, postulando que esta deve ser ensinada desde o princípio da aprendizagem. O professor ou uma gravação, num laboratório de línguas, exemplificam um som, uma palavra ou uma frase – tal como no método direto - e o aluno imita ou repete. O professor recorre também à fonética para dar explicações, usando transcrições fonéticas ou quadros que ilustram a articulação dos sons. O uso de pares mínimos, para praticar o contraste fonémico, é também utilizado pelo professor, quer na prática auditiva, quer nas produções orais.

Nos anos 60 do século passado, surgiu a Abordagem Cognitiva que considerava a aprendizagem de uma língua um comportamento influenciado e gerido por regras. Este posicionamento retirou pertinência ao ensino da pronúncia, valorizando o ensino da gramática e do vocabulário, argumentando que era um objetivo irreal e, por isso, impossível um aprendente adquirir a pronúncia de falante nativo, pelo que o tempo de estudo seria mais bem empregue no ensino de conteúdos passíveis de serem aprendidos, tais como as estruturas gramaticais e as palavras.

Os anos 70 viram nascer o Método Silencioso que defendia que o professor deve assumir um papel passivo, reduzindo ao máximo as suas intervenções. Assim, o professor é um facilitador silencioso da aprendizagem, que cria ambientes propícios à aprendizagem e motiva os seus alunos a participarem

e a assumirem o papel principal, incentivando-os a produzir o maior número de enunciados possível, a resolver os exercícios de forma autónoma, a autocorriger-se e a induzir sobre as regras e o funcionamento da língua. A aprendizagem é encarada como uma atividade orientada para a resolução de problemas, para a criatividade e a descoberta. O método silencioso tentou desenvolver no aluno, através de uma aprendizagem consciente, a capacidade de reconhecer os seus processos de aprendizagem e levá-lo à descoberta de estratégias que o ajudam a aprender de forma autónoma.

Este método deu muita importância à precisão na articulação dos sons, bem como à correção da estrutura da língua-alvo, desde o início da aprendizagem. O aprendente começa a familiarizar-se com a produção dos sons, logo na primeira aula. Postula-se o rigor linguístico na combinação de palavras, formação de frases, sem se descurar a acentuação e a entoação. Toda esta aprendizagem ocorre sem que o aluno tenha de aprender o alfabeto fonético e os conteúdos linguísticos de forma explícita. Surge, inevitavelmente, a questão de saber como funcionava este método silencioso no ensino da pronúncia: o professor fala o menos possível, recorrendo ao gesto para dar instruções aos alunos, indica com os dedos da mão o número de sílabas de uma palavra; chama a atenção dos alunos para a forma como ele articula, apontando para a sua boca, mandíbula e dentes. No sentido de reduzir ao máximo a verbalização de explicações e instruções, o professor recorre, igualmente, a utensílios vários, como fichas coloridas associadas a sons e palavras, quadros de palavras, apontadores. Na ausência de explicações e correções, o aluno desenvolve critérios internos e autocorrige-se.

O Método Comunicativo surgiu nos anos 80 e, como o próprio nome sugere, tem como objetivo principal a comunicação, sendo atualmente o método mais adotado. Preconiza o uso da língua na aula de língua estrangeira como um meio de comunicação, tendo feito ressurgir o interesse pelo ensino da pronúncia, mas com cursos e métodos que não preveem que os alunos falem como falantes nativos, mas sim que adquiram uma pronúncia que torne os seus enunciados inteligíveis, conseguindo-se efetivar a comunicação (Celce-Murcia et al., 1996).

2.3. Os objetivos do ensino da pronúncia

Como esta breve incursão histórica no ensino-aprendizagem da pronúncia mostra, não houve sempre consenso entre os linguistas quanto ao objetivo, metodologias e abordagens a adotar no seu ensino, entre o momento em que foi introduzido em finais do século XIX e os anos que se seguiram. Basta, a título de exemplo, lembrar que os defensores do método direto e do audiolingual ambicionavam que os alunos, pela imitação e repetição, atingissem um

desempenho equiparado ao de um falante nativo, enquanto, ao invés, os defensores da abordagem cognitiva consideravam ser este um objetivo impossível de atingir, de modo que menosprezavam o ensino da pronúncia.

No entanto, atualmente, há consonância quanto à relevância do seu ensino, considerando-se fundamental consciencializar os alunos da importância de uma boa aquisição. Nesse contexto, ter uma pronúncia igual à de um falante nativo é certamente uma conquista de que muito poucos se poderão orgulhar. De facto, estudos citados por Munro & Derwing (2005) revelam que é muito raro encontrar falantes estrangeiros que, tendo aprendido a língua-alvo depois da primeira infância, possuam uma pronúncia igual à de um falante nativo, ainda que alguns aprendentes, por razões profissionais ou motivação pessoal, procurem atingir este objetivo. É prestigiante, por um lado, ter um tal domínio da língua, e por outro, aumenta a autoconfiança nas relações socioprofissionais com falantes nativos.

Munro & Derwing (2005) consideram que os aprendentes devem ser encorajados a atingir o seu potencial máximo, que poderá até ultrapassar o mínimo exigido para uma boa inteligibilidade, mas não veem vantagens em fazer crer ao aluno que um desempenho idêntico ao de um falante nativo pode ser alcançado, pois um esforço em vão pode dar lugar à desmotivação, sendo sobretudo importante que o professor ajude os alunos a traçar objetivos realistas, fundamentado em estudos recentes nesta área de investigação.

Por conseguinte, entende-se que falar com uma pronúncia estrangeira não é um indicador de má pronúncia. A pronúncia com que falamos é um sinal da nossa identidade e uma informação para o nosso interlocutor que nos ouvirá com mais atenção, evitando mal-entendidos. Por outro lado, se é verdade que uma boa pronúncia suscita sempre admiração por parte dos falantes nativos, estes reagem com algum desdém a uma articulação exagerada dos sons, que resulta, por vezes, afetada e artificial.

Assim sendo, para podermos delinear os objetivos do ensino da pronúncia, é essencial definirmos em primeiro lugar o nível de proficiência que um aprendente deve adquirir ou possuir.

Tendo em mente o conceito de plurilinguismo expresso no QECR (2001) “no qual se constrói uma competência comunicativa para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se interrelacionam e interagem” quem estuda uma língua, não tem como objetivo final atingir a “mestria” e alcançar o desempenho do falante nativo ideal, mas sim o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual sejam integradas todas as capacidades linguísticas.

Segundo Lado (1976), o nível de correção da pronúncia depende dos objetivos e da idade dos aprendentes e se a língua-alvo constitui a segunda língua

ou uma língua estrangeira para ele, devendo ser considerados três níveis de proficiência:

- Um nível que permite uma comunicação total com o interlocutor. Neste nível o aprendente é capaz de fazer distinções fonémicas, tolerando-se a não diferenciação entre um fonema e o seu alofone, uma vez que não altera a palavra.
- Um nível que permite servir de modelo, como o é um professor de línguas. Se o aprendente tem como objetivo ensinar a língua ou usá-la em transmissões radiofônicas, deve fazer distinções fonémicas e sub-fonémicas, não sendo aceitáveis determinadas substituições de fonemas, como o são no nível anterior.
- Um nível para falantes que usem a língua em questão como língua nacional. Há países multilingues, sobretudo em África, que, a par da sua língua indígena, usam uma segunda língua, por exemplo o português ou o inglês, em comunicações oficiais ou com falantes não nativos. Esta segunda língua sofreu mutações por influência das línguas locais. As diferenças existentes ao nível da pronúncia podem levar a falhas na transmissão da mensagem, quando a comunicação é feita com falantes nativos ou aprendentes da segunda língua.

De acordo com Kenworthy (1987), a maior parte das pessoas que aprende uma língua estrangeira tem como objetivo principal ser “confortavelmente inteligível” para os falantes nativos, que por sua vez esperam que a conversa com um falante estrangeiro decorra de uma maneira “confortável”. É muito desagradável ter de pedir várias vezes a um interlocutor para repetir uma frase. A empatia e a condescendência dão lugar à irritação, pois, por muito paciente que se possa ser, há limites para o esforço de concentração exigido.

Estabelece esta autora, então, como objetivo do ensino da pronúncia, a inteligibilidade, entendendo por “inteligível” uma pronúncia “suficientemente próxima” da de um falante nativo, viabilizando a compreensão da mensagem.

Idêntico parecer exprime Wilkins (1972) ao defender não ser absolutamente necessário que o aprendente articule com toda a exatidão todos os sons de um enunciado para ser compreendido. Argumenta que, sendo as línguas naturalmente redundantes, transportam nos enunciados mais informação do que aquela que é precisa para veicular a mensagem, pelo que a omissão ou incorreta articulação de um som ou traço distintivo, não constitui, forçosamente, uma perda de informação. Se as línguas fossem menos redundantes, tivessem menos fonemas e cada fonema menos traços distintivos, aí seria imprescindível ouvir-se

cada som e estar atento a cada traço distintivo, para se apreender a mensagem na totalidade. Em ambientes ruidoso certamente que muita informação se perderia, mas, devido a essa redundância constitutiva, a informação que se perde, pela má percepção de um fonema, é compensada pelos restantes fonemas, gramática, léxico e recursos não linguísticos que transportam informação e contribuem para a boa compreensão da mensagem. A importância da redundância das línguas reside no facto de ela tornar a comunicação mais eficiente. Não obstante, se um aprendente cometer vários erros de pronúncia, por muito insignificante que cada um seja isoladamente, não vai produzir um enunciado com um nível de redundância tal que lhe permita comunicar eficientemente em ambientes ruidosos. Se, além disso, cometer erros gramaticais e lexicais, a eficácia comunicativa fica seriamente comprometida. Lado (1976) manifesta igual opinião, considerando que, sendo as línguas consideravelmente redundantes, a mensagem acaba por ser transmitida, embora a probabilidade de haver perda de informação e mal-entendidos cresça com cada sinal linguístico que não é diferenciado.

2.4. Fatores que condicionam a aquisição da pronúncia

Há vários fatores que condicionam a aquisição da pronúncia. Todos os seres humanos possuem uma aptidão natural para a aprendizagem de uma língua, que Wilkins (1972) define como sendo uma habilidade estável e permanente. Num ambiente de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, conjuga-se esta competência com outros fatores externos, sendo possível observar um maior ou menor sucesso no desempenho dos aprendentes em função das características individuais de cada um. Com efeito, a aptidão para as línguas parece ser um fator determinante para o êxito na aprendizagem e variável de sujeito para sujeito.

De acordo com Seliker (1974), quando observamos o desempenho de falantes estrangeiros, em muitos casos, verificamos que os seus enunciados diferem dos enunciados produzidos por falantes nativos, tanto ao nível fonético como sintático. Verifica-se uma transferência de língua que ocorre quando há uma influência da língua nativa na língua-alvo, por exemplo, na articulação de alguns sons, na alteração da ordem dos elementos na frase, etc. Trata-se de um sistema linguístico separado, baseado no *output* observável num aprendente da segunda língua, quando este tenta produzir enunciados seguindo a norma da língua-alvo, que se designa de interlíngua. Quando um aprendente tenta falar a língua-alvo, ativa, numa estrutura psicológica latente, os três sistemas linguísticos: língua nativa, interlíngua e língua-alvo. Se um falante preserva itens e regras linguísticas da sua língua nativa na sua interlíngua, quando se exprime na língua-alvo,

estamos, segundo Seliker (1974), perante um mecanismo de fossilização. Muitas estruturas interlinguísticas nunca estão completamente erradicadas para muitos aprendentes da língua-alvo, pois são algures armazenadas no cérebro e manifestam-se em determinadas situações, sobretudo em momentos de grande ansiedade ou quando o assunto é novo para o aprendente.

Odisho (2007) rejeita o termo *fossilização*, por considerar que, se, por um lado, é demasiado rígido para descrever o funcionamento do cérebro, por outro, sugere uma incapacidade do adulto em melhorar o seu desempenho na língua-alvo para além de um determinado limite. À lentidão e à resistência temporária na aquisição/aprendizagem da segunda língua, Odisho prefere chamar 'surdez psicolinguística', pois não encerra a ideia de que o processo de aprendizagem estagnou, mas antes que, seguindo uma orientação sistemática multissensorial e multicognitiva, todos os aprendentes poderão, independentemente da idade e aptidão para uma boa pronúncia, melhorar as suas competências para a aquisição/aprendizagem da pronúncia da língua-alvo.

Neste contexto, Krashen (1981) utiliza o termo *interferência*, que considera ser o resultado do uso da língua materna como ponto de partida para a produção de um enunciado na segunda língua. De acordo com Newmark (1966, apud Krashen, 1981:7):

Interferência" não é a língua materna a "meter-se" nas competências do aprendente da segunda língua, mas sim o resultado de uma "recaída" do aprendente em conhecimentos antigos, quando ainda não adquiriu conhecimentos suficientes da segunda língua.

Kenworthy (1987), por sua vez, enumera os vários fatores que podem condicionar a aprendizagem da pronúncia:

- **A língua nativa**

A língua nativa pode ser determinante numa aquisição mais rápida ou mais lenta da pronúncia adequada. Há estudos comparativos de línguas que conseguem prever as dificuldades que, à partida, um grupo de aprendentes, com a mesma língua materna, vai ter na aprendizagem de uma determinada língua estrangeira. Quanto mais distantes forem os sistemas fonético e fonológico das duas línguas, mais exigente será para o aluno aprender a articular novos sons e a realizar combinações e contrastes fonémicos. O sotaque do aluno apresentará, em princípio, características sonoras da língua nativa. Porém, teremos de ser cautelosos quando falamos em obstáculos à aprendizagem, pois sempre haverá casos que contrariam o atrás exposto, isto é, casos de aprendentes, com línguas nativas muito distantes da que estão a aprender, mas com desempenhos muito

próximos da de um falante nativo. Constituem, segundo Seliker (1972), apenas 5% dos aprendentes e possuem uma competência que não lhes foi explicitamente ensinada nem foi aprendida, simplesmente adquiriram-na, passando por processos psicolinguísticos muito diferentes dos dos outros aprendentes.

Samuel (2010) reitera os postulados de Kenworthy (1987) quanto à influência da língua nativa na aquisição da pronúncia da segunda língua, considerando que o aprendente filtra tudo o que ouve na língua-alvo pelo sistema sonoro da língua materna, não sendo possível produzir um som que não seja capaz de discriminar. Por outro lado, afirma que, ao nível da produção, se verifica igualmente uma transferência das regras e das características do sistema sonoro da língua materna para a língua-alvo. Além disso, considera haver padrões de ligação de palavras que os aprendentes desconhecem e que constituem um grande obstáculo à aquisição dos padrões de fala da língua-alvo. Por vezes, as palavras são ligadas de tal forma que uma frase é percebida pelos alunos como se fosse uma única palavra. Veremos, na secção 2.5., que este é um dos aspetos ao qual o professor deverá dar atenção no processo de ensino/aprendizagem da pronúncia. Uma outra razão apresentada por Samuel (2010) para as dificuldades na aquisição da pronúncia é o facto de algumas línguas apresentarem uma baixa correspondência entre grafema/som. Um grafema pode representar vários sons. Por isso, os aprendentes reconhecem as formas escritas, mas têm muitas hesitações no momento de as pronunciar, o que evidencia a pertinência do ensino do sistema fonológico aos aprendentes.

- **A idade do aprendente**

É uma opinião generalizada de que a aquisição de uma pronúncia idêntica à de um falante nativo é condicionada pela idade em que se faz a aprendizagem. Segundo a autora, há estudos que sugerem a existência de um período sensível para a aprendizagem de línguas e que entre os 11 e os 13 anos ocorrem alterações biológicas no cérebro que nos fazem perder faculdades. Normalmente, um estrangeiro adulto, residente num determinado país há muitos anos, é fluente na língua desse país, com uma proficiência ao nível da sintaxe e do léxico igual à de um falante nativo, embora, ao nível da pronúncia não apresente o mesmo desempenho. A autora refere que alguns linguistas intrigados com a questão da importância da idade na aquisição de uma pronúncia igual à de um falante nativo efetuaram estudos. Uns concluíram que o fator idade é preponderante na boa aquisição da pronúncia, outros chegaram à conclusão de que a idade pode não ser o único fator determinante.

- **O tempo de exposição à língua**

Se o aprendente viver no país onde se fala a língua que está a aprender, isso será, sem dúvida nenhuma, muito vantajoso para a aprendizagem da pronúncia. No entanto, não basta viver no país. É necessário frequentar ambientes onde a língua-alvo é falada e expor-se a esse contacto, ouvindo e praticando sempre que possível. Nestas condições, completamente imerso na aprendizagem, certamente que os resultados na competência da pronúncia serão notórios.

- **A habilidade fonética**

Salvaguardando os casos em que há uma incapacidade física que o impeça, todos nós possuímos uma habilidade fonética que nos permite adquirir o sistema sonoro da nossa língua nativa. Mesmo assim, a capacidade de discriminar sons difere de pessoa para pessoa: há pessoas que têm “melhor ouvido” para as línguas, sendo capazes de distinguir e imitar os sons melhor do que outras. Por esta razão, a habilidade fonética é um fator que escapa ao controlo do professor. Na sua atuação, deve partir do pressuposto de que os seus alunos estão providos, como diz Kenworthy (1987), do “equipamento básico” e proporcionar-lhes uma variedade de exercícios que possa satisfazer as necessidades e promover as habilidades de todos os aprendentes.

- **A atitude e a identidade**

Segundo a autora, o sentido de identidade e o sentimento de pertença a um grupo são fatores determinantes na aquisição de uma boa pronúncia. Algumas pessoas são muito recetivas à nova “maneira de falar”, alterando-se a sua pronúncia em pouco tempo. Outras pessoas parecem impermeáveis a mudanças e, mesmo após vários anos, adotaram somente algumas palavras ou expressões, mantendo inalterada a sua “pronúncia nativa”. A autora cita estudos que revelaram que se num diálogo adotarmos a “maneira de falar” do nosso interlocutor, estamos a mostrar sentimentos positivos em relação a essa pessoa. Por outro lado, ao procedermos gradualmente a estas pequenas alterações, estamos a evitar chamar a atenção para as diferenças.

O tempo de permanência num país é determinante, bem como a intenção de regressar ao país de origem ou não, para se desenvolver um sentimento de pertença a um grupo. Se a intenção é ficar, provavelmente a pronúncia vai mudar em direção à pronúncia das pessoas que rodeiam o aprendente. Por outro lado, se o sentido de identidade em relação ao país de origem é muito forte, a relutância em perder a pronúncia que o identifique com esse país será maior. A

vontade de ser identificado como membro de uma comunidade pode revelar-se pela maneira como se escolhe falar.

Quando falamos de falantes estrangeiros, dificilmente podemos falar do sentido de identidade e do sentimento de pertença a uma comunidade. Porém, a autora refere estudos que comprovam que os falantes que desenvolvem sentimentos de empatia para com os falantes da língua que estão a aprender tendem a adquirir uma pronúncia mais próxima da do falante nativo. O aprendiz da língua pretende fazer parte da nova comunidade linguística, sentindo interesse em conhecer os falantes dessa comunidade, bem como a sua cultura.

- **A motivação e a preocupação com uma boa pronúncia**

A motivação é, sem dúvida, um fator determinante. Alguns alunos têm uma grande preocupação com a pronúncia, sendo muito autocríticos. Pedem ao professor que os corrija e hesitam ou recusam-se a falar por não serem perfeitos no seu desempenho. Outros, pelo contrário, menosprezam a sua relevância, atribuem-lhe importância secundária e mostram-se pouco motivados para a sua aprendizagem. Não têm consciência de que a maneira como falam pode exasperar o ouvinte, impedir a comunicação ou dar origem a mal-entendidos.

2.5. Aspetos a ter em conta no ensino/aprendizagem da pronúncia

Todos estes fatores devem ser tidos em consideração quando se equacionam os aspetos a considerar no ensino-aprendizagem da pronúncia.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (doravante designado por QECR) constitui um documento de referência para todos os profissionais ligados ao ensino das línguas. No âmbito do presente estudo, interessa-nos verificar o que o QECR preconiza para o ensino da pronúncia no nível A1, pelo que, na análise deste documento, debruçar-nos-emos apenas sobre as questões ligadas à fonética e à fonologia para o referido nível de proficiência.

Sobre esta matéria, o QECR identifica alguns pré-requisitos que os aprendentes devem reunir, ou seja, um conjunto de capacidades fonéticas que devem pré-existir para haver a aquisição de uma boa pronúncia. (QECR, 2001: 151-155):

- Capacidade de aprender a distinguir e a produzir sons desconhecidos e esquemas prosódicos;
- Capacidade de produzir e encadear sequências de sons desconhecidos;

- Capacidade, como ouvinte, de decompor um contínuo sonoro numa sequência estruturada de elementos fonológicos (ou seja, dividi-lo em elementos distintos e significativos);
- Compreensão do domínio dos processos envolvidos na percepção e produção e aplicáveis a qualquer nova aprendizagem de uma língua.

No entanto, o facto de um falante possuir estas capacidades fonéticas gerais não significa que seja capaz de pronunciar os sons de qualquer língua, Daí que o QECR (2001: 155) recomende ao professor que explique ao seu aluno sempre que for necessário:

Que discriminação auditiva e que capacidades articulatórias necessitará ele deve possuir / lhe serão exigidas que possua / se supõe que possua / com as quais deverá estar preparado. (QECR, 2001: 155)

O professor deve fazer o levantamento das dificuldades dos seus alunos, em termos de discriminação e produção de sons e ajudá-los a colmatar e/ou suprimir essas dificuldades. Posteriormente, o aprendente deve combinar esta sua capacidade fonética com uma competência comunicativa e concretizar um sem número de intenções comunicativas. No caso em estudo, interessam as competências fonológica e ortoépica.

De acordo com o QECR (2001: 166), a competência fonológica implica o conhecimento e a capacidade de percepção e de produção:

- das unidades fonológicas (fonemas) da língua e a sua realização em contextos específicos (alofones);
- dos traços fonéticos que distinguem os fonemas (traços distintivos: o vozeamento, o arredondamento, a nasalidade e a oclusão);
- da composição fonética das palavras (estrutura silábica, sequência de fonemas, acento de palavras, tons);
- da fonética da frase (prosódia): acento de frase, ritmo, entoação;
- da redução fonética: redução vocálica; formas fracas e fortes, assimilação
- da elisão.

devendo um aprendente de nível A1, no domínio fonológico, possuir as seguintes competências, (QECR, 2001: 167):

A pronúncia de um repertório muito limitado de palavras e expressões aprendidas pode ser entendida com algum esforço por falantes nativos, habituados a lidar com falantes do seu grupo linguístico.

Por outro lado, o QECR (2001: 167) aconselha o professor a explicar ao seu aprendente, sempre que necessário:

- que capacidades fonológicas novas lhe são exigidas;
- que importância relativa têm os sons e a prosódia;
- se a precisão fonética e fluência são um objetivo imediato da aprendizagem, ou se serão desenvolvidas como um objetivo de longo prazo.

A outra competência relevante, no âmbito do nosso trabalho, é a competência ortoépica, que exige dos aprendentes, de acordo com o QECR (2001: 167-168), os seguintes conhecimentos e capacidades:

- O conhecimento das convenções ortográficas;
- A capacidade para consultar um dicionário e o conhecimento das convenções aí utilizadas para a representação da pronúncia;
- O conhecimento das implicações das formas escritas, especialmente dos sinais de pontuação, para o ritmo e para a entoação;
- A capacidade para resolver ambiguidades (homónimas, ambiguidades sintáticas, etc.) em função do contexto;

Com estas competências, deve um aprendente do Nível A1, no domínio ortográfico, ser capaz de (QECR, 2001: 168):

... copiar palavras e pequenas expressões que lhe são familiares... ser capaz de soletrar a sua morada, nacionalidade e outras informações pessoais deste género.

No caso de o aprendente não revelar possuir estas competências, o QECR (2001: 168) aconselha os professores a clarificarem o aprendente sobre as necessidades ortográficas e ortoépicas em relação à sua utilização das variedades escritas e faladas da língua, e a necessidade em converter texto falado em texto escrito e vice-versa.

Apesar de, como referimos já, o QECR ser um documento de referência com linhas gerais orientadoras para todos os profissionais envolvidos no processo

de ensino/aprendizagem de línguas, deixa bem claro, no seu texto, que não pretende dizer ao professor o que fazer, nem como o fazer, não definindo, por isso, objetivos a atingir, nem metodologias a seguir, pois tem como objetivo fornecer:

... uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares... (...) ...descrever exaustivamente aquilo que os aprendentes têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. (QECR, 2011: 11-12)

De facto, não se posiciona a favor ou contra uma ou outra abordagem ou metodologia defendidas para o ensino de línguas, assumindo antes como sua função encorajar todos aqueles que se interessam por esta área de investigação a expressar com clareza os seus fundamentos teóricos e a explicitar as suas abordagens e procedimentos práticos.

As abordagens adotadas atualmente no ensino de uma segunda língua reconhecem a importância do ensino da pronúncia e o seu contributo para uma comunicação eficaz. As estratégias de ensino utilizadas são múltiplas e incluem exercícios de repetição de sons, de palavras e de diálogos, bem como apresentação das regras fonológicas da língua-alvo, marcação da sílaba tónica e padrões entoacionais. (Fraser, 2000, apud Busà, 2008).

A ênfase dada a cada um destes aspetos difere de professor para professor, sendo tradicionalmente privilegiados os aspetos segmentais em detrimento dos suprasegmentais. (Spaai and Hermes, 1993; Chun, 1998; Cunningham Florez, 1998; Yates, 2001, apud Busà, 2008). O ensino concentra-se mais na discriminação e produção dos sons do que na forma como estes são alterados na fala, em função da combinação de diferentes aspetos como o ritmo, a acentuação e os padrões entoacionais. As investigações na área da fonética e da fonologia deram um grande contributo para a descrição da articulação e acústica dos sons, sentindo-se o professor mais bem preparado para ensinar os aspetos segmentais do que os aspetos suprasegmentais da língua-alvo. Em alguns casos, o professor tem mesmo consciência das diferenças, ao nível segmental, entre a língua materna do aluno e a língua-alvo que está a ensinar, não acontecendo o mesmo com os elementos suprasegmentais.

Por outro lado, o reconhecimento do papel da prosódia na comunicação, quer na língua materna, quer na língua segunda, tem vindo a suscitar um crescente interesse pelo estudo dos elementos suprasegmentais. Busà (2008: 167) explica:

A prosódia é o que cola os sons às palavras e as palavras aos enunciados, e é através da prosódia que os falantes priorizam a informação, enfatizam alguns aspetos, esclarecem ambiguidades, expõem ou dissimulam sentimentos e conferem sentido a um conteúdo em determinado contexto.

Apesar de muito importantes, por vezes, os padrões prosódicos não fazem muito sentido para um aprendente estrangeiro, por isso tornam-se muito difíceis de adquirir. Enquanto numa aula de ensino de pronúncia é frequente haver exercícios de pares mínimos, já não é tão habitual os alunos fazerem exercícios de contraste de pares mínimos prosódicos. Por esta razão, seria benéfico, segundo esta autora, introduzir no ensino da pronúncia novos métodos que ajudassem os alunos a melhorar a compreensão e perceção dos traços prosódicos da língua segunda.

Assim, as novas abordagens do ensino de pronúncia procuram dar atenção tanto aos aspetos segmentais como aos suprasegmentais, pois estão cientes do contributo de ambos para uma boa compreensão do discurso.

Explicitam-se seguidamente alguns aspetos que devem ser contemplados no processo de ensino/aprendizagem da pronúncia.

- **Os sons isolados – vogais e consoantes.**

Para além de aprenderem a articular os sons, os alunos têm de saber produzir os contrastes fonémicos. Por vezes, fazem substituições de um som por outro que existe na sua língua materna, mas que não existe no sistema fonológico da língua que estão a aprender. Se a articulação estiver suficientemente próxima da realização de um falante nativo, a mensagem é veiculada. Contudo, na articulação incorreta do som-alvo pode ocorrer uma substituição por um som que efetivamente existe na língua com um valor fonológico. A palavra articulada, embora compreensível para o ouvinte, está desadequada ao contexto, resultando uma mensagem ininteligível (Kenworthy, 1987).

- **A consciência silábica.**

Quando combinamos vogais e consoantes, formamos sílabas que, por sua vez, combinadas, formam palavras. Do ponto de vista fonético, não há uma definição de sílaba universalmente aceite (Barbosa, 1994). A consciência silábica é intuitivamente perceptível na nossa língua materna, mas nem sempre é tão evidente para aprendentes estrangeiros que, por vezes, revelam dificuldades na delimitação das sílabas. O conhecimento das sequências possíveis dos fonemas em cada língua e a sua distribuição poderá ajudar os alunos estrangeiros que têm dificuldade nesta matéria a adquirirem consciência silábica da língua-alvo.

- **A ligação das palavras**

No discurso falado, muitas vezes, não fazemos pausas entre as palavras. Passamos de uma palavra para a outra, ligando os sons. Este aspeto condiciona a aquisição de uma boa pronúncia, pelo que não deve ser esquecido no processo de ensino aprendizagem. Por exemplo, a ligação das consoantes <s> e <z> em final de palavra com a palavra seguinte (se esta começar por vogal, havendo uma alteração do som) é perceptível no seguinte exemplo: <Queresum café?>.

- **A sílaba tónica.**

Todas as palavras formadas por mais do que uma sílaba têm uma sílaba que é pronunciada com maior intensidade. O aluno deve saber reconhecer e marcar corretamente essa sílaba. A ininteligibilidade de uma palavra está, mais vezes, relacionada com a incorreta marcação da sílaba tónica do que com um som incorretamente articulado.

- **A entoação**

De acordo com a nossa intenção comunicativa, elevamos ou baixamos o tom de voz, quando articulamos determinadas palavras na frase. Produzimos uma melodia - a entoação – que se caracteriza por uma descida e subida do tom de forma lenta, gradual ou rápida, em múltiplas combinações possíveis. Se não compreendermos a intenção comunicativa, a inteligibilidade da mensagem fica comprometida. Efetivamente, a entoação é responsável, em grande parte, pela interpretação linguística de um enunciado.

Segundo Wilkins (1972), ensinar a entoação apresenta-se para muitos professores como uma tarefa difícil por, aparentemente, não ser sistemática e se revestir de aspetos idiossincráticos. No entanto, e segundo o mesmo autor, a entoação é sistemática, na medida em que todos nós compreendemos os diferentes padrões de entoação. Partilhamos o mesmo sistema dentro de uma comunidade linguística, daí conseguirmos compreender que mensagem se pretende veicular, através de uma determinada flexão entoacional. Numa língua estrangeira não conseguimos, muitas vezes, interpretar adequadamente o significado dos padrões da entoação. Isto prova que a entoação consiste num sistema convencionado e partilhado por uma mesma comunidade linguística, embora não seja fácil identificar as regularidades deste sistema.

Como vimos, apresenta-se como tarefa extremamente difícil estabelecer um sistema que descreva e generalize o significado dos diferentes padrões entoacionais. Esta dificuldade, por sua vez, inibe a produção de material didático tão necessário a uma efetiva implementação deste conteúdo nas aulas de língua

estrangeira. A criação de materiais didáticos pressupõe uma definição do que ensinar e uma ordenação dos conteúdos. O professor deve trabalhar a entoação nas suas aulas, tendo como base os conteúdos gramaticais e o léxico lecionado em cada nível de aprendizagem, a par da abordagem aos sons da língua. No entanto, e segundo Wilkins (1972), um ensino sistemático da entoação, que permita chegar a conclusões gerais, não tem sido levado a cabo. Este autor não encontra razões para que a estrutura de um curso de língua estrangeira não contemple o ensino controlado de padrões entoacionais, tal como acontece no ensino da gramática e do léxico. Seria necessário definir prioridades para os diferentes níveis de ensino e entre estes incluir os critérios não linguísticos. A introdução, gradual e seletiva de padrões entoacionais nos níveis mais baixos, consistiria numa aplicação prática dos descritores entoacionais que ao longo do curso seriam sistematicamente repetidos e praticados. Os diálogos permitem articular a prática da entoação com a gramática e o léxico num só exercício.

Wilkins (1972) considera mesmo ser mais relevante nos contactos sociais a correta entoação de uma frase do que a articulação correta de um som, pois a articulação incorreta de um som raramente impede a inteligibilidade de uma frase. O mesmo não se poderá dizer de uma entoação errada, na qual podem ocorrer dois tipos de erros. Num caso, o sujeito falante poderá usar um padrão entoacional que não existe na língua-alvo e o seu interlocutor poderá não compreender o enunciado. No outro caso, o ouvinte poder-se-á não aperceber de que o sujeito falante cometeu um erro, pensando que os padrões entoacionais são universais e interpreta o que ouviu da forma que costuma interpretar na sua língua materna, podendo receber uma mensagem bem diferente da que o sujeito falante pretendia transmitir. Ocorre, por vezes, um falante estrangeiro ser acusado de ser indelicado ou mesmo rude quando, na realidade, apenas adotou um padrão entoacional perfeitamente aceitável na sua língua materna. Uma incorreta entoação pode criar grandes embaraços e impedir mesmo uma boa comunicação. Por tudo isto, o professor de língua estrangeira deve dedicar mais tempo ao ensino de uma boa entoação, adequada à intenção comunicativa nos diferentes contextos linguísticos e situacionais.

2.6. O papel do professor no ensino da pronúncia

Em síntese, observa-se, de acordo com a literatura, que o estatuto do ensino da pronúncia está longe de atingir o estatuto da gramática e do vocabulário na aula de língua estrangeira. O tempo e o esforço despendidos no seu ensino diferem de professor para professor e nem sempre atividades e exercícios de aprendizagem da pronúncia entram com regularidade nas salas de aula.

Assim, há a tendência de muitos professores para evitarem ensinar pronúncia por falta de formação específica, nesta área e devido à inexistência de materiais pedagógico-didáticos adequados e adaptados aos diferentes níveis que lecionam, sendo ainda elemento preponderante neste contexto o facto de os programas de ensino não realçarem devidamente a sua importância, sendo omissos na definição de objetivos, delimitação de conteúdos e sugestão de metodologias de ensino/aprendizagem, bem como na apresentação de critérios de avaliação.

Outros professores, porém, mais experientes e confiantes, com grande poder de observação e consciência fonológica, poderão ir ao encontro das necessidades dos seus alunos. Desenvolvem uma competência crítica de avaliação, sabendo intuitivamente o que pode ou não funcionar. Munro & Derwing (2005) consideram, no entanto, que não é justo que tenham de confiar apenas na sua intuição, sem que haja, tal como acontece com outros aspetos da pedagogia, cursos de formação de professores e de materiais didáticos para o ensino da pronúncia. Com efeito, é importante que os professores tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos sobre a pedagogia do ensino da pronúncia e que a formação adquirida esteja fundamentada em resultados de investigação. Por seu lado, os formadores devem ajudar os professores a desenvolver competências que lhes permitam avaliar de forma crítica materiais didáticos e programas de estudos, com base na pesquisa experimental.

O papel do professor é, pois, fundamental no processo de ensino/aprendizagem da pronúncia, ao qual, segundo Kenworthy (1987), cumpre a execução das tarefas a seguir discriminadas:

- **Ajudar os alunos a ouvir.**

Normalmente, o aprendente recorre ao inventário fonológico da sua língua materna para discriminar um som que ouve. Quando produz um som, faz uma colagem aos sons que já conhece da sua língua materna ou a outra próxima da língua que está a aprender. É importante que o professor esteja atento ao desempenho do aluno, corrigindo-o se necessário e alertando-o para a existência de sons, combinação de sons e contrastes distintivos que não ocorrem na sua língua materna.

- **Ajudar os alunos a produzir os sons**

Há sons na língua portuguesa que não ocorrem nos inventários fonéticos de outras línguas, constituindo uma dificuldade articulatória para os aprendentes. É importante que o professor os ajude, dando pistas sobre como articular o novo som. Certamente, todos os professores de português língua estrangeira já testemunharam a dificuldade dos seus alunos em discriminarem e produzirem o contraste entre as duas vogais posteriores nas palavras <avô> e <avó>.

- **Dar aos alunos um feedback do seu desempenho**

É importante que os alunos recebam do professor um parecer sobre o seu desempenho, uma vez que sozinhos não conseguem avaliar a precisão com que articulam. Se não obtiverem esse parecer, poderão exagerar na articulação de alguns sons, induzidos em erro pela representação gráfica da palavra.

- **Assinalar aspetos mais relevantes**

Os alunos precisam de saber em que aspetos devem concentrar mais a sua atenção. Podem desconhecer que a marcação errada de uma sílaba tónica ou a articulação incorreta de um som pode afetar a mensagem que estão a transmitir ao seu interlocutor. Os sons constituem um recurso que permite o envio de mensagens faladas e o professor deve assegurar que os alunos estão cientes do potencial comunicativo dos sons.

- **Estabelecer prioridades**

Durante o processo de aprendizagem da pronúncia, os alunos apercebem-se de algumas características da sua pronúncia. Não sabem se são relevantes, mas como não as identificam na pronúncia de falantes nativos, podem querer refinar a sua pronúncia e serem malsucedidos no seu esforço. Os alunos precisam da ajuda do professor para a definição dos aspetos que devem ser melhorados e quais os que não necessitam de mais prática.

- **Criar atividades**

A aprendizagem da pronúncia constitui um processo complexo, pelo que o professor terá de ponderar muito bem que tipo de exercícios e atividades serão mais úteis para os alunos. Para além de dever desenvolver atividades que proporcionem muitas oportunidades de prática e experimentação, o professor não poderá esquecer que há atividades que se coadunam mais com o estilo de aprendizagem dos alunos do que outras.

- **Avaliar o progresso**

Os alunos não conseguem avaliar o seu próprio desempenho, pelo que terá ser o professor a fazê-lo. Embora seja muito difícil avaliar a produção de sons, os alunos necessitam de um parecer do professor relativamente aos seus progressos, para continuarem motivados no seu aperfeiçoamento.

Ainda neste contexto, Wilkins (1972) constata que o professor de língua estrangeira tem tendência para reduzir a velocidade do seu discurso quando fala com os seus alunos. No entanto, se o professor não quiser apresentar um modelo completamente distorcido, terá de controlar muito bem o ritmo com que fala, a acentuação e a qualidade das vogais articuladas. A título de exemplo, na palavra <interessante>, podemos observar que as vogais átonas <e> - [i], num ritmo mais lento, poderão ser pronunciadas [e], podendo mesmo haver uma deslocação da sílaba tónica para a última sílaba <in.t[e].r[e].ssan.'t[e]>. No entanto, quando este tipo de erro ocorre, passa despercebido, pois não é, convencionalmente, reconhecido como um erro de pronúncia. Identificamos muito mais facilmente como sendo um erro de pronúncia, a substituição de um som na palavra por outro, por exemplo <ca[z]a>, por <ca[s]a> ou a utilização de um som estranho à nossa língua.

A redução do ritmo da fala pode alterar a realização fonética dos sons. Vimos como isso pode acontecer em sons no interior de uma palavra isolada, mas o mesmo pode ocorrer em determinados sons em final de palavra e seguidas de palavras iniciadas por vogal. Por exemplo, na expressão <mais ou menos>, o <s> de <mais> realizado foneticamente [j] quando está isolado, pode ser articulado [z] se realizado a um ritmo mais rápido e seguido de vogal.

Por conseguinte, é necessário haver, da parte do professor, um conhecimento adequado da descrição dos sons na língua falada para estar em condições de ensinar e ajuizar sobre o desempenho dos seus alunos. Além disso, por muito óbvia que pareça ao professor a importância de uma boa perceção e produção, alguns alunos só tomam consciência da sua relevância depois de o professor os expor a uma prática e posterior avaliação do seu desempenho (Miller, 2012). Por outro lado, o interesse do professor pela forma como os seus alunos falam e pelos progressos que fazem deve ir além do momento da avaliação. Um professor interessado pode despertar no aluno a vontade de melhorar o seu desempenho. É seu papel convencer o seu aluno da importância de uma boa pronúncia para facilitar a comunicação e deixar claro que o objetivo do seu ensino é tornar a comunicação inteligível e eficiente, sem se ambicionar um desempenho igual à de um falante nativo (Kenworthy, 1987).

2.7. O papel do aluno na aprendizagem da pronúncia

No âmbito da seleção de uma metodologia a adotar e de estratégias a implementar, indispensáveis à prossecução dos nossos objetivos, o aluno é, como facilmente se constata, um elemento fundamental de todo o processo.

O aluno utiliza estratégias próprias, que podem ser benéficas ou não à sua aprendizagem, para adquirir um maior domínio da língua-alvo, pelo que é importante que esteja recetivo à ajuda do professor e ciente de que é corresponsável na aprendizagem da pronúncia, cuja aquisição dependerá muito do seu próprio esforço e trabalho. Por muito habilitado e dedicado que o professor esteja, sem uma participação ativa do aluno, atento ao seu próprio desempenho, procurando melhorar a sua pronúncia, dificilmente haverá progressos (Kenworthy, 1987).

Ao contrário do que acontece na aprendizagem de outros conteúdos ensinados na aula língua estrangeira, os bons resultados na aquisição de uma *boa pronúncia* – entenda-se por *boa pronúncia*, uma pronúncia inteligível que possibilite a interação eficaz com falantes nativos – não são imediatos. É necessário muito empenho, treino auditivo e prática articulatória, para se atingir um bom nível de discriminação auditiva e um bom desempenho oral. Por vezes, é um trabalho moroso que requer paciência e persistência por parte dos alunos, que frequentemente ficam frustrados quando os progressos tardam em aparecer.

2.8. “Erros”, “Enganos” ou “Falhas” na pronúncia

Ao desempenho dos falantes está associado um processo de avaliação no âmbito do qual a seleção terminológica constitui uma questão problemática, que consiste em determinar que termo utilizar para qualificar o desempenho oral de um aprendente: *Boa pronúncia?*, *Pronúncia adequada?*, *Má pronúncia?*, *Pronúncia incorreta?*, *Erros ou enganos?*

Temos, neste contexto, utilizado, à falta de terminologia mais apropriada, os termos *boa pronúncia* e *pronúncia adequada* para designar uma pronúncia, no mínimo, inteligível para um falante nativo, mas não nos debruçamos ainda sobre os termos *erro* ou *enganos*.

Segundo Corner (1967), é importante distinguir entre erros sistemáticos e erros não sistemáticos. Todos nós, quando falamos a nossa língua materna, cometemos erros devido a estados emocionais, lapsos de memória e cansaço. São acidentes, no nosso desempenho linguístico, que não refletem necessariamente um deficiente conhecimento da nossa língua materna. Depois de proferido o erro, detetamo-lo e corrigimo-lo imediatamente. Um aprendente de uma segunda língua está sujeito às mesmas circunstâncias internas e externas

que o levam igualmente a errar, quer esteja a utilizar a sua primeira ou segunda língua. Temos, por isso, de distinguir entre estes erros, resultado das referidas circunstâncias, daqueles erros que revelam um conhecimento deficiente da língua ou que revelam uma *competência transitória* do aluno.

Os erros de desempenho são erros não sistemáticos que podemos designar por *enganos* (mistakes). São deslizes do aluno por falta de atenção ou devido a um esquecimento. Após uma pequena reflexão, o aluno seria capaz de se autocorrigir.

Os erros de competência são erros sistemáticos que recebem, efetivamente, a designação de *erros* (errors) e correspondem a respostas erradas, devido à falta de conhecimentos. O aprendente não poderia corrigir um erro até aprender as formas corretas (Samuel, 2010).

Muitos aprendentes adultos, mesmo após anos de exposição à língua e em contacto diário com falantes nativos, continuam a apresentar falhas ao nível da pronúncia. Estas *imperfeições* acontecem, porque o aprendente transfere o sistema sonoro da sua língua nativa para a língua estrangeira. Um som “problemático” é substituído por um som da sua língua materna próximo do som-alvo. Esta estratégia de remedeio do erro, muitas vezes inconsciente, pode dar origem a erros de pronúncia fossilizados e que já vimos a propósito da interlíngua em Seliker (1972).

Esta transferência dá-se tanto ao nível da entoação e da acentuação como ao nível da substituição e omissão de sons. Por vezes, o aluno tem consciência do engano, mas a força do hábito condiciona o que ouve e como fala, pois não ouve através do sistema sonoro da língua-alvo, filtrando o que lhe chega aos ouvidos pelo sistema sonoro da sua língua materna. Lado (1976) considera que, em termos comunicativos, esta substituição de um sistema sonoro por outro produz um ruído que corta a inteligibilidade do que é transmitido, criando ambiguidade. Sendo a inteligibilidade um dos grandes objetivos do ensino da pronúncia, é pertinente, num contexto de ensino/aprendizagem, falarmos em incorreção ou *enganos*, na medida em que estes podem ser responsáveis por dificuldades comunicativas.

Ligada à questão da inteligibilidade está a questão da *carga funcional*. A gravidade de alguns *enganos* difere, dependendo da carga funcional do contraste fonológico que os alunos erradamente produziram, havendo determinadas substituições de sons que são menos importantes do que outras. (Munro & Derwing, 2005). Por exemplo, no português, a substituição de /e/ por /a/ - [ka.'ne.te] por [ke.'ne.te] é menos grave do que a substituição de /o/ por /ɔ/ - [a.'vo] por [a.'vɔ]. No primeiro caso, em <caneta> a substituição não inviabiliza a transmissão da mensagem, enquanto no segundo caso a substituição pode provocar um mal-entendido, uma vez que estas palavras podem ocorrer em

contextos com informação insuficiente para suprir a falta de distinção fonológica. Noutros contextos, estas duas vogais (/o/ - /ɔ/) não produzem qualquer contraste fonémico, sendo a substituição de uma por outra irrelevante para a comunicação. Por exemplo, o <o> na palavra <Gomes> pode ser articulado /o/ ou /ɔ/, dependendo da região onde nos encontremos, sem se comprometer a inteligibilidade da informação.

Grannier (2004) considera fundamental que o aprendente tenha consciência do quanto uma falha na distinção fonológica pode prejudicar a comunicação em português, acrescentando que os materiais didáticos devem “proporcionar a exposição a enunciados relevantes em contextos significativos”. (2004: 1)

Assim, concluímos que os erros dos aprendentes são significativos quer para o professor, quer para o aprendente. Por um lado, o professor fica a saber se o aluno faz uma análise sistemática do que aprendeu, se está a atingir os objetivos e o que falta aprender. Por outro lado, cometer erros é uma estratégia utilizada por aqueles que aprendem uma segunda língua. Os erros são instrumentos de aprendizagem que permitem ao aprendente testar as suas hipóteses sobre a natureza da língua que está a aprender (Corner, 1967).

Partindo da reflexão sobre questões centrais relacionadas com o ensino-aprendizagem da pronúncia em geral, passamos à delimitação dos sons problemáticos para aprendentes de Português Língua Estrangeira (PLE), que constituem, pelo acima exposto, conteúdos centrais a desenvolver em contexto formal de ensino-aprendizagem da pronúncia.

3. Sons problemáticos para aprendentes de PLE

Quando questionados sobre os aspetos da língua portuguesa que mais dificuldades lhes oferecem na aprendizagem, a resposta dos alunos é quase invariavelmente a mesma: “a pronúncia”, querendo referir-se à articulação de determinados sons do nosso sistema fonológico.

Conforme referimos na secção 2 desta fundamentação teórica, muitas das dificuldades dos alunos estrangeiros na articulação dos sons do português estão diretamente relacionadas com as características do sistema sonoro das suas línguas maternas. A não existência de alguns sons do português no inventário sonoro das suas línguas é, por vezes, a causa de algumas dificuldades. O seu bom desempenho articulatório depende também do domínio que têm de outras línguas, “no qual todo o conhecimento e experiência se interrelacionam e interagem” (QECR, 2001: 24), e finalmente, da sua aptidão natural (Wilkins, 1972) ou habilidade fonética (Kenworthy, 1987).

No âmbito deste relatório, desenvolvemos um trabalho pedagógico-didático com um grupo de alunos, apresentado em detalhe na segunda parte, no âmbito do qual responderam a diversas questões, entre as quais a de elencar os sons do português europeu que lhes ofereciam mais dificuldades (cf. Anexo 1). Embora procedamos à sua análise pormenorizada na segunda parte do relatório, parece-nos ser este momento oportuno para anteciparmos alguns resultados, tanto mais que os comparamos com os resultados a que Soeiro (2009) e Alves (2013) chegaram no contexto dos seus trabalhos, respetivamente *Dificuldades dos Hispano-falantes na Aprendizagem da Pronúncia do Português Língua Estrangeira* e *Dificuldades dos Falantes de Línguas Eslavas na Aprendizagem da Pronúncia do Português Língua Estrangeira*.

Apesar de as dificuldades diferirem de aluno para aluno e de L1 para L1, há alguns sons recorrentes na lista dos sons problemáticos dos aprendentes de português língua estrangeira, que enunciaremos de seguida:

- **Os sons orais vs sons nasais do português europeu**

A articulação das vogais orais constitui habitualmente uma dificuldade para os alunos, tendo [e], [ɔ], [o], [ɛ], [ɐ] e [i] sido as vogais mais vezes referenciadas pelos nossos alunos (Cf. anexo 1).

Alves (2013) atribui algumas dificuldades dos seus alunos eslavos na articulação de algumas vogais do português europeu ao facto de o sistema vocálico do polaco e do russo só compreenderem três graus de abertura enquanto o português europeu tem quatro. Como o polaco não tem as vogais semifechadas [o], [e], nem a vogal semiaberta [ɐ], os alunos revelam dificuldades na articulação destes sons, articulando em seu lugar, respetivamente, [ɔ], [ɛ] e [a]. Ao invés, os alunos russos não têm no seu inventário sonoro as vogais semiabertas [ɛ] e [ɔ], substituindo-as pelas correspondentes vogais semifechadas [o] e [e], quando falam português.

Por seu lado, Soeiro (2009) constatou que os alunos hispano-falantes manifestaram dificuldades na articulação de vogais orais que não fazem parte do sistema fonológico do castelhano, como as semifechadas [e] e [o], a semiaberta central [ɐ], bem como a vogal fechada central [i].

No quadro 10, comparando os resultados para os hispano-falantes, os polacos, os russos e o grupo ‘outros’, que integra os nossos estudantes, constatamos que as únicas vogais não referidas por nenhum grupo de alunos como sendo difíceis de articular foram as vogais [a], [i] e [u] porque são vogais universais, ou seja, quase todas as línguas têm estas vogais.

Quadro 10- Esquema das vogais orais que oferecem dificuldades na sua articulação a falantes de proveniências várias (outros), hispano-falantes, polacos e russos.

altas ou fechadas	[i]	[i] □ □	[u]
médias-altas ou semifechadas	[e] □ □ □	[e] □ □ □	[o] □ □ □
médias-baixas ou semiabertas	[ɛ] □ ■		[ɔ] □ ■
abertas ou baixas		[a]	
	anteriores	centrais	recuadas ou posteriores

□ outros □ hispano-falantes □ polacos ■ russos

As vogais nasais e os ditongos nasais representam uma dificuldade ainda maior, uma vez que muitos sistemas fonológicos não têm sons nasais. Segundo Alves (2013), o sistema sonoro russo é um deles: não possui nem vogais nem ditongos nasais. O polaco, por sua vez, não tem ditongos nasais e, quanto à existência de vogais nasais, não há consenso entre os linguistas. O castelhano não possui vogais nasais, revelando os alunos espanhóis muita dificuldade na sua articulação.

Os sons que reúnem maior consenso entre os nossos alunos, quanto às dificuldades que oferecem, são as vogais e os ditongos nasais. Apresentamo-los a seguir, respetivamente, por ordem de dificuldade: [õ], [ẽ], [ĩ], [ẽ], [ũ] e [ẽ j~], [õj], [ẽw] e [uĩ].

- **Consoantes vozeadas vs não vozeadas**

O vozeamento ou não vozeamento das consoantes oclusivas e fricativas constitui um traço distintivo no português. Há línguas, porém, que não possuem esta oposição nas oclusivas [p]-[b], [t]-[d] e [k]-[g], nem nas fricativas [f]-[v], [s]-[z] e [ʃ]-[ʒ], constituindo a sua diferenciação uma dificuldade articulatória para alguns aprendentes. Por exemplo, o mandarim só possui oclusivas e fricativas surdas. Por outro lado, observamos que os alunos indianos têm dificuldade em fazer a oposição entre as fricativas vozeadas e as não vozeadas. Também o finlandês não possui, no seu sistema fonológico, as consoantes oclusivas sonoras. Os alunos hispano-falantes, de acordo com Soeiro (2009), revelam muitas dificuldades na realização da fricativa lábio-dental sonora [v], bem como nas

fricativas predorso-alveolares [s] e [z] e nas predorso-prepalatais [ʃ] e [ʒ] que não conhecem da sua língua materna.

Os nossos alunos mencionaram, como sendo difíceis de articular, as fricativas predorso-prepalatais [ʃ] e [ʒ] e a lábio-dental sonora [v].

- **As consoantes palatais [ʎ] e [ɲ]**

As consoantes palatais oferecem dificuldades aos alunos russos que não têm estes sons na sua língua materna. Os polacos e os hispano-falantes apenas têm problemas com a palatal lateral [ʎ]. Este som é, igualmente, apontado pelos nossos alunos como difícil de articular.

- **A lateral velarizada [ɭ]**

No português europeu, o // em final de sílaba ou palavra velariza. No questionário apresentado aos nossos alunos, este som integra o grupo dos mais difíceis de articular, o que foi uma surpresa para nós.

- **A oposição entre a lateral [l] e a vibrante simples [r]**

Algumas línguas não têm a oposição entre estas duas consoantes alveolares que têm pontos de articulação muito próximos. O japonês e o mandarim, por exemplo, não conhecem a vibrante simples [r], articulando os seus falantes, quando aprendem português, sempre a lateral [l].

- **A oposição entre a vibrante múltipla pós-dorso-uvular [R] e a vibrante simples ápico-alveolar [r]**

No português, estas duas vibrantes têm uma função distintiva, o que não acontece em outras línguas. Como vimos anteriormente, os alunos chineses não têm na sua língua materna a vibrante simples, logo não a distinguem da vibrante múltipla. O mesmo acontece com os alunos polacos e russos, cujas línguas maternas também não possuem uma oposição distintiva entre as vibrantes múltipla [R] e a simples [r], revelando estes alunos dificuldades na realização do [r]. Dificuldade semelhante experimentam os alunos alemães, cuja língua materna não possui a vibrante simples. Com os hispano-falantes acontece o inverso. A sua dificuldade reside na articulação da vibrante múltipla pós-dorso-uvular [R], ausente do sistema fonológico do castelhano. No entanto, podem estes alunos substituí-la

pela vibrante múltipla áptico-alveolar [r], admissível em português nos mesmos contextos de ocorrência.

No questionário dirigido aos nossos alunos, a vibrante múltipla posdorso-uvular [R] figura entre as consoantes mais difíceis de articular.

Constituindo os sons elencados aqueles que, no sistema fonológico português, representam um maior desafio para os aprendentes de português língua estrangeira, é fundamental considerar as metodologias de ensino da pronúncia mais adequadas para a sua abordagem em sala de aula.

4. Propostas metodológicas para o ensino da pronúncia

Neste sentido, apresentamos nesta secção, alguns princípios teóricos que sustentam as diferentes metodologias propostas na literatura para operacionalizar o ensino da pronúncia.

4.1. A explicitação de conhecimentos fonológicos e fonéticos

A convicção de que o ensino da fonética é relevante para a aquisição de uma pronúncia adequada não é nova, pois já em 1892 o foneticista português Gonçalves Viana estava ciente da importância de um falante nacional ou estrangeiro conseguir distinguir matizes fónicos dos diferentes *falares portugueses* quando publicou a *Exposição da Pronuncia Normal Portuguesa para uso de Nacionais e Estrangeiros*. Nesta obra, o autor descreve e classifica minuciosamente os sons da língua portuguesa, fazendo um levantamento exaustivo e extenso de cada uma das vogais - orais e nasais - e consoantes do português europeu. Chamamos a atenção para um pequeno parágrafo deste trabalho pela pertinência que tem para o nosso trabalho:

Denomina-se permutação a mudança ou conversão de um som em outro. São as permutações determinadas em geral pela lei denominada do mínimo esforço, a qual faz que se facilite quanto possível a pronúncia, tendo essa facilitação por único impedimento e limite a compreensibilidade, pois que todos falam para serem entendidos. (Gonçalves Viana, 1892: 24)

Nestas palavras, Gonçalves Viana adverte os falantes portugueses e aprendentes estrangeiros para um fenómeno que ocorre na língua falada, a alteração dos sons em função do contexto em que se encontram, e alerta-os para o facto de esta alteração poder comprometer a compreensão da mensagem. A última parte do trecho acima citado corrobora um princípio sobre o qual há unanimidade entre os vários autores que, muito depois Gonçalves Viana, se

preocuparam com as questões da pronúncia e com o princípio da inteligibilidade da mensagem. Gonçalves Viana não podia estar mais certo, quando diz que “..., pois que todos falam para serem entendidos” (Gonçalves Viana, 1892: 24).

Como já referimos, é fundamental que os alunos estrangeiros conheçam o sistema de sons da língua-alvo, saibam como são produzidos pelos falantes e percebidos pelos ouvintes. Por outro lado, é essencial que reconheçam na infinidade de combinações possíveis de sons, aqueles que constituem unidades mínimas distintivas portadoras de significado. A combinação destas duas competências permitirá ao falante transmitir e receber mensagens que é o objetivo principal de quem aprende uma língua estrangeira.

Por esta razão, é de toda a relevância que, durante a sua aprendizagem, os aprendentes de uma língua estrangeira adquiram noções básicas de fonética e fonologia. Estas noções básicas compreendem, entre outros conteúdos, a aprendizagem e utilização do Alfabeto Fonético Internacional – IPA – do inglês *International Phonetic Alphabet*. Este alfabeto é permanentemente atualizado e inclui símbolos e diacríticos que permitem representar graficamente todas as línguas conhecidas, tendo como princípio básico ser unívoco, pois cada símbolo representa apenas um som e cada som só pode ser representado por esse mesmo símbolo.

No ensino de línguas estrangeiras, a utilização do alfabeto pode ajudar os alunos a descreverem os sons que lhes são desconhecidos. Uma vez que a relação entre a escrita e o oral é arbitrária nas diferentes línguas, sem a ajuda do alfabeto os alunos poderiam atribuir a uma determinada ortografia o som que na sua língua lhe corresponde. No anexo 2, apresenta-se uma lista elaborada por Veloso (2011) com os símbolos do alfabeto fonético internacional, usados na transcrição fonética do português.

Pagoto de Souza (2009: 37) corrobora estas palavras, considerando importante que os alunos aprendam fonética quando estudam uma língua estrangeira, para desfazerem a relação equívoca que estabelecem entre a grafia de uma palavra e o seu som: “Ao estudar a fonética, o aluno vai perceber que a maneira como ele acredita que seja o som de uma palavra pode não corresponder ao seu som verdadeiramente.”

Embora Dansereau (1995, apud Miller, 2012) não recomende o uso do alfabeto fonético internacional nos níveis mais baixos da aprendizagem de uma língua estrangeira, preferindo a relação letra/som por considerar ser demasiada informação não familiar para os alunos, preconiza o uso dos símbolos fonéticos nos níveis mais avançados. Considera que alunos com conhecimentos de fonética não desenvolvem maus hábitos de pronúncia, aprendendo não só a pronunciar melhor, mas também a ouvir melhor. Tais alunos desenvolvem hábitos de discriminação auditiva mais eficazes. Miller (2012) discorda de Dansereau,

considerando que o uso de símbolos fonéticos nos níveis de iniciação tem um efeito positivo na competência perceptiva.

No seu artigo *a Presença da Fonética e Fonologia no Ensino do Português*, Veloso (2002) tece algumas considerações sobre a introdução destas disciplinas no ensino básico e secundário. Apesar de ser um estudo orientado para o ensino do português como língua materna, poder-se-iam alargar as suas reflexões ao ensino do PLE, pois os aprendentes desta disciplina necessitam de igual modo de saber separar os aspetos fónicos dos gráficos e para isso é imperioso trabalhar

... de forma atenta, minuciosa, insistente, detalhada e continuada, aspetos ligados à sua sensibilidade auditiva, levando-os a aperceberem-se, de forma consciente, dos aspetos musicais, fónicos e rítmicos da linguagem, fazendo com que aprendam a explorar, em consequência dessa consciencialização, aspetos como a diferença entre som e escrita ou as relações de semelhança e dissemelhança fonética entre palavras... (Veloso, 2002: 234).

Veremos a seguir alguns dos argumentos teóricos e metodológicos, apresentados por este autor a favor do ensino precoce de noções básicas de fonética e fonologia no ensino básico e secundário, que têm eco no ensino do português língua estrangeira:

- **A fonologia é uma componente da língua**

Na verdade, na aula de português língua estrangeira tem-se, em regra, negligenciado ou relegado para segundo plano o ensino de noções de fonética e fonologia, confinando-se o ensino da gramática aos aspetos morfossintáticos.

- **A sensibilidade fonológica pode ajudar a despistar/remediar certos problemas de ortografia**

Se nos níveis mais baixos do ensino de português língua estrangeira se desenvolver nos alunos, precocemente, uma sensibilidade para a existência de um plano fónico e outro escrito da língua, muitos erros ortográficos poderão ser evitados.

- **A sensibilidade para os aspetos fonéticos e fonológicos pode ajudar os alunos a despertar para a variação dialetal, socioletal e idioletal**

Nos níveis mais baixos, julgamos ser prematuro alertar os alunos para as variedades linguísticas próprias de uma região, grupo social ou indivíduo. No entanto, consideramos que nos níveis mais avançados os alunos devem ser,

progressivamente, sensibilizados para estas variações linguísticas e avisados das variações fonéticas da mesma palavra. Os alunos mais atentos, quando interagem com falantes nativos, reconhecem estas variações, questionado, por vezes, o professor sobre esta matéria.

- **Nas aulas de língua estrangeira é feito frequentemente apelo direto e explícito a factos de natureza fonética e fonológica**

Quando aprendem os sons da língua, os alunos são expostos a uma prática explícita de natureza articulatória, entrando em contacto com combinações fonológicas, sem correlação ou inexistentes no inventário fonológico da sua língua materna. É neste contexto que o professor explicita conceitos do âmbito da fonética e da fonologia, utilizando uma metalinguagem específica. É fundamental que o aluno entenda que a fonética se concentra no estudo dos sons, das suas características acústicas, percetuais e como são produzidos pelos órgãos articuladores, enquanto a fonologia tem como foco as regras linguísticas fonológicas usadas para especificar a maneira na qual os sons são organizados e combinados em unidades significativas para formar sílabas, palavras e frases (Small, 2005, apud Pagoto de Souza, 2009).

Frequentemente é na aula de língua estrangeira, e não na aula de língua materna, que o aluno se familiariza e adquire um domínio básico destes conceitos. De facto, os dicionários de língua estrangeira e, recentemente, os de língua portuguesa incluem frequentemente indicações relativas à pronúncia das palavras, nomeadamente com recurso à transcrição fonética;

Concluindo, parece-nos, de facto, de grande utilidade o recurso aos símbolos fonéticos como auxiliar de estudo na aquisição dos sons e uma ferramenta essencial para quem quer aperfeiçoar a pronúncia de uma língua estrangeira. Julgamos que o ensino dos símbolos fonéticos, baseado no IPA (*International Phonetic Alphabet*) deve ser feito de forma faseada e coincidir com o momento em que o professor introduz cada um dos sons, exemplificando a respetiva articulação. O conhecimento dos símbolos fonéticos poderá ser uma mais-valia na sala de aula quando o professor ensinar palavras novas, com sons desconhecidos ou de articulação difícil, bem como no estudo individual dos alunos, na consulta de palavras novas no dicionário e na aprendizagem de qualquer nova língua estrangeira.

4.2. O ensino da pronúncia em contexto de sala de aula

Conscientes do importante contributo da fonética e da fonologia para o ensino explícito da pronúncia na aula de língua estrangeira, apresenta-se de

seguida as questões que se colocam na determinação das prioridades pedagógicas e das abordagens de ensino mais eficazes.

Ensinar pronúncia não é uma tarefa fácil por inúmeras razões. Faltam orientações precisas relativamente a: O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? (Derwing e Foote, Ewert, e Lidster, 2011, apud Darcy, L, 2012). Deve o professor concentrar-se nos aspetos segmentais ou suprasegmentais? E em que medida? (Derwing, Munro e Wiebe, 1998; Jenner, 1989; Prator, 1971; Zielinski, 2008; Ewert, D. e Lidster, R., apud Darcy, L. 2012). Uma outra questão que se levanta é: Como abordar a questão da percepção e da produção?

Embora haja unanimidade na literatura sobre a sua importância da aquisição de uma boa pronúncia, faltam orientações claras para a formação de professores e para a produção de material didático apropriado. Por outro lado, ocorre, com alguma frequência, alunos revelarem um bom desempenho articulatório, num contexto controlado, que desaparece quando a sua atenção se vira para o significado das palavras (Bowen, 1972, apud Darcy, Ewert & Lidster, 2012). Uma outra dificuldade com a qual os professores se deparam é a adequação das atividades de ensino de pronúncia ao nível de proficiência dos seus alunos. Na realidade, muitos materiais destinam-se a aprendentes de níveis mais altos.

Segundo Best & Tyler (2007, apud Darcy, Ewert & Lidster, 2012), proporcionar aos alunos uma aprendizagem precoce da pronúncia da segunda língua, permite-lhes beneficiar ao máximo da exposição à língua-alvo. Para aprendentes que iniciam a aprendizagem da segunda língua em idade adulta, é no primeiro ano que se verifica um volume de aprendizagem maior ao nível da competência percetual e fonética, sendo a pronúncia mais moldável nos primeiros meses de aprendizagem. Por esta razão, deve o ensino da pronúncia ser implementado no nível de iniciação e não reservado aos níveis de ensino mais elevados.

Segundo Munro & Derwing (2005), numerosos estudos comprovam que muitas dificuldades na produção têm origem em problemas de discriminação, sugerindo que um treino de percepção auditiva adequado pode melhorar automaticamente a produção. Cita a este propósito um estudo que mostra que, quando falantes japoneses são expostos a um treino de discriminação auditiva do /r/ e do //, a sua produção pode melhorar instantaneamente sem que antes tenham sido submetidos a um treino articulatório. Este estudo vem confirmar que na sala de aula devem ser privilegiadas atividades de percepção, tais como exercícios de discriminação e identificação de sons.

Grannier (2004) concorda com esta posição, realçando a ideia de que o aprendente tem de estar convicto da importância da propriedade fonológica distintiva para que consiga desenvolver a percepção de uma função fonológica na

língua-alvo que não exista na sua língua materna. Além disso, é necessário proporcionar-lhe um contacto com enunciados que exemplifiquem a língua falada para que ele possa refinar a sua audição e adquirir consciência da natureza fonética dos sons que estão na base da distinção fonológica.

Muitas vezes, devido à influência da língua materna, o aprendente tenta produzir enunciados, antes mesmo de ter adquirido conhecimentos suficientes na língua-alvo. A este respeito, Krashen (1981) refere vários estudiosos que sugeriram ser muito benéfico proporcionar a todos os que estão a adquirir uma segunda língua “um período de silêncio”, durante o qual poderiam construir uma competência adquirida através de uma escuta ativa.

Grannier (2004) é apologista desta abordagem, defendendo que a metodologia a adotar, no ensino da pronúncia do português a hispano-falantes, deve ser “especial”. Considera que o método comunicativo, tão em voga no ensino atual, deve, numa primeira fase, ter menos primazia e dar lugar a um “período de (relativo) silêncio” no sentido de evitar a fixação da fonologia da língua materna na língua-alvo. É ainda de opinião que se deve dar ênfase a atividades de leitura e escrita e que esta estratégia não inviabiliza o sucesso na produção oral, desde que a perceção auditiva, a valorização das distinções fonológicas do português com recurso a exercícios de fonética, a aprendizagem da relação grafia/pronúncia, fazendo-se leitura em voz alta e a automonitorização da produção oral sejam trabalhados e consolidados. Efetivamente, por haver, desde o primeiro momento da aprendizagem, um grau de intercompreensão muito elevado entre portugueses e hispano-falantes, estes exercem a sua competência comunicativa, dando origem, segundo Attasanoff (2009), a uma fossilização de erros num estágio da aprendizagem muito precoce. Desenvolvem um novo sistema linguístico denominado *portunhol*, no qual preservam muitas características fonéticas e sintáticas da sua língua materna.

Por sua vez, Miller (2012) advoga que a abordagem comunicativa em sala de aula não é incompatível com o ensino da pronúncia. A combinação das práticas comunicativas com atividades de discriminação auditiva e produção oral seria, de acordo com a autora, muito benéfica para os aprendentes principiantes. Esta articulação de conteúdos daria aos aprendentes a oportunidade de ouvirem e falarem desde o primeiro momento da sua aprendizagem, assim como de compreenderem o significado de “inteligibilidade” e a sua função distintiva em atividades de pronúncia com exercícios de discriminação.

Cagliari (1978 apud Pagoto de Souza, 2009) defende que todo o ensino de língua estrangeira, no que diz respeito à aquisição de uma boa pronúncia, deve começar por um treino fonético de produção (*performance*) e de reconhecimento (*ear-training*) dos sons da língua, sem preocupação com o ensino da língua em si na primeira fase do treino fonético. O autor considera ser fundamental que, antes

de falar, o aluno seja exposto a um treino para falar corretamente e ter consciência do que diz e de como diz, pois o aluno precisa de ter um autocontrole fonético crítico para pronunciar de maneira adequada os sons da língua que aprende. É essencial que o aluno desenvolva uma consciência crítica na aprendizagem da pronúncia, dado que a transferência de hábitos linguísticos da sua língua materna para a aprendizagem de outra língua é inevitável. Essa consciência ativa dos alunos, em termos de pronúncia, adquire-se através de uma consciência fonética dos mecanismos da fala e da audição, bem como do conhecimento prático dos sons da língua e de seu valor fonológico. Com este tipo de treino, o aluno saberá usar a língua em termos mecânicos, o que lhe dará mais tranquilidade e confiança quando pretender usar a língua para exprimir significados. Há alunos que, pelo contrário, sabem muito sobre uma língua, conhecem a sua estrutura sintática e o sentido das palavras, mas não sabem usá-la ou incorporá-la na fala ou na escrita, falhando imediatamente o objetivo primeiro de quem aprende uma língua, que é a transmissão de uma mensagem.

A abordagem multissensorial defendida por Odisho (2007) rejeita a ideia de que o ensino da pronúncia se resume a uma mera audição e repetição mecânica de sons. Para este autor, o ensino/aprendizagem da pronúncia consiste num processo educativo multifacetado que reúne um conjunto de técnicas cognitivas e sensoriais, articuladas e aplicadas, simultaneamente, para facilitar o domínio da língua-alvo, de maneira semelhante ao processo de aquisição da língua materna por parte das crianças. A modalidade sensorial auditiva é apenas uma das modalidades que intervêm na aquisição da pronúncia. Por isso, postula a implementação de técnicas auditivas, visuais e tátil-sinestésicas diversificadas necessárias a um ensino eficiente da pronúncia, sobretudo a adultos. Pensa que a repetição continua a ser muito necessária, mas que não poderá haver uma prática eficaz se não houver uma transformação de hábitos físicos em hábitos cognitivos. Os sons só estarão automatizados e recuperáveis, sempre que o aprendente desejar, se forem processados pelo cérebro e ficarem retidos na memória a longo prazo.

Wilkins (1974), por seu lado, considera pouco relevante a abordagem sinestésica. É da opinião de que quando se chama a atenção dos alunos para os movimentos articulatórios que ocorrem na parte anterior da boca, observando-se facilmente a sua abertura e o movimento da língua em direção aos dentes, a consciência sinestésica poderá ajudar os alunos na articulação dos sons produzidos nesta parte da boca. Contudo, considera que quando se trata de observar a altura da língua, na parte média ou posterior da boca ou o seu contacto com os órgãos articuladores, localizados na parte posterior, esta abordagem é pouco eficaz.

De acordo com D.A. Wilkins (1974), a grande dificuldade no ensino da pronúncia e na preparação de conteúdos pedagógico-didáticos reside no facto de sabermos pouco de como se processa a aprendizagem da pronúncia.

Ainda assim, Wilkins (1974) e Odisho (2007) partilham a opinião de que a prática isolada dos sons é de pouca utilidade. Num primeiro momento, o aprendente deve adquirir os sons novos, desconhecidos para ele, de forma isolada para se consciencializar do ponto e modo de articulação. A prática dos sons, com recurso aos pares mínimos, permite ao professor, por um lado, certificar-se de que o aluno não substitui o som que está a aprender pelo som da sua língua materna mais próximo, e por outro, treina a discriminação e produção de contrastes fonológicos, consciencializando-se das diferenças fonéticas. Contudo, um aprendente pode dominar a articulação de um som, quando sabe que este som é o objeto da sua prática, mas errar a pronúncia do mesmo som na fala espontânea ou quando está concentrado na articulação de outro som. Por esta razão, a mera repetição dos sons pode revelar-se pouco eficaz se não for integrada em situações comunicativas reais. Os pares mínimos têm vantagens já atrás abordadas, mas concentram-se apenas na prática de palavras isoladas. A prática eficaz estende-se à frase, até para o aprendente se consciencializar das variações fonéticas de um fonema, em função do contexto em que está inserido e da velocidade a que o enunciado é proferido.

Segundo Lado (1976), não é possível para os alunos adquirirem o sistema sonoro de uma língua numa única aula, visto que a aquisição dos hábitos de pronúncia de uma língua estrangeira requer tempo. Por isso, é mais eficaz haver uma aula de introdução ao sistema sonoro da língua-alvo - numa parte da aula reservada ao ensino da pronúncia - que terá continuidade nas aulas subsequentes de língua estrangeira. Este tipo de abordagem exige a preparação de um programa extenso. Se o objetivo for um desempenho com total mestria, será necessário os alunos frequentarem aulas separadas, denominadas aulas de pronúncia. Segundo o autor, não é necessário ensinar todo o sistema sonoro da língua-alvo, dado que os alunos transferem alguns elementos e padrões do sistema sonoro da sua língua materna para a língua que estão a aprender. Na realidade, se o professor estiver perante um grupo de aprendentes com a mesma língua materna, isto poderá ser exequível. Contrariamente, se o grupo que está a lecionar for composto por aprendentes de proveniências e línguas-maternas diversificadas, os conteúdos a lecionar terão de abranger todo o sistema sonoro da língua-alvo para ir ao encontro das possíveis dificuldades dos seus alunos. Se algumas dificuldades persistirem, poderá o professor, pontualmente, trabalhar individualmente com o aluno em questão. Por outro lado, não podemos exigir que o professor conheça todos os sistemas sonoros das línguas maternas para

antecipar dificuldades e selecionar o que é pertinente ou não ensinar na língua-alvo.

Tradicionalmente, as vogais e as consoantes são ensinadas primeiro. No entanto, uma vez que a realização das vogais e consoantes é afetada pela acentuação, ritmo e entoação, estes devem ser, igualmente, abordados desde o princípio. Também aqui ocorrem transferências da língua materna para a língua-alvo. Os conteúdos devem ser apresentados de forma gradual, permitindo ao aluno um progresso cumulativo. O professor apresenta um conteúdo de cada vez, reutilizando conteúdos já anteriormente ensinados, sem misturar questões gramaticais ou de vocabulário, ainda não tratadas, com o ensino da pronúncia (Lado, 1976).

Querendo, no entanto, o professor abordar um conteúdo gramatical que possa levantar dificuldades de pronúncia, como, por exemplo, o ensino do plural em português – <pão>, <pães> - e se o aluno ainda não estiver familiarizado com a pronúncia destes ditongos, deve o professor ensiná-los antes de introduzir a questão gramatical. O mesmo se aplica ao ensino do vocabulário. Por exemplo, a aprendizagem dos números em português pressupõe o conhecimento da articulação de algumas vogais nasais e ditongos orais, entre outros sons.

Com o intuito de comprovar o que estudos recentes sugeriam, isto é, de que o ensino explícito da pronúncia teria resultados positivos no desempenho oral de aprendentes de uma segunda língua, Miller (2012) levou a cabo uma experiência na qual avalia o impacto de dois métodos de ensino de pronúncia na competência em discriminar sons em aprendentes principiantes do francês. Esta experiência foi impulsionada por preocupações pedagógicas e motivada pelo desejo de integrar eficazmente o ensino da discriminação e produção de sons - enfatizando a importância da inteligibilidade - no programa de estudos de aprendentes principiantes. Em ambas as abordagens, os aprendentes foram levados a descobrir a correspondência entre *letra e som*, ouvindo o professor articular pares mínimos. Uma abordagem apoiou-se na fonética e no ensino explícito, usando símbolos e a descrição articulatória para contrastar os pares mínimos, ao passo que a outra abordagem se apoiou em palavras de referência, isto é, palavras que já eram familiares aos alunos e que continham os sons que iam ser testados na experiência. Todos os 23 alunos voluntários para esta experiência foram submetidos a ambas as abordagens de ensino, em momentos diferentes do semestre, num total de 4 horas com uma duração de 15 minutos. Para isso foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo, de 12 alunos, foi submetido à abordagem fonética, na primeira metade do semestre e à abordagem referencial, na segunda parte do semestre. O segundo grupo, de 11 alunos, fez o percurso inverso, tendo começado a experiência pela abordagem referencial. No

final de cada aula, os sons-alvo eram brevemente repetidos, bem como nas aulas subsequentes, quando apareciam em vocabulário novo.

Para uma avaliação dos progressos e do impacto de cada abordagem de ensino, os alunos foram submetidos a um teste de discriminação auditiva no início do semestre e novamente no final de cada aula. Nestes testes, os alunos ouviam palavras que continham os sons-alvo e pedia-se-lhes que numa folha assinalassem, num grupo de três palavras dadas, a palavra correspondente.

Das técnicas utilizadas para desenvolver a capacidade de discriminar os sons, os alunos mencionaram como sendo as mais úteis: aulas formais de pronúncia - independentemente da abordagem - 57%; uso de símbolos fonéticos – 26%; testes de discriminação – 22%, pares mínimos – 17%, exercícios de audição – 17%, ensino explícito – 17%, visionamento de vídeos – 13% e exercícios de repetição tendo o professor como modelo – 9%.

Segundo a autora, uma análise qualitativa e quantitativa dos dados sugere que a capacidade em discriminar os sons melhorou independentemente da abordagem seguida, mas foi significativamente melhor nos casos em que a abordagem fonética precedeu a abordagem referencial. A maior parte dos alunos prefere o ensino explícito, tendo informado de que tinham beneficiado muito do uso dos símbolos fonéticos para comparar e contrastar os sons do francês. Chamar a atenção dos alunos para diferenças fonémicas e articulatórias específicas permite aos aprendentes tomar consciência delas. Um posterior reforço das diferenças, com palavras familiares, parece ser muito benéfico para o desenvolvimento das competências auditivas. Isto sugere que a ordem pela qual as técnicas pedagógicas são introduzidas é significativa em termos de progresso, ou seja, iniciar a aprendizagem com uma abordagem fonética e posteriormente utilizar palavras referenciais para fazer um reforço das regras articulatórias, tem um impacto positivo do desempenho dos alunos.

Assim sendo, o método fonético parece ter um impacto a curto prazo e o método referencial, a longo prazo. A combinação de métodos em etapas diferentes do processo de aprendizagem poderá constituir a forma mais eficiente para ajudar os aprendentes a discriminar eficazmente sons de uma língua estrangeira.

Aparentemente, proporcionar aos alunos um tempo, devidamente estruturado, para a aquisição de competências ao nível da perceção auditiva e da articulação tem reflexos na forma como memorizam os conteúdos adquiridos.

Como pudemos verificar, são várias as propostas e abordagens defendidas, nem sempre unânimes, para o ensino da pronúncia de uma língua estrangeira, em contexto de sala de aula. Cabe ao professor decidir que abordagem adotar e, em função das características do seu grupo de alunos, delinear os objetivos, identificar as prioridades pedagógicas e determinar as

estratégias de ensino mais eficazes. Isso inclui ainda a necessidade de selecionar a modalidade mais adequada para o fazer, desde que disponível, o que significa, por exemplo, optar por uma metodologia *b-learning* em detrimento de uma modalidade exclusivamente presencial, ou recorrer a ferramentas já existentes no contexto do processamento da fala.

5. Ensino da pronúncia: modalidades de aprendizagem e ferramentas disponíveis

Antes da era dos computadores e do aparecimento da internet, apenas um modelo pedagógico – o presencial – era conhecido e utilizado. Neste modelo, o professor apresenta a matéria a lecionar em aulas teóricas presenciais, recorrendo, por vezes, à projeção de transparências para melhor organizar e explanar os conteúdos. Os alunos, por sua vez, recolhem apontamentos nas aulas e complementam a sua aprendizagem, recorrendo a livros e a artigos. As aulas teórico-práticas constituem o espaço, onde – dependendo das áreas - os conhecimentos adquiridos são exercitados em trabalhos laboratoriais ou em atividades coletivas de projeto que podem também ser realizadas fora do espaço da sala de aula. A avaliação dos alunos assenta no modelo de testes e exames que poderão ser substituídos ou complementados com trabalhos escritos (Figueiredo, 2009: 37).

Com o emergir da internet, surgiram novas abordagens para ensinar e aprender. O tradicional modelo presencial partilha agora o espaço de ensino/aprendizagem com novos paradigmas educativos de ensino a distância, denominados em inglês *e-learning*. Este modelo, combinado com o ensino tradicional, deu origem a uma modalidade híbrida, designada em inglês por *blended learning* ou *b-learning*. Por exemplo, os conteúdos escritos (textos em versão eletrónica) e os conteúdos multimédia (vídeos, podcasts, etc.) são disponibilizados online. As aulas presenciais continuam a ser um espaço de transmissão de conteúdos, mas são também destinadas a trabalhos de grupo e a explicitação de dúvidas.

Numa outra variante deste modelo, os conteúdos são transmitidos pelo professor na sala de aula e praticados em trabalho individual ou em grupo. Posteriormente, numa oficina de trabalho ou em casa, os mesmos conteúdos são disponibilizados online, com recurso a variadas tipologias de exercícios, nas quais o aluno revisita a matéria adquirida na aula presencial e, de forma autónoma, complementa o seu estudo com atividades de revisão e de sistematização. A avaliação pode ser feita em ambas as modalidades.

Um terceiro modelo reside num modelo de ensino a distância e difere do modelo *b-learning* por já não englobar a componente presencial. Todos os conteúdos escritos e conteúdos multimédia estão disponíveis online. Todo o trabalho, individual e em grupo, é feito online, bem como toda a comunicação com o professor e os seus pares. Neste paradigma, os modelos de avaliação são diversificados: os professores podem seguir o esquema tradicional de avaliação, fazer a avaliação individual online ou então tirar maior proveito da componente interativa que esta modalidade oferece e no momento da avaliação chamar os pares para darem o seu parecer na avaliação de trabalhos escritos, projetos e portefólios (Figueiredo, 2009: 39).

Por outro lado, existem atualmente muitos Sistemas de distribuição de conteúdos (LMS – Learning Management System), que consiste num “software de gestão da aprendizagem que pode centralizar em si todas as funções que o formando pode encontrar num espaço presencial de formação”. (Lagarto & Andrade, 2009: 57). No entanto, segundo os autores, não é fácil escolher a tecnologia de suporte mais adequada para um determinado contexto de formação. É preciso conhecer bem as vantagens e as limitações de cada uma delas e no momento de escolher, fazê-lo em função do modelo de ensino/aprendizagem que se pretende desenvolver, tendo em conta os objetivos a atingir, o público-alvo a quem se destina a formação, o tipo de conteúdos a trabalhar e, não menos importante, o orçamento disponível.

Segundo Lobato Miranda (2009), o ensino online deve, acima de tudo, concentrar-se nas atividades que os alunos têm de levar a cabo para aprenderem os conteúdos de uma determinada disciplina ou área profissional e assim atingirem os objetivos delineados. O interesse dos alunos não se mantém e os resultados não aparecem com a mera transferência dos conteúdos das aulas presenciais para um ambiente de ensino a distância⁴.

A utilização do computador na aprendizagem de uma língua estrangeira, em inglês denominado CALL (Computer Assisted Language Learning), é uma ferramenta que apresenta grandes vantagens quer para o aluno, quer para o professor. Sem se perderem de vista os objetivos delineados, permite a implementação de atividades mais atraentes para o aluno, interativas e lúdicas de

⁴ Para Busà (2008), as modalidades de ensino à distância levantam várias questões que exigem reflexão, mas que aqui não vamos explorar, nomeadamente, a questão sobre a relação entre a pedagogia e a tecnologia e o papel do professor no processo ensino/aprendizagem. De acordo com Lobato Miranda (2009), o professor deve ter uma preocupação pedagógica no momento de desenhar o seu curso online, definir muito bem os seus objetivos, criar conteúdos interativos de qualidade e implementar mecanismos de verificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Assim, considera que, apesar de algumas aplicações estarem mais preocupadas com critérios tecnológicos do que com critérios pedagógicos, é inegável o seu contributo para a investigação linguística e prática de ensino de línguas.

uma forma mais rápida e alargada. É um instrumento facilitador da aprendizagem, podendo funcionar como material didático complementar ao ensino em sala de aula. De acordo com o programa que leciona e das necessidades dos seus alunos, que frequentemente revelam ritmos de aprendizagem diferentes, o professor pode criar conteúdos adicionais que permitem aos alunos sedimentar conhecimentos adquiridos em contexto de sala de aula. O aluno, por sua vez, avança ao seu próprio ritmo num estudo mais individualizado, no qual tem autonomia para seleccionar os conteúdos que pretende rever e praticar mais. O computador dá-lhe um feedback positivo ou negativo, de acordo com os seus acertos, e não se verificam constrangimentos por causa dos erros, podendo repetir os exercícios as vezes que considerar necessárias.

Devido ao elevado número de aprendentes de inglês, Bañados (2006) desenvolveu, na Universidade de Concepción, no Chile, uma experiência com recurso ao CALL (Computer Assisted Language Learning), que consistiu na implementação de um curso de ensino/aprendizagem de inglês em modalidade de *b-learning*. Este programa de ensino/aprendizagem de inglês, com recurso às tecnologias de informação e comunicação, que designaram de *Communicative English Program* é composto por 4 módulos com a duração total de 2 anos letivos. Cada módulo prevê, aproximadamente, 100 horas de tarefas interativas de aprendizagem, distribuídas ao longo de 15 semanas e visa dotar os alunos de competências linguísticas direccionadas, sobretudo, para a comunicação em situações reais, sendo esperado que no final do programa sejam atingidos os níveis B1 ou mesmo B2, no caso dos mais esforçados.

O *Communicative English Program* prevê as seguintes valências de ensino/aprendizagem: a) trabalho independente do aluno, levado a cabo na plataforma da universidade criada para este efeito e concebido como o suporte principal do *Communicative English Program*, b) aulas presenciais com o professor de inglês que também era o seu tutor da componente online, c) monitorização pelo mesmo professor do trabalho feito online e d) aulas semanais de conversação com falantes nativos de inglês.

Na origem deste programa estiveram alguns conceitos fundamentais como a exposição multimodal a um *input* da segunda língua, um *input* melhorado, conteúdos adaptados às necessidades dos alunos, e interação (aluno-computador, aluno-aluno e intrapessoal) que se concretizam pela execução de tarefas de aprendizagem individuais e em grupo às quais é dado um feedback positivo e corretivo.

A avaliação das competências orais é feita, frente a frente, em que é pedido a dois alunos que interajam numa dada situação. As outras competências passíveis de serem corrigidas automaticamente pelo sistema, tais como

compreensão auditiva, discriminação auditiva, leitura, vocabulário, são avaliadas online com recurso aos quizzes.

Nesta experiência-piloto participaram 39 alunos, que se inscreveram na primeira apresentação do módulo 1. Criaram-se instrumentos para poderem ser avaliados, por um lado, o impacto de todo o *Communicative English Program* nas competências linguísticas dos alunos e por outro lado, o grau de satisfação dos alunos com o programa. A avaliação dos progressos linguísticos dos alunos foi feita através da comparação dos resultados obtidos no teste de diagnóstico, efetuado no início do programa, com os resultados do teste final no fim do semestre. O grau de satisfação dos alunos com o programa foi avaliado através de um inquérito.

Segundo a autora deste programa, os resultados obtidos mostram, indiscutivelmente, que as várias competências linguísticas dos alunos melhoraram significativamente e que o grau de satisfação dos alunos com o *Communicative English Program* é elevado.

Os resultados desta experiência-piloto sustentam o sucesso do modelo educativo *b-learning* e constituem, segundo a autora, uma recompensa para a equipa que durante 4 anos trabalhou e se esforçou para criar um ambiente de aprendizagem de línguas multimédia, interativo online.

Entre as aplicações criadas para trabalhar as competências orais, desenvolveram-se aplicações especificamente para o ensino da pronúncia, as chamadas CAPT (Computer Assisted Pronunciation Training). O objetivo destas aplicações é proporcionar ao aprendente uma aprendizagem individualizada, num ambiente privado, livre de stress com um retorno imediato do seu desempenho ao nível da pronúncia. As ferramentas desenvolvidas permitem a gravação e digitalização de enunciados orais espontâneos e autênticos e deram um contributo valioso às investigações no domínio da fala, fornecendo material para o desenvolvimento de aplicações destinadas ao ensino da pronúncia.

Por outro lado, desde há muitos anos têm vindo a ser usados nas universidades sistemas de *hardware* e *software* em experiências fonéticas com o objetivo de analisar as propriedades físicas (acústicas, articulatórias, aerodinâmicas e percutuais) dos sons da fala. No passado, devido aos elevados custos, estes sistemas eram apenas usados em laboratórios universitários. Hoje em dia, porém, tem-se verificado uma redução dos custos com o *software*, o que já permite alojar e analisar dados da fala em qualquer computador fixo ou portátil e efetuar exercícios de discriminação auditiva de diferentes sinais sonoros.

Algumas dessas ferramentas, que permitem fazer análise dos dados da fala, são apresentadas por Busà (2008):

- O *Praat*, desenvolvido por Paul Boersma e David Weenink do Instituto das Ciências Fonéticas da universidade de Amesterdão e disponível em <http://www.praat.org>, é um programa gratuito com muita aceitação;
- O *ToBi*, desenvolvido no departamento de linguística do estado de Ohio por Mary E. Beckmann e os seus colaboradores e que pode ser visitado em <http://171www.ling.ohio-state.edu/~tobi/>, é muito usado para transcrever estruturas entoacionais e prosódicas de enunciados orais;

Ainda que o contributo destes programas seja muito valioso para o estudo e descrição da prosódia da fala, é muito difícil chegar a um “modelo standard” para a representação prosódica, uma vez que o sistema exige a adaptação a uma língua ou a um dialeto específicos e tem, da mesma forma, de ser adaptado ao tipo de investigação de uma determinada equipa de investigação. De forma geral, as investigações na área do ensino de línguas procuraram formas de usar os avanços tecnológicos em seu benefício. Muitas aplicações têm vindo a ser desenvolvidas para fins diferentes, tendo, segundo a autora, produzido bons resultados. O reconhecimento automático da fala constitui a base de um grande número de aplicações destinadas a melhorar a pronúncia. Nos sistemas típicos de reconhecimento automático de fala, a pronúncia de um falante de segunda língua é comparada com a pronúncia de uma falante nativo, os aprendentes são informados dos seus erros e corrigidos em conformidade. Os programas de reconhecimento da fala são usados no ensino de pronúncia, quer em aulas individuais, quer em aulas de grupo. (Kim, Franco e Neumeyer, 1997; Truong, Neri, Cucchiarini, Strik, 2004; Truong, Neri, de Wet, Cucchiarini, Strik, 2005, apud Busá, 2008). Nestas aplicações, os aprendentes ouvem amostras de fala de falantes nativos, repetem e gravam as suas produções, comparando-as, posteriormente, com os modelos dos falantes nativos. (Wachowicz e Scott, 1999, apud Busá, 2008). *Fluency* é um programa desenvolvido por Eskenazi (e.g., 1999a, apud Busá, 2008) no Instituto de Tecnologia da Linguagem na Universidade de Carnegie Mellon, na Pensilvânia, que dá sugestões visuais e auditivas ao seu utilizador sobre a forma como detetar e corrigir os seus erros de pronúncia, tanto ao nível segmental como suprasegmental.

Apesar de todos os avanços tecnológicos e do seu valioso contributo para o ensino da pronúncia e do facto de este tipo de abordagem, ao contrário da convencional, poder aumentar o potencial de aprendizagem dos alunos, Busá (2008) salienta a importância do papel do professor, que continua a ser o melhor modelo, o melhor avaliador e o melhor corretor do desempenho dos aprendentes.

Referindo o potencial das diferentes modalidades de ensino-aprendizagem, salienta que as aulas presenciais constituem um “porto seguro” para o aluno, possibilitando um contacto pessoal com o professor, que o motiva, orienta na aprendizagem e lhe esclarece todas as dúvidas, reforça positivamente a sua aprendizagem e dá-lhe um retorno do seu desempenho. No que diz respeito à aprendizagem online desenvolve-se num ambiente que é do agrado dos alunos e no qual se movem com bastante à-vontade, permitindo a utilização de recursos multimédia, interativos e atraentes, que dinamizam e facilitam o processo de ensino/aprendizagem.

Sem querermos menosprezar o papel preponderante do professor, consideramos inegável o valioso contributo das novas tecnológicas no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Parece-nos, por isso, que a modalidade *b-learning*, utilizada com sucesso na experiência anteriormente apresentada, poderá constituir um paradigma educativo bastante eficaz, uma vez que permite a combinação e articulação de conteúdos entre as componentes presencial e online.

PARTE II – Abordagem Pedagógico-Didática

Na parte dois deste relatório, intitulada ‘abordagem pedagógico-didática, implementamos um projeto de ensino da pronúncia realizado na modalidade *b—learning*, tendo como suporte da intervenção prática os conceitos operatórios estabelecidos no contexto da fundamentação pedagógica desenvolvida na parte um deste relatório. Nesse sentido, começamos por realizar a caracterização do curso e dos seus participantes, descrevendo depois o funcionamento do curso nos princípios teórico-metodológicos e práticos, a que se seguem os parâmetros para a sua avaliação. O mesmo modelo de apresentação do curso e do trabalho desenvolvido é aplicado à sua modalidade presencial. No que se refere ao objeto de estudo propriamente dito, é descrito nas suas diferentes fases o estudo de caso realizado.

1. Caracterização do curso e dos estudantes

Para a caracterização do curso e dos estudantes, é fundamental ter em consideração a estrutura do curso e o perfil dos participantes.

1.1.Estrutura do curso

O curso que está na base do trabalho apresentado neste relatório, designado por *EILC - Erasmus Intensive Language Course*, integra-se no *Lifelong Learning Program*, teve lugar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto entre o dia 6 de janeiro e o dia 7 de fevereiro de 2014, sendo sua finalidade central dotar estudantes estrangeiros do Programa Erasmus sem quaisquer conhecimentos prévios da língua portuguesa de competências linguísticas e culturais básicas equivalentes ao nível A1 (de acordo com o QECR). O curso teve duração de cinco semanas e dividiu-se em duas componentes: uma componente online e uma componente presencial, perfazendo um total de 96 horas.

A componente online, que precede a componente presencial, teve a duração de duas semanas e realizou-se na plataforma de *e-learning* Moodle da Universidade do Porto, exigindo-se aos alunos participantes um número mínimo de 20 horas de trabalho.

A componente presencial, com a duração de três semanas, englobou:

- 60 horas letivas em sala de aula;
- 8 horas de sessões de laboratório para treino articulatório;
- 8 horas de sessões de karaoke.

Além da parte letiva acima referida, este curso oferecia uma componente cultural que compreendeu:

- 2 visitas guiadas ao Porto;
- 1 visita guiada a Guimarães;
- 1 visita guiada a Braga.

1.2. Perfil do grupo

O grupo, inicialmente constituído por treze elementos, caracterizou-se por uma grande diversidade no plano linguístico e cultural. Reuniu estudantes provenientes da Alemanha, Eslováquia, Finlândia, Hungria, Letónia, República Checa e da Turquia. As áreas de estudo eram também diversificadas: Arquitetura, Ciências Sociais, Direito, Engenharia, Geografia, Gestão, Medicina, Nutrição, Relações Internacionais. O nível etário oscilou entre os 21 e os 29 anos. Todos possuíam conhecimentos da língua inglesa, o que nos permitiu, em situações pontuais, recorrer a esta língua como um elemento facilitador da compreensão. (Cf. anexo 3, perfil académico e linguístico dos alunos). A aluna turca deixou de frequentar as aulas por ter ultrapassado o número de faltas permitido e o aluno alemão desistiu na segunda semana por ter de regressar ao seu país para realizar exames na sua faculdade, pelo que, no final do curso, havia onze alunos.

2. A componente online

Os estudantes que acabamos de caracterizar realizaram a componente do curso em regime de ensino a distância nas primeiras 20h que lhe foram atribuídas. Apresentamos seguidamente a sua organização, funcionamento, objetivos, programa, atividades e exercícios e avaliação.

2.1. Organização

A componente online realizou-se entre os dias 6 e 17 de janeiro de 2014, com a maior parte dos alunos participantes ainda a residir nos seus países.

Duas semanas antes do início do curso, foram enviadas aos alunos as respetivas credenciais para acederem à plataforma. Era importante, por um lado, que se familiarizassem, gradualmente, com a plataforma e, por outro, verificassem se ocorriam problemas técnicos no acesso. Tratando-se de jovens estudantes universitários, familiarizados com as novas tecnologias, não manifestaram qualquer dificuldade em usar a plataforma.

Procurando antecipar algumas dúvidas, foi-lhes enviado um email a explicar, em detalhe, os objetivos do curso e como funcionaria. Foram, igualmente, remetidos para a plataforma Moodle onde já estavam disponibilizadas todas as informações relativas ao curso online, ao curso presencial e à avaliação final. Seguindo as nossas indicações e o modelo apresentado, fizeram a sua apresentação, em inglês, dando algumas informações de caráter pessoal e académico.

2.2. Funcionamento do curso

No curso online é feita uma abordagem aos sons do português europeu em 24 módulos de aprendizagem, a que correspondem 24 exercícios com 40 perguntas cada. Alunos estrangeiros, sem quaisquer conhecimentos da língua portuguesa, aprendem a pronunciar os sons do português e a distinguir a sílaba tónica das palavras, antes de iniciarem a sua aprendizagem formal. Todas as instruções são dadas em português e em inglês.

À segunda-feira e à quarta-feira eram disponibilizados aos alunos 6 módulos de aprendizagem que funcionavam como “aulas” onde os diferentes sons do português eram apresentados, contextualizados e exemplificados com recurso ao áudio. (Cf. anexo 4 calendário do curso online e, no anexo 5, os conteúdos de aprendizagem). Os alunos acediam, ouviam e repetiam os conteúdos as vezes que considerassem necessárias e aproveitavam esse momento para adquirirem vocabulário, como por exemplo, os nomes dos dias da semana, dos meses do ano, das cores, dos números até 20, de algumas peças de vestuário, de produtos alimentares, nomes, verbos, adjetivos e advérbios.

Num segundo momento, já após o estudo dos conteúdos de aprendizagem, os alunos tinham de executar um conjunto de exercícios de tipologia diversa com vista ao treino, sistematização e assimilação dos sons, das palavras e de algumas pequenas frases que tinham aprendido, anteriormente, nos conteúdos de aprendizagem. (Cf. anexo 6: exercícios desenvolvidos no Moodle para o curso online)

Tal como os conteúdos de aprendizagem, também os exercícios podiam e deviam ser repetidos tendo em vista a consolidação de conhecimentos.

À medida que se avançava nos conteúdos, recuperavam-se e reutilizavam-se os sons e as palavras de “aulas” anteriores.

Tratando-se de um curso online, os alunos tinham uma grande autonomia na gestão do seu tempo de estudo. Ainda assim, acompanhámos diariamente o trabalho e sempre que comunicávamos com eles manifestávamos a nossa disponibilidade para os ajudar. Qualquer dúvida que pudesse surgir, relacionada

com os conteúdos de aprendizagem, podiam esclarecê-la no *chat* semanal, previamente agendado, colocar uma mensagem no fórum da plataforma Moodle ou enviar-nos um email. Os alunos sabiam que estávamos presentes e muito atentos à sua participação e desempenho no curso online.

2.3. Objetivos

À definição de estratégias e criação de conteúdos estiveram subjacentes os seguintes objetivos:

- i) distinguir a sílaba tónica das palavras do português europeu, marcada ou não graficamente;
- ii) consciencializar-se para os sons do português europeu, através do desenvolvimento de competências ao nível da discriminação de um som isolado, uma sílaba ou uma palavra; e ao nível da produção de um som isolado, uma sílaba ou uma palavra;
- iii) Adquirir vocabulário.

De facto, julgamos ser importante que os alunos tenham consciência dos sons. Concordamos com Odisho (2007) quando afirma que não poderá haver uma prática eficaz se não houver uma transformação de hábitos físicos em hábitos cognitivos e que os sons só estarão automatizados e recuperáveis, sempre que o aprendente desejar, se forem processados pelo cérebro e ficarem retidos na memória a longo prazo.

2.4. Programa

Não nos foi fácil definir o programa, decidir como e por que ordem apresentar os sons do português no curso online. Sabíamos o que queríamos ensinar e concordamos com Cagliari (1978 apud Pagoto de Souza, 2009) quando afirma que todo o ensino de língua estrangeira, no que diz respeito à aquisição de uma boa pronúncia, deve começar por um treino fonético de produção e reconhecimento de sons da língua, sem haver uma preocupação com o ensino da língua em si mesma. No entanto, vimo-nos perante as dúvidas tão bem expressas em (Derwing & Foote; Ewert & Lidster, 2011, apud Darcy, L, 2012) sobre como ensinar pronúncia, por onde começar e o que privilegiar. À falta de orientações precisas, seguimos a nossa intuição na organização dos módulos de aprendizagem. Nesse sentido, pareceu-nos ser coerente começar por ensinar os alunos a distinguir nas palavras a sílaba tónica, marcada e não marcada graficamente. Assim, posteriormente, ao praticarem os sons, já saberiam como

acentuar corretamente as palavras. Do mesmo modo, pareceu-nos adequado falar sobre as vogais átonas <a>, <o>, <e>, pois são inúmeras as palavras em que ocorrem. Por uma questão de organização, seguiram-se as vogais nasais, os ditongos, orais e nasais, e as consoantes. (Cf. anexo 4, calendário do curso online).

Até ao momento, na nossa experiência letiva, não observámos dificuldades na articulação do seguinte grupo de sons, de modo que não os incluímos nos módulos de aprendizagem:

- Oclusivas bilabiais surda e sonora [p] e [b]
- Oclusivas ápico-alveolares surda e sonora [t] e [d]
- Nasal bilabial [m]
- Nasal ápico-alveolar [n]
- Fricativa lábio-dental surda [f]

2.5. Tipologia de Exercícios

Os exercícios eram de tipologia diversa: exercícios de correspondência, exercícios de escolha múltipla, exercícios de resposta curta e de verdadeiro e falso (Cf. anexo 6, exercícios desenvolvidos no Moodle para o curso online). Dentro de cada tipologia, para manter a atenção e a motivação dos alunos, procurámos variar o mais possível as atividades apresentadas, intercalando exercícios de áudio com exercícios com imagens, sempre que possível apelativas e divertidas. De acordo com os objetivos delineados, tentámos que durante a execução destes exercícios os alunos desenvolvessem quatro competências:

- compreensão do oral
- produção oral
- compreensão da escrita
- produção escrita.

Neste sentido, foram apresentados aos alunos exercícios de:

- audição e discriminação de um som isolado;
- audição e discriminação de um som na sílaba;
- audição e discriminação de um som na palavra;
- audição e repetição de palavras;

- audição e escrita de uma palavra;
- audição e leitura de trava-línguas;
- audição de música portuguesa e discriminação de sons;
- visualização de uma imagem e escrita da palavra correspondente;
- correspondência entre uma palavra escrita e uma imagem;
- correspondência entre uma palavra ouvida e uma imagem;

2.6. Avaliação e participação dos alunos no curso online

No final de cada semana, à sexta-feira, os alunos tinham de completar um quiz com 150 perguntas, que testava os conhecimentos adquiridos nos doze módulos previamente estudados (Cf. respetivamente nos anexos 7 e 8 o 1º. e 2º. quizes do curso online). Tinham até domingo às 23.55h para concluir o quiz, não sendo possível durante este período aceder aos conteúdos de aprendizagem nem aos exercícios.

O curso online valia 20% do total do curso, distribuídos da seguinte forma:

- 5% - Estudo e execução dos exercícios da primeira semana
- 5% - 1º. Quiz
- 5% - Estudo e execução dos exercícios da segunda semana
- 5% - 2º. Quiz

Os alunos que em cada semana acederam aos conteúdos dos 12 módulos disponibilizados e que efetuaram os respetivos exercícios obtiveram 5%, a 6 módulos corresponderam 2,5% e a 3 módulos 1,25%, e assim sucessivamente. (Cf. anexo 9, tabela com os resultados da avaliação online).

Na tabela acima indicada (anexo 9), vemos que, na primeira semana, seis em treze alunos cumpriram na totalidade as tarefas propostas; na segunda semana, mais uma vez, os mesmos alunos, exceto um, realizaram todos os exercícios disponibilizados.

Sete alunos foram, tanto na primeira como na segunda semana, pouco participativos. Porém, à exceção de uma aluna, todos fizeram os dois quizes.

Apesar de uma participação algo fraca e irregular, sobretudo na segunda semana, os resultados dos quizes foram bastante positivos. Podemos observar nos anexos 10 e 11, respetivamente, os resultados dos quizes da 1ª e 2ª semanas numa escala de 0 a 20. Na primeira semana, a média do primeiro quiz, com uma participação de 12 alunos, foi de 17.60 valores. Na segunda semana, o quiz efetuado por 13 alunos teve uma média de 17.68 valores. Questionados,

posteriormente sobre esta aparente falta de interesse no curso online, responderam que, por terem exames e terem de viajar, não lhes tinha sido possível participar mais ativamente no curso.

3. Avaliação do desempenho do grupo na leitura de palavras depois do curso online e antes do curso presencial

De acordo com Munro & Derwing (2005), muitas dificuldades na produção têm origem em problemas de discriminação, pelo que considerámos muito importante proporcionar aos alunos, sempre que possível, uma grande variedade de exercícios de discriminação auditiva.

Os dois quizzes realizados no final de cada semana do curso online permitiram aferir da capacidade dos alunos em distinguir a sílaba tónica das palavras do português europeu, saber se desenvolveram competências ao nível da discriminação de um som isolado, de uma sílaba e de uma palavra e se adquiriram vocabulário novo.

3.1. Metodologia

Não foi possível, contudo, avaliar as competências desenvolvidas ao nível da produção de um som isolado, de uma sílaba e de uma palavra, dado que a plataforma Moodle não permite a gravação da produção dos alunos. Esta informação era, porém, essencial para a nossa investigação, pois sabendo quão eficientes eram os alunos na produção dos sons, podíamos determinar qual o contributo do curso online na aprendizagem e prática dos sons do português europeu para aprendentes sem quaisquer conhecimentos prévios da língua.

O primeiro dia de aulas do curso presencial pareceu-nos ser o momento adequado para efetuar as gravações. Os alunos tinham acabado de chegar a Portugal, não tendo estado muito tempo expostos à língua-alvo da sua aprendizagem, o que nos permitia obter uma informação mais fidedigna.

Era, contudo, essencial para levar a cabo esta apreciação, reunir um conjunto de palavras, representativas dos sons do português europeu. Além disso, numa avaliação adequada da competência da produção de palavras, consideramos ser necessário observar, por um lado, se o aluno faz a marcação da sílaba tónica e, por outro, como articula os sons nos diferentes contextos.

Neste sentido elaborámos várias tabelas (Cf. anexo 12) com os seguintes parâmetros para a seleção de palavras:

- Palavras marcadas graficamente quanto à acentuação;

- Palavras graves e agudas não marcadas graficamente quanto à acentuação;
- Vogais orais em posição tónica e átona
- Vogais nasais;
- Ditongos orais e nasais;
- Consoantes que na sua articulação oferecem mais dificuldades a falantes estrangeiros.

No momento da recolha das palavras, era importante registar na tabela que sons faziam parte das palavras e caracterizá-las quanto à acentuação. Com esta informação, o programa somava os sons que iam sendo registados, o que nos permitiu verificar que sons já estavam suficientemente representados e quais os que ainda estavam em falta. Gradualmente, foi-nos possível constituir um corpo de palavras.

Quando iniciámos a escolha das palavras, não sabíamos quantas palavras seriam apuradas. Começámos com um número muito elevado que gradualmente foi sendo reduzido. As 154 palavras encontradas são o resultado de uma grande triagem. O facto de uma mesma palavra ser, em geral, constituída por vários sons, permitiu-nos diminuir o número inicial. Fomos eliminando ou acrescentando e substituindo umas palavras por outras. Os ditongos orais abertos <éi> - [ɛj], <éu> - [ɛw], <ói> - [oj], bem como o prefixo <hexa> - [gz] / [z], foram estudados e praticados durante o curso online. Contudo, como ocorreram poucas vezes ou muito raramente, optámos por não os avaliar.

Era nosso propósito constituir um corpus de palavras o mais reduzido possível, mas no qual estivessem presentes, em diferentes contextos, os sons mais frequentes do português europeu e que, em regra, mais dificuldades oferecem na sua articulação a um estrangeiro.

Para que esta avaliação fosse o mais exata possível, procurámos que a seleção fosse criteriosa e que os sons estivessem representados nas palavras de forma equitativa. Não obstante, alguns sons surgem em número muito superior a outros, como atestam as tabelas do quadro 11.

A seleção de um som implicava a aceitação de mais dois ou três que já sobejavam noutras palavras. Pareceu-nos muito difícil, senão impossível, a constituição de uma amostra de palavras com o mesmo número de sons. Esta seleção é apenas uma entre muitas possíveis, outra poderia ter sido feita com um número maior ou menor de palavras e, conseqüentemente, com uma ocorrência diferente do número e tipo de sons.

Encontrado o grupo de palavras, preparámos um PowerPoint com 8 diapositivos onde as palavras coligidas estavam listadas e prontas a ser lidas. (Cf. anexo 13).

Quadro 11 – número de ocorrências das vogais orais e nasais, ditongos orais e nasais, consoantes e outros sons esperados no corpus, n = 154

Vogais Orais									Vogais Nasais				
[a]	[e]	[ɛ]	[e]	[ɔ]	[o]	[i]	[u]	[ɪ]	[ẽ]	[ē]	[ĩ]	[õ]	[ũ]
35	67	10	6	9	9	36	19	34	17	9	10	6	3

Ditongos Orais								Ditongos Nasais			
[aj]	[aw]	[ej]	[ew]	[iw]	[uj]	[ɔj]	[o]	[ẽw]	[ē j~]	[õj]	[ũ]
2	2	7	2	2	2	2	2	7	6	3	1

Consoantes												
[s]	[z]	[ʃ]	[ʒ]	[R]	[r]	[k]	[g]	[ɲ]	[ʎ]	[v]	[l]	[ɫ]
31	16	29	19	12	54	23	15	2	3	10	16	7

Outros sons			
[kw]	[/]	[ks]	[ej]
3	5	2	4

<o> átono na palavra	<o> átono artigo definido masculino singular	<a> artigo definido feminino singular
58	14	12

A seleção de um som implicava a aceitação de mais dois ou três que já sobejavam noutras palavras. Pareceu-nos muito difícil, senão impossível, a constituição de uma amostra de palavras com o mesmo número de sons. Esta seleção é apenas uma entre muitas possíveis, outra poderia ter sido feita com um número maior ou menor de palavras e, conseqüentemente, com uma ocorrência diferente do número e tipo de sons.

Encontrado o grupo de palavras, preparámos um PowerPoint com 8 diapositivos onde as palavras coligidas estavam listadas e prontas a ser lidas. (Cf. anexo 13).

3.2. Grupo de controlo

Antes de procedermos às gravações dos alunos, criámos dois grupos de controlo, um constituído por três falantes nativos e o outro, por três alunos estrangeiros que, na altura, frequentavam o nível A1.1, oriundos das Ilhas Maurícias, da Indonésia e de Taiwan. Era nosso intuito conhecer o tempo médio de leitura de ambos os grupos e assim determinar se o número de palavras era adequado. Um número excessivo poderia cansar os alunos e comprometer a investigação.

Quadro 12 – tempo médio de leitura de dois grupos de controlo, um de falantes nativos e o outro de estudantes estrangeiros a frequentar o nível A1.1

Falantes nativos		Estudantes estrangeiros		
Nome	tempo de leitura	Nome	País de origem	tempo de leitura
Sónia	5:38	Yoven	Ilhas Maurícias	4:19
Ana	6:47	Ghufron	Indonésia	5:04
José	7:05	Ching-Yu	Taiwan	7:14
Tempo médio de leitura	6:30		Tempo médio de leitura	5:32

Pelos resultados apresentados no quadro 12, concluímos que o tempo de leitura era aceitável e a tarefa, exequível. Os falantes nativos fizeram uma leitura mais lenta, 6:30 minutos do que os alunos estrangeiros, que gastaram 5:32 minutos.

3.3. Critérios e procedimentos

Conforme já tínhamos referido, a avaliação da produção dos sons compreendeu dois momentos distintos: a articulação dos sons e a marcação da sílaba tónica. Procurámos verificar o desempenho dos alunos nestes dois aspetos, tendo, para proceder à análise dos resultados, criado os quadros, apresentados na secção 3.4., nos quais registámos o tempo de leitura utilizado, o desempenho dos alunos na articulação das vogais orais, na articulação do <o> átono na palavra, nos artigos masculino e feminino singular <o> e <a>, nas vogais nasais, nos ditongos orais e nasais, nas consoantes e na marcação da sílaba tónica das palavras.

Optámos por não registar os resultados da articulação do <o> átono - [u] na tabela das vogais orais para que os resultados da articulação desta vogal não se confundissem com os resultados da produção da vogal fechada <u> - [u], que foneticamente se realiza da mesma forma, impossibilitando a interpretação dos dados.

Na avaliação da articulação dos sons da palavra considerámos correta a leitura de uma palavra quando todos os sons foram articulados corretamente. Por outro lado, se o aluno tivesse falhado na articulação de apenas um som, ainda que a leitura da palavra tivesse sido perfeitamente inteligível para um ouvinte, a palavra em questão entrava na categoria das palavras incorretamente articuladas.

Na verdade, noutras circunstâncias, que não a de uma investigação, o número de palavras da categoria de palavras corretamente articuladas seria certamente superior. Algumas imprecisões cometidas pelos alunos não são graves nem prejudicam a boa perceção das palavras. Por exemplo, em nenhum

momento, a articulação do <o> átono - [u] como [o] ou a realização do <a> - [e] e do <e> - [i] átonos como [a] e [e], respetivamente, impediram o entendimento da palavra. Em alguns casos tivemos, mesmo após várias escutas das gravações, dificuldade em discriminar se pronunciavam [u] ou [o], [e] ou [a], [i] ou [e]. Contudo, procurámos sempre ouvir se os alunos faziam esta distinção, pois interessava-nos saber da eficácia do treino a que tinham estado expostos durante duas semanas.

Nas tabelas já mencionadas, indicámos o nome do aluno e a sua primeira língua e registámos as ocorrências esperadas para cada som e as ocorrências efetivamente observadas, em valores absolutos e percentuais. Para além da análise individual do desempenho de cada aluno, interessava-nos saber como é que o grupo na globalidade se tinha comportado. Somámos as ocorrências esperadas e as ocorrências absolutas observadas no conjunto de todos os alunos. Com estes dados, calculámos a frequência de acertos, em termos percentuais, para cada som. A partir das ocorrências absolutas observadas em cada aluno, obtivemos o valor médio, em valores absolutos, da atuação dos alunos na articulação dos sons. Calculado o desvio padrão, pudemos aferir quão variável era o desempenho do grupo em relação à média.

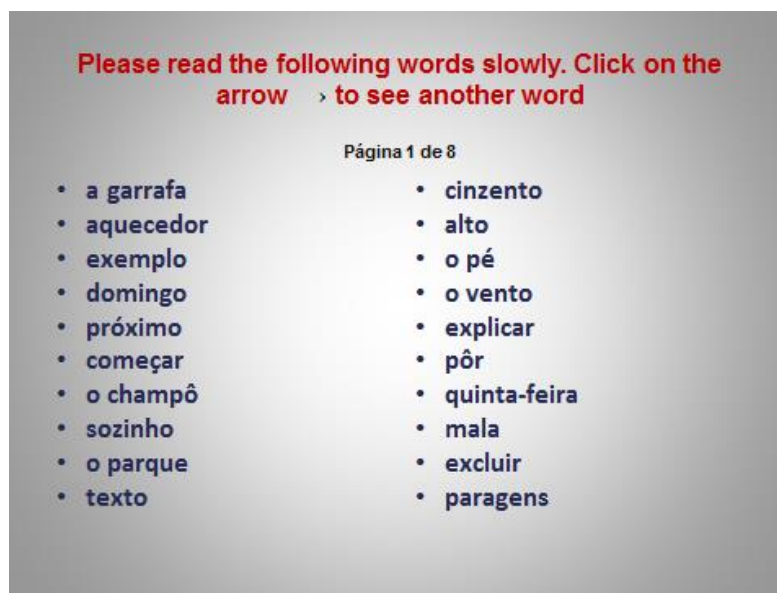
3.4. Descrição da experiência

Durante o curso online, em nenhum momento foi revelado aos alunos de que no primeiro dia do curso presencial seriam submetidos a uma experiência para um trabalho de investigação. Confrontados com o pedido de colaboração, a reação foi de surpresa, de nervosismo e até de alguma apreensão. Julgavam eles tratar-se de mais uma avaliação do curso online, ideia que procurámos imediatamente dissipar.

Depois de responderem a um inquérito, posteriormente alvo de análise, os 12 alunos foram distribuídos por três grupos e encaminhados para diferentes salas onde já os aguardavam dois colegas nossos, que nos ajudaram nesta recolha, com orientações claras para as gravações. Cada um de nós informou o seu grupo do número de diapositivos e de palavras que teriam de ler e aconselhámo-los a fazer uma leitura pausada para evitar que se cansassem. A entrada de uma palavra nova no diapositivo ou a passagem ao diapositivo seguinte era gerida pelo aluno. A qualquer momento podia autocorrigir-se ou interromper a gravação, retomando-a, quando estivesse, novamente, preparado. Esclarecidas todas as dúvidas, demos início às gravações.

Como podemos ver pelo diapositivo número 1, apresentado na figura 1, as instruções estão em inglês, uma vez que os alunos, para além do curso online, nunca tinham estudado português.

Figura 1 – exemplo de um diapositivo utilizado para a leitura das palavras a avaliar, n=15



Enquanto um aluno estava a gravar, os outros colegas do grupo aguardavam no corredor. Uma aluna faltou no primeiro dia de aulas, pelo que só 12 alunos efetuaram a gravação.

3.5. Participantes no estudo

Os participantes neste estudo são os mesmos alunos que frequentaram o curso online e cujo perfil é possível consultar no anexo 3, sendo o seu perfil traçado no quadro 13.

Quadro 13 – identificação dos participantes no estudo, nome, idade, sexo, língua materna e tempo de leitura, n = 154

Nome	Idade	Sexo	Língua 1	Tempo de leitura
Andrea	26	feminino	alemão	06:28
Artis	24	masculino	letão	10:26
Csaba	25	masculino	húngaro	06:06
Enes	29	masculino	turco	09:18
Eva	23	feminino	checo	07:58
Furkan	21	masculino	turco	05:44
Henri	24	masculino	finlandês	07:07
Jakub	24	masculino	eslovaco	08:38
Jan	22	masculino	eslovaco	07:44
Petra	23	feminino	checo	05:33
Simon	25	masculino	alemão	07:03
Suvi	25	feminino	finlandês	09:24
Média dos dados				07:37

Na generalidade, os alunos leram as palavras com bastante fluência. Os resultados indicados no quadro 13 mostram que a maior parte dos alunos fez uma leitura muito rápida das palavras. O tempo médio de leitura das 154 palavras foi de 07:37 minutos e é próximo do tempo de gravação dos falantes nativos e dos alunos estrangeiros a frequentar o nível A1.1, respetivamente, de 6:30 e 5:32 minutos.

3.6. Análise dos dados

A análise dos dados centra-se nos seguintes parâmetros: articulação das palavras, articulação das vogais orais, do <o> átono na palavra, do artigo masculino singular <o> átono, do artigo feminino singular <a> átono, das vogais nasais, dos ditongos orais, dos ditongos nasais, das consoantes, do <h> [/] não aspirado, dos sons [kw], [ks], [ej] , e distinção da sílaba tónica das palavras.

3.6.1. Articulação das palavras

No quadro 14, observamos os valores absolutos e percentuais das palavras corretamente articuladas e, no quadro 15, a estatística do número de palavras corretamente articuladas.

Quadro 14 – Valores absolutos e relativos das palavras corretamente articuladas pelos participantes no estudo, n = 154

Palavras corretamente articuladas		
Nome	L1	Ocorrências esperadas - 154
		Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa
Petra	checo	145 (94%)
Csaba	húngaro	116 (75%)
Andrea	alemão	113 (73%)
Jan	eslovaco	111 (72%)
Eva	checo	110 (71%)
Jakub	eslovaco	90 (58%)
Henri	finlandês	82 (53%)
Artis	letão	77 (50%)
Furkan	turco	71 (46%)
Simon	alemão	70 (45%)
Suvi	finlandês	66 (43%)
Enes	turco	56 (36%)

Quadro 15 – Quadro com a estatística do número de palavras corretamente articuladas

Tabela com agregação:	Nº. de palavras corretamente articuladas
L1=12	
Σ Ocorrências esperadas	1740
Σ Ocorrências observadas	1107
Frequência	63,6%
Estatística:	Nº. de palavras corretamente articuladas
	154
Média	92
Desvio padrão	26,5

A observação dos quadros 14 e 15 permite verificar que o desempenho dos alunos na articulação das 154 palavras se situa entre as 56 e as 145 palavras. O grupo pronuncia, corretamente, em média, 92 palavras (DP=26,5), a que corresponde uma percentagem de acertos de 63,6%.

3.6.2. Articulação das vogais orais

No quadro 16, observamos o número de ocorrências esperado de cada vogal bem como os valores absolutos e relativos da articulação correta das vogais orais. No quadro 17, são registados os valores estatísticos da articulação correta das vogais orais.

Quadro 16 – Valores absolutos e percentuais da articulação correta das vogais orais.

		Vogais orais								
		Ocorrências esperadas								
		[a]	[e]	[ɛ]	[e]	[ɔ]	[o]	[i]	[u]	[i]
		35	67	10	6	9	9	36	19	34
		Ocorrências observadas – Frequências absoluta e relativa								
Nome	L1	[a]	[e]	[ɛ]	[e]	[ɔ]	[o]	[i]	[u]	[i]
Andrea	alemão	35 (100%)	66 (99%)	8 (80%)	6 (100%)	9 (100%)	9 (100%)	36 (100%)	18 (95%)	33 (97%)
Artis	letão	31 (89%)	59 (88%)	10 (100%)	6 (100%)	8 (89%)	7 (78%)	32 (89%)	17 (89%)	32 (94%)
Csaba	húngaro	35 (100%)	61 (93%)	10 (100%)	10 (100%)	8 (89%)	8 (89%)	36 (100%)	18 (95%)	33 (97%)
Enes	turco	31 (83%)	46 (69%)	9 (90%)	1 (17%)	2 (22%)	3 (33%)	27 (75%)	10 (53%)	22 (65%)
Eva	checo	35 (100%)	63 (94%)	10 (100%)	4 (67%)	9 (100%)	7 (78%)	36 (100%)	18 (95%)	33 (97%)
Furkan	turco	29 (83%)	51 (76%)	10 (100%)	3 (50%)	5 (56%)	4 (44%)	31 (86%)	16 (84%)	26 (76%)

Henri	finlandês	32 (91%)	57 (85%)	10 (100%)	6 (100%)	8 (89%)	8 (89%)	36 (100%)	19 (100%)	33 (97%)
Jakub	eslovaco	35 (100%)	45 (67%)	8 (80%)	6 (100%)	8 (89%)	7 (78%)	35 (97%)	19 (100%)	32 (94%)
Jan	eslovaco	34 (97%)	64 (96%)	10 (100%)	6 (100%)	9 (100%)	5 (56%)	33 (94%)	18 (95%)	33 (97%)
Petra	checo	35 (100%)	66 (99%)	10 (100%)	6 (100%)	8 (89%)	8 (89%)	35 (100%)	19 (100%)	34 (100%)
Simon	alemão	35 (100%)	64 (96%)	10 (100%)	6 (100%)	9 (100%)	8 (89%)	35 (100%)	19 (100%)	32 (94%)
Suvi	finlandês	35 (100%)	61 (91%)	10 (100%)	6 (100%)	9 (100%)	9 (100%)	35 (100%)	17 (89%)	32 (94%)

Quadro 17 – Valores estatísticos da articulação correta das vogais orais

Tabela com agregação:		Vogais orais								conjunto das vogais	
L1= 12		[a]	[e]	[ɛ]	[e]	[ɔ]	[o]	[i]	[u]		[i]
Σ Ocorrências esperadas		420	804	120	72	108	108	432	228	408	2700
Σ Ocorrências observadas		402	703	115	66	92	83	407	208	375	2451
Frequência		95,7%	87,4%	95,8%	91,6%	85,0%	76,8%	94,2%	91,2%	91,9%	90,8%
Estatística:	[a]	[e]	[ɛ]	[e]	[ɔ]	[o]	[i]	[u]	[i]		
	35	67	10	6	9	9	36	19	34		
Média	33,5	58,6	9,6	5,5	7,7	6,9	33,9	17,3	31,2		
Desvio padrão	2,1	7,4	0,79	2,1	2,1	1,9	2,7	2,4	3,5		

Pela observação dos quadros 16 e 17, verificamos que os alunos articularam bem 90,77% do conjunto das vogais orais. Analisando vogal a vogal, observamos que a vogal com mais baixa frequência de boa articulação é o [o], com 76,8%, e a mais elevada é o [ɛ], com 95,8%. As restantes vogais registam uma frequência de boa articulação que se situa entre os 85% e os 95,7%.

3.6.3. Articulação do <o> átono na palavra

Por sua vez, os quadros 18 e 19 indicam, respetivamente, os valores absolutos e percentuais da articulação correta do <o> átono na palavra e os valores estatísticos correspondentes.

Quadro 18 – Valores absolutos e percentuais s da articulação correta do <o> átono na palavra

<o> átono na palavra		
Ocorrências esperadas - 58		
Nome	L1	Ocorrências observadas – Frequências absoluta e relativa
Petra	checo	58 (100%)
Jan	eslovaco	53 (91%)
Csaba	húngaro	51 (88%)
Eva	checo	50 (86%)
Enes	turco	43 (74%)
Furkan	turco	40 (69%)
Artis	letão	40 (68%)
Jakub	eslovaco	38 (66%)
Suvi	finlandês	27 (47%)
Henri	finlandês	21 (36%)
Simon	alemão	18 (31%)
Andrea	alemão	15 (26%)

Quadro 19 – Valores estatísticos da articulação correta do <o> átono na palavra

Tabela com agregação:	<o> átono [u] na palavra
L1= 12	
Σ Ocorrências esperadas	696
Σ Ocorrências observadas	454
Frequência	65,2%
Estatística:	<o> átono [u] na palavra
	58
Média	37,8
Desvio padrão	14,5

Na articulação do <o> átono na palavra, o grupo registra um desempenho de 65,2% de acertos. A média (DP=14,5) das ocorrências observadas é de 37,8.

3.6.4. Articulação do artigo masculino singular <o> átono

Os quadros 20 e 21 indicam, respectivamente, os valores absolutos e percentuais da articulação correta do <o> átono - artigo definido masculino singular e os valores estatísticos correspondentes.

Quadro 20 – Valores absolutos e percentuais da articulação correta do <o> átono - artigo definido masculino singular

<o> átono - artigo definido masculino singular		
Ocorrências esperadas – 14		
Nome	L1	Ocorrências observadas – Frequências absoluta e relativa
Petra	checo	14 (100%)
Suvi	finlandês	14 (100%)
Csaba	húngaro	14 (100%)
Jan	eslovaco	13 (93%)
Simon	alemão	12 (86%)
Jakub	eslovaco	12 (86%)
Eva	checo	12 (86%)
Enes	turco	12 (86%)
Furkan	turco	10 (71%)
Artis	letão	8 (57%)
Henri	finlandês	1 (7%)
Andrea	alemão	0 (0%)

Quadro 21 – Valores estatísticos da articulação correta do <o> átono - artigo definido masculino singular

Tabela com agregação:	<o> átono - artigo definido masculino singular
L1= 12	
Σ Ocorrências esperadas	168
Σ Ocorrências observadas	122
Frequência	72,6%
Estatística:	<o> átono - artigo definido masculino singular
	14
Média	10
Desvio padrão	4,8

A articulação do <o> átono artigo definido registra uma frequência relativa mais alta - 72,6% - do que o <o> átono na palavra, que obteve 65,2%. Em 14 ocorrências esperadas, houve em média (DP=4,8) 10 ocorrências observadas.

3.6.5. Articulação do artigo feminino singular <a> átono

Os quadros 22 e 23 indicam, respectivamente, os valores absolutos e relativos da articulação correta do <a> átono [ə] - artigo definido feminino singular e os valores estatísticos correspondentes.

Quadro 22 – Valores absolutos e relativos da articulação correta do <a> átono [ɐ] - artigo definido feminino singular

<a> átono [ɐ] - artigo definido feminino singular		
Ocorrências esperadas – 12		
Nome	L1	Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa
Petra	checo	12 (100%)
Andrea	alemão	11 (92%)
Furkan	turco	11 (92%)
Csaba	húngaro	11 (92%)
Jan	eslovaco	10 (83%)
Simon	alemão	8 (67%)
Suvi	finlandês	7 (58%)
Artis	letão	7 (58%)
Henri	finlandês	7 (58%)
Eva	checo	7 (58%)
Enes	turco	6 (50%)
Jakub	eslovaco	4 (33%)

Quadro 23 – Valores estatísticos da articulação correta do <a> átono [ɐ] - artigo definido feminino singular

Tabela com agregação:	<a> átono [ɐ] - artigo definido feminino singular
L1= 12	
Σ Ocorrências esperadas	144
Σ Ocorrências observadas	101
Frequência	70,1%
Estatística:	<a> átono [ɐ]- artigo definido feminino singular
	12
Média	8,4
Desvio padrão	2,5

À exceção de 1 aluno que obteve 33% com 4 ocorrências observadas nas 12 esperadas, os restantes 11 registam um desempenho da vogal <a> átono - artigo definido que se situa entre as 6 e as 12 ocorrências observadas, ou seja uma média de 8,4 (DP=2,5). A frequência com que pronunciavam bem esta vogal é de 70,1%.

3.6.6. Articulação das vogais nasais

Os quadros 24 e 25 indicam, respetivamente, os valores absolutos e percentuais da articulação correta das vogais nasais e os valores estatísticos correspondentes.

Quadro 24 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta das vogais nasais

		Vogais nasais				
		Ocorrências esperadas				
		[ẽ]	[ẽ]	[ĩ]	[õ]	[ũ]
		17	9	10	6	3
		Ocorrências observadas – Frequências absoluta e relativa				
Nome	L1	[ẽ]	[ẽ]	[ĩ]	[õ]	[ũ]
Andrea	alemão	16 (94%)	7 (78%)	10 (100%)	6 (100%)	3 (100%)
Artis	letão	17 (100%)	5 (56%)	10 (100%)	6 (100%)	2 (67%)
Csaba	húngaro	17 (100%)	6 (67%)	10 (100%)	6 (100%)	3 (100%)
Enes	turco	14 (82%)	3 (33%)	9 (90%)	4 (67%)	1 33%
Eva	checo	17 (100%)	6 (67%)	9 (90%)	6 (100%)	1 (33%)
Furkan	turco	17 (100%)	5 (56%)	10 (100%)	6 (100%)	3 (100%)
Henri	finlandês	15 (88%)	9 (100%)	10 (100%)	6 (100%)	2 (67%)
Jakub	eslovaco	16 (94%)	7 (78%)	10 (100%)	5 (83%)	3 (100%)
Jan	eslovaco	16 (94%)	8 (89%)	10 (100%)	6 (100%)	2 (67%)
Petra	checo	17 (100%)	9 (100%)	10 (100%)	6 (100%)	3 (100%)
Simon	alemão	16 (94%)	8 (89%)	10 (100%)	6 (100%)	2 (67%)
Suvi	finlandês	15 (88%)	7 (78%)	10 (100%)	5 (83%)	2 (67%)

Quadro 25 – Valores estatísticos da articulação correta das vogais nasais

Tabela com agregação:	Vogais nasais					conjunto das vogais nasais
L1= 12	[ẽ]	[ē]	[ĩ]	[õ]	[ũ]	
Σ Ocorrências esperadas	204	108	120	72	36	540
Σ Ocorrências observadas	176	80	118	68	27	469
Frequência	86,2%	74,0%	98,3%	94,4%	75%	86,9%
Estatística:	[ẽ]	[ē]	[ĩ]	[õ]	[ũ]	
	17	9	10	6	3	
Média	14,5	6,7	9,8	5,7	2,3	
Desvio padrão	4,7	1,7	0,4	0,7	0,8	

As vogais nasais não ofereceram grande dificuldade na sua articulação aos alunos, uma vez que o grupo obteve no conjunto uma frequência de boa articulação de 86,9%, tendo as vogais [ĩ] e o [õ] registado o maior acerto na sua articulação com 98,3% e 94,4%, respetivamente. A vogal [ũ], com 75%, foi a que registou uma menor frequência de boa articulação.

3.6.7. Articulação dos ditongos orais

Os quadros 26 e 27 indicam, respetivamente, os valores absolutos e percentuais da articulação correta dos ditongos orais e os valores estatísticos correspondentes.

Quadro 26 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta dos ditongos orais

		Ditongos orais							
		Ocorrências esperadas de cada ditongo oral							
		[aj]	[aw]	[ej]	[ew]	[iw]	[uj]	[ɔj]	[o]
		2	2	7	2	2	2	2	2
		Ocorrências observadas – Frequências absoluta e relativa							
Nome	L1	[aj]	[aw]	[ej]	[ew]	[iw]	[uj]	[ɔj]	[o]
Andrea	alemão	2 (100%)	2 (100%)	7 (100%)	1 (50%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)
Artis	letão	2 (100%)	2 (100%)	6 (86%)	1 (50%)	1 (50%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)
Csaba	húngaro	2 (100%)	2 (100%)	7 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)
Enes	turco	0 (0%)	2 (100%)	3 43%	0 (0%)	0 (0%)	1 50%	2 (100%)	1 50%
Eva	checo	2 (100%)	1 (50%)	7 (100%)	1 (50%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)
Furkan	turco	2 (100%)	0 (0%)	4 57%	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)
Henri	finlandês	2 (100%)	2 (100%)	7 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)

Jakub	eslovaco	2 (100%)	2 (100%)	6 (86%)	1 (50%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)
Jan	eslovaco	2 (100%)	2 (100%)	7 (100%)	1 (50%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)
Petra	checo	2 (100%)	2 (100%)	7 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)
Simon	alemão	2 (100%)	1 (50%)	7 (100%)	1 (50%)	2 (100%)	1 (50%)	2 (100%)	1 (50%)
Suvi	finlandês	2 (100%)	1 (50%)	7 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	1 (50%)

Quadro 27 – Valores estatísticos da articulação correta dos ditongos orais

Tabela com agregação:	Ditongos orais								conjunto dos ditongos orais
L1= 12	[aj]	[aw]	[ej]	[ew]	[iw]	[uj]	[ɔj]	[o]	
Σ Ocorrências esperadas	24	24	84	24	24	24	24	24	252
Σ Ocorrências observadas	22	19	75	16	21	22	24	21	220
Frequência	91,6%	79,1%	89,2%	66,6%	87,5%	91,6%	100%	87,5%	87,3%
Estatística	[aj]	[aw]	[ej]	[ew]	[iw]	[uj]	[ɔj]	[o]	
	2	2	7	2	2	2	2	2	2
Média	1,8	1,6	6,3	1,3	1,8	1,8	2	1,8	
Desvio padrão	0,8	0,7	1,4	0,7	0,6	0,4	0,0	0,5	

Pela análise dos quadros 26 e 27, constatamos que o grupo articulou bem 87,3% do conjunto dos ditongos orais. A percentagem mais baixa foi de 66,6%, com o ditongo [ew], e a mais alta foi a do ditongo [ɔj] com um acerto de 100% na sua articulação. Relativamente aos ditongos orais, podemos dizer que o desempenho do grupo é muito homogêneo.

3.6.8. Articulação dos ditongos nasais

Os quadros 28 e 29 indicam, respetivamente, os valores absolutos e percentuais da articulação correta dos ditongos nasais e os valores estatísticos correspondentes.

Quadro 28 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta dos ditongos nasais

	Ditongos nasais			
	Ocorrências esperadas de cada ditongo nasal			
	[ẽw̃]	[ẽ j~]	[õj]	[uĩ]
	7	6	3	1
	Ocorrências observadas – Frequências absoluta e relativa			

Nome	L1	[ẽw̃]	[ẽ j~]	[õj]	[uĩ]
Andrea	alemã	6 (86%)	5 (83%)	3 (100%)	1 (100%)
Artis	letão	5 (71%)	6 (100%)	1 (33%)	1 (100%)
Csaba	húngaro	6 (86%)	4 (67%)	3 (100%)	1 (100%)
Enes	turco	5 (71%)	4 (67%)	0 (0%)	1 (100%)
Eva	checa	5 (71%)	4 (67%)	0 (0%)	1 (100%)
Furkan	turco	6 (86%)	4 (67%)	0 (0%)	1 (100%)
Henri	finlandês	6 (86%)	4 (67%)	0 (0%)	0 (0%)
Jakub	eslovaco	4 (57%)	5 (83%)	2 (67%)	1 (100%)
Jan	Eslovaco	4 (57%)	4 (67%)	2 (67%)	1 (100%)
Petra	checa	7 (100%)	4 (67%)	2 (67%)	1 (100%)
Simon	alemão	5 (71%)	5 (83%)	0 (0%)	1 (100%)
Suvi	finlandesa	3 (57%)	4 (67%)	0 (0%)	1 (100%)

Quadro 29- Valores estatísticos da articulação correta dos ditongos nasais

Tabela com agregação:	Ditongos nasais				conjunto dos ditongos nasais
L1= 12	[ẽw̃]	[ẽ j~]	[õj]	[uĩ]	
Σ Ocorrências esperadas	84	72	36	12	204
Σ Ocorrências observadas	62	53	13	11	139
Frequência	73,8%	73,6%	36,1%	91,7%	68,1%
Estatística:	[ẽw̃]	[ẽ j~]	[õj]	[uĩ]	
	7	6	3	1	
Média	5,2	4,4	1,0	0,9	
Desvio padrão	1,1	0,7	1,2	0,3	

Os ditongos nasais registam uma percentagem de acertos de 68,1%. O desempenho do grupo situa-se entre os 36,1% apresentados pelo ditongo [õj] e os 91,7% de boa articulação do ditongo [uĩ].

Ressaltam no quadro 29 os 91,7% de boa articulação do ditongo [uĩ] que confirmam tratar-se de um som não problemático para os alunos. Em termos de média (DP=0,3), apenas no ditongo [uĩ] se verifica uma aproximação das ocorrências observadas às ocorrências esperadas.

3.6.9. Articulação das consoantes

Neste contexto, são consideradas as consoantes fricativas, vibrantes, oclusivas posdorso-velares, laterais e a nasal dorso-palatal.

3.6.9.1. Consoantes fricativas

Os quadros 30 e 31 indicam, respetivamente, os valores absolutos e percentuais da articulação correta das consoantes fricativas e os valores estatísticos correspondentes.

Os dados observados mostram que o conjunto das consoantes fricativas teve uma média de 79,2% de boa articulação. A percentagem mais alta 91,7% é registada pela consoante [v] e a mais baixa pela consoante [ʃ] com 66,1%.

Quadro 30 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta das consoantes fricativas

		Consoantes fricativas				
		Ocorrências esperadas de cada consoante fricativa				
		[s]	[z]	[ʃ]	[ʒ]	[v]
		31	16	29	19	10
Nome	L 1	Ocorrências observadas – Frequências absoluta e relativa				
Andrea	alemão	31 (100%)	16 (100%)	26 (90%)	16 (84%)	10 (100%)
Artis	letão	21 (68%)	10 (63%)	13 (45%)	10 (53%)	10 (100%)
Csaba	húngaro	26 (84%)	14 (88%)	22 (76%)	16 (84%)	10 (100%)
Enes	turco	12 (39%)	12 (75%)	12 (41%)	15 (52%)	4 (40%)
Eva	checo	30 (97%)	15 (94%)	24 (83%)	17 (89%)	10 (100%)
Furkan	turco	25 (81%)	14 (88%)	14 (48%)	14 (48%)	8 (80%)
Henri	finlandês	28 (90%)	13 (81%)	16 (55%)	14 (48%)	9 (90%)
Jakub	eslovaco	29 (94%)	16 (100%)	24 (83%)	15 (52%)	10 (100%)
Jan	eslovaco	30 (97%)	13 (81%)	21 (72%)	17 (89%)	10 (100%)
Petra	checo	31 (100%)	16 (100%)	29 (100%)	18 (95%)	10 (100%)
Simon	alemão	28 (90%)	11 (69%)	12 (41%)	13 (79%)	9 (90%)
Suvi	finlandês	27 (87%)	13 (81%)	17 (59%)	12 (63%)	10 (100%)

Quadro 31 – Valores estatísticos da articulação correta das fricativas

Tabela com agregação:	Consoantes fricativas					conjunto das consoantes fricativas
L1= 12	[s]	[z]	[ʃ]	[ʒ]	[v]	
Σ Ocorrências esperadas	372	192	348	228	120	1260
Σ Ocorrências observadas	318	163	230	177	110	998
Frequência	85,5%	84,9%	66,1%	77,6%	91,7%	79,2%
Estatística:	[s]	[z]	[ʃ]	[ʒ]	[v]	
	31	16	29	19	10	
Média	26,5	13,6	19,2	14,8	9,2	
Desvio padrão	5,4	1,9	5,9	2,3	1,8	

3.6.9.2. Consoantes vibrantes

Os quadros 32 e 33 indicam, respectivamente, os valores absolutos e percentuais da articulação correta das consoantes vibrantes e os valores estatísticos correspondentes.

Quadro 32 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta das consoantes vibrantes

		Consoantes vibrantes	
		Ocorrências esperadas de cada consoante vibrante	
		[R]	[r]
		12	54
Nome	L 1	Ocorrências observadas – Frequências absoluta e relativa	
Andrea	alemão	11 (92%)	22 (40%)
Artis	letão	9 (75%)	51 (94%)
Csaba	húngaro	9 (76%)	53 (98%)
Enes	turco	8 (67%)	43 (80%)
Eva	checo	11 (92%)	53 (98%)
Furkan	turco	9 (75%)	50 (93%)
Henri	finlandês	7 (58%)	54 (100%)
Jakub	eslovaco	7 (58%)	54 (100%)
Jan	eslovaco	7 (58%)	53 (98%)
Petra	checo	11 (92%)	54 (100%)
Simon	alemão	6 (50%)	54 (100%)
Suvi	finlandês	10 (83%)	46 (85%)

Quadro 33 – Valores estatísticos da articulação correta das vibrantes

Tabela com agregação:	consoantes vibrantes		conjunto das consoantes vibrantes
L1= 12	[R]	[r]	
Σ Ocorrências esperadas	144	648	792
Σ Ocorrências observadas	105	587	692
Frequência	72,9%	90,6%	87,4%
Estatística:	[R]	[r]	
	12	54	
Média	8,8	48,9	
Desvio padrão	1,8	9,2	

Os alunos articularam bem 87,4% do conjunto das consoantes vibrantes. No entanto, verifica-se uma grande diferença na frequência de acertos entre as duas vibrantes. A consoante posdorso-uvular [R] regista 72,9% de acertos. Em 12 ocorrências esperadas registaram-se em média (DP=1,8) 8,8 ocorrências observadas. Por outro lado a consoante ápico-alveolar [r] obteve 90,6% e uma média (DP=9,2) de 48,9 ocorrências observadas em 54 ocorrências esperadas.

3.6.9.3. Consoantes oclusivas posdorso-velares

Os quadros 34 e 35 indicam, respetivamente, os valores absolutos e percentuais da articulação correta das consoantes oclusivas posdorso-velares e os valores estatísticos correspondentes.

Quadro 34 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta das consoantes oclusivas posdorso-velares

		Consoantes oclusivas posdorso-velares	
		Ocorrências esperadas de cada consoante oclusiva posdorso-velar	
		[k]	[g]
		23	15
Nome	L 1	Ocorrências observadas – Frequências absoluta e relativa	
Andrea	alemão	23 (100%)	14 (94%)
Artis	letão	16 (70%)	9 (60%)
Csaba	húngaro	22 (97%)	14 (94%)
Enes	turco	17 (74%)	8 (53%)
Eva	checo	22 (96%)	14 (94%)
Furkan	turco	17 (74%)	10 (66%)
Henri	finlandês	23 (100%)	14 (94%)

Jakub	eslovaco	23 (100%)	14 (94%)
Jan	eslovaco	22 (97%)	14 (94%)
Petra	checo	23 (100%)	14 (94%)
Simon	alemão	23 (100%)	12 (80%)
Suvi	finlandês	21 (91%)	13 (87%)

Quadro 35 – Valores estatísticos da articulação correta das consoantes oclusivas posdorso-velares

Tabela com agregação:	consoantes oclusivas posdorso-velares		conjunto das consoantes oclusivas posdorso-velares
L1= 12	[k]	[g]	
Σ Ocorrências esperadas	276	180	456
Σ Ocorrências observadas	252	150	402
Frequência	91,3%	83,3%	88,2%
Estatística:	[k]	[g]	
	23	15	
Média	21	12,5	
Desvio padrão	2,7	2,2	

Pela observação do quadro 35, verificamos que os alunos articularam bem 88,15% do conjunto das consoantes oclusivas posdorso-velares. O [k] obteve uma frequência de boa articulação de 91,3%. A média (DP=2,7) de 21 ocorrências observadas está muito próxima das ocorrências esperadas. A consoante [g] apresenta uma frequência de acertos de 83,3% com uma média (DP=2,2) de 12,5 ocorrências observadas.

3.6.9.4. Consoantes laterais

Os quadros 36 e 37 indicam, respetivamente, os valores absolutos e percentuais da articulação correta das consoantes laterais e os valores estatísticos correspondentes.

Quadro 36 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta das consoantes laterais

		Consoantes laterais		
		Ocorrências esperadas de cada consoante lateral		
		[l]	[ɭ]	[ʎ]
		3	16	7
Nome	L 1	Ocorrências observadas – Frequências absoluta e relativa		
Andrea	alemão	3 (100%)	16 (100%)	7 (100%)

Artis	Letão	1 (33%)	14 (88%)	7 (100%)
Csaba	húngaro	1 (33%)	16 (100%)	7 (100%)
Enes	turco	1 (33%)	12 (75%)	6 (86%)
Eva	checo	3 (100%)	16 (100%)	7 (100%)
Furkan	turco	2 (66%)	14 (88%)	7 (100%)
Henri	finlandês	3 (100%)	16 (100%)	7 (100%)
Jakub	eslovaco	1 (33%)	16 (100%)	6 (86%)
Jan	eslovaco	0 (0%)	15 (94%)	7 (100%)
Petra	checo	3 (100%)	16 (100%)	7 (100%)
Simon	alemão	1 (33%)	15 (94%)	7 (100%)
Suvi	finlandês	0 (0%)	16 (100%)	7 (100%)

Quadro 37 – Valores estatísticos da articulação correta das consoantes laterais

Tabela com agregação:	consoantes laterais			conjunto das consoantes laterais
L1= 12	[ʌ]	[l]	[ɫ]	
Σ Ocorrências esperadas	36	192	84	312
Σ Ocorrências observadas	19	182	82	283
Frequência	52,8%	94,8%	97,6%	90,7%
Estatística:	[ʌ]	[l]	[ɫ]	
	3	16	7	
Média	1,6	15,2	6,8	
Desvio padrão	1,2	1,3	0,4	

Observando os dados relativos ao desempenho do grupo na articulação das consoantes laterais, encontramos uma elevada frequência de boa articulação, ou seja, 90,7%. Porém, observando os dados respeitantes a cada uma das consoantes, constatamos que os alunos revelaram dificuldades na articulação do [ʌ] que com 52,8% regista uma baixa frequência de acertos. A média (DP=1,2) das ocorrências observadas é de 1,6 para uma ocorrência esperada de 3. O [l] e o [ɫ], pelo contrário, têm uma frequência de boa articulação, respetivamente, de 94,8% e 97,6%.

3.6.9.5. Consoante nasal dorso-palatal

Os quadros 38 e 39 indicam, respetivamente, os valores absolutos e percentuais da articulação correta da consoante nasal dorso-palatal e os valores estatísticos correspondentes.

Quadro 38 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta da consoante nasal dorso-palatal

Nome	L 1	Consoante nasal dorso-palatal
		Ocorrências esperadas da consoante nasal
		[ɲ] - 2
		Ocorrências observadas – Frequências absoluta e relativa
Andrea	alemão	2 (100%)
Artis	letão	1 (50%)
Csaba	húngaro	2 (100%)
Enes	turco	1 (50%)
Eva	checo	2 (100%)
Furkan	turco	1 (50%)
Henri	finlandês	2 (100%)
Jakub	eslovaco	2 (100%)
Jan	eslovaco	1 (50%)
Petra	checo	2 (100%)
Simon	alemão	1 (50%)
Suvi	finlandês	0 (0%)

Quadro 39 – Valores estatísticos da articulação correta da consoante nasal dorso-palatal

Tabela com agregação:	Consoante nasal dorso-palatal
L1= 12	[ɲ]
Σ Ocorrências esperadas	24
Σ Ocorrências observadas	17
Frequência	70,8%
Estatística:	[ɲ]
	2
Média	1,4
Desvio padrão	0,7

Os dados do quadro 39 revelam uma frequência de acertos de 70,8%. 6 alunos tiveram um desempenho de 100%, 5 alunos obtiveram 50% e um aluno 0%. A média (DP=0,7) das ocorrências observadas é de 1,4.

3.6.10. <h> [/] não aspirado

Os quadros 40 e 41 indicam, respetivamente, os valores absolutos e percentuais da não aspiração do <h> e os valores estatísticos correspondentes.

Quadro 40 - Valores absolutos e percentuais da não aspiração do <h>

Nome	L 1	<h> [/]
		Ocorrências esperadas da não aspiração do <h>
		5
		Ocorrências observadas – Frequências absoluta e relativa
Andrea	alemão	5 (100%)
Artis	letão	1 (20%)
Csaba	húngaro	5 (100%)
Enes	turco	1 (20%)
Eva	checo	5 (100%)
Furkan	turco	4 (80%)
Henri	finlandês	3 (60%)
Jakub	eslovaco	4 (80%)
Jan	eslovaco	3 (60%)
Petra	checo	5 (100%)
Simon	alemão	5 (100%)
Suvi	finlandês	5 (100%)

Quadro 41 – Valores estatísticos da não aspiração do <h> [/]

Tabela com agregação:	<h> [/] não aspirado
L1= 12	
Σ Ocorrências esperadas	60
Σ Ocorrências observadas	46
Frequência	76,7%
Estatística:	<h> [/]
	5
Média	3,8
Desvio padrão	1,5

O <h> [/] regista uma frequência de acertos de 76,7%. A média (DP=1,5) das ocorrências observadas é de 3,8 para uma ocorrência esperada de 5.

3.6.11. Sons [kw], [ks], [ejʃ]

Os quadros 42 e 43 indicam, respetivamente, os valores absolutos e percentuais da articulação correta dos sons [kw], [ks] e [ejʃ] e os valores estatísticos correspondentes.

Quadro 42 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta dos sons [kw], [ks] e [ej]

Nome	L 1	Ocorrências esperadas de cada som		
		[kw]	[ks]	[ej]]
		3	2	4
		Ocorrências observadas – Frequências absoluta e relativa		
Andrea	Alemão	3 (100%)	2 (100%)	0 (0%)
Artis	Letão	2 (67%)	2 (100%)	0 (0%)
Csaba	húngaro	3 (100%)	2 (100%)	0 (0%)
Enes	Turco	1 (33%)	2 (100%)	1 (25%)
Eva	checo	3 (100%)	2 (100%)	1 (25%)
Furkan	turco	2 (67%)	2 (100%)	1 (25%)
Henri	finlandês	3 (100%)	2 (100%)	0 (0%)
Jakub	eslovaco	3 (100%)	2 (100%)	0 (0%)
Jan	eslovaco	2 (67%)	2 (100%)	2 (50%)
Petra	checo	3 (100%)	2 (100%)	3 (75%)
Simon	alemão	2 (67%)	2 (100%)	0 (0%)
Suvi	finlandês	3 (100%)	2 (100%)	0 (0%)

Quadro 43 – Valores estatísticos da articulação correta dos sons [kw], [ks], [ej]

Tabela com agregação:	Outros sons			conjunto de outros sons
L1= 12	[kw]	[ks]	[ej]]	
Σ Ocorrências esperadas	36	24	48	108
Σ Ocorrências observadas	30	24	8	62
Frequência	83,3%	100%	16,7%	57,4%
Estatística:	[kw]	[ks]	[ej]]	
	3	2	4	
Média	2,5	2	0,7	
Desvio padrão	0,7	0	1,0	

A frequência de acertos no conjunto destes sons é de 57,4%. No entanto esta percentagem deve-se à elevada frequência de boa articulação dos sons [kw] e [ks] que registam, respetivamente, uma percentagem de 83,3% e 100%. O desempenho do grupo na articulação destes sons é homogéneo. A média (DP=0,7) de 2,5 das ocorrências observadas do som [kw] está próxima das ocorrências esperadas e no som [ks] a média (DP=0) de 2 ocorrências observadas coincide com as ocorrências esperadas. Estes valores contrastam com os dados sobre o som [ej,] que regista uma frequência de acertos de apenas 16,7%. A média (DP=1,0) das ocorrências observadas é de 0,7.

3.6.12. Distinção da sílaba tónica das palavras

Os quadros 44 e 45 indicam, respetivamente, valores absolutos e percentuais de palavras com sílaba tónica corretamente marcada e os valores estatísticos correspondentes.

Os alunos marcaram corretamente a sílaba tónica em 86,9%. Em 154 ocorrências esperadas registaram-se em média (DP=15,6) 134 ocorrências observadas.

Quadro 44 – Valores absolutos e percentuais de palavras com sílaba tónica corretamente marcada pelos participantes no estudo, n = 154

Palavras com sílaba tónica corretamente marcada		
Nome	L1	Ocorrências esperadas - 154
		Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa
Petra	checo	149 (97%)
Andrea	alemão	145 (94%)
Csaba	húngaro	143 (93%)
Jan	eslovaco	143 (93%)
Eva	checo	141 (92%)
Jakub	eslovaco	140 (91%)
Henri	finlandês	140 (91%)
Artis	letão	139 (90%)
Furkan	turco	136 (88%)
Simon	alemão	124 (81%)
Suvi	finlandês	105 (68%)
Enes	turco	101 (66%)

Quadro 45 – Valores estatísticos das palavras com sílaba tónica corretamente marcada

L1= 12	Palavras com sílaba tónica corretamente marcada
Σ Ocorrências esperadas	1848
Σ Ocorrências observadas	1606
Frequência	86,9%
Estatística:	Palavras com sílaba tónica corretamente marcada
	154
Média	134
Desvio padrão	15,6

4. Componente presencial

Na sequência da componente online e da avaliação do desempenho dos alunos nos parâmetros relevantes, foi realizada a componente presencial, que descrevemos de seguida, considerando os seguintes tópicos: organização, objetivos, estratégias/atividades, materiais didáticos e avaliação. Ainda no contexto da componente presencial, serão descritas as atividades realizadas nas sessões de laboratório para treino articulatório e nas sessões de karaoke.

4.1. Organização

A componente presencial realizou-se entre os dias 20 de janeiro e 7 de fevereiro de 2014 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, de acordo com o esquema já enunciado no ponto 1.1. desta segunda parte do relatório, distribuído por aulas presencias, sessões de treino articulatório e sessões de karaoke.

4.2. Objetivos visados para as aulas presenciais

De acordo com o programa delineado, orientámos e planeámos as aulas de modo a que os alunos, no final das 60 horas de curso, fossem capazes de mobilizar um conjunto de competências mínimas aí prescritas no domínio do oral e do escrito. No final do curso, os estudantes deveriam ser capazes de:

- comunicar em situações básicas do quotidiano;
- ler e escrever textos de nível correspondente aos parâmetros definidos pelo QECR para o nível A1;
- falar sobre aspetos fundamentais do modo de vida dos portugueses e da sua cultura.

4.3. Estratégias / Atividades

O trabalho desenvolvido na lecionação deste curso visou, na medida do possível, contemplar a integração das componentes linguística, pragmática, discursiva e cultural, ainda que o nível de conhecimentos em que os alunos se encontravam fosse bastante inicial.

Nas aulas, privilegiámos a vertente comunicativa, utilizando estratégias direcionadas para a aprendizagem de conteúdos em situação. Os diferentes tipos de documentos escritos, orais e icónicos, tiveram como objetivo o desenvolvimento de todas as competências necessárias a um uso geral da língua

nos variados contextos de comunicação previsíveis do quotidiano. A exploração destes documentos foi sempre feita a par com a reflexão sobre o funcionamento da língua, reflexão que, em muitos momentos, teve em conta os fenómenos de interlíngua mais frequentes nas produções dos alunos. As atividades propostas visaram, pois, o treino de todas as competências: compreensão do oral, expressão oral, compreensão do escrito e expressão escrita e o funcionamento da língua.

4.3.1. Atividades para desenvolver a competência oral

Nas aulas, tentámos levar os alunos à compreensão progressiva de enunciados orais e procurámos que tivessem uma variedade de atividades orais que os ajudassem a desenvolver esta competência. Damos-lhes oportunidade e liberdade para intervirem e interagirem com todos e encorajámo-los, dia após dia, a expressarem-se, em português, mesmo que o assunto estivesse fora do âmbito da aula. Num ambiente de grande descontração, os alunos eram levados a um uso espontâneo da língua, tornando-se mais seguros de si próprios e progressivamente mais autónomos.

Para desenvolver a competência oral nas suas vertentes de compreensão e expressão, usámos a seguinte tipologia de exercícios:

- Exercício de escuta de gravações áudio selecionadas
- Leitura em voz alta de pequenos textos
- Leitura dramatizada de pequenos diálogos (microconversações)
- Questionários Verdadeiro/Falso
- Exercícios de emparelhamento de frases
- Exercícios de correspondência (imagem/ texto; texto/texto)
- Jogos de papéis / exercícios de simulação / dramatização
- Exercícios de descrição de objetos e lugares
- Jogos de mímica
- Jogos de equipas

Com estas atividades, o nosso propósito foi levar os alunos a:

- Descobrir o léxico em situação
- Descobrir diferentes registos de língua (formal/informal) em situação
- Reconhecer os sons

- Reconhecer as estruturas gramaticais em contexto
- Usar a língua espontaneamente

4.3.2. Atividades para desenvolver a competência escrita

A par das atividades de compreensão e de produção oral, a leitura e a escrita desempenham, igualmente, um papel importante na formação integral do aluno. A aula tem momentos diferentes e é importante dar espaço ao aluno para um trabalho individual que lhe permita refletir e consolidar os conhecimentos adquiridos. Procurámos dotar os alunos de uma competência de base que lhes permitisse captar a informação explícita contida num texto escrito de grau de complexidade adequado ao seu nível de aprendizagem.

Os suportes escritos utilizados tiveram sempre um objetivo linguístico e comunicativo e eram adequados aos níveis dos alunos. Na sua grande maioria, tratou-se de materiais que foram fabricados por nós tendo como modelo produções autênticas. Foi nossa preocupação, na conceção e elaboração destes materiais, ajudar o aprendente a descobrir progressivamente os atos de fala de que iria ter necessidade para se exprimir na comunidade.

Procurámos que em todas as aulas, os alunos desenvolvessem uma atividade escrita em pares que posteriormente seria apresentada ao grupo. Para que houvesse rotatividade nos grupos, os nomes dos alunos eram sorteados, trabalhando cada aluno, todos os dias, com um(a) colega diferente. Em pouco tempo, os alunos conheciam-se bem, estando criado um ambiente de boa disposição e entreajuda, favorável à aprendizagem. O trabalho em grupo permitiu que os alunos interagissem entre si e desenvolvessem as suas competências, partilhando dúvidas e saberes.

Recorremos à seguinte tipologia de exercícios para trabalhar a competência escrita nas suas vertentes de compreensão e de expressão:

- Descrição de imagens
- Redação de microdiálogos
- Redação de pequenas narrativas a partir de um estímulo dado
- Ordenação de um texto segmentado
- Questionários de resposta aberta e fechada
- Exercícios de (verdadeiro ou falso; escolha múltipla, etc.)
- Exercícios lacunares
- Correspondência de imagens a palavras

- Correspondência de imagens a frases
- Exercícios de reformulação

As atividades realizadas regularmente pretenderam levar os aprendentes a:

- Descobrir o léxico necessário para a comunicação nos contextos do quotidiano;
- Identificar e utilizar as regras principais do código escrito (concordâncias, tipos de frases, formas verbais);

4.3.3. Atividades para desenvolver o conhecimento gramatical

A reflexão sobre a língua, que acompanhou todo o processo de ensino-aprendizagem, permitiu levar à compreensão das grandes regularidades que caracterizam o seu funcionamento e à posterior manipulação dos elementos linguísticos. Tentámos, desde o primeiro momento, levar os alunos à descoberta da gramática em contexto, fazendo apelo às suas capacidades cognitivas e à sua experiência de aprendizagem de outras línguas. A formulação de regras (gramática explícita) e as explicações teóricas precederam as tarefas de exercitação e aplicação prática.

Os exercícios propostos visaram uma rápida aquisição das estruturas gramaticais básicas no domínio da ortografia, da morfologia, da sintaxe e do léxico. A tipologia de exercícios usada foi a seguinte:

- Exercícios de substituição, de transformação e transposição;
- Exercícios de repetição em situações controladas e em microtextos;
- Exercícios de deteção do erro;
- Exercícios de reemprego em situações abertas, não controladas;
- Exercícios de auto e heterocorreção a partir de produções dos alunos.
- Exercícios de reconhecimento: sublinhar, identificar, etiquetar, caça ao intruso;
- Exercícios de correção de frases ou de redação limitada (textos lacunares);
- Exercícios de expansão (enriquecimento de frase).

4.4. Materiais didáticos

Consideramos como materiais didáticos os documentos utilizados na sala de aula e outros auxiliares de aprendizagem.

Na sua grande maioria, os materiais utilizados em aula foram produzidos por nós, tendo em conta o nível de aprendizagem e as características do público-alvo. Trata-se sobretudo de:

- pequenos textos narrativos e descritivos;
- microconversações;
- fichas para treino do léxico;
- fichas para treino de conteúdos morfossintáticos;
- materiais iconográficos (ilustrações, fotos, desenhos);
- materiais lúdicos: Jogos, puzzles, cartões...

Por sua vez, os principais auxiliares de aprendizagem foram:

- Dicionário ilustrado de PLNM Porto Editora;
- Praticar português, da Editora Lidel;
- Gramática Ativa 1, da Editora Lidel.

4.5. Avaliação

Os alunos foram submetidos a uma avaliação contínua ao longo do curso, que contemplou duas modalidades distintas: avaliação formativa e avaliação sumativa.

4.5.1. Avaliação formativa

Ao longo do curso, os alunos foram submetidos a um regime de avaliação contínua que contemplou a sua prestação oral durante as aulas e a execução sistemática, em casa, de pequenas tarefas escritas. No final de cada semana, os alunos tinham de executar na plataforma Moodle exercícios de revisão da semana anterior, de modo a poderem sistematizar e consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da semana.

4.5.2. Avaliação sumativa

A avaliação sumativa teve lugar no final do curso. Os estudantes foram submetidos a uma prova escrita e fizeram uma pequena apresentação oral sobre um tema à sua escolha.

Onze (11) alunos tiveram assiduidade e aproveitamento, tendo obtido um certificado de aproveitamento com a respetiva classificação. (Cf. anexo 16: Resultados da avaliação do curso presencial)

Dois (2) alunos ultrapassaram o número de faltas permitido, tendo reprovado e não obtido qualquer certificado.

O enunciado do teste final, bem como as pautas com o registo das avaliações obtidas encontram-se, respetivamente, nos anexos 15 e 16 deste relatório.

4.6. Sessões de laboratório para treino articulatório

O curso online consistiu na primeira etapa da aquisição dos sons do português. Se nesta primeira abordagem se pretendia, entre outros objetivos, que os alunos se consciencializassem dos sons do português europeu, desenvolvendo competências ao nível da discriminação e produção de sons isolados, de sílabas e de palavras, à segunda etapa, as sessões de treino articulatório, acresceram metas mais ambiciosas:

- Reforçar e estabilizar a articulação dos sons isolados, em sílabas, em palavras e em frases;
- Usar os sons corretamente na fala espontânea;
- Pronunciar o <s> e <z> em fronteira de palavra seguidos de vogal;
- Pronunciar o <s> seguido de consoante sonora;
- Fazer corretamente a entoação das frases interrogativas abertas e fechadas;
- Discriminar corretamente as frases;
- Praticar conteúdos lecionados no curso presencial

Como podemos ver pelo primeiro objetivo acima listado, durante as sessões de treino articulatório, os alunos davam continuidade ao trabalho iniciado no curso online. Havia erros articulatórios que precisavam de ser corrigidos. Se

um aluno não fosse capaz de articular corretamente um som, teria dificuldades em pronunciar sílabas, palavras e frases.

Os alunos tiveram quatro sessões de duas horas de treino articulatório, distribuídas da seguinte forma: quatro horas na primeira semana e duas horas na segunda e terceira semanas, respetivamente. (Cf. anexo 14: calendário do curso presencial). Como o próprio nome da oficina sugere, pretendia-se que os alunos treinassem a articulação dos sons, na sílaba, na palavra e na frase. Era desejável que houvesse uma consciencialização dos sons e por meio de uma prática constante, estabilizassem e automatizassem a sua produção.

As aulas funcionavam numa sala de computadores reservada para o efeito e consistiam num trabalho à frente do computador, em tudo semelhante ao trabalho realizado no curso online. A faculdade adquiriu auscultadores que eram disponibilizados aos alunos para poderem executar os exercícios de discriminação auditiva. Apesar de ser um trabalho individual, estávamos sempre presentes, esclarecendo as dúvidas dos alunos e ajudando-os na execução dos exercícios, se necessário fosse. Quando um determinado som, palavra ou frase ofereciam dificuldades, pedíamos a atenção do grupo e exemplificávamos a sua articulação. Pedíamos aos alunos que observassem os nossos movimentos articulatórios e nos imitassem. Era importante que os alunos se ouvissem a si próprios e detetassem os seus erros. Nem sempre foram capazes de discriminar as diferenças. Este tipo de intervenção tanto era feito durante as sessões de treino articulatório como durante as aulas presenciais, quando os alunos faziam a transferência do que tinham aprendido nas aulas de treino articulatório para a fala espontânea.

No sentido de ajudar os alunos a corrigirem a articulação de alguns sons, experimentámos fazer alguns exercícios que os aproximassem progressivamente do som-alvo. Por exemplo: uma das vogais que oferecia maior dificuldade na sua articulação era a vogal semiaberta [ɔ]. Eles divertiam-se muito a fazer a distinção entre as palavras <avó> e <avô>, pois não conseguiam discriminar a diferença entre a vogal [ɔ] e [o].

Os exercícios desenvolvidos para as sessões de treino articulatório tinham como base os conteúdos lecionados nas aulas presenciais. Desta forma, além de haver um treino sistemático e consistente dos sons, palavras e frases, sem descurar a correta distinção da sílaba tónica, as sessões de treino articulatório eram também adequadas para rever os conteúdos lecionados nas aulas. Por outro lado, nas aulas presenciais, tínhamos a preocupação de, em todas as atividades orais e comunicativas, chamar a atenção dos alunos para os aspetos fónicos da língua, procurando que gradualmente se consciencializassem da importância da pronúncia, promovendo neles a capacidade de se autocorrigirem.

Corroboramos o ponto de vista de Miller (2012) de que é perfeitamente compatível e muito benéfico para os alunos a articulação das práticas comunicativas com atividades de discriminação auditiva. Desde o primeiro momento da aprendizagem, os alunos têm a possibilidade de ouvir e falar a língua-alvo e constatar quão importante é o contributo de uma boa pronúncia para a inteligibilidade da mensagem.

Esforçámo-nos para que os exercícios fossem diversificados e assim pudéssemos manter a atenção e o interesse dos alunos

Para além das diferentes tipologias de exercícios já conhecidas do curso online, como os exercícios de correspondência, exercícios de escolha múltipla, exercícios de resposta curta e de verdadeiro e falso, recorremos a uma tipologia de exercícios que nos permitia:

- Apresentar ou relembrar conteúdos;
- Chamar a atenção dos alunos para algumas especificidades na pronúncia de alguns sons em fronteira de palavra;
- Gravar palavras, expressões, números, conjugação de verbos;
- Apresentar pares mínimos, fazendo a sua distinção;
- Mostrar como fazer a entoação nos vários tipos de frases;
- Apresentar uma frase, dizê-la devagar e repeti-la de forma rápida;
- Relembrar aos alunos que o mesmo som podia ter grafemas diferentes.

Nestas explicitações, havia apenas um estímulo auditivo, uma vez que, estes exercícios assentavam apenas na audição e repetição dos exercícios. Para além destas atividades, os alunos tinham ainda de executar os seguintes exercícios (Cf. anexo 17: Exercícios desenvolvidos no Moodle para as sessões de treino articulatório).

- Discriminação de pares mínimos;
- Correspondência entre um som ouvido e escrito;
- Correspondência entre uma palavra ouvida e escrita;
- Correspondência entre uma frase ouvida e escrita;
- Correspondência entre uma frase ouvida e uma imagem;
- Correspondência entre uma pergunta ouvida e uma resposta ouvida;
- Audição de um texto e preenchimento de espaços em branco;
- Audição de frases e preenchimento de espaços em branco;

- Audição da resposta e audição e seleção da pergunta correta;
- Audição da pergunta e audição e seleção da resposta correta;
- Audição da pergunta e audição e seleção das respostas corretas;
- Audição e seleção de frases gramaticalmente corretas;
- Audição de uma palavra e seleção da imagem correspondente- (Ex: borracha-bolacha, faca-vaca, janela-panela, massa-maçã, pente-dente);
- Audição de uma frase e seleção da imagem correspondente;
- Audição de um verbo e seleção do pronome sujeito correspondente;
- Audição de um pronome sujeito e seleção da forma verbal correspondente;
- Audição de um verbo conjugado e seleção do respetivo infinitivo;
- Audição e escrita de uma palavra;
- Audição e escrita de uma frase afirmativa ou interrogativa;
- Audição de uma pergunta fechada e escrita da resposta;
- Observar uma imagem, ouvir uma frase e escrevê-la;

Os alunos foram avaliados pela execução dos exercícios, que eram obrigados a concluir, e não pelo seu desempenho nas atividades.

4.7. Sessões de Karaoke

As quatro sessões de karaoke distribuíram-se da seguinte forma: duas sessões tiveram lugar na primeira e segunda semanas e duas sessões realizaram-se na última semana. Estas sessões constituíam um prolongamento do trabalho desenvolvido nas outras componentes, pois trabalhavam a consciencialização linguística e cultural através da canção portuguesa. (Cf. anexo 14: Calendário do curso presencial).

Os objetivos da oficina são promover um espaço de interação entre estudantes de diferentes níveis fora do contexto formal da sala de aula; promover a descoberta da música portuguesa; desenvolver a competência comunicativa dos estudantes através da canção e do karaoke. Por sua vez, os resultados de aprendizagem esperados são o desenvolvimento da capacidade de compreender e produzir enunciados orais e escritos simples; a capacidade de interagir em situações comunicativas espontâneas; o maior conhecimento da cultura portuguesa através da canção, na medida em que, em cada oficina, é trabalhada e cantada uma canção portuguesa.

5. Avaliação do desempenho do grupo na leitura do texto depois do curso presencial

Com o fim do curso presencial chega ao fim um ciclo de aprendizagem, dividido em duas fases que se complementaram. Nesta secção, explicitamos o processo de avaliação do desempenho do grupo na leitura do texto depois do curso presencial, considerando os seguintes parâmetros: objetivos e metodologia, grupo de controlo, critérios e procedimentos, descrição da experiência, participantes no estudo, análise dos dados e apreciação da leitura dos alunos por falantes nativos.

5.1. Objetivos e metodologia

Se a avaliação após o curso online pretendeu aferir das competências adquiridas ao nível da produção de um som isolado, de uma sílaba e de uma palavra, após o curso presencial, um outro objetivo central consistia em saber como é que o aluno se comportava na leitura de um texto.

Como referimos, as sessões de treino articulatorio davam seguimento ao trabalho iniciado no curso online, mas também retomavam conteúdos estudados nas aulas presenciais, consolidando conhecimentos. Convergiam, nestas sessões, exercícios de produção/expressão orais e escritos de ambas as componentes. Importava-nos, por isso, saber de que forma as sessões de treino articulatorio, a par com as aulas presenciais, tinham contribuído para melhorar o desempenho dos alunos na articulação dos sons e na marcação da sílaba tónica desde a última avaliação que tinha sido feita três semanas antes.

Tal como para a avaliação da leitura das palavras, procurámos redigir um texto no qual constassem, em diferentes contextos, os sons mais frequentes no português europeu (Cf. anexo 18: texto para avaliação do desempenho dos alunos na leitura e anexo 19: transcrição fonética do texto). Isto permitir-nos-ia, no final da nossa investigação, comparar os resultados das duas avaliações e, em função dos dados obtidos, inferir da eficácia do trabalho desenvolvido, quer no curso online, quer nas aulas de treino articulatorio.

Para que a avaliação fosse o mais exata possível, fizemos uma seleção criteriosa de modo a que todos os sons estivessem representados. Contudo, alguns sons surgem em número muito superior a outros, como demonstram as tabelas do quadro 46, que indicam o número de ocorrências dos sons no texto. O texto é composto por 379 palavras que por sua vez perfazem 682 sílabas e 1031 sons.

Quadro 46 – número de ocorrências das vogais orais e nasais, ditongos orais e nasais, consoantes e outros sons esperados no corpus, n = 379

Vogais Orais - 409									Vogais Nasais - 59				
[a]	[ɐ]	[ɛ]	[e]	[ɔ]	[o]	[i]	[u]	[ɨ]	[ẽ]	[ē]	[ĩ]	[õ]	[ũ]
53	126	23	22	11	16	80	23	55	7	22	10	14	6

Ditongos Orais - 38								Ditongos Nasais - 16			
[aj]	[aw]	[ej]	[ew]	[iw]	[uj]	[ɔj]	[o]	[ẽw̃]	[ē j~]	[õj]	[uĩ]
6	3	7	11	0	0	2	9	10	2	0	4

Consoantes-381												
[s]	[z]	[ʃ]	[ʒ]	[R]	[r]	[k]	[g]	[ɲ]	[ʎ]	[v]	[l]	[ʔ]
50	12	45	14	4	86	49	16	9	4	33	19	11

Outros sons – 7		
[kw]	[ʔ]	[ej̃]
2	4	1

<o> átono na palavra	<o> átono artigo definido masculino	<a> artigo definido feminino
97	14	10

Neste âmbito, decidimos não incluir os ditongos orais [iw] e [uj], o ditongo nasal [õj] e o som [ks] nesta avaliação, porque não ocorrem no texto, pois não conseguimos encontrar palavras adequadas ao contexto que incluíssem estes sons.

5.2. Grupo de controlo

Antes de efetuar a gravação da leitura do texto pelos alunos, o mesmo grupo de controlo que leu as palavras relativas à primeira avaliação fez a leitura do texto.

Quadro 47 – tempo médio de leitura de um grupo de controlo, constituído por falantes nativos.

Falantes nativos	
Nome	tempo de leitura
Ana	02:14
José	02:25
Sónia	02:32
Tempo médio de leitura	02:24

Pelos resultados observados no quadro 47, concluímos que o tempo de leitura era aceitável e a tarefa exequível, mesmo que os alunos precisassem de mais tempo para a efetuar.

5.3. Critérios e procedimentos

Na avaliação da leitura, seguimos procedimentos muito idênticos aos utilizados na análise da leitura das 154 palavras. Observámos, do mesmo modo, se marcavam corretamente a sílaba tónica e se articulavam com precisão e clareza os sons e as palavras num texto.

Na nossa análise, procurámos verificar se o aluno acrescentava, omitia ou substituíra palavras, sílabas ou sons. Observámos ainda se, seguindo a norma padrão do português europeu, articulava corretamente um som em função do contexto em que se encontrava. Por exemplo, se pronunciava o <s> e o <z> como [z] em fronteira de palavra seguidos de vogal e como [ʒ] se seguidos de consoante sonora.

5.4. Descrição da experiência

No último dia do curso presencial, depois de os alunos terem preenchido um inquérito relativo às sessões de treino articulatório, realizámos a avaliação do desempenho dos alunos na leitura de um texto. Os alunos, mais uma vez, aceitaram colaborar e acederam em fazer a gravação da leitura de um texto.

O texto era completamente desconhecido para os alunos, mas remetia para um contexto que lhes era familiar e para situações certamente já vivenciadas por eles. Não efetuaram previamente uma leitura silenciosa, mas todas as estruturas linguísticas e todo o vocabulário utilizado eram conhecidos.

Enquanto um aluno estava na sala a fazer a leitura do texto, os outros colegas do grupo aguardavam no corredor.

5.5. Participantes no estudo

O grupo inicialmente constituído por 12 alunos ficou reduzido a 11 elementos em virtude de um aluno ter de regressar ao seu país antes do curso acabar. Daí que só 11 alunos tivessem efetuado a gravação da leitura do texto.

Quadro 48 – identificação dos participantes no estudo, nome, idade, sexo, língua materna e tempo de leitura, n = 379

Nome	Idade	Sexo	Língua 1	Tempo de leitura
Andrea	26	feminino	alemão	03:40
Artis	24	masculino	letão	05:17
Csaba	25	masculino	húngaro	02:59
Enes	29	masculino	turco	04:08
Eva	23	feminino	checo	03:33
Furkan	21	masculino	turco	03:47
Henri	24	masculino	finlandês	03:36
Jakub	24	masculino	eslovaco	04:08
Jan	22	masculino	eslovaco	03:37
Petra	23	feminino	checo	03:13
Suvi	25	feminino	finlandês	03:44
Média dos dados				03:47

5.6. Análise dos dados

Na análise dos dados são consideradas a articulação: das palavras, das sílabas, dos sons, das vogais orais, do <o> átono, do artigo definido masculino singular, do artigo definido feminino singular, das vogais nasais, dos ditongos orais, dos ditongos nasais, das consoantes, do <h> [/] não aspirado, dos sons [kw], [ks], [ejʃ], e a distinção da sílaba tónica das palavras.

5.6.1. Articulação das palavras

Observando os quadros 49 e 50, constatamos que praticamente todo o grupo leu o texto com 379 palavras sem acrescentar, omitir ou substituir palavras. A frequência de acertos chega aos 100% nos parâmetros *não acrescenta palavras* e *não substitui palavras*, sendo em ambos a média (DP=0,0) das 379 ocorrências observadas igual à das ocorrências esperadas. No parâmetro *não omite palavras* a frequência de acertos é de 99,5% e a média (DP=6,6) de 377 ocorrências observadas ligeiramente inferior às ocorrências esperadas. Isto deveu-se ao facto de um aluno ter saltado duas linhas na leitura do texto. No entanto, este pequeno engano não é significativo na avaliação global do desempenho do grupo.

Quadro 49 – Valores absolutos e percentuais de palavras que não foram acrescentadas, omissas ou substituídas no estudo, n = 379

Ocorrências esperadas - 379			
Nome do aluno	Não acrescenta palavras	Não omite palavras	Não substitui palavras
	Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa		
Andrea	379 (100%)	379 (100%)	379 (100%)
Artis	379 (100%)	379 (100%)	379 (100%)
Csaba	379 (100%)	357 (94%)	379 (100%)
Enes	379 (100%)	379 (100%)	379 (100%)
Eva	379 (100%)	379 (100%)	379 (100%)
Furkan	379 (100%)	379 (100%)	379 (100%)
Henri	379 (100%)	379 (100%)	379 (100%)
Jakub	379 (100%)	379 (100%)	379 (100%)
Jan	379 (100%)	379 (100%)	379 (100%)
Petra	379 (100%)	379 (100%)	379 (100%)
Suvi	379 (100%)	379 (100%)	379 (100%)

Quadro 50 – Estatística das palavras que não foram acrescentadas, omissas ou substituídas no estudo, n = 379

Tabela com agregação:	Não acrescenta palavras	Não omite palavras	Não substitui palavras
L1= 11			
Σ Ocorrências esperadas	4169	4169	4169
Σ Ocorrências observadas	4169	4147	4169
Frequência	100%	99,5%	100%
Estatística:	Não acrescenta palavras	Não omite palavras	Não substitui palavras
	379	379	379
Média	379	377	379
Desvio padrão	0,0	6,6	0,0

5.6.2. Articulação das sílabas

Atendendo à análise dos quadros 51 e 52, podemos constatar que, na leitura do texto, os alunos tiveram de pronunciar 682 sílabas. Verificamos pela análise da tabela que a frequência de acertos é de 100%. O desempenho do grupo é homogêneo, pois no parâmetro *não acrescenta sílabas* a média (DP=0) de 682 ocorrências observadas coincide com as ocorrências esperadas. Nos outros dois parâmetros de avaliação *não omite sílabas* e *não substitui sílabas* a frequência de acertos é de 100% e 99,8%, respetivamente.

Quadro 51 – Valores absolutos e percentuais de sílabas que não foram acrescentadas, omissas ou substituídas no estudo, n = 682

Ocorrências esperadas - 682			
Nome do aluno	Não acrescenta sílabas	Não omite sílabas	Não substitui sílabas
	Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa		
Andrea	682 (100%)	682 (100%)	682 (100%)
Artis	682 (100%)	682 (100%)	682 (100%)
Csaba	682 (100%)	682 (100%)	680 (100%)
Enes	682 (100%)	681 (100%)	674 (99%)
Eva	682 (100%)	682 (100%)	682 (100%)
Furkan	682 (100%)	682 (100%)	676 (99%)
Henri	682 (100%)	682 (100%)	682 (100%)
Jakub	682 (100%)	682 (100%)	682 (100%)
Jan	682 (100%)	682 (100%)	680 (100%)
Petra	682 (100%)	682 (100%)	682 (100%)
Suvi	682 (100%)	682 (100%)	681 (100%)

Quadro 52 – Valores estatísticos das sílabas que não foram acrescentadas, omissas ou substituídas no estudo, n = 682

Tabela com agregação:	Não acrescenta sílabas	Não omite sílabas	não substitui sílabas
L1= 11			
Σ Ocorrências esperadas	7502	7502	7502
Σ Ocorrências observadas	7502	7501	7483
Frequência	100%	100%	99,8%
Estatística:	Não acrescenta sílabas	Não omite sílabas	não substitui sílabas
	682	682	682
Média	682	681,9	680,3
Desvio padrão	0,0	0,3	2,8

5.6.3. Articulação dos sons

Os sons que ocorrem na totalidade do texto são 1031. Observando os quadros 53 e 54, mais uma vez verificamos que o desempenho do grupo é muito homogêneo. Nos três parâmetros de avaliação *não acrescenta sons*, *não omite sons* e *não substitui sons*, a frequência de acertos é quase de 100%.

Quadro 53 – Valores absolutos e percentuais de sons que não foram acrescentados, omissos ou substituídos no estudo, n = 1031

Ocorrências esperadas - 1031			
Nome do aluno	Não acrescenta sons	Não omite sons	Não substitui sons
	Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa		
Andrea	1031 (100%)	1031 (100%)	1029 (99,8%)
Artis	1031 (100%)	1029 (99,8%)	1027 (99,6%)
Csaba	1031 (100%)	1030 (99,9%)	1029 (99,8%)
Enes	1031 (100%)	1029 (99,8%)	1026 (99,5%)
Eva	1030 (99,9%)	1031 (100%)	1029 (99,8%)
Furkan	1031 (100%)	1029 (99,8%)	1028 (99,7%)
Henri	1031 (100%)	1031 (100%)	1031 (100%)
Jakub	1030 (99,9%)	1030 (99,9%)	1030 (99,9%)
Jan	1030 (99,9%)	1030 (99,9%)	1029 (99,8%)
Petra	1030 (99,9%)	1031 (100%)	1031 (100%)
Suvi	1029 (99,8%)	1031 (100%)	1031 (100%)

Quadro 54 – Valores estatísticos dos sons que não foram acrescentados, omissos ou substituídos no estudo, n = 1031

Tabela com agregação:	Não acrescenta sons	Não omite sons	não substitui sons
L1= 11			
Σ Ocorrências esperadas	11341	11341	11341
Σ Ocorrências observadas	11335	11332	11320
Frequência	99,94%	99,92%	99,81%
Estatística:	Não acrescenta sons	Não omite sons	não substitui sons
	1031	1031	1031
Média	1030,5	1030,2	1029,2
Desvio padrão	0,7	0,9	1,6

5.6.4. Articulação das vogais orais

No quadro 55, podemos observar o número de ocorrências esperado de cada vogal no texto, bem como os valores absolutos e relativos das ocorrências observadas.

Analisando os dados do quadro 56, verificamos que o desempenho do grupo na articulação do conjunto das vogais na leitura do texto foi de 75,2%. Observando em detalhe os dados sobre cada vogal, vemos que a vogal que mais dificuldades ofereceu foi a vogal [e], que se isola das outras vogais, ao registrar uma frequência de acerto de 29,7%. A percentagem de boa articulação para as

outras vogais situa-se entre os 91,3% para a vogal [i] e os 100% registados no desempenho da vogal [u].

Quadro 55 – Valores absolutos e percentuais da articulação correta das vogais orais

		Vogais orais								
		Ocorrências esperadas de cada vogal oral								
		[a]	[e]	[ɛ]	[e]	[ɔ]	[o]	[i]	[u]	[i]
		53	126	23	22	11	16	80	23	55
Nome	L1	Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa								
Andrea	alemão	53 (100%)	0 (0%)	21 (91%)	21 (95%)	9 (82%)	15 (94%)	74 (93%)	23 (100%)	54 (98%)
Artis	letão	53 (100%)	98 (78%)	21 (91%)	22 (100%)	11 (100%)	15 (94%)	71 (89%)	23 (100%)	54 (98%)
Csaba	húngaro	52 (98%)	100 (79%)	23 (100%)	22 (100%)	11 (100%)	16 (100%)	78 (98%)	23 (100%)	53 (96%)
Enes	turco	52 (98%)	8 (6%)	22 (96%)	20 (100%)	10 (91%)	16 (100%)	62 (78%)	23 (100%)	40 (73%)
Eva	Checo	52 (98%)	39 (31%)	21 (91%)	22 (100%)	11 (100%)	16 (100%)	80 (100%)	23 (100%)	55 (100%)
Furkan	turco	49 (92%)	0 (0%)	23 (100%)	22 (100%)	11 (100%)	16 (100%)	62 (78%)	23 (100%)	47 (85%)
Henri	finlandês	53 (100%)	0 (0%)	22 (96%)	22 (100%)	11 (100%)	16 (100%)	62 (78%)	23 (100%)	55 (100%)
Jakub	eslovaco	53 (100%)	0 (0%)	22 (96%)	22 (100%)	11 (100%)	16 (100%)	79 (99%)	23 (100%)	51 (93%)
Jan	eslovaco	53 (100%)	55 (44%)	21 (91%)	22 (100%)	11 (100%)	16 (100%)	80 (100%)	23 (100%)	53 (96%)
Petra	checo	53 (100%)	103 (82%)	22 (96%)	22 (100%)	11 (100%)	16 (100%)	80 (100%)	23 (100%)	55 (100%)
Suvi	finlandês	53 (100%)	8 (6%)	23 (100%)	22 (100%)	11 (100%)	16 (100%)	75 (94%)	23 (100%)	52 (95%)

Quadro 56 – Valores estatísticos da articulação correta das vogais orais

Tabela com agregação:		Vogais orais									conjunto das vogais
L1= 11		[a]	[e]	[ɛ]	[e]	[ɔ]	[o]	[i]	[u]	[i]	
Σ Ocorrências esperadas		583	1386	253	242	121	176	880	253	605	4499
Σ Ocorrências observadas		576	411	241	239	118	174	803	253	569	3384
Frequência		98,8%	29,7%	95,3%	98,8%	97,5%	98,9%	91,3%	100%	94%	75,2%
Estatística:		[a]	[e]	[ɛ]	[e]	[ɔ]	[o]	[i]	[u]	[i]	
		53	126	23	22	11	16	80	23	55	
Média		52,4	68,5	40,2	39,8	19,7	29,0	133,8	23,0	51,7	
Desvio padrão		1,2	44,2	0,8	0,6	0,6	0,4	7,6	0,0	4,5	

5.6.5. Articulação do <o> átono

A leitura dos quadros 57 e 58 permite concluir que a articulação do <o> átono na palavra regista uma frequência de acertos de 63,9%. Em média (DP=29,7) observaram-se 62 ocorrências em 97 esperadas.

Quadro 57 – Valores absolutos e percentuais da articulação correta do <o> átono

<o> átono na palavra		
Ocorrências esperadas- 97		
Nome	L1	Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa
Petra	checo	95 (99%)
Eva	checo	93 (96%)
Csaba	húngaro	93 (96%)
Artis	letão	83 (86%)
Jakub	eslovaco	80 (82%)
Jan	eslovaco	69 (72%)
Henri	finlandês	50 (52%)
Andrea	alemão	49 (51%)
Suvi	finlandês	34 (35%)
Furkan	turco	20 (21%)
Enes	turco	16 (16%)

Quadro 58 – Valores estatísticos da articulação correta do <o> átono

Tabela com agregação:	<o> átono na palavra
L1= 11	
Σ Ocorrências esperadas	1067
Σ Ocorrências observadas	682
Frequência	63,9%
Estatística:	<o> átono na palavra
	97
Média	62,0
Desvio padrão	29,7

5.6.6. Articulação do artigo definido masculino singular

A percentagem de boa articulação do <o> átono - artigo definido masculino singular é de 50%, como indica o quadro 60. A análise do quadro 59 mostra haver uma grande heterogeneidade no desempenho dos alunos. A média (DP=4,4) de 7 ocorrências observadas é muito inferior às ocorrências esperadas.

Quadro 59 – Valores absolutos e percentuais da articulação correta do <o> átono - artigo definido masculino singular

<o> átono - artigo definido masculino singular		
Ocorrências esperadas – 14		
Nome	L1	Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa
Petra	checo	14 (100%)
Eva	checo	14 (100%)
Csaba	húngaro	11 (79%)
Jakub	eslovaco	9 (64%)
Artis	letão	7 (50%)
Andrea	alemão	5 (36%)
Jan	eslovaco	5 (36%)
Henri	finlandês	4 (29%)
Enes	turco	4 (29%)
Suvi	finlandês	3 (21%)
Furkan	turco	1 (7%)

Quadro 60 – Valores estatísticos da articulação correta do <o> átono - artigo definido masculino singular

Tabela com agregação:	<o> átono - artigo definido masculino singular
L1= 11	
Σ Ocorrências esperadas	154
Σ Ocorrências observadas	77
Frequência	50%
Estatística:	<o> átono - artigo definido masculino singular
	14
Média	7,0
Desvio padrão	4,4

5.6.7. Articulação do artigo definido feminino singular

A análise dos quadros 61 e 62 mostram que sete alunos registraram zero nas ocorrências observadas, sendo a frequência de acertos nesta vogal de 18,2%. Em 10 ocorrências esperadas o grupo articulou bem, em média (DP=2,8) 1,8.

Quadro 61 – Valores absolutos e percentuais da articulação correta do <a> átono - artigo definido feminino singular

<a> átono - artigo definido feminino singular		
Ocorrências esperadas - 10		
Nome	L1	Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa
Petra	checo	8 (80%)
Jan	eslovaco	5 (50%)
Artis	letão	4 (40%)
Csaba	húngaro	3 (30%)
Enes	turco	0 (0%)
Eva	checo	0 (0%)
Andrea	alemão	0 (0%)
Henri	finlandês	0 (0%)
Jakub	eslovaco	0 (0%)
Suvi	finlandês	0 (0%)
Furkan	turco	0 (0%)

Quadro 62 – Valores estatísticos da articulação correta do <a> átono - artigo definido feminino singular

Tabela com agregação:	<a> átono - artigo definido feminino singular
L1= 11	
Σ Ocorrências esperadas	110
Σ Ocorrências observadas	20
Frequência	18,2%
Estatística:	<a> átono - artigo definido feminino singular
	10
Média	1,8
Desvio padrão	2,8

5.6.8. Articulação das vogais nasais

A articulação das vogais nasais não representou grande dificuldade para o grupo, uma vez que a frequência de boa articulação é de 99,8%, como ilustra o quadro 64. À exceção da vogal [õ] que registou 99,4% de acertos, com uma média (DP=0,3) de 13,9 ocorrências observadas em 14 esperadas, as vogais nasais [ẽ], [ê], [ĩ] e [ũ] registaram uma frequência de boa articulação de 100%. A média (DP=0) das ocorrências observadas é igual às ocorrências esperadas.

Quadro 63 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta das vogais nasais

		Vogais nasais				
		Ocorrências esperadas de cada vogal nasal				
		[ẽ]	[ẽ]	[ĩ]	[õ]	[ũ]
		7	22	10	14	6
Nome	L1	Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa				
		[ẽ]	[ẽ]	[ĩ]	[õ]	[ũ]
Andrea	alemão	7 (100%)	22 (100%)	10 (100%)	14 (100%)	6 (100%)
Artis	letão	7 (100%)	22 (100%)	10 (100%)	14 (100%)	6 (100%)
Csaba	húngaro	7 (100%)	22 (100%)	10 (100%)	14 (100%)	6 (100%)
Enes	turco	7 (100%)	22 (100%)	10 (100%)	14 (100%)	6 (100%)
Eva	checo	7 (100%)	22 (100%)	10 (100%)	14 (100%)	6 (100%)
Furkan	turco	7 (100%)	22 (100%)	10 (100%)	13 (93%)	6 (100%)
Henri	finlandês	7 (100%)	22 (100%)	10 (100%)	14 (100%)	6 (100%)
Jakub	eslovaco	7 (100%)	22 (100%)	10 (100%)	14 (100%)	6 (100%)
Jan	eslovaco	7 (100%)	22 (100%)	10 (100%)	14 (100%)	6 (100%)
Petra	checo	7 (100%)	22 (100%)	10 (100%)	14 (100%)	6 (100%)
Suvi	finlandês	7 (100%)	22 (100%)	10 (100%)	14 (100%)	6 (100%)

Quadro 64 – Valores estatísticos da articulação correta das vogais nasais

Tabela com agregação:	Vogais nasais					conjunto das vogais nasais
L1= 11	[ẽ]	[ẽ]	[ĩ]	[õ]	[ũ]	
Σ Ocorrências esperadas	77	242	110	154	66	649
Σ Ocorrências observadas	77	242	110	153	66	648
Frequência	100%	100%	100%	99,4%	100%	99,8%
Estatística:	[ẽ]	[ẽ]	[ĩ]	[õ]	[ũ]	
	7	22	10	14	6	
Média	7,0	22,0	10,0	13,9	6,0	
Desvio padrão	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	

5.6.9. Articulação dos ditongos orais

Quando redigimos o texto que serviu para avaliar o desempenho dos alunos na articulação dos sons, não conseguimos encontrar palavras adequadas ao contexto que tivessem os ditongos orais [iw] e [uj]. Optámos, por isso, não os incluir nesta avaliação.

Observando os quadros 65 e 66, verificamos que o grupo articulou bem 97,84% do conjunto dos ditongos orais. O desempenho mais baixo foi de 95,95% com o ditongo [o], seguido do ditongo [ew] que registou 98,34% de acertos. Os ditongos orais [aj], [aw], [ej] e [ɔj] registaram uma frequência de boa pronuncia de 100%.

Quadro 65 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta dos ditongos orais

		Ditongos orais					
		Ocorrências esperadas de cada ditongo oral					
		[aj]	[aw]	[ej]	[ew]	[ɔj]	[o]
		6	3	7	11	2	9
Nome	L1	Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa					
		[aj]	[aw]	[ej]	[ew]	[ɔj]	[o]
Andrea	alemão	5 (83%)	3 (100%)	7 (100%)	11 (100%)	2 (100%)	9 (100%)
Artis	letão	6 (100%)	3 (100%)	7 (100%)	11 (100%)	2 (100%)	9 (100%)
Csaba	húngaro	6 (100%)	3 (100%)	7 (100%)	11 (100%)	2 (100%)	9 (100%)
Enes	turco	5 (83%)	3 (100%)	7 (100%)	11 (100%)	2 (100%)	9 (100%)
Eva	checo	6 (100%)	3 (100%)	7 (100%)	11 (100%)	2 (100%)	8 (89%)
Furkan	turco	5 (83%)	3 (100%)	7 (100%)	10 (91%)	2 (100%)	8 (89%)
Henri	finlandês	6 (100%)	3 (100%)	7 (100%)	11 (100%)	2 (100%)	8 (89%)
Jakub	eslovaco	6 (100%)	3 (100%)	7 (100%)	11 (100%)	2 (100%)	9 (100%)
Jan	eslovaco	6 (100%)	3 (100%)	7 (100%)	10 (91%)	2 (100%)	8 (89%)
Petra	checo	6 (100%)	3 (100%)	7 (100%)	11 (100%)	2 (100%)	9 (100%)
Suvi	finlandês	6 (100%)	3 (100%)	7 (100%)	11 (100%)	2 (100%)	9 (100%)

Quadro 66 – Valores estatísticos da articulação correta dos ditongos orais

Tabela com agregação:	Ditongos orais						conjunto dos ditongos orais
L1= 11	[aj]	[aw]	[ej]	[ew]	[ɔj]	[o]	
Σ Ocorrências esperadas	66	33	77	121	22	99	418
Σ Ocorrências observadas	63	33	77	119	22	95	409
Frequência	100%	100%	100%	98,3%	100%	96%	97,8%
Estatística	[aj]	[aw]	[ej]	[ew]	[ɔj]	[o]	
	6	3	7	11	2	9	
Média	5,7	3,0	7,0	10,8	2,0	8,6	
Desvio padrão	0,5	0,000	0,000	0,4	0,0	0,5	

5.6.10. Articulação dos ditongos nasais

O ditongo nasal [õj] também não entrou nesta avaliação, pelas mesmas razões apresentadas atrás, relativamente aos ditongos orais [iw] e [uj].

Os quadros 67 e 68 mostram que o conjunto dos ditongos nasais regista uma frequência de acertos de 91,5%. Se por um lado os ditongos [uĩ] e [ẽw̃] registam, respetivamente 100% e 93,6% de boa articulação, o ditongo [ẽ j~] apenas obteve 63,6%.

Quadro 67 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta dos ditongos nasais

		Ditongos nasais		
		Ocorrências esperadas de cada ditongo nasal		
		[ẽw̃]	[ẽ j~] [õj]	[uĩ]
		10	2 0	4
Nome	L1	Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa		
Andrea	alemã	10 (100%)	0 (0%)	4 (100%)
Artis	letão	8 (80%)	2 (100%)	4 (100%)
Csaba	húngaro	10 (100%)	1 (50%)	4 (100%)
Enes	turco	7 (70%)	2 (100%)	4 (100%)
Eva	checa	10 (100%)	2 (100%)	4 (100%)
Furkan	turco	8 (80%)	0 (0%)	4 (100%)
Henri	finlandês	10 (100%)	0 (0%)	4 (100%)

Jakub	eslovaco	10 (100%)	2 (100%)	4 (100%)
Jan	eslovaco	10 (100%)	1 (50%)	4 (100%)
Petra	checa	10 (100%)	2 (100%)	4 (100%)
Suvi	finlandesa	10 (100%)	2 (100%)	4 (100%)

Quadro 68 – Valores estatísticos da articulação correta dos ditongos nasais

Tabela com agregação:	Ditongos nasais			conjunto dos ditongos nasais
L1= 11	[ěw̃]	[ě j~]	[uĩ]	
Σ Ocorrências esperadas	110	22	44	176
Σ Ocorrências observadas	103	14	44	161
Frequência	93,6%	63,6%	100%	91,5%
Estatística:	[ěw̃]	[ě j~]	[uĩ]	
	10	2	4	
Média	9,5	1,3	4,0	
Desvio padrão	1,1	0,9	0,0	

5.6.11. Articulação das consoantes

No que se refere à articulação das consoantes, foram consideradas as seguintes consoantes fricativas, vibrantes, posdorso-velares, laterais e a nasal dorso-palatal.

5.6.11.1. Consoantes fricativas

Os quadros 69 e 70 indicam, respetivamente, os valores absolutos e percentuais da articulação correta das consoantes fricativas e os valores estatísticos correspondentes.

Quadro 69 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta das consoantes fricativas

		Consoantes fricativas				
		Ocorrências esperadas de cada consoante fricativa				
		[s]	[z]	[ʃ]	[ʒ]	[v]
		50	12	45	14	33
Nome	L 1	Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa				
Andrea	alemão	50 (100%)	12 (100%)	39 (87%)	14 (100%)	33 (100%)

Artis	letão	43 (86%)	12 (100%)	43 (96%)	10 (71%)	33 (100%)
Csaba	húngaro	49 (98%)	12 (100%)	45 (100%)	14 (100%)	33 (100%)
Enes	turco	46 (92%)	12 (100%)	39 (87%)	12 (86%)	31 (94%)
Eva	checo	49 (98%)	12 (100%)	38 (84%)	13 (93%)	33 (100%)
Furkan	turco	48 (96%)	12 (100%)	35 (78%)	12 (86%)	31 (94%)
Henri	finlandês	49 (98%)	12 (100%)	32 (71%)	13 (93%)	33 (100%)
Jakub	eslovaco	50 (100%)	12 (100%)	43 (96%)	14 (100%)	33 (100%)
Jan	eslovaco	50 (100%)	12 (100%)	39 (87%)	14 (100%)	33 (100%)
Petra	checo	50 (100%)	12 (100%)	45 (100%)	14 (100%)	33 (100%)
Suvi	finlandês	49 (98%)	11 (92%)	35 (78%)	14 (100%)	33 (100%)

Quadro 70 – Valores estatísticos da articulação correta das consoantes fricativas

Tabela com agregação:	Consoantes fricativas					conjunto das consoantes fricativas
L1= 11	[s]	[z]	[ʃ]	[ʒ]	[v]	
Σ Ocorrências esperadas	605	132	495	154	363	1749
Σ Ocorrências observadas	533	131	433	144	359	1600
Frequência	88,1%	99,2%	87,5%	93,5%	99%	91,5%
Estatística:	[s]	[z]	[ʃ]	[ʒ]	[v]	
	50	12	45	14	33	
Média	48,5	11,9	39,4	13,0	32,6	
Desvio padrão	2,2	0,3	4,3	1,3	0,8	

No conjunto das consoantes fricativas, o grupo registou uma frequência de acertos de 91,5%. O desempenho dos alunos situa-se entre os 87,5% na articulação da consoante [ʃ] e os 99,2% registados pela consoante [z]. As consoantes [s], [ʒ] e [v] registam percentagens de acerto de 88,1%, 93,5% e 99%, respetivamente. O desempenho dos alunos na articulação das consoantes fricativas é bastante homogéneo, embora a consoante [ʃ] registe uma média (DP=4,3) de ocorrências observadas mais baixa do que as outras consoantes.

Os quadros 71 e 72 indicam, por sua vez, os valores absolutos e percentuais da articulação correta das consoantes fricativas em fronteira de palavra e os valores estatísticos correspondentes.

Quadro 71 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta das consoantes fricativas em fronteira de palavra

		Consoantes fricativas em fronteira de palavra	
		Ocorrências esperadas	
		[z]	[3]
		12	17
Nome	L 1	Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa	
Andrea	alemão	3 (25%)	3 (18%)
Artis	letão	1 (8%)	5 (29%)
Csaba	húngaro	5 (42%)	5 (29%)
Enes	turco	2 (17%)	2 (12%)
Eva	checo	7 (58%)	12 (71%)
Furkan	turco	3 (25%)	5 (29%)
Henri	finlandês	1 (8%)	6 (35%)
Jakub	eslovaco	5 (42%)	3 (18%)
Jan	eslovaco	4 (33%)	9 (53%)
Petra	checo	3 (25%)	11 (65%)
Suvi	finlandês	1 (8%)	3 (18%)

Quadro 72 – Valores estatísticos da articulação correta das consoantes fricativas em fronteira de palavra

Tabela com agregação:	Consoantes fricativas em fronteira de palavra	
L1= 11	[z]	[3]
Σ Ocorrências esperadas	132	187
Σ Ocorrências observadas	35	64
Frequência	26,5%	34,2%
Estatística:	[z]	[3]
	12	17
Média	3,2	5,8
Desvio padrão	1,9	3,4

A frequência de boa articulação nas consoantes fricativas em fronteira de palavra é de 26,5% na consoante [z] e de 34,2% na consoante [3]. A média (DP=1,9) de ocorrências observadas para a consoante [z], assim como para a consoante [3] (DP=3,4), é muito inferior às ocorrências esperadas.

Como vemos pela análise quadro 71, o grupo revelou ter dificuldades na articulação do [z] e do [3], revelando que, em geral, os alunos ainda não estabilizaram a articulação destes sons em fronteira de palavra.

5.6.11.2. Consoantes vibrantes

A leitura dos quadros 73 e 74 permite constatar que os alunos articularam bem 92,5% do conjunto das consoantes vibrantes. No entanto, verifica-se uma diferença significativa na frequência de acertos das duas vibrantes, a consoante

posdorso-uvular [R] regista 20,5% com uma média (DP=1,3) de 0,8 ocorrências observadas, enquanto a consoante ápico-alveolar [r] obteve 95,9% com uma média (DP=11,10) de 82,5 ocorrências observadas.

Quadro 73 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta das consoantes vibrantes

		Consoantes vibrantes	
		Ocorrências esperadas de cada consoante vibrante	
		[R]	[r]
		4	86
Nome	L 1	Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa	
Andrea	alemão	4 (100%)	49 (57%)
Artis	letão	0 (0%)	86 (100%)
Csaba	húngaro	1 (25%)	86 (100%)
Enes	turco	0 (0%)	85 (99%)
Eva	checo	0 (0%)	86 (100%)
Furkan	turco	0 (0%)	86 (100%)
Henri	finlandês	0 (0%)	86 (100%)
Jakub	eslovaco	0 (0%)	86 (100%)
Jan	eslovaco	0 (0%)	86 (100%)
Petra	checo	2 (50%)	86 (100%)
Suvi	finlandês	2 (50%)	85 (99%)

Quadro 74 – Valores estatísticos da articulação correta das consoantes vibrantes

Tabela com agregação:	consoantes vibrantes		conjunto das consoantes vibrantes
L1= 11	[R]	[r]	
Σ Ocorrências esperadas	44	946	990
Σ Ocorrências observadas	9	907	916
Frequência	20,5%	95,9%	92,52%
Estatística:	[R]	[r]	
	4	86	
Média	0,8	82,5	
Desvio padrão	1,3	11,1	

5.6.11.3. Consoantes oclusivas posdorso-velares

Os quadros 75 e 76 indicam, respetivamente, os valores absolutos e percentuais da articulação correta das consoantes oclusivas posdorso-velares e os valores estatísticos correspondentes.

Quadro 75 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta das consoantes oclusivas posdorso-velares

		Consoantes oclusivas posdorso-velares	
		Ocorrências esperadas de cada consoante oclusivas posdorso-velar	
		[k]	[g]
		49	16
Nome	L 1	Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa	
Andrea	alemão	49 (100%)	16 (100%)
Artis	letão	49 (100%)	16 (100%)
Csaba	húngaro	48 (98%)	16 (100%)
Enes	turco	48 (98%)	16 (100%)
Eva	checo	49 (100%)	16 (100%)
Furkan	turco	49 (100%)	14 (88%)
Henri	finlandês	48 (98%)	16 (100%)
Jakub	eslovaco	49 (100%)	16 (100%)
Jan	eslovaco	48 (98%)	16 (100%)
Petra	checo	48 (98%)	16 (100%)
Suvi	finlandês	48 (98%)	16 (100%)

Quadro 76 – Valores estatísticos da articulação correta das consoantes oclusivas posdorso-velares

Tabela com agregação:	consoantes oclusivas posdorso-velares		conjunto das consoantes oclusivas posdorso-velares
L1= 11	[k]	[g]	
Σ Ocorrências esperadas	539	176	715
Σ Ocorrências observadas	533	174	707
Frequência	98,9%	98,9%	98,9%
Estatística:	[k]	[g]	
	49	16	
Média	48,5	15,8	
Desvio padrão	0,5	0,6	

Pela observação do quadro 76, verificamos que os alunos articularam bem 98,9% do conjunto das consoantes oclusivas posdorso-velares. O [k] obteve uma frequência de boa articulação de 98,9%. A média (DP=0,52) de 48,5 ocorrências observadas está muito próxima das ocorrências esperadas. A consoante [g] apresenta uma frequência de acertos de 98,9% com uma média (DP=0,60) de 15,8 ocorrências observadas.

5.6.11.4. Consoantes laterais

Os quadros 77 e 78 indicam, respetivamente, os valores absolutos e percentuais da articulação correta das consoantes laterais e os valores estatísticos correspondentes.

Quadro 77 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta das consoantes laterais

Nome		Consoantes laterais		
		Ocorrências esperadas de cada consoante lateral		
		[ʌ]	[l]	[ɫ]
		4	19	11
		Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa		
Andrea	alemão	4 (100%)	19 (100%)	11 (100%)
Artis	letão	3 (75%)	19 (100%)	11 (100%)
Csaba	húngaro	4 (100%)	19 (100%)	11 (100%)
Enes	turco	1 (25%)	18 (95%)	11 (100%)
Eva	checo	4 (100%)	18 (95%)	11 (100%)
Furkan	turco	3 (75%)	19 (100%)	11 (100%)
Henri	finlandês	4 (100%)	19 (100%)	11 (100%)
Jakub	eslovaco	3 (75%)	19 (100%)	11 (100%)
Jan	eslovaco	0 (0%)	19 (100%)	11 (100%)
Petra	checo	4 (100%)	19 (100%)	11 (100%)
Suvi	finlandês	2 (50%)	19 (100%)	11 (100%)

Quadro 78 – Valores estatísticos da articulação correta das consoantes laterais

Tabela com agregação:	consoantes laterais			conjunto das consoantes laterais
L1= 11	[ʌ]	[l]	[ɫ]	
Σ Ocorrências esperadas	44	209	121	374
Σ Ocorrências observadas	32	207	121	360
Frequência	72,7%	99%	100%	96,3%
Estatística:	[ʌ]	[l]	[ɫ]	
	4	19	11	
Média	2,9	18,8	11,0	
Desvio padrão	1,4	0,4	0,0	

Observando os dados relativos ao desempenho do grupo na articulação das consoantes laterais, encontramos uma elevada frequência de boa articulação, ou seja, 96,3%. A análise dos dados relativos a cada uma das consoantes permite-nos verificar que os alunos têm mais dificuldades na articulação do [ʌ] que tem uma percentagem de 72,7% de acertos. A média (DP=1,4) é de 2,9 ocorrências observadas para uma ocorrência esperada de 4. O [l] e o [ɫ] registam uma frequência de boa articulação, respetivamente, de 99% e 100%. As ocorrências observadas na consoante [l] são em média (DP=0,4) 18,8 e situam-se

muito próximas das ocorrências esperadas. Já na consoante [ɲ] média (DP=0) de 11 ocorrências observadas coincide com as ocorrências esperadas.

5.6.11.5. Consoante nasal dorso-palatal

Os dados do quadro 80 revelam uma frequência de boa articulação de 97%. O desempenho dos alunos é muito homogêneo, como se pode observar também no quadro 79, estando a média (DP=0,64) de 8,7 ocorrências observadas (cf. quadro 80) muito próxima das ocorrências esperadas.

Quadro 79 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta da consoante nasal dorso-palatal

		Consoante nasal dorso-palatal
		Ocorrências esperadas da consoante nasal
		[ɲ]
		9
Nome	L 1	Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa
Andrea	alemão	9 (100%)
Artis	letão	9 (100%)
Csaba	húngaro	9 (100%)
Enes	turco	7 (78%)
Eva	checo	9 (100%)
Furkan	turco	9 (100%)
Henri	finlandês	9 (100%)
Jakub	eslovaco	9 (100%)
Jan	eslovaco	9 (100%)
Petra	checo	9 (100%)
Suvi	finlandês	8 (89%)

Quadro 80 – Valores estatísticos da articulação correta da consoante nasal dorso-palatal

Tabela com agregação:	Consoante nasal dorso-palatal
L1= 11	[ɲ]
Σ Ocorrências esperadas	99
Σ Ocorrências observadas	96
Frequência	97%
Estatística:	[ɲ]
	9
Média	8,7
Desvio padrão	0,64

5.6.12. <h> [/] não aspirado

Os quadros 81 e 82 indicam, respetivamente, os valores absolutos e percentuais da não aspiração do <h> e os valores estatísticos correspondentes.

Quadro 81 - Valores absolutos e percentuais da não aspiração do <h>

		<h> [/]
		Ocorrências esperadas da não aspiração do <h>
		4
Nome	L 1	Ocorrências observadas – Frequências absoluta e relativa
Andrea	alemão	4 (100%)
Artis	letão	0 (0%)
Csaba	húngaro	4 (100%)
Enes	turco	1 (25%)
Eva	checo	4 (100%)
Furkan	turco	3 (75%)
Henri	finlandês	4 (100%)
Jakub	eslovaco	4 (100%)
Jan	eslovaco	4 (100%)
Petra	checo	4 (100%)
Suvi	finlandês	3 (75%)

Quadro 82 – Valores estatísticos da não aspiração do <h>

Tabela com agregação:	<h> [/] não aspirado
L1= 11	<h> [/]
Σ Ocorrências esperadas	44
Σ Ocorrências observadas	35
Frequência	79,5%
Estatística:	<h> [/]
	4
Média	3,2
Desvio padrão	1,4

5.6.13. Sons [kw] e [ej]

Os quadros 83 e 84 indicam, respetivamente, os valores absolutos e percentuais da articulação correta dos sons [kw] e [ej] e os valores estatísticos correspondentes.

O som [ks], tal como o ditongo nasal [õj] e os ditongos orais [iw] e [uj], não entrou nesta avaliação por, no momento da redação do texto, não termos encontrado palavras com este som que se adequassem ao contexto.

Quadro 83 - Valores absolutos e percentuais da articulação correta dos sons [kw] e [ej]

		Ocorrências esperadas de cada som	
		[kw]	[ej]]
		2	1
Nome	L 1	Ocorrências observadas – Frequências absoluta e relativa	
Andrea	alemão	2 (100%)	0 (0%)
Artis	letão	2 (100%)	1 (100%)
Csaba	húngaro	2 (100%)	0 (0%)
Enes	turco	2 (100%)	1 (100%)
Eva	checo	1 (50%)	1 (100%)
Furkan	turco	1 (50%)	1 (100%)
Henri	finlandês	2 (100%)	0 (0%)
Jakub	eslovaco	2 (100%)	1 (100%)
Jan	eslovaco	2 (100%)	1 (100%)
Petra	checo	2 (100%)	1 (100%)
Suvi	finlandês	2 (100%)	1 (100%)

Quadro 84 – Valores estatísticos da articulação correta dos sons [kw] e [ej]

Tabela com agregação:	Outros sons		conjunto de outros sons
L1= 12	[kw]	[ej]]	
Σ Ocorrências esperadas	22	11	33
Σ Ocorrências observadas	20	8	28
Frequência	90,9%	72,7%	84,8%
Estatística:	[kw]	[ej]]	
	2	1	
Média	1,8	0,7	
Desvio padrão	0,4	0,5	

A frequência de acertos no conjunto destes sons é de 84,8%. A percentagem de boa articulação do som [kw] é de 90,9%, com uma média (DP=0,4) de 1,8 de ocorrências observadas. O som [ej] registra uma frequência de acertos de 72,7%, com uma média (DP=0,5) de 0,7 ocorrências observadas.

5.6.14. Distinção da sílaba tónica

Os quadros 85 e 86 indicam, respetivamente, número e percentagem de palavras com sílaba tónica corretamente marcada pelos participantes no estudo, n = 379 e os valores estatísticos correspondentes. A sua leitura permite observar que a percentagem de boa marcação da sílaba tónica é de 98,51%. Em 379 ocorrências esperadas o grupo registou em média (DP=5,3) 373 ocorrências observadas.

Quadro 85 – Número e percentagem de palavras com sílaba tónica corretamente marcada pelos participantes no estudo, n = 379

Palavras com sílaba tónica corretamente marcada		
Nome	L1	Ocorrências esperadas - 379
		Ocorrências observadas Frequências absoluta e relativa
Petra	checo	379 (100%)
Eva	checo	378 (100%)
Furkan	turco	377 (99%)
Andrea	alemão	376 (99%)
Suvi	finlandês	376 (99%)
Jan	eslovaco	375 (99%)
Henri	finlandês	375 (99%)
Jakub	eslovaco	371 (98%)
Csaba	húngaro	371 (98%)
Artis	letão	368 (97%)
Enes	turco	361 (95%)

Quadro 86 – Valores estatísticos do número e percentagem de palavras com sílaba tónica corretamente marcada pelos participantes no estudo, n = 379

L1= 11	Palavras com sílaba tónica corretamente marcada
Σ Ocorrências esperadas	4169
Σ Ocorrências observadas	4107
Frequência	98,5%
Estatística:	Palavras com sílaba tónica corretamente marcada
	379
Média	373
Desvio padrão	5,3

5.7. Apreciação da leitura dos alunos por falantes nativos

No sentido de obter uma apreciação imparcial da leitura dos alunos, reunimos um grupo de quatro pessoas, constituído por duas secretárias de uma escola de línguas e duas professoras de PLE. As quatro participantes lidam diariamente com falantes estrangeiros. Escolhemos duas professoras de PLE para aferir se utilizavam critérios, embora empíricos, idênticos aos nossos na apreciação da leitura dos alunos. O objetivo principal era saber se um falante/ouvinte nativo que não tivesse o texto escrito à sua frente conseguia perceber a leitura dos alunos.

Pedimos-lhes que ouvissem as gravações e que nos dessem o seu parecer, respondendo à questão: ***A leitura é compreensível para um ouvinte que não tem o texto escrito à sua frente?***

Quadro 87 – Participantes no estudo, resultados do inquérito sobre a compreensão da leitura

Participantes	Escala de avaliação da compreensão da leitura			
	totalmente perceptível	bastante perceptível	pouco perceptível	nada perceptível
professora A	2	7	2	0
professora B	1	6	4	0
secretária C	3	6	2	0
secretária D	0	6	5	0

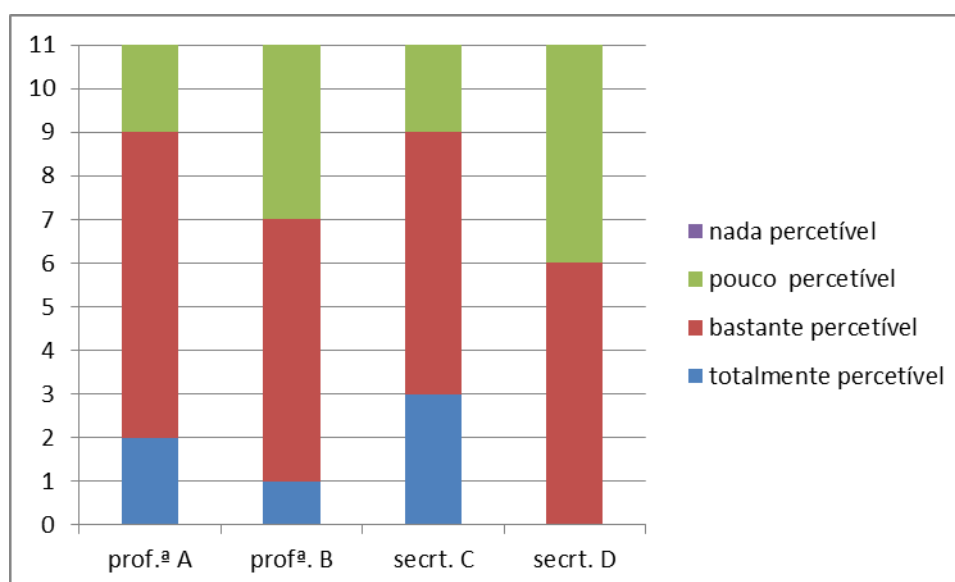


Gráfico 1 – Resultados do inquérito sobre a compreensão da leitura

Eixo vertical: número de alunos, eixo horizontal: participantes no estudo

Pela apreciação do quadro 87 e do gráfico 1, verificamos que para as participantes A, B e C a leitura é totalmente perceptível, respetivamente, em dois, um e três alunos. No gráfico destaca-se a cor vermelha que corresponde a uma leitura perceptível efetuada pelo maior número de alunos, sete na opinião da participante A e seis, para as outras participantes. Pouco perceptível é a leitura de cinco alunos para a participante D e a de quatro alunos, para a participante B.

A análise do quadro 87 e do gráfico 1 mostra existir, em geral, consonância na avaliação efetuada pelas participantes.

Quadro 88 – Identificação dos alunos, resultados do inquérito efetuado a 4 participantes sobre a compreensão da leitura dos alunos.

Nome	Escala de avaliação da compreensão da leitura			
	totalmente perceptível	bastante perceptível	pouco perceptível	nada perceptível
Andrea	0	4	0	0
Artis	0	2	2	0
Csaba	1	3	0	0
Enes	0	0	4	0
Eva	1	3	0	0
Furkan	0	0	4	0
Henri	0	4	0	0
Jakub	2	2	0	0
Jan	0	2	2	0
Petra	2	2	0	0
Suvi	0	3	1	0

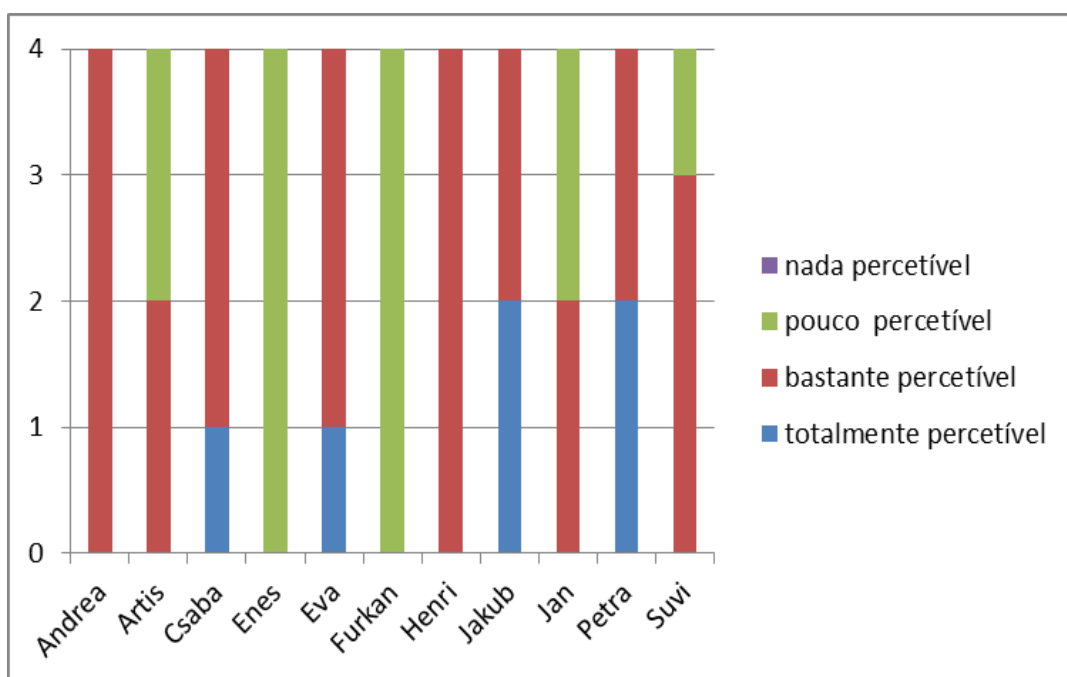


Gráfico 2 - Identificação dos alunos, resultados do inquérito, por aluno, sobre a compreensão da leitura

Eixo vertical: número de participantes, eixo horizontal: nome dos alunos

Examinando o gráfico 2, percebemos que as quatro participantes foram unânimes na avaliação da compreensão da leitura da Andrea e do Henri, que consideraram *bastante perceptível*, assim como na avaliação da compreensão da leitura do Enes e do Furkan que todas consideraram *pouco perceptível*. Há algum consenso na opinião das participantes sobre a compreensão da leitura do Jakub e da Petra, que oscilam entre o *totalmente perceptível* e o *bastante perceptível* e a leitura do Csaba e da Eva, que é considerada por uma participante *totalmente perceptível* e *bastante perceptível* pelas restantes três. Relativamente à

compreensão da leitura do Artis e do Jan, as opiniões divergem muito. Duas participantes consideram a sua compreensão *bastante perceptível* e as outras duas entendem que é *pouco perceptível*.

As diferenças de opiniões quanto ao grau de inteligibilidade da leitura dos alunos podem dever-se, na nossa opinião, a um conjunto de fatores que não podemos controlar. Por um lado, sabendo as participantes de antemão que se tratava de um trabalho de investigação, ativaram inconscientemente critérios de avaliação que não tendo sido por nós pedidos, são inerentes à sua experiência profissional ou pessoal. Por outro lado, a capacidade de discriminação auditiva difere de pessoa para pessoa e condiciona muito a compreensão de textos orais, mesmo quando expressos na língua materna.

6. Discussão dos resultados

Como já foi referido, os alunos iniciaram o curso online sem quaisquer conhecimentos prévios da língua portuguesa. O seu primeiro contacto com o português consistiu na aprendizagem da articulação dos sons e na correta marcação da sílaba tónica, que se realizou durante duas semanas em ambiente *e-learning*.

Imediatamente após o curso online, teve lugar um curso presencial com a duração de três semanas, que, por um lado, os dotou de conhecimentos linguísticos básicos ao nível da ortografia, da morfologia, da sintaxe e do léxico, mas também deu continuidade ao trabalho encetado no curso online. As aulas de treino articulatório foram muito importantes para alargar e cimentar os conhecimentos adquiridos no curso online.

6.1. Comparação dos resultados depois do curso online com os resultados depois do curso presencial

Vamos a seguir proceder a uma análise comparativa dos dados obtidos na avaliação do desempenho dos alunos depois dos cursos online e presencial, tomando como base da comparação as categorias de análise já consideradas.

6.1.1. Vogais orais

Pela observação dos dados quadro 89, verificámos que a percentagem de acertos no conjunto das vogais orais depois do curso online é de 90,8%, percentagem esta muito superior ao desempenho do grupo obtido depois do curso presencial e que foi de 75,2%.

Quadro 89 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das vogais orais, depois dos cursos online e presencial

	Vogais orais									conjunto das vogais orais
	[a]	[e]	[ɛ]	[e]	[ɔ]	[o]	[i]	[u]	[i]	
Depois do curso online	95,7%	87,4%	95,8%	91,6%	85,0%	76,8%	94,2%	91,2%	91,9%	90,8%
Depois do curso presencial	98,8%	29,7%	95,3%	98,8%	97,5%	98,9%	91,2%	100%	94,%	75,2%

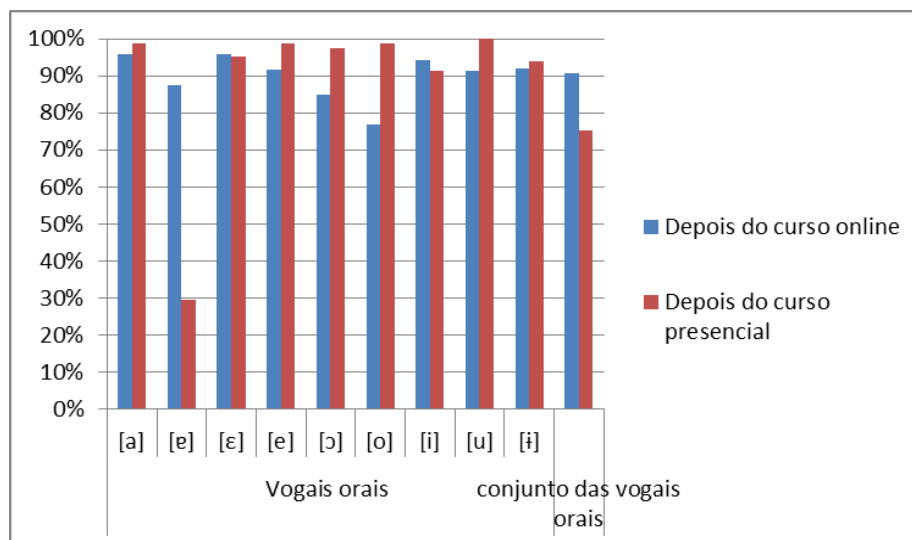


Gráfico 3 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das vogais orais, depois dos cursos online e presencial

Eixo vertical: valores percentuais, eixo horizontal: vogais orais, conjunto das vogais orais

Identificámos três vogais nas quais a percentagem de acertos desceu do curso online para o curso presencial. O [ɛ] registou uma descida muito pouco expressiva, de 95,8% para 95,3%, o [i] desceu de 94,2% para 91,2% e finalmente o [e] desceu de 87% para 29,7% de acertos. A vogal [e] regista uma descida bastante considerável e que, sem dúvida, é responsável pela baixa percentagem de acertos do conjunto das vogais depois do curso presencial. Por outro lado, e apesar de os dados sobre a vogal [i] não serem relevantes para a avaliação do desempenho global dos alunos, não deixou de nos intrigar a descida na percentagem de acertos da vogal [i] na leitura do texto. Estamos perante uma vogal que nunca oferece dificuldades aos alunos. Então, o que provocou esta descida, ainda que ligeira? Para responder a esta questão, temos de relembrar o modo como efetuámos a avaliação do desempenho dos alunos na articulação dos sons.

Aquando da primeira avaliação, depois do curso online, foi pedido aos alunos que lessem 154 palavras descontextualizadas, distribuídas por 8 diapositivos (Cf. anexo 13). O aluno geria a entrada da palavra, lia uma a uma, com uma pequena pausa entre elas. Nestas condições, os alunos concentravam-

-se na leitura de uma palavra de cada vez, tendo mais tempo para identificar os sons e para os articular corretamente.

A leitura do texto representava um desafio maior, uma vez que exigia a mobilização de múltiplas competências. Para além da preocupação em marcar corretamente a sílaba tónica e em articular bem os sons e as palavras numa frase, o aluno procurava ler fluentemente o texto com uma entoação adequada, respeitando os sinais de pontuação. Embora a nossa avaliação não incidisse sobre estes últimos aspetos, ler em voz alta obriga o aluno a dispensar alguma atenção a um conjunto de preceitos que intervêm no ato da leitura. Sendo a velocidade de leitura maior e o tempo para ponderar menor, a probabilidade de errar é também maior, sobretudo em sons que oferecem mais dificuldades e cuja articulação ainda não se encontra estabilizada. Pensamos ser esta a razão para a baixa percentagem de acertos na articulação da vogal [ɐ] na leitura do texto. Esta explicação é igualmente válida para a ligeira descida do desempenho dos alunos na articulação do [i]. Além disso, é de referir que, na avaliação das palavras, nunca foi pedido aos alunos que lessem a conjunção coordenativa <e> [i], ao passo que, no texto, ela aparece inúmeras vezes. Quer na fala espontânea, quer na leitura de um texto, é muito frequente os alunos vacilarem entre [i] e [ɐ]. Todavia, não estamos na presença de um problema articulatório, mas sim perante uma dificuldade dos alunos em dissociarem a representação gráfica da conjunção <e> do som [ɐ] e logo estabilizarem a sua correta realização que é [i]. Esta incorreção contribuiu para que na contabilização dos acertos ocorresse uma ligeira descida da percentagem de bom desempenho na articulação da vogal [i] depois do curso presencial.

Observemos agora o quadro 90 e o gráfico 4, no qual não constam os resultados de desempenho dos alunos na vogal [ɐ].

Quadro 90 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das vogais orais sem a vogal [ɐ], depois dos cursos online e presencial

	Vogais orais sem a vogal [ɐ]								conjunto das vogais orais sem a vogal [ɐ]
	[a]	[ɛ]	[e]	[ɔ]	[o]	[i]	[u]	[i]	
Depois do curso online	95,7%	95,8%	91,6%	85%	76,8%	94,2%	91,2%	91,9%	92,2%
Depois do curso presencial	98,8%	95,3%	98,8%	97,5%	98,9%	91,2%	100%	94,%	95,5%

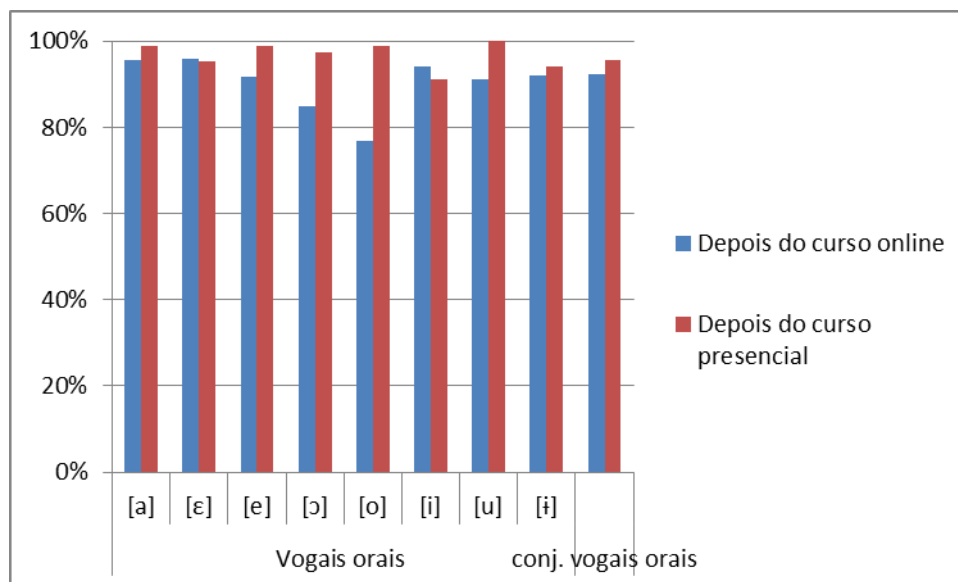


Gráfico 4 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das vogais orais sem a vogal [e], depois dos cursos online e presencial

Eixo vertical: valores percentuais, eixo horizontal: vogais orais, exeto a vogal [e], conjunto das vogais orais

Verificamos que a percentagem de acertos no conjunto das vogais subiu significativamente. Segundo os novos dados, o desempenho global dos alunos melhorou do curso online com 92,2% para o curso presencial com 95,5%.

6.1.2. <o> átono na palavra

O quadro 91 e o gráfico 5 mostram que a percentagem de acertos do <o> átono na palavra regista valores percentuais ligeiramente mais baixos na avaliação da leitura do texto 63,9%, ou seja, depois do curso presencial, do que na avaliação da leitura das palavras, isto é, depois do curso online, que assinala uma percentagem de 65,2 de boa articulação.

Quadro 91 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação do <o> átono na palavra, depois dos cursos online e presencial

	<o> átono na palavra
Depois do curso online	65,2%
Depois do curso presencial	63,9%

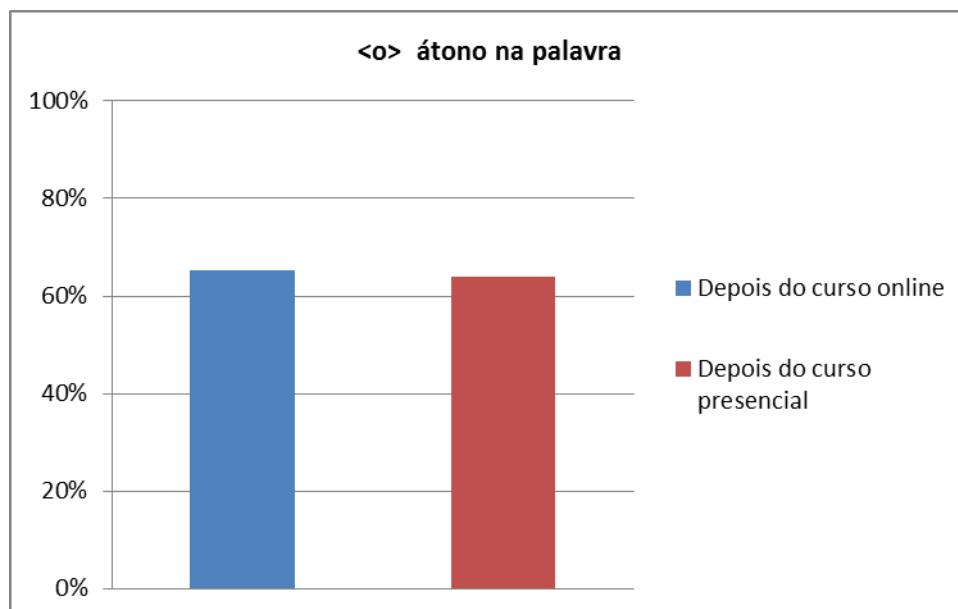


Gráfico 5 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do <o> átono na palavra, depois dos cursos online e presencial

Eixo vertical: valores percentuais, eixo horizontal: <o> átono na palavra

Pensamos poder reiterar a explicação dada acima sobre as diferentes circunstâncias em que as duas avaliações foram feitas, visto que a situação do <o> átono [u] na palavra é comparável à situação da conjunção <e> [i]. Em ambos os casos a dificuldade não reside na articulação das vogais [i] e [u], mas sim na correlação que os alunos estabelecem entre um som e a sua representação gráfica.

6.1.3. <o> átono - artigo definido masculino singular

O quadro 92 e o gráfico 6 indicam que o desempenho do grupo na avaliação do <o> átono - artigo definido masculino singular, depois do curso online, foi de 72,6% de acertos, ao passo que depois do presencial, a avaliação assinalou uma percentagem de 50%.

Quadro 92 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do <o> átono - artigo definido masculino singular, depois dos cursos online e presencial

	<o> átono - artigo definido masculino singular
Depois do curso online	72,6%
Depois do curso presencial	50%

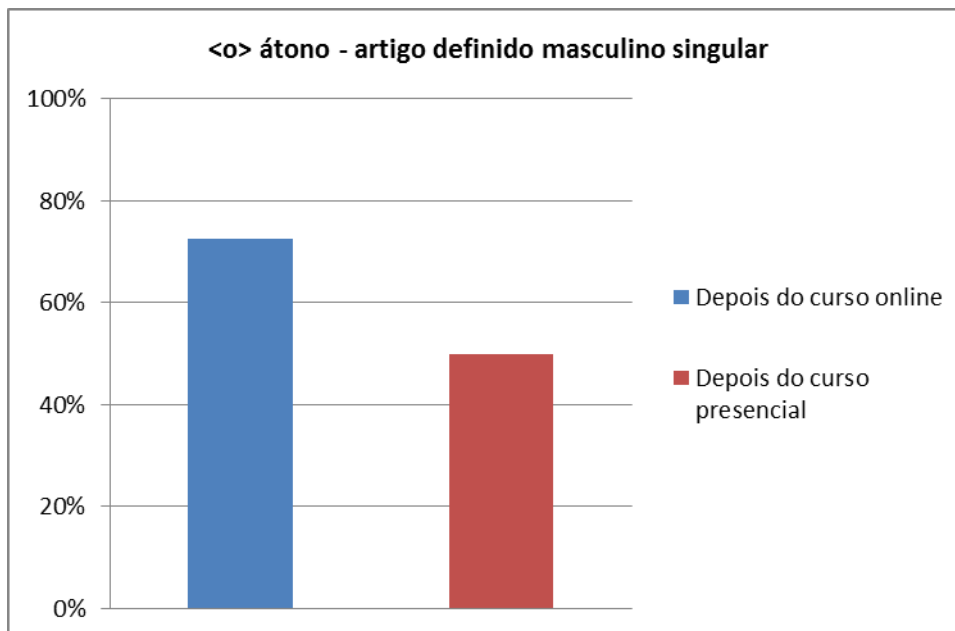


Gráfico 6 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do <o> átono - artigo definido masculino singular, depois dos cursos online e presencial

Eixo vertical: valores percentuais, eixo horizontal: <o> átono - artigo definido masculino singular

A situação do <o> átono - artigo definido masculino singular é em tudo idêntica à do <o> átono na palavra. Como já vimos, o problema não emerge de uma dificuldade articulatória. A articulação consistente do <o> átono - artigo definido masculino singular como [u] requer muita repetição e tempo de exposição à língua. Como sabemos, nesta fase os alunos só tinham estado cinco semanas expostos à língua, o que é manifestamente insuficiente para consolidar conhecimentos e desempenhos linguísticos.

6.1.4. <a> átono - artigo definido feminino singular

A articulação da vogal semiaberta [e] representa uma grande dificuldade para os alunos.

Quadro 93 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do <a> átono - artigo definido feminino singular, depois dos cursos online e presencial

	<a> átono - artigo definido feminino singular
Depois do curso online	70,1%
Depois do curso presencial	18,2%

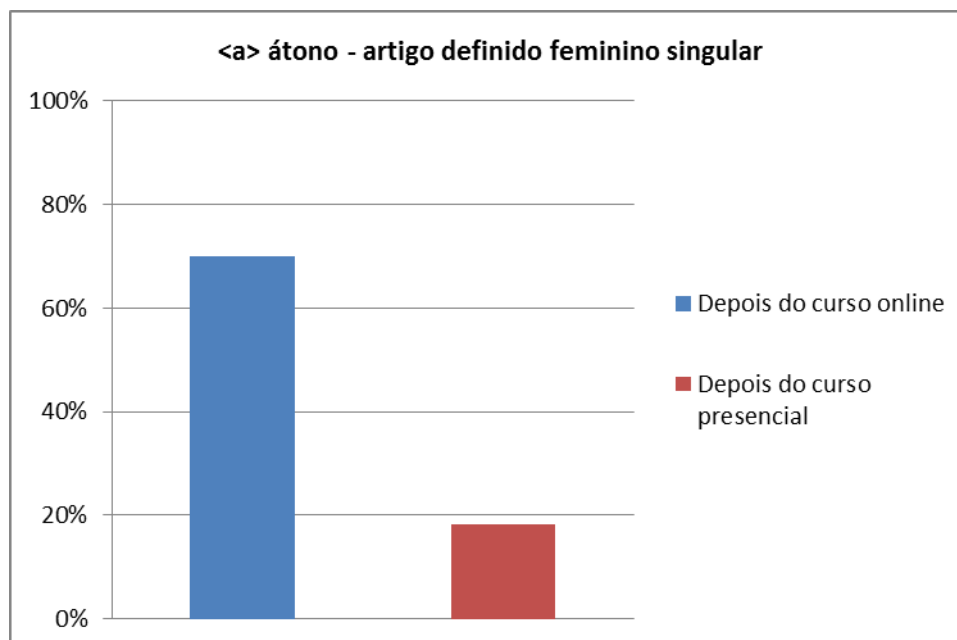


Gráfico 7 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do <a> átono - artigo definido feminino singular, depois dos cursos online e presencial

Eixo vertical: valores percentuais, eixo horizontal: azul: <a> átono - artigo definido feminino singular

Os dados do quadro 93 e do gráfico 7 mostram um desempenho muito díspar entre os resultados da avaliação depois do curso online, com uma percentagem de 70,1%, e os resultados depois do curso presencial, que registam uma frequência de acertos de apenas 18,2%. O comportamento do grupo na articulação da vogal [ɐ] artigo definido feminino singular, acima registada, é ainda inferior ao seu desempenho na articulação do [ɐ] na palavra, que, como vimos atrás é de 29,7%. Estamos, pois, perante uma quebra bastante acentuada no desempenho do grupo.

Os 70,1% de boa articulação do [ɐ] artigo definido feminino singular depois do online, devem-se ao modo como a primeira avaliação foi feita. Na leitura das palavras, o aluno controlava melhor a situação. Era possível para o aluno prever o que se pretendia, uma vez que só entrava uma palavra de cada vez no diapositivo. Facilmente, o aluno percebia quais eram os sons que estavam em causa. Nem todos os nomes que aparecem nos diapositivos são precedidos de artigo (Cf. anexo 13). Portanto, quando isso acontecia, o aluno atento esforçava-se por apresentar uma articulação mais cuidada. Na leitura do texto, o grau de dificuldade é superior e muitos aspetos exigem a atenção do aluno. Esta parece-nos ser a causa mais plausível para a má prestação do grupo na articulação do [ɐ] artigo definido feminino singular na avaliação depois do curso online.

6.1.5. Vogais nasais

Os valores do quadro 94 e do gráfico 8 confirmam não haver grandes dificuldades na articulação das vogais nasais.

Quadro 94 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das vogais nasais, depois dos cursos online e presencial

	Vogais nasais					conjunto das vogais nasais
	[ẽ]	[ẽ]	[ĩ]	[õ]	[ũ]	
Depois do curso online	86,2%	74%	98,3%	94,4%	75%	86,9%
Depois do curso presencial	100%	100%	100%	99,4%	100%	99,8%

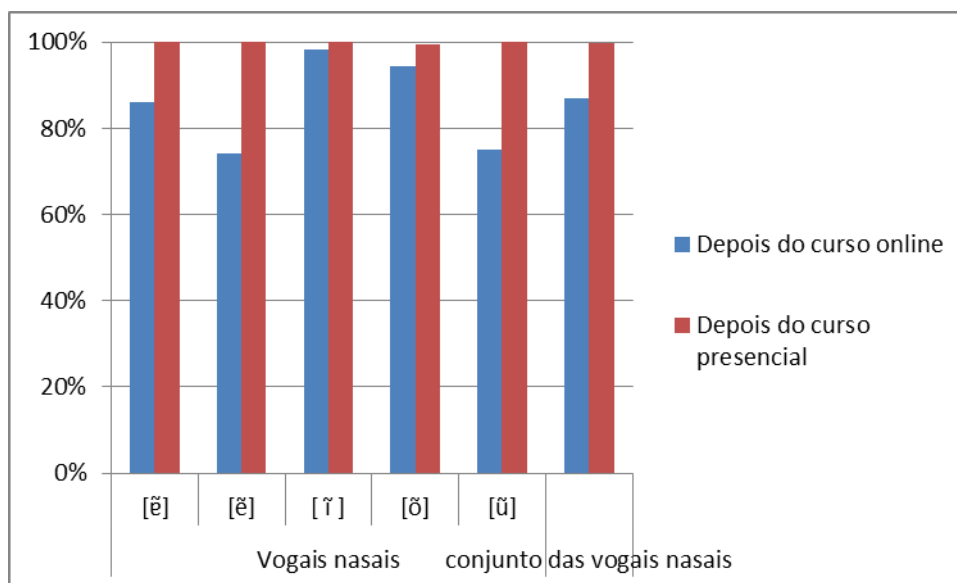


Gráfico 8 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das vogais nasais, depois dos cursos online e presencial

Eixo vertical: valores percentuais, eixo horizontal: vogais nasais e conjunto das vogais nasais

A avaliação depois do curso online registra 86,9% de bom desempenho e a avaliação depois do curso presencial uma percentagem de 99,8%. Aliás, à exceção da vogal [õ] que registra 99,4% de acertos, todas as outras vogais obtiveram 100% de bom desempenho na avaliação depois do curso presencial. É ainda possível observar uma subida qualitativamente significativa no desempenho dos alunos nas vogais [ẽ] e [ũ] que na primeira avaliação obtiveram 74% e 75%, respetivamente, e 100% de acertos na avaliação da leitura do texto.

6.1.6. Ditongos orais

Examinando o quadro 95 e o gráfico 9, observamos uma subida na percentagem de acertos nos ditongos orais entre a avaliação depois do curso online (87,3%) e a avaliação depois do curso presencial (97,8%).

Os ditongos [aw] e [ew], que na avaliação depois do online apresentam os valores mais baixos, são os que registam a subida mais apreciável. De um desempenho de 79,1% e 66,6% na avaliação do curso online, estes ditongos registam uma percentagem de boa articulação de 100% e 98,3%, respetivamente.

Quadro 95 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto dos ditongos orais, depois dos cursos online e presencial

	Ditongos orais						conjunto dos ditongos orais
	[aj]	[aw]	[ej]	[ew]	[ɔj]	[o]	
Depois do curso online	91,6%	79,1%	89,2%	66,6%	100%	87,5%	87,3%
Depois do curso presencial	100%	100%	100%	98,3%	100%	96%	97,8%

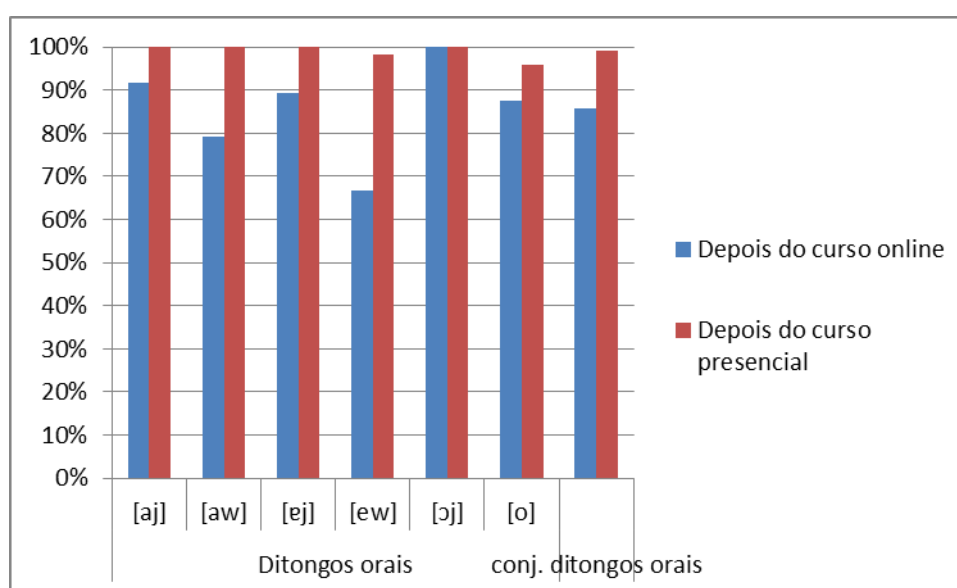


Gráfico 9 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto dos ditongos orais, depois dos cursos online e presencial

Eixo vertical: valores percentuais, eixo horizontal: ditongos orais e conjunto dos ditongos orais

6.1.7. Ditongos nasais

A observação quadro 96 e do gráfico 10 permitem constatar uma subida nas percentagens de bom desempenho entre a avaliação depois do curso online, que regista 79,7%, e a avaliação depois do curso presencial que regista 85,8%. O ditongo [ẽũ] subiu de 73,8% para 93,6% de acertos e o ditongo [uĩ] de 91,7% para 100%. Contudo, encontramos uma descida na percentagem de boa articulação de 73,6% para 63,6% nos dados relativos ao ditongo [ẽ j~].

Quadro 96 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto dos ditongos nasais, depois dos cursos online e presencial

	Ditongos nasais			conjunto dos ditongos nasais
	[ẽw̃]	[ẽ j~]	[uĩ]	
Depois do curso online	73,8%	73,6%	91,7%	79,7%
Depois do curso presencial	93,6%	63,6%	100%	85,8%

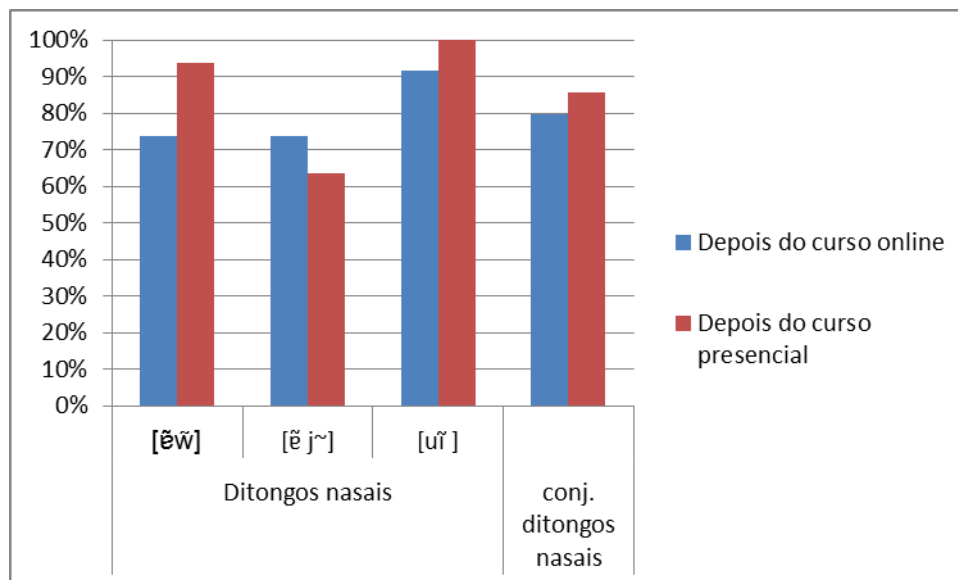


Gráfico 10 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto dos ditongos nasais, depois dos cursos online e presencial

Eixo vertical: valores percentuais, eixo horizontal: ditongos nasais e conjunto dos ditongos nasais

6.1.8. Consoantes fricativas

Analisando o quadro 97 e o gráfico 11, observamos uma subida na percentagem de acertos nas consoantes fricativas entre a avaliação depois do online (79,2%) e a avaliação depois do presencial (91,5%).

Quadro 97 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das consoantes fricativas, depois dos cursos online e presencial

	Consoantes fricativas					conjunto das consoantes fricativas
	[s]	[z]	[ʃ]	[ʒ]	[v]	
Depois do curso online	85,5%	84,9%	66,1%	77,6%	91,7%	79,2%
Depois do curso presencial	88,1%	99,2%	87,5%	93,5%	98,9%	91,5%

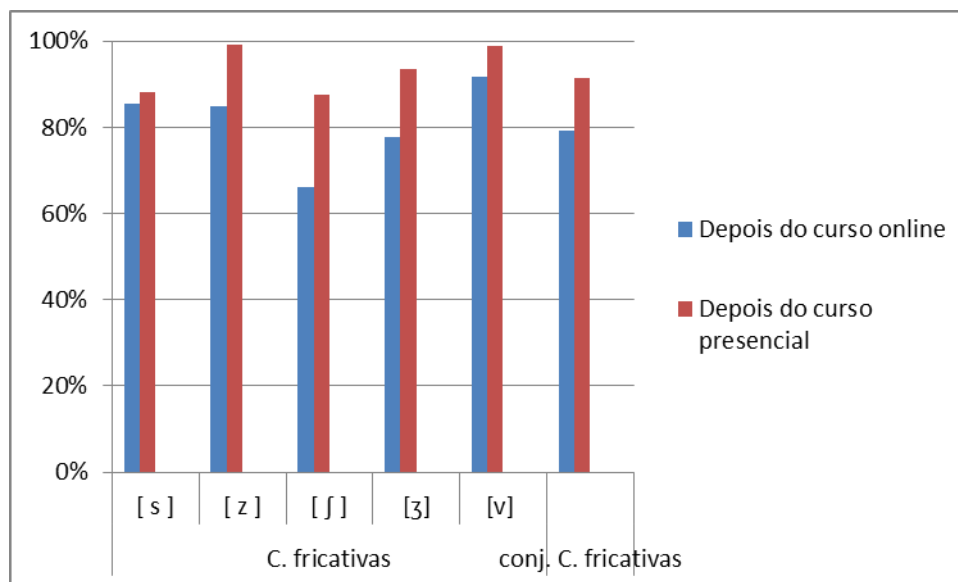


Gráfico 11 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das consoantes fricativas, depois dos cursos online e presencial

Eixo vertical: valores percentuais, eixo horizontal: consoantes fricativas e conjunto das consoantes fricativas

Verificamos ter ocorrido uma subida bastante relevante no desempenho dos alunos nas consoantes [ʃ] e [ʒ]. Na primeira avaliação, depois do curso online, obtiveram as percentagens de acertos mais baixas das fricativas com 66,1% e 77,6%, respetivamente. Na segunda avaliação registaram uma percentagem de acertos de 87,5% 93,5%, respetivamente.

6.1.9. Consoantes vibrantes

Pela observação dos dados constantes do quadro 98 e do gráfico 12, verificamos haver uma subida na percentagem de bom desempenho no conjunto das consoantes vibrantes, entre as avaliações depois do curso online (87,4%) e depois do curso presencial (92,5%).

Quadro 98 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das consoantes vibrantes, depois dos cursos online e presencial

	consoantes vibrantes		conjunto das consoantes vibrantes
	[R]	[r]	
Depois do curso online	72,9%	90,6%	87,4%
Depois do curso presencial	20,5%	95,9%	92,5%

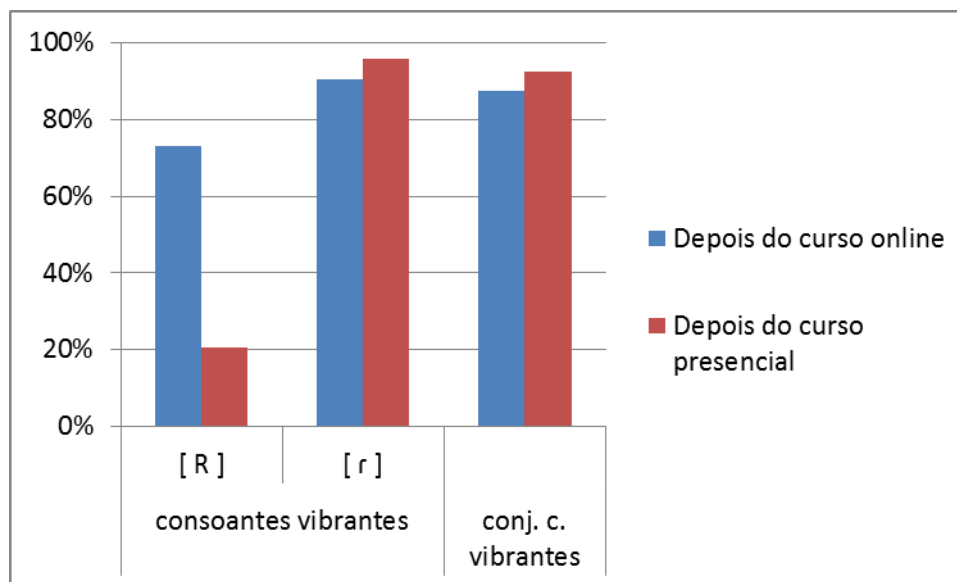


Gráfico 12 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das consoantes vibrantes, depois dos cursos online e presencial

Eixo vertical: valores percentuais, eixo horizontal: consoantes vibrantes e conjunto das consoantes vibrantes

No entanto, analisando o resultado das consoantes separadamente, observamos uma descida muito acentuada na percentagem da vibrante posdorso-uvular que de 72,9% passa a 20,5%. Reiteramos o que já afirmámos em casos análogos: quando um som que oferece dificuldades aos alunos apresenta dados significativamente mais baixos entre a avaliação da leitura das palavras e do texto, numa situação mais controlada pelo aluno e mais previsível quanto aos objetivos, o desempenho dele será melhor. A leitura de um texto é efetuada a um ritmo mais rápido, exigindo uma maior concentração e atenção dispensada a muitos aspetos.

6.1.10. Consoantes oclusivas posdorso-velares

Analisando o quadro 99 e o gráfico 13, observamos uma subida na percentagem de acertos nas consoantes oclusivas posdorso-velares entre a avaliação depois do curso online (88,2%) e a avaliação depois do curso presencial (98,9%).

Quadro 99 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das consoantes oclusivas posdorso-velares, depois dos cursos online e presencial

	consoantes oclusivas posdorso-velares		conjunto das consoantes oclusivas posdorso-velares
	[k]	[g]	
Depois do curso online	91,3%	83,3%	88,2%
Depois do curso presencial	98,9%	98,9%	98,9%

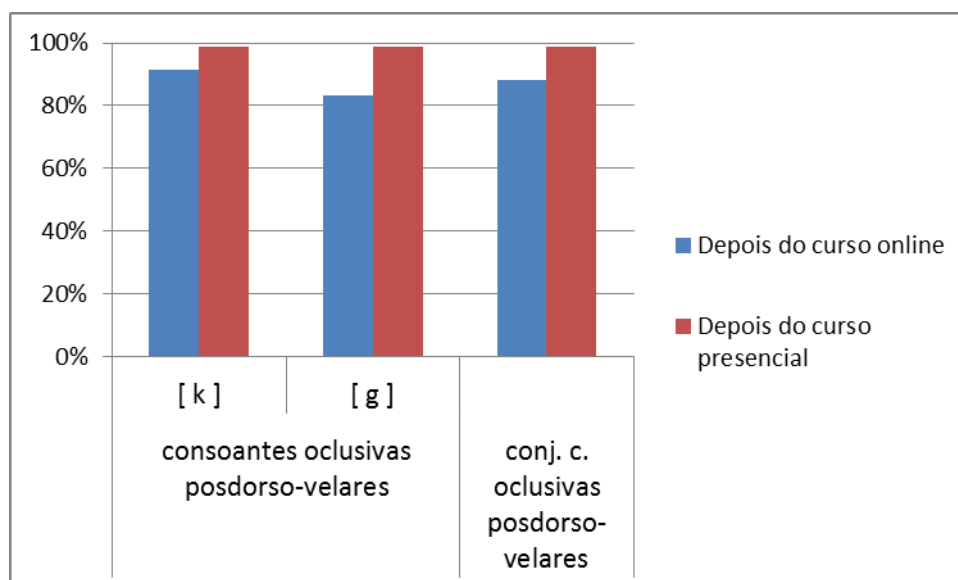


Gráfico 13 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das consoantes oclusivas posdorso-velares, depois dos cursos online e presencial

Eixo vertical: valores percentuais, eixo horizontal: consoantes oclusivas posdorso-velares e conjunto das consoantes oclusivas posdorso-velares

Depois do curso online, verifica-se que o som [k] com 91,3% regista um melhor desempenho do que o som [g] com 83,3%. No entanto, os alunos não costumam revelar dificuldades na sua articulação. Os dados sobre a avaliação depois do presencial comprovam-no, visto que as percentagens de acerto se situam em ambas as consoantes nos 98,9%.

6.1.11. Consoantes laterais

Estudando o quadro 100 e o gráfico 14, observamos uma subida na percentagem de acertos nas consoantes laterais entre a avaliação depois do curso online (90,7%) e a avaliação depois do curso presencial (96,3%).

Quadro 100 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das consoantes laterais, depois dos cursos online e presencial

	consoantes laterais			conjunto das consoantes laterais
	[ʎ]	[l]	[ɭ]	
Depois do curso online	52,8%	94,8%	97,6%	90,7%
Depois do curso presencial	72,7%	99%	100%	96,3%

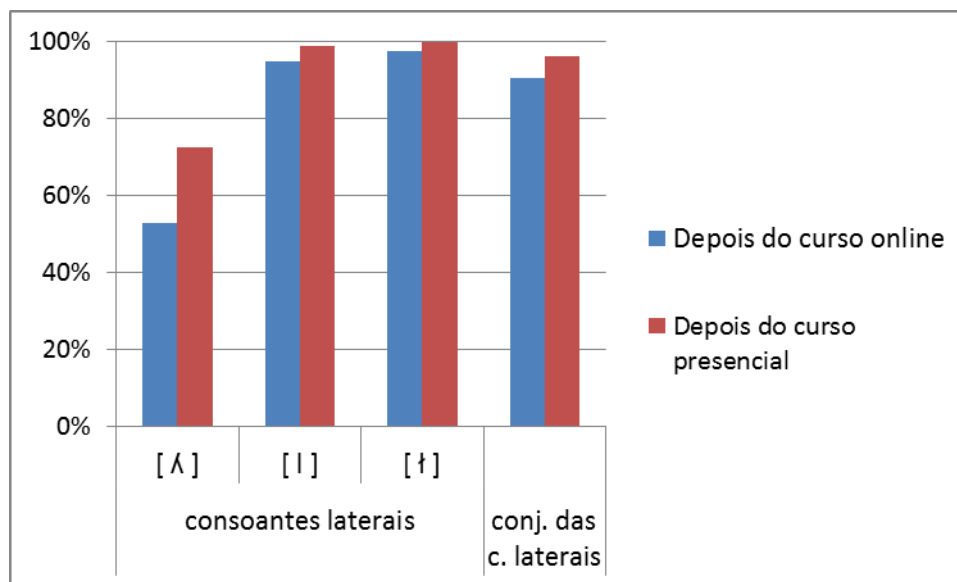


Gráfico 14 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto das consoantes laterais, depois dos cursos online e presencial

Eixo vertical: valores percentuais, eixo horizontal: consoantes laterais e conjunto das consoantes laterais

A subida mais visível registou-se com a consoante [ʎ] que na avaliação da leitura das palavras registou 52,8% e depois do curso presencial obteve 72,7%. Não estranhámos a dificuldade dos alunos na articulação do som [ʎ], pois sempre a observámos nas nossas aulas.

As consoantes laterais [l] e [ɭ] registaram ambas uma subida na percentagem de acertos na avaliação após do curso presencial, de 99% e 100%, respetivamente.

6.1.12. Consoante nasal dorso-palatal

Os dados do quadro 101 e do gráfico 15, relativos ao desempenho dos alunos na articulação do [ɲ], mostram uma clara subida entre a avaliação depois do online com 70,8% e a avaliação depois do presencial com 97%.

Quadro 101 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação da consoante nasal dorso-palatal, depois dos cursos online e presencial

	Consoante nasal dorso-palatal [ɲ]
Depois do curso online	70,8%
Depois do curso presencial	97%

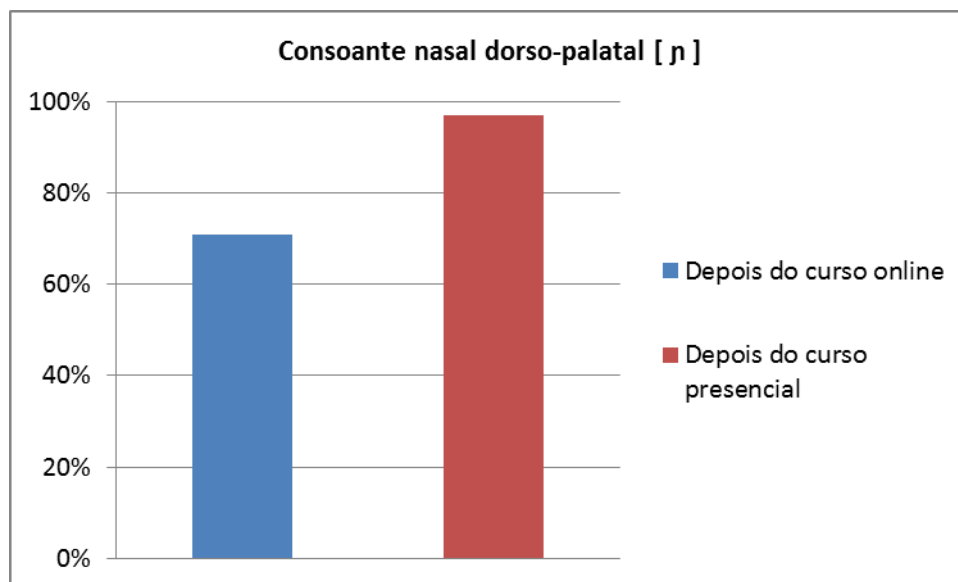


Gráfico 15 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação da consoante nasal dorso-palatal, depois dos cursos online e presencial

Eixo vertical: valores percentuais, eixo horizontal: consoante nasal dorso-palatal,

Trata-se de um som que inicialmente pode causar alguma estranheza por não ser familiar, mas parece-nos estarmos perante um som que os alunos adquirem rápida e facilmente.

6.1.13. <h> [/] não aspirado

A análise do quadro 102 e do gráfico 16 permite constatar que as percentagens de acerto na realização do <h> [/] não aspirado estão muito próximas em ambas as avaliações, 76,7% depois do curso online e uma ligeira subida depois do curso presencial com 79,5%.

Quadro 102 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da não articulação do <h> [/] aspirado, depois dos cursos online e presencial

	<h> [/] não aspirado
	<h> [/]
Depois do curso online	76,7%
Depois do curso presencial	79,5%

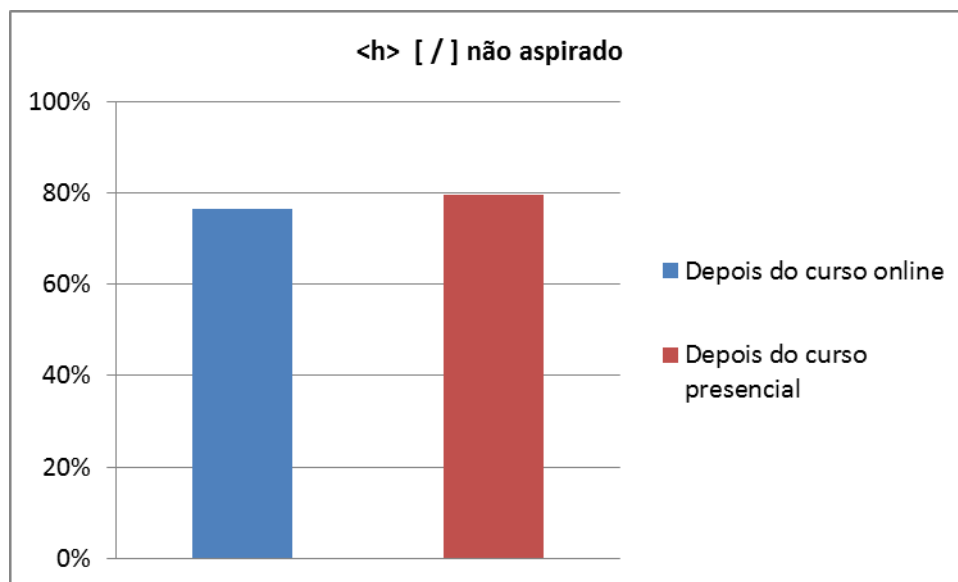


Gráfico 16 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da não articulação do <h> [/] aspirado, depois dos cursos online e presencial

Eixo vertical: valores percentuais, eixo horizontal: <h> [/] não aspirado

O gráfico 16 ilustra um desempenho bastante constante com valores que revelam alguma dificuldade, uma vez que as percentagens não são muito altas. Não se trata de uma dificuldade articulatória, pois o que se pretende é a não realização do <h> [/]. Os alunos sabem-no, mas esquecem-se e, numa primeira fase, realizam o <h> [/] aspirado, porque o fazem no inglês e, em alguns casos, na sua língua materna. Com um treino e exposição suficientes à língua, os alunos corrigem, rapidamente, o seu desempenho.

6.1.14. Sons [kw] e [ej]

Pela observação do quadro 103 e do gráfico 17, verificamos haver uma subida na percentagem de bom desempenho no conjunto destes sons, entre as avaliações depois do curso online (57,4%) e depois do curso presencial (84,8%).

Quadro 103 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto sons [kw] e [ej], depois dos cursos online e presencial

			conjunto de outros sons
	[kw]	[ej]	
Depois do curso online	83,3%	16,7%	57,4%
Depois do curso presencial	90,9%	72,7%	84,8%

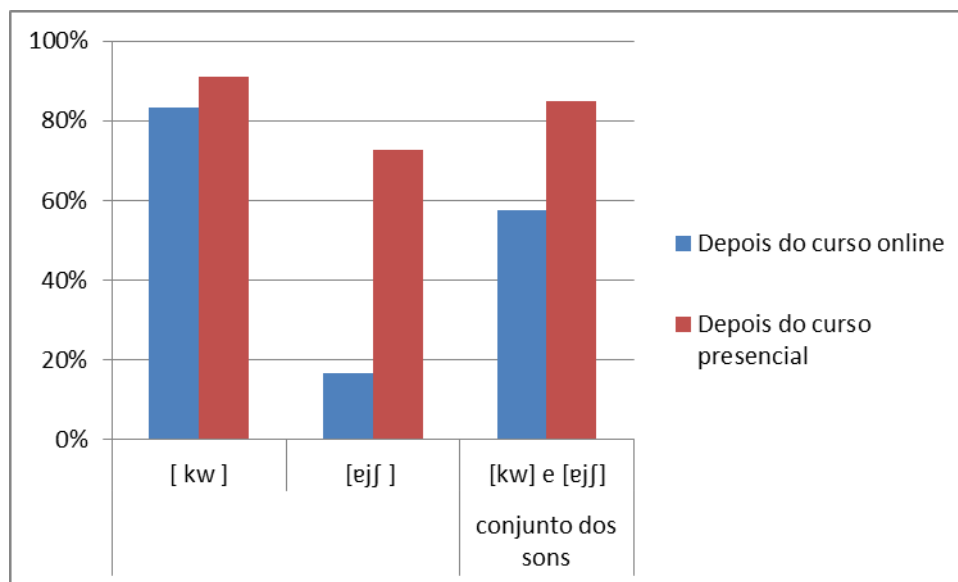


Gráfico 17 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da articulação do conjunto sons [kw] e [ej], depois dos cursos online e presencial

Eixo vertical: valores percentuais, eixo horizontal: sons [kw] e [ej], e conjunto dos sons [kw] e [ej]

Considerando o resultado da avaliação dos sons separadamente, observamos, aquando da primeira avaliação, uma percentagem de acertos no som [ej] de apenas 16,7%. Este baixo valor é compensado por uma subida bastante acentuada na percentagem de acertos registada na avaliação depois do presencial, ou seja, 72,7%. Não sendo esta percentagem muito alta, registou-se todavia uma melhoria notável no desempenho do grupo na articulação do som [ej].

6.1.15. Sílabas tónicas

Os resultados do quadro 104 e do gráfico 18 mostram que a percentagem de boa marcação da sílaba tónica é em ambas as avaliações alta. Depois do curso online registaram-se 86,9% de acertos, subindo este valor para 98,5% depois do curso presencial.

Quadro 104 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da marcação da sílaba tónica, depois dos cursos online e presencial

	Palavras com sílaba tónica corretamente marcada
Depois do curso online	86,9%
Depois do curso presencial	98,5%

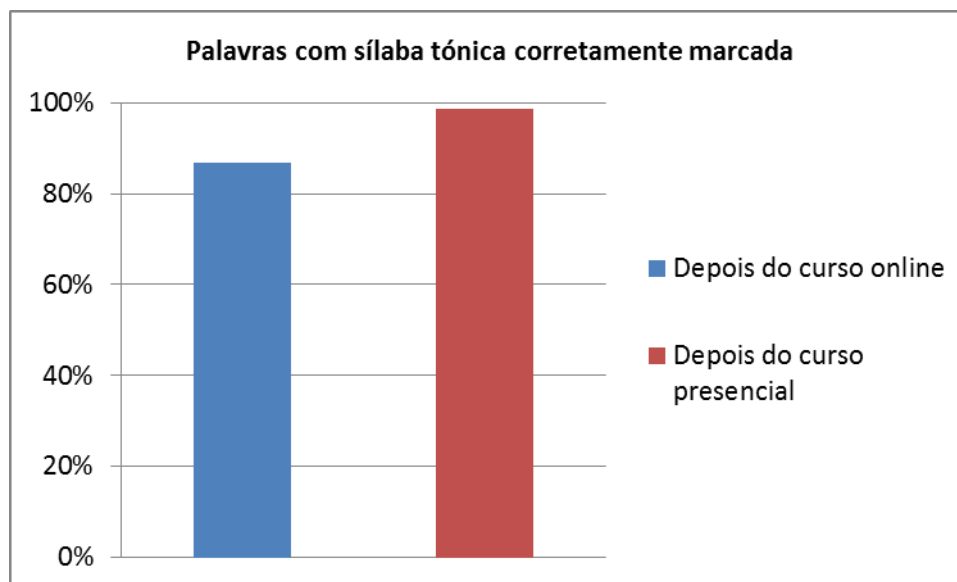


Gráfico 18 - Valores percentuais referentes às ocorrências observadas na avaliação da marcação da sílaba tônica, depois dos cursos online e presencial

Eixo vertical: valores percentuais, eixo horizontal: marcação da sílaba tônica

6.2. Resultados do desempenho individual dos alunos

Após uma reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos, em termos coletivos, gostávamos de saber de que forma tinha decorrido este percurso de aprendizagem para cada aluno e obter uma informação qualitativa individual do seu desempenho.

Para este efeito, criámos duas tabelas, uma para avaliar a competência da leitura das palavras (Cf. anexo 20) e outra para avaliar a competência da leitura do texto (Cf. anexo 21) com parâmetros e uma escala de avaliação com um sistema de pontos. Em função da percentagem de acertos na articulação de cada som ou conjunto de sons, pontuámos o desempenho dos alunos de 1 a 5. A pontuação final foi convertida numa nota quantitativa de 0-20 e qualitativa, entre mau e excelente.

No quadro 105, podemos observar os resultados da atuação individual de cada aluno nas duas avaliações a que foram submetidos. Verificamos que, à exceção de uma aluna, que obteve *excelente* na primeira avaliação e *muito bom* na segunda, todos os alunos melhoraram o seu desempenho entre as duas avaliações ou mantiveram a nota obtida. A nota mais baixa registada na avaliação da leitura das palavras foi *suficiente*, tendo o aluno, posteriormente, na avaliação da leitura do texto obtido *bom*.

Por ter de regressar ao seu país antes do fim do curso, um aluno não pôde efetuar a última avaliação, tendo no entanto obtido *bom* na avaliação da leitura das palavras.

Quadro 105 – Resultados quantitativos e qualitativos do desempenho individual dos alunos nas duas avaliações, e respectivas escalas de avaliação

Nome	Resultados individuais da avaliação da leitura das palavras		Resultados individuais da avaliação da leitura do texto	
	Pontuação final	Avaliação qualitativa	Pontuação final	Avaliação qualitativa
Andrea	113	Muito Bom	150	Muito Bom
Artis	89	Bom	150	Muito Bom
Csaba	115	Muito Bom	145	Muito Bom
Enes	75	Suficiente	139	Bom
Eva	114	Muito Bom	160	Muito Bom
Furkan	89	Bom	141	Bom
Henri	102	Bom	145	Bom
Jakub	107	Bom	155	Muito Bom
Jan	107	Bom	154	Muito Bom
Petra	128	Excelente	166	Muito Bom
Suvi	95	Bom	148	Muito Bom
Simon	98	Bom	-	-
De 127 a 130 pontos		- Excelente	De 171 a 175 pontos	- Excelente
De 108 a 126 pontos		- Muito Bom	De 145 a 170 pontos	- Muito Bom
De 88 a 107 pontos		- Bom	De 119 a 144 pontos	- Bom
De 62 a 87 pontos		- Suficiente	De 84 a 118 pontos	- Suficiente
De 43 a 61 pontos		- Insuficiente	De 57 a 83 pontos	- Insuficiente
0 a 41 pontos		- Mau	0 a 56 pontos	- Mau

Quadro 106 – dados sobre a distribuição das notas qualitativas pelos alunos, depois dos cursos online e presencial

	Nota qualitativa e número de alunos			
	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
Depois do curso online	1	7	3	1
Depois do curso presencial	0	3	8	0

Pela análise do gráfico 19, podemos confirmar a informação apresentada no quadro 106. Entre a primeira e a segunda avaliações, os alunos, exceto uma aluna, melhoraram tanto individual como coletivamente no seu desempenho.

Na leitura das palavras apenas um aluno obteve *suficiente*, tendo sete alunos obtido *bom*, três alunos *muito bom* e uma aluna *excelente*.

Depois do curso presencial, nenhum aluno obteve *suficiente* ou *excelente*, registrando-se três alunos com *bom* e oito alunos com *muito bom*.

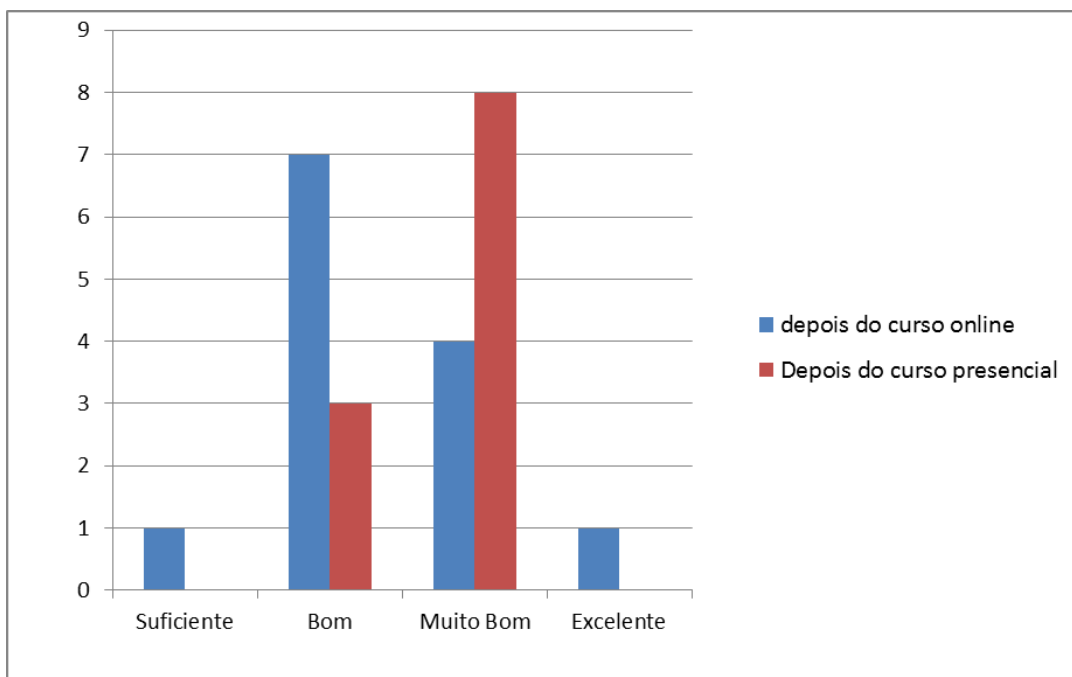


Gráfico 19 - Dados sobre a distribuição das notas qualitativas pelos alunos, depois dos cursos online e presencial

Eixo vertical: número de alunos, eixo horizontal: notas qualitativas

7. Avaliação final dos resultados da implementação pedagógico-didática

Tendo sido feita a avaliação do desempenho dos alunos no âmbito desta implementação pedagógico-didática, passamos a uma avaliação final dos resultados desta implementação a partir de dois pontos de vista distintos: o do professor, que reflete sobre as aulas dadas nas modalidades a distância e presencial, e o do aluno, através do preenchimento de um questionário de avaliação final do trabalho realizado durante o curso nas suas duas modalidades: online e presencial.

7.1. Reflexão crítica sobre o curso online

Apesar de todos reconhecerem a importância do treino efetuado no curso online, lamentamos que a participação de alguns alunos não tenha sido mais ativa e produtiva. Há variáveis que não podemos nem prever nem controlar: a motivação e a disponibilidade de tempo dos alunos para o curso. Alguns aplicaram-se pouco, não completando na totalidade as tarefas propostas. Parece-nos que o facto de se tratar de um curso online sem a rigidez de um horário fixo levou alguns alunos a encarar esta componente com alguma ligeireza.

Como vimos em Kenworthy (1987), o aluno é corresponsável no processo de ensino/aprendizagem da pronúncia. É determinante que tenha consciência de que é o ator principal neste processo e que o seu sucesso dependerá do seu

trabalho e grau de empenho na realização das atividades de treino auditivo e prática articulatória. Deve estar recetivo à ajuda do professor, mas também automonitorizar o seu próprio desempenho e progresso.

Apesar de terem total liberdade na gestão do seu tempo, a frequência do curso online era obrigatória. Previram-se 10 horas de trabalho por semana, que na última semana, alguns alunos não cumpriram. Por conseguinte parece-nos justo que se estabeleçam critérios que determinem, com rigor, a assiduidade dos alunos.

Todavia, os alunos mais empenhados e participativos no curso online obtiveram resultados muito compensadores nos quizes e na nota final do curso. (Cf. anexo 9: resultados da avaliação do curso online). De facto, os progressos feitos pelos alunos que se interessaram e se esforçaram durante o curso online eram bem visíveis. Ainda assim, o desempenho deles, nesta fase, foi um tanto inconstante e variável. Compreenderam a informação que lhes foi dada, mas no momento de pôr em prática o que aprenderam, hesitaram, tropeçaram nas sílabas e sussurraram as palavras, quando não se sentiam confiantes. Adquiriram muita informação em duas semanas, necessitando, contudo, de tempo para praticar, assimilar e alicerçar os conhecimentos obtidos.

7.2. Análise dos questionários dos alunos sobre o curso online

Com o intuito de obtermos uma apreciação dos alunos sobre o curso online, elaborámos um questionário em inglês que os alunos preencheram no primeiro dia do curso presencial (Cf. anexo 23: resultados do questionário). Além disso, para avaliar o seu desempenho no curso online, procedemos no primeiro dia de aulas, com a ajuda de dois colegas, à gravação de um conjunto de 154 palavras, nas quais todos os sons ocorriam.

Ao questionário responderam 12 alunos, dado que uma aluna faltou ao primeiro dia de aulas.

Questionámo-los sobre as línguas estrangeiras que falavam, já que nos interessava saber se tinham experiência na aprendizagem de línguas estrangeiras. Todos responderam saber falar inglês, seis avaliaram os seus conhecimentos como sendo *muito bons* e os outros seis consideraram-nos *bons*.

O castelhano, o francês e o alemão são as segundas línguas estrangeiras mais faladas neste grupo: quatro falantes por língua.

Dois falantes de castelhano avaliaram os seus conhecimentos como sendo *razoáveis* e os outros dois consideraram o seu desempenho *fraco*. À partida, alunos com conhecimentos de castelhano têm mais facilidade na compreensão de enunciados em português, quer orais, quer escritos. No entanto, observaram-se muitas interferências do castelhano na sua expressão oral e escrita.

A língua francesa tem dois falantes com *bons* conhecimentos: um declarou falar *razoavelmente* e o quarto confessou ter *fracos* conhecimentos desta língua.

O alemão tem um falante que se expressa *muito bem* e dois com *fracos* conhecimentos.

O checo, o polaco, o russo, o húngaro e o sueco têm um falante por língua, que consideraram os seus conhecimentos como sendo, respetivamente, *muito bons*, *razoáveis* e *fracos* nas últimas três línguas.

Estamos, portanto, perante um grupo de alunos com prática na aprendizagem de línguas estrangeiras, conhecedores de diferentes métodos e estratégias de ensino/aprendizagem. Dos doze alunos, seis têm conhecimentos de três línguas, quatro alunos falam duas línguas e apenas dois alunos falam uma só língua estrangeira.

Inquiridos sobre o uso das novas tecnologias na aprendizagem de línguas, nove alunos revelaram *gostarem muito* de aprender línguas num ambiente de *e-learning*, três alunos responderam *gostar*, mas nenhum aluno afirmou *não gostar*. O ambiente parece ser propício à aprendizagem, uma vez que agrada e predispõe os alunos para a sua utilização.

Apesar de todos os alunos terem experiência na aprendizagem de línguas estrangeiras, só dois declararam já anteriormente terem aprendido num curso de língua estrangeira a marcação da sílaba tónica das palavras e a articulação dos sons antes de iniciarem o processo de aprendizagem formal. As línguas em questão são o inglês e o alemão e o ambiente de aprendizagem foi num caso em ambiente *b-learning* e no outro caso em sala de aula, havendo também o recurso a um livro com CD.

Se, na opinião de seis alunos, aprender a distinguir a sílaba tónica e a articular bem os sons de uma língua estrangeira é *muito importante*, os outros seis alunos consideram esta aprendizagem *importante*. As razões apresentadas foram semelhantes:

- “Para compreendermos e sermos compreendidos”
- “Porque uma palavra mal acentuada pode ter outro significado”
- “Se a entoação das frases não estiver correta, os falantes nativos não nos compreendem”
- “É um pouco difícil falar com alguém, se a pronúncia não é boa”
- “É mais fácil começar a compreender e a comunicar com os falantes nativos”

Há unanimidade entre os alunos quanto à relevância de uma correta marcação da sílaba tónica e articulação dos sons.

É interessante observar as respostas dos alunos quando questionados sobre o grau de dificuldade na execução. No que concerne a sílaba tónica de uma palavra, seis alunos consideram a sua distinção *muito difícil* e seis respondem ser *um pouco difícil*.

Apesar da dificuldade manifestada pelos alunos, verificámos que o treino durante o curso online e as sessões de treino articulatório durante o curso presencial contribuíram para um bom desempenho crescente, já que, como vimos, as percentagens de acertos subiram entre a primeira e a segunda avaliações.

Estes dados deixam-nos muito satisfeitos, porque a correta marcação da sílaba tónica é um problema recorrente, sobretudo nos níveis de ensino mais baixos. Consideramos ser mais difícil a correcção de um erro de marcação da sílaba tónica, se já estiver *fossilizado*, do que a correcção de um erro articulatório.

Relativamente à articulação dos sons do português, as opiniões convergem para *um pouco difícil*. Só um aluno considerou a articulação dos sons *muito difícil*.

Veremos, a seguir, com mais pormenor, os sons que oferecem maiores dificuldades a estes alunos. (Cf. anexo 23, pergunta 7: que sons do português europeu os alunos consideram mais difíceis de pronunciar).

As vogais referidas como mais difíceis de pronunciar são a vogal semiaberta [ɐ] e a vogal semiaberta [ɔ], assinalada por quatro e três alunos, respetivamente. Seguem-se a vogal semiaberta [ɛ], a vogal semifechada [o] e a vogal fechada [i]. A vogal semifechada [e] oferece dificuldades apenas a um aluno e as vogais abertas [a] e fechadas [i] e [u] não oferecem quaisquer dificuldades.

Com efeito, constatámos nas nossas aulas haver dificuldades na articulação da vogal [ɐ], que é tendencialmente pronunciada aberta. Os dados obtidos nesta investigação vêm corroborar a nossa observação empírica, na medida em que a percentagem de acertos na articulação desta vogal é muito baixa.

Pelo que observámos, as vogais orais oferecem, em geral, mais dificuldades na sua articulação aos alunos estrangeiros do que as consoantes, sendo necessário muito treino para estabilizar a sua boa articulação.

A articulação consistente do <o> átono - artigo definido masculino singular como [u] requer muita repetição e tempo de exposição à língua.

A articulação das vogais nasais parece, na opinião dos alunos, constituir uma grande dificuldade, uma vez que todas são assinaladas no inquérito. A vogal

nasal [õ] foi marcada por cinco alunos, seguida das vogais [ẽ] e [ĩ] com quatro alunos a revelarem dificuldades. As vogais [ê] e [ü] são também escolhidas por três alunos. No entanto, nas duas avaliações que fizemos, os alunos registaram bons desempenhos, tendo havido uma subida da primeira para a segunda avaliações.

Na verdade, o desempenho dos alunos na articulação das vogais nasais contradiz o exposto no inquérito, pelo que somos levados a concluir que, embora os alunos tenham consciência das dificuldades que determinados sons lhes oferecem, são capazes de, no momento da articulação, ter um bom desempenho.

Nos ditongos orais, são os ditongos [iw], [aw] e [ej], referenciados, por seis, quatro e três alunos, respetivamente, como os mais difíceis.

O ditongo [uj] oferece dificuldades a dois alunos e os ditongos [ew] e [aj], aparentemente, não constituem uma grande dificuldade, uma vez que só foram mencionados por um aluno. Os ditongos [ɔj] e [o] não levantam nenhuma dificuldade.

Pelo contrário, os ditongos nasais oferecem mais problemas aos alunos. Os ditongos [õj] e [ẽj] são os sons indicados por um maior número de alunos, sete e oito, respetivamente, ocupando este som o primeiro lugar na lista dos mais difíceis. De facto, na nossa avaliação, encontramos uma descida na percentagem de boa articulação do ditongo [ẽ j~] entre a primeira e a segunda avaliação. Na nossa experiência letiva, testemunhámos inúmeras vezes esta dificuldade, pois trata-se de um som difícil de articular e que, uma vez conseguido, é necessário muito treino para estabilizar a sua boa articulação.

Não foi uma surpresa o ditongo nasal [ẽw] oferecer menos dificuldades do que os ditongos nasais, anteriormente, mencionados. Quanto ao [uĩ] que só ocorre na palavra <muito> foi considerado por um aluno como sendo difícil, mas é um caso pontual, pois não costuma oferecer dificuldades na sua articulação. Na nossa avaliação registou sempre boas percentagens no desempenho dos alunos, tendo subido da primeira para a segunda avaliação.

O desempenho global dos alunos na articulação dos ditongos nasais subiu significativamente entre a avaliação depois do curso online e a avaliação depois do curso presencial, o que nos leva a constatar a eficácia das sessões de treino articulatorio.

Quanto às consoantes que exigem um maior esforço, houve algum consenso por parte dos alunos. Cinco e quatro alunos apontaram as consoantes fricativas [ʃ] e [ʒ], respetivamente, como difíceis de articular. De facto, estes sons

registaram percentagens de acerto muito baixas na primeira avaliação, que subiram significativamente na avaliação depois do curso presencial.

No entanto, constituiu uma grande surpresa cinco alunos considerarem difícil a articulação do [ʃ], pois nunca nas nossas aulas tínhamos observado tal dificuldade. De igual modo, não é observável, pela leitura dos dados obtidos na investigação, haver problemas com este som, dado que a percentagem de acertos depois do curso online foi de 97,6 e 100% após o curso presencial. O som [ʌ] tem três alunos a declará-lo difícil de articular, sendo esta informação comprovada pelos dados da nossa investigação. Na avaliação depois do online, a percentagem de boa articulação é baixa, registando-se, no entanto, uma subida considerável na avaliação depois do presencial.

A consoante posdorso-uvular [R] foi referenciada no inquérito por quatro alunos como sendo de articulação difícil, enquanto que a consoante ápico-alveolar [r] foi mencionada por dois alunos. Com efeito, a opinião dos alunos é confirmada pelos dados da nossa investigação, que regista uma dificuldade maior na articulação do [R]. Porém, regista-se uma melhoria no desempenho dos alunos na articulação das vibrantes entre o curso online e o curso presencial.

O som [kw] foi mencionado apenas por dois alunos. Os dados obtidos no nosso estudo não revelam grandes dificuldades na sua articulação, tendo-se registado uma subida entre a primeira e a segunda avaliação. Os sons [s], [g], [ks], [ŋ] apresentam-se como difíceis apenas a um aluno, enquanto o [z], [k], [l], [ʌ] não oferecem qualquer contrariedade. Os dados da nossa investigação confirmam a opinião dos alunos, pois registam valores de bom desempenho crescentes entre a avaliação depois do curso online e a avaliação depois do curso presencial.

Quanto ao som [ej,ʃ], no questionário, seis alunos referiram-no como oferecendo dificuldades. Na verdade, a percentagem de bom desempenho na primeira avaliação foi muito baixa, apenas 16,7% que subiu para 72,7% na avaliação depois do curso presencial.

Após o levantamento das dificuldades dos alunos e a sua confrontação com os dados da investigação, não ficámos muito surpreendidos com as respostas dadas.

Como vimos em Lado (1976), o sistema sonoro da língua materna é adquirido muito cedo pela criança, e mesmo antes de usar muitas palavras, ela usa padrões entoacionais complexos. Como afirma Schönpflug (1977), à medida que a criança vai crescendo torna-se menos flexível à aquisição de modelos sonoros de outras línguas, por isso quanto mais idade tiver o aprendente de uma segunda língua, mais difícil será o domínio da pronúncia dessa língua.

A aprendizagem da pronúncia da língua materna é espontânea, enquanto a da segunda língua, depois da primeira infância, tem de ser aprendida. Os alunos revelam dificuldade ou destreza na articulação dos sons em função dos modelos sonoros que conhecem da sua língua materna ou de outras línguas que dominam.

Observamos ainda uma outra dificuldade de que nem sempre os alunos têm consciência. Por exemplo, alguns alunos manifestaram dificuldades na articulação dos sons [ej], [j] e do [3]. Contudo, não nos lembramos de na aula ter sido necessário corrigir a articulação destes sons. Um outro exemplo: nenhum aluno manifestou dificuldades na articulação de palavras iniciadas por <h>. Porém, constatámos que alguns alunos realizavam o <h> aspirado em início de palavra. Não sendo um problema de natureza articulatória, persiste pela dificuldade que os alunos têm em consciencializar a correspondência som/grafema, uma vez que o mesmo som pode ter representações gráficas diferentes e ocorrer em múltiplos contextos.

Na última pergunta do questionário, questionámos os alunos sobre a utilidade do curso online e ficámos muito agradados com as respostas, porque sete alunos consideraram-no *muito útil* e cinco alunos, *útil*. Estas respostas vêm corroborar a opinião já anteriormente expressa pelos alunos na questão nº. 4 do questionário e que demonstra que estavam cientes da importância e do contributo de uma boa articulação e correta acentuação das palavras na interação com falantes nativos.

7.3. Reflexão crítica sobre o curso presencial

Se o curso online revelou ser determinante para a aquisição dos sons do português, o curso presencial, por um lado, alicerçou os conhecimentos adquiridos no curso online, nomeadamente, nas aulas de treino articulatório, mas por outro, foi fundamental para munir os alunos de estruturas linguísticas básicas ao nível da ortografia, da morfologia, da sintaxe e do léxico. Dotou-os de competências que os levaram a manusear os elementos linguísticos com autonomia e interagirem espontaneamente com os falantes nativos, dentro dos diferentes contextos de comunicação previsíveis para este nível.

No quadro 107 e no gráfico 20, nos quais estão coligidos os resultados obtidos nas avaliações depois dos cursos online e presencial, podemos confirmar o atrás exposto relativamente à evolução dos alunos na articulação dos sons do português europeu. À exceção das vogais orais, vimos o caso particular da vogal [e], do <o> átono na palavra, do <o> átono artigo definido e <a> átono artigo definido, que registam valores percentuais de bom desempenho inferiores na

segunda avaliação, nos outros sons registam-se valores médios muito acima da média.

Quadro 107 - Valores percentuais referentes ao bom desempenho dos alunos, na articulação de todos os sons e marcação da sílaba tónica depois dos cursos online e presencial

Sons	Depois do curso online	Depois do curso presencial
Vogais orais	90,8%	75,2%
<o> átono na palavra	65,2%	63,9%
<o> átono - artigo definido	72,6%	50%
<a> átono - artigo definido	70,1%	18,2%
Vogais nasais	86,9%	99,8%
Ditongos orais	87,3%	97,8%
Ditongos nasais	68,1%	91,5%
Consoantes fricativas	79,2%	91,5%
Consoantes vibrantes	87,4%	92,5%
Consoantes oclusivas posdorso-velares	88,2%	98,9%
Consoantes laterais	90,7%	96,3%
Consoante nasal dorso-palatal	70,8%	97%
<h> [/] não aspirado	76,7%	79,5%
Sons: [kw], [ks], [ej]	57,4%	84,8%
Sílaba tónica corretamente marcada	86,9%	98,5%

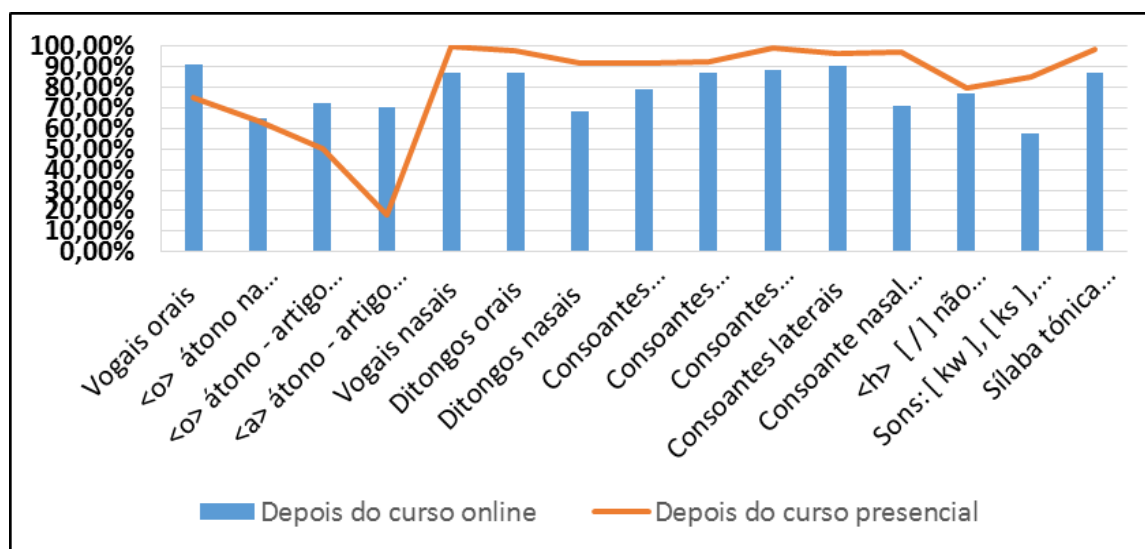


Gráfico 20 - Valores percentuais referentes ao bom desempenho dos alunos, na articulação de todos os sons e marcação da sílaba tónica depois dos cursos online e presencial
Eixo vertical: percentagem de acertos, eixo horizontal: todos os sons avaliados, sílaba tónica

A corroborar esta informação, temos os resultados individuais dos alunos já analisados e apresentados nos quadros 105 e 106, que ilustram bem o progresso realizado neste percurso de aprendizagem. O aluno que obteve

suficiente na primeira avaliação evoluiu para *bom* na segunda. Os alunos que obtiveram *bom* depois do curso online mantiveram a nota na avaliação depois do curso presencial ou registaram *muito bom*. Os alunos com *muito bom* mantiveram a nota, à exceção de uma aluna que, na primeira avaliação, teve *excelente* e na segunda avaliação, *muito bom*.

Observámos ao longo das três semanas que os alunos, na generalidade, estavam a fazer progressos, revelando pouco a pouco um maior à vontade e correção quando se exprimiam em português.

Neste contexto, atribuímos muita importância ao ensino dos sons, da distinção da sílaba tónica e da entoação de frases, pois consideramos que, na fala, a articulação deve ser precisa.

O facto de a turma ser constituída por alunos que, à partida, apresentavam diferentes graus de motivação e predisposição para a aquisição da língua, determinou os ritmos de aprendizagem. Procurámos, por isso, estar atentos às dificuldades reveladas e complementar ou ajustar os exercícios às necessidades dos alunos.

Os estudantes eram, de modo geral, muito comunicativos e ativos. Rapidamente criaram um ambiente descontraído e alegre, propício à aprendizagem. Formaram um grupo coeso e participativo, cuja convivência se estendeu para além das paredes da sala de aula. No espaço aula, foi visível o gosto pela interação, quer através da adesão às nossas propostas e sugestões, quer através de tentativas de um uso espontâneo da língua. Evidenciaram sempre interesse em cooperar nas tarefas propostas, sentindo-se muito motivados para a aprendizagem desta nova língua. Os pequenos sucessos que iam alcançando serviam de estímulo para voos mais arrojados.

Se, por um lado, fomos bastante condescendentes no que diz respeito a prazos para a realização de tarefas, por outro, fomos muito exigentes na sua execução. Sendo um curso intensivo, com uma grande carga horária, reconhecemos que exigimos muito dos alunos, pedindo-lhes muito trabalho de casa, em papel e online. Contudo, estas tarefas consistiam em atividades complementares de revisão, indispensáveis no processo de consolidação da aprendizagem e consequente autonomização.

Creemos que o clima de afetividade que se desenvolveu entre os alunos foi amplamente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de atitudes que conduziram a uma crescente autonomia no acesso e no uso da língua portuguesa.

Concluído o curso presencial, podemos dizer que os alunos iniciaram e desenvolveram a sua aprendizagem em duas etapas complementares que lhes possibilitaram assimilar e sedimentar conhecimentos, dotando-os de competências várias ao nível do oral e do escrito.

Os objetivos globais delineados foram, de um modo geral, atingidos e, na sua maioria, os alunos corresponderam às nossas expectativas.

7.4. Análise dos questionários sobre as sessões de treino articulatório

Com o intuito de saber a opinião dos alunos sobre as sessões de treino articulatório, preparámos um segundo questionário que passamos a analisar. (Cf. anexo 24: questionário sobre as sessões de treino articulatório; e anexo 25, contendo os respetivos resultados).

Em relação a este questionário, ao qual responderam os onze alunos que concluíram o curso, foram colocadas as seguintes questões:

1. Começamos por perguntar aos alunos sobre a importância que atribuíam à correção linguística, ao uso de vocabulário adequado, à boa articulação e à discriminação auditiva no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira para se falar e escrever bem, compreender e ser compreendido pelos falantes nativos. Só um aluno considera a correção linguística *muito importante*, cinco consideram-na *importante* e os outros cinco alunos atribuem-lhe pouca importância. Pelo contrário, o uso de vocabulário adequado já é considerado *muito importante* para seis alunos, *importante* para quatro e *pouco importante* para um aluno. As respostas sobre a importância da boa articulação e da discriminação auditiva foram bem expressivas: são consideradas *muito importantes* para seis e oito alunos, respetivamente. Cinco alunos consideram ser *importante* ter boa articulação e três alunos concordam que a discriminação auditiva é *importante*.
2. Cinco alunos tiveram aulas de língua estrangeira com treino articulatório e seis alunos responderam terem feito nas suas aulas *um pouco* de treino articulatório. Quanto à distinção da sílaba tónica, três alunos responderam já terem feito este tipo de exercício, cinco *um pouco* e três *nunca* tinham realizado este treino. O exercício de entoação de frases foi feito por nove alunos. No entanto, seis destes alunos afirmaram ter sido apenas *um pouco* e dois alunos *nunca* o tinham feito.
3. Sabendo já do muito, pouco ou nenhum treino articulatório, treino de distinção da sílaba tónica e treino de entoação de frases que os alunos tinham realizado durante a sua aprendizagem de outras línguas estrangeiras, importava-nos saber que importância atribuíam a esta prática. Nove alunos concedem *muita importância* ao treino articulatório e dois pensam ser *importante*. Ao treino de distinção da sílaba tónica e de

entoação de frases conferem, respetivamente, cinco alunos *muito importante* e para seis trata-se de um exercício *importante*.

4. Explicitar porque consideravam importante a prática em laboratório para melhorar a articulação. Para quatro alunos é *muito importante* esta prática e sete alunos consideram-na *importante*.

Dando sequência a esta linha de pensamento, questionámos os alunos sobre a contribuição das oficinas de treino articulatório para os seus progressos na discriminação dos sons e na compreensão das palavras e frases do português europeu. Três alunos consideram que beneficiaram *muito* destas oficinas, cinco alunos consideram que as sessões os ajudaram *bastante* e três alunos sentiram que foram *um pouco* ajudados.

Dois alunos fizeram ainda um comentário adicional. Um aluno pensa ser *um pouco estranho “falar” para um computador*, por isso não considera os exercícios de audição e repetição muito úteis. Prefere as aulas presenciais para treinar a articulação e a entoação de frases. Pelo contrário, uma outra aluna é da opinião de que se não fossem as sessões de laboratório, não saberia como articular as palavras. Gostou muito da forma como as explicações eram dadas nos exercícios em que era necessário distinguir a sílaba tónica.

Pela análise dos inquéritos, podemos concluir que os alunos consideram, claramente, ser de grande interesse trabalhar os sons, a sua articulação na sílaba, na palavra e na frase na aula de língua estrangeira.

Atribuem muita importância à boa articulação e à discriminação auditiva quando aprendem uma língua estrangeira. É muito expressiva a relevância que conferem ao treino articulatório. Quanto ao treino da distinção da sílaba tónica e do treino de entoação de frases, as opiniões dividem-se entre *muito importante* e *importante*. Contudo, há unanimidade no que se refere à necessidade de haver uma prática em laboratório para melhorar a articulação. Por conseguinte, consideram as oficinas de treino articulatório pertinentes, tendo a sua maioria beneficiado significativamente com a execução dos exercícios.

Os resultados já observados no quadro 107 e respetivo gráfico 20, confirmam a opinião dos alunos sobre a importância das aulas de treino articulatório e distinção da sílaba tónica que a maior parte considera difícil.

8. Conclusão

Nesta fase do nosso trabalho, é devido um momento de reflexão geral sobre o percurso que efetuámos ao longo deste projeto de investigação.

Quando demos início ao nosso estudo, era nossa intenção:

- Dotar os alunos de competências ao nível da discriminação auditiva e da articulação dos sons do português europeu, bem como da marcação da sílaba tónica das palavras;
- Aferir de que forma o treino articulatório explícito, num ambiente de aprendizagem à distância como é o *e-learning* e num modelo de ensino combinado, *b-learning*, contribuía efetivamente para uma boa proficiência ao nível da compreensão e produção oral, propiciando uma interação eficaz com falantes nativos.

Neste sentido, desenvolvemos na plataforma Moodle exercícios de diferentes tipologias que permitissem aos alunos adquirir, treinar, assimilar e automatizar a produção dos sons e a marcação da sílaba tónica. Procurámos que as atividades fossem o mais diversificadas e lúdicas possível para manter a atenção e o interesse dos alunos pela aprendizagem.

As atividades desenvolveram-se em duas fases diferentes, mas consecutivas. Num primeiro momento, os alunos fizeram a aquisição dos sons num curso online, exclusivamente em modalidade de *e-learning*, durante duas semanas, tendo, posteriormente, sido avaliado o seu desempenho. Num segundo momento, a par das aulas presenciais, que tiveram a duração de três semanas, os alunos frequentavam sessões de treino articulatório, nas quais davam continuidade ao trabalho desenvolvido no curso online, embora já com objetivos mais exigentes. Foram, do mesmo modo, sujeitos a uma avaliação.

Os resultados do desempenho dos alunos nas duas avaliações foram, seguramente, muito animadores e confirmaram que o treino articulatório explícito com recurso às novas tecnologias melhora o desempenho dos alunos, que, por sua vez, revelaram ter consciência de quão importante é articular bem os sons e marcar adequadamente a sílaba tónica para se ser compreendido por falantes nativos. A corroborar esta nossa convicção estão, como vimos, por um lado, as experiências levadas a cabo por Miller (2012), que comprovaram que o ensino da discriminação e produção de sons, enfatizando sempre a importância da inteligibilidade, têm resultados positivos no desempenho oral de aprendentes de uma segunda língua e, por outro, os resultados da experiência-piloto realizada por Bañados (2006), que sustentam o sucesso do modelo educativo *b-learning* na aprendizagem de uma segunda língua.

Foi, pois, muito gratificante vermos cumpridos os nossos objetivos e validada a combinação de um modelo educativo, na nossa opinião bastante eficaz, que articula a componente presencial com a componente online para a aquisição do sistema sonoro do português europeu.

Reconhecemos que, na globalidade, os alunos se empenharam muito, tendo percorrido um caminho pedagógico-didático exigente, com uma carga horária de trabalho pesada.

Sentimo-nos muito privilegiados por termos podido lecionar o curso EILC-Erasmus Intensive Language Course, pois as diferentes componentes que desenham este curso - uma exclusivamente online em modalidade de *e-learning* e outra presencial em modalidade de *b-learning*, no total com uma carga horária de 96 horas – permitiram-nos desenvolver um tipo de trabalho com os alunos que os outros cursos, com carga horária inferior, não permitem.

Consideramos que este trabalho trouxe alguns aspetos positivos e inovadores:

- i) O ensino precoce e sistemático do sistema sonoro da língua-alvo a aprendentes sem quaisquer conhecimentos é muito benéfico. O facto de este grupo de alunos nunca ter tido contacto com o português europeu, não era uma desvantagem nem impeditivo de uma iniciação aos sons do português. Na nossa opinião, era mesmo vantajoso não haver erros de pronúncia fossilizados, passíveis de dificultar a aprendizagem dos sons e a correta distinção da sílaba tónica. Além disso, iniciaram o curso presencial com uma base de conhecimentos e capacidades que se refletiram não só no seu desempenho oral, mas também ao nível dos conhecimentos do vocabulário, uma vez que o léxico introduzido no curso online era reutilizado e repetido no curso presencial em contextos específicos. Constatámos que, por esta razão, os conteúdos lecionados no curso presencial eram assimilados muito mais rapidamente.
- ii) Julgamos muito proveitoso o facto de a aprendizagem dos sons se desenvolver numa primeira fase num ambiente de *e-learning* e posteriormente em *b-learning*. A maioria dos alunos revelou nunca ter feito uma abordagem aos sons de uma língua estrangeira neste ambiente de trabalho, mas a ideia agrada-lhes e estão predispostos para a sua utilização. Trata-se de uma ferramenta de trabalho extraordinária, propícia ao desenvolvimento de conteúdos de aprendizagem apelativos e variados. Além disso, permite ao professor uma atualização e correção imediata dos erros detetados e uma adaptação dos conteúdos a novos aprendentes.
- iii) A aprendizagem dos sons exige muita prática, repetição e reflexão, pelo que os exercícios realizados num computador dão ao aluno autonomia e possibilidade de gerir o seu tempo de estudo em função das suas necessidades, podendo repetir as vezes que considerar necessárias.

Para além dos aspetos positivos acima enumerados, encontramos neste modelo algumas limitações que passamos a enunciar:

- i) O trabalho individual à frente do computador, tão elogiado, tem, por outro lado, a desvantagem de o aluno não receber um retorno qualitativo quanto ao seu desempenho. O aluno pode repetir as vezes que considerar necessárias, sem saber se a sua produção oral está correta e se se aproxima da de um falante nativo. Gostaríamos de num trabalho futuro desenvolver conteúdos numa ferramenta que disponibilizasse a função de feedback de desempenho ao aprendente e de que nos falou Busà (2008).
- ii) Gostaríamos, da mesma forma, que a par dos modelos sonoros e imagens disponibilizados aos alunos neste curso, houvesse uma animação simples, mas clara, que lhes mostrasse quais os órgãos que intervêm na fala. Seria muito útil para os alunos observarem através de imagens dinâmicas os movimentos articulatórios realizados na produção de cada um dos sons estudados. A consciencialização dos sons, como Odisho (2007) a preconiza, far-se-ia de forma mais rápida e eficaz.
- iii) Por fim, se tivesse sido possível implementar um trabalho experimental, no qual pudéssemos comparar os resultados deste grupo com os resultados de um outro grupo não submetido ao mesmo treino, os resultados obtidos seriam mais rigorosos e elucidativos da eficácia da experiência.

Apesar de todas as limitações apresentadas, acreditamos que o mais importante é continuar a desenvolver propostas pedagógicas e material didático de qualidade, que ajudem os alunos a melhorar progressivamente a sua perceção e produção da fala. É um trabalho contínuo e sistemático que não se esgota num curso. Sem dúvida que o treino articulatório deve começar no nível mais baixo de ensino, como preconizam Best & Tyler (2007, apud Darcy, Ewert & Lidster, 2012) mas a pronúncia deve ser moldada e aperfeiçoada nos níveis seguintes. Estamos convictos de que os alunos-alvo deste tipo de intervenção pedagógica desenvolvem uma autoconfiança muito maior quando falam português, uma vez que ficam munidos de competências que os tornam comunicadores mais eficazes na sua interação com falantes nativos.

Da mesma forma, consideramos ser muito importante criar exercícios que desenvolvam nos alunos uma consciência fonológica que contribua para um melhor desempenho oral e escrito.

Por último, entendemos que o trabalho até agora desenvolvido compreende atividades e exercícios que poderão ter de ser repensados e reformulados. Sendo a proveniência dos alunos muito diversificada, é natural que venha a ser necessária uma adaptação dos conteúdos às dificuldades e necessidades de um novo grupo-alvo.

Referências Bibliográficas

ALVES, Joel. (2013). *Dificuldades dos Falantes de Línguas Eslavas na Aprendizagem da Pronúncia do Português Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

ANDRADE, Amália e VIANA, Maria do Céu. (1996). Fonética. In FARIA, Isabel Hub et al. *Introdução à Linguística Geral Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

ATANASOFF, Natalia. (2009). *Podem falantes de PLE melhorar a sua pronúncia? Um estudo piloto sobre o impacto do programa “Tá Falado” na pronúncia do grafema <s> e do dígrafo <ss> por hispanofalantes*. Estocolmo: Universidade de Estocolmo.

BAÑADOS, Emerita. (2006). *A Blended-learning Pedagogical Model for Teaching and Learning EFL Successfully Through an Online Interactive Multimedia Environment*. *CALICO Journal*, 23 (3), 533-550.

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

BUSÀ, Maria Grazia (2008). *New Perspectives in Teaching Pronunciation*. Trieste: Edizioni Università di Trieste, 165-182.

CELCE-MURCIA, Marianne; BRITON, Donna M. e GOODWIN, Janet M. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Nova Iorque: Cambridge University Press.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

CORDER, Stephen Pit (1974). The significance of learners' Errors. In RICHARDS, Jack. *Error Analysis: Perspectives on a Second Language Acquisition*. Norfolk, Lowe & Brydone Ltd, 19-30.

CUNHA, Celso e CINTRA, Luís Filipe Lindley. (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa.

DARCY, Isabelle & EWERT, Doreen & LIDSTER, Ryan (2012). Bringing pronunciation instruction back into the classroom: An ESL teachers' pronunciation "toolbox". In LEVIS, John e LeVELLE, Kimberley. *Social Factors in Pronunciation Acquisition: Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Ames IA: Iowa State University, 93-108.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel. (1988). *Ouvir falar: Introdução à Fonética do Português*. Lisboa: Caminho.

DIAS DE FIGUEIREDO, António. (2009). Estratégias e Modelos para a Educação Online. In LOBATO MIRANDA, Guilhermina. *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa. Relógio D'Água Editores, 33-54.

GONÇALVES VIANA, Aniceto. (1892) *Exposição da Pronúncia Normal Portuguesa para Uso de Nacionaes e Estrangeiros*. Lisboa: Imprensa Nacional.

GRANNIER, Marcelle Daniele (2004), Grandes dificuldades de comunicação devidas à falha da pronúncia. In SIMÕES, Antônio Roberto; CARVALHO, Ana Maria, WIEDEMANN, Lyrís (eds.). *Português para falantes de espanhol: artigos selecionados em português e inglês; Portuguese for Spanish Speakers: selected articles written in Portuguese and English*. Campinas: Pontes, 175-182.

KENWORTHY, Joanne. (1987). *Teaching English Pronunciation*. New York: Longman.

KRASHEN, Stephen. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California. Southern California: Pergamon Press Inc.

LADO, Robert (1971). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: Mc.Graw-Hill Inc.

LAGARTO, José e ANDRADE, António. (2009). Sistema de Gestão de Aprendizagem em E-learning. In LOBATO MIRANDA, Guilhermina. *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D'Água Editores. 56-79.

LOBATO MIRANDA, Guilhermina. (2009). Concepção de Conteúdos e Cursos Online. In LOBATO MIRANDA, Guilhermina. *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D'Água Editores. 81-108.

MILLER, Jessica (2012). Teaching pronunciation with phonetics in a beginner French course: Impact of sound perception. In LEVIS, John e LeVELLE, Kimberly. *Social Factors in Pronunciation Acquisition: Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Ames, IA: Iowa State University. 109-123.

MIRA MATEUS, Maria Helena. (1996). Fonologia. In FARIA, Isabel Hub et al. *Introdução à Linguística Geral Portuguesa*. Lisboa: Caminho. 171-199.

MIRA MATEUS, Maria Helena et al. (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

LOBATO MIRANDA, Guilhermina. (2009). *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

DERWING, Tracy e MUNRO, Murray (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397.

ODISHO, Edward (2007). A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation. *Linguística – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2(1), 3-28.

PAGOTO DE SOUZA, Marcela. (2009) A Fonética Como Importante Componente Comunicativa Para O Ensino De Língua Estrangeira. *Revista Prolíngua*, 2(1), 33-43.

SAMUEL, Carolyn. (2010). In the Classroom Pronunciation Pegs, *TESL CANADA JOURNAL/REVUE TESL DU CANADA*, 27 (2), 103-113.

SCHÖNPFLUG, Ute (1977). *Psychologie des Erst-uns Zweitspracherwerbs: Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

SELIKER, Larry. (1974). Interlanguage. In RICHARDS, Jack. *Error Analysis: Perspectives on a Second Language Acquisition*. Norfolk, Lowe & Brydone Ltd, 31-54.

SOEIRO, Rita. (2010). *As dificuldades dos hispanofalantes na aprendizagem da pronúncia do Português Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

WILKINS, David (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Billing & Sons Ltd.

WILKINS, David (1974). *Second Language Learning and teaching*. London: Billing & Sons Ltd.

VELOSO, João. (1999). *Na Ponta da Língua: Exercícios de Fonética do Português*. Porto: Granito.

VELOSO, João e RODRIGUES, Alexandra Soares (2002). A presença da fonética e da fonologia no ensino do português (ensino básico e secundário): algumas considerações preliminares. In DUARTE, Isabel Margarida et. al. *Encontro Comemorativo dos 25 Anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*. Vol. 1. Porto: CLUP, 231-246.

Lista de Anexos

Anexo 1	Sons que oferecem mais dificuldades aos alunos
Anexo 2	Alfabeto Fonético
Anexo 3	Perfil académico e linguístico dos alunos
Anexo 4	Calendário do curso online
Anexo 5	Conteúdos de Aprendizagem
Anexo 6	Exercícios desenvolvidos no moodle para o curso online
Anexo 7	1º. quiz do curso online
Anexo 8	2º. quiz do curso online
Anexo 9	Resultados da avaliação online
Anexo 10	Resultados do 1º. Quis
Anexo 11	Resultados do 2º. Quis
Anexo 12	Parâmetros para a seleção das 154 palavras
Anexo 13	Powerpoint com as 154 palavras
Anexo 14	Calendário do curso presencial
Anexo 15	Enunciado do teste final
Anexo 16	Resultados da avaliação do curso presencial
Anexo 17	Exercícios desenvolvidos no moodle para as sessões de treino articulatório
Anexo 18	Texto para avaliação do desempenho dos alunos na leitura
Anexo 19	Transcrição Fonética do Texto
Anexo 20	Tabela de avaliação da leitura das palavras depois do online
Anexo 21	Tabela a avaliação da leitura do texto depois do presencial
Anexo 22	Questionário em inglês depois do curso online
Anexo 23	Resultados do questionário sobre o curso online
Anexo 24	Questionário em inglês sobre as sessões de treino articulatório
Anexo 25	Resultados do questionário sobre as sessões de treino articulatório

Anexo 1

SONS OFERECEM MAIS DIFICULDADES NA SUA ARTICULAÇÃO AOS ALUNOS

Sons		Número de alunos
Vogais	[ə]	4
	[ɔ]	3
	[o]	2
	[ɛ]	2
	[ɪ]	2
	[e]	1
	[a]	0
	[i]	0
	[u]	0
Vogais Nasais	[õ]	5
	[ẽ]	4
	[ĩ]	4
	[ẽ̃]	3
	[ũ]	3
Ditongos Orais	[iw]	6
	[aw]	4
	[əj]	3
	[uɨ]	2
	[ew]	1
	[aj]	1
	[ɔj]	0
	[o]	0
Ditongos Nasais	[ẽ̃j]	8
	[õj]	7
	[ẽ̃w]	4
	[uĩ]	1

Sons		Número de alunos
Consoantes	[ɐjʃ]	6
	[ʃ]	5
	[t]	5
	[ʒ]	4
	[R]	4
	[ʌ]	3
	[v]	3
	[kw]	2
	[ɹ]	2
	[s]	1
	[g]	1
	[ks]	1
	[ɲ]	1
	[z]	0
	[k]	0
	[l]	0
	[/]	0

Anexo 2

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos
Ano Lectivo 2011/2012
- Prof. João Veloso -

SÍMBOLOS DO ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO FONÉTICA DO PORTUGUÊS

CONSOANTES	VOGAIS E SEMIVOGAIS
[p] <u>p</u> ato ['patu]	[i] <u>i</u> lha ['iʎə]
[t] <u>t</u> ecto ['tɛtu]	[e] <u>v</u> ocê [vɔ'se], <u>m</u> esmo ['mezmu]
[k] <u>c</u> asa ['kaze]	[ɐ] <u>v</u> ela ['vɛɐ]
[b] <u>b</u> ola ['bɔlə]	[a] <u>g</u> arfo ['garfu]
[d] <u>d</u> edo ['dedu]	[ɔ] <u>s</u> orte ['sorti]
[g] <u>g</u> ato ['gatu]	[o] <u>t</u> odo ['todu]
[f] <u>f</u> olha ['foʎə]	[u] <u>l</u> uta ['lutɐ]
[s] <u>s</u> ala ['sale]	[ɐ] <u>c</u> ama ['kɛmɐ]
[ʃ] <u>ch</u> eia ['ʃɛje]	[i] <u>r</u> epetir [Ri'pi'tir]
[v] <u>y</u> azio [ve'ziw]	[i] <u>c</u> inco ['siku]
[z] <u>z</u> ebra ['zebrɐ], <u>c</u> asa ['kaze]	[ɛ] <u>t</u> empo ['tɛpu]
[ʒ] <u>j</u> óia ['ʒɔje], <u>g</u> elo ['ʒɛlu]	[ɐ̃] <u>c</u> ampo ['kɛ̃pu]
[m] <u>m</u> enino [mi'ninu]	[õ] <u>f</u> onte ['fõti]
[n] <u>n</u> ariz [ne'riʃ]	[ũ] <u>r</u> um [Rũ]
[ɲ] <u>banh</u> o ['bɐɲu]	[j] <u>pa</u> i [pai]
[l] <u>l</u> ua ['luɐ]	[w] <u>pa</u> u [paw]
[ʎ] <u>olh</u> o ['oxu]	[j] <u>pães</u> [pɛ̃ʃ]
[ɾ] <u>a</u> ranha [e'rɛɲɐ]	[w̃] <u>mãos</u> [mɛ̃w̃]
[ʀ] <u>rol</u> ha ['Roʎɐ], <u>arran</u> ha [e'rɛɲɐ]	

NB: Esta lista de símbolos contempla basicamente a norma-padrão do português europeu contemporâneo (faltam, por isso, outros símbolos que possam ser utilizados na transcrição de outras variedades dialectais da língua, europeias e extra-europeias, bem como na transcrição de hipotéticas realizações de fases historicamente anteriores ao português contemporâneo).

Anexo 3

O perfil académico e linguístico dos alunos

Nome:	Andrea	
Idade:	26 anos	
País de origem:	Alemanha	
Língua materna:	Alemão	
Outras línguas:	Inglês, francês	
Área de estudo:	Direito	
Universidade anfitriã:	Universidade de Lisboa	
Duração do período	5 meses	
Erasmus:		

Nome:	Artis	
Idade:	24 anos	
País de origem:	Letónia	
Língua materna:	Letão	
Outras línguas:	Inglês, russo, alemão	
Área de estudo:	Ciências Sociais	
Universidade anfitriã:	Faculdade de Letras da Universidade do Porto	
Duração do período	6 meses	
Erasmus:		

Nome:	Csaba	
Idade:	25 anos	
País de origem:	Hungria	
Língua materna:	Húngaro	
Outras línguas:	Inglês, alemão	
Área de estudo:	Engenharia Eletrotécnica e de Computadores	
Universidade anfitriã:	Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto	
Duração do período	5 meses	
Erasmus:		

O perfil académico e linguístico dos alunos

Nome:	Enes	
Idade:	29 anos	
País de origem:	Turquia	
Língua materna:	Turco	
Outras línguas:	Inglês	
Área de estudo:	Medicina Forense	
Universidade anfitriã:	Faculdade de Farmácia da Universidade do Porto	
Duração do período Erasmus:	5 meses	

Nome:	Eva	
Idade:	23 anos	
País de origem:	República Checa	
Língua materna:	Checo	
Outras línguas:	Inglês, espanhol	
Área de estudo:	Medicina	
Universidade anfitriã:	Universidade do Porto	
Duração do período Erasmus:	3,5 meses	

Nome:	Furkan	
Idade:	21 anos	
País de origem:	Turquia	
Língua materna:	Turco	
Outras línguas:	Inglês	
Área de estudo:	Nutrição	
Universidade anfitriã:	Faculdade de Nutrição e Ciências da Alimentação	
Duração do período Erasmus:	10 meses	

O perfil académico e linguístico dos alunos

Nome:	Henri	
Idade:	24 anos	
País de origem:	Finlândia	
Língua materna:	Finlandês	
Outras línguas:	Inglês, francês, sueco	
Área de estudo:	Gestão e Finanças	
Universidade anfitriã:	Escola de Gestão do Porto	
Duração do período Erasmus:	6 meses	

Nome:	Jakub	
Idade:	24 anos	
País de origem:	Eslováquia	
Língua materna:	Eslovaco	
Outras línguas:	Inglês, checo, alemão, polaco	
Área de estudo:	Engenharia Informática	
Universidade anfitriã:	Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto	
Duração do período Erasmus:	5 meses	

Nome:	Ján	
Idade:	22 anos	
País de origem:	Eslováquia	
Língua materna:	eslovaco	
Outras línguas:	Inglês, alemão	
Área de estudo:	Ordenamento do Território	
Universidade anfitriã:	Faculdade de Letras da Universidade do Porto	
Duração do período Erasmus:	5 meses	

O perfil académico e linguístico dos alunos

Nome:	Petra	
Idade:	23 anos	
País de origem:	República Checa	
Língua materna:	Checo	
Outras línguas:	Inglês, francês	
Área de estudo:	Relações Internacionais	
Universidade anfitriã:	Universidade de Coimbra	
Duração do período Erasmus:	4,5 meses	

Nome:	Suvi	
Idade:	25 anos	
País de origem:	Finlândia	
Língua materna:	Finlandês	
Outras línguas:	Inglês, espanhol, sueco, húngaro	
Área de estudo:	Arquitetura	
Universidade anfitriã:	Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto	
Duração do período Erasmus:	5 meses	

Nome:	Sedef	
Idade:	21 anos	
País de origem:	Turquia	
Língua materna:	Turco	
Outras línguas:	Inglês	
Área de estudo:	Nutrição	
Universidade anfitriã:	Faculdade de Nutrição e Ciências da Alimentação	
Duração do período Erasmus:	10 meses	

O perfil académico e linguístico dos alunos

Nome:	Simon	
Idade:	25 anos	
País de origem:	Alemanha	
Língua materna:	Alemão	
Outras línguas:	Inglês, francês, espanhol	
Área de estudo:	Medicina	
Universidade anfitriã:	Universidade do Porto	
Duração do período	6 meses	
Erasmus:		

Anexo 4

CALENDÁRIO DO CURSO ONLINE

1ª. SEMANA

6 de janeiro de 2014	Conteúdos de aprendizagem & Exercícios: 1. Síllaba tónica com acento gráfico 2. Síllaba tónica sem acento gráfico 3. Alfabeto 4. <a> átono 5. <o> átono 6. <e> átono
8 de janeiro de 2014	Sessão de chat(hora portuguesa: 17h30) Conteúdos de aprendizagem & Exercícios: 7. Vogais Nasais <am, an, em, en, im, in, om, on, um, un> 8. Ditongos 9. <s> 10. <r> 11. <ca, co, cu> 12. <ça, ço, çu, ce, ci>
10 de janeiro de 2014 (à noite)	1º Quiz

CALENDÁRIO DO CURSO ONLINE

2ª. SEMANA

13 de janeiro de 2014	Conteúdos de aprendizagem & Exercícios: 13. <ga, go, gu, gue, gui> 14. <ge, gi> 15. <qu> 16. <z> 17. <ja, jo, ju, je, ji> 18. <h>
15 de janeiro de 2014	Sessão de chat (Hora portuguesa: 17h30) Conteúdos de aprendizagem & Exercícios: 19. <ch> 20. <nh> 21. <v> 22. < > 23. <lh> 24. <x>
17 de janeiro de 2014 (à noite)	2º Quiz

1. Pronunciation: Stressed syllable with accent | Pronúncia: Sílabas tónicas com acento gráfico

Todas as palavras têm uma sílaba que é pronunciada com maior intensidade. Esta sílaba chama-se **sílaba tónica** e em muitas palavras a vogal tónica leva um **acento gráfico**.

a. O **acento agudo** (´) indica que a vogal tónica é:

- aberta: <á>;
- semi-aberta: <é>, <ó>;

Every word has a syllable where the stress falls. This means that this syllable has to be pronounced stronger. In some words the **stressed syllable** has an **accent** over the vowel, as you can see below.

a. An **acute accent** (´) over the vowel means that the sound is:

- open: <á>;
- mid-open: <é>, <ó>;

Ouça e repita as palavras várias vezes para praticar bem os sons. Não se esqueça de acentuar a sílaba tónica, sublinhada.

Vogal aberta Open vowel		Vogais semi-abertas Mid-open vowels			
grafia / spelling	som / sound	grafia / spelling	som / sound	grafia / spelling	som / sound
< á >	[a]	< é >	[ɛ]	< ó >	[ɔ]
c1_1.mp3		c1_2.mp3		c1_3.mp3	
ar. <u>má</u> .ri.o (m) / wardrobe		ca. <u>fé</u> (f) / coffee		<u>ó</u> .cu.los (m, pl) / glasses	
<u>ár</u> .vo.re (f) / tree		<u>mé</u> .di.co (m) / doctor		<u>ó</u> .ti.mo / great, excellent	
<u>fá</u> .cil / easy		be. <u>bé</u> (m) / baby		te.le. <u>mó</u> .vel (m) / mobile	
<u>á</u> .gu.a (f) / water		pé (m) / foot		só / only, just	

b. O acento circunflexo (^) indica que a vogal tónica é:

- semi-fechada: <â>, <ê>, <ô>;

b. A circumflex accent (^) over the vowel means that the sound is:

- mid-close: <â>, <ê>, <ô>;

Vogais semi-fechadas					
Mid-close vowels					
grafia / spelling	som / sound	grafia / spelling	som / sound	grafia / spelling	som / sound
< â >	[ɐ]	< ê >	[e]	< ô >	[o]
c1_4.mp3		c1_5.mp3		c1_6.mp3	
câ.ma.ra (f) / camera		três / three		pu.lô.ver (m) / pullover	
pi.râ.mi.de (f) / pyramid		pê.sse.go (m) / peach		cham.pô (m) / shampoo	
me.câ.ni.co (m) / mechanic		fran.cês (m) / french		a.vô (m) / grandfather	
		mês (m) / month		pôr / to put	

c. As vogais < i > e < u > são vogais fechadas e são pronunciadas sempre da mesma maneira. Quando levam um acento, é um acento agudo (´) e serve apenas para indicar a sílaba tónica.

c. The vowels < i > and < u > are close vowels and are always pronounced the same way. When they have an accent it is an acute accent (´), used to indicate the stressed syllable.

Vogais fechadas			
Close vowels			
grafia / spelling	som / sound	grafia / spelling	som / sound
< í >	[i]	< ú >	[u]
c1_7.mp3		c1_8.mp3	
po.lí.ci.a (f) / police station		mú.si.ca (f) / music	
fri.go.rí.fi.co (m) / fridge		nú.me.ro (m) / number	
di.fí.cil / difficult		re.pú.bli.ca (f) / republic	
sí.la.ba (f) / syllable		hún.ga.ro (m) / hungarian	

d. O til (~) indica que a vogal tónica é:

- nasal: <ã>, <ão>, <õe>;

d. A tilde (~) over a vowel means that the vowel is:

- produced with some nasal resonance, the air is allowed to flow through the nose: <ã>, <ão>, <õe>;

Vogais nasais					
Nasal vowels					
grafia / spelling	som / sound	grafia / spelling	som / sound	grafia / spelling	som / sound
< ã >	[ɐ̃]	< ão >	[ɐ̃ w]	< õe >	[õj]
c1_9.mp3		c1_10.mp3		c1_11.mp3	
lã (f) / wool		tão / so		li.mõe (m,pl) / lemons	
ir.mã (f) / sister		não / no, not		in.for.ma.ções (f,pl) / informations	
ma.ça (f) / apple		li.mão (m) / lemon		põe / he/she puts	
a.le.mã (f) / german		in.for.ma.ção (f) / information		si.tu.a.ções (f,pl) / situations	

2. Pronunciation: Stressed syllable without an accent | Pronúncia: Sílabas tónicas sem acento gráfico

Como vimos anteriormente, todas as palavras têm uma sílaba que é pronunciada com maior intensidade - a **sílaba tónica**. Nas palavras acentuadas graficamente, sabemos **que sílaba acentuar e como pronunciar a vogal tónica**:

- aberta: <á>
- semi-aberta: <é>, <ó>
- semi-fechada: <â>, <ê>, <ô>
- nasal: <ã>, <ão>, <õe>

No entanto, há muitas palavras que não têm um acento gráfico a indicar a sílaba tónica.

Nestes casos como saber:

1. **Que sílaba acentuar com maior intensidade?**
2. **Como pronunciar a vogal tónica?**

As we saw previously, every word has a syllable where the stress falls – the **stressed syllable** – and in some words the stressed syllable has an accent over the vowel that tells us **where to put the stress** and also **how to pronounce the vowel**:

- open: <á>
- mid-open: <é>, <ó>
- mid-close: <â>, <ê>, <ô>
- with nasal resonance: <ã>, <ão>, <õe>

However, in many words the stressed syllable doesn't have an accent over the vowel.

In these cases how do we know:

1. Where to put the stress?
2. How to pronounce the vowel?

A. Ouça as seguintes palavras e atente na sílaba acentuada com maior intensidade. Repita as palavras várias vezes para praticar bem os sons. Não se esqueça de acentuar a sílaba tónica, sublinhada.

A. Listen to the following words and pay attention to the stressed syllable. Repeat the words several times to practice the sounds well. Don't forget to put the stress on the underlined syllable.

	<u>1-casa-casas.mp3</u>	
a.	<u>ca</u> .sa (f) / house, home	<u>ca</u> .sas (f,pl) / houses
b.	te.le. <u>fo</u> .ne (m) / telephone	te.le. <u>fo</u> .nes (m,pl) / telephones
c.	ca. <u>der</u> .no (m) / notebook	ca. <u>der</u> .nos (m,pl) / notebooks
d.	pa. <u>ra</u> .gem (f) / bus stop	pa. <u>ra</u> .gens (f,pl) / bus stopes
e.	<u>fa</u> .lam / (they) speak	<u>mo</u> .ram / (they) live
f.	<u>me</u> .sa (f) table	<u>Por</u> .to / Porto (city)

1. Que sílaba acentuar com maior intensidade?

Quando uma palavra **NÃO TEM ACENTO GRÁFICO** (´), (^), (~) e termina como as palavras acima, acentuamos a **penúltima sílaba**, como apresentado na tabela a seguir:

1. Where to put the stress?

So, when a word has **NO ACCENT** (´), (^), (~) and the ending is like the words above, we stress the **penultimate syllable**, as you can see in the following table:

	singular	plural				<u>2-casa-casas-penultimasilaba.mp3</u>
a.	-a	-as				<u>ca</u> .sa, <u>ca</u> .sas
b.	-e	-es				te.le. <u>fo</u> .ne, te.le. <u>fo</u> .nes
c.	-io	-os				ca. <u>der</u> .no, ca. <u>der</u> .nos
d.	-em	-ens				pa. <u>ra</u> .gem, pa. <u>ra</u> .gens
e.	-am					<u>fa</u> .lam, <u>mo</u> .ram

2. Como pronunciar a vogal tónica?

2. How to pronounce the vowel?

3-caderno-mesa.mp3	
<e> → [ɛ]	ex: ca. <u>der</u> .no
<e> → [e]	ex: <u>me</u> .sa
<o> → [ɔ]	ex: <u>mo</u> .ram
<o> → [o]	ex: <u>Por</u> .to
<a> → [a] *	ex: <u>ca</u> .sa

* Há exceções. Nos seguintes exemplos, o <a> é tónico, mas pronuncia-se [ɐ]:

* There are exceptions. In the following examples, <a> is stressed, but is pronounced as an [ɐ]:

4-para-cada.mp3	
<a> → [ɐ]	ex: <u>pa</u> .ra
	ex: <u>ca</u> .da
<a> → [ɐ] seguido de consoante nasal <m>, <n> e <nh> / followed by a nasal consonant <m>, <n> and <nh>	ex: <u>ca</u> .ma
	ex: ba. <u>na</u> .na
	ex: <u>ba</u> .nho

Note: As vogais <i> e <u> são pronunciadas sempre da mesma maneira.

Note: The vowels <i> and <u> are always pronounced the same way.

Depois de observar as tabelas, pratique um pouco mais:

Once you've looked at the tables, let's practice a little more:

5-ela-cantina.mp3						
a.	<u>e</u> .la	she	can. <u>ti</u> .na (f)	canteen	pro.fe. <u>sso</u> .ras (f/pl)	teachers
b.	<u>e</u> .le	he	<u>no</u> .ve	nine	fa.cul. <u>da</u> .des (f/pl)	faculties
c.	<u>co</u> .po (m)	glass	<u>ca</u> .rro (m)	car	<u>Por</u> .to (m)	Porto (city)
d.	vi. <u>a</u> .gem (f)	trip	<u>nu</u> .vem (f)	cloud	i. <u>ma</u> .gens (f/pl)	images
e.	<u>gos</u> .tam	(they) like	<u>pa</u> .gam	(they) pay	<u>u</u> .sam	(they) use

B. Ouçã as seguintes palavras e atente na sílaba acentuada com maior intensidade. Repita as palavras várias vezes para praticar bem os sons. Não se esqueça de acentuar a sílaba tónica, sublinhada.

B. Listen to the following words and pay attention to the stressed syllable. Repeat the words several times to practice the sounds well. Don't forget to put the stress on the underlined syllable.

	6-aqui-menu.mp3
a.	a. <u>qui</u> / here
b.	me. <u>nu</u> (m) / menu
c.	jar. <u>dim</u> (m) / garden
d.	a. <u>tum</u> (m) / tuna
e.	ho. <u>tel</u> (m) / hotel
f.	a. <u>brir</u> / to open
g.	na. <u>riz</u> (m) / nose

1. Que sílaba acentuar com maior intensidade?

Quando uma palavra **NÃO TEM ACENTO GRÁFICO** (´), (^), (~) e termina como as palavras acima, acentuamos com maior intensidade a **última sílaba**, como apresentado na tabela a seguir:

1. Where to put the stress?

When a word has **NO ACCENT** (´), (^), (~) and the ending is like the words above, we stress the **final syllable**, as you can see in the following table:

	singular	plural				7-aqui-peru-perus.mp3
a.	-i	-is				a. <u>qui</u>
b.	-u	-us				pe. <u>ru</u> , pe. <u>rus</u>
c.	-im	-ins				jar. <u>dim</u> , jar. <u>dins</u>
d.	-um	-uns	■	■	■	a. <u>tum</u> , a. <u>tuns</u>
e.	-l					ho. <u>tel</u>
f.	-r					a. <u>brir</u>
g.	-z					na. <u>riz</u>

Nota: Como todos os verbos no infinitivo terminam em <r> (falar, beber, abrir, pôr), a sílaba tónica é sempre a última sílaba.

Note: As all the infinitives end in <r> (falar - to speak, beber - to drink, abrir - to open, pôr - to put) the stressed syllable is always the last.

2. Como pronunciar a vogal tónica?

2. How to pronounce the vowel?

8-papel.mp3	
<e> → [ɛ]	ex: pa. <u>pel</u>
<e> → [e]	ex: be. <u>ber</u>
<o> → [ɔ]	ex: es.pa. <u>nhol</u>
<o> → [o]	ex: pro.fe. <u>ssor</u>
<a> → [a]	ex: fa. <u>lar</u>

Note: As vogais < i > e < u > são pronunciadas sempre da mesma maneira.

Note: The vowels < i > and < u > are always pronounced the same way.

Depois de observar a tabela, pratique um pouco mais:

Once you've looked at the table, let's practice a little more:

	9-Paris-peru-pudim.mp3
a.	Pa. <u>ris</u> / Paris
b.	pe. <u>ru</u> (m) / turkey (animal)
c.	pu. <u>dim</u> (m) / pudding
d.	al. <u>gum</u> / some
e.	jor. <u>nal</u> (m) / newspaper
f.	com. <u>prar</u> / to buy
g.	ra. <u>paz</u> (m) / boy
h.	co. <u>mer</u> / to eat
i.	<u>sol</u> (m) / sun
j.	co. <u>lher</u> (f) / spoon
k.	a. <u>mor</u> (m) / love

9. Pronunciation | Pronúncia: s

Vamos ver como se pronuncia o <s> em diferentes posições na palavra.

Let's see how we pronounce the <s> in different positions in the word.

Ouçã e repita as palavras várias vezes para praticar bem os sons. Não se esqueça de acentuar a sílaba tónica:

Listen and repeat the words several times to practice the sounds well. Don't forget to put the stress on the underlined syllable:

	grafia / spelling		som / sound
Em princípio de palavra ou sílaba At the beginning of the word or syllable	<s__>	<__.s__>	
exemplos / examples	1-s.mp3		
	sa.la.da (f) / salad su.bir / to climb/to go up se.te / seven su.mo (m) / juice sa.ber / to know ser / to be se.tem.bro / September sá.ba.do (m) / Saturday	a.ni.ver.sá.ri.o (m) / birthday pen.sar / to think des.can.sar / to rest en.si.nar / to teach sal.si.cha (f) / sausage pul.sei.ra (f) / bracelet	

	grafia / spelling	som / sound
Entre vogais Intervocalic (between vowels)	<__ss__>	[s]
exemplos / examples	2-ss.mp3	
	<u>ma</u> .ssa (f) / pasta <u>pá</u> .ssa.ro (m) / bird pa.ssa.por.te (m) / passport im.pre.sso.ra (f) / printer pro.fi.ssa.ão (f) / profession/job pa.ssei.o (m) / walk/sidewalk pa.ssa.dei.ra (f) / zebra crossing re.ssa.ca (f) / hangover	

	grafia / spelling	som / sound
Entre vogais Intervocalic (between vowels)	<__s__>	[z]
exemplos / examples	3-s-entrevogais.mp3	
	<u>me</u> .sa (f) / table <u>ro</u> .sa (f) / rose <u>ca</u> .sa (f) / house/home ca. <u>mi</u> .sa (f) / shirt u. <u>sar</u> / to use/to wear <u>coi</u> .sa (f) / thing gi. <u>ná</u> .si.o (m) / gym cu.ri.o. <u>so</u> / curious	

	grafia / spelling	grafia / spelling	som / sound
Em final de palavra ou sílaba seguida de consoante surda At the end of the word or syllable followed by a voiceless consonant	<__s>	<__s.p__> <__s.t__> <__s.c__> <__s.q__> <__s.f__>	[ʃ]
exemplos / examples	<u>4-s-final-sp-st-sc.mp3</u>		
	lá.pis (m) / pencil me.nos / less a.na.nás (m) / pineapple três / three mas / but grá.tis / free/gratis mais / more mês / month	des.pir / to undress cas.ta.nho / brown pas.ta (f) / briefcase gos.tar / to like mos.trar / to show des.cre.ver / to describe pes.qui.sar / to research des.fa.zer / to undo	

	grafia / spelling	som / sound
Em final de sílaba seguida de consoante sonora At the end of the syllable followed by a voiced consonant	<__s.b__> <__s.d__> <__s.g__> <__s.v__> <__s.m__>	[ʒ]
exemplos / examples	5-sb-sd-sg.mp3	
	Lis.bo.a / Lisbon des.de / since ras.gar / to tear apart des.viar / to turn away des.mai.ar / to faint	

Vamos ver como se pronuncia o <es>:

Let's see how we pronounce the <es>:

	grafia / spelling	som / sound
Em início de palavra antes de consoante surda At the beginning of the word followed by voiceless consonants	<es.p__> <es.t__> <es.c__> <es.q__> <es.f__>	[ʃ]
exemplos / examples	6-esp-est-esc.mp3	
	es.pe.ci.al / special es.pe.rar / to wait/to hope es.tô.ma.go (m) / stomach es.tran.gei.ro (m) / foreigner es.tar / to be es.tu.dar / to study es.tre.la (f) / star es.cre.ver / to write es.ca.das (f,pl) / stairs es.co.la (f) / school	

	grafia / spelling	som / sound
Em início de palavra antes de consoante sonora At the beginning of the word followed by voiced consonants	<es.b__> <es.g__> <es.v__> <es.m__>	[ʒ]
exemplos / examples	<u>7-esb-esg-esv.mp3</u>	
	es.<u>bo</u>.ço (m) / sketch es.go.<u>ta</u>.do / sold out es.va.zi.<u>ar</u> / to empty es.ma.<u>gar</u> / to smash	

Anexo 6 – Exercícios do curso online

Question 17

Not yet answered

Marked out of 1.0

Flag question

Edit question

Ouçã as palavras e selecione a vogal que falta!

Listen to the words and select the missing vowel!



tr__s Choose... ▼

p__ Choose... ▼

ingl__s Choose... ▼

Question 18

Not yet answered

Marked out of 1.0

Flag question

Edit question

Ouçã as palavras e selecione a vogal que falta!

Listen to the words and select the missing vowel!



f__cil Choose... ▼

Finl__ndia Choose... ▼

alem__ Choose... ▼

Question 8

Not yet answered

Marked out of 1.0

Flag question

Edit question

Qual é sílaba tónica da palavra "copo"? Selecione a resposta correta.

Which syllable is stressed in the word "copo"? Select the right answer.

Select one:

☐ co

☐ po

Question 14

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouça a palavra e selecione a sílaba tónica.

Listen to the word and select the stressed syllable.



Select one:

☐ fa

☐ lam

Question 2

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Observe a imagem, ouça a letra e diga se combinam uma com a outra. Selecione "verdadeiro" ou "falso".

Look at the picture, listen to the letter and say if they match. Select "verdadeiro - true" or "falso - false".



Select one:

☐ True

☐ False

Question 12

Not yet
answered

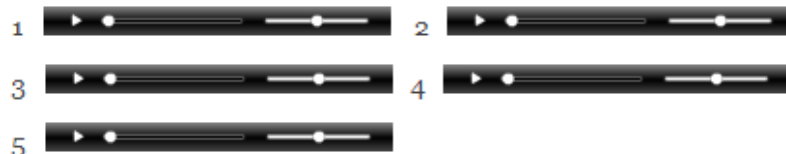
Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouça e escreva as letras. Que palavra formam?

Listen and write the letters. What word do they form?



Ouça e repita, mas só depois de formar a palavra.

Listen and repeat, but only after forming the word.



Answer: hotel

Question 8

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Selecione as palavras que combinam com imagem!

Match the words to the picture!



Select one or more:

☐ abrir

☐ a porta

☐ o carro

☐ a casa

☐ nove

Question 15

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Combine as palavras!

Match the words!

agosto é

a segunda-feira é

catorze é

Choose...	▼
Choose...	
um mês	
um dia	
um número	
Choose...	▼

Question 8

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

O que é isto? Observe a imagem. Escreva o nome com o respectivo artigo.

What is this? Look at the picture. Write the word with its article.



Answer:

Question 12

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouç a palavra e diga como se pronunciam os <o>: semi-aberto [ɔ], semi-fechado [o] ou como um [u]. Escolha a opção correta.

Listen to the word and tell how the /o/ are pronounced: mid-open [ɔ], mid-close [o] or like an [u]. Select the right answer.



co Choose...

po Choose...

Choose...

[ɔ]

[u]

[o]

Question 5

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouç a palavra e diga como se pronunciam os <e>: semi-aberto [ɛ], semi-fechado [e] ou como [i].

Listen to the word and tell how the <e> are pronounced: mid-open [ɛ], mid-close [e] or like [i].



tre Choose...

ze Choose...

Choose...

[e]

[ɛ]

[i]

Question 10

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Quantos tomates vê? Escreva o número por extenso.

How many tomatoes do you see? Write the word down.



Answer:

Question 2

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Como se diz em português? Selecione a resposta correta!

How do we say in portugues? Select the right answer!

yesterday	Choose... ▼
now	Choose... aquí agora nunca ontem
here	
never	Choose... ▼

Question 6

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouça as palavras e selecione a parte da palavra que falta!

Listen to the words and select the missing part!



1- __prestar	Choose... ▼
2- ont__	Choose... ▼
3- apr__der	Choose... ▼
4- __velope	Choose... ▼ Choose... en em

Question 2

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Selecione números ímpares.

Select uneven numbers.

Select one or more:

☐ dois

☐ três

☐ onze

☐ nove

☐ oito

☐ treze

Question 15

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçã as palavras e selecione a parte da palavra que falta!

Listen to the words and select the missing part!

- 1  2 
3  4 

1- mus__

Choose... ▼

2- comb__o

Choose... ▼

3- d__s

Choose... ▼

4- __ropa

Choose... ▼

Choose...

oi

eu

Question 8

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Escolha as palavras que têm o som [ʃ].

Select the words that have the sound [ʃ].

Select one or more:

☐ mais

☐ sol

☐ escola

☐ passeio

☐ gostar

Question 15

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçá as palavras e selecione o som correspondente: [s], [z] ou [ʃ]

Listen to the words and select the corresponding sound: [s], [z] or [ʃ]



1- vestir Choose... ▼

2- esperar Choose... ▼

3- usar Choose... ▼

4- passeio Choose... ▼

Choose...
[z]
[ʃ]
[s]

Question 3

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçá as palavras e selecione o som correspondente: [r], [R]

Listen to the words and select the corresponding sound: [r], [R]



1- esperar Choose... ▼

2- arrumar Choose... ▼

3- carro Choose... ▼

4- rio Choose... ▼

Choose...
[R]
[r]

Question 21

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Feminino ou masculino? Selecione a resposta correta.

Feminine or masculine? Select the right answer.

Select one:

☐ a reunião

☐ o reunião

Question 1

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Selecione a palavra que corresponde à imagem!

Match the word to the picture!



Select one:

- ☐ a cadeira
- ☐ o caderno

Question 9

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Selecione o verbo que combina com a imagem!

Match the verb to the picture!



Select one:

- ☐ tocar
- ☐ jogar

Question 39

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Observe a imagem, ouça a palavra e diga se correspondem. Selecione verdadeiro ou falso.

Look at the picture, listen to the word and say if they match. Select true or false



Select one:

- ☐ True
- ☐ False

Question 1

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçã as palavras e escolha as que se escrevem com <ç>.

Listen to the words and select those that are written with an <ç>.



Select one or more:

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

Question 4

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçã as palavras e seleccione a parte da palavra que falta!

Listen to the words and select the missing part!



1- __umo	Choose... Choose... c ç s ss
2- espa__o	
3- __esto	
4- re__aca	Choose...

Question 24

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Como se diz em português? Selecione a resposta correta!

How do we say in portugues? Select the right answer!

cat	Choose... Choose...
fork	garfo domingo gato guardanapo
Sunday	
napkin	Choose...

Question 2

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Selecione as palavras que combinam com a imagem!

Match the words to the picture!



Select one or more:

☐ garfo

☐ morango

☐ colher

☐ maça

Question 4

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Observe a imagem, ouça a palavra e diga se correspondem. Selecione verdadeiro ou falso.

Look at the picture, listen to the word and say if they match. Select true or false.



Select one:

☐ True

☐ False

Question 5

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçã e escreva a palavra.

Listen to the word and write it down.



Answer:

Question 4

Not yet
answered

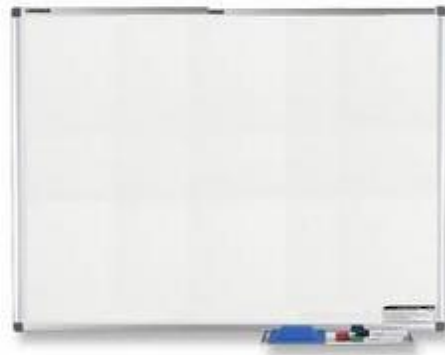
Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Selecione a palavra que combina com a imagem!

Match the word to the picture!



Select one:

☐ quadro

☐ quarto

Question 35

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Como se diz em português? Selecione a resposta correta!

How do we say in portuguese? Select the right answer!

to do / to make Choose... ▼

to say / to tell Choose... ▼

to bring Choose... ▼
Choose...
fazer
dizer
trazer

Question 12

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Que número é este? Observe a imagem e escreva a palavra correspondente.

What number is this? Look at the picture and write the corresponding word down.



Answer:

Question 38

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçá as palavras e selecione a parte da palavra que falta!

Listen to the words and select the missing part!



1- __ipe Choose...

2- reló__io Choose...

3- __inásio Choose...

4- via__em Choose...

Choose...
j
g

Question 24

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

O que é isto? Observe a imagem. Escreva o nome com o respetivo artigo definido.

What is this? Look at the picture. Write the word with its article.



Answer:

Question 17

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçá a palavra e selecione a sílaba tónica.

Listen to the word and select the stressed syllable.



Select one:

☐ ho

☐ rrí

☐ vel

Question 40

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Que palavra ouviu? Selecione a sua resposta.

Which word did you hear? Select your answer.



Select one:

☐ há

☐ já

Question 25

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Selecione a opção que combina com a imagem!

Match the word to the picture!



Select one:

☐ conhecer

☐ saber

Question 27

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Que cor é esta? Observe a imagem e escreva a palavra.

What colour is this? Look at the picture and write the word down.



Answer:

Question 10

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Que palavra ouviu? Selecione a sua resposta.

Which word did you hear? Select your answer.



Select one:

☐ avô

☐ avó

Question 35

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

O que é isto? Observe a imagem. Escreva o nome com o respetivo artigo.

What is this? Look at the picture. Write the word with its article.



Answer: a chuva

Question 18

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Como se diz em português? Selecione a resposta correta!

How do we say in portugues? Select the right answer!

to come back	Choose... ▼
to wash	Choose... ▼
to speak	voltar lavar telefonar falar ler
to make a phone call	Choose... ▼
to read	Choose... ▼

Question 25

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Que palavra ouviu? Selecione a sua resposta.

Which word did you hear? Select your answer.



Select one:

- ☐ sol
- ☐ sal

Question 5

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Que palavra ouviu? Selecione a sua resposta.

Which word did you hear? Select your answer.



Select one:

- ☐ julho
- ☐ junho

Question 7

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Selecione as palavras que combinam com a imagem!

Match the words to the picture!



Select one or more:

☐ folha

☐ verde

☐ colher

☐ amarela

☐ vermelha

Question 19

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Selecione a palavra que combina com a imagem!

Match the word to the picture!



Select one:

☐ o luxo

☐ o lixo

Question 34

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Que palavra ouviu? Selecione a sua resposta.

Which word did you hear? Select your answer.



Select one:

☐ queixo

☐ queijo

Anexo 7 – 1º. quiz

HOME » PORTUGUESE LANGUAGE FOR ERASMUS STUDENTS (LEVEL 1) » LEARNING CONTENTS / CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM » 1ST QUIZ » PREVIEW

PORTUGUESE LANGUAGE FOR ERASMUS STUDENTS (LEVEL 1)

You can preview this quiz, but if this were a real attempt, you would be blocked because:

This quiz is not currently available

Question 1

Answer saved

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Quantas sílabas tem a palavra? Ouça e selecione a sua resposta.

How many syllables does the word have? Listen and select your answer.



Select one:

☐ 2

☒ 3

☐ 4

Question 2

Answer saved

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouç a palavra e diga como se pronunciam os <o>: semi-aberto [ɔ] , semi-fechado [o] ou como um [u] . Escolha a opção correta.

Listen to the word and tell how the <o> are pronounced: mid-open [ɔ], mid-closed [o] or like an[u]. Select the right answer.



Por

to

Question 3

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Observe a imagem, ouça a palavra e diga se correspondem. Selecione verdadeiro ou falso.

Look at the picture, listen to the word and say if they match. Select true or false.



Select one:

☐ True

☐ False

Question 6

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Isto é um lápis? Observe a imagem e selecione verdadeiro ou falso.

Is this a <lápis>? Look at the picture and select true or false.



Select one:

☐ True

☐ False

Question 7

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Selecione a palavra que corresponde à imagem!

Match the word to the picture!



Select one:

☐ a casa

☐ o caderno

☐ a carteira

Question 8

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouçá a palavra e selecione a sílaba tónica.

Listen to the word and select the stressed syllable.



Select one:

☐ ou

☐ vir

Question 10

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Observe a imagem, ouça a palavra e diga se correspondem. Selecione verdadeiro ou falso.

Look at the picture, listen to the word and say if they match. Select true or false.



Select one:

☐ True

☐ False

Question 13

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouçã as palavras e selecione a parte da palavra que falta!

Listen to the words and select the missing part!

1



2



3



4



1- e__crever

Choose... ▼

2- __er

Choose... ▼

3- mo__trar

Choose... ▼

4- e__trangeiro

Choose... ▼

Question 14

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Feminino ou masculino? Selecione a resposta correta.

Feminine or masculine? Select the right answer.

Select one:

☐ a pé

☐ o pé

Question 15

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouçá a letra e selecione a resposta correta.

Listen to the letter and select the right answer.



Select one:

☐ z

☐ c

Question 17

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Qual é sílaba tónica da palavra <garrafa> ? Selecione a resposta correta.

Which syllable is stressed in the word <garrafa> ? Select the right answer.

Select one:

☐ ga

☐ rra

☐ fa

Question 18

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Escolha as palavras que têm o som [s].

Select the words that have the sound [s].



Select one or more:

☐ casa

☐ salada

☐ massa

☐ mas

☐ sol

Question 24

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouçá e escreva a palavra.

Listen to the word and write it down.



Answer:

Question 27

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Escolha as palavras que têm o som [ʃ].

Select the words that have the sound [ʃ].



Select one or more:

☐ ananás

☐ subir

☐ mostrar

☐ coisa

☐ estudante

Question 29

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Escreva os algarismos correspondentes: **vinte**

Write the corresponding digits: **vinte**

Answer:

Question 31

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouçã as palavras e selecione a vogal que falta!

Listen to the words and select the missing vowel!



1- anan__s

Choose... ▼

2- __gua

Choose...

ã

â

á

3- maç__

Choose... ▼

Question 37

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouçá as palavras e diga se o <a> é aberto: [a] ou semi-fechado: [ɐ].

Listen to the words and tell if it is an open: [a] or a mid-close <a>: [ɐ].



1- aqui

Choose...
Choose...
.
[a]
[ɐ]

2- viagem

Question 42

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Selecione a palavra que corresponde à imagem!

Match the word to the picture!



Select one:

☐ o armário

☐ a mesa

Question 43

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouçá as palavras e diga como se pronunciam os <e>: semi-aberto [ɛ] , semi-fechado [e] ou como [i].

Listen to the words and tell how the <e> are pronounced: mid-open [ɛ] , mid-close [e] or like [i].



1- café

Choose...
Choose...
[e]
[ɛ]
[i]

2- forte

Question 44

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouçã as palavras e selecione a parte da palavra que falta!

Listen to the words and select the missing part!



1- __bos Choose...
2- __tigo Choose...
3- c__tar Choose...
4- __biente Choose...

Question 46

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Que palavra ouviu? Selecione a sua resposta.

Which word did you hear? Select your answer.



Select one:

- ☐ mas
☐ mais

Question 47

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouçã as palavras e selecione a parte da palavra que falta!

Listen to the words and select the missing part!



1- __aber Choose...
2- ma__ Choose...
3- cami__a Choose...
4- pa__adeira Choose...

Question 50

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouçá as palavras e selecione a parte da palavra que falta!

Listen to the words and select the missing part!



1- s ____

Choose... ▼

2- ____ze

Choose...
om
on

3- b ____beiro

Choose... ▼

4- ____tem

Choose... ▼

Question 51

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Selecione a palavra que corresponde à imagem!

Match the word to the picture!



Select one:

☐ treze

☐ três

Question 55

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouçá as palavras e selecione a vogal que falta!

Listen to the words and select the missing vowel!



1- av ____

Choose... ▼

2- s ____

Choose...
ó
ô

3- p ____r

Choose... ▼

Question 56

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Feminino ou masculino? Selecione a resposta correta.

Feminine or masculine? Select the right answer.



Select one:

☐ a café

☐ o café

Question 57

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Quantas sílabas tem a palavra? Ouça e selecione a sua resposta.

How many syllables does the word have? Listen and select your answer.



Select one:

☐ 2

☐ 1

Question 60

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouça as palavras e selecione a parte da palavra que falta!

Listen to the words and select the missing part!



1- cal__as

Choose... ▼

2- a__úcar

ss

ç

s

c

3- __urso

4- fi__ar

Choose... ▼

Question 70

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouça a seguinte palavra e indique se a vogal tónica é aberta [a] , semi-fechada [ɐ] ou nasal [ɐ̃] . Escolha a opção correta.

Listen to the following word and indicate if the stressed vowel is open [a] , mid-close [ɐ] or nasal [ɐ̃] . Select the right answer.



Select one:

☐ [a]

☐ [ɐ]

☐ [ɐ̃]

Question 72

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Observe a imagem, ouça a palavra e diga se correspondem. Selecione verdadeiro ou falso.

Look at the picture, listen to the word and say if they match. Select true or false



Select one:

☐ True

☐ False

Question 73

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouça as palavras e selecione a parte da palavra que falta!

Listen to the words and select the missing part!



1- autocar__o	Choose... Choose... r rr
2- __ua	
3- que__er	Choose... Choose...
4- __evista	Choose... Choose...

Anexo 8 – 2º. quiz

HOME » PORTUGUESE LANGUAGE FOR ERASMUS STUDENTS (LEVEL 1) » LEARNING CONTENTS / CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM » 2ND QUIZ » PREVIEW

PORTUGUESE LANGUAGE FOR ERASMUS STUDENTS (LEVEL 1)

You can preview this quiz, but if this were a real attempt, you would be blocked because:

This quiz is not currently available

Question 1

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouçã e escolha as palavras que têm o som [z].

Listen to the words and select those that have the sound [z].



Select one or more:

☐ mais

☐ exatamente

☐ mesa

☐ dizer

☐ lixo

☐ exame

Question 5

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouçã a palavra e selecione a sílaba tónica.

Listen to the word and select the stressed syllable.



Select one:

☐ es

☐ tô

☐ ma

☐ go

Question 6

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Selecione a palavra que corresponde à imagem!

Match the word to the picture!



Select one:

☐ dormir

☐ dizer

Question 8

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Que palavra ouviu? Selecione a sua resposta.

Which word did you hear? Select your answer.



Select one:

☐ cadeira

☐ carteira

Question 9

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Selecione as palavras que combinam com a imagem!

Match the words to the picture!



Select one or more:

☐ o olho

☐ castanho

☐ o cabelo

☐ vermelho

Question 10

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Selecione o verbo que corresponde à imagem!

Match the verb to the picture!



Select one:

- ☐ fazer um bolo
- ☐ comer um bolo

Question 16

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouçã a palavra e selecione a sílaba tónica.

Listen to the word and select the stressed syllable.



Select one:

- ☐ am
- ☐ bi
- ☐ en
- ☐ te

Question 27

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Como se diz em português? Selecione a resposta correta!

How do we say in portugues? Select the right answer!

noise	Choose... ▼
codfish	Choose... bacalhau olhos colher barulho
spoon	
eyes	Choose... ▼

Question 28

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Selecione a palavra que combina com a imagem!

Match the word to the picture!



Select one:

☐ o gato

☒ o garfo

Question 29

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouçã e escreva a palavra.

Listen to the word and write it down.



Answer:

Question 31

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Observe a imagem, ouça a palavra e diga se correspondem. Selecione verdadeiro ou falso.

Look at the picture, listen to the word and say if they match. Select true or false.



Select one:

☐ True

☒ False

Question 32

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Qual é sílaba tónica da palavra <abril> ? Selecione a resposta correta.

Which syllable is stressed in the word <abril> ? Select the right answer.

Select one:

- ☐ a
- ☒ bril

Question 33

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouçã e escreva a palavra.

Listen to the word and write it down.



Answer: ensinar

Question 34

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Que palavra ouviu? Selecione a sua resposta.

Which word did you hear? Select your answer.



Select one:

- ☐ com
- ☒ cão

Question 38

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouçã o número e escreva o(s) algarismo(s) correspondente(s).

Listen to the number and write the corresponding digit(s).



Answer: 19

Question 37

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Observe a imagem, ouça a palavra e diga se correspondem. Selecione verdadeiro ou falso.

Look at the picture, listen to the word and say if they match. Select true or false.



Select one:

☐ True

☐ False

Question 42

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Como se diz em português? Selecione a resposta correta!

How do we say in portugues? Select the right answer!

to know / to meet	Choose... ▼
to win / to earn	Choose... ganhar apanhar cozinhar conhecer
to catch	
to cook	Choose... ▼

Question 47

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouçã e escolha as palavras que têm o som [s]:

Listen to the words and select those that have the sound [s]:



Select one or more:

☐ oxalá

☐ próximo

☐ exagerar

☐ passeio

☐ sol

Question 48

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Feminino ou masculino? Selecione a resposta correta.

Feminine or masculine? Select the right answer.

Select one:

- ☐ o aquecedor
- ☐ a aquecedor

Question 51

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Observe o número e escreva o nome do mês que lhe corresponde.

Look at the number and write the name of the corresponding month.



Answer:

Question 60

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouç a palavra e identifique o som correto: [k] ou [kw]? Selecione a resposta correta.

Listen to the word and identify the correct sound. [k] or [kw]? Select the right answer.



- 1- Choose... ▼
- 2- Choose...
[kw]
[k]
- 3- Choose... ▼
- 4- Choose... ▼

Question 62

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouça e escolha as palavras que têm o som [ks]:

Listen to the words and select those that have the sound [ks]:



Select one or more:

☐ táxi

☐ auxílio

☐ oxigénio

☐ exemplo

Question 64

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Observe a imagem, ouça a palavra e diga se correspondem. Selecione verdadeiro ou falso.

Look at the picture, listen to the word and say if they match. Select true or false.



Select one:

☐ True

☐ False

Question 65

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Como se diz em português? Selecione a resposta correta!

How do we say in portugues? Select the right answer!

to rain

to travel

to see /to watch

Choose...	▼
Choose...	
ver	
ler	
viajar	
chover	

Question 68

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Selecione as palavras que combinam com a imagem!

Match the words to the picture!



Select one or more:

☐ fechar

☐ a porta

☐ o porto

☐ ficar

Question 71

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Quantas sílabas tem a palavra? Ouça e selecione a sua resposta.

How many syllables does the word have? Listen and select your answer.



Select one:

☐ 2

☐ 3

☐ 4

Question 72

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

O que é isto? Observe a imagem. Escreva o nome com o respetivo artigo.

What is this? Look at the picture. Write the word with its article.



Answer:

Question 78

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Observe a imagem, ouça a palavra e diga se correspondem. Selecione verdadeiro ou falso.

Look at the picture, listen to the word and say if they match. Select true or false

**Question 79**

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Ouça as palavras e selecione a parte da palavra que falta!

Listen to the words and select the missing part!



1- ____al

Choose... ▼

Choose...
z
s

2- quin____e

3- de____

Choose... ▼

4- ma____

Choose... ▼

Question 103

Not yet
answered

Marked out of
1.00

Flag
question

Edit
question

Que palavra ouviu? Selecione a sua resposta.

Which word did you hear? Select your answer.



Select one:

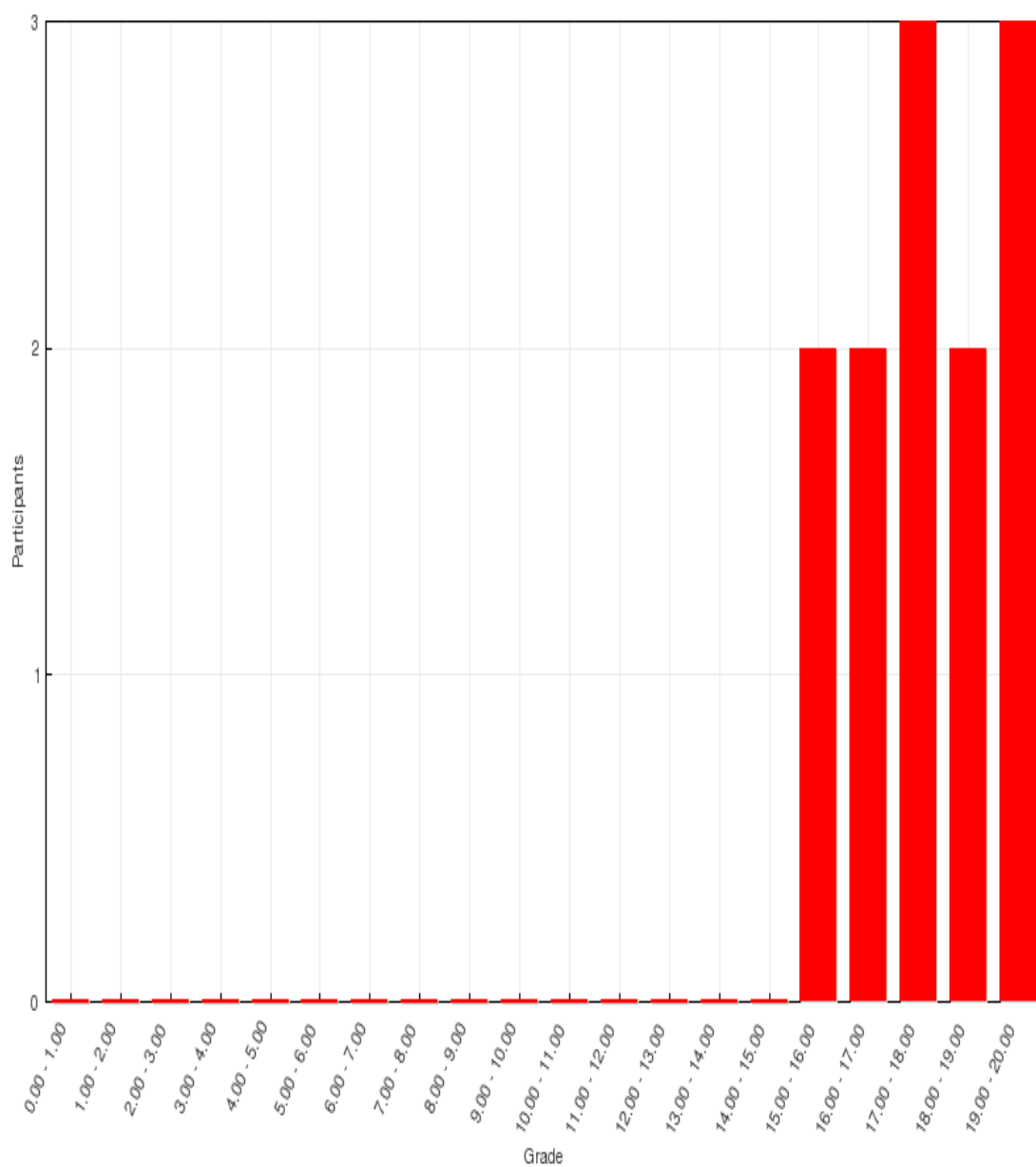
- ☐ queijo
- ☐ queixo

Anexo 9

EILC - JANEIRO - FEVEREIRO 2014 - RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO CURSO ONLINE						
NOME	COMPONENTE ONLINE					
	1ª. Semana	2ª. Semana	1º. quiz	2º. quiz	Nota final do curso online - 20%	
Andrea	5	5	4,58	4,81	19,39	
Artis	3,75	0	3,95	3,89	11,59	
Csaba	5	5	4,75	4,49	19,24	
Enes	1,25	0	3,78	3,2	8,23	
Eva	5	5	4,8	4,96	19,76	
Furkan	2,91	0	4,05	4,35	11,31	
Henri	2,91	0	4,3	4,13	11,34	
Jakub	5	2,5	4,62	4,7	16,82	
Jan	3,75	2,9	4,42	4,67	15,74	
Petra	5	5	4,88	4,92	19,8	
Sedef	3,75	2,5	0	4,45	10,7	
Simon	2,5	0	4,42	4,33	11,25	
Suvi	5	5	4,19	4,5	18,69	

Anexo 10

Resultados do 1º. Quiz



Eixo vertical: Número de estudantes que obtiveram determinada classificação

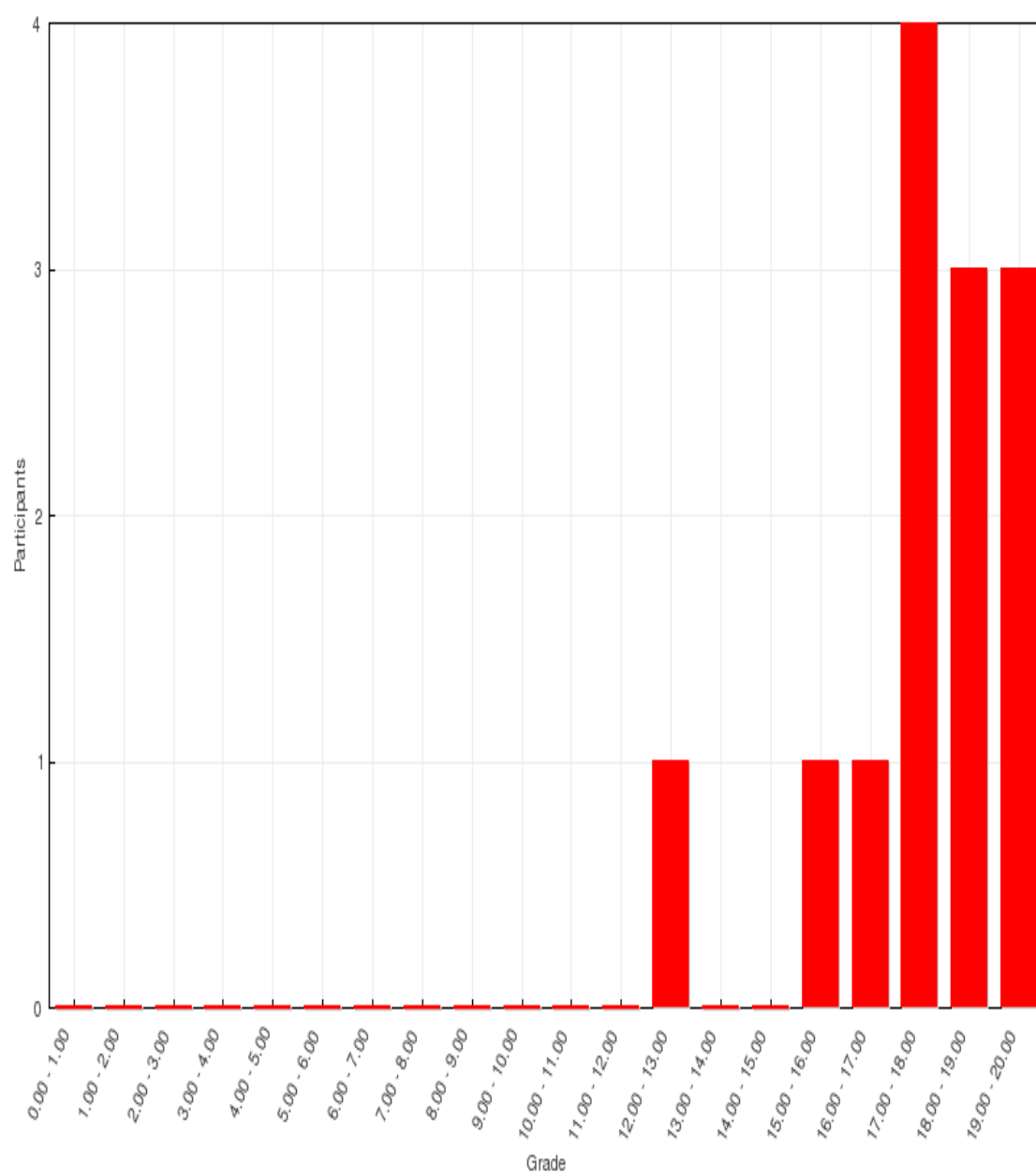
Eixo horizontal: Classificação de 0 a 20

Total de Participantes: 12 estudantes

Média dos 13 estudantes: 17.60

Anexo 11

Resultados do 2º. Quiz



Eixo vertical: Número de estudantes que obtiveram determinada classificação

Eixo horizontal: Classificação de 0 a 20

Total de Participantes: 13 estudantes

Média dos 13 estudantes: 17.68

Anexo 12

Parâmetros para a seleção de palavras e o número de ocorrências dos sons nas 154 palavras

	1. PALAVRAS MARCADAS GRAFICAMENTE QUANTO À ACENTUAÇÃO							
	Vogal aberta	Vogais semiabertas		Vogais semifechadas			Vogais fechadas	
Sons	<á> - [a]	< é > - [ɛ]	< ó > - [ɔ]	< â > - [ɐ]	< ê > - [e]	< ô > - [o]	< í > - [i]	< ú > - [u]
Número de ocorrências	5	4	4	2	2	3	3	3

	2. PALAVRAS NÃO MARCADAS GRAFICAMENTE QUANTO À ACENTUAÇÃO														
	palavras graves sem acento gráfico						palavras agudas sem acento gráfico								
Sons	a(s)	e(s)	o(s)	em	ens	am	i(s)	u(s)	im	in(s)	um	un(s)	l	r	z
Número de ocorrências	22	21	33	3	1	3	3	4	1	1	2	1	3	16	3

3. VOGAIS ORAIS EM POSIÇÃO TÓNICA								
	<a> tónico	<a>* tónico	<o> tónico	<o> tónico	<e> tónico	<e> tónico	<i> tónico	<u> tónico
Sons	[a]	[ɛ]	[ɔ]	[o]	[ɛ]	[e]	[i]	[u]
Número de ocorrências	30	0	5	6	6	4	11	3

*Não foram selecionadas palavras com este som.

3. VOGAIS ORAIS EM POSIÇÃO ÁTONA					
	<a> átono	<o> átono	<e> átono	<i> átono	<u> átono
Sons	<a> átono - [ɐ]	<o> átono - [u]	<e> átono - [i]	< i > - átono - [i]	<u> átono - [u]
Número de ocorrências	65	58	34	22	13

4. VOGAIS NASAIS							
Sons	<ã> [ẽ]	<am.b>, <am.p> [ẽ]	<am> [ẽw̃]	<an> [ẽ]	<em.b>, <em.p> [ẽ]	 [ẽj]	<en> [ẽ]
Número de ocorrências	3	2	3	9	2	4	7

4. VOGAIS NASAIS (continuação)							
Sons	<im.b>, <im.p>, <__im> [ĩ]	<in> [ĩ]	<om.b>, <om.p> <__om> [õ]	<on> [õ]	<um>, <um.b> [ũ]	<un> [ũ]	
Número de ocorrências	3	7	2	4	2	1	

5. DITONGOS ORAIS											
Sons	<ai> [aj]	<au> [aw]	<ei> [ej]	<eu> [ew]	<iu> [iw]	<ui> [uj]	<oi> [ɔj]	<ou> [o]	<éi>* [ɛj]	<éu>* [ɛw]	<ói>* [ɔj]
Número de ocorrências	2	2	7	2	2	2	2	2	0	0	0

*Não foram selecionadas palavras com estes sons.

6. DITONGOS NASAIS				
Sons	<ão> - [ẽw̃]	<õe> - [õj]	<ãe> - [ẽ j~]	<ui> - [uĩ]
Número de ocorrências	4	3	2	1

CONSOANTES				
7. <s>				
Sons	<s__>, <__.s__> - [s]	<__ss__> - [s]	<__s__> - [z]	<__s> - [ʃ]
Número de ocorrências	8	5	6	13

CONSOANTES		
7. <s> (continuação)		
Sons	<__s.p__> , <__s.t__>, <__s.c__> , <__s.q__> , <__s.f__> - [ʃ]	<__s.b__> , <__s.d__>, <__s.g__> , <__s.v__> , <__s.m__> - [ʒ]
Número de ocorrências	3	2

CONSOANTES		
7. <s> (continuação)		
Sons	<es.p__> , <es.t__>, <es.c__> , <es.q__> , <es.f__> - [ʃ]	<es.b__> , <es.d__> , <es.g__> , <es.v__> , <es.m__> - [ʒ]
Número de ocorrências	2	2

CONSOANTES				
8. <r>				
Sons	< r__> - [R]	<__rr__> - [R]	<_.r__> - [R]	<__r__> - [r]
Número de ocorrências	6	4	2	15

CONSOANTES		
8. <r> (continuação)		
Sons	<pr>, , <tr>, <dr>, <cr>, <gr>,<fr> - [r]	<__r__> - [r]
Número de ocorrências	13	26

CONSOANTES			
9. <ca,co,cu>			
Sons	<ca> - [k]	<co> - [k]	<cu> - [k]
Número de ocorrências	6	9	3

CONSOANTES 10. <ça, ço, çu, ce, ci>					
Sons	<ça> - [s]	<ço> - [s]	<çu> - [s]	<ce> - [s]	<ci> - [s]
Número de ocorrências	4	4	1	4	4

CONSOANTES 11. <ga, go, gu, gui, gue>					
Sons	<ga> - [g]	<go> - [g]	<gu> - [g]	< gue > - [g]	< gui > - [g]
Número de ocorrências	5	4	4	1	1

CONSOANTES 12. <ge, gi>		
Sons	<ge> - [ʒ]	<gi> - [ʒ]
Número de ocorrências	2	2

CONSOANTES 13. <qu>				
Sons	<que> - [k]	<qui> - [k]	<qua> - [kw]	<quo> - [kw]
Número de ocorrências	3	2	2	1

CONSOANTES 14. <z>				
Sons	<z__> - [z]	<_,z_> -[z]	<_ z _> - [z]	<__z> - [ʃ]
Número de ocorrências	1	2	5	3

CONSOANTES 15. <ja, jo, je, ju, ji>					
Sons	<ja> - [ʒ]	<jo> - [ʒ]	<je> - [ʒ]	<ju> - [ʒ]	<ji> - [ʒ]
Número de ocorrências	3	2	2	3	1

CONSOANTES				
	16. <h>	17. <ch>		18. <nh>
Sons	<h> - [h]	<ch__> - [ʃ]	<__.ch__> - [ʃ]	<__nh__> - [ɲ]
Número de ocorrências	5	2	2	2

CONSOANTES						
	19. <v>		20. <l>			21. <lh>
Sons	<v__> [v]	<__.v__> [v]	<l__> [l]	<__l__> [l]	<__l> , <__l. __> [ɫ]	<__lh__> [ʎ]
Número de ocorrências	4	6	5	11	7	3

CONSOANTES 22. <x>					
Sons	< x__> [x]	<e.xa.__>, <e.xo.__>, <e.xe.__>, <e.xi.__>, <e.xu.__> [z]	<__x__> [x]	<__x__> [s]	<__x__> [ks]
Número de ocorrências	2	2	2	1	2

CONSOANTES 22. <x> (continuação)			
Sons	<ex.p__>, <ex.t__>, <ex.c__> [ejʃ]	sex.t__> , <tex.t__> [ejʃ]	<hexa__> * [gz] / [z]
Número de ocorrências	2	2	0

*Não foram selecionadas palavras com este som.

Please read the following words slowly. Click on the arrow > to see another word

Página 1 de 8

- a garrafa
- aquecedor
- exemplo
- domingo
- próximo
- começar
- o champô
- sozinho
- o parque
- texto
- cinzento
- alto
- o pé
- o vento
- explicar
- pôr
- quinta-feira
- mala
- excluir
- paragens

Please read the following words slowly. Click on the arrow > to see another word

Página 2 de 8

- há
- a cadeira
- muito
- homem
- a folha
- arroz
- o médico
- jovem
- irmão
- garfo
- conhecer
- justiça
- vender
- a bolacha
- francês
- o queijo
- abril
- pães
- jipe
- rapaz

Please read the following words slowly. Click on the arrow > to see another word

Página 3 de 8

- antes
- não
- exatamente
- museu
- hoje
- café
- importante
- aqui
- azul
- ponte
- o relógio
- atuns
- dezanove
- a massa
- ginásio
- a maçã
- sempre
- guia
- o morango
- janela

Please read the following words slowly. Click on the arrow > to see another word

Página 4 de 8

- guitarra
- vir
- março
- ontem
- cogumelos
- a cebola
- esparguete
- água
- xadrez
- almoçar
- custar
- saia
- mecânico
- zangado
- o pêssego
- ótimo
- difícil
- a laranja
- quase
- mês

Please read the following words slowly. Click on the arrow > to see another word

Página 5 de 8

- guardanapo
- projeto
- óculos
- avô
- desde
- o gelado
- onze
- frigorífico
- sexta-feira
- abriu
- ruivo
- húngaro
- situações
- ajudar
- coisa
- ambos
- saiu
- ali
- informações
- o banco

Please read the following words carefully. Click on the button arrow > for another word.

Página 6 de 8

- rasgar
- taxa
- onde
- lã
- a música
- comprar
- quota
- aula
- máximo
- tenro
- quatro
- interessante
- vinte
- jardins
- o leite
- mulher
- peixe
- limão
- esvaziar
- euro

Please read the following words slowly. Click on the arrow > to see another word

Página 7 de 8

- oito
- polícia
- taxista
- espaço
- a mãe
- maio
- entrar
- discutir
- outubro
- passeio
- mão
- o cinto
- lavam
- pães
- xarope
- chávena
- esmagar
- câmara
- ombro
- sorriso

Please read the following words slowly. Click on the arrow > to see another word

Página 8 de 8

- açúcar
- genro
- grosso
- julho
- hotel
- moram
- pudim
- azuis
- irmã
- falam
- o restaurante
- duche
- algum
- a roupa

Anexo 14

CALENDÁRIO DO CURSO PRESENCIAL

		Horário das aulas				Horário das visitas
		8:30às 9 h	9h às 11h	11h às 13h	14h às 16h	14:30h às 18h
Segunda-feira	20.01.2014	Sessão de abertura do curso	aulas	aulas	→	Visita Guiada - Porto (Centro Histórico)
Terça-feira	21.01.2014		aulas	aulas	Laboratório sala 404	
Quarta-feira	22.01.2014		aulas	aulas	Laboratório sala 206	
Quinta-feira	23.01.2014		aulas	aulas		
Sexta-feira	24.01.2014		aulas	aulas	→	Visita Guiada - Porto (Museu da Bolsa, Igreja de S. Francisco, Caves Cáleu)
Segunda-feira	27.01.2014		aulas	aulas	Laboratório sala 206	
Terça-feira	28.01.2014		aulas	aulas	Karaoke sala 210	
Quarta-feira	29.01.2014		aulas	aulas		
Quinta-feira	30.01.2014		aulas	aulas	Karaoke sala 210	
Sexta-feira	31.01.2014		aulas	aulas	→	Visita Guiada - Guimarães (Paço dos Duques, Castelo de Guimarães, Centro Histórico)
Segunda-feira	03.02.2014		aulas	aulas	Laboratório sala 206	
Terça-feira	04.02.2014		aulas	aulas	Karaoke sala 210	
Quarta-feira	05.02.2014		aulas	aulas	→	Visita Guiada - Braga (Bom Jesus, Sé Catedral, Centro Histórico)
Quinta-feira	06.02.2014		aulas	aulas	Karaoke sala 210	
Sexta-feira	07.02.2014		aulas	aulas	→	Sessão de encerramento

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO**CURSO INTENSIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA ESTRANGEIROS****Prova Final de Avaliação**

Nome _____	Data _____
-------------------	-------------------

Duração da prova: 2h

1. Leia o texto com atenção.

Olá, eu sou a Rocío e sou de Madrid. Sou estudante de medicina e estou no Porto desde setembro. Neste momento estou a fazer o meu segundo curso de português. Sou espanhola, por isso compreender não é um problema para mim, mas falar é outra coisa.

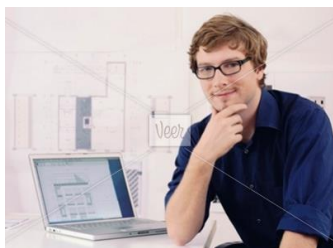
O Porto é uma cidade completamente diferente de Madrid. É mais pequena, mas também tem uma oferta cultural interessante e uma arquitetura muito especial. Gosto muito do rio Douro, da Ribeira, do centro histórico e dos jardins do Palácio de Cristal. Vou ficar até agosto, por isso nas férias quero conhecer muitas cidades portuguesas.



Olá, eu sou o Benjamin, sou francês e estudante de arquitetura. Sou filho de pais portugueses, mas infelizmente, os meus pais nunca falam português comigo.

Estou no Porto para conhecer as minhas origens, para aprender melhor a língua portuguesa, mas também porque a faculdade de arquitetura do Porto é uma das melhores escolas da Europa.

Estou no Porto desde julho do ano passado e adoro a minha vida aqui. Gosto das pessoas, da cidade e da gastronomia. No futuro, queria muito viver e trabalhar em Portugal. Vamos ver, se calhar não é impossível!



Responda às perguntas sobre o texto com frases completas.

a. Qual é a nacionalidade da Rocío e onde estuda?

b. Na sua opinião, a Rocío tem dificuldades com a língua portuguesa ?

c. O que pensa a Rocío do Porto?

d. Que planos tem ela para o verão ?

e. Que língua fala o Benjamin com os pais dele ?

f. Por que razão está ele no Porto ?

g. Na sua opinião o Benjamin está bem adaptado à cidade e ao país? Porquê?

2. Escreva um postal a um amigo e fale da sua experiência como estudante erasmus:

- da sua rotina diária;
- do que gosta de fazer nos tempos livres ;
- dos locais que já conhece em Portugal ;



Porto, 5 de fevereiro de 2014

Olá _____,

This image shows a full page of white paper with horizontal black ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, typical of notebook or legal stationery. There are no margins, text, or other markings present.

Um abraço,

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO**CURSO INTENSIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA ESTRANGEIROS****Prova Final de Avaliação****Nome** _____**Data** _____**3. Faça as perguntas para as seguintes respostas.**

- a. _____ ? - 0.50 cêntimos.
b. _____ ? - Não, não sou.
c. _____ ? - Estou na biblioteca.
d. _____ ? - Não, não podemos
e. _____ ? - Amanhã vou estudar para o teste.
f. _____ ? - Sim, sabemos.
g. _____ ? - Ela tem 24 anos.
h. _____ ? - No sábado.
i. _____ ? - Ele está a dormir
j. _____ ? - Sim, vou.

4. Use o pronome pessoal correto.

- a. Este livro é para mim? - Sim, é para _____.
b. Posso ir convosco? - Sim, podes vir _____.
c. Ele vai contigo? - Sim, ele vai _____.
d. Este presente é para si. - Para _____ ? Oh, muito obrigada!
e. Gostas do Pedro? - Sim, gosto _____.
f. Pensas na Sofia? - Sim, penso muitas vezes _____.

5. Complete os espaços com a preposição correta, contraída com o artigo, quando necessário.

- a. Nos vamos a Madrid _____ avião.
b. Ele vai sempre _____ pé para a Faculdade.
c. Eles vão a Guimarães _____ carro da Susana.
d. Nós viajamos para Lisboa _____ comboio das 21:30h
e. Eu volto para o Porto _____ autocarro.
f. Tu também vais _____ autocarro nº. 207?

6. Complete as frases com a preposição correta, contraída com o artigo, quando necessário.

- a. O António está _____ Porto.
- b. O Pedro é _____ Portugal.
- c. Agora, tenho _____ fazer o exercício.
- d. Quanto tempo ficas _____ Portugal?
- e. A Maria está _____ casa.
- f. Ele sai _____ trabalho muito tarde.
- g. Quando viajas _____ Londres?
- h. Eu espero aqui _____ autocarro.
- i. Nós chegamos muito cedo _____ faculdade.
- j. Eu estou preocupado _____ ela?

7. Responda às perguntas com *sim* 😊 ou *não* ☹.

- | | | |
|-----------------------------------|---|---------|
| a. Sabes onde é a farmácia? | ☹ | - _____ |
| b. Podes estudar com a Sylva? | 😊 | - _____ |
| c. Vocês querem um café? | ☹ | - _____ |
| d. Ouves música de manhã ? | ☹ | - _____ |
| e. Você bebe um café ? | 😊 | - _____ |
| f. Compras pão? | ☹ | - _____ |
| g. Você dá um presente ao Manuel? | 😊 | - _____ |
| h. Fazes o tpc agora ? | ☹ | - _____ |
| i. Vês o filme? | 😊 | - _____ |
| j. Vocês precisam do dicionário? | 😊 | - _____ |

8. Complete com as preposições « para » ou « a », contraída com o artigo, quando necessário.

- a. Eu estou muito cansada, por isso vou _____a cama.
- b. O Pedro trabalha num café e normalmente vai _____o café cedo.
- c. Agora, tenho aulas, por isso vou _____a faculdade.
- d. Amanhã à noite vamos _____o cinema ?
- e. Quando vamos _____os correios?
- f. Antes do almoço vou _____a padaria.
- g. Hoje à tarde, vamos _____a farmácia.
- h. O Rui vai trabalhar _____a Inglaterra.

Anexo 16

PAUTA DE CLASSIFICAÇÃO

Ano Letivo 2013 / 2014

REGISTO DE ENTRADA
Data
Funcionário

Curso de Formação: EILC - Erasmus Intensive Language Course (Turma 1)Docente: Ana Isabel de Jesus FernandesN.º de alunos: 13

N.º do aluno / N.º de ordem	Nome do aluno	Classificação Final	Nível
1	Andrea	19	A1
2	Artis	12	A1
3	Csaba	18	A1
4	Enes	11	A1
5	Eva	19	A1
6	Furkan	10	A1
7	Henri	13	A1
8	Jakub	18	A1
9	Jan	17	A1
10	Petra	19	A1
11	Sedef	Reprovado*	A1
12	Simon	Reprovado*	A1
13	Suvi	17	A1

RESSALVAS

* Reprovado por faltas

7 / 02 / 2014

O Responsável pela Classificação

Ass. _____

Information

Flag
question

Edit
question

Ouçã e repita!

Listen and repeat!

Lembre-se: <s> entre vogais é [z] / Remember: <s> between vowels is [z]



1.



Tu estás em Lisboa

(mais depressa)

2.



Tu estás em Lisboa

3.



Nós estamos em casa.

(mais depressa)

4.



Nós estamos em casa.

5.



mais ou menos

(mais depressa)

6.



mais ou menos

.....

Information

Flag
question

Edit
question

Ouçe e repita: **verbo partir** no presente do indicativo.

Listen and repeat the **verb partir** (to leave, go out of / to break)



par.tir

eu par.to

tu par.tes

vo.cê par.te

e.le par.te

e.la par.te

nós par.ti.mos

vós par.tis

vo.cês par.tem

e.les par.tem

e.las par.tem

Information

Flag
question

Edit
question

Ouçe e repita!

Listen and repeat!



ca.dei.ra



car.tei.ra



Information

Flag
question

Edit
question

Ouçe e repita!

Listen and repeat!

Som

sound

[ʒ]



Grafia

spelling

<j>

<ge>

<gi>



o jor.nal



o re.lô.gi.o



a gi.ra.fa



o quei.jo



a ge.lei.a



a ja.ne.la



o ma.ra.cu.já



o bei.jo



o ge.la.do



o jar.dim



a la.ran.ja



o ge.lo





as joi.as



o jo.e.lho



a gen.te



a ce.re.ja



Ouça e repita os trava-línguas. Não se preocupe com o sentido das palavras. O objetivo deste exercício é praticar a pronúncia de: [3]

Listen and repeat the tongue-twisters. Don't worry if you don't understand the meaning. The purpose of this exercise is to practice the pronunciation of: [3]



1. A na.ja e.gi.pc.i.a gi.gan.te a.ge e re.a.ge ho.je, já.



2. Em ja.nei.ro vi o Jo.ão de pi.ja.ma no jar.dim da i.gre.ja
a a.ju.dar a Jo.a.na a co.mer u.ma la.ran.ja com quei.jo.

Information

Flag
question

Edit
question

Atente na entoação nas seguintes perguntas.

Pay attention to the intonation in the following questions.

Ouça e repita!

Listen and repeat!

1. Ele é japonês?



2. Você está em Portugal?



3. Eles estudam aqui?



4. Ela trabalha no banco?



5. Eles moram juntos?



6. Ela compreende francês?



7. Vocês partem hoje para França?



Information

Flag
question

Edit
question

Ouçe e repita!

Listen and repeat!

Som

sound

[ʃ]

Grafia

spelling

<ch>

<_z>

<_s>

<_x>



o cho.co.la.te



o pei.xe



o ra.paz



o chá





a bru.xa



a mo.chi.la



dez



o cha.peu



a con.cha



dois



o a.na.nás



ro.xo



Ouçã e repita os trava-línguas. Não se preocupe com o sentido das palavras. O objetivo deste exercício é praticar a pronúncia de: [ʃ]

Listen and repeat the tongue-twisters. Don't worry if you don't understand the meaning. The purpose of this exercise is to practice the pronunciation of: [ʃ]



1. Es.ti.ve em Cha.ves num di.a de chu.va e en.con.trei u.ma cha.ve de chum.bo no chão.



2. Du.as chá.ve.nas de chá chei.as de bo.la.chas de cho.co.la.te.

Question 54

Not yet
answered

Marked out of
7.0

Flag
question

Edit
question

Ouçã e repita as frases. Depois, coloque corretamente os sinais de pontuação (.) (?).

Listen to the sentences. Then, do the punctuation (.) (?).



Tu és estudante de engenharia



Tu não és o John



Nós somos da França



Eles são gregos

Information

Flag
question

Edit
question

Ouçã e repita!

Listen and repeat!

Som

sound

Grafia

spelling

[z]

<z_>

<_z_>

<_s_>

<exa_>

<exe_>

<exi_>

<exo_>

<exu_>





a ca.sa



ze.bra



a ro.sa



ze.ro



o e.xa.me



as no.zes



a te.sou.ra



a me.sa



os ra.pa.zes



quin.ze



co.ser



o e.xer.cí.ci.o



a co.zi.nha



a mú.si.ca



a.zul



zan.ga.da





Ouçe e repita os trava-línguas. Não se preocupe com o sentido das palavras. O objetivo deste exercício é praticar a pronúncia de: [z]

Listen and repeat the tongue-twisters. Don't worry if you don't understand the meaning. The purpose of this exercise is to practice the pronunciation of: [z]

1. 

A Ro.sa per.gun.tou à Ro.sa

Qu.al e.ra a ro.sa mais ro.sa

A Ro.sa res.pon.deu à Ro.sa

Que a ro.sa mais ro.sa

E.ra a ro.sa cor de ro.sa

2. 

O zan.gão zum.biu do.ze ve.zes,

Zan.ga.da, a ze.bra re.zin.go.na

e.xal.tou.-se com a al.ga.za.rra

na co.zi.nha cin.zen.ta da Mi.zé

Information

Flag
question

Edit
question

Ouçe e repita! Listen and repeat!

Lembre-se de que <s> no fim da palavra é: [ʃ] -



Remember that <s> at the end of the word is: [ʃ] -



Os



mê**s**



mostr**s**



ligamos

Mas:

<s> entre vogais é: [z] - 

But:

<s> between vowels is: [z] - 



As calças azuis são bonitas

As calçasazuis são bonitas



Tu mostras a cidade aos amigos

Tu mostrasa cidade aosamigos



Os carros amarelos e pretos são antigos

Os carrosamarelose pretos são antigos



Nós abrimos os olhos devagar



Tu viajas amanhã com dois amigos alemães

Tu viajasamanhã com doisamigosalemães

Question 45

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Leia a pergunta, ouça a resposta e escreva-a. Termine com um ponto final (.)

Read the question, listen to the answer and write it down. Finish with a dot (.)

- O Simon é inglês?



Answer:

Question 46

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçe e selecione a pergunta correta para a seguinte resposta

Listen and select the right question for the following answer.

Eles são eslovacos.

Select one:

**Question 49**

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçe e leia a pergunta. Repita-a. Depois ouça as respostas e selecione a correta.

Listen and read the question. Repeat it to practice. Then listen to the answers and select the right one.

Quando partem para Lisboa?



Select one:



Question 72

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouç a pergunta e selecione a resposta correta.

Listen to the question and select the right answer.



Select one:

**Question 38**

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouç a pergunta! Se estiver, gramaticalmente, correta, escreva "correta". Se estiver errada, corrija-a. Não se esqueça do ponto de interrogação (?)

Listen to the question. If you think it is grammatically correct, write "correta". If you think it's wrong, correct it. Don't forget to put the question mark (?)



Answer:

Question 46

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouç as palavras e diga como se pronuncia o <o>: semi-aberto [ɔ] , semi-fechado [o] ou como um [u] . Escolha a opção correta.

Listen to the word and tell how the <o> is pronounced: mid-open [ɔ], mid-close [o] or like an [u]. Select the right answer.

	bola	Choose...
	prato	Choose...
	doce	Choose...
	almofada	Choose...
	flor	Choose...
	garfo	Choose...
	porta	Choose...
	escova	Choose...

Question 53

Not yet
answered

Marked out of
8.0

Flag
question

Edit
question

1. Ouça o texto.

1. Listen to the text.



2. Diga se as seguintes frases sobre o texto são verdadeiras ou falsas. Escreva no espaço em branco **V** para verdadeira e **F** para falsa.

2. Please tell if the following sentences about the text are true or false. Please write in the blanks an **V** for true and an **F** for false.

a. O Tobias tem vinte e sete anos.

b. Ele é letão.

c. Ele trabalha em Portugal.

d. Ele mora com duas portuguesas.

e. Em casa, ele fala sempre português com os amigos.

f. No trabalho, os colegas não falam alemão.

g. Ele tem pouco tempo para estudar.

h. Amanhã, ele parte para o Brasil sozinho.

Question 59

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçá a palavra e seleccione a imagem correta.

Listen to the word and select the right picture.



Select one:

**Question 61**

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçá a pergunta. Depois, ouça as respostas e seleccione a correta.

Listen to the question. Then listen to the answers and select the right one.



Select one:

☐ Aprendo na faculdade.

☐ Sim, aprendo.

Question 75

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçá a frase e diga se a frase está, gramaticalmente, correta ou errada.

Listen to the sentence and say if the sentence is grammatically right (correta) or wrong (errada).



Select one:

☐ correta

☐ errada

Information

Flag
question

Edit
question

Ouçá e repita!

Listen and repeat!



quar.to



qua.dro



Question 95

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçá e leia a pergunta. Repita-a. Depois ouça as respostas e selecione a correta.

Listen and read the question. Repeat it to practice. Then listen to the answers and select the right one.

Onde trabalha?



Select one or more:



Question 33

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçã e selecione a opção correta.

Listen and select the right option.



Select one:

☐ precisar

☐ precisa

Question 41

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçã as frases, observe as imagens e selecione correto ou errado.

Listen to the sentences. Look at the pictures and select right (correto) or wrong (errado).



Choose... ▼



Choose... ▼

3. 



Choose... 

Choose...
errado
correto

4. 



Choose... 

Question 44

Not yet
answered

Marked out of
8.0

 Flag
question

 Edit
question

Ouç a palavra e escreva-a no plural.

Listen to the word and write it in the plural

- 1-  -
- 2-  -
- 3-  -
- 4-  -
- 5-  -
- 6-  -
- 7-  -

Question 46

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçá as palavras e faça a correspondência.

Listen and match the sound to the word.

Audio player interface with four tracks and a dropdown menu.

Choose...
Choose...
peixe
pães
pais
país
Choose...
Choose...

Information

Flag
question

Edit
question

Ouçá e repita!

Listen and repeat!



pães



peixe



pai e mãe = pais



Question 49

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouça e selecione a opção correta.

Listen and select the right option.



Select one:

- ☐ está bem
- ☐ também
- ☐ tão bem

Information

Flag
question

Edit
question

Ouça e repita!

Listen and repeat!



meses



mesas

Question 57

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouça e diga quantas palavras tem a frase. Selecione a opção correta.

Listen and tell how many words the sentences has. Select the right answer.



Select one:

- ☐ 8
- ☐ 7

Question 54

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Observe a imagem, ouça a frase e diga se correspondem. Selecione verdadeiro ou falso.

Look at the picture, listen to the sentence and say if they match. Select true or false.



Select one:

☐ True

☐ False

Question 58

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçá a palavra e selecione a imagem correta.

Listen to the word and select the right picture.



Select one:



Question 64

Not yet answered

Marked out of 12.0

Flag question

Edit question

Ouçá as perguntas e responda com o verbo adequado, como nos exemplo. Depois, ouça, outra vez, as perguntas e repita-as para praticar a pronúncia e a entoação.

Listen to the questions and answer with the right verb, as in the examples. Afterwards, listen to the questions again and repeat them for yourself to practice pronunciation and intonation.



- Sim, gosto.



- Não, não gosto.

1.   2.   3.   4.   5.   6.   7.   8.   **Question 1**

Not yet answered

Marked out of 1.0

Flag question

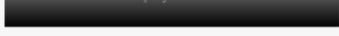
Edit question

Ouçá os verbos e faça a correspondência com o infinitivo.

Listen to the verbs and match with the infinitive.











Choose... 

Choose...
sair
ser
saber
estar

Choose... 

Choose... 

Question 5

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçá a palavra e selecione a imagem correta.

Listen to the word and select the right picture.



Select one:

**Question 6**

Not yet
answered

Marked out of
7.0

Flag
question

Edit
question

Ouçá as frases e complete os espaços com as seguintes palavras:

Listen to the sentences and complete the blanks with the following words:

há - à - às - ao - aos - a - as

1.  No supermercado muitas coisas boas.

2.  Eles chegam amanhã Porto.

3.  Na sala não computadores.

4.  Às vezes, não tempo para fazer tudo.

5.  Tu também chegas tarde casa?

6.  Hoje noite, jantamos em casa da Joana.

7.  Quando chegas Alemanha?

Question 7

Not yet
answered

Marked out of
13.0

Flag
question

Edit
question

Antes de - antes da(s) - antes do(s) - depois de - depois do(s) - depois da(s)

Complete os espaços em branco com a preposição < **de** > e contraída com o artigo, se necessário. Depois, ouça as frases e corrija-as, se necessário.

Fill in the blanks with the preposition < **de**> contracted with the article when necessary. Afterwards, listen to the sentences and correct them if necessary.

1. Antes aulas, tenho de acabar o exercício.



2. Depois férias, quero começar a fazer desporto.



3. Antes tomar o pequeno-almoço, tomo um duche.



4. Depois almoço, lavo a louça.



5. Depois arrumar a casa, vou ao café com os meus amigos.



6. Antes natal, tenho sempre muito trabalho.



7. Normalmente, estou muito cansada depois festa.



8. Antes ir para casa, vou ao supermercado.



Question 10

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçá a palavra e selecione a imagem correta.

Listen to the word and select the right picture.



Select one:



Question 18

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçá a palavra e selecione a imagem correta.

Listen to the word and select the right picture.



Select one:



Question 21

Not yet
answered

Marked out of
1.0

Flag
question

Edit
question

Ouçá a palavra e seleccione a imagem correta.

Listen to the word and select the right picture.



Select one:





Porto, 13 de agosto de 2014

Olá, Henri.

Como estás? Como é Barcelona? É fixe viver aí? E o teu curso de catalão? Também já acabou? Esta é a quarta e última semana do curso intensivo de português e também a minha última semana no Porto. Estou triste porque tenho de dizer adeus aos meus novos amigos e à cidade onde me sinto tão bem.

Como sabes, estou aqui para fazer um curso de língua portuguesa porque em setembro vou para Bragança onde vou ficar até julho do próximo ano. Já sei que lá está muito frio no inverno e às vezes neva. Acho que não vou ter saudades da Finlândia! ☺

As aulas são todos os dias das nove horas da manhã à uma hora da tarde. Infelizmente, preciso de me levantar muito cedo. Depois das aulas, eu e os meus colegas almoçamos na cantina e fazemos os trabalhos de casa juntos.

Claro que a minha vida não é só estudar! Eu saio muito à noite com os meus amigos e ao fim de semana viajamos porque queremos saber um pouco mais sobre o país e a sua cultura. Já conheço Lisboa, Aveiro e Coimbra que tem a mais antiga universidade de Portugal. Ontem viajámos para Braga e Guimarães. Gosto muito desta cidade, mas o Porto é especial para mim. Tens de conhecer! É uma cidade acolhedora, com vista para o rio e para o mar, com gente simpática e sorridente, sempre pronta para nos ajudar.

Gosto de visitar os monumentos, os museus e as caves do famoso vinho do Porto, passar uma tarde no jardim do palácio de cristal a ler um livro, à sombra de uma árvore, ou então, sentar-me num café na praia a conversar com os meus amigos. O Porto é uma cidade aberta que nos recebe bem e nos faz sentir em casa. Por isso já sei que vai ser difícil dizer adeus. Mas eu vou voltar! Quem sabe, se calhar contigo. A imagem que vês no postal é da Ribeira do Porto, classificada pela UNESCO como património da humanidade. Do lado direito é possível ver a famosa ponte de D. Luís. Não é uma vista bonita? Amanhã, sexta-feira, chegam a mãe e o pai. E tu, quando vens cá?

Bom, por hoje é tudo.

Até breve e um beijinho.

Suvi

Transcrição Fonética do texto

[ɔ'la 'hēRi || 'komu 'ʃta]ʔ || 'komu ε bersi'lonēʔ || ε 'fiʃi vi'ver e'iʔ || i u tew 'kursu di kete'lēwʔ || tē'bēʃ za eke'boʔ || 'ɛʃte ε e 'kwartē i 'uʔtime si'mene du 'kursu ʔtē'sivu di purtu'gez i tē'bēʃ e 'mijne 'uʔtime si'mene nu 'portu || 'ʃto 'triʃti 'purki 'təɲu di di'zer e'dewz awʒ 'mewʒ 'nɔvu e'miguzi a si'dadi 'ōdi mi 'sɪtu tēw bēʃ || 'komu 'sabiʃ 'ʃto e'ki 'pere fe'zer ũ 'kursu di 'līgwe purtu'geze 'purki ẽʃ si'tēbru vo 'pere bre'gēse 'ōdi vo fi'kar e'te 'zuʌu du 'pɔsimu 'enu || za sej ki la 'ʃta 'mũʃtu 'frii nu ʔ'vernu i aʒ 'veziʒ 'neve || 'aʃu ki nēw 'vo 'ter saw'dadiʒ de fɪ'lēdʒe || e'z awlɐʃ 'sēw 'toduz uʒ 'dieʒ deʒ 'nɔvi 'ɔreʒ de me'ɲē a 'ume 'ɔre de 'tardi || ʔfiliʒ'mēti pri'sizu di mi livē'tar 'muʃtu 'sedu || di'pojʒ de'z awlaz ew i uʒ 'mewʃ ku'ʌgez aʔmu'semuʒ ne kē'tine i fe'zemuz uʃ tre'baʌuʒ di 'kaze 'ʒũtuʃ || 'klaru ki e 'mijne 'vide nēw ε so 'ʃtudar || ew 'saju 'muʃtu a 'nojti kō uʒ 'mewz e'miguz i aw fɪ di si'mene vje'ʒemuʃ 'purki ki'remuʃ se'ber ũ 'poku majʃ 'sobri u pa'iz i e 'sue kuʔture || za ku'nesu liʒ'boe av'ejru i ku'ʔbre ki tēʃ e majz ē'tige univɪrsi'dadi di purtu'gaʃ || ōtēʃ vje'ʒemuʃ 'pere 'brage i gime'rēʃ || 'gɔʃtu 'muʃtu 'deʃte si'dadi mez u 'portu ε ʃpisi'aʃ pere mɪ || tēʃʒ di kupi'ser || ε 'ume si'dadi ekuʌi'dore kō 'viʃte 'pere u 'Riu i 'pere u mar kō 'ʒēti sɪ'patikə i suRi'dēti 'sēpri 'pɔte 'pere nuz eʒu'dar || 'gɔʃtu di vizi'tar uʒ munu'mētuʃ || uʒ mu'zewz i eʃ 'kaviʒ du fe'mozu 'viɲu du 'portu || pe'sar 'uma 'tardi nu ʒer'dɪ du pe'lasju di kriʃ'tal e 'ler ũ 'livru a 'sōbre di 'ume 'arvuri o ē'tēw sē'tarmi nũ ke'fe ne 'praje e kōvir'sar kō uʒ 'mewz e'miguʃ || u 'portu ε 'ume si'dadi e'berte ki nuʒ Ri'sebi bēʃ i nuʃ faʃ sē'tir ẽʃ 'kaze || pu'r isu za 'sej ki vaj ser di'fisil di'zer e'dewʃ || mez ew 'vo vɔʔtar || kēʃ 'sabi si ke'ʌar kō'tigu || e i'maʒēʃ ki veʒ nu puʃ'tal ε de Ri'bejre du 'portu klesifikade 'pele u'neʃku 'komu petri'mɔɲju de umeni'dadi || du 'ladu di'rejtu ε pu'sivɛʃ ver e fe'moze 'pōti di dō lu'iʃ || nēw 'ε 'ume 'viʃte bu'niteʔ || eme'ɲē seʃte'fejre 'ʃegēw e 'mēʃ i u 'paj || i tu 'kwēdu vēʃʃ kaʔ || bō || pu'r oʒi ε 'tudu || a'te 'brevi i ũ beʃ'ʒɪnu || suvi]

Notas:

1 - Seguindo a convenção adotada pela International Phonetic Association na secção "Illustrations of the IPA" do Journal of the International Phonetic Association, optámos por transpor escrupulosamente para esta transcrição fonética a separação das palavras ortográficas através de um espaço em branco. Sempre que, em função dessa opção, houvesse fenómenos de sândi externo, ressilabificação ou redistribuição de acento a considerar, os mesmos foram marcados no ponto da cadeia a que foneticamente pertencem, independentemente dessa separação de base meramente ortográfica.

2 - Nesta transcrição, foram seguidas todas as convenções formais prescritas pela International Phonetic Association, com uma ressalva apenas: o contorno entoacional correspondente às frases interrogativas foi marcado, neste trecho, através do símbolo ortográfico corrente (ponto de interrogação), colocado no ponto da cadeia segmental coincidente com a sua marcação gráfica na escrita corrente.

Anexo 20

[illegible]

[illegible]

Anexo 22

Questionnaire

Fill in the form with your details and answer the questions. Tick ☒ the box with your answer.

Name:	
Nationality:	
Mother Language(s):	

1. What foreign languages do you speak?		How would you evaluate your language skills?			
		very good	good	fair	poor
English Spanish: Italian: Romanian: French: Another: _____ Another: _____ Another: _____ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

2. Do you like to learn languages, using new technologies?

☐ I like it very much

☐ I like it

☐ I don't like it

3. Have you ever learned how to pronounce the sounds of a foreign language and how to stress the words before starting a language course?

☐ yes

In which language(s)?

In which learning environment?

☐ E-learning

☐ Cd + book

☐ Classroom

☐ another: _____

☐ no

4. In your opinion, how important is it to learn how to stress the words correctly and to pronounce well the sounds?

☐ very important

☐ important

☐ unnecessary

Why? _____

5. Do you find it difficult to stress correctly the words in European Portugues?

☐ very difficult

☐ a little bit difficult

☐ not at all

6. Do you find it difficult to pronounce well the sounds in European Portugues?

☐ very difficult

☐ a little bit difficult

☐ not at all

7. Which sounds of European Portuguese are more difficult for you to pronounce? The word(s) shown at the side of each [sound] are there just to help you recognize the appropriate sound more easily.

Vowels?

[a]

<casa>

☐

[ɐ]

<agosto>

☐

[ɛ]

<caderno>

☐

[e]

<mesa>

☐

[ɔ]

<copo>

☐

[o]

<Porto>

☐

[i]

<cinema>

☐

[u]

<curso>

☐

[ɨ]

<nove>

☐

Nasal Vowels?

[ẽ]

<amanhã>
<ambiente>
<cantar>

☐

[ẽ̃]

<empregado>
<pensar>

☐

[ĩ]

<impossível>
<sim>
<cinco>

☐

[õ]

<sombra>
<com>
<longe>

☐

[ũ]

<algun>
<mundo>

☐

Oral Diphthongs?

[aj]

<praia>

☐

[aw]

<mau>

☐

[ej]

carteira

☐

[ew]

<Europa>

☐

[iw]

<saiu>

☐

[uj]

ruivo

☐

[ɔj]

<depois>

☐

[o]

<outro>

☐

Nasal Diphthongs?

[ẽw]

<mão>



[ẽj]

<cães>



[õj]

<corações>



[uĩ]

<muito>



Consonants?

[s]

<se**t**e>
<pá**s**saro>
<mar**ç**o>
<cin**c**o>
<ce**d**o>
<aux**í**lio>



[z]

<ca**s**a>
<ze**r**o>
<do**z**e>
<ex**z**emplo>



[ʃ]

<ma**s**>
<pa**s**ta>
<es**t**ar>
<fe**l**iz>
<ch**á**>
<xa**i**le>
<li**x**o>



[ʒ]

<Li**s**boa>
<es**g**otado>
<ge**l**o>
<ima**g**inação>
<jo**r**nal>
<ja**n**eiro>



[R]

<re**n**da>
<car**r**o>
<Isra**e**l>



[ɾ]

<ba**r**ato>
<pra**t**o>
<ab**r**ir>



[k]

<nu**n**ca>
<co**m**er>
<cu**r**so>
<que**r**er>
<má**q**uina>



[kw]

<qua**d**ro>



[g]

<ga**t**o>
<al**g**uém>
<gui**t**arra>
<do**m**ingo>



[/]

<ho**s**pital>



[ɲ]

<ba**nh**o>



[ʌ]

<ve**r**melho>



[v]

<ve**r**>
<av**ó**>



[l]

<le**r**>
<bo**l**o>



[t]

<azu**l**>
<alto>



[ks]

<co**m**plexo>



[ejʃ]

<exte**r**ior>
<se**x**to>



8. What do you think about the online course that you have just finished?

☐ very useful

☐ useful

☐ unnecessary

Thank you very much for your co-operation!

Anexo 23

Resultados do questionário sobre o curso online

1. Que línguas estrangeiras falam os alunos?	Número de alunos	Como avaliam eles os seus conhecimentos dessas línguas?			
		muito bons	bons	razoáveis	fracos
inglês	12	6	6		
espanhol	4			2	2
italiano					
romeno					
francês	4		2	1	2
outra: alemão	4	1			3
outra: russo	1				1
outra: polaco	1			1	
outra: checo	1	1			
outra: húngaro	1				1
outra: sueco	1				1

2. Os alunos gostam de aprender línguas, usando as novas tecnologias?

9 - gostam muito

3 - gostam

0 - não gostam

3. Já alguma vez tinham aprendido a articular os sons e a distinguir a sílaba tónica das palavras numa língua estrangeira, antes de iniciarem a sua aprendizagem formal?

2 - sim

10 - não

Em que língua(s)? **Inglês - alemão**

Em que modalidade de aprendizagem?

- E-learning: 1
- Cd + livro: 2
- sala de aula: 2
- outra: 0

4. Na opinião deles, aprender a distinguir a sílaba tónica e a articular bem os sons é:

muito importante: 6

importante: 6

desnecessário: 0

Porquê?

Para compreenderem e serem compreendidos;

Porque uma palavra mal acentuada pode ter outro significado;

Se a entoação das frases não estiver correta, os falantes nativos não os compreendem;

É um pouco difícil falar com alguém, se a pronúncia não é boa;

É mais fácil começar a compreender e a comunicar com os falantes nativos;

5. Os alunos consideram difícil a distinção da sílaba tónica no português europeu?

6 - muito difícil

6 - um pouco difícil

0 - não

6. Os alunos consideram difícil a articulação correta dos sons do português europeu?

1 - muito difícil

10 - um pouco difícil

0 - não

7. Que sons do português europeu consideram difíceis de pronunciar?

Vogais Orais?

[a]
0 <casa>

[e]
4 <agosto>

[ε]
2 <caderno>

[e]
1 <mesa>

[ɔ]
3 <copo>

[o]
2 <Porto>

[i]
0 <cinema>

[u]
0 <curso>

[ɨ]
2 <nove>

Vogais Nasais?

[ẽ]
4 <amanhã>
<ambiente>
<cantar>

[ẽ]
3 <empregado>
<pensar>

[ĩ]
4 <impossível>
<sim>
<cinco>

[õ]
5 <sombra>
<com>
<longe>

[ũ]
3 <algun>
<mundo>

Ditongos Orais?

[aj]
1 <praia>

[aw]
4 <mau>

[ej]
3 carteira

[ew]
1 <Europa>

[iw]
6 <saiu>

[uj]
2 ruivo

[oj]
0 <depois>

[o]
0 <outro>

Ditongos Nasais?

[ẽĩ]	<mão>	4
[ẽj]	<cães>	8
[õj]	<corações>	7
[uĩ]	<muito>	1

Consoantes?

[s]	<sete> <pássaro> <março> <cinco> <cedo> <auxílio>	1
[z]	<casa> <zero> <doze> <exemplo>	0
[ʃ]	<mas> <pasta> <estar> <feliz> <chá> <xaile> <lixo>	5
[ʒ]	<Lisboa> <esgotado> <gelo> <imaginação> <jornal> <janeiro>	4
[R]	<renda> <carro> <Israel>	4
[r]	<barato> <prato> <abrir>	2
[k]	<nunca> <comer> <curso> <querer> <máquina>	0
[kw]	<quadro>	2
[g]	<gato> <alguém> <guitarra> <domingo>	1
[/]	<hospital>	0
[ɲ]	<banho>	1
[ʎ]	<vermelho>	3
[v]	<ver> <avó>	3
[l]	<ler> <bolo>	0
[t]	<azul> <alto>	5
[ks]	<complexo>	1
[ejʃ]	<exterior> <sexto>	6

8. Como consideram os alunos o curso online que acabaram de concluir?

7 - muito útil

5 - útil

0 - desnecessário

QUESTIONNAIRE

Fill in the form with your details and answer the questions. Tick the box with your answer ☒

Name:

1. In your opinion, how important are the following aspects to speak well, to write well in a foreign language, to understand and be understood by a native speaker?

- | | | | |
|----------------------|---|------------------------------------|---|
| Accurate grammar: | ☐ very important | ☐ important | ☐ less important |
| Adequate vocabulary: | ☐ very important | ☐ important | ☐ less important |
| Good pronunciation: | ☐ very important | ☐ important | ☐ less important |
| Listening skills: | ☐ very important | ☐ important | ☐ less important |

2. In your previous foreign language classes did you ever practice:

- | | | | |
|------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| Pronunciation? | ☐ yes | ☐ a little bit | ☐ no, never |
| How to stress the syllables? | ☐ yes | ☐ a little bit | ☐ no, never |
| Entonation? | ☐ yes | ☐ a little bit | ☐ no, never |

3. In a foreign language class, do you think it is important to practice:

- | | | | |
|------------------------------|---|------------------------------------|--------------------------------------|
| Pronunciation? | ☐ very important | ☐ important | ☐ unnecessary |
| How to stress the syllables? | ☐ very important | ☐ important | ☐ unnecessary |
| Entonation? | ☐ very important | ☐ important | ☐ unnecessary |

4. How important do you think a laboratory practice is to help you to improve pronunciation?

- | | | |
|---|------------------------------------|--------------------------------------|
| ☐ very important | ☐ important | ☐ unnecessary |
|---|------------------------------------|--------------------------------------|

5. How much do you think the laboratory practice helped you to improve your pronunciation in European Portuguese?

- | | | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|---|
| ☐ a lot | ☐ quite a lot | ☐ some | ☐ nothing at all |
|--------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|---|

Any further comments, please write below:

A big thank you for your co-operation!

Anexo 25

Resultados do questionário aos alunos sobre as sessões de treino articulatório durante o curso presencial

As respostas e o número de alunos estão a verde

1. Na sua opinião, quão importantes são os seguintes aspetos para se falar e escrever bem numa língua estrangeira, compreender e ser compreendido pelos falantes nativos?

A correção linguística:	1 - muito importante	5 - importante	5 - pouco importante
O vocabulário adequado:	6 - muito importante	4 - importante	1 - pouco importante
A boa pronúncia:	6 - muito importante	5 - importante	0 - pouco importante
A discriminação auditiva:	8 - muito importante	3 - importante	0 - pouco importante

2. Nas aulas de língua estrangeira que frequentou, antes deste curso, já alguma vez tinha feito:

Treino articulatório?	5 - sim	6 - um pouco	0 - não, nunca
Treino de distinção da sílaba tónica?	3 - sim	5 - um pouco	3 - não, nunca
Treino de entoação de frases?	3 - sim	6 - um pouco	2 - não, nunca

3. Numa aula de língua estrangeira, considera importante haver exercícios de:

Treino articulatório?	9 - muito importante	2 - importante	0 - desnecessário
Treino de distinção da sílaba tónica?	5 - muito importante	6 - importante	0 - desnecessário
Treino de entoação de frases?	5 - muito importante	6 - importante	0 - desnecessário

4. Quão importante considera a prática em laboratório para melhorar a pronúncia?

4 - muito importante	7 - importante	0 - desnecessária
----------------------	----------------	-------------------

5. Considera que as oficinas de treino articulatório o/a ajudaram a discriminar os sons e a compreender as palavras e as frases do português europeu?

3 - muito	5 - bastante	3 - um pouco	0 - não, nada
-----------	--------------	--------------	---------------

Comentários: 2

- 1- Um aluno pensa ser um pouco estranho “falar” para um computador, por isso não considera os exercícios de audição e repetição muito úteis. Prefere as aulas presenciais para treinar a pronúncia e a entoação de frases.
- 2- Uma aluna é da opinião de que se não fossem as sessões de laboratório, não saberia como pronunciar as palavras. Gostou muito da forma como as explicações eram dadas nos exercícios em que era necessário distinguir a sílaba tónica.

