

2º CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Criação de materiais e estratégias adaptados
ao público-alvo para o ensino dos artigos em
PLE: uma experiência à distância na
Universidade de Liubliana**

Ana Sofia Meneses da Silva

M

2021



Ana Sofia Meneses da Silva

**Criação de materiais e estratégias adaptados
ao público-alvo para o ensino dos artigos em
PLE: uma experiência à distância na
Universidade de Liubliana**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua
Segunda, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Oliveira Duarte

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

junho de 2021

Ana Sofia Meneses da Silva

**Criação de materiais e estratégias adaptados
ao público-alvo para o ensino dos artigos em
PLE:
Uma experiência à distância na Universidade de
Liubliana**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Não Materna, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Oliveira Duarte

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

A todos aqueles que ensinam português no mundo.

Aos meus pais.

Sumário

Declaração de honra	xi
Agradecimentos	xii
Resumo	xiii
Abstract.....	xiv
Índice de Figuras (ou Ilustrações)	xv
Índice de Tabelas (ou Quadros).....	xvi
Índice de Gráficos.....	xvii
Lista de abreviaturas e siglas	xviii
Introdução.....	1
1. Ponto de partida	4
1.1. Delimitação do problema	5
1.2. Algumas questões orientadoras	7
Parte I – Enquadramento teórico	9
1. A (des)adequação de materiais ao público-alvo	9
1.1. A elaboração de materiais didáticos	9
1.2. Análise de exemplos concretos de exercícios	13
2. O ensino da gramática e a aquisição dos artigos em PLE	21
2.1. O ensino de gramática numa abordagem comunicativa.....	21
2.1.1. Alguns conceitos.....	21
2.1.2 Conhecimento explícito e implícito.....	24
2.1.3. Como ensinar na gramática nos dias de hoje? – algumas pistas	25
2.1.3.1 Focus on form instruction – um retorno?	27
2.1.3.2 Feedback corretivo	32
2.2. A aquisição não nativa do artigo em português numa L2.....	34
2.1.1. O papel da LM na aquisição de L2.....	35
2.2.2 A determinação em esloveno – breves noções	41
3. O sistema de determinação em português	49
3.1. Propriedades morfológicas dos artigos	49
3.2. Propriedades semânticas e discursivas-pragmáticas dos artigos.....	50

3.2.1. Definitude e especificidade	50
3.2.2. Valor referencial do artigo definido	52
3.2.2.1 Condições de existência, unicidade e identificação e de inclusividade	52
3.2.2.2. Usos antecipatórios.....	53
3.2.2.3. Usos situacionais	54
3.2.2.4. Usos anafóricos	55
3.2.2.5 Emprego do artigo pelo possessivo	56
3.2.2.6 Emprego do artigo antes dos possessivos.....	56
3.2.2.7 Valor referencial genérico e totalização	57
3.2.2.8 Emprego do artigo como demonstrativo	57
3.2.2.9. Omissão do artigo definido.....	58
3.2.3 Valor não referencial do artigo definido.....	60
3.2.4 Valores do artigo indefinido	60
3.2.4.1 Leitura [\pm específica].....	60
3.2.4.2 Introdução de informação nova	61
3.2.4.3 Valor predicativo	62
3.2.4.4. Generalizações.....	63
3.2.4.5 Artigo indefinido ou numeral?	63
3.2.4.6 Casos de omissão do artigo indefinido	66
Parte II – Da teoria à prática.....	69
1. Contextualização do estágio	69
1.1. O Ensino de Português na Universidade de Liubliana.....	69
1.2 Perfil do público-alvo.....	71
2. Metodologia.....	78
3. Propostas didáticas com vista à aquisição dos usos dos artigos em PEC e a sua implementação.....	82

3.1. Materiais que forneceram input significativo.....	82
3.1.1. Uso de materiais orais autênticos	82
3.1.2 Uso de textos dos <i>media</i>	87
3.2. Desenvolvimento da consciência linguística dos estudantes e exercícios <i>focus on form</i>	91
3.3. Feedback corretivo	95
4. Apresentação e análise dos resultados de produções escritas.....	97
4.1. Análise das produções escritas ao longo do semestre	97
4.1.1. Apresentação e interpretação dos resultados	98
4.2. Análise da prática letiva na perspectiva dos estudantes - algumas conclusões	106
Considerações Finais	114
Referências Bibliográficas.....	117
Anexos	124
Anexo 1 – Exercícios sobre artigos em <i>Lado a Lado 1</i>	124
Anexo 2 – Exercícios sobre artigo em <i>Português Já!</i> – Gramática e Vocabulário (Iniciação).....	126
Anexo 3 – Questionário inicial entregue aos estudantes	130
Anexo 5 – Transcrições das gravações dos estudantes do MPLE.....	134
Anexo 6 – Atividade sobre o Eduardo e o hostel Celica	135
Anexo 7 – Transcrição do áudio do Eduardo	137
Anexo 8 – Atividade sobre o dia a dia do João	139
Anexo 9 – Transcrição do áudio do João	142
Anexo 10 – Atividades sobre o S.Martinho	143
Anexo 11 – Exercício sobre as condições meteorológicas.....	146
Anexo 12 – Texto sobre o Fado para preencher com os artigos	147
Anexo 13 – Atividade sobre o desporto na Eslovénia.....	149
Anexo 14 – Atividade sobre um português na Eslovénia.....	151
Anexo 15 – Atividade sobre o PPS	154
Anexo 16 – PowerPoint da exposição teórica	156
Anexo 17 – Exercício sobre as profissões	163

Anexo 18 – Atividades sobre os usos dos artigos (exercício de correspondência e reflexão).....	164
Anexo 19 – Exercício sobre o constraste entre artigo definido/indefinido.....	166
Anexo 20 – Exercício de verdadeiro e falso sobre os artigos.....	167
Anexo 21 – Kahoot! realizado.....	168
Anexo 22 – Inquérito final enviado aos estudantes.....	172
Anexo 23 – Respostas dos estudantes sobre o que foi mais fácil nas aulas de Português 1	177
Anexo 24 – Respostas dos estudantes sobre o que foi mais difícil nas aulas de Português 1	178

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Barcelos, junho de 2021

Ana Sofia Meneses da Silva

Agradecimentos

À minha família, aos meus pais, por me apoiarem na decisão de ir para Liubliana mesmo em tempos tão complicados e por fazerem com que este trabalho se concretizasse.

À Professora Doutora e Orientadora Isabel Margarida Duarte, não só por todos os comentários ao meu trabalho e incentivo dados, mas pelo gosto enorme pelo ensino de PLE que suscitou em mim desde o primeiro ano do Mestrado.

Às Professoras Doutoradas Blažka Müller e Mojca Medvedšek que me acolheram de braços abertos em Liubliana e, além de aceitarem todas as minhas propostas durante o estágio, foram sempre carinhosas comigo. Ao colega Edvin Dervišević pela ajuda incansável, lá e cá, desde o momento em que soube que iria para a Eslovénia até à entrega deste relatório.

À Professora Doutora Ângela Carvalho por me ter motivado a fazer Erasmus em Liubliana.

À Professora Doutora Gemma Santiago Alonso pela simpatia em me mostrar todos os seus materiais e conceber a autorização para os utilizar durante o meu estágio.

Ao Pedro, por toda a paciência, amor e apoio incondicional, um obrigado nunca será suficiente para agradecer tudo o que faz por mim.

A toda a comunidade lusófona na Eslovénia que me acolheu e me fez sentir em casa mesmo estando tão longe durante o tempo em que estive lá. Ao Eduardo, ao João e à Mojca, e à Diana por contribuírem para o meu estágio.

À Barbara Juršič, tradutora de Saramago na Eslovénia, pela amabilidade em me enviar uma cópia do *Ano da Morte de Ricardo Reis*.

Às colegas de Mestrado, Thalita, pelo carinho e amizade desde o primeiro dia de aulas na FLUP, e à Joana, pelo companheirismo.

À Sofia Sá, por ser a melhor amiga que poderia ter, por me acompanhar ao longo de todos estes anos e por me compreender tão bem.

Aos meu amigos Resistentes, a melhor equipa de corrida, por estarem ao meu lado e nunca me deixarem desistir. À Carol, por todo o carinho e mensagens de apoio.

Resumo

Diversos estudos e análises qualitativas e quantitativas de erros centrados na aquisição do artigo por aprendentes cuja Língua Materna (LM) carece de uma marca morfológica de artigo, confirmam que a aquisição deste poderá constituir um dos problemas mais persistentes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. No âmbito em que nos enquadrámos, do Português Língua Estrangeira, o tema também se revela complexo, persistindo desvios no uso dos artigos mesmo em aprendentes de níveis de proficiência mais avançados.

As ocorrências desviantes mais frequentes revelam que a complexidade que caracteriza os usos do Português Europeu Contemporâneo (PEC) reside principalmente na ambiguidade do *input* da língua, por não haver, efetivamente, um padrão estável. Além disso, verifica-se a transferência da LM do aprendente, que em muitos casos, se traduz em omissões indevidas, ora pela inexistência de artigos na sua LM, como se verificou neste trabalho, ora por se tratar de uma estratégia de fuga dos aprendentes. Surgiu assim a necessidade, no decurso do estágio pedagógico, da criação de materiais didáticos que auxiliassem neste processo, já que nem os manuais parecem dar resposta a esta problemática nem a esmagadora maioria dos estudos existentes propõem materiais concretos.

Participaram neste pequeno estudo um total de 22 aprendentes de PLE da Universidade de Liubliana a frequentar o nível A1 cuja LM, predominantemente esloveno, não tem artigos. De antemão, os resultados obtidos em produções escritas dos estudantes, confirmaram a dificuldade na aquisição e aprendizagem do uso dos artigos, como também permitiram fazer um levantamento das estruturas mais críticas e que recorrentes. Este trabalho investiga, ainda, as características intra e extralinguísticas de que o esloveno dispõe para expressar definitude e propõe uma descrição explícita dos valores dos artigos em PEC.

Palavras-chave: artigos definidos e indefinidos; criação de materiais didáticos; ensino de gramática; Português Língua Estrangeira; língua eslovena.

Abstract

Several studies and qualitative and quantitative analysis of errors centered on the acquisition of the article by learners whose mother tongue lacks a morphological mark of the article, confirm that the acquisition of it may be one of the most persistent problems in the teaching and learning process of a foreign language. Within the scope of the Portuguese as Foreign Language (PFL), the theme is also complex, with deviations in the use of articles persisting even in learners on more advanced levels of proficiency.

The most frequent deviant occurrences reveal that the complexity that characterizes the uses of Contemporary European Portuguese (CEP) resides mainly in the ambiguity of the language input, as there is effectively no stable standard or rule. In addition, there is the transfer of the mother tongue (MT) of the learner, which in many cases, translates into omissions, either because of the lack of articles in their MT, as seen in this study, or because it is an escape strategy for the learners. Thus, a need, during the pedagogical internship, to create teaching materials that would help in this process emerged, since neither the books seem to respond to this problem nor the majority of existing studies propose specific materials.

A total of 22 PFL learners from the University of Ljubljana attending level A1 whose MT, predominantly Slovenian, has no articles participated in this small study. Beforehand, its results, obtained from the students' written productions, confirmed the difficulty in acquiring and learning the use of articles, as well as allowed a qualitative analysis of the most critical and most recurrent structures. This work also investigates the intra- and extralinguistic characteristics that the Slovene has to express definition and proposes an explicit description of the values of articles in CEP.

Keywords: definite and indefinite articles; creation of didact materials; grammar teaching; Portuguese as a Foreign Language, Slovenian language.

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1 - PLANO DE AÇÃO	6
FIGURA 2 – <i>PORTUGUÊS XXI</i> – LIVRO DO ALUNO (TAVARES, 2012, P.11).....	13
FIGURA 3 – <i>PORTUGUÊS XXI</i> – LIVRO DO ALUNO (TAVARES, 2012, P.22).....	14
FIGURA 4 - <i>PORTUGUÊS XXI</i> – LIVRO DO ALUNO (TAVARES, 2012, P.21)	15
FIGURA 5 - MANUAL <i>PORTUGUÊS XXI</i> (TAVARES, 2012, P.39).....	15
FIGURA 6 – <i>PORTUGUÊS XXI</i> - CADERNO DE EXERCÍCIOS 1 (TAVARES, 2012, P.6)	16
FIGURA 7 - <i>PORTUGUÊS XXI</i> - CADERNO DE EXERCÍCIOS 1 (TAVARES, 2012, P.17)	16
FIGURA 8 – <i>GRAMÁTICA ATIVA I</i> (COIMBRA, 2011, P.76).....	17
FIGURA 9 - <i>GRAMÁTICA ATIVA I</i> (COIMBRA, 2011, P.76)	17
FIGURA 10 - <i>GRAMÁTICA ATIVA I</i> (COIMBRA, 2011, P.77)	18
FIGURA 11 - <i>GRAMÁTICA ATIVA I</i> (COIMBRA, 2011, P.77)	19
FIGURA 12 – ESQUEMA SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA L2 (ELLIS, 1999, P. 349) ...	31
FIGURA 13 – EXERCÍCIO INICIAL EM <i>APRENDER PORTUGUÊS - CADERNO DE EXERCÍCIOS NÍVEIS</i> <i>A1/A2</i>	93
FIGURA 14 – EXEMPLO DE UMA RESPOSTA AO EXERCÍCIO DA FIGURA 12	93

Índice de Tabelas (ou Quadros)

TABELA 1 – RESUMO DAS TRÊS PROPOSTAS DE LONG PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	28
TABELA 2 – PRIMEIRO EXERCÍCIO DE PROCESSAMENTO DE <i>INPUT</i>	94
TABELA 3 – BASE EMPÍRICA DO ESTUDO E NÚMEROS ABSOLUTOS DE OCORRÊNCIAS DESVIANTES E CONVERGENTES COM A LA POR TEXTO.....	99

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- IDADES DOS ESTUDANTES.....	72
GRÁFICO 2 - LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DOS ESTUDANTES	72
GRÁFICO 3 – TIPO DE CONTACTO COM A LÍNGUA PORTUGUESA	74
GRÁFICO 4 – MOTIVOS DOS ESTUDANTES PARA APRENDEREM PORTUGUÊS	75
GRÁFICO 5 – NÚMEROS ABSOLUTOS DE OCORRÊNCIAS DESVIANTES E CONVERGENTES COM A LA POR TEXTO.....	98
GRÁFICO 6 – NÚMEROS ABSOLUTOS DE OCORRÊNCIAS POR TIPO DE DESVIOS E POR TEXTO ...	100
GRÁFICO 7 - AVALIAÇÃO PELOS ESTUDANTES DOS MATERIAIS E CONTEÚDOS	107
GRÁFICO 8 - AVALIAÇÃO PELOS ESTUDANTES DA PROFESSORA ESTAGIÁRIA	109
GRÁFICO 9 – PERCENTAGENS DAS RESPOSTAS À PERGUNTA “CONSIDERAS QUE OS ARTIGOS SÃO UM TEMA FÁCIL OU DIFÍCIL?”	109
GRÁFICO 10 - PERCENTAGENS DAS RESPOSTAS À PERGUNTA “ACHAS QUE OS EXERCÍCIOS SOBRE OS ARTIGOS PROPOSTOS PELA PROFESSORA ANA SOFIA FORAM MAIS INTERESSANTES E ÚTEIS QUE OS DO MANUAL E DA GRAMÁTICA ATIVA?”	110
GRÁFICO 11 - PERCENTAGENS DAS RESPOSTAS À PERGUNTA “ACHAS QUE APRENDESTES MELHOR COM OS EXERCÍCIOS PROPOSTOS PELA ANA SOFIA?”	110
GRÁFICO 12 - AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE PORTUGUÊS 1 EM ZOOM.....	112

Lista de abreviaturas e siglas

EP - ESTÁGIO PEDAGÓGICO

FLUP - FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

I-A – INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

L1 - LÍNGUA PRIMEIRA

L2 - LÍNGUA SEGUNDA

LE - LÍNGUA ESTRANGEIRA

LM - LÍNGUA MATERNA

MPLÉ - MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

PB - PORTUGUÊS BRASILEIRO

PE - PORTUGUÊS EUROPEU

PEC - PORTUGUÊS EUROPEU CONTEMPORÂNEO

PLE - PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

QECRL - QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

CEFR - COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT (COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS)

TPC - TRABALHO PARA CASA

UC - UNIDADE CURRICULAR

Introdução

O presente relatório de estágio está inserido no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (MPLE) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Além de dar conta do meu percurso de iniciação à prática letiva, apresento aqui os resultados de um trabalho de investigação-ação implementado numa turma de estudantes do nível A1, predominantemente de nacionalidade eslovena, da Universidade de Liubliana, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2020/2021. O estágio pedagógico (EP) decorreu ao abrigo do programa de mobilidade *Erasmus+ Estágios* ainda que se tenha convertido, devido à pandemia COVID19, num estágio à distância.

Partindo do princípio de que “os artigos definidos e indefinidos são uma área resistente na aquisição/aprendizagem do Português Língua Estrangeira” (Lopes & Martins, 2017, p.165) e que o meu público-alvo era composto por falantes cuja língua materna (LM) não inclui, propriamente, um elemento lexical ou uma marca morfológica explícita semelhante ao artigo, pressupus que seria uma tarefa desafiante tanto para a exposição didática como para aprendizagem por parte dos estudantes. Não por acaso, no artigo de Ana Cristina Macário Lopes e Cristina Martins supra citado se lê no título a questão “Por onde começar?”, que nos remete imediatamente para uma ideia de que a tarefa de ensinar os usos dos artigos em Português Europeu Contemporâneo (PEC) não parece ser simples, já que nem sabemos por onde começá-la.

São diversos os estudos que atestam a complexidade do ensino/aprendizagem dos artigos definidos e indefinidos em português por falantes não nativos. Porém, em praticamente nenhum se propõem materiais concretos para combater essa dificuldade. Por consequência, ficamos limitados aos prototípicos exercícios de manuais e gramáticas, que, como veremos, muito desalinhados estão da realidade do emprego nativo e deixam de lado a importantíssima componente pragmática do uso dos artigos.

Assim, foi do meu interesse aliar à explicação do valor explícito dos artigos e do seu emprego, materiais que fossem eficazes e potenciasses fundamentalmente a sua aquisição. Não foi minha preocupação que os estudantes decorassem uma lista de regras, aliás, até essas “regras” descrevem mal a realidade, tal é a ambiguidade do PEC neste âmbito. Dediquei-me, pois, a criar oportunidades de fornecimento de *input* nativo,

produzindo materiais autênticos, isto é, materiais que não foram propriamente elaborados com intenções didáticas mas que potenciam a aprendizagem, neste caso concreto, que abrangessem usos contextualizados dos artigos.

Portanto, o trabalho em apreço tem como principais objetivos (1) a *Criação de Materiais e Propostas Adaptados ao Público-alvo para o Ensino dos Artigos em PLE*, como o próprio título sugere; (2) testar a eficácia desses materiais e (3) facilitar a diminuição de erros dos estudantes nos usos dos artigos.

A escolha do tema assentou em razões de natureza académica/investigativa, dado que procedi a um levantamento de contrastes entre o português e o esloveno, antes do arranque do estágio, através de um curso intensivo de esloveno que completei, disponibilizado pelo Centro de Esloveno como Língua Estrangeira (LE) da Universidade de Liubliana. Neste (breve) curso, identifiquei aquelas que seriam possíveis dificuldades para os falantes de esloveno que aprendem português e, então, destas foi eleita o uso dos artigos. A escolha deveu-se ainda à experiência como docente da Prof.^a Orientadora Isabel Duarte, a qual previa essa dificuldade. Por outro lado, de mãos dadas a estes aspetos, está o gosto pessoal pela elaboração de materiais didáticos que motivem os alunos para a aprendizagem do português.

De maneira a abordar de forma teórica e prática o ensino dos usos dos artigos no contexto de ensino-aprendizagem de PLE e a concretizar os objetivos subjacentes ao trabalho de investigação-ação (I-A), dividi o relatório em duas partes. A estas duas senti a necessidade de acrescentar um *Ponto de Partida*, onde, após uma problematização da I-A, coloco algumas questões que orientaram o estágio.

Na primeira parte, que se divide em três capítulos, enquadra-se teoricamente os princípios que sustentaram todo o trabalho. Após recolher e reunir informações de documentos orientadores sobre a adequação e adaptação de materiais ao público-alvo, faço uma breve análise de alguns exercícios de manuais e gramáticas de PLE (sobre os artigos). Seguidamente, no capítulo 2, foco a minha atenção no ensino de gramática em L2 através de uma abordagem comunicativa, e abordo alguns conceitos relacionados com a aquisição não nativa do artigo. Neste último ponto, incluo o papel da LM na aquisição de uma L2 e, depois, exponho, sumariamente, o funcionamento da determinação em esloveno. O último capítulo versa sobre o que veio a tornar-se o centro das atenções do

estudo e do meu estágio: os artigos em PEC, revendo o que as principais gramáticas do português nos dizem sobre eles.

Na segunda parte, proponho-me descrever, em quatro capítulos, a experiência concretizada na Universidade de Liubliana. Primeiramente, contextualizo o EP, explicando como se processa o ensino de Português na Eslovénia e traçando o perfil do público-alvo. Depois, prossigo com a explicitação da metodologia praticada. O terceiro capítulo contempla uma descrição das propostas didáticas implementadas com vista à melhoria na utilização correta dos artigos em produção oral e escrita. No último capítulo da parte II, apresento os resultados das produções escritas dos estudantes quantitativa e qualitativamente e teço algumas conclusões. Neste último, houve ainda espaço para uma análise e reflexão da prática letiva realizada por mim na perspectiva dos estudantes através de um inquérito final que lhes foi aplicado. Há, no entanto, a ressalva de que este inquérito não foi preenchido pela totalidade de estudantes da turma.

A finalizar o trabalho, deixo as portas abertas para trabalhos futuros, nas Considerações Finais, já que com as limitações impostas pelas condições de trabalho à distância muito mais e melhor gostaríamos de ter feito.

1. Ponto de partida

São vários os estudos conduzidos em torno da aquisição de artigos numa L2 por parte de aprendentes cuja LM não possui artigos. No caso do português, estes estudos revelam que os aprendentes manifestam dificuldades na aquisição dos sistemas de artigos em português que resultam em três tipos de erros (utilizarei também os termos “desvio”/ “desvios” para designar ocorrências que não estão de acordo com a norma do PE e que não correspondem a um uso nativo): omissão e adição indevida de artigos e substituição de artigos (usam o artigo definido no lugar do artigo indefinido ou vice-versa).

Para o caso específico do artigo em português (inclusive nas suas variedades), já se levaram a cabo algumas investigações que atestam a complexidade do tema e que terei em conta na escrita deste trabalho: Zhang, 2010; Kim, 2011; Alonso, 2009 e 2016; Marimba, 2016; Said, 2016; Tian, 2017 e Xinyu, 2018. Realço um outro estudo, Baldé (2011), importante para o âmbito deste trabalho por se aproximar da mesma situação de eslavo-falantes aqui descrita (não falantes de esloveno, mas de russo). Note-se, contudo, que se recorreu a aprendentes sem experiência instrucional em português. Destacaria ainda Lopes e Martins (2017)¹ e Leiria (2006), que me deram bastantes pistas para a intervenção letiva.

Não obstante, sem invalidar nenhum deles e uma vez que muito contribuem para a área em questão, principalmente por exporem resultados bastante esclarecedores em relação às dificuldades manifestadas pelos aprendentes na aprendizagem/aquisição de PLE cuja LM não tem artigos, poucos são os textos que sugerem e incluem materiais concretos para os trabalhar.

Ressalvo apenas algumas exceções: os quadros que estão anexados ao artigo de Ana Cristina Macário Lopes e Cristina Martins (2017), cuja utilidade pedagógico-didática é inquestionável por sistematizarem toda a informação explicitável no que diz respeito ao uso dos artigos definidos e indefinidos em português, sendo também “úteis para consultas pontuais em situação de aula” (*idem*, p. 183); os testes idênticos de Baldé (2011) e Marimba (2016), ambos inspirados em Ionin, Ko e Wexler (2004), cujo conteúdo consiste

¹ Este artigo foi-me apresentado pela primeira vez no primeiro ano do MPE e acompanhou-me fielmente durante o estágio por sugestão da Professora Orientadora.

em diálogos com espaços em branco (para completar com o artigo mais adequado) que, apesar da sua extensão, poderiam ser aproveitados e selecionados, pelo menos alguns deles, para exercícios de preenchimento de espaços, o que, a meu ver, funcionaria muito bem; e, ultimamente, Said (2016), que propõe um conjunto de exercícios gramaticais no seu estudo.

Embora não tenha como foco genérico os artigos, tive também em conta Miletic, 2008; Ramos, 2012 e Rodrigues, 2016, que abordam o ensino/aprendizagem de preposições em PLE. Ora, falar sobre preposições implica que necessariamente se fale sobre artigos, e vice-versa, por isso os estudos referidos, também constituíram uma fonte sólida de conhecimento.

1.1. Delimitação do problema

Tomando o modelo de investigação-ação (I-A) para a estrutura deste trabalho, que se inclui no âmbito de Iniciação à Prática Profissional (IPP) (Almeida *et al*, 2016, p.5), colocamos um foco explícito no nosso plano de ação através da investigação de uma dimensão específica relacionada com EP.

Este modelo compreende quatro fases: planificar, executar, observar e refletir. Nesta ótica, identificar uma área como prioritária para a intervenção letiva consistiu no primeiro passo da planificação. Para tal, procedi ao levantamento de contrastes entre o português e o esloveno num Curso Intensivo de Esloveno², de forma a averiguar quais poderiam ser as eventuais dificuldades de um falante nativo de esloveno quando aprende português. Completar este curso (por decisão e interesse próprios, não me foi exigido pela instituição de acolhimento) não só me ajudaria na integração no país, como me permitiria colocar no lugar do estudante. Quais as dificuldades que enfrentaria um falante nativo de esloveno ao aprender português?, foi a questão que coloquei inicialmente. Aprender bases de esloveno e olhar para o português, colocando-me no lugar do aluno, ajudar-me-ia a encontrar essa(s) resposta(s). Efetivamente, o professor de LE ao saber a língua dos

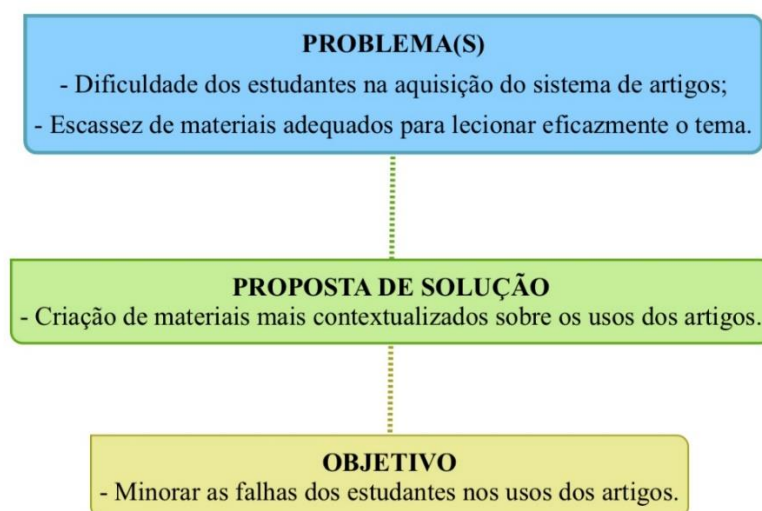
² Refiro-me a um curso intensivo de esloveno para estudantes *Erasmus* que realizei por opção minha, à distância via *Zoom*, através do Centro de Esloveno como Língua Estrangeira (LE) - *Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik* - na Universidade de Liubliana. Este teve uma duração de 60 horas totais (4 horas diárias durante 3 semanas) e decorreu em setembro de 2020.

aprendentes, poderá contribuir para a melhor identificação de dificuldades e elaboração de estratégias de aprendizagem que permitam colmatá-las.

Após a identificação do problema genérico, digamos, surgiu um outro obstáculo: Se quero combater a(s) dificuldade(s) dos estudantes na aprendizagem do uso dos artigos em PEC, com que meios posso contar? Foi então que, depois de uma análise dos materiais de que dispunha para o estágio, sendo eles o manual *Português XXI* (e respetivo caderno de exercícios) e a *Gramática Ativa 1*, concluí que seria necessário criar e adaptar alguns materiais linguísticos providos de contexto, que também incluíssem a competência pragmática, de modo a motivar os estudantes e providenciar-lhes uma aprendizagem enriquecedora.

O mapa mental da figura 1 dá a conhecer o plano de ação que tracei num estado ainda muito inicial. No Capítulo 2 da Parte II, darei conta da metodologia levada a cabo de forma mais fundamentada.

Figura 1 - Plano de ação



Fonte: elaboração própria no *SimpleMind*

Considero também importante, entre outras condições que a implementação da I-A deve respeitar: “é iniciada a partir da observação do contexto de sala de aula, na escola em que o estudante realiza o estágio, e da subsequente problematização da prática” e não predeterminada antes de começar o ano da prática letiva (Almeida *et al.*, 2016, p.7).

Apesar de ter fabricado a ideia de que os estudantes eslovenos iriam manifestar dificuldades na aquisição/apredizagem dos usos dos artigos em português, foi através da observação dos estudantes, nas primeiras aulas, que confirmei o prognóstico previamente traçado e a partir daí prossegui com a ação delineada inicialmente. Como o modelo de I-A “engloba a observação e a investigação de práticas letivas” (*ibidem*), por muito que a tenha antecipado, parte da intervenção letiva foi desenhada durante o EP com base na imprevisibilidade de situações, nas reações dos estudantes, nas reflexões pós-observação de aula e nas experiências vivenciadas na sala de aula (que neste caso se converteu numa sala de aula virtual). Efetivamente, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) (Conselho da Europa, 2001, p.198): “[os professores] têm de tomar decisões, em cada instante, acerca das actividades da sala de aula, que podem ter esquematizado previamente, mas têm que adaptar com flexibilidade em função das reações dos alunos/estudantes (...)”. Mais ainda, o professor deve estar munido de “um conjunto de competências gerais individuais (diferentes saberes)” (Grosso, 2006) que lhe permita assim adequar os métodos de ensino aos diferentes tipos de público e de contextos.

Assim, as três próximas fases do modelo de investigação-ação (i.e. executar, observar e refletir) serão descritas na Parte II deste relatório.

1.2. Algumas questões orientadoras

Como já foi anteriormente dito, a língua eslovena não tem artigos no seu sistema gramatical ou não os realiza morfológicamente (Cf. Capítulo 3, Parte II). Tendo esta característica em conta e, mais ainda, que o uso adequado dos artigos requer conhecimentos de diversas interfaces entre semântica, sintaxe, discurso e pragmática (Pinto F., 2016) e envolve processos complexos na determinação dos nomes (Leiria, 2006, p.340), levantam-se várias questões e formulam-se as hipóteses seguintes:

- I. Os aprendentes eslovenos terão efetivamente dificuldades no uso dos artigos, uma vez que a sua LM não compreende sistema de artigos?

- a) Se sim, será que as produções escritas mostram uma tendência para a omissão do artigo, apresentando efeitos de transferência negativa, ou seja, omissão por ausência da estrutura alvo na LM?
- II. Como adquirem uma estrutura gramatical que não está na sua língua materna?
- a) Terão acesso total à Gramática Universal?
- III. A presença de sistemas de outras línguas românicas na interlíngua dos estudantes será que dificulta a aprendizagem do uso dos artigos mais do que facilita?
- IV. A diversidade de exercícios e contextos com uma abordagem *focus on form* e processamento de *input* é eficaz na aquisição dos usos dos artigos?
- V. Haverá uma reação positiva ou de estranheza e rejeição dos alunos face ao emprego de materiais autênticos? Será uma estratégia motivadora?

Procurarei, durante o relatório, responder a estas questões devidamente sustentadas em bibliografia consultada e na prática letiva experienciada.

Parte I – Enquadramento teórico

1. A (des)adequação de materiais ao público-alvo

Neste capítulo, concentro-me sobretudo em refletir sobre o papel que os materiais didáticos desempenham em aulas de Língua Estrangeira (LE) e falo da sua (des)adequação ao público-alvo. Para o fazer, primeiro começo por expor breves noções teóricas sobre a criação e seleção de materiais didáticos que promovam um processo de ensino-aprendizagem mais adequado e adaptado ao público aprendiz. Neste sentido, apoio-me em Mário Vilaça (2009; 2011 e 2012), autor que se dedica eminentemente ao estudo dos materiais didáticos na aula de LE e, como debruço-me sobre o que os documentos orientadores apontam sobre este tema. Posteriormente, num segundo subcapítulo, analiso e mostro exemplos concretos de exercícios que se revelaram insuficientes para o treino dos usos dos artigos em PEC e motivaram a criação de novos materiais.

1.1. A elaboração de materiais didáticos

É importante de antemão definirmos o que se entende por materiais didáticos. Então, segundo, Vilaça (2011, p.1020):

qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático, mesmo que a sua produção não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional. Poemas, letras de músicas, filmes, jornais, por exemplo, não são produzidos para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas (maternas e estrangeiras) com certa frequência como materiais didáticos.

Por outras palavras, Tomlinson (2004, p.66 *apud* Vilaça, 2011, p. 1020) resume material didático como “qualquer coisa que possa ser usado para facilitar a aprendizagem”. Ora, a função básica de um material didático é auxiliar no processo de ensino-aprendizagem (Vilaça, 2009), porém, não apenas do ponto de vista da aprendizagem do aluno, mas

também do ensino do professor. Desmitificando crenças comuns, Vilaça (2011, p.1021) defende que os materiais didáticos podem ser elaborados por todos os professores e não exclusivamente por “profissionais” ou “especialistas” que colaboram com editoras. Ao elaborarem materiais para as suas aulas, os professores permitem que haja “uma maior adequação às necessidades e às características específicas do seu contexto de ensino” (*ibidem*), uma vez que cada um deles é que melhor conhece os seus alunos. Contudo, o manual, frequentemente também denominado livro didático, por vezes, apresenta-se limitado e redutor obrigando à procura de outras formas de materiais didáticos que se aproximem da realidade do público-alvo e o completem.

No entanto, nem sempre os materiais refletem diretamente a “voz” do professor, ou seja, as suas próprias escolhas e abordagens pessoais. A autoria dos materiais no seu processo de elaboração pode ser conduzida por diferentes fatores: de natureza externa e interna. Assim, os materiais chamados de “público abrangente” ou amplos são diretamente mais afetados por fatores de natureza externa, sendo publicados geralmente por editoras e outras instituições. Este tipo de fatores são, no fundo, fatores genéricos que não emergiram de, ou para, um contexto determinado. Em contraste, resultantes de fatores de natureza interna teremos os materiais de público específico, ou seja, próximos de um contexto específico de ensino-aprendizagem. Segundo Vilaça (2012, p. 54), estes últimos são os fatores que mais influenciam os materiais didáticos elaborados por professores.

Nesta linha, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) tem frequentemente em conta, ao longo de todo o documento, a elaboração e, sobretudo, a adequação dos materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Começa por estipular, como uma das medidas de caráter geral da política linguística do Conselho da Europa, o seguinte:

3. Promover programas de pesquisa e de desenvolvimento que visem introduzir, em todos os níveis de ensino, métodos e materiais mais apropriados, de modo a permitir que diferentes grupos e tipos de aprendentes adquiram uma proficiência comunicativa adequada às suas necessidades específicas. (QECRL, 2001, p.22)

Na verdade, “métodos e materiais apropriados” não só proporcionam um ambiente favorável e eficaz à aquisição da proficiência comunicativa como também um ambiente

inclusivo e aberto a todos os “grupos e tipos de aprendentes”. Aliás, ainda que o QECRL e outros documentos forneçam princípios orientadores e diretrizes, este concede aos professores a liberdade de serem críticos em relação aos materiais pedagógicos que utilizam:

6.3.4. Os professores são geralmente obrigados a respeitar as linhas de orientação oficiais, a utilizar livros de textos e materiais pedagógicos (que poderão estar ou não em posição de analisar, avaliar, seleccionar ou complementar) (...) Têm de tomar decisões, em cada instante, acerca das actividades da sala de aula, que podem ter esquematizado previamente, mas que têm de adaptar com flexibilidade em função das reacções dos alunos/estudantes. (QECRL, 2001, p.198)

Cabe, portanto, aos professores o papel de analisar, avaliar, seleccionar ou complementar os materiais, consoante as reacções dos aprendentes e “em função das suas necessidades, motivações, características e recursos.” (QECRL, 2001, p.199). O QECRL sublinha bem as necessidades e as características dos aprendentes:

Durante muitos anos, o Conselho da Europa promoveu uma abordagem baseada nas necessidades comunicativas dos aprendentes e na utilização de materiais e de métodos que permitissem aos aprendentes satisfazer essas necessidades e que fossem adequadas às suas características como aprendentes.

Contudo, por muito que planifiquem e antecipem a prática letiva, os professores têm de estar dotados de uma certa flexibilidade para se adaptarem a certos imprevistos.

Na esteira dos documentos orientadores, o *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (companion volume with new descriptors)* (CEFR) (Conselho da Europa, 2018, p.27) revela-se “compreensivo” e “neutro” quanto à melhor abordagem a ter no ensino de LE’s apontando que:

There is, for example, no suggestion that one should stop teaching grammar or literature. There is no ‘right answer’ given to the question of how best to assess a learner’s progress.

O CEFR não estipula propriamente nenhuma orientação específica, de forma direta, para a elaboração de materiais, contudo, de forma implícita, aborda alguns assuntos a ter em

conta no ensino de línguas e, por isso, nos materiais que se utilizam nele. Assim, dentro do conteúdo que este novo documento veio a atualizar do QECRL (2001), destacaria a “Online Interaction”, que é, agora, mais importante do que nunca e foi, sem dúvida, um descritor a ter em conta na elaboração de materiais para o nosso contexto de ensino à distância.

Online communication is always mediated through a machine, which implies that it is unlikely ever to be exactly the same as face-to-face interaction. There are emergent properties of group interaction online that are almost impossible to capture in traditional competence scales focusing on the individual’s behaviour in speech or in writing. For instance, there is an availability of resources shared in real time. On the other hand, there may be misunderstandings which are not spotted (and corrected) immediately, as is often easier with face-to-face communication. (CEFR, 2018, p.96)

Esta vertente de ensino online obrigou à (re)adaptação de quase todos os materiais que foram pensados inicialmente para o regime presencial e à elaboração de novos que permitissem uma abordagem mais adequada e motivadora. A comunicação online deixa ainda algumas dúvidas quanto à sua eficácia a nível da interação. Aliás, como se refere no CEFR, facilmente há equívocos ou confusões, porque a mensagem não passa da mesma maneira do que na comunicação *face-to-face*.

Por último, destacaria a competência pragmática que ganha mais destaque no CEFR. Esta deve integrar os materiais implementados de maneira a que se trabalhe a língua em uso e não apenas o “correct usage” da mesma (CEFR, 2018, p.138). O documento postula que “pragmatic competence is concerned with actual language use in the (co-) construction of text. Pragmatic competence is thus primarily concerned with the user/learner’s knowledge of the principles of language use (...).” (*ibidem*).

1.2. Análise de exemplos concretos de exercícios

Nos materiais didáticos que não só são utilizados pelos estudantes eslovenos, mas por todos os aprendentes de PLE, existe uma falta de atenção ao ensino dos artigos. Quer em manuais quer em gramáticas observa-se falta de profundidade e reflexão sobre eles, adotando-se, na maioria dos casos, uma descrição sob o ponto de vista da gramática tradicional, deixando de parte a forte componente pragmático-discursiva que é necessária para uma compreensão mais significativo do emprego do artigo em português. Ora se é necessária uma explicação mais contextualizada e clara sobre a presença/ausência do artigo, que integre atividades sobre a omissão do artigo, por exemplo. Esta falta de descrição pormenorizada leva à conceção de exercícios demasiado mecânicos, marcados pela repetição, e desprovidos de contexto. Para melhor compreendermos esta falha, apresento em seguida, exemplos concretos.

Convocou-se para esta breve análise exercícios de *Português XXI* (e caderno de exercícios) e *Gramática Ativa 1*, manual e gramática, respetivamente, utilizados como instrumento de trabalho durante o estágio pedagógico.

De salientar que este subcapítulo não consiste numa análise de manuais, mas apenas numa pequena amostragem de como alguns exercícios que estes integram se revelam redutores e pouco ou nada úteis. Assim, o primeiro exercício que é possível encontrar no livro do aluno *Português XXI* envolvendo o assunto dos artigos é o da Figura 2 que é solicitado logo na primeira unidade e no tema “Apresentação”.

Figura 2 – *Português XXI* – Livro do Aluno (Tavares, 2012, p.11)

5. Complete como no exemplo.

Exemplo
O Hans é *da* Alemanha. **Então, ele é alemão e fala alemão.**

1. __ Pedro é __ Portugal. **Então,** _____

2. __ Pablo é __ Espanha. **Então,** _____

3. __ Nadine é __ França. **Então,** _____ *francesa*

4. __ Roberto é __ Brasil. **Então,** _____ *brasileiro*

5. __ Julie é __ Estados Unidos. **Então,** _____

Países: Nacionalidades: Línguas

Como veremos adiante, os topónimos no PEC revelam-se como um tema sensível e complexo para alguns aprendentes, dada a sua diversidade e ambiguidade gerada pela ausência de um padrão/regra que estabeleça a presença/ausência do artigo. Em consequência desta complexidade, a sua abordagem neste exercício poderia ir um pouco mais além e ser mais vasta abrangendo mais casos, como cidades, regiões e outros países, por exemplo, que não são antecidos de artigo definido. No entanto, mais à frente, do apêndice gramatical, consta uma tabela que menciona novos topónimos (Figura 3).

Figura 3 – Português XXI – Livro do Aluno (Tavares, 2012, p.22)

Países e Nacionalidades				
<i>Ela é de</i>	<i>Ele é</i>	<i>Ela é</i>	<i>Eles são</i>	<i>Elas são</i>
Portugal	português	portuguesa	portugueses	portuguesas
(a) Espanha	espanhol	espanhola	espanhóis	espanholas
(a) França	francês	francesa	franceses	francesas
(a) Itália	italiano	italiana	italianos	italianas
(a) Inglaterra	inglês	inglesa	ingleses	inglesas
a Alemanha	alemão	alemã	alemães	alemãs
a Bélgica	belga	belga	belgas	belgas
a Suécia	sueco	sueca	suecos	suecas
a Holanda	holandês	holandesa	holandeses	holandesas
o Brasil	brasileiro	brasileira	brasileiros	brasileiras
os Estados Unidos da América	americano	americana	americanos	americanas
o Japão	japonês	japonesa	japoneses	japonesas
Angola	angolano	angolana	angolanos	angolanas
Moçambique	moçambicano	moçambicana	moçambicanos	moçambicanas

A explicação gramatical sobre o artigo vem também endereçada no apêndice gramatical do manual da primeira unidade, porém, de forma bastante simplista, abordando-se apenas o artigo definido. Na Figura 4, é possível conferir as características morfológicas do artigo definido e, imediatamente abaixo, a flexão de género e número de um só grupo nominal.

Figura 4 - *Português XXI* – Livro do Aluno (Tavares, 2012, p.21)

7 Artigos definidos

Artigos definidos		
	masculino	feminino
Singular	o	a
Plural	os	as

Exemplos

O professor	A professora
Os professores	As professoras

Já para o artigo indefinido a formatação é a mesma surgindo, no entanto, dezoito páginas mais tarde, na Unidade 2 (Figura 5). A separação dos dois artigos por unidades torna-se um pouco ilógica no sentido em que o artigo indefinido já surge anteriormente na Unidade 1.

Figura 5 - *Manual Português XXI* (Tavares, 2012, p.39)

5 Artigos indefinidos

Artigos indefinidos		
	masculino	feminino
Singular	um	uma
Plural	uns	umas

Exemplos

Eu tenho um quarto grande.	Tens uma caneta?
Temos uns amigos ingleses.	Esta cidade tem umas casas muito antigas.

Naquilo que respeita ao caderno de exercícios é possível encontrar os prototípicos exercícios de preenchimento de espaços, desprovidos de contexto, como se vê pelas Figuras 6 e 7.

Figura 6 – *Português XXI - Caderno de Exercícios 1* (Tavares, 2012, p.6)

1. Complete com os artigos definidos: o / a / os / as.

_____ professora	_____ diretor
_____ casas	_____ secretária
_____ médico	_____ capital
_____ alunos	_____ número
_____ amigo	_____ dicionários

2. Complete com: de / do / da / dos / das.

Ele é ...

_____ Portugal
_____ Alemanha
_____ Brasil
_____ Estados Unidos
_____ Filipinas
_____ Inglaterra
_____ Japão

3. Complete com: em / no / na / nos / nas.

Eu tenho amigos _____	Brasil.
Tu tens amigos _____	Lisboa.
Los Angeles é _____	Estados Unidos da América.
Ele está _____	Filipinas.
Nós moramos _____	Suécia.
Londres é _____	Inglaterra.
Ele estuda _____	Canadá.

Figura 7 - *Português XXI - Caderno de Exercícios 1* (Tavares, 2012, p.17)

4. Complete com *um* ou *uma*.

_____ quarto	_____ hotel
_____ sala	_____ cinema
_____ cozinha	_____ hospital
_____ casa de banho	_____ café
_____ apartamento	_____ caneta
_____ cheque	_____ mesa

O mesmo acontece na *Gramática Ativa 1*, como se vê na Figura 10. Nesta gramática, a teoria incide apenas sobre o uso e a omissão do artigo definido, pondo o indefinido de parte (Figuras 8 e 9). Poderiam acrescentar-se, no entanto, outras situações em que se evita o artigo definido, por exemplo, em horas, enumerações, nomes de planetas e estrelas, certas expressões feitas como “Nosso Senhor”, “Meus Deus”, “Em minha opinião” e “Em minha defesa”. Algumas exceções ao que é mencionado como “regra

geral” também deveriam ser adicionadas: nomes de cidades que são antecidos por artigo como Porto, Guarda, Régua e datas célebres como o 25 de Abril, o 1 de maio, etc (Arruda, 2016, p.72-73).

Figura 8 – Gramática Ativa 1 (Coimbra, 2011, p.76)

Unidade **36** artigos definidos e indefinidos

artigos definidos			artigos indefinidos		
	masculino	feminino		masculino	feminino
singular	o	a	singular	um	uma
plural	os	as	plural	uns*	umas*

* No plural tem uso restrito.

O Pedro tem **uma** irmã.
A irmã do Pedro chama-se Ana.
O Sr. Melo comprou **um** carro novo.
O carro **do** Sr. Melo tem sistema de navegação.

Os livros estão **na** estante.
As colegas **da** Joana vão **ao** cinema.
Encontrei **uns** óculos **no** café.
Comprei **umas** flores para **a** avó.

Figura 9 - Gramática Ativa 1 (Coimbra, 2011, p.76)

◇ O artigo, definido e indefinido, precede o nome e concorda com ele em género e número.

◇ Usamos o artigo definido com:

- nomes próprios
- estações do ano
- datas festivas
- continentes
- nomes de países
- alguns nomes de cidades
- possessivos

A Carolina e o Diogo são amigos.
O verão é a estação mais quente do ano.
Eles passam **o** Natal e **a** Páscoa com a família.
Portugal é o país mais ocidental **da** Europa.
O Brasil, **os** Estados Unidos, **a** Guiné-Bissau, **a** Suíça, ...
O Rio de Janeiro, **o** Porto, **o** Funchal, ...
Este é **o** meu livro, **o** teu está ali.

◇ Não usamos o artigo definido antes de:

- meses
- datas
- vocativos
- alguns nomes de países
- nomes de cidades

Estamos em janeiro.
É dia 1 de janeiro.
Olá, Pedro!
Portugal, Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Marrocos, Israel, ...
Lisboa, Paris, Londres, Madrid, Maputo, Luanda, Macau, Nova Iorque, ...

Como foi dito antes, os exercícios consistem maioritariamente em preencher espaços em branco para a determinação de um substantivo “solto”, i.e., sem contexto. Não invalidando totalmente a sua importância, trata-se, essencialmente, de exercícios

para o treino da marcação de género e número, ou seja, de concordância nominal. Ora, a grande dificuldade da aprendizagem dos artigos em PEC não é a da marcação de género e número, mas a da sua presença ou ausência no sintagma nominal (SN), tópico que os materiais didáticos sob análise evitam.

Figura 10 - Gramática Ativa 1 (Coimbra, 2011, p.77)

Unidade 36 **Exercícios**

36.1. Complete com os artigos definidos.

1. _____ lápis	11. _____ homem	21. _____ pai	31. _____ calças
2. _____ canetas	12. _____ mulher	22. _____ mãe	32. _____ casaco
3. _____ borracha	13. _____ senhor	23. _____ filho	33. _____ saia
4. _____ livros	14. _____ senhora	24. _____ filha	34. _____ vestido
5. _____ pasta	15. _____ rapaz	25. _____ irmão	35. _____ camisa
6. _____ cadeiras	16. _____ rapariga	26. _____ irmã	36. _____ sapatos
7. _____ mesa	17. _____ menino	27. _____ tio	37. _____ blusa
8. _____ quadro	18. _____ menina	28. _____ tia	38. _____ lenço
9. _____ janelas	19. _____ amigo	29. _____ avô	39. _____ gravata
10. _____ porta	20. _____ amiga	30. _____ avó	40. _____ cinto

36.2. Complete com os artigos indefinidos.

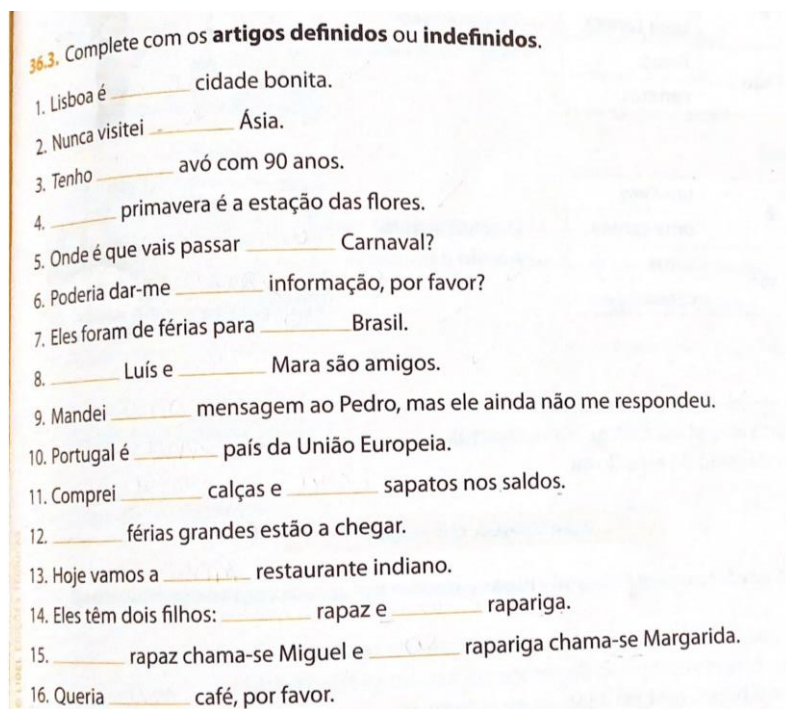
1. _____ árvore	4. _____ casa	7. _____ país	10. _____ viagem
2. _____ rua	5. _____ apartamento	8. _____ cidade	11. _____ passeio
3. _____ carro	6. _____ vivenda	9. _____ vila	12. _____ férias

77

Num segundo plano, apresentam-nos um exercício em que o substantivo já é contextualizado (Figura 11), mas em frases soltas, fora de um discurso, o que me parece insuficiente para que se possam tomar decisões. Evidentemente que o objetivo aqui é preencher com o artigo de uso mais intuitivo, contudo, convém que se tenha em mente - e dá-los a conhecer ao aluno - possíveis contextos em que outras respostas poderiam ser igualmente válidas. Para ilustrar, a resposta esperada para 11. seria: “Comprei *umas* calças e *uns* sapatos nos saldos”, porém, caso o falante já tivesse mencionado as calças num discurso anterior, “Comprei as calças e os sapatos nos saldos” seria totalmente realizável e até mais adequado, sobretudo, se, posteriormente, se seguisse algo como “aqueles de que te falei”. O mesmo acontece noutros exemplos. Creio que se poderia ter elaborado um exercício verosímil, por exemplo com diálogos muito breves (mas

realistas), que incluísse diversos fatores discursivo-pragmáticos, mesmo até com frases simples e familiares ao aluno e que mostrasse em que contextos se usa um artigo ou outro.

Figura 11 - Gramática Ativa 1 (Coimbra, 2011, p.77)



Por motivos de limitação à extensão do trabalho, foram apenas incluídos no corpo do texto os exercícios retirados do material utilizado no estágio pedagógico, com o objetivo de justificar a minha posição face à insuficiência de recursos para trabalhar os usos do artigo e a necessidade sentida da criação/adaptação de materiais. Sendo assim, foram inseridos nos Anexos 1 e 2 outros exercícios retirados de um manual e uma gramática, *Lado a Lado 1* (Ferreira, Favero, Melo-Pfeifer & Soares, 2020) e *Português Já!* (Vários Autores, 2019), respetivamente. Sobre o primeiro (Anexo 1), a referência à concordância nominal mantém-se em primeira mão, contudo, há no fundo da página 46 uma explicação de ordem mais semântico-pragmática, aproximando-se daquilo que se pretende, contrariamente ao que se verifica no *Português XXI*. Mostra-se, assim, que o artigo definido se usa para falar de algo determinado e o indefinido para algo mais geral e apresentam-se espaços em branco cujo objetivo é trabalhar duas referências/menções: uma primeira, através do artigo indefinido, o único capaz de introduzir uma informação

nova, e uma segunda, através do artigo definido, fazendo-se uma retoma anafórica da informação.

Já no segundo material (Anexo 2), além de haver referência à concordância nominal na página 9, existe um exercício de seleção (o 2.), na página seguinte, onde a referência genérica pode ser trabalhada pelo aluno, tanto através do artigo definido como indefinido, algo que, nos exemplos dados anteriormente, ainda não tinha sido verificado. Há, de seguida, um exercício de preenchimento de espaços com frases soltas e, por fim, uma atividade que combina o treino da compreensão oral com a utilização do artigo, ou seja, num curto texto sobre os Açores, é pedido que se complete a informação com o artigo mais adequado, o que parece ser uma atividade mais contextualizada e mais eficaz. Todavia, a omissão do artigo continua a não ser trabalhada e é, sem dúvida, um aspeto que merece mais atenção em sala de aula.

É inquestionável que o manual escolar é, por excelência (Vilaça, 2009, p.5), o material didático com mais destaque em sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem, quer para servir de “ pilar de suporte” à aprendizagem dos alunos, quer para facilitar e conferir segurança ao trabalho do professor. É, aliás, por ser fonte segura de informação e de fácil acesso na busca de respostas, que é o material de eleição da esmagadora maioria dos alunos. Tendo em conta o seu estatuto e que complementa o *input* que os alunos recebem, este tipo de material acaba, por vezes, sendo muito pouco realista em relação à amostragem de língua que apresenta e insuficiente no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, creio que será necessária uma elaboração mais atenta de exercícios sobre este tema. Além de apresentarem explicitamente os artigos, os manuais devem analisar e mostrar os seus diferentes valores de forma mais contextualizada e os contrastes entre a sua presença/ausência não apenas de um ponto de vista descritivo, mas também pragmático-discursivo, já que esta é uma área geradora de conflito e dificuldade na aprendizagem de PLE.

Este tópico irá ser mais aprofundado de seguida, convocando a questão do ensino da gramática para a aprendizagem de línguas, que a seguir veremos.

2. O ensino da gramática e a aquisição dos artigos em PLE

Os conhecimentos de gramática não ajudam directamente a resolver os problemas da vida humana como acontece com muitas das ciências naturais: disciplinas ditas aplicadas. Daí ser muito fácil fazer afirmações acerca da utilidade ou inutilidade da gramática e do seu ensino. Mas haverá efectivamente razões para se ensinar gramática? (Vilela, 1993, p. 143).

Cabe a este capítulo clarificar o lugar que a gramática ocupa na sala de aula de hoje em dia e descrever, através de breves noções, o sistema de determinação esloveno. Na primeira secção, defino “competência gramatical”, “gramática” e “ensino de gramática” para introduzir o tema. De seguida, avanço para a distinção das funções que os conhecimentos explícitos e implícitos têm no processo de ensino-aprendizagem, prossigo com a revisão de algumas opiniões sobre o ensino de gramática na atualidade e termino com uma secção dedicada à abordagem *focus on form*, uma proposta metodológica para o ensino-aprendizagem da gramática em L2, e uma outra que visa esclarecer o que se entende por *corrective feedback*, uma estratégia para o ensino de gramática.

Não é o meu objetivo principal fazer uma revisão profunda da literatura sobre o tema, sabendo que esta é extensa, mas apenas recortar alguns aspetos subjacentes ao ensino de gramática integrado numa abordagem comunicativa da língua, que possam ajudar a esclarecer o tópico central que me ocupa. Por outro lado, apresento sumariamente o funcionamento da língua eslovena tanto para a compararmos com o português como para percebermos a sua influência no processo de ensino/aprendizagem.

2.1. O ensino de gramática numa abordagem comunicativa

2.1.1. Alguns conceitos

Nas últimas décadas, muitas alterações se têm vindo a verificar na didática das línguas estrangeiras, quer a nível de métodos quer de abordagens de ensino. Neste contexto, a abordagem do ensino de gramática é, pois, uma dessas mudanças em torno da

qual se têm gerado múltiplas discussões e em relação à qual se têm tomado diferentes posições, como se comprova pela citação de Mário Vilela. Se, por um lado, há quem defenda que aprender gramática não é necessário para dominar uma língua, como Krashen (1981, *apud* Ellis, 2006, p. 85) outros reconhecem a sua importância para o domínio do uso de uma L2.

Para fazer uma breve reflexão em redor de alguns pontos de vista sobre esta questão, considero necessário, em primeiro lugar, atentar na definição de três conceitos essenciais: “competência gramatical”, “gramática” e “ensino de gramática”. Quanto à competência gramatical, o QECRL (Conselho da Europa, 2011, p.161) define-a como “o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar”. Esta integra o conjunto das competências linguísticas que, por sua vez, faz parte das competências comunicativas da língua. A competência linguística subdivide-se em dois domínios: morfologia, que se encarrega de descrever e analisar a estrutura interna das palavras e os processos morfológicos de variação e de formação de palavras, e sintaxe que, por sua vez, se ocupa da organização das palavras nas frases, isto é, a forma como as palavras se combinam para formar unidades maiores (de acordo com o Dicionário Terminológico da Língua Portuguesa - DT³).

No tocante ao segundo conceito, Inês Duarte (1997, p.17), estipula que “o termo «gramática» tem uma aceção alargada, designando tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento”. A respeito ainda de gramática o QECRL (2001, p.161) postula: “Formalmente, a gramática de uma língua pode ser entendida como o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases).”, acrescentando logo de seguida que: “A competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução)”.

Neste sentido, entendemos que a competência gramatical não consiste meramente em adquirir ou memorizar conhecimentos teóricos sobre as unidades linguísticas e as

³ Disponível em <http://dt.dge.mec.pt/>, consultado a 21/06/2021.

regras que as regem, mas aplicá-los na prática, ou seja, nas habilidades que os falantes podem desenvolver para produzir discursos variados, orais ou escritos. Como Cassany, Luna e Sanz (2002, p. 308) salientam “La gramática no es solamente el conjunto de las reglas del juego lingüístico, sino también los trucos y la práctica para saber jugar.” O ensino de gramática não deve invalidar os princípios teóricos, contudo, não se pode esperar que lhes confira centralidade na sala de aula dos dias de hoje. Assim, esse ensino deve passar por uma fase descritiva, permitindo ao aluno interiorizar regras e padrões linguísticos, partindo o aluno depois para uma fase prática, onde usa adequadamente a língua alvo e comunica com facilidade.

Ora, quanto ao ensino de gramática, Ellis (2006, p.84) considera que tradicionalmente este foi visto como a apresentação e a prática de estruturas gramaticais, porém, atualmente, a Didática de Línguas exige que nele tenhamos também em conta aspectos discursivos e pragmáticos, desenvolvendo a competência comunicativa dos alunos. O autor acrescenta, aliás, a contribuição que os manuais deram para a concepção desta visão: “this view is promulgated in teacher handbooks” (*ibidem*). Efetivamente, esta perspectiva sobre o ensino de gramática é muito limitada, é uma “overly narrow definition of grammar teaching”, dado que ele não se resume (ou não deveria resumir-se) à apresentação e à prática das regras gramaticais em sala de aula. Na verdade, em muitos casos, o ensino de gramática poderá consistir na descoberta das regras gramaticais pelos próprios aprendentes, na exposição a *input* especialmente preparado para fornecer vários exemplos da estrutura alvo ou através do fornecimento de feedback corretivo dos erros dos aprendentes. Neste sentido, Ellis estabelece uma definição para o ensino de gramática:

Grammar teaching involves any instructional technique that draws learners’ attention to some specific grammatical form in such a way that it helps them either to understand it metalinguistically and/or process it in comprehension and/or production so that they can internalize it. (Ellis, 2006, p.84)

Interiorizar uma regra gramatical para usá-la quando se compreende ou produz é pois fundamental.

2.1.2 Conhecimento explícito e implícito

Os conhecimentos gramaticais que os aprendentes de uma L2 dominam têm funções diferentes no processo de aquisição/aprendizagem (Aoran, 2019, p.86) podendo existir de forma consciente ou inconsciente. Assim, será importante fazer uma breve distinção entre conhecimento explícito e implícito. No caso do conhecimento explícito, este normalmente processa-se conscientemente, ou seja, os aprendentes da L2 têm consciência do que aprenderam, isto é, conhecem o funcionamento de estruturas gramaticais, e são capazes de compreender as explicações sobre as regras que as regem, envolvendo processos como a memorização (Ellis, 2009, p.3). No oposto, os aprendentes adquirem conhecimento, mas não estão conscientes disso. É, pois, um processo inconsciente, “not teachable, it is only learnable” (Ellis, 2014, p.11). Por isso, o conhecimento implícito apenas pode ser verbalizado quando se torna explícito (*ibidem*). Mais ainda, o domínio de uma L2 deve-se fundamentalmente a ele, melhor dizendo, o uso eficaz de uma L2 para fins comunicativos requer o acesso ao conhecimento implícito (*ibidem*, p.10).

Na perspectiva de Krashen (1981, *apud* Ellis, 2005, p. 216), o ensino de gramática não desempenha nenhum papel no desenvolvimento do conhecimento implícito (a que ele chama “aquisição” e da qual a *communicative ability* depende), baseando-se na convicção de que os aprendentes podem automaticamente construir a sua própria gramática, ou *built-in syllabus*⁴ (Corder, 1967), desde que tenham acesso a *input* compreensível e estejam suficientemente motivados. Segundo ele, o ensino de gramática contribuiria apenas para o conhecimento explícito (“aprendizagem”).

Contrariamente a esta posição, existem autores que defendem que uma aprendizagem consciente das regras gramaticais potencia a sua realização automática. Kohonen (1992, *apud* Pinto, 2011, p.7), refere que o conhecimento implícito é o resultado do uso comunicativo da língua, ao passo que o explícito é conduzido pela apresentação de regras. Apesar disso, é possível que o conhecimento explícito se torne implícito através da automatização, e este último se torne explícito através da consciência linguística. Nesta ótica, Faerch (1986) nas palavras de Pinto (2011 p.7), estipula que a passagem das regras

⁴ De acordo com Corder (1967 *apud* Martins, 2020, p. 170) “trata-se de um programa interno que determina a sequenciação sistemática de estruturas no desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes de uma dada LNM e que parece ser insensível ao efeito de variáveis como a língua materna (LM) dos aprendentes e o contexto (naturalístico ou instrucional) em que o processo de aquisição/aprendizagem ocorre.”

implícitas às explícitas se move numa espécie de *continuum* que vai do implícito até ao máximo de explicitude: “o aluno usa a regra, não refletindo sobre ela; o aluno consegue ver se um determinado item da língua está de acordo com a regra; o aluno consegue descrever a regra pelas suas próprias palavras; o aluno consegue descrever a regra usando termos metalinguísticos.”

Então, devemos ou não ensinar gramática? Estudos empíricos revistos por Ellis, como o de Long (1983, *apud* Ellis, 2006, p. 85) que compara o sucesso de aquisição de L2 entre aprendentes que foram sujeitos a instrução gramatical e outros que não, revela que os primeiros alcançaram um melhor desempenho na competência gramatical do que os segundos. Tal facto levou-o a concluir que ensinar gramática foi benéfico, mas teria de ser gramática eficaz a ser ensinada, de maneira que fosse compatível com os processos naturais de aquisição. Por outro lado, outros autores concluem que nem sempre a instrução garante a aquisição de uma estrutura gramatical, ou seja, nem sempre o aprendente adquire aquilo que lhe foi ensinado explicitamente. Mais ainda, para aquela ser eficaz, é necessário que tenha em conta o modo como os aprendentes desenvolvem a sua interlíngua⁵. Contudo, Ellis (2006, p.86) conclui que o ensino ou instrução gramatical contribui para “both acquired knowledge as well as learned knowledge”, embora haja opiniões divergentes acerca deste último tipo de conhecimento. Aliás, em Ellis (2002) evidencia-se que a instrução ou abordagem *focus on form* facilita (chegando mesmo a ser necessária) o desenvolvimento do conhecimento implícito de uma L2.

2.1.3. Como ensinar na gramática nos dias de hoje? – algumas pistas

As conclusões acima mencionadas levam-nos a colocar outra questão: Qual será a melhor maneira de ensinar gramática de uma LE nos dias de hoje? Pinto (2011, p.1) avança que “atualmente o foco na forma é visto como uma abordagem eficaz para o desenvolvimento da abordagem comunicativa”. De facto, em Ellis (2002; 2015; 2016) ficamos bem esclarecidos com o funcionamento e as potencialidades da *focus on form instruction*.

⁵ Adiante, falarei sobre este conceito com mais pormenor, no entanto, fiquemos com a ideia geral de que Interlíngua (IL) é um sistema linguístico que os aprendentes de L2 desenvolvem ao longo do processo de aquisição/aprendizagem, mas que é independente e distinto da LM e da L2.

Michael Long foi o linguista pioneiro desta abordagem, sendo o termo *focus on form* utilizado pela primeira vez no final dos anos 80. Com o surgimento da competência comunicativa (que segundo o QECRL, 2001, pp. 34-35, engloba as competências linguística, pragmática e sociolinguística) proposta por Hymes, em *On Communicative Competence* (1972), o lugar ocupado pela gramática foi repensado, perdendo algum espaço em detrimento de um ensino mais comunicativo.

Se, tradicionalmente, o ensino da língua estava ligado a uma perspectiva unicamente gramatical, agora o foco vira-se para o carácter comunicativo da língua, englobando assim não apenas o conhecimento teórico (*linguistic competence*) como a habilidade para o utilizar em atos comunicativos reais (*performance*). Contrariamente à visão estruturalista e à gramática generativa que Noam Chomsky (1959; 1965) defende, o conhecimento da língua não se limita apenas à competência linguística, onde a compreensão e o uso das regras gramaticais seriam aparentemente prioritárias, mas incorpora aspetos da vida social como os valores socioculturais ou a adequação ao contexto. Além disso, Chomsky vê a língua como um sistema de regras objetivo e finito, ideia que hoje se aceita com dificuldade, pois, estudar uma língua sem ter em conta a sua heterogeneidade, variações e mudanças, não faz sentido. A língua é viva, dinâmica e sensível às convenções sociais.

Em síntese, nos dias de hoje, entende-se que dominar uma língua estrangeira é dominar um conjunto de competências não unicamente linguísticas ou gramaticais (veja-se a p. 34 e 156 do QECRL). Não é aceitável centrarmo-nos somente no conhecimento gramatical do aprendente, mas é necessário criar oportunidades que façam com que ele adapte o seu discurso ao contexto, à situação, às características do local e ao destinatário, e isso é que é ser competente linguisticamente. Deste modo, ele poderá refletir sobre o mundo em que se insere e entender o uso da língua como instrumento de interação social. Conforme Pinto (2011, p. 8), isto será possível através de uma “gramática reflexiva”, ou seja, “uma gramática que ajude o aluno a usar a língua com mais eficácia e adequação”. Acrescentando-se ainda que, para atingir este objetivo, “a gramática precisa de estar contextualizada, possuir significado para os aprendentes; caso contrário ela torna-se ineficiente, pois o aluno não consegue aplicar o seu conhecimento gramatical em discursos próprios”.

Cabe, então, ao professor trazer para a sala de aula situações que se aproximem o mais possível do real e que exijam aos alunos a competência de usar a língua de acordo com o contexto social e cultural, não fomentado apenas aulas de “gramática pura”, indo muito além do controlo e memorização de regras. Aliás, como Cook (1996, p.34) defende: “grammar is knowledge in the mind rather than rules in a book” e acrescenta “one crucial end-product of teaching is that students should be able to ‘know’ language in an unconscious sense so that they can put it to good use.”

2.1.3.1 Focus on form instruction – um retorno?

Como ficou bem patente nas secções anteriores o ensino de gramática tem gerado alguma controvérsia nas últimas décadas. Além disso, a questão sobre se a gramática deve ser ensinada explicitamente ou implicitamente também tem sido bastante debatida. Enquanto o método dedutivo é tradicionalmente associado à abordagem tradicional da gramática (ou estruturalista), o vínculo do método indutivo prende-se à abordagem comunicativa que, desde os finais dos anos 80, ganha cada vez mais terreno.

Todavia, por muito contraditório que possa parecer, esta abordagem comunicativa por si só começou a revelar-se insuficiente para o aprendente de uma LE para alcançar o nível de um falante nativo. Embora seja eficaz no desenvolvimento da competência comunicativa oral, não permite atingir “a high level of linguistic or sociolinguistic competence” (Ellis, 2015, p.2). Schmidt (1990, *apud* Larsen-Freeman, 2001, p.37) advoga que “grammar instruction may enhance learners ability to notice aspects of English that might otherwise escape their attention while engaged in communication”. Apesar de dizer respeito ao ensino de inglês como LE, o contexto aplica-se ao PLE. Foi então necessária a procura de uma instrução explícita que pudesse facilitar o processo de aquisição das estruturas mais complexas, para aqueles aprendentes que acabavam por não as reconhecer ou aprender a partir de uma abordagem comunicativa (Alonso, 2016, p.135), isto é, por mera exposição ao *input*.

Se, por um lado, a abordagem tradicional da gramática é considerada inadequada devido à instrução com o foco unicamente na forma (à qual Long (1998) chama *focus on forms*, com “s”), a abordagem comunicativa revela-se insuficiente pela instrução focada meramente no significado (*focus on meaning*) e pelo ensino implícito de regras

gramaticais. Com o advento da abordagem comunicativa, verificou-se a mudança da instrução focada nas formas para uma focada apenas no significado⁶, já que se difundiu a ideia de que a língua é melhor aprendida através da comunicação⁷ e não pelo ensino explícito de regras gramaticais. No entanto, como ambas não são eficazes, de acordo com Long (1998), tornou-se necessário desenvolver uma nova abordagem de ensino gramatical que combinasse as duas perspectivas: forma e significado.

Assim, o crescente descontentamento com ambas as abordagens para o ensino de gramática levaram a que Long em 1991 propusesse a *Focus on Form instruction*. À primeira vista, associamos esta abordagem à da gramática tradicional, contudo, distingue-se dela no sentido em que a proposta de Long dirige a atenção dos alunos para formas gramaticais, mas em contextos comunicativos. Conforme escreve o autor:

Focus on form refers to how attentional resources are allocated, and involves briefly drawing students' attention to linguistic elements (words, collocation, grammatical structures, pragmatic patterns, and so on), in context, as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication (...) (Long, 1998, p.40)

Aliás, é de referir que “*focus on form* e *focus on formS* are not polar opposites in the way that “form” and “meaning” have often been considered to be” (Doughty & Williams, *apud* Long, 1998, p.41). No fundo, o primeiro método envolve o foco em elementos formais da língua, o segundo limita-se precisamente a isso e o *focus on meaning* põe-no de parte por completo, ao focar-se apenas no significado.

Tabela 1 – Resumo das três propostas de Long para o ensino de línguas

FonFs	FonM	FonF
No needs analysis	Usually no needs analysis	A needs analysis of the target tasks learners need to perform

⁶ Segundo Long (1998, p.40) “a typical response to frustration with Option 1 [Focus on forms] has been a radical pendulum swing: a shift of allegiance to Option 2 [Focus on meaning], and an equally single-minded focus on meaning”.

⁷ Pelas palavras de Long: Unlike Option 1, the starting point in Option 2 is not the language, but the learner and learning process” e, ainda, “Accordingly, Option 2 [Focus on meaning] lessons with a focus on meaning are purely communicative (in theory, at least)” (Long, 1998, p.39).

		provides the basis of a task-based syllabus.
No realistic models of language	Older learners cannot fully acquire an L2 'naturally' and thus FonM cannot succeed in enabling such learners to achieve high levels of L2 proficiency.	Attracts attention to forms that otherwise learners might not notice.
Ignores the fact that learning a new word or rule is a slow and gradual process	Even prolonged exposure to the L2 does not ensure that learners will acquire nonsalient linguistic features.	Allows for the slow and gradual process involved in the learning of L2 linguistic features.
Fails to recognize that the teachability of grammatical forms is constrained by their learnability.	Learners need negative evidence because positive evidence is insufficient to guarantee acquisition of some grammatical features.	Respects the learner's internal syllabus.
Tends to result in boring lessons.	FonM is inefficient because it results in only slow progress	Is under learner control because it only occurs in response to the learner's communication problems.
Results in more false beginners than finishers.	Can result in confidence and fluency in the use of the L2 but limited accuracy in use of the target language system.	Assists the development of form-function mapping and so promotes both fluency and accuracy.

Nesta linha, é possível elencar as vantagens mais proeminentes da instrução *focus on form*:

- Dirige a atenção dos estudantes para formas gramaticais e aspetos que não seriam percebidos se o foco fosse colocado apenas no significado (Larsen-Freeman, 2001, p.37);
- Torna os estudantes mais criativos no sentido em que encontram e desenvolvem novas estruturas gramaticais (*ibidem*);

- Contribui para o desenvolvimento da consciência metalinguística⁸, pois ajuda os aprendentes “to notice the gap”⁹ entre as novas estruturas da língua alvo e as presentes na sua interlíngua (*ibidem*);
- Promove a fluência como também o rigor (Ellis, 2013, p.3).
- Aumenta a percepção dos estudantes (*noticing*) já que dirige conscientemente a sua atenção para as formas linguísticas da língua alvo (Ellis, 2015, p.3).

O objetivo principal da *focus on form instruction* é induzir aquilo que Schmidt (1993, *apud* Long, 1998, p.41) chama “noticing” (percepção, em português), ou seja, “registering forms in the input so as to store them in memory”. *Noticing* refere-se a uma atividade cognitiva na qual os aprendentes se envolvem quando, conscientemente, atentam numa característica linguística presente no *input*. Segundo Ellis (2009, p.283), assim que os aprendentes percebem essa característica, são capazes de a armazenar na sua memória a curto prazo aumentando a probabilidade de a adquirirem, isto é, integrá-la na sua interlíngua.

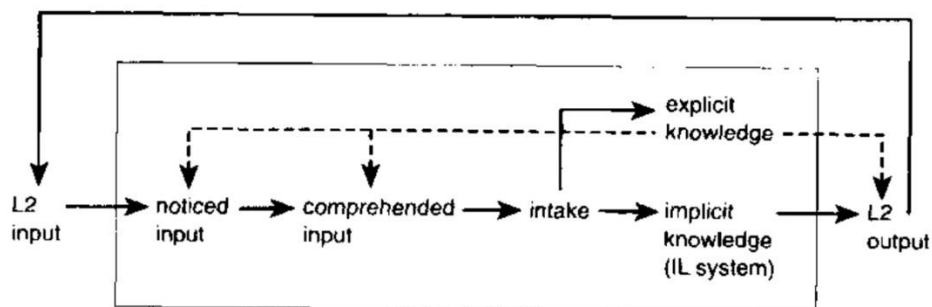
Nenhum indivíduo pode aprender uma L2 sem estar exposto a um qualquer tipo de *input*. Ora, sabendo que *input* é aquilo que os aprendentes ouvem ou leem, melhor dizendo, o *input* consiste nos estímulos linguísticos a que eles estão expostos (por exemplo, através do manual, professor, interação entre os colegas ou exercícios de audição e leitura), considera-se fundamental que este seja compreensível (Ellis, 1985, p.157). No entanto, a exposição a *input* compreensível por si só não é suficiente para a aquisição de uma L2: é preciso que este *input* se torne *intake*, isto é, que seja detetado com êxito e fique assimilado no sistema interlinguístico (*ibidem*, p.159) e “held on the working memory for further processing” (VanPatten, 1996, *apud* Alonso, 2016, p.139).

A figura 12, explica o processo cognitivo de aquisição de uma L2.

⁸ Inês Duarte (2008, p.18) define consciência linguística como “um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização, é a chamada consciência linguística”.

⁹ Este é um termo inicialmente mencionado por Schmidt e Frota (1985, *apud* Ellis, 2003, p.111) como “the idea of learners becoming aware of a gap in the interlanguages, i.e. they recognize that there is something they cannot say or cannot say properly in the L2.”

Figura 12 – Esquema sobre o processo de aquisição de uma L2 (Ellis, 1999, p. 349)



Retomando o nosso tema central, a aquisição dos usos artigos em português é um tema complexo para os aprendentes eslovenos de PLE/PL2 (e para aprendentes de outras nacionalidades como vimos pelos estudos mencionados em 1. *Ponto de Partida*). Neste sentido, a solução que Robinson e Ellis (2008, *apud* Alonso, 2016, p.137) propõem é tomar consciência de que alguns aspetos da L2 requerem atenção a formas linguísticas (já que a aprendizagem implícita não é suficiente) e a *focus on form* pode ser uma ótima ferramenta para isso.

Na seleção dos materiais para o estágio pedagógico (EP) teve-se em conta a Instrução de Processamento de Van Patten (1996), que a define como: “an input-based, psycholinguistically approach to *focus on form*”. Através deste modelo, da instrução baseada em processamento de *input*, é possível que os aprendentes processem as formas alvo (neste caso, os usos artigos em português) através de atividades com *input* estruturado e compreensível. De acordo com VanPatten (1996), nas palavras de Alonso (2017, p.358), “las actividades de *input* estruturado contienen fragmentos de discurso y enunciados que han sido intencionalmente manipulados para que sean portadores de significado, y así faciliten al aprendiente el procesamiento y la adquisición de una forma lingüística en concreto.” Partindo deste princípio, foram implementadas atividades no EP que implicam a compreensão de formas linguísticas, i.e., os usos dos artigos, através de correspondências pertinentes entre a sua forma e significado. Desta maneira, esta opção permitiria aos aprendentes obterem o maior *intake* possível a partir do *input* compreensível disponível.

Em desfecho, vimos que o desenvolvimento da competência comunicativa passa por tornar o ensino de gramática contextualizado, já que para Hymes não há aquisição da língua fora do contexto social e cultural. Assim, se o ensino de gramática através da instrução *focus on form* tenta combinar o ensino do uso comunicativo da língua com o ensino de estruturas gramaticais, é plausível afirmar (ainda que esta opinião não seja unânime entre todos os autores) que atingimos uma espécie de equilíbrio, uma posição ideal, uma vez que esta tanto adere aos princípios da comunicação, como também confere importância ao lugar do ensino explícito de estruturas gramaticais no ensino da língua.

Efetivamente, houve um parcial retorno à forma, porém não tão limitado como inicialmente era. Este foi reconsiderado, de modo que envolve agora “a focus on meaning with attention to form arising out of the communicative activity” (Ellis, 2006, p.100) e implica “no separate grammar lessons but rather grammar teaching integrated into a curriculum consisting of communicative tasks.” Ainda que haja estudos que comprovem a eficácia da *focus on form*, há outros que atestam as vantagens da *focus on forms*, daí que, Ellis (2015, pp. 9-10) assumiu uma posição equilibrada, defendendo um currículo que incorpore as duas abordagens.

2.1.3.2 Feedback corretivo

O papel que o *feedback* corretivo tem no processo de ensino/aprendizagem de uma L2 tem sido objeto de crescente interesse de estudo. Aliás, de acordo com Ellis, Loewen e Erlam (2006, p.340), diversos estudos experimentais têm-se dedicado a examinar a contribuição que o *feedback* corretivo tem na aquisição da língua (como Ayoun, 2004; Han, 2002; Leeman, 2003; Lyster, 2004).

Ellis (2006, p.99) entende que *feedback* corretivo (*corrective feedback*) consiste em: “teacher responses to learner errors” ou, como ainda Ellis *et al.* (2006, p.340) completam: “Corrective feedback takes the form of responses to learner utterances that contain an error”. Estas, digamos, correções (*responses*), da parte do professor podem ser: “(a) an indication that an error has been committed, (b) provision of the correct target language, or (c) metalinguistic information about the nature of the error, or any combination of these” (Ellis *et al.*, 2006, p.340).

Do mesmo modo que os conhecimentos diferem entre explícitos e implícitos, o *feedback* corretivo também varia nesses dois termos e, como não podia deixar de ser, a sua opção também representa um tópico bastante debatido. Por *feedback* corretivo implícito entendemos o que ocorre quando “the corrective force of the response to learner error is masked, for example, a *recast*, which reformulates a deviant utterance correcting it while keeping the same meaning” (Ellis 2006, p. 99). Portanto, existe uma reformulação ou esclarecimento¹⁰ de um enunciado proferido pelo aprendente, ou apenas de uma parte, no qual um ou mais itens são substituídos pela forma correta da língua-alvo, pelo professor. Neste, não há um indicador explícito que indique um erro cometido. Vejam-se os seguintes exemplos nos quais não se revela diretamente ao aprendente que cometeu um erro:

a) *Recast* ou reformulação

“Aprendente: *A sofá está entre a porta e a televisão.*

Professor: *O sofá está entre a porta e a televisão?*

Aprendente: *Sim, o sofá está entre a porta e a televisão.*

Ou então, b) sob forma pedido de esclarecimento:

Aprendente: “*A meu melhor amiga chama-se Karin*”.

Professor: “*Como?*”

Aprendente: “*A minha melhor amiga chama-se Karin.*”

Por outro lado, no *feedback* corretivo explícito, há um “overt indicator that an error has been committed” (Ellis *et al.*, 2006, p. 341), podendo esse *feedback* ser conduzido através de uma correção direta ou explicação metalinguística. Ao corrigir estes erros, o professor indica que o que o aprendente enunciou está incorreto, por exemplo, através de:

a) correção explícita

Aprendente: “*Em frente à porta são duas janelas*”.

¹⁰ Também chamado de *input-based feedback* ou *ouput-based feedback*, respetivamente.

Professor: “*Não, não é “são”. É “estão”*”.

b) explicação metalinguística:

Aprendente: “*O meu irmão se chama Lev.*”

Professor: “*Tens de colocar o pronome em ênclise.*”

Quanto à eficácia que cada um possui, apesar de existir “descriptive literature” (Ellis, 2006, p.99) neste âmbito, poucos são os estudos que investigam os seus efeitos na aquisição de uma língua. Não obstante, conclui-se em Carroll e Swain (1993) e Lyster (2004), citados por Ellis (*ibidem*), que o *feedback* explícito é mais eficaz quer no uso correto imediato de uma estrutura gramatical quer no seu uso correto subsequente. No oposto, opta-se pelo *feedback* implícito, na medida em que este é o mais compatível com a abordagem *focus on form*, permitindo que os aprendentes possam dirigir a sua atenção para o significado. Mais ainda, Muranoi (2000, apud Ellis, 2006, p.100) nota que “implicit feedback is probably more effective when it is targeted intensively at a preselected form than when it occurs extensively in incidental focus on form. In the latter, explicit attention to form may be more effective.”

Acreditando na eficácia de ambos os tipos de *feedback* corretivo, no decurso do EP, usei tanto o implícito como o explícito, porém o segundo foi muito mais frequente. Concordo com Ellis (2006, p.102) quando conclui que “Corrective feedback is important for learning grammar. It is best conducted using a mixture of implicit and explicit feedback types that are both input and output based”.

2.2. A aquisição não nativa do artigo em português numa L2

Quando me propus a aprender esloveno, um dos obstáculos que tive de enfrentar foi a existência de casos (*skloni* em esloveno, que são seis). Foi sem dúvida um grande desafio, não só para mim como para os meus colegas franceses, cuja tarefa não foi igualmente fácil. No oposto, os nossos colegas alemães aprenderam-nos com bastante mais facilidade do que nós. Sabemos que nas línguas românicas não há necessidade de

declinar substantivos, adjetivos ou mesmo pronomes, uma vez que estas dispõem de marcas morfológicas que fazem esse “trabalho”. Nas línguas germânicas (entre muitas outras), porém, é necessário. Assim, os colegas alemães dispunham de uma estrutura idêntica aos *skloni* na sua língua materna, que facilitava o processo de aquisição-aprendizagem do esloveno como L2.

Como sabemos, o papel da LM na aquisição de uma L2 é bastante relevante, já que o aprendente de L2 não parte propriamente da “estaca zero”, ou seja, a sua LM está disponível em todo o processo de aprendizagem e através dos sistemas linguísticos em contacto (neste caso, esloveno como LM e português como L2) é possível realizar ou não transferências. Aliás, coloca-se a questão, para a investigação em aquisição, a questão: como é que um aluno adquire uma estrutura presente numa L2, mas que não está na sua LM?

2.1.1. O papel da LM na aquisição de L2

Considerando Língua Nativa (LN), Língua Materna (LM) e Língua Primeira (L1) o primeiro sistema linguístico adquirido por um indivíduo na sua infância (Gass & Selinker, 2008, p.7) quando nos referimos a Língua Segunda (L2) estamos a falar de qualquer outra língua que o sujeito aprende e adquire depois da L1 (Pinto, 2013, p.55). Contudo, o termo L2 não se restringe apenas a duas línguas, podendo, pois, segundo Ellis (1994, p.3), referir-se à aprendizagem de uma terceira (L3) ou quarta língua (L4), mais precisamente, L2 “can refer to any language that is learned subsequent to mother tongue. Thus it can refer to the learning of a third or fourth language”. Hammerberg (2001, p.21-22), também advoga esta ideia dizendo que L2(s) são todas as línguas que aprendemos depois da infância, ou seja, depois da L1.

No respeitante a L2 vs LE, Ellis (1994, p.3), defende que os termos não se contrapõe necessariamente um ao outro:

Also, «second» is not intended to contrast with «foreign». Whether you are learning a language naturally as a result of living in a country where it is spoken, or learning in it a classroom through instruction, it is customary to speak generically of «second» language acquisition.

Não obstante, segundo outros autores, haveria diferenças entre L2 e LE. Designadamente, Leiria (2004) afirma que, em contextos específicos, os conceitos de L2 e LE podem assumir posições opostas, ou seja, como propõe:

o termo LS deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico. (Leiria, 2014, p.1)

Assim, tipicamente, em função do estatuto sociopolítico de que uma língua goza no país em que a aquisição ocorre, os termos LE e L2 aplicam-se a casos diferentes. Por exemplo: nos países onde o português é língua oficial, mas não é LM de parte da população, não é uma LE, mas seria uma L2, com a qual os falantes contactam em muitas ocasiões. Aliás, deve-se ainda fazer alusão a outra distinção de acordo com Kramsch (2002, *apud* Pinto, 2009, p.193). Para a autora, o ensino de uma L2 e o de uma LE ter-se-á dividido em duas tradições disciplinadas distintas, ou seja, o primeiro estaria ligado às ciências sociais e, o segundo, às humanidades. O primeiro não estaria ligado a uma preocupação formal ou académica, poderíamos relacioná-lo, por exemplo, com a situação de imigrantes, cujo objetivo principal é desenvolverem uma competência comunicativa para facilitar a sua integração do país de acolhimento; o segundo, de natureza educativa, prende-se com objetivos académicos de “sujeitos-aprendentes” numa instituição de ensino.

Como vemos, não existe realmente um consenso relativamente a estes conceitos, daí que alguns autores, em particular para o contexto do português (Flores, 2013, p.35), optem pelo uso do termo Português Língua Não Materna (PLNM) como uma espécie de “guarda-chuva” que agrupa os mais variados contextos do ensino de português.

Retomando o princípio comumente aceite de que o processo de aprendizagem/aquisição de uma L2 é fortemente influenciado pela L1 do aprendente, apresentam-se, de seguida, a Análise Contrastiva (AC), a Análise de Erros (AE) e a Interlíngua, como ferramentas necessárias e capazes de analisar os dois sistemas linguísticos em contacto (L1 e L2), bem como ocorrência de transferências (quer negativas quer positivas) que intervêm neste processo. Em adição a estes conceitos, faz-

se uma breve abordagem à Gramática Universal. Ainda que exista um vasto número de teorias sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira¹¹, como não cabe no âmbito deste trabalho abordá-las com profundidade, darei conta apenas das metodologias e abordagens acima referidas.

No tocante à Análise Contrastiva (AC), este é um método de investigação fruto da forte presença, na área do ensino das línguas estrangeiras, da visão comportamentalista - ou behaviorista - de Skinner (1957 *apud* Ellis, 1985, p.20) que surgiu no final da década de 60 do séc. XX. Como pioneiros da AC destacam-se, sobretudo, Fries (1945) e Robert Lado (1957). De acordo com Ellis (1985, p.23), Lado clarifica que: “The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real problems are and can provide teaching them.” No fundo, aquilo que Lado defendia relaciona-se com o facto de os aprendentes cometerem erros causados pela interferência linguística provocada pela sua LM. Assim, o seu objetivo primordial foi identificar aquelas que seriam áreas problemáticas no processo de aprendizagem de uma L2, i.e., elementos da LM do aprendente que, devido a interferências, tornam mais difícil esse processo, e prever os erros através da comparação de ambos os sistemas linguísticos. Mais ainda, ao isolarmos os possíveis obstáculos dos aprendentes, é possível tê-los em conta aquando da preparação de materiais didáticos. Aliás, no trabalho de Fries (1945, *apud* Alonso, 2016, p.45), a comparação sistemática das línguas pretende servir mesmo de base para a elaboração de materiais didáticos (que visam a erradicação dos erros, por exemplo) e estabelecer técnicas de instrução em sala de aula mais adequadas.

Na conceção da AC, temos necessariamente que ter em consideração a distância linguística, i.e., a diferença estrutural entre a LM e a L2, de modo que a sua distância será diretamente proporcional ao grau de dificuldade de aprendizagem da L2 (ou qualquer que seja a língua alvo), já que aumenta a probabilidade de haver interferências¹². Por outras palavras, na falta de uma relação próxima entre as duas línguas, ocorrem erros com mais frequência (por transferência negativa), porém, quando os elementos presentes na L2 são

¹¹ Larsen-Freeman e Long (1991, p.385) calcularam cerca de quarenta teorias de aquisição de L2, sem incluir as teorias que envolvem outros processos de desenvolvimento linguístico, como são os casos da aquisição da Língua Materna (LM) ou Primeira (L1), da crioulização e da mudança linguística.

¹² Consideram-se “interferências” o uso na L2, por parte do aprendente, de traços fonéticos, morfológicos, sintáticos ou léxicos provenientes da LM.

semelhantes aos da LM (por transferência positiva), os aprendentes tendem a dominá-los com mais facilidade. Esta questão pode, no entanto, ser debatida, já que estudos vieram mostrar que afinal há maior probabilidade de ocorrerem interferências entre línguas mais próximas¹³ (Almeida Filho, 2001 e Fernández, 2005, *apud* Tian, 2017, p. 30).

Uma vez que na ótica comportamentalista a aprendizagem de uma LE deve ser considerada como um processo de criação de novos hábitos, comparativamente à aquisição da L1, o erro era visto como um aspecto negativo, ou seja, resultante de transferências negativas, como sustenta Grosso (2010, p.31, *apud* Aoran, 2019, p.79):

Nesta perspectiva, a aprendizagem de uma língua estrangeira passa a ser pensada sobretudo em termos comportamentais, através da formação de novos hábitos linguísticos. Assim, o erro assume uma conotação fortemente negativa, uma vez que se pensava que conduziria à formação de hábitos prejudiciais ao desenvolvimento da aprendizagem, exigindo-se a sua imediata correção.

Face às contestações de que a AC começou a ser alvo, Corder (1967) e Selinker (1972) avançam com a Análise de Erros (AE). Esta desencadeou a reformulação das teorias de aprendizagem propostas até à data bem como da forma como os erros eram tratados e entendidos. Agora, estes últimos passaram a ser considerados como parte integrante e inevitável na aprendizagem da L2, tal como reconhece Ellis (1985, p.47) “Corder saw the making of errors as a strategy, evidence of learner-internal processing.”, sendo eles, um sinal de que o aprendente está em processo de aquisição da língua.

Mais ainda, e segundo o mesmo autor:

The most significant contribution of Error Analysis, apart from the role it played in the reassessment of the Contrastive Analysis, lies in its success in elevating the status of errors from undesirability to that of a guide to the inner workings of the language learning process. (Ellis, 1985, p.53):

Deste modo, ao redefinir o conceito de erro, o qual se vê agora como a principal fonte de informação dentro do processo de aprendizagem de uma L2, Corder (1967) permite que sejam analisados qualitativamente, i.e., as suas causas e gravidade, dispondo

¹³ Pensemos nos falsos amigos entre o português e o espanhol.

de critérios para os classificar. Aliás, não só ocorrem erros devido às interferências da LM¹⁴, mas também devido a aspetos como as estratégias de aprendizagem e os materiais e técnicas utilizados pelo professor, que podem não estar a ser os mais eficientes. Neste sentido, surgem como um instrumento de diagnóstico para o professor, auxiliando-o a identificar o que precisa de melhorar e reforçar. Adicionalmente, a AE concentra-se, sobretudo, na descrição do processo de aprendizagem, uma vez que através dela é possível perceber como é que as línguas são adquiridas ou aprendidas, consoante o caso.

É Selinker (1972) quem introduz pela primeira vez o conceito de Interlíngua (IL) num estudo homónimo. Entende-se por Interlíngua o sistema linguístico específico que o aprendente de uma L2 desenvolve ao longo de todo o seu processo de aprendizagem. Conforme o linguista, a IL não se identifica nem com a LM nem com a L2, tratando-se, pois, de um sistema novo, a saber, uma IL idiossincrática que detém as suas próprias características e regras consideradas como processos cognitivos que estão por trás da L2. Não obstante, a IL é composta por elementos quer da LM quer da LA, contudo, tem também elementos novos que não provêm de nenhuma delas.

Efetivamente, de acordo com Selinker (1972, p.214) IL é “a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL norm”. Sendo assim, são os próprios aprendentes que constroem as estruturas desta com base nos dados linguísticos disponíveis, podendo a IL ser considerada como uma espécie de “gramática mental”. Todavia, estamos perante um sistema instável e permeável, ou seja, em evolução constante, cuja complexidade aumenta progressivamente mediante o avanço do aprendente no processo de aquisição/aprendizagem, e à qual é passível de serem acrescentadas novas regras, estruturas e elementos. No entanto, alguns destes permanecem inalteráveis ou estáveis, conforme o mesmo linguista, “fossilizados”, e tornam-se dificilmente erradicáveis:

¹⁴ A respeito disto, num estudo empírico de Dulay e Burt (1973, apud Ellis, 1985), veio a concluir-se que apenas 3% dos erros da amostra eram provenientes de interferências da LM. Sobre isto Ellis (ibidem) comenta: “Dulay and Burt’s research constituted a powerful attack on the contrastive Analysis Hypothesis. Clearly, if only 3 per cent of all learner’s errors are the result of interference, then a comparison of the learner’s native and target language could not help to predict or explain very much about the process of SLA”.

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL (native language) will tend to keep in their IL (interlanguage) relative to a particular TL (target language), no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL (target language). (Selinker, 1972, p.215)

Antes de fechar esta secção, é importante fazer algumas considerações gerais sobre a Gramática Universal (GU) proposta por Noam Chomsky, conceito que ganhou terreno nos anos 80, e relacioná-la com a aquisição dos artigos pelos aprendentes eslovenos.

A GU baseia-se na predisposição inata de que o homem é dotado geneticamente para a aquisição da linguagem e que é condicionada por “princípios” e “parâmetros” (Chomsky, 1986). Este dispositivo contém todos os princípios universais de todas as línguas, sendo invariável em cada indivíduo, língua e cultura. Ora, a GU “tries to see what human languages have in common because of the nature of the human mind” (Cook, 1996, p.30). Segundo Chomsky, o conhecimento da gramática divide-se em duas componentes: um conjunto de “princípios”, que todas as línguas têm em comum, ou seja, universais e invariáveis, e de “parâmetros”, os quais variam de língua para língua. Como explica Cook (*ibidem*), “All human minds are believed to possess the same language principles. They differ over the settings for the parameters for particular languages.” Esta teoria sofreu também várias objeções, nomeadamente, feitas por Stephen Krashen (1977), que defende em grande medida a ideia de que não basta o aprendente estar simplesmente exposto a *input* para ocorrer a aquisição de uma língua.

De acordo com Hawkins e Chan (1997) (*apud* Zhang, 2010, p.56) os aprendentes adultos de L2’s não têm acesso total à GU quando a L2 e a L1 diferem em traços funcionais específicos. No entanto, num estudo mais tarde, de Tania Ionin (2003), sobre a aquisição do artigo em inglês (uma língua com artigos) como L2 por estudantes de LM russo e coreano, mostra-se que os aprendentes de L2 têm “Full Access” à GU (cf. Questão II, alínea a), 1.2). O que se demonstra é que estes estudantes, que não dispõem de artigos na sua LM, flutuam entre dois parâmetros na escolha do artigo em inglês: o da definitude (presente na gramática da L2) ou o da especificidade (uma opção da GU presente em

línguas distintas da L1 e L2 deles). Para Ionin (*idem*), a GU oferece o parâmetro de escolha do artigo que favorece ambas: definitude e especificidade. É o que Ionin, Ko e Wexler (2004 *apud* Alonso, 2016, p.53) denominam de *Article Choice Parameter*:

L2 learners whose L1s lack of articles have full access to UG and, thus, have full access to the two setting of the Article Choice Parameter. As there is no possibility of L1 transfer of article semantics, L2 learners from article-less languages are expected to fluctuate between the two settings of the Article Choice Parameter.

Estes aprendentes, ao desenvolverem a sua interlíngua para o inglês, passam por dois estados: um inicial, onde fazem uma espécie de *reset* no parâmetro de artigo/artigo zero (transferem o parâmetro de artigo zero - *the no article parameter* - da sua L1), e, posteriormente, têm de configurar o parâmetro de definitude/especificidade, que não pode ser transferido da sua L1.

Em desfecho, nessa secção, tentei resumir o essencial sobre a influência da LM na aquisição de L2, de modo a fornecer uma visão geral e sucinta deste tema. Assim, facilmente chegamos à conclusão (apesar de ter ficado muito por dizer), de que não existe efetivamente um consenso entre os autores, resumidamente expostas.

2.2.2 A determinação em esloveno – breves noções

Falado por cerca de 2 500 000 de pessoas na Eslovénia, por grupos autóctones eslovenos em países vizinhos (Áustria, Croácia, Itália e Hungria) e por emigrantes noutros países mais distantes (EUA, Canadá, Austrália e Argentina, entre outros), o esloveno é uma língua eslava pertencente à família das línguas indo-europeias onde se insere no grupo das línguas eslavas meridionais (Alonso, 2019, p. 7).

A língua eslovena conservou uma estrutura indo-europeia flexiva, ou seja, trata-se de uma língua sintética, caracterizada por incluir informação morfossintática em substantivos, verbos, adjetivos e pronomes através de prefixos, infixos ou sufixos. São exemplos desta característica a marcação do género (masculino, feminino e neutro) e do número (singular, dual e plural), a declinação de substantivos, adjetivos e pronomes através dos seis casos (por ordem: nominativo, genitivo, dativo, acusativo, locativo e instrumental) e o valor aspetual do verbo (*ibidem*). Contudo, uma das características mais

diferenciadoras do esloveno em relação ao português, como acontece na maioria dos idiomas eslavos (salvo apenas como exceção o búlgaro e o macedônio, línguas nas quais os artigos se expressam sob sufixos), é a inexistência¹⁵ de marcas específicas para os determinantes artigos definidos e/ou indefinidos, como já foi adiantado neste relatório. Ora, embora o esloveno não tenha uma marca específica para o artigo, possui vários recursos linguísticos e extralinguísticos que permitem expressar a (in)definitude de forma clara e sem ambiguidades, tal como o contexto e o valor deítico, o conhecimento partilhado do mundo, o uso de demonstrativos ou possessivos, os casos, o aspeto verbal, entre outros elementos (Alonso, 2019, p. 9). No entanto, de acordo com a mesma autora (*idem*, p. 401), os casos em que podemos encontrar mecanismos linguísticos explícitos são muito reduzidos, já que “el contexto extralingüístico es suficientemente significativo para restringir la referencialidad en esta lengua”.

Para melhor levar a cabo este breve confronto entre o esloveno e o português no que concerne ao uso de artigo, apresentarei um conjunto de exemplos de traduções, comentadas por mim. A maioria dos exemplos abaixo transcritos foram recolhidos de *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, em português, e da sua tradução em esloveno, *Leto smrti Ricarda Reisa*, da autoria de Barbara Juršič¹⁶, publicado em 2019 pela editora Beletrina. A restante minoria representada por *, são exemplos que não foi possível encontrar na

¹⁵ Ainda que na gramática eslovena não se reconheça oficialmente a existência do artigo na norma padrão, num estudo realizado sob uma perspetiva diacrónica (desde o século XV) e sincrónica e com base em investigações já feitas na área (entre as quais se destacam Bažec 2008 e Marušič e Žaucer 2006), Alonso (2019) comprova a existência de uma forma de artigo na língua coloquial que coincide com o determinante demonstrativo *ta*. São vários os exemplos que a autora retira de Bažec (2008) e que atestam a ideia de que *ta* está a sofrer uma gramaticalização progressiva. Não obstante, está longe de ser utilizado de forma regular e contínua. Veja-se um dos exemplos dado por Correia e Medvedšek (2013, p.26): *Ta stara je zoprna, ta mlada prijazna. / A velha é chata, a jovem é amável*. Ambas as autoras explicam que num registo coloquial podem usar-se os demonstrativos em combinação com o nome, marcando um valor de definitude e não deítico, porém não mencionam um possível artigo.

Outra evidência desta situação reside no folclore. É o caso do município esloveno de Kobarid, para celebrar o Carnaval (*Ravenski Pustovi*), quando os locais se disfarçam com umas máscaras que correspondem a diferentes personagens e cuja denominação é: *ta grdi* (o feio), *ta stara* (a velha), *ta lepi* (o bonito), entre outros, (Santiago Alonso, 2016), incluindo assim o demonstrativo que aqui funciona precisamente como artigo coloquial.

Mais ainda, Alonso (2019, p.18) conclui o estudo afirmando que “se trata de un claro ejemplo de diglosia en la que la lengua eslovena normativa, como lengua de prestigio, ha eliminado el artículo por completo de la norma”. Deixo a recomendação para a leitura do interessante estudo da Professora Doutora Gemma Alonso “Origen y evolución del artículo en la lengua eslovena”.

¹⁶ Agradeço imenso à Barbara, que tive a oportunidade de conhecer em Liubliana, pela amabilidade de me enviar uma cópia do seu livro já que regresssei sem uma.

obra e, por isso, foram pensados por mim¹⁷ ou retirados de Markič (2013). Neste sentido, em esloveno, na maioria dos casos, a determinação expressa-se extralinguisticamente: pelo contexto (1), pelo valor deítico (2) e (3) e pelo conhecimento comum a todos os interlocutores (4).

(1) a. Acompanha-o **um** bagageiro (...), mas **o** bagageiro saltou do estribo (pp. 11-12) → Spremlja ga postrešček, (...) a postrešček je skočil iz zavetja in na široko pomahal (p. 13-14). Aqui, *a* significa “mas”, não representando nenhum artigo.

b. **Um** barco escuro sobre o fluxo soturno, (...). **O** vapor é inglês (p.9) → Temna ladja gre po mrakobnem toku navzgor, (...). Parnik je angleški (p.9) Nestes dois casos a interpretação anafórica (anáfora fiel no primeiro caso e infiel no segundo) é suficiente para restringir o substantivo: *bagageiro/postrešček*, *barco/ladja* e *vapor/parnik*.

(2) O motorista olhou **pelo** retrovisor (p. 14) → Šofer je pogledal v vzratno ogledalo (p.16). Aqui, *vzratno ogledalo* significa “espelho retrovisor” e *v* é a preposição correspondente a “por” em português. Tanto neste exemplo como no (3), o referente identifica-se pela natureza deítica da frase pelo que a interpretação de unicidade do objeto não deixa dúvidas.

(3) O bagageiro levanta **o** boné e agradece (p.14) → Postrešček privzdigne čepico in se zahvali (p.16)

(4) a. *O cantor deixou cair o microfone → Pevec je izpustil mikrofon iz rok. Entende-se que todo cantor anda sempre com um microfone, por isso o referente é de novo identificado extralinguisticamente através do conhecimento pré-concebido que é comum a todos os interlocutores. Na verdade, a segunda frase traduzida à letra significa “O cantor largou o microfone das suas mãos”, já que uma perífrase verbal como *deixar cair* em esloveno não funciona neste contexto.

b. O moço estava à espera, do lado de dentro do quarto, com **a** porta aberta (p.19) → Sluga ga je čakal v veži sobe, pri odprtih vratih (p. 22). A mesma explicação pode ser dada neste exemplo, uma vez que se depreende que todos os quartos têm uma porta

¹⁷ E foram traduzidos e revistos pelo colega *Edvin Dervišević*, a quem agradeço imenso pela ajuda constante.

(podendo ser única, como neste caso). Assim, “pir odprtih vratih” significa “com porta aberta”.

Nesta ótica, o conhecimento partilhado do mundo, a generalização, o valor genérico e universal é clarificado de novo pelo contexto, sem necessidade da marcação, em esloveno, por um artigo.

(5) o sol nasce a ocidente (p. 303) → sonce vzhaja na zahodu (p.313)

(6) Assim em cada lago a lua toda brilha (p. 445) → Tako se luna blesketa v vsakem jezeru (p.457). Tanto neste caso como no (5) o conhecimento universal consiste na referência a entidades únicas como são o sol/*sonce* e a lua/*luna*, respetivamente.

O exemplo em 7 é de um caso de grau superlativo (relativo de superioridade) e este faz referência a argumentos absolutamente individualizados e facilmente identificáveis pelo interlocutor pelo seu carácter unívoco e restringido (Alonso, 2014, p.402). Por este motivo, em esloveno, é desnecessário marcá-lo novamente com artigo.

(7) até o que parece ser o mais fiel reflexo (p.141) → še tisto, kar je videti njegov najzvestejši odsev (p.149). *Najzvestejši odsev* significa, traduzido “à letra”, “mais fiel reflexo”. A língua eslovena restringe o argumento do verbo¹⁸ mediante a troca de aspeto verbal/*glagolski vid*, ou seja, perfeitivo/*dovršni glagoli* (uma dada situação terminada) ou imperfetivo/*nedovršni glagoli* (uma dada situação não terminada, i.e., que está em curso)¹⁹ (Markič, 2013, p.59):

(8) a. sem dúvida concluiu o curso liceal (p.149) → je gotovo zaključila gimnazijo (p.158). O verbo concluir/*zaključiti* é um verbo perfeitivo que seleciona um argumento

¹⁸ Entenda-se por “argumento” a “designação atribuída ao complemento, obrigatório ou facultativo, selecionado pelo verbo ou previsto na sua estrutura argumental. [...] São argumentos do verbo os sintagmas que desempenhem a função de Sujeito, Objeto Direto, Objeto Indireto, Predicativo do Sujeito, Predicativo do Objeto Indireto e Oblíquo com estatuto de *complemento*. Considera-se que o Sujeito é o **argumento externo**, porque na representação em árvore é projetado do nó frásico como exterior do Sintagma Verbal. Assim, todas as restantes funções sintáticas referidas constituem **argumentos internos** do verbo, porque são subcategorizados pelo verbo, ou seja, partem do nó do Sintagma Verbal.” In *Infopédia* [consultado 2021-06-09]. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$argumento-\(linguistica\)](https://www.infopedia.pt/$argumento-(linguistica))

¹⁹ Em português, tipicamente, a oposição aspetual (perfeitivo/imperfetivo) está gramaticalizada na flexão verbal através da oposição pretérito perfeito simples e pretérito imperfeito do indicativo (Markič, 2013, p.62).

limitado e restringido, i.e., um sintagma que desempenha aqui a função de complemento direto.

b. Tão duvidoso como existir, de facto, o poeta que escreveu as suas odes (p.132) → Tako negotovo kot obstoj pesnika, ki je napisal vašo ode (p.140). Mais uma vez, temos um verbo com valor perfeitivo, neste caso, o verbo escrever/*napisati* (cuja forma imperfetiva é *pisati*) que seleciona em esloveno um argumento restringido, tal como em (8) a. Em português, isto é expresso mediante o uso do artigo.

(9) a. *Bebo café todos os dias. → Vsak dan pijem kavo.

b. *Hoje de manhã, bebi o café que estava pronto na cafeteira. → Danes zjutraj sem popil kavo, ki je bila pripravljena v kafetieri.

Não é o mesmo dizer *piti kavo* que *popiti kavo*. De acordo com Markič (2013, p.65) dos verbos imperfetivos formam-se perfeitivos (neste caso de *piti* para *popiti*) “com diversos e numerosos prefixos” (aqui é *po-*). Portanto, em 9 a. através do valor imperfetivo do verbo falamos de uma ação habitual, repetida, que em português seleciona, tipicamente, a ausência de artigo, sendo “café” entendido como uma entidade conceptual, não sendo um referente concreto nem restringido. Em contraste, em 9 b., estamos perante uma ação perfeitiva e, portanto, terminada, que seleciona, neste contexto, a presença do artigo definido, já que este “café” é um referente concreto, acessível e restringido.

O esloveno tem a capacidade de transformar substantivos masculinos que pertencem a sintagmas preposicionais *de + artigo zero* (\emptyset) em adjetivos acrescentando-lhes o sufixo *-i*.

(10) a. *Marcelo Rebelo de Sousa, professor **de** Universidade → Marcelo Rebelo de Sousa, univerzitetni profesor. Nesta frase, não se faz referência a uma universidade concreta, mas classifica-se, apenas, o tipo de professor (*univerzitetni profesor* → professor universitário).

Por outro lado, ao falarmos de uma universidade em específico como em (11), usam-se dois casos para restringir o referente: *Univerze* (o genitivo/*rodilnik sklon*) e

Salamanci (o locativo/*mestnik* ou *lokativ*). Veremos, já de seguida, com mais atenção, os contextos de determinação em que os casos atuam.

(11) a. era então reitor da Universidade de Salamanca (p. 244) → je bil takrat rektor Univerze v Salamanci (p.461).

Os casos/*skloni*, como referi, são também um dos mecanismos linguísticos mais recorrentes com os quais o esloveno pode contar para restringir ou não o referente. Ora, vejamos:

(12) **Os criados** esperam com paciência que este último freguês acabe de almoçar (p.45) → Natakarji potrpežljivo čakajo, da ta zadnji faran poje kosilo (p.48). O primeiro caso, ou seja, o nominativo/*imenovalnik*, em função de sujeito, faz referência a um substantivo limitado, uma vez que o sujeito que realiza a ação é suscetível de ser conhecido ou identificado de alguma forma.

(13) a. Sou médico, vivi no Rio de Janeiro (p. 123) → Sem zdravnik, živel sem Riu de Janeiru (p.130). Através do uso do quinto caso, o locativo, que segue, regra geral, a estrutura *preposição + locativo*, neste caso *v +* terminações típicas de locativo *Riu de Janeiru*, a cidade fica restringida de maneira unívoca. Rio de Janeiro é, em português, uma exceção entre as cidades que são antecidas por artigo.

b. é o Século dos bodos, sempre o compram ao domingo (p.269) → Século, tisti, ki prireja človekoljubne prireditve, vedno ga kupujeta ob nedeljah (p.278). Aqui, “ao domingo” não faz referência a uma data concreta, mas faz uma referência genérica, ou seja, é ao domingo (=todos os domingos) que se compra o jornal “O Século”. *Ob nedeljah* significa “aos domingos” e é novamente usado o locativo com a preposição específica deste caso *ob*.

c. o ar enfadado de ser hoje segunda-feira e não ter o domingo valido a pena (p.46.) → ker je danes ponedeljek in nedelja ni bila kaj prida (p.49). Neste exemplo “domingo” aparece no caso nominativo, funcionando como sujeito, não fazendo referência a uma data concreta. Apenas classifica o dia da semana anterior, que, por sua vez, é restringido, e “não valeu a pena”.

(14) Mas Ricardo Reis ainda arranjou um bom lugar, nas bancadas do sol (p.471) → a Ricardo Reis si je našel dobro mesto na klopi na soncu (p.483). Nesta frase, usa-se

o quarto caso, ou seja, o acusativo, *akuzativ* ou *tožilnik*. com um substantivo contável que, na maioria dos casos, funciona como um argumento limitado e restringido.

(15) Marcenda saiu com o pai, foram ao médico (p.118) → Marcenda je odšla ven z očetom, k zdravniku (p.125). O terceiro caso em esloveno corresponde ao dativo, *dajalnik* ou *dativ*, que geralmente coincide com o complemento indireto selecionado pelo verbo, contudo, também pode usar-se seguido de preposições específicas, como é o caso de *k* em *k zdravniku*. Aliás, apesar de estarmos perante um movimento ou deslocação, algo que indicaria o uso do acusativo (caso 4), dado que o destino é “uma pessoa” (o médico) usa-se o dativo. Adicionando “-u” em *zdravnik* (palavra base), ou seja, com marcas do caso dativo, é possível fazer-se referência a entidades acessíveis para o interlocutor (Alonso, 2014, p.404).

(16) Porém, está uma folha de papel em cima da mesa (p.53) → Ampak na mizi leži list papirja (p.56). Nesta frase, usa-se o caso locativo com um argumento restringido, já que a língua eslovena admite que tudo o que se localiza tem sempre um referente acessível. *Na* corresponde em português à preposição “sobre”.

Por último, de acordo com Markič (2013, p.26), tal como em português, a determinação em esloveno pode ser expressa através de determinantes demonstrativos (*ta, tisti, oni*) (17) a. e b. e “a especificação dos nomes pode ser feita usando as marcas de possessivos” (17) c.. Além disso, a ambiguidade entre quantificação e definitude causada pelo artigo indefinido (como verificaremos no próximo capítulo) também pode acontecer em esloveno. Aliás, nesta língua, podem usar-se quer o pronome indefinido (*neki, neka, neko*), quer o numeral (*en, ena, eno*) como se observa em d. e e..

(17) a. este hotel é uma casa séria (p. 179) → ta hotel je spoštovanja vreden (p.187). A tradutora aqui optou por traduzir “casa séria” para “digno de respeito” através de *spoštovanja vreden*, contudo, aquilo que se pretende mostrar aqui é a correspondência “este hotel” → *ta hotel*.

b. Muito diferente da sua é a situação daquele ancião americano (p.310) → V povsem drugačnem položaju je tisti ameriški starec (p.321)

c. O meu pai acha que devo ir a Fátima (p. 290) → Moj oče meni, da bi morala iti v Fatimo (p. 301).

d. um Fernando que não viveu bastante para ser poeta (p.44) → nekega Fernanda, ki ni živel dovolj dolgo (p.46).

e. Ricardo Reis bebeu meia chávena, depois abriu um dos jornais (p. 330) → Ricardo Reis je spil pol skodelice, potem je odprl enega od časopisov (p. 340). Em esloveno, para além dos substantivos, adjetivos e pronomes, alguns demonstrativos e numerais são declinados através de casos. Por isso, como as palavras *nekega* e *enega* estão no genitivo (segundo caso) e são ambas do género masculino, é-lhes acrescentado o sufixo *-ega*. O mesmo acontece com “Fernanda”, que embora pareça a versão feminina de “Fernando”, não o é. O que aconteceu foi a passagem do caso nominativo para o genitivo, no qual se substituiu o “-o” por “-a”.

Como sabemos, no PE, para especificar as expressões nominais, usam-se, em regra geral, e conforme Correia e Medvedšek (2013, p.13), “um conjunto de formas linguísticas que se integram na classe dos determinantes”. Na língua eslovena, como vimos pelos exemplos expostos atrás²⁰, a referencialidade expressa-se tanto de forma linguística como extralinguística, de maneira clara e sem ambiguidades. Portanto, ficamos a entender a razão pela qual os aprendentes eslovenos vêm o uso do artigo como uma reduplicação de significado totalmente desnecessária. Desta maneira, é expectável que omitam o artigo indevidamente em vários contextos, uma vez que eles sentem que tanto extralinguística como linguisticamente haja dados mais do que suficientes para desambiguar o significado do discurso.

²⁰ De notar que revi apenas algumas situações, para valerem como exemplo, mas poderão existir muitas mais.

3. O sistema de determinação em português

Neste capítulo, tentarei explicitar, através da revisão de fontes científicas neste domínio, os usos dos artigos em Português Europeu Contemporâneo (PEC). De modo a fornecer informações claras e fundamentadas consultei, nomeadamente, Neves (2000), Cunha e Cintra (1984; 2006), Correia (2013), Miguel e Raposo (2013) e Lopes e Martins (2017).

Contrariamente ao que foi exposto na secção anterior sobre o funcionamento da determinação em esloveno, em português esta é expressa através de um conjunto de formas linguísticas que se integram na classe de palavras dos determinantes (artigos definidos ou indefinidos, demonstrativos, possessivos ou quantificadores).

Em português, um sintagma nominal (SN) contém necessariamente um nome (seja ele próprio, comum, contável ou não-contável), funcionando como núcleo nominal do SN, e um determinante (que pode ou não ser omitido), ocorrendo, tipicamente, à sua esquerda. Caso, o SN funcione apenas com o grupo nominal, isto é, sem o determinante, damos-lhe o nome de SN reduzido. No entanto, os determinantes “contribuem decisivamente para a construção do valor referencial do SN” (Lopes & Martins, 2013, p.178).

Aliás, o Dicionário Terminológico (DT) define “determinante” como: “Palavra pertencente a uma classe fechada que geralmente precede o nome, contribuindo para a construção do seu valor referencial”. Ora, esta classe subdivide-se em subclasses, sendo uma delas os artigos. Para o caso destes, o DT estipula: “Determinante que é utilizado para indicar o grau de definitude ou especificidade do nome que precede”, visando a construção do referido “valor referencial”, no qual é necessário ter em conta o papel semântico-pragmático dos artigos.

3.1. Propriedades morfológicas dos artigos

Dos determinantes fazem parte o artigo definido e o indefinido que, além de serem capazes de designarem uma entidade no universo discursivo, estão também envolvidos em processos de determinação de género e número quando se combinam com um nome.

Desta forma, têm de concordar obrigatoriamente com o nome ou adjetivo que ocorre sempre à sua direita.

Sob o ponto de vista morfológico, os artigos definidos e indefinidos variam em género (oposição masculino/feminino) e em número (plural/singular, acrescentando-se -s às formas de singular), apresentando quatro formas básicas, respetivamente: *a, o, um e uma*, cujas variantes são: *as, os, uns e umas*. Para além destas, é possível que, quando um sintagma nominal (SN) iniciado por um artigo definido é complemento de uma das preposições *a, de, em e por*, o artigo se contraia (Miguel & Raposo, 2013, p.822), ou seja, acontece uma espécie de “fusão” em que o artigo se incorpora morfológicamente na preposição. Por outro lado, quando a mesma situação se verifica com o artigo indefinido, apenas é possível que este se contraia com as preposições *de e em*.

Há, desde já, situações que contribuem para a ambiguidade da língua, isto é, conforme Miguel e Raposo (2013, p.838), existem formas contraídas (artigo + preposição) consideradas desprestigiadas na norma-padrão do português, embora sejam permitidas na linguagem oral. Vejam-se os seguintes exemplos:

- Quando artigo inicia uma oração infinita flexionada que exclui a preposição:
 - (1) Todos estão contentes por [*a* equipa ter chegado à final do campeonato]. (vs. todos estão contentes *pela* equipa ter chegado à final do campeonato) (Miguel & Raposo, 2013, p.822)
- Quando o artigo é a primeira palavra do título de uma obra
 - (2) O autor *dos* Maias viveu em Paris. (Miguel & Raposo, 2013, p.822)

3.2. Propriedades semânticas e discursivas-pragmáticas dos artigos

3.2.1. Definitude e especificidade

Na perspetiva de Ionin (2003), as línguas que têm um sistema de artigos oscilam entre valores de definitude (*definiteness*) e de especificidade (*specificity*). Em português, os artigos gramaticalizam definitude, estando também associados ao valor de especificidade, como já vimos pela definição de “artigo” do DT. Deste modo, Miguel e Raposo (2013, p.819), codificam os artigos pelos seguintes traços: [\pm definido] e [\pm específico]. Relativamente ao primeiro, o artigo definido está vinculado ao valor

[+definido] ao passo que o indefinido se relaciona com o traço [-definido], sendo esta a dimensão que os distingue. Ora, se o falante espera que o ouvinte tenha em mente uma entidade particular e é suscetível de identificá-la, usa-se o artigo definido (3.), caso contrário, usa-se o indefinido (4.), dada a falta de conhecimento do ouvinte acerca da entidade denotada pelo SN. Definitude é, pois, um conceito semântico-discursivo que nos permite distinguir se uma entidade é única no enunciado ou se é capaz de ser identificada por todos os interlocutores (Fineza Pinto, p.21, 2016), exemplifique-se:

(3) *O* professor faltou à aula hoje. [+definido]

(4) *Um* professor falou à aula hoje. [-definido]

No que respeita ao traço [+específico], este relaciona-se com a perspetiva do falante e não do ouvinte. Na leitura [+específica], conforme Miguel e Raposo (2013, p.820), o falante tem em mente uma entidade particular no universo do discurso. Em contrapartida, não tem qualquer expectativa de que o ouvinte disponha de informações suficientes para a identificar. No oposto, na leitura [-específica], o falante não tem em mente uma entidade particular ou única, mas sim “uma ou várias entidades arbitrárias da classe denotada pelo grupo nominal” (*ibidem*). Veja-se o seguinte exemplo, que pode veicular as duas leituras:

(5) Ao sábado, janto sempre com *um* amigo. (Miguel & Raposo, 2013, p.820) – [+específico] se o falante souber quem é o amigo ou [-específico] caso o falante pretenda veicular a ideia de que janta com um amigo qualquer aos sábados ou diferente de sábado para sábado.

Contudo, independentemente das marcas linguísticas de que cada língua dispõe, “há sempre uma inter-relação com o que dizemos de novo (informação nova) e a informação já conhecida (pré-construída)” (Correia, 2013 p.16). No caso do português, para estabelecer esta relação, estão disponíveis marcas de definitude, como os artigos definidos e os determinantes demonstrativos. Estes fornecem informação já conhecida ora porque uma entidade já foi introduzida no discurso anterior (6) ora porque faz parte do conhecimento que os interlocutores têm sobre o mundo (7):

(6) Encontrei *um rapaz* na praia. *O/esse rapaz* tinha os olhos azuis. (Correia, 2013, p.17) – a entidade referida pelo SN “o/esse rapaz” já foi previamente introduzida no discurso, havendo apenas retoma de informação.

(7) *O melhor jogador do mundo é português.* - É o conhecimento do mundo que legitima o uso do artigo definido por sabermos que, à escala mundial, entre os melhores jogadores portugueses que são reconhecidos constantemente pelo seu sucesso, Cristiano Ronaldo ocupa o lugar mais alto atualmente.

Dispomos, pois, de artigos indefinidos, que sim, têm capacidade para introduzir e construir informação nova.

3.2.2. Valor referencial do artigo definido

3.2.2.1 Condições de existência, unicidade e identificação e de inclusividade

O artigo definido ocorre em sintagmas em que estão contidas informações conhecidas tanto do falante como do ouvinte, designando, assim, uma entidade particular ou um grupo particular de entidades do universo do discurso identificada(s) pelo falante (Miguel & Raposo, 2013, p.819), sendo este último que determina a sua presença. Ainda assim, o uso do artigo definido é extremamente dependente do conjunto de circunstâncias, linguísticas ou não, que estão envolvidas na produção do enunciado (Neves, 1999).

No geral, pode-se afirmar que o artigo definido ocorre em sintagmas nominais referenciais, ou seja, com um valor referencial. Conforme Miguel e Raposo (2013, p.824) afirmam, “para que um artigo definido seja usado referencialmente de um modo pragmaticamente adequado, o artigo deve satisfazer três propriedades que se chamam, respetivamente, **condição de existência, condição de unicidade e condição de identificação**”. Ora, ao assumir este tipo de valor referencial a entidade representada pelo SN definido tem de ser única, isto é, deve ser uma e apenas uma no “universo” do discurso, sendo expectável que o ouvinte tenha condições para a identificar.

(8) *Traz-me a garrafa de Vinho do Porto.*

(9) *O bombeiro mereceu ser condecorado.*

Nos exemplos acima, depreende-se que, em ambos os casos, as entidades designadas, ou referentes, são acessíveis perceptivamente e cognitivamente por parte dos interlocutores. Em (8) o falante assinala ao ouvinte que no “espaço de busca” (Miguel & Raposo, 2013, p.824) existe uma e apenas uma garrafa de Vinho do Porto (podendo haver até outro tipo de garrafas), ou seja, ela está acessível num contexto situacional relevante,

sendo o ouvinte capaz de a identificar. Em (9) não significa que haja necessariamente apenas um bombeiro no mundo, mas que dentro da consciência do locutor ou por ter sido mencionado anteriormente no contexto da conversação dos interlocutores, esteja presente um bombeiro “único”. Efetivamente, quanta mais informação sob forma de complementos e/ou modificadores do nome o falante der ao ouvinte, mais fácil fica a identificação do referente, como acontece no primeiro exemplo, através de “de Vinho do Porto” (Miguel & Raposo, 2013, p.826).

Apesar da condição de unicidade presente num SN, é possível que, em casos particulares, coexista a condição de inclusividade, que torna o critério de unicidade mais amplo. De acordo com Miguel e Raposo (2013, p.825), quando o sintagma está no plural, como no exemplo (10), o falante tem em mente uma pluralidade de garrafas de Vinho do Porto, ou seja, uma totalidade de entidades suscetíveis de serem identificadas pelo ouvinte. Já no exemplo em (9), no SN, está presente um nome massivo²¹/não contável, designando “o arroz” a quantidade máxima de arroz no contexto apropriado.

(10) *Traz-me as garrafas de Vinho do Porto.*

(11) *O arroz* ainda está cru.

Sendo assim, um SN definido tem como referente um conjunto mais *inclusivo* das entidades num dado contexto.

3.2.2.2. Usos antecipatórios

Existem casos que obrigam ao uso do artigo definido, isto é, casos em que o material linguístico do grupo nominal por si só satisfaz a condição de unicidade, sendo por isso “suficiente para restringir de maneira unívoca, ou quase unívoca, o referente do sistema nominal” (Miguel & Raposo, 2013, p.826). A estes usos dá-se o nome de antecipatórios (*ibidem*, p.827). Veja-se os seguintes exemplos:

(12) *O centro histórico* de Braga é belo.

(13) Ontem *a mãe* da Rita fez anos.

(14) *A melhor aluna da turma* passou à próxima fase do concurso.

(15) *A ideia* do projeto de que falaram na televisão foi minha.

²¹ Nomes que designam substâncias (Miguel & Raposo, 2013, p.826).

(16) *A única* mulher que apareceu à reunião foi a Maria.

Todas as frases satisfazem a ideia de unicidade: em (12), depreende-se que as cidades normalmente têm apenas um centro histórico; em (13), em condições biológicas mais comuns, sugere-se que a Rita tenha apenas uma mãe; em (14), estamos perante um caso de superlativo relativo cujo uso antecipatório é igualmente obrigatório; em (15), “ideia”, faz parte da subclasse dos nomes abstratos, bem como “hipótese” e “facto”, por último, pelos mesmos motivos, o adjetivo “único/a” em (16) obriga ao uso antecipatório do artigo definido. Facilmente percebemos as razões da sua obrigatoriedade se substituirmos o artigo definido por um indefinido e verificarmos o quão estranho e agramatical soa.

Por outro lado, existem considerações pragmáticas que levam ao uso antecipatório do artigo definido, por exemplo, a frase imperativa “Fecha *a janela!*”. Seria plausível que esta situação ocorresse numa sala com três janelas, em que duas estivessem fechadas e uma aberta, daí a ordem pragmática permitir ao ouvinte identificar de forma unívoca o referente (*ibidem*).

3.2.2.3. Usos situacionais

Dependendo do tipo de relação que os sintagmas estabelecem com o seu referente, o uso do artigo definido pode ser situacional ou anafórico. Em relação ao primeiro caso, o falante refere-se a um elemento presente na situação de enunciação (também chamado de uso deítico) ou então relaciona-se exclusivamente com o conhecimento compartilhado entre os interlocutores, sendo que estes sabem a que entidade se faz referência, apesar de ela não estar presente na situação de fala (Neves, 2000, p.391).

(17) Importas-te de fechar *a porta*?

(18) A tua mãe ficou muito feliz com *a prenda que lhe demos ontem*.

(19) *O Papa* vem a Portugal de novo.

A frase em (17) consiste num exemplo de uso deítico, estando a entidade, “a porta”, presente no contexto físico e podendo mesmo ser percecionada visualmente e de imediato. Por outro lado, na frase em (18), o uso do artigo definido no SN em itálico embora não estando ao alcance visual dos interlocutores, decorre de a sua identificação ser de natureza cognitiva devido a os interlocutores partilharem este conhecimento. Por

isso, estamos perante um contexto situacional mais vasto, em que, muito provavelmente, os interlocutores já falaram sobre “a prenda”. No exemplo (19), de acordo com Miguel e Raposo (2013, p.829), o artigo adquire em simultâneo características situacionais e antecipatórias (“O Papa”, ou seja, uma entidade que é única numa escala suficientemente larga).

3.2.2.4. Usos anafóricos

Em casos de uso anafórico do artigo definido, o SN definido designa um referente que é introduzido no universo do discurso por um outro SN antecedente. Por outras palavras, aquilo que acontece é a retoma do referente previamente introduzido pelo antecedente. Deste modo, o referente fica mais acessível cognitivamente para os interlocutores quanto mais próximo discursivamente o SN definido estiver do seu antecedente (Miguel & Raposo, 2013, p.831). Distinguem-se três tipos de usos anafóricos:

- Anáfora fiel: o nome do SN definido retoma exatamente o mesmo nome do SN antecedente:

(20) Encontrei *um rapaz* na praia. *O rapaz* tinha os olhos azuis. (Correia, 2013, p.17)

- Anáfora infiel: O grupo nominal do SN definido é lexicalmente distinto, mas adequado ao referente. Melhor dizendo, estamos perante grupos nominais diferentes, mas que se referem à mesma coisa. É usado muitas vezes para obter efeitos estilísticos.

(21) Eu gostava muito de visitar *o Japão*, mas ninguém quer ir comigo *ao país do sol nascente*. (Miguel & Raposo, 2013, p.831)

- Anáfora associativa: em que os SN definidos contêm partes de “um referente mais vasto (o holónimo) introduzido pelo sintagma antecedente” (*ibidem*, p.831-832). Estabelecendo-se, portanto, uma relação de meronímia entre uma parte e o todo a que pertence.

(22) Ontem vi uma peça de teatro excelente; *o encenador* e *os atores* souberam tirar partido do texto, que nem sequer era muito bom. (*ibidem*)

3.2.2.5 Emprego do artigo pelo possessivo

Pode acontecer que, o artigo definido no SN represente uma entidade “possuída”, quando numa frase ocorrem sintagmas nominais que se encontrem numa relação semântica de “posse”. São exemplos destes casos: quando a entidade “possuída” designa uma parte do corpo tida como “inalienável” (23) ou algo considerado único da entidade “possuidora” (24) (Miguel & Raposo, 2013, p.832).

(23) O Pedro partiu *a perna*.

(24) A casa tem *as persinas* fechadas. (*ibidem*)

3.2.2.6 Emprego do artigo antes dos possessivos

O uso do artigo não se limita apenas a anteceder os nomes comuns, pois, efetivamente, pode anteceder pronomes possessivos. De acordo com Cunha e Cintra (2006, p.161), existe uma diferença significativa entre o emprego e a omissão do artigo definido antes de possessivos, especialmente, pronomes substantivos possessivos:

(25) Este cinto é *meu*.

(26) Este cinto é *o meu*.

Se em (25) se pretende acentuar “uma simples ideia de posse” (*ibidem*), em (26) pretende-se realçar que objeto possuído se destaca de outros da mesma espécie (cintos), os quais não pertencem ao falante em questão.

Ainda, outro aspeto que gostaria de mencionar é a presença/ausência do artigo antes de pronomes adjetivos possessivos nas variedades do PE e PB. Ora, no PB usa-se com muitíssimo menos frequência do que no PE o artigo antes de pronomes possessivos, fator que contribuí para a ambiguidade da língua e para o aumento de dúvida na altura da colocação/omissão do artigo pelos estudantes.²² Além dos casos onde é obrigatório, o artigo omite-se quando os possessivos trazem claros os seus substantivos (*ibidem*):

(27) *Meu pai* é alto e forte.

(28) *O meu pai* é alto e forte.

²² Como se verá adiante, na Parte II, a omissão do artigo antes de possessivos, nomeadamente, pronomes possessivos, foi responsável por um grande número de desvios, isto é, SN reduzidos desviantes.

3.2.2.7 Valor referencial genérico e totalização

Em diferentes línguas é comum encontrar-se dois valores aparentemente contraditórios associados ao determinante artigo definido (Correia, 2013, p.5). Se por um lado este expressa unicidade, por outro, o artigo definido é, por excelência, o determinante usado para expressar o valor de referência genérica em SN, ou seja, quando se refere a uma espécie ou a uma classe natural de entidades (Miguel & Raposo, 2013, p.833). Neste sentido, quer o artigo definido no singular quer no plural podem ser marcadores de enunciados genéricos (Correia, 2013, p.18). Atentemos nos exemplos:

(29) *O castor* constrói barragens. (*ibidem*, p.19)

(30) *Os castores* constroem barragens. (*ibidem*)

Intuitivamente sabemos que em (29), é atribuída uma propriedade a toda a classe, pelo que a unicidade remete, obrigatoriamente, não apenas para um indivíduo, mas para a totalidade dos castores, ou seja, da espécie²³. De acordo com Correia (2013, p.19): “há implicitamente uma interpretação de pluralidade mesmo quando há, formalmente, singularidade”. Em (30), o significado é exatamente o mesmo, uma vez que, o plural, em casos como este, continua a remeter para a classe como um todo, ou para o conjunto de indivíduos que a integram (*ibidem*). No entanto, em exemplos como:

(31) *A água* é um bem essencial.

(32) *O amor* traz felicidade.

Estamos perante uma classe natural em (31), e em (32), a menção de valores e qualidades abstratas de natureza universal obriga, igualmente, ao uso do artigo definido. O mesmo acontece com adjetivos substantivados:

(33) Aconteceu o *inesperado* durante o casamento.

3.2.2.8 Emprego do artigo como demonstrativo

Quando o valor do artigo definido está vinculado ao referencial, é possível que atue sob forma de demonstrativo. Conforme Cunha e Cintra (2006, p.160), o artigo

²³ De acordo com Lopes (1983, p.116), “quando se utiliza, em semântica, o termo “espécie”, não se tem em mente apenas as chamadas “espécies naturais” (por exemplo, homens e cães), mas também as “espécies nominais”, discursivamente construídas (pediatras, barcos à vela, etc).”

definido provém do pronome demonstrativo latino *ille, illa, illud*²⁴ (=aquele, aquela, aquilo). Ainda que este valor se tenha esbatido ao longo do tempo, é possível a substituição do artigo definido pelo demonstrativo:

(34) Permaneceu *a* [= esta, ou aquela] semana inteira em casa. (*ibidem*)

(35) Levarei produtos *da* [= desta] região. (*ibidem*)

Noutros casos, segundo Correia (2013, p.19), é mesmo possível a sua intersubstituição, especialmente, em usos anafóricos (retoma):

(36) Vi um rapaz na praia. *Esse/o* rapaz tinha os olhos azuis. (*ibidem*)

3.2.2.9. Omissão do artigo definido

Em português, existe a possibilidade de ocorrerem sintagmas nominais reduzidos (SN reduzidos), ou seja, constituídos apenas pelo grupo nominal, sem determinante. Assim, apesar de o artigo definido limitar sempre a noção expressa pelo substantivo (Cunha & Cintra, 2006, p.173), há casos em que a sua presença pode ser dispensada:

- Quando o género e o número do SN já são bem claros devido à presença de outras classes de palavras (determinantes demonstrativos, numerais, etc.):

(37) Fiz *uma tarte de maçã* e *um bolo de chocolate* para a festa.

(38) *Esta semana* foi cansativa.

- Em enumerações:

(39) Comprei muita fruta: laranjas, maçãs, bananas, pêssegos e até cerejas!

- Em vocativos, quando nos dirigimos a alguém:

(40) Entrai, *padre reverendo!*

(41) *Zé*, passas-me a água?

(42) Silêncio, *meninos*, não falem alto!

- Antes de palavras que designam matéria de estudo, como os verbos *aprender, estudar, cursar, ensinar* e os seus sinónimos.

(43) Os alunos *estudam esloveno*.

(44) *Ensino Português Língua Estrangeira*.

(45) O meu pai *aprende inglês* à noite.

²⁴ Para mais informação sobre a origem e evolução histórica do artigo veja-se Brocardo (2013, pp.28-35)

- Antes das palavras *tempo, ocasião, motivo, permissão, força, valor, ânimo*, quando são complementos dos verbos *ter, dar, pedir* e os seus sinónimos.
 - (46) Nem sequer *tive tempo* para descansar.
 - (47) Tenho de *pedir permissão* para sair à noite.
- Com os nomes dos meses, de datas, de horas:
 - (48) A Raquel faz anos *a 26 de agosto*.
 - (49) O julgamento foi *em abril*.
 - (50) São *onze horas* da manhã.

Salvo se se tratar de uma data célebre (“o 25 de Abril”) ou de uma data festiva (a Páscoa/ o Ano Novo/ o Natal...)
- Com os nomes de alguns países, regiões, cidades, localidades e a maioria das ilhas (salvo algumas exceções):
 - (51) *Portugal, Moçambique, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, Macau, Cuba, Malta, Marrocos, Trás-os-Montes, Castela e Leão, Madrid, Lisboa, Braga, Barcelos, Ilha de São Miguel, Ibiza, Santorini, Lanzorte...*

Os topónimos são sem dúvida um dos aspetos que mais geram ambiguidade e desvios, por não haver uma regra uniforme no emprego do artigo definido.
- Com os nomes de planetas e de estrelas:
 - (52) *Marte, Júpiter, Saturno, Úrano, Neptuno, Sírius*
- Nos títulos de textos de imprensa “calam-se” os artigos (bem como preposições) por uma questão de sistematização e poupança de caracteres:
 - (53) *Chineses* já recuperaram 70% do investimento feito na EDP. (Capa do *Jornal de Negócios*, 26 de abril de 2021)
 - (54) *Eurodeputados* alertam para o caos na fronteira Norte-Galiza. (Público, 24 de abril de 2021).
- Para fazermos referência a espécies (além dos SN’s referidos em 3.2.2.7):
 - (55) Homem reina, mulher governa. (Lopes, 1993, p.120)
 - (56) Lince ibérico em vias de extinção.

São casos mais frequentes no contexto proverbial ou aforístico e nos títulos de textos de imprensa (*ibidem*).

 - (57) Casa de ferreiro, espeto de pau.

3.2.3 Valor não referencial do artigo definido

Miguel e Raposo (2013, p.835) afirmam que nem sempre os SN com artigo definido têm um valor referencial, em que identificam uma entidade ou um grupo particular. Para ilustrar esta ideia, vejamos os seguintes exemplos:

(58) Ela é *a neta* da Laura.²⁵

(59) Esse senhor, *o único médico desta aldeia*, deve ser tratado com respeito.

(Miguel e Raposo, 2013, p.835).

(60) *O assassino do Smith* é louco. (*ibidem*)

Em (58), estamos perante uma oração copulativa, na qual o SN tem um valor predicativo (a cuja função sintática se dá o nome de predicativo do sujeito) e não referencial. Assim, desempenha uma função idêntica à de um adjetivo, isto é, com sentido descritivo. Em (59), o SN definido pode ter também o valor predicativo mencionado quando ocorre como aposto. Por fim, em (60), podemos ler a frase através de uma leitura atributiva, ou seja, sabe-se que uma pessoa (e apenas uma) matou o Smith, mas não se tem em mente um indivíduo em concreto, isto é, pode até nem ter sido ainda identificado. Deste modo, usa-se o SN para “descrever quem quer que seja” (Miguel & Raposo, 2013, p.836). Não obstante, esta frase pode ter também uma leitura referencial, em que o falante é capaz de identificar o assassino em concreto e descreve-o através do grupo nominal.

3.2.4 Valores do artigo indefinido

3.2.4.1 Leitura [\pm específica]

No que toca às propriedades semânticas do artigo indefinido, este tanto pode assumir um valor [+ específico] como [- específico], como vimos na secção 3.2.1. (*vide* exemplo (5)). Em ambos os casos, o referente introduzido pelo SN indefinido não é suscetível de ser identificado pelo ouvinte. Depende, pois, da perspectiva do falante.

²⁵ Nesta frase, o artigo indefinido poderia ser omitido, gerando um SN reduzido, já que estamos perante uma relação familiar. Neste sentido, perdia-se a interpretação plausível de que a Laura tem apenas uma e apenas uma neta.

(61) Estou a ouvir *uma música dos Beatles*. [+específica]

(62) Li no jornal que encontraram *um homem* perdido na floresta. [-específica]

(63) Procuo *um funcionário que more na zona de Famalicão*. [-específica]

Podem existir várias possibilidades de leitura para o traço [\pm específico]. Ora, no caso (61), é certo que o falante saiba que música dos Beatles está a ouvir, mas não assume que o ouvinte tenha condições para a identificar; em (62), numa interpretação pragmaticamente natural, o falante não tem qualquer referente particular em mente e, por isso, se considera que este uso não é referencial (Miguel & Raposo, 2013, p.840) e, em (63), é o contexto morfossintático que desambigua a leitura, ou seja, o verbo no modo conjuntivo da oração relativa legitima uma leitura [-específica], não tendo o falante nenhum indivíduo particular em mente. Alternativamente, um verbo no modo indicativo favoreceria uma leitura [+específica] (*ibidem*, p.843), sendo aliás, a alternância entre os modos indicativo e conjuntivo “uma chave fulcral para a ativação da interpretação pretendida pelo falante” (Lopes & Martins, 2017, p.182).

Diz-se que o traço [\pm específico] depende da subjetividade do falante (Miguel & Raposo, 2013, p.842), pois o valor referencial ou não referencial depende basicamente das suas intenções. Em casos como o do exemplo (61), há uma certa ambiguidade associada, pelo que é o ouvinte “que tem de inferir uma ou outra leitura de acordo com aquilo que acha ser a interpretação mais plausível para a situação descrita” (*ibidem*) tendo obrigatoriamente de ter em consideração aspetos essencialmente pragmáticos. Aliás, se acrescentarmos o seguinte ao exemplo (64):

(64) Estou a ouvir *uma música dos Beatles*, mas não sei qual é. [-específica]

A leitura da frase torna-se [-específica], por “eu”, isto é, o falante, admitir não ter qualquer referente/música em particular em mente.

3.2.4.2 Introdução de informação nova

Regra geral, o artigo definido não tem a capacidade de construir ocorrências novas (Correia, 2013, p.16), ao passo que o indefinido é usado tipicamente para introduzir uma entidade nova no universo do discurso (as quais podem ser retomadas – cf. retoma

anafórica, secção 3.2.2.4). Podemos até afirmar, de acordo com Lopes e Martins (2017, p.182), que “este é o contexto prototípico de uso do artigo indefinido no PEC”. Mais ainda, como se verificou anteriormente (cf. secção anterior e 3.2.1) se do lado da definitude, falamos do que já conhecemos, do da indefinitude, falamos do que podemos construir como novo (Correia, 2013, p.17).

(65) Era uma vez *uma menina* que vivia na floresta com a sua avó. *A menina* chamava-se Capuchinho Vermelho.

Identicamente à frase em (20), o SN definido e indefinido partilham o mesmo núcleo: “menina”. Ora, o artigo indefinido introduz a entidade referente pela primeira vez e o definido retoma-a, por ter sido referida anteriormente. De considerar também que a retoma pode ocorrer também através de pronomes pessoais:

(66) Comprei *um casaco novo* ontem e hoje já andei a estreá-lo.

3.2.4.3 Valor predicativo

Tal como os SN definidos, os SN indefinidos, assumem um valor predicativo em diferentes tipos de construções sintáticas (Miguel & Raposo, 2013, p.848):

- Em orações copulativas, desempenhado a função sintática de predicativo do sujeito:

(67) A Marta é *uma mulher cheia de força*.

(68) Barcelos é *uma cidade antiga*.

- Quando atua como predicativo do complemento direto, em orações com verbos transitivos-predicativos, como *achar*, *considerar*, *tornar* e *transformar*:

(69) Acho a Joana *uma pessoa muito pacífica*.

(70) Considero a Eslovénia *um país ótimo para viver*.

- Quando se apresenta com a função de aposto de um SN referencial:

(71) Assisti à conferência da professora convidada, *uma mulher inspiradora*.

(72) O Pedro, *um homem ambicioso e determinado*, decidiu voltar a estudar.

3.2.4.4. Generalizações

Do mesmo modo que SN definidos podem apresentar um valor genérico, o SN indefinido no singular pode representar uma espécie ou uma classe natural quando ocorre como sujeito de uma frase caracterizadora (Miguel & Raposo, 2013, p. 850):

(73) *Um gato é um felino.*

A frase (73) é caracterizadora porque exprime uma propriedade essencial (da espécie dos gatos). Todavia, em frases episódicas ou particulares, as quais exprimem um evento específico, apenas o SN definido pode ter um valor genérico:

(74) *O chocolate* foi introduzido na Europa pelos espanhóis.

(75) # *Um chocolate* foi introduzido na Europa pelos espanhóis. (Miguel & Raposo, 2013, p.850).

Ao compararmos as frases (74) e (75), percebemos que a segunda soa “pragmaticamente estranha”, isto porque, em (74) “exprime-se um evento específico da introdução do chocolate (como espécie natural) na Europa pelos espanhóis” (*ibidem*). Em (75), o mesmo SN não pode ser interpretado de forma idêntica, já que “um chocolate” se refere a “um pedaço de chocolate particular” (*ibidem*) e não ao seu valor genérico.

3.2.4.5 Artigo indefinido ou numeral?

Pelo que fica plasmado nas secções anteriores sabemos que é possível atribuir aos determinantes indefinidos valores de indefinidade, porém, devemos também considerar que existe uma estreita relação entre estes e o sistema de numerais e quantificadores, como, por exemplo, *algum* e *nenhum* (Correia, 2013, p.21).

De acordo com Miguel e Raposo (2013, p.852), que se focam nas propriedades semelhantes de *algum* e *um*, existem fatores de natureza sintática e semântica que justificam agrupá-los na mesma classe. Confrontem-se as seguintes opções:

(76) O Pedro ontem jantou com *um/algum amigo*.

(77) *Um/Algun*²⁶ dos meus amigos enviou-me um presente. (*ibidem*)

Se, por um lado, as duas formas podem ter distribuições frásicas muito semelhantes, por outro induzem a uma leitura indefinida no SN e assumem um valor existencial.

Além disso, em português, segundo a gramática tradicional, existe uma relação de homonímia entre *um*, como artigo indefinido, e *um* (1), como numeral cardinal, o que gera em certos contextos, para ambos os valores, alguma ambiguidade (*ibidem*). Vejamos os seguintes exemplos:

(78) Aluguei *um* quarto.

(79) Tomei *um comprimido* ao almoço e dois ao jantar.

(80) A Sara teve de apanhar *um comboio* para o Porto.

Em (78), a leitura da frase pode assumir duas interpretações distintas: aluguei um quarto e não dois ou três; aluguei um quarto qualquer. Em esloveno, o caso é semelhante, visto que também se usa o numeral cardinal *um* com o sentido do artigo indefinido *um*, gerando-se a mesma ambiguidade: *Najel/Najela sem sobo*.

Nos dois exemplos seguintes acontece algo idêntico. Em (79), tal como Miguel e Raposo (2013, p. 854) descrevem, o segundo membro coordenado, ou seja, “dois ao jantar”, “introduz um contraste numérico que torna mais proeminente o valor de cardinalidade da forma *um* do primeiro membro coordenado”, ou seja, “um comprimido”. Em oposição, o SN indefinido de (80) veicula uma leitura [-específica], uma vez que a Sara apanhou um comboio qualquer e não outro meio de transporte. Não obstante, é possível também induzir em (79) uma leitura [-específica], já que o falante pode não ter em mente um comprimido em específico. Por outro lado, em (80) seria possível que *um* represente cardinalidade, já que a Sara apanhou um comboio e não dois ou três. Logo, a interpretação de cada uma das frases deve-se “mais à sua plausibilidade semântica e a fatores de natureza pragmática, quer discursivos, quer situacionais” (*ibidem*).

²⁶ Miguel e Raposo (2013, p.839) chamam a este tipo de construção, “construção partitiva”. *Algun/um* aqui introduzem uma construção partitiva ligando-se pela preposição *de* a um constituinte nominal introduzido por um determinante definido, para “extrair” uma quantidade.

A especificação com o numeral *um* deve ter em conta algumas limitações, nomeadamente com nomes massivos/não contáveis. É assim necessário proceder a algumas modificações das formas:

(81) Experimentei *um vinho incrível* ao jantar

(82) Experimentei *uns/alguns vinhos antigos* ao jantar.

(83) Experimentei *dois vinhos* ao jantar.

(84) Faço *um arroz maravilhoso*.

(85) Tive de fazer *duas panelas de arroz* para todos.

Ora, na sequência (81), é obrigatório, por se tratar de uma forma do singular, a ocorrência de um modificador, que neste caso é “incrível”. Assim, fala-se da qualidade associada ao vinho e não da quantidade, de modo que, o mesmo valor ocorre em (82). Já em (83), o caso é outro por se tratar de um SN cardinal.

Em (84) e (85) percebemos que o nome “arroz” traz outro tipo de restrições. Ainda que no primeiro exemplo, o valor que se constrói seja também de natureza qualitativa, tal como (81), na segunda frase, percebemos que, quando o especificador é plural, “arroz” mantém a sua forma singular (apenas os discretizadores podem ser pluralizados) (Correia, 2013, p.23).

Por último, por razões fundamentalmente pragmáticas, é possível que se verifiquem ocorrências onde se quantifica diretamente as formas:

(86) Queria *duas águas*, por favor.

(87) Bebo *quatro cafés* por dia.

3.2.4.6 Casos de omissão do artigo indefinido

Antes de fechar este capítulo, convém ainda mencionar algumas circunstâncias em que o artigo indefinido pode ser omitido. Conforme Cunha e Cintra (1984; 2006) e Neves (2000) o artigo pode ser “calado”²⁷:

- Quando já existe outro determinativo antes do nome como *igual*, *semelhante*, *tal*, *certo*, *outro*, *qualquer* e *tanto*:
(88) Em *outro* momento usaria argumento *semelhante*.
- Ainda que isto se verifique, algumas das formas em itálico, quando ocorrem após o nome, passam a ser adjetivos:
(89) Quero *um vestido igual* ao teu.
- Quando estamos perante uma frase comparativa:
(90) Nunca vi criança *tão irrequieta como* ela.
(91) Haverá *melhor arroz de pato do que* este?
- Quando um substantivo no singular é concebido como categoria, ou seja, quando designa toda a espécie ou categoria a que pertence (frequente em provérbios):
(92) *Palavras* sem obras são tiros sem balas.
(93) Quem não tem *cão*, caça com *gato*.
- Com a palavra *casa* em várias situações específicas, especialmente quando se veicula o sentido de “residência” e “lar”:
(94) Senti-me *em casa* em Liubliana.
(95) Passei o fim de semana todo *em casa*.
- No entanto, quando a mesma palavra é usada na aceção própria de “prédio”, “edifício” ou “estabelecimento”, é necessário ser antecedida de artigo:
(96) *Nesta casa* não vendemos almofadas.
- O mesmo acontece quando a palavra está presente num SP (sintagma preposicional) com o valor de “propriedade”:
(97) A *casa da Maria* é enorme.
- Em enumerações e apostos:

²⁷ Cunha e Cintra (1984, p.242) advertem que não se trata propriamente de casos de omissão do artigo indefinido, “mas de casos onde ele nunca se empregou de forma regular”.

- (98) Bebi um copo de vinho e depois comi *rissóis, bolinhos de bacalhau, azeitonas, pão, camarão*, enfim... a lista é longa!
- (99) Marcelo Rebelo de Sousa, *Presidente da República*, visitará o Papa amanhã.
- Em saudações ou exclamações:

(100) *Boa tarde, Professora.*

(101) *Fogo!*
 - Quando estamos perante *bare nominals* (Müller & Oliveira, 2004) ou nomes contáveis no plural²⁸, mas em posição de objeto direto:

(102) A Maria compra *livros* todos os dias.

(103) A minha irmã fez *anos* ontem.
 - Quando estamos perante SN com nomes não-contáveis:

(104) Ontem comi *arroz* ao jantar.

(105) Nunca bebo *leite* ao pequeno-almoço.
 - Em grupos nominais na função de predicativo do sujeito:

(106) Lisboa é *capital*.

- Quando referimos cargos, funções, profissões e relações pessoais/ familiares:

(107) Eu sou *professora estagiária*.

(108) Ela é *namorada do Frederico*.

- Em nomes que denotam espécies naturais, quando o sujeito é plural:

(109) Estes cães parecem *peessoas*.

- Quando o sujeito é singular, mas com uma leitura metafórica ou quando são complementados e/ou modificados:

(110) Ele é *rato!*

(111) A Elisa é *mulher para voltar à loja e escrever no livro de reclamações!*
 - Em grupos nominais que veiculam um valor genérico:

(112) Vai ser *menino* ou *menina?*

Lopes e Martins (2017) concluíram que a omissão indevida do artigo, sobretudo em SN's cujo núcleo é um nome comum contável ou não contável, foi um problema

²⁸ Também *bare plurals* (Carlson, 1997, *apud* Lopes, 1993).

recorrente nos segmentos da sua amostra, gerando números SN's reduzidos desviantes. Ora, a meu ver e após o exposto, faz todo o sentido concordar com as autoras, no que respeita a dedicar tempo a trabalhar a questão da omissão de artigos, por muita ambiguidade que possa potenciar. Se por um lado, não temos uma regra fixa e uniforme para usar com topónimos, por outro temos várias estruturas que nos permitem criar generalizações.

Importa, ainda, acentuar, nesta perspetiva, que o uso ou ausência do artigo, seja ele definido ou indefinido, estão relacionados com razões sobretudo de natureza pragmática, isto é, das intenções do falante e da interpretação dos enunciados em cada situação de comunicação específica.

Parte II – Da teoria à prática

Esta parte II, intitulada *Da teoria à prática*, encontra-se dividida em quatro capítulos. No primeiro, avanço com um enquadramento do estágio pedagógico: contextualizo-o, apresento o funcionamento do ensino de Português na Eslovénia e caracterizo o meu público-alvo. No seguinte, exponho a minha metodologia e o plano de intervenção pedagógico-didática. Depois, no terceiro, transito para a descrição das propostas implementadas no decurso do estágio, baseadas na experimentação em sala de aula e prossigo com a avaliação do seu impacto através da apresentação e análise de produções escritas dos estudantes. Em desfecho, há ainda espaço para uma análise reflexiva e crítica da avaliação da prática letiva na perspetiva dos estudantes.

1. Contextualização do estágio

O estágio pedagógico que a seguir se descreve foi realizado numa turma da Faculdade de Letras (*Filozofska Fakulteta*) da Universidade de Liubliana (*Univerza v Ljubljani*), na Eslovénia, ao abrigo do programa de mobilidade europeia *Erasmus+ Estágios*, no período correspondente ao 1.º semestre, do ano letivo 2020/2021. As docentes responsáveis pela turma e pelo supervisionamento do estágio foram as Professoras Doutoras Mojca Medvedšek e Blažka Müller Pograjc, que me foram fornecendo *feedback* sobre os meus materiais e desempenho. O estágio em apreço ocorreu ainda sob a orientação da Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, da FLUP.

1.1. O Ensino de Português na Universidade de Liubliana

Na Universidade de Liubliana (UL), a mais antiga e a maior universidade do país, o ensino de português realiza-se na *Filozofska Fakulteta* (FF), onde se oferecem três UC's opcionais: Português 1, Português 2 e Português 3 (*Portugalščina 1,2 in 3*), cada uma com a duração de 60 horas, que podem ser escolhidas não apenas por estudantes da FF, mas também de uma outra das faculdades. Estas UC's realizam-se desde 2007 através do Leitorado de Português em cooperação com o Instituto Camões - que muita força veio a

dar ao ensino/aprendizagem do português na Eslovénia. Este Leitorado conta com o trabalho das Professoras Doutoradas Mojca Medvedšek e Blažka Müller Pograjc, que desempenhando esta tarefa com o maior gosto e dedicação, muito lutam por um Curso de Estudos Lusófonos na FF. Mais ainda, as Professoras desenvolvem todos os anos atividades relacionadas com a Lusofonia e, para o efeito, convidam leitores de outros Leitorados vizinhos a visitar a faculdade e a participar nelas. É o caso da Professora Isabel Azevedo de Graz, na Áustria, e do Professor João Henriques de Budapeste, na Hungria, cujos tive oportunidade de conhecer via *Zoom* em ocasiões diferentes.

Neste sentido, as aulas em que participei decorreram na UC de Português 1, que corresponde ao nível A1-A2 de proficiência. Do mesmo modo, Português 2 e 3 correspondem aos níveis B1-B2 e B2-C1, mas decorrem geralmente no segundo semestre de cada ano letivo. Note-se que para um estudante aceder a estas duas últimas UC's é necessário primeiramente ser aprovado em Português 1. Num ano típico, as aulas decorreriam presencialmente, contudo, face à situação pandémica que se agravou acentuadamente na Eslovénia, todas as aulas de todas as instituições de ensino do país, a partir de outubro de 2020, passaram para o contexto de ensino à distância, no *Zoom*. Ainda assim, tive a oportunidade de conhecer os meus primeiros alunos em pessoa, nas primeiras aulas, e de usufruir de uma experiência frutífera. Assim sendo, lidei apenas com aprendentes em nível inicial de aprendizagem de português, portanto, que se encaixavam num nível A1 de proficiência *de acordo com a escala global do QECRL (Conselho da Europa, 2001)*. Aliás, como o meu estágio foi realizado na UC de Português 1, o português para todos os estudantes com quem contactei era (mais uma) nova língua estrangeira, com a qual tinham pouco ou nenhum contacto antes do início da minha atividade.

Para minha surpresa e simultaneamente contentamento, eram bastantes estudantes interessados em aprender português por opção própria – cerca de 40 inscritos antes do arranque do semestre – pelo que houve a necessidade de dividir a turma em três grupos diferentes: A, B e C, para uma melhor gestão pedagógica. Os dois primeiros foram com quem tive aulas, o último foi reajustado para o segundo semestre e não tive contacto com ele. A Professora Doutora Blažka Muller e a Professora Doutora Mojca Medvedšek dividiram o seu trabalho nesta UC da seguinte maneira: a primeira lecionava as aulas de

quarta-feira e a segunda as de sexta-feira, o que fez com que eu participasse em 4 aulas por semana, já que observei e entrevim em quase todas elas. Sendo assim, em ambos os dias deram/demos a mesma aula para os dois grupos, seguindo-se o mesmo programa. De forma a conhecer melhor estes grupos, passarei, já de seguida, a descrever o perfil sociolinguístico de A e B.

1.2 Perfil do público-alvo

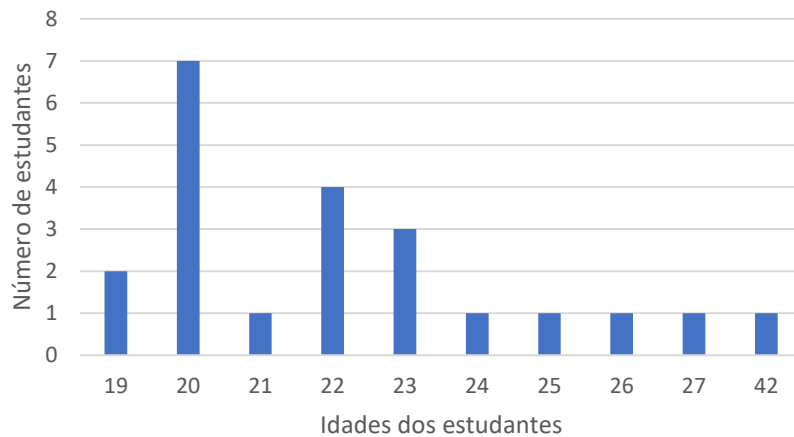
Os grupos A e B prefaziam uma turma de 22 estudantes (14 no grupo A e 8 no B), dos quais 95% eram de nacionalidade eslovena (havia apenas uma estudante montenegrina), tendo o esloveno como LM; eram estudantes predominantemente do sexo feminino (apenas um rapaz no grupo B), e com uma média de idades de 22 anos (compreendidas entre os 19 e 42 – gráfico 1). Todas estas informações foram recolhidas na segunda aula do semestre, por meio de um questionário (vejam-se Anexos 3 e 4) – adaptado por mim da versão portuguesa da Professora Doutora Ângela Carvalho para uma tradução eslovena²⁹ feita pelo Professor e colega *Edvin Dervišević*³⁰. A finalidade da aplicação deste questionário, no fundo, era responder à pergunta que Neves & Graça (1987, p.39) colocam: “Para quem?” relativamente às questões a que a planificação didática responde e, desta maneira, permitiu a caracterização mais detalhada dos informantes, de modo a que eu moldasse e planificasse a minha intervenção pedagógico-didática em função do público-alvo. O questionário foi preenchido em inglês, espanhol, e em último caso, francês, a meu pedido, para uma melhor compreensão das respostas, uma vez que não sou fluente em esloveno.

Os resultados exibidos nos gráficos abaixo correspondem o número total de alunos (grupo A+B).

²⁹ Optei pelo esloveno porque, à partida, nenhum dos estudantes tinha bases de português.

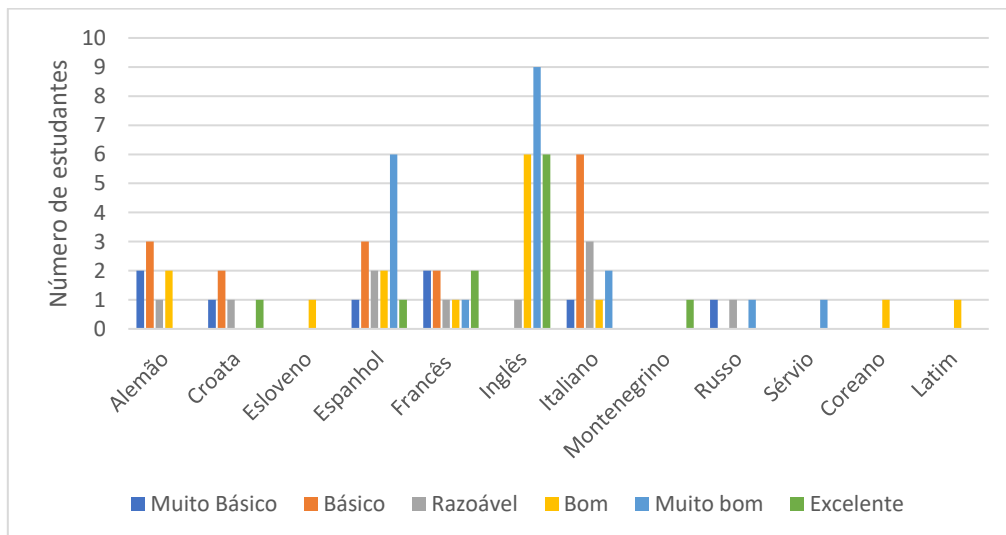
³⁰ Agradeço uma vez mais ao Edvin pela colaboração e ajuda constantes.

Gráfico 1- Idades dos estudantes



Naquilo que concerne às línguas estrangeiras dos estudantes (gráfico 2), para além do questionário perguntar quais falavam, era ainda necessário que assinalassem em que grau as dominavam (básico, médio, bom ou excelente). Deste modo, vim a verificar que, a vasta maioria possui um amplo conhecimento de línguas estrangeiras em diferentes níveis: a seguir do inglês (que 100% assinalou), o espanhol e o italiano são as maioritárias, seguidas do francês, croata e alemão; enquanto minoritárias, há quatro estudantes que falam russo, duas que falam muito bem sérvio, uma que fala bem coreano e outra sabe latim. Como seria de esperar, o montenegrino é a LM da única estudante montenegrina.

Gráfico 2 - Línguas Estrangeiras dos Estudantes



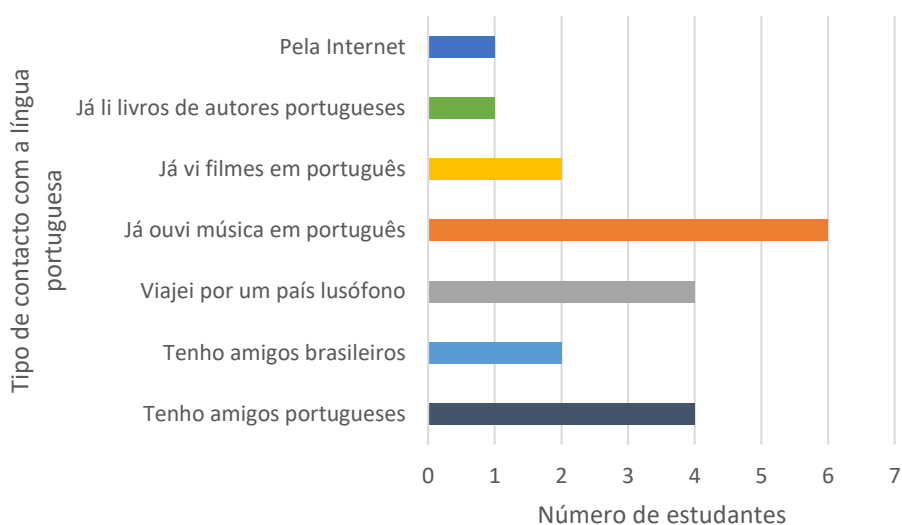
Apesar de, à partida, se tratar de uma turma de A1, para além dos dados recolhidos deste questionário, no decorrer das aulas e à medida que fui conhecendo os estudantes, vim a constatar que talvez pudessem ser considerados, na sua esmagadora maioria, como uma turma de A1.2 pelo facto de possuírem já um excelente domínio de algumas línguas românicas, que serviriam como ponte para a aprendizagem do português.

Relativamente ao seu estatuto na universidade, a turma era eminentemente estudante (apenas cinco dizem combinar trabalho com estudos sendo que duas são explicadoras de outras línguas). No tocante aos cursos a que cada estudante pertence, a maioria da turma frequentava o 1.º ciclo de estudos (*Dodiplomski*) em duas línguas (por exemplo, Licenciatura em Italiano e Francês ou Italiano e Espanhol) ou em cursos que incluem sempre uma língua e Literatura, como Literatura Comparada e Espanhol/Esloveno ou Literatura e Inglês, existindo ainda estudantes de Geografia e Espanhol, História da Arte e Russo/Francês, Etnologia e Antropologia, Pedagogia e Psicologia; por outro lado, havia também cinco estudantes do 2.º ciclo de estudos (*Magistrski*), como é o caso de Francês e Sociologia, Espanhol e Francês, Pedagogia em Francês e Latim, Russo e História, e Língua e Literatura Inglesas. Estes dados, por si só, levaram-me a crer que a turma teria uma ótima capacidade na aprendizagem/aquisição do português, já que os estudantes provêm de cursos ligados à Linguística/Literatura ou mesmo Pedagogia e estudam simultaneamente outras línguas (românicas, essencialmente). Daí que, seja importante considerar possíveis interferências (positivas e negativas) de todas as línguas já adquiridas pelos estudantes. Por outro lado, estas interferências também serão do interesse desta investigação, para analisar onde e como é que influenciam o uso dos artigos.

Relativamente aos contactos com a língua portuguesa, 68% dos estudantes, manifestou contacto prévio com ela, podendo ser observado, no gráfico 3, de que tipo foi esse contacto. Apesar de viverem num país geograficamente distante de países de língua oficial portuguesa, o fenómeno da globalização intensifica as possibilidades de comunicação ciberespacial (Alarcão, 2008), aproximando as pessoas e tornando quase inevitável o contacto com outras línguas, no que o português, cujo número de falantes é relevante à escala global, não é exceção. No entanto, tendo em conta que estes estudantes estão sujeitos a uma instrução formal do português e que esta língua não goza de nenhum

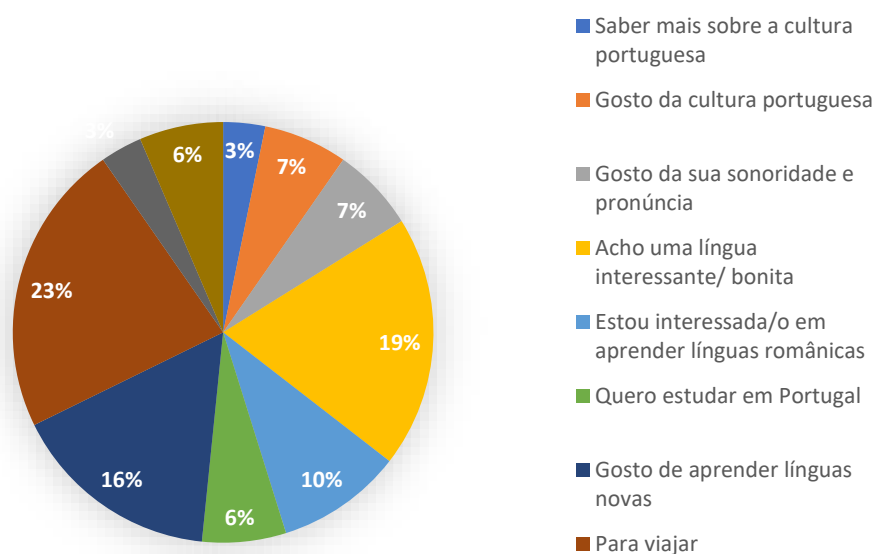
estatuto político na Eslovénia, segundo Leiria (1999), estamos claramente perante uma turma de Português Língua Estrangeira (PLE). A respeito disso, apenas duas alunas (9%) responderam afirmativamente à questão 11. “Já estudou português?”: uma estudou-o formalmente (frequentou uma Escola de Línguas – *Zavod Šolt*) e uma outra afirma ter aprendido “alguma coisa” quando fez voluntariado em Angola, pelo que, a esmagadora maioria, 91%, respondeu que nunca havia estudado português.

Gráfico 3 – Tipo de contacto com a língua portuguesa



A questão 12. “Porque quer aprender português?” interessava-me particularmente para perceber quais eram as motivações de tantos estudantes para escolherem uma UC opcional como Português 1 e planear as minhas aulas e materiais em função delas. Era uma questão de resposta aberta cujas respostas foram condensadas no gráfico 4, já que não divergiram consideravelmente. Já nas expectativas que os estudantes têm relativamente à disciplina, em suma, disseram que gostariam de aprender o básico de português para manter uma conversa com nativos, ler e conhecer mais a cultura portuguesa. De realçar um comentário de uma aluna que disse que gostaria de aprender mais para evitar confusões com o espanhol.

Gráfico 4 – Motivos dos estudantes para aprenderem português



Do mesmo modo, perceber quais os seus interesses pessoais também me auxiliaria a chegar mais perto dos estudantes e a providenciar-lhes atividades mais motivadoras. Quanto a isso, no geral, os estudantes gostam de ouvir música, estar com os amigos, ver filmes e séries e ler. Alguns elementos referiram que gostam de viajar, dançar, fazer desporto e cozinhar. Depois, quando à maneira como preferem trabalhar na sala de aula, a maioria assinalou que gosta de trabalhar em grupo e sozinho (as duas opções), sendo que quatro estudantes preferem trabalhar apenas sozinhas. Quase a terminar, referindo os materiais/estratégias com que preferem trabalhar na aula, todos os estudantes, sem exceção, assinalaram manual, livro de gramática e textos autênticos (jornais, revistas e blogues), o que me deu pistas para o futuro. Foram poucos os que assinalaram aplicações para o telemóvel (8 estudantes) e redes sociais (4 estudantes). Uma das estudantes acrescentou por escrito, aliás, que gostaria de trabalhar com um pouco de tudo (o que estava listado, note-se que poderiam eleger mais do que uma opção) menos com redes sociais e aplicações para o telemóvel.

Por fim, 100% considerou importante o contacto com nativos e materiais autênticos na aprendizagem de uma língua, na última questão. Estes dados foram cruciais para mim, no sentido em que tive a aprovação de todos os estudantes para avançar com o

emprego de materiais autênticos nos quais incluiria *input* nativo. Trouxe, aliás, para a aula, tarefas de compreensão oral de gravações/áudios de nativos, que a meu ver foram muito bem conseguidas.

Toda esta exposição do perfil sociolinguístico do público-alvo torna-se necessária para mostrar que os estudantes revelavam fortes capacidades para a aprendizagem do português com LE, sendo por isso encaixados em A1.2.. Posso acrescentar que, durante a observação das aulas, pude verificar que os estudantes não eram muito participativos nem se voluntariavam para responder, sendo necessário dirigir as questões. Por outro lado, eram muito respeitadores, empenhados e assíduos, raramente não se envolvendo nas atividades propostas, incluindo no trabalho de casa (TPC).

A *mediação* também me pareceu um aspeto com um lugar importante neste tipo de contextos, isto é, em que o professor de LE não fala a LM dos aprendentes num nível de proficiência A1. Ora, um dos acréscimos mais significativos feitos ao QECRL através do CEFR (Conselho da Europa, 2018) incidiu precisamente sobre esta componente, estipulando-se o seguinte: “In mediation, the user/the learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation)” (CEFR, p.103) e prossegue com a apresentação de diversas estratégias de mediação aplicadas a diferentes atividades e os respetivos descritores desta competência. Esta amplificação proposta pelo CEFR veio a dar outro significado à mediação, já que, em 2001, estava limitada à tradução e interpretação.

Por isso, como não sou fluente em esloveno, para criar as referidas pontes e transmitir significados, tive de recorrer a algumas destas estratégias consoante a atividade que estávamos a realizar. Além de traduzir para uma outra LE comum (inglês, espanhol ou francês) ou de uma das professoras responsáveis traduzir para o esloveno os enunciados (orais e escritos), aludia ou ativava conhecimentos prévios dos estudantes, por exemplo de sistemas de outras línguas românicas que tinham estudado, ou estabelecia comparações entre a cultura eslovena e a portuguesa. Aliás, “linking to previous knowledge” é uma das estratégias para explicar novos conceitos propostas pelo CEFR (2018, p.126):

Establishing links to previous knowledge is a significant part of the mediation process since it is an essential part of the learning process. The mediator may explain new information by making comparisons, by describing how it relates to something the recipient already knows or by helping recipients activate previous knowledge, etc.

De notar ainda que a *cross-linguistic mediation* vai muito além de uma mera tradução, já que “users must remember that this inevitably also involves social and cultural competence as well as plurilingual competence” (CEFR, p.106).

Para finalizar, ainda que estejamos perante um grupo de estudantes com características sociodemográficas semelhantes (nacionalidade, LM, habilitações literárias e, diria também idade – apesar da aluna de 42, a amplitude de idades manteve-se na casa dos 20), quando nos debruçamos sobre o seu perfil sociolinguístico, as suas motivações, expectativas, interesses pessoais, preferências de materiais e modos de trabalho, posso concluir que se trata de estudantes com perfis distintos entre si.

2. Metodologia

Antes de começar esta parte do trabalho, ressalto que as opções metodológicas que a seguir se descrevem foram motivadas pelo público-alvo que se caracterizou anteriormente, cuja enquadramento é bastante específico e singular.

De forma a antecipar a intervenção letiva, em conjunto com a Professora Doutora Isabel Duarte, orientadora de estágio, foi feita uma reflexão sobre possíveis focos do plano de investigação-ação (metodologia adotada para a estrutura deste trabalho, Cf. Ponto de Partida). A ideia de trabalhar e aprofundar os usos dos artigos em PE derivou não só do levantamento de contrastes entre o esloveno e o português que realizei, mas também da acumulada experiência na docência de PLE da Prof.^a Orientadora, que indica que as dificuldades no uso correto dos artigos definidos e indefinidos persistem mesmo em estudantes num nível de proficiência avançado.

Com base nestas constatações, comecei a tecer algumas ideias e a fazer opções metodológicas mesmo antes do arranque do estágio. Num primeiro momento, analisei o conteúdo do manual e o caderno de atividades do *Português XXI* em conjunto com *Gramática Ativa 1* (cf. Subcapítulo 1.2, Parte I) e assinalei o que estes me tinham a oferecer enquanto materiais didáticos. Rapidamente acabei por concluir que careciam de atividades mais contextualizadas e em que não se pusesse de parte a competência pragmática, ainda que num nível A1.

Seguiu-se então um momento que incidiu fundamentalmente sobre a leitura de literatura específica e de estudos da área em causa, de modo a que o plano de ação fosse “critically informed” (Kemmis & McTaggart, 1986, p. 10 *apud* Almeida *et al*, 2016, p. 6), ou seja, que versassem sobre o ensino de gramática na aula de LE e os usos dos artigos em português. Após uma decisão ponderada, decidi avançar com dois métodos que me pareceram os mais adequados para o ensino deste item gramatical neste contexto.

O primeiro, consistia em usar textos reais, de imprensa, neste caso, que apresentassem aos estudantes, de forma contextualizada, os usos dos artigos, e aproximassem a sua cultura da portuguesa. A respeito do ensino da cultura, a aprendizagem linguística envolve necessariamente a aprendizagem cultural (Afonso, 2006,

p.451), porém, sublinho que isto não significa a sobreposição da cultura da língua-alvo (LA) em relação à dos aprendentes, de forma que seria insensato abordar exclusivamente a cultura da LA. Para tal, existiam inúmeros textos/recursos que podiam ser utilizados com fortes potencialidades didáticas, como é o caso dos artigos da Revista digital *Sardinha*³¹, dos artigos da revista *Visão*³² bem como da *Comunidades Lusófonas* (que relacionam muitíssimo bem ambas as culturas) ou do diário *Público* (facilmente se arranjam notícias em português sobre a Eslovénia). Aliás, a nossa escolha justifica-se pelas palavras de Duarte (2006), quando defende as vantagens do uso dos textos dos *media*: “não penso que os textos [dos *media*] sirvam apenas para serem lidos, para com eles treinarmos a competência de leitura, *strictu sensu*. Também são úteis (...) para trabalhar a língua, a sua estrutura e o seu funcionamento.” (2004, p. 119). Além disso, esta estratégia vai ao encontro do que advogam Silvano e Rodrigues (2010, p.278), quando se debruçam sobre a “Pedagogia dos Textos/Discursos” de Joaquim Fonseca e Fernanda Irene Fonseca: “[A Pedagogia dos Textos/ Discursos] Postula (...) uma reflexão sobre a estrutura e as regras de funcionamento da língua como ferramenta para a construção do sentido do texto em articulação com a situação comunicativa em que se insere.” Sendo assim, é possível articular duas vertentes: o estudo da gramática e o funcionamento do texto/discurso, o que me leva a traçar uma conclusão: através de um artigo de revista/jornal, é esperado que os estudantes possam refletir sobre os usos dos artigos definidos e indefinidos.

Por outro lado, o segundo método relaciona-se com pôr em prática o que é dito em Lopes e Martins (2017) sobre as estratégias de ensino dos artigos no PEC: “(...) devem passar, necessariamente, pela exposição máxima a *input* nativo autêntico da LA, pela criação de oportunidades de *output* comunicativamente relevantes e pelo fornecimento de diferentes formas de feedback corretivo aos aprendentes (Ellis, 2005; Long, 2011)”.

Não invalidando, de modo algum, o uso do manual e da gramática, tentei trazer para a aula de PLE o mais possível de *input* nativo autêntico, não apenas sob forma de

³¹ Disponível em <http://www.e-sardinha.eu/sardinha>, organizada e editada por João Pita Costa.

³² Também escritos pelo João.

textos de imprensa, mas de compreensões orais a partir de gravações/áudios que captei junto de luso-falantes. Desta maneira, permitiria que os estudantes assimilassem não apenas situações comunicativas relevantes, como alguns contextos dos usos dos artigos. Ademais, trouxe da Professora Doutora Gemma Alonso³³, docente espanhola da *Filozosfka Fakulteta*, que tem diversos estudos sobre o artigo para o contexto do espanhol, atividades com *input* estruturado sobre os artigos, as quais acredito serem, quando devidamente adaptadas à realidade do português, muitíssimo adequadas ao contexto que descrevi.

Em adição, como *output* comunicativamente relevante, consideramos as produções orais e, nomeadamente, escritas que foram realizadas pelos estudantes no decurso do semestre em português. Assim, com forma a fornecer feedback corretivo, todas as produções escritas foram corrigidas individualmente por mim e enviadas para cada um dos estudantes pela mesma via que me foram chegando, ou seja, por e-mail. Depois, seleccionava e reunia os erros de todos os estudantes (sob forma anónima) num documento em Word, onde indicava também o número de erros por frase, e corrigíamos em aula ou a tarefa era indicada para TPC. Posteriormente, passado alguns dias, colocava as soluções no *Google Classroom* (criado por mim para o efeito e para incentivar os estudantes a contactarem o mais possível com a língua, já que partilhava com eles através de links para verem vídeos/filmes/documentários ou outros *posts* de interesse), conforme o plano de aula. Excepcionalmente, numa das produções escritas, sobre comida eslovena, elaborei um *Kahoot!*, em que as opções de resposta consistiam nos erros que os estudantes deram, sendo uma delas a sua correção.

Portanto, todos os 22 estudantes foram familiarizados com os usos dos artigos definidos e indefinidos no PEC, pese embora o facto de que nem em todas as aulas lecionadas foi contemplado este aspeto gramatical, uma vez que era preciso seguir um programa, o manual do aluno *Português XXI* e as atividades planeadas pelas docentes responsáveis, durante o primeiro semestre. Assim, a realização de exercícios sobre os artigos foi preparada de forma equilibrada, inserindo-os ora em TPC, ora em atividades relacionadas com outros temas, tendo em mente o nível de proficiência dos estudantes,

³³ A quem agradeço profundamente por me ter incentivado na prossecução do estudo e me ter concedido a devida autorização para manipular os seus materiais.

sem esquecer de mencionar possíveis usos na variedade do Português do Brasil (PB). Por outras palavras, ainda que não fosse de forma direta, a minha atenção a este aspeto estava sempre presente.

Num momento final, irei analisar quantitativamente e qualitativamente os desvios do corpus de produções escritas, para avaliar minimamente o impacto do meu trabalho ao longo do semestre.

Em suma, realizei com os estudantes um leque de atividades desenvolvendo as mais variadas competências. Procedi ao registo de observações de 12 aulas participando em quase todas elas (totalizando 22), intervindo sempre que era chamada pelas Professoras que fizeram com se criasse um ambiente dinâmico, cooperativo e promotor da língua e cultura lusófonas. Por forma a compactar a informação neste relatório e por motivos de extensão, disponibilizo numa pasta do Google Drive praticamente tudo aquilo que fiz com a turma (inclusive as respetivas soluções):

<https://drive.google.com/drive/folders/11xJzeA4OPITeVcyreVie3GjECg1VcpYq?usp=sharing>

3. Propostas didáticas com vista à aquisição dos usos dos artigos em PEC e a sua implementação

Neste capítulo, passarei a descrever as aulas em que foram planeadas e aplicadas atividades didáticas cujo objetivo foi criar oportunidades para que os estudantes desenvolvessem as suas competências relacionadas com o uso dos artigos ou que, de uma certa maneira, foram relevantes para este estudo.

Estando consciente dos diversos valores que o artigo pode assumir em PE, como ficou bem patente no Capítulo 3 da Parte I, a elaboração e a seleção dos materiais teve em consideração, acima de tudo, o nível de proficiência dos estudantes e, por isso, não me parece adequado abordá-los a todos num nível A1. Além disso, seria uma tarefa impossível e interminável com apenas uma turma e num curto semestre. Sendo assim, parti de onde Lopes e Martins (2017, p. 178) sugerem: dos usos referenciais dos nomes comuns (contáveis e não contáveis). Gradualmente, fui despertando a consciência linguística dos estudantes e experimentando exercícios com outros valores, já que eles foram revelando boas capacidades e um ótimo ritmo de trabalho.

3.1. Materiais que forneceram input significativo

3.1.1. Uso de materiais orais autênticos

Desde logo, ou seja, da primeira unidade letiva que marcou o meu primeiro contacto com os estudantes presencialmente, apresentei aos grupos quatro curtos vídeos de estudantes do MPLE³⁴ (ver transcrições em Anexo 5) a apresentarem-se em português, utilizando as expressões que iria ensinar naquela aula (i.e. dizer o nome, idade, naturalidade e nacionalidade e línguas que falam). Assim, este momento da reprodução dos vídeos, além de ter constituído um primeiro contacto com a língua portuguesa e criado um exercício de compreensão oral, deu azo a uma discussão com os estudantes sobre o pluricentrismo da língua portuguesa e sobre a CPLP (*Comunidade de Países de Língua*

³⁴ Agradeço a disponibilidade dos meus colegas, Thalita, Ting Ting, Jeanette e Leonardo, para me enviarem as suas gravações.

Portuguesa). Isto porque, os intervenientes eram do Brasil, de Timor-Leste, da Índia (Goa, em específico) e da China (estes dois últimos territórios apesar de não integrarem a CPLP, constituem o primeiro um território com raízes portuguesas, o segundo um país com um crescente interesse pela aprendizagem do português). No final de cada vídeo, perguntava à turma se tinha achado fácil/difícil de compreender e de imediato questionava se tinham entendido o nome, nacionalidade e as línguas que falava cada um dos intervenientes. Simultaneamente, ia registando no quadro as expressões e vocabulário que ia sendo produzido oralmente. A meu ver, e pelas reações dos estudantes que observei, foi uma atividade apelativa, inclusiva e polivalente por abordarmos vários assuntos que são essenciais num nível inicial. Por outro lado, os pequenos vídeos (dois deles) deram pistas para um curto exercício futuro numa outra aula sobre o uso incorreto dos artigos, nomeadamente, a nível dos topónimos (cf. Capítulo 3.2., Parte II).

Quanto ao Ensino do Português Língua Pluricêntrica, foi uma questão que nunca ignorei e estive sempre na preocupação do estágio. Tenho fortes convicções de que o ensino de uma língua e as suas variedades traz várias vantagens para a formação dos nossos estudantes. Apesar de, na Universidade de Liubliana, se ensinar a variedade do PE, porque foi a variedade a que as Professoras responsáveis foram expostas e que aprenderam formalmente, não significa que não se possa ir apresentando aos estudantes pontos comuns e contrastivos de diferentes variedades, ao longo das aulas, assim que seja oportuno. Concordo com Duarte (2016, p.228) quando defende que “cada professor ensinará, preferencialmente, a variedade que aprendeu formalmente ou no seio da qual nasceu”, ressaltando que “nas principais zonas geradoras de ruído e nas diferenças fundamentais entre variedades, é preferível apresentar logo alternativas, de modo contrastivo”. Como este não foi o caso do contexto em que nos inserimos, ensinamos a variedade que conhecemos melhor ou, no meu caso, aquela com que cresci, mostrando aos estudantes, tanto quanto os nossos conhecimentos das diferenças entre variedades permitirem, uma permanente visão contrastiva entre o PE, PB e PM (Português de Moçambique) (idem, p.229). Visou-se ainda usar documentos autênticos destas variedades, “de modo a mostrar como a língua é rica e variada e são inúmeras as suas

formas de expressão”, precisamente o que pretendi fazer com a reprodução dos vídeos referidos na primeira aula.³⁵

Aliás, foi mesmo quase impossível não fazer uma abordagem acerca da variedade do PB, dado que os estudantes têm ao seu dispor ferramentas de tradução assistida, nomeadamente o habitual Google Tradutor que traduz de acordo com esta variedade. Ora, seria de esperar, principalmente num nível A1, que nas suas produções escritas constassem traços da mesma, não só sob forma de léxico como “pegar”, “ônibus”, “trem”, “banheiro”, casos muito frequentes, ou então como se verificou, a ausência do artigo antes do possessivo. Além disso, foram várias as vezes em que se ouviram vozes do *Bossa Nova* nas aulas da Professora Blažka, nas quais voltamos a nossa atenção para as diferenças fonéticas e fonológicas, ou em que se destacaram diversos aspetos da cultura brasileira.

Retomando a esteira de *input* de falantes de português, desta vez com ambos falantes nativos, elaborei, em torno de duas gravações recolhidas para o efeito, duas atividades de compreensão oral. Relativamente à primeira, entitulei-a de “Onde fica o hostel?” (ver Anexo 6), inspirada no título da Unidade 2 do manual *Português XXI – Onde fica o hotel?* Numa breve e necessária contextualização, todos os anos a Associação de Amigos esloveno-portuguesa organiza a “Semana da Lusofonia” em que se realizam alguns eventos que reúnem a comunidade ali residente e divulgam o português em território esloveno. Um deles foi uma visita guiada ao Hostel *Celica* (“cela” em português) onde, na altura, se expunha a coleção de telas do artista cabo-verdiano (e ao mesmo tempo funcionário do hostel) Eduardo Benthub. Por gentileza, o Eduardo aceitou a minha proposta para fazer uma espécie de entrevista sobre si e sobre o hostel onde trabalha. Ora, estes assuntos pareceram-me bastante adequados à informação encaixada na Unidade 2 (i.e. localizar e descrever lugares, casa, hotel, cidade, verbo *haver* e locuções de lugar), e, por outro lado, também tinha o intuito de rever alguns tópicos da Unidade 1 (i.e. dar informações de carácter pessoal) e, claro, seria uma nova oportunidade para ouvirem mais um falante de uma outra variedade do português.

Assim, a partir da audição desta gravação (ver transcrição em Anexo 7), já em Zoom, os estudantes tiveram de responder a três grupos de questões (sobre o Eduardo,

³⁵ Para aceder aos vídeos ver “1.ª Regência” no Google Drive.

sobre a localização do hostel *Celica* e sobre a sua história e divisões). Para auxiliar na compreensão do áudio, e como era um exercício novo para a turma, reproduzi-o repartido pelos três grupos de questões e no final o áudio completo. É importante referir que, quando elaborei esta atividade, consultei a lista de noções gerais espaciais do Referencial Camões (2017, p.82) que dizem respeito ao nível A1 (i.e. perto/longe de, ao pé de, atrás/à frente/ ao lado de...). Por fim, na continuação desta primeira atividade, seguiram-se outras relacionadas com indicação de direções, locuções prepositivas de lugar, divisões da casa e uma atividade sobre o Fado (com a música “Uma Casa Portuguesa” e o artigo “Já se ouve o Fado na Eslovénia”).³⁶

Num outro contexto, conheci o João (e a sua namorada Mojca, que frequentaria Português 3 no próximo semestre) que concordou igualmente em fazer uma gravação a falar sobre a sua rotina na Eslovénia. Contudo, como voltei para Portugal, o género “entrevista” já não funcionou, sendo o áudio enviado via *WhatsApp*. Embora com um discurso menos espontâneo do que o primeiro e praticamente sem marcas de coloquialidade, o documento permitiu, enquadrado naquilo que estava a ser lecionado na Unidade 3 (i.e. perguntar e dizer as horas, falar de ações da vida quotidiana, dias da semana, partes do dia, refeições e expressar preferência), elaborar uma atividade³⁷: “O dia a dia do João” – ver Anexo 8 e o 9 para a transcrição. A atividade compreende um questionário com respostas de diferente natureza, ou seja, de resposta fechada, proponho os seguintes exercícios: verdadeiro/falso, preenchimento de uma tabela, texto com espaços em branco e escolha múltipla; já de resposta aberta, coloco apenas quatro questões de produção escrita curta. De referir que são todas questões com vocabulário conhecido aos estudantes ou que integrava esta unidade.

Por outro lado, também utilizei documentos audiovisuais disponíveis na internet que, de modo semelhante, se mostram como uma opção bastante apelativa. Um deles foi a lenda de São Martinho (Zig Zag, 2016), cuja aula foi precisamente no dia 11 de novembro e em que desenvolvi uma série de atividades digitais (Anexo 10), no *H5P* - uma plataforma que nos permite criar atividades didáticas interativas - sobre “As

³⁶ Para aceder à ficha completa ver “6.ª Regência” no Google Drive.

³⁷ Esta atividade foi enquadrada numa ficha de trabalho, ver “9.ª Regência” no Google Drive.

tradições de São Martinho em Portugal”³⁸, tornando a aula online mais atrativa. Mais adiante, para um exercício de compreensão oral (preenchimento de espaços) (Anexo 11), utilizei um curto vídeo sobre as previsões meteorológicas em Portugal (do *Diário da Manhã* da TVI)³⁹ já que estávamos a tratar a temática do estado de tempo. A velocidade no débito da fala dos locutores pôde dificultar a tarefa aos estudantes, contudo, além do conteúdo visual, que em casos como estes dá pistas de interpretação, permitindo efetuar inferências e contextualizando a situação comunicativa, a explicação de algum vocabulário que fiz facilitou a compreensão oral.

A reação dos estudantes face ao uso de documentos orais autênticos foi bastante positiva (cf. Questão V, 1.2.). À primeira mão, como era novidade, pode dizer-se que *primeiro estranharam, mas depois entranharam*. Observei que não estavam habituados a este tipo de exercícios/gravações, mas acharam desafiante porque se esforçavam bastante para encontrar as respostas às perguntas. Houve, aliás, momentos de riso, porque, nas gravações, falava-se de lugares e comidas familiares aos estudantes, situações também por eles experienciadas na Eslovénia, ou comparações entre a cultura portuguesa e eslovena. Estou consciente de que o uso de uma gravação autêntica num nível inicial poderá amedrontar os estudantes, dado que o grau de dificuldade em compreender os interlocutores será maior do que um áudio do manual, por exemplo. Paraphraseando Duarte (2015, p.59), o uso de documentos reais orais em níveis iniciais de aprendizagem passa, num primeiro plano, pela audição de textos orais simples, próximos de um registo semiformal e sem grandes características típicas do discurso oral infomal (como as interrupções, as sobreposições, as hesitações, reformulações e repetições constantes, etc.), como são os textos noticiários da televisão. Depois, num segundo patamar, podemos introduzir conversas orais informais acompanhadas da correspondente transcrição.

Dentro do conteúdo que o CEFR (Conselho da Europa, 2018) veio adicionar ao QECRL ganha neste âmbito destaque o que é dito sobre “Listening to Audio Media and Recordings” no nível A1, capacidade que anteriormente ainda não tinha reconhecimento no QECRL: “Can pick up concrete information (e.g. places and times) from short audio

³⁸ Disponível em <https://h5p.org/node/1075024>, [consultado a 11/06/2021]

³⁹ Para aceder à ficha completa e ao vídeo que falo ver “11.ª Regência” no Google Drive.

recordings on familiar everyday topics, provided they are delivered very slowly and clearly” (CEFR, p.59).

Por outro lado, elaborei questões de compreensão oral em conformidade com o que tinha sido estudado até ao momento ou integrava os documentos orientadores, salvo algumas exceções que pudessem ser consideradas de nível A2, mas como alguns estudantes davam resposta, não houve entraves à atividade.

Ainda que o meio de não-imersão motive o seu distanciamento em relação à LA, podemos, nos dias de hoje, em que temos inúmeros recursos disponíveis que facilitam essa tarefa, arranjar sempre estratégias que aproximem os aprendentes de situações reais da LA.

3.1.2 Uso de textos dos *media*

Como já mencionei anteriormente, acredito nos benefícios que os textos dos *media* podem trazer para os estudantes na aula de PLE. Os artigos de jornal/revista digital que utilizei, porque tive sempre este cuidado presente, tinham um significado para a turma, no sentido em que se relacionavam com a sua realidade ou criavam uma ponte entre a cultura portuguesa e eslovena. Aliás, novamente, na visão de Duarte, os textos dos *media*:

são textos geralmente com actualidade, que têm a ver com o que se passa no mundo e com a realidade que cerca os estudantes. Normalmente, o registo de língua em que tais textos são produzidos é o corrente, espera-se que em português padrão, de acesso não excessivamente complicado. (Duarte, 2006, p.118)

Deste modo, o primeiro texto que usei, numa das primeiras aulas, era intitulado “Já se ouviu o Fado na Eslovénia” (retirado da revista *Visão*), na sequência da audição da canção “Uma casa portuguesa”, de Amália Rodrigues, que serviu como um primeiro contacto com o Fado. A partir de um excerto do texto, era esperado que os estudantes completassem os espaços em branco com os artigos que fossem mais adequados ou, dependendo do caso, os omitissem (Anexo 12). Apesar de o texto ter sido lido em conjunto, explicado e traduzido à medida que ia sendo lido, vim a concluir que ainda assim possa ter sido exigente para a turma. Não obstante, alguns dos espaços para

completar eram bastante intuitivos, uma vez que se tratava de topónimos já abordados (que, no entanto, para uma minoria dos estudantes continuavam a ser um problema) ou de nomes comuns contáveis, cuja determinação foi bem realizada no geral. Ainda que o texto apresentasse algumas limitações do ponto de vista lexical e pudesse não ser tão adequado a um nível A1 (estou certa de que, no final do semestre, obteria resultados mais positivos), trouxe nitidamente benefícios para os estudantes, na medida em que estes puderam alargar o seu conhecimento lexical, reconhecer que o Fado inspira o trabalho de pessoas mesmo ali ao lado (na Bósnia, mais precisamente), e claro, adquirir mais usos dos artigos contextualizados, que era o objetivo central.

No entanto, assumindo o perfil de *professora reflexiva* (Alarcão, 1996) em formação inicial, que investiga a partir da ação, desenvolvi capacidades de reflexão sobre a minha prática a fim de a melhorar. Precisamente, conforme, Alarcão (1996,p.98):

As dimensões da reflexão apresentadas têm lugar no mundo da prática, mundo real, que permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de novo de modo diferente. A prática surge como espaço privilegiado de integração de competências. Isto só é possível se o professor refletir sistematicamente sobre o que faz e sobre o que vê fazer. A experimentação e reflexão são elementos autoformativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades.

Nesta ótica, os erros, que são antes de mais “património da humanidade”, cometidos por um professor, devem ser encarados como um passo para o crescimento da sua formação. Aliás, o professor está em constante formação e a sua aprendizagem é feita ao longo da vida (Afonso, 2006), ou como refere Day (1999, p.111): “teacher learning is lifelong”.

Num outro momento, incluí um artigo do *Público*, “Com Pogacar e Doncic o desporto está a sentir a genialidade eslovena”, na ficha da Unidade 4 (Anexo 13)⁴⁰. Os temas que unificam esta ficha são as ações do dia a dia e as atividades do tempo livre, de modo que me pareceu pertinente trazer para a aula um artigo sobre desporto. Na Eslovénia, há efetivamente, uma grande oferta de modalidades devido às favoráveis

⁴⁰ Para aceder à ficha completa ver “10.ª Regência” no Google Drive.

condições geográficas e meteorológicas, de tal modo que existe um mito urbano de que “há um atleta em cada esloveno”. Assim, sem intenções de criar qualquer tipo de estereótipo, pretendi, depois da realização de um questionário de compreensão de leitura e de um exercício para associar cada desporto ao cenário onde é praticado, incentivar os estudantes a falar sobre a realidade que vivem. Neste sentido, as duas últimas questões da ficha tiveram um duplo objetivo: primeiro, confirmar a veracidade do mito através das opiniões dos estudantes e, depois, avaliar a competência da produção escrita (e, claro, o uso dos artigos). A primeira atividade da ficha, “Marcelo Rebelo de Sousa a fazer coisas”, foi realizada em aula e em grande grupo, ao passo que as atividades seguintes foram solicitadas para trabalho de casa e, posteriormente, corrigidas em aula, à exceção da questão 5, que foi corrigida individualmente e enviada para cada um dos estudantes.

Nesta linha, a partir de “Um português na Eslovénia” (retirado da revista *Comunidades Lusófonas*) realizei dois exercícios na ficha da Unidade 6 focados explicitamente no uso dos artigos (ver Anexo 14). O primeiro destes foi inspirado no emprego do artigo indefinido no título, de onde parti para uma reflexão sobre mais dois possíveis usos: “O português na Eslovénia” (uso de artigo definido) e “Português na Eslovénia” (omissão do artigo). A ideia aqui foi mostrar (numa breve discussão conjunta) aos estudantes as diferentes propriedades morfológicas e semânticas que o artigo pode assumir num título de um artigo de revista, de tal modo que o conteúdo de que este trata se alteraria de acordo com o seu uso. Seguidamente, identifiquei os artigos de um excerto do texto e elaborei um exercício de seleção, no qual os estudantes teriam de escolher, entre duas opções, o artigo mais adequado (ou se se tratava de um caso de omissão). Posteriormente, com outro excerto do artigo, continuamos a trabalhar o Modo Imperativo, dado que era o tema unificador da ficha. O artigo da revista foi aqui encaixado como um ponto de partida para uma produção escrita. Melhor dizendo, este fala-nos sobre a vida na Eslovénia pelos olhos de um emigrante português e, no final, foi pedido aos estudantes que produzissem um texto com recomendações (usando o imperativo), sobre o que fazer quando alguém visita o seu país/cidade.

Ora, os dois primeiros parágrafos do artigo anterior tinham sido suprimidos por mim na Unidade 6 porque, a meu ver, continham formas verbais do Pretérito Perfeito Simples (PPS) que causariam confusão aos estudantes, podendo o seu uso ser mais

adequado aquando do seu ensino. Assim, como este tempo verbal foi abordado numa das últimas aulas, houve apenas a oportunidade para criar um breve exercício de verdadeiro/falso para avaliar a compreensão da leitura dos dois parágrafos em questão (de notar que, a sua leitura independente do restante texto do artigo, não comprometia o sentido, ver Anexo 15).

No âmbito da compreensão da leitura, o QECRL (Conselho da Europa, 2001, p.109) estipula que o utilizador de nível A1 “É capaz de ficar com uma ideia do conteúdo de material informativo muito simples e de descrições breves e simples, especialmente se houver ajuda visual.” Ao que o CEFR (Conselho da Europa, 2018, p.63) viu a necessidade de acrescentar: “Can understand short texts on subjects of personal interest (e.g. news flashes about sports, music, travel, or stories etc.) written with simple words and supported by illustrations and pictures.” Logo, os textos selecionados eram breves (excertos) de artigos de jornal/revista que, similarmente às gravações, se aproximavam de uma realidade familiar ou frequente no quotidiano dos estudantes, pelo que muitas palavras eram facilmente reconhecidas.

Para concluir, importa ainda referir que o emprego dos textos de imprensa para o ensino dos usos dos artigos acarreta alguns aspetos a ter em conta e que contribuem para a ambiguidade da língua. Parafraseando a explicação que consta no Ciberdúvidas⁴¹ em textos de imprensa é comum omitirem-se artigos por uma questão de sistematização e de poupança nos caracteres e por se querer destacar e levar o leitor a focar-se em palavras-chave. Assim, este foi um aspeto que foi explicado aos estudantes e incluído na ficha de trabalho da Unidade 4 (ver Anexo 13).

⁴¹ “A omissão do artigo definido num título noticioso”. Disponível em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-omissao-do-artigo-definido-num-titulo-noticioso/35087>, consultado a [25/03/2021].

3.2. Desenvolvimento da consciência linguística dos estudantes e exercícios *focus on form*

Foi sempre minha intenção no EP consciencializar os estudantes para o funcionamento da estrutura da LA⁴² e de onde deriva a sua dificuldade de aquisição. O desenvolvimento da consciência linguística no aprendente ao longo do processo de aquisição da LA é essencial, como é claramente evidenciado no QEER (2002, p.119).

Para agir neste sentido, atentei no estudo de Alonso (2017, p.361), de modo que, primeiramente, mobilizei a atenção dos aprendentes para uma instrução explícita sobre o artigo em português, que apresentava os seus valores básicos e essenciais – partindo daqueles que foram estabelecidos por Lopes e Martins (2017, pp. 187-189). O ensino explícito de gramática é muito frequente e quase inevitável, especialmente num nível inicial, em que o estudo da língua parte de conceitos e definições verbais. Mais tarde, numa fase mais avançada, “esses conhecimentos explícitos converter-se-ão em conhecimentos implícitos, ou seja, regras aprendidas inicialmente de forma artificial tornam-se, a seu tempo, conhecimento interiorizado” (Pinto, 2011, p.16). Numa fase posterior, adaptei e elaborei atividades com *input* estruturado, direcionando, desta vez, a atenção dos aprendentes para correspondências pertinentes entre forma e significado, de modo a que interpretassem corretamente o uso do artigo em PEC.

Nesta linha, elaborei para uma das primeiras aulas, uma exposição teórica em PowerPoint (Anexo 16), com a instrução explícita sobre o artigo definido em português e algumas reflexões sobre a determinação em esloveno, visando precisamente o desenvolvimento da consciência linguística dos estudantes. Primeiramente, comecei por reproduzir um vídeo da cantora eslovena Lea Sirk (que representou a Eslovénia na Eurovisão), a interpretar a nossa canção “Amar pelos Dois” – momento que foi apelativo para os estudantes, pois muitos eram fãs deste festival – e, em conjunto, procedemos a uma breve reflexão sobre o uso do artigo em português e a sua inexistência em esloveno (ver Anexo 16, para perceber que a canção foi apenas um ponto de partida). Seguidamente, expliquei a referencialidade dos nomes comuns, já que é resposta dada à

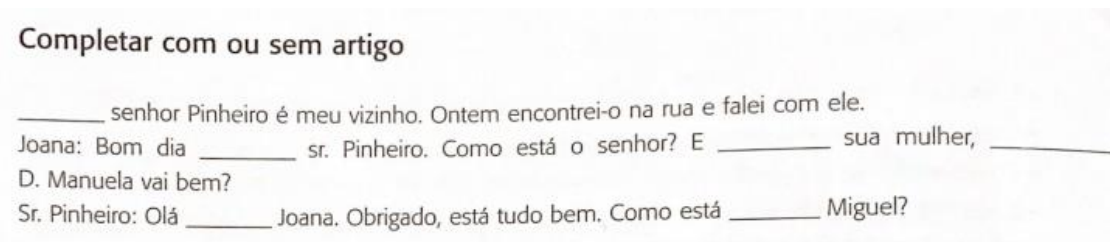
⁴² Vivian Cook (1996, p.33), define “consciousness-raising” como “helping the learner by drawing attention to features of the second language”.

questão “Por onde começar?” por Lopes e Martins (2017). Para finalizar, fiz uma espécie de “caça ao erro”, revisitando os vídeos da primeira regência dos estudantes de MPLE. Ora, neles, sem que tal fosse planejado, duas das estudantes cometeram erros no uso do artigo definido e indefinido, respetivamente: “*Sou uma chinesa*” e “*(...) e hindi que é falado em muitos lugares em Índia.*” (ver transcrição no Anexo 5). Apesar de os locutores serem de um nível de proficiência avançado, estes exemplos constituem casos claros da persistência dos erros nos usos dos artigos, dificilmente erradicáveis, sendo, por isso, “bons candidatos à fossilização” (Lopes & Martins, 2017, p. 166).

A explicação teórica foi dividida em duas partes, de modo que, na aula seguinte, expliquei o uso do artigo indefinido e dei algumas orientações para a omissão dos artigos, em particular, quando nos queremos referir a uma noção com valor conceptual (i.e., por exemplo: *Preferes menino ou menina?*). A omissão do artigo (SN reduzidos), segundo Lopes e Martins (*idem*), é uma área, dentro dos usos dos artigos, que carece ainda de estudos descritivos sobre o seu funcionamento. Tendo em conta a falta de domínio revelada pelos resultados dos desvios do estudo, no artigo supracitado, é, sem dúvida, um contexto igualmente relevante que importa trabalhar na sala de aula.

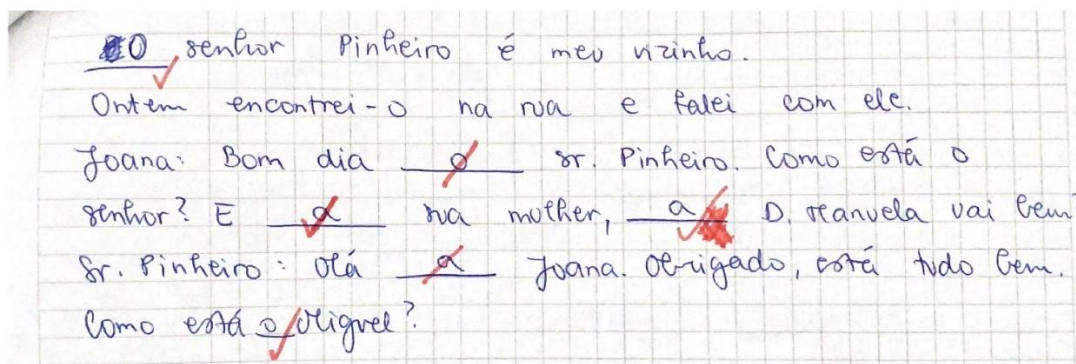
Foi então que, no final da instrução gramatical, a complexidade do tema se observou em primeira mão. Com um dos grupos, no B - por serem menos elementos e haver mais tempo para a realização de atividades – a Professora Supervisora Mojca sugeriu que fizéssemos um exercício (Figura 13) para averiguar o “ponto de situação”. Projetou-se o exercício no quadro, pedimos aos estudantes que o realizassem a caneta e depois o corrigissem e entregassem. Por um lado, devíamos ter pedido aos estudantes que o entregassem antes da correção para evitar eventuais assertos, por outro, queríamos que eles reconhecessem logo onde é que tinham errado. Assim, de modo geral, os erros não foram muito significativos, havendo, residualmente (como previa) um uso excessivo (fenómeno conhecido como hipercorreção) na colocação do artigo definido antes do nome próprio (Figura 14). Esta foi uma característica que fiz questão de salientar bem, dado que é algo muito específico (e, claro, ambíguo também, que depende muito do grau de familiaridade entre os locutores) da língua portuguesa.

Figura 13 – Exercício inicial em *Aprender Português - Caderno de Exercícios Níveis A1/A2*



Por outro lado, seria perfeitamente normal que se tivessem verificado mais erros. No ensino dos primeiros conteúdos gramaticais o aluno ainda não é capaz de compreender a estrutura da língua. Mais tarde, no decurso da aprendizagem, é que “irá assimilando as regras e princípios gramaticais que o ajudarão a estabelecer pontes e a relacionar outros aspetos estruturais da língua” (Pinto, 2011, p.16).

Figura 14 – Exemplo de uma resposta ao exercício da figura 12



Logo após a instrução gramatical sobre os valores dos artigos, fizemos os exercícios propostos no *Português XXI* e na *Gramática Ativa 1* (cf. Capítulo I, Parte I), que desempenham um papel importante, num nível inicial, para a questão da determinação de número e de género dos substantivos. Posteriormente, reuni um conjunto de exercícios com *input* estruturado, enquadrados dentro da metodologia de *focus on form* (abordado no Capítulo 2 da Parte I). Estes exercícios fazem parte de uma instrução baseada em processamento de *input* que é, segundo VanPatten (1996, p.2, *apud* Alonso, 2017, p.359), “a type of instruction whose purpose is to affect the ways which learners

attend to input data”. Acrescento ainda a explicação de Alonso (2017, p.359), “el input estructurado de la instrucción de procesamiento permite a los aprendientes ser capaces de alterar las estrategia de procesamiento erróneas de tal manera que puedan centrarse en la forma meta a adquirir.”

Em síntese, o importante é dirigir a atenção dos aprendentes para itens gramaticais que detenham valor comunicativo ou significativo para que eles sejam capazes de processar o seu significado. Assim, os aprendentes não têm necessariamente de produzir o item, mas sim de estabelecer correspondências adequadas entre a forma e o significado.

Posto isto, depois de oferecer aos estudantes informação explícita sobre o item gramatical em questão, o passo seguinte foi motivá-los a processar a forma ou estrutura linguística a estudar, a partir de atividades especialmente desenhadas para a sua aquisição (Alonso, 2017, p.360). O primeiro exercício desta metodologia consistia no PowerPoint com a instrução gramatical. Tinha como objetivo dirigir a atenção dos estudantes para a relação do significado das três formas apresentadas (omissão do artigo, uso do artigo indefinido “uma” e do artigo definido “a”), sendo que cada uma destas opções representa um significado unívoco.

Tabela 2 – Primeiro exercício de processamento de *input*

1. Tens Ø caneta?	a) Uma qualquer.
2. Tens uma caneta?	b) Algo para escrever, por favor.
3. Tens a caneta?	c) A que te dei ontem.

Posteriormente, seguiram-se outras atividades na mesma linha e com o mesmo objetivo, mudando apenas o seu conteúdo:

- Um exercício sobre profissões, em que os estudantes teriam de associar uma característica principal (objeto, peça de vestuário, sítio onde trabalha, etc) à profissão mais evidente (Anexo 17);

- Um exercício muito semelhante ao da tabela 2, em que eram estipulados na coluna da esquerda, as orações que constituíam o *input*, ou seja, três formas morfológicas do artigo (incluindo omissão), e na da direita, uma resposta possível de ser realizada para cada uma das orações. Na mesma ficha, juntei também um *cartoon* do Snoppy que aborda precisamente a diferença entre o uso do artigo definido vs indefinido. Neste, foi pedido aos estudantes que refletissem sobretudo em valores semântico-pragmáticos e explicassem a reação do Snoppy ao ser chamado “um cachorro” em vez de “o cachorro” (Anexo 18).
- Um exercício que comparava, novamente, as propriedades, semântico-pragmáticas do artigo definido vs indefinido com valor referencial, intitulado “Parece igual, mas não é o mesmo”, pois, efetivamente, os pares de frases da coluna da direita são muito semelhantes. Nelas, apenas se foi alternando entre artigo definido e indefinido para o mesmo substantivo. Esta proposta requeria que os estudantes interpretassem as diferenças semânticas codificadas pelo traço [\pm definido] na coluna da direita, fazendo-as corresponder ao seu significado discursivo-pragmático da coluna da esquerda (Anexo 19).

Houve ainda um outro tipo de exercício de processamento de *input*, que podemos ver no Anexo 20. Neste, o aprendente atenta no item gramatical, propositadamente colocado a negrito, e na sua forma, processando todos os seus significados para eleger uma hipótese entre verdadeiro ou falso (Alonso, 2017, p. 363). No fundo, num exercício provido de contexto como este, os estudantes têm de interpretar bem o texto para serem capazes de descodificar o valor do artigo.

3.3. Feedback corretivo

Utilizar os erros dos estudantes como recurso didático, permitindo que as suas produções (orais e escritas) sejam a base da análise e explicação dos erros, é um dos doze princípios de Richards e Reppen (2014, *apud* Aoran, 2019, p.92) que contribui para a

ideia defendida de que o fornecimento de feedback corretivo é vantajoso para os estudantes.

Neste sentido, o tipo de feedback corretivo que predominou na prática letiva foi o explícito. Este foi levado a cabo através da reunião dos erros das produções escritas dos estudantes, num documento Word, onde indicava o número de erros por frase. Quanto à sua correção, esta foi realizada em sala de aula e em grande grupo, ou então, devido à falta de tempo, foi realizado como trabalho de casa e posteriormente foi colocada a correção no Google Classroom. Não obstante, fazia sempre questão de perguntar aos estudantes se tinham dúvidas ou se havia necessidade de explicar algo em específico.

Além disso, nesta linha, também segui um outro princípio de Richards & Reppen (2014), ou seja, utilizei os recursos da internet e da tecnologia (em diversos momentos) mas, desta vez, para variar o fornecimento de feedback corretivo e, em simultâneo, tornar as aulas apelativas. Neste contexto, criei um jogo no *Kahoot!* (ver Anexo 21) cujo tema foi “A comida eslovena”. Ora, os estudantes tiveram a dada altura do semestre que produzir um texto em que falassem sobre cinco pratos eslovenos e os seus ingredientes, sendo que os erros mais proeminentes e resultantes destas produções escritas foram agrupados em questões do *Kahoot!*. O jogo apresentava uma frase incompleta no enunciado que tinha de ser completada com uma das respostas. Entre as opções coloquei os erros que mais expressão tiveram nessas produções escritas e, claro, a resposta correta. Aliás, como muitos estudantes escreveram sobre os mesmos pratos e, portanto, o conteúdo inevitavelmente comum em alguns casos fez com que alguns erros fossem mais frequentes e coincidentes. Este foi um momento particularmente divertido e de competição para a turma, porque participaram todos os estudantes, a Professora Supervisora e o colega Edvin.

4. Apresentação e análise dos resultados de produções escritas

No primeiro subcapítulo que inicia esta secção, apresento e interpreto os resultados obtidos com os estudantes, em relação ao seu desempenho nas produções escritas e no uso dos artigos em Português Europeu Contemporâneo. Para isto, sirvo-me de quatro textos produzidos ao longo do estágio, nomeadamente, que incidem sobre os seguintes temas: apresentação do estudante ou de um indivíduo à escolha (Texto 1), descrição do quarto do estudante (Texto 2), descrição dos seus tempos livres (Texto 3) e, por último, conselhos para os turistas que visitam a Eslovénia, usando o modo Imperativo (Texto 4). Foram recolhidas 85 produções escritas para a amostra⁴³.

No segundo subcapítulo, procedo a uma análise das respostas dos estudantes a um inquérito de avaliação final elaborado e aplicado por mim, aquando do término do EP. O preenchimento foi solicitado na última aula e no Google Classroom da turma, a que têm acesso todos os 22 estudantes que a totalizam. Porém, desse número foram reunidos apenas 16 inquéritos para a amostra, uma vez que se verificou a ausência de bastantes estudantes nessa última aula e, mesmo através do Classroom, 6 estudantes, por opção ou por outro motivo, não realizaram o seu preenchimento. De referir que este procedimento era, obviamente, de natureza anónima.

4.1. Análise das produções escritas ao longo do semestre

Para efeitos metodológicos, foram seleccionadas quatro das seis produções escritas que os estudantes elaboraram durante o semestre, duas no início, outubro e novembro, e outras duas quase no final, em dezembro. O meu intuito, nesta secção do trabalho, é não só estabelecer uma comparação entre elas e traçar uma possível evolução dos estudantes, como também, de forma qualitativa, analisar cada um dos desvios. A redação das produções escritas foi feita como TPC e dentro de uma data limite estipulada, normalmente de uma semana. Posteriormente, foram enviadas para o meu correio eletrónico e devolvidas com as devidas correções para cada um dos estudantes.

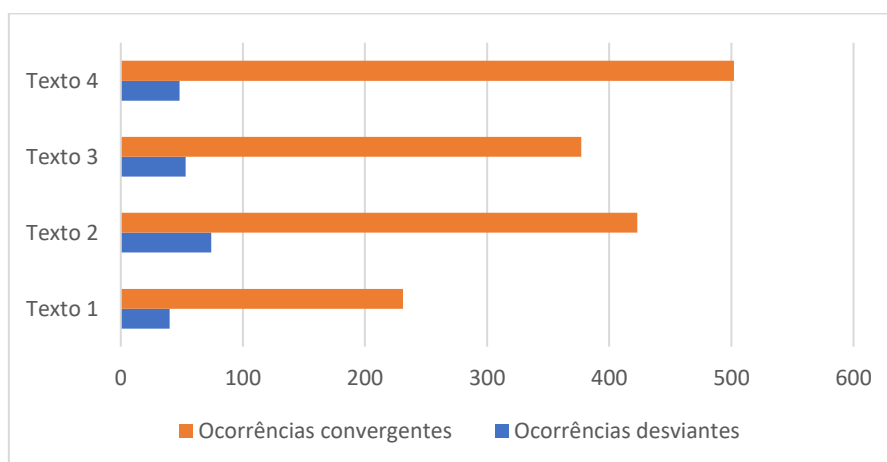
⁴³ Se o número total de estudantes (22) entregasse os quatro textos totalizar-se-iam 88 produções escritas, mas como a mesma estudante não entregou dois deles, a amostra conta com 86.

4.1.1. Apresentação e interpretação dos resultados

À semelhança de Lopes e Martins (2017), procedeu-se à contabilização de todas as ocorrências divergentes e convergentes com os usos dos artigos no PEC. De modo a apurar as ocorrências divergentes, consideraram-se os casos seguintes: omissão indevida de artigo definido ou indefinido; adição indevida de artigo definido ou indefinido; substituição de artigo definido por indefinido, ou o reverso, e ainda, outros desvios (casos de referência genérica que releva da flexão de número e casos em que a flexão de género no artigo não foi correta), i.e., “Ela adora frutas” e “Oto leva uma só T”⁴⁴. Além disso, também foram contabilizados os SN reduzidos que são convergentes e divergentes com o PEC. Todos os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise quantitativa. Já com as ocorrências desviantes/divergentes, procedeu-se ainda a uma análise qualitativa.

De entre todas as ocorrências elegíveis nos quatro textos, observou-se que 87,7% (1533 ocorrências) é convergente com os usos do PEC e 12,3% é divergente (215 ocorrências). O gráfico 5 permite ainda observar a progressão (em certa parte esperada), mas não linear, do Texto 1 ao Texto 4.

Gráfico 5 – Números absolutos de ocorrências desviantes e convergentes com a LA por texto



⁴⁴ Não foram considerados como desvios os casos de contração da preposição *a* + artigo definido *a* sem acentuação gráfica por ser impossível determinar qual a verdadeira natureza do desvio, i.e., por omissão do artigo definido, omissão da preposição ou então erro ortográfico por falta de acentuação.

Tabela 3 – Base empírica do estudo e números absolutos de ocorrências desviantes e convergentes com a LA por texto

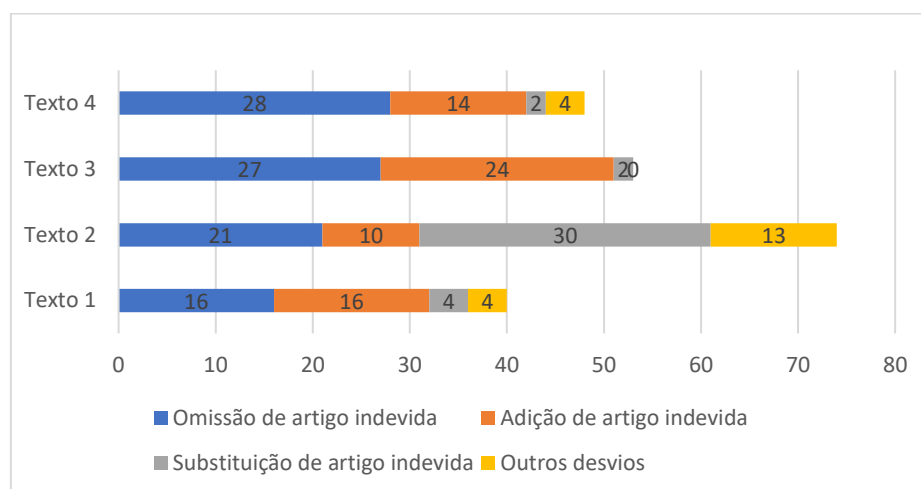
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Total
Ocorrências desviantes	40	74	53	48	215
Ocorrências convergentes	231	423	377	502	1533
Número médio de palavras	54,5	92,7	93,4	117,6	-

Como se observa, o número de desvios sofreu um aumento acentuado do Texto 1 para o Texto 2 (onde atinge o seu pico), fenómeno que se pode explicar pelo aumento paralelo do número médio de palavras. Ora, sendo que o Texto 1 foi solicitado ao fim das primeiras aulas, num estágio ainda muito inicial, seria esperado que os estudantes se limitassem a escrever apenas as expressões básicas com que foram familiarizados e dentro da sua zona de conforto (neste caso, as expressões de apresentação), pelo que o número médio de palavras foi o mais baixo dos quatro textos, rondando assim as 54,5 palavras⁴⁵. Do Texto 2 para o 3, o número de desvios desceu consideravelmente e será possível afirmar que, até ao Texto 4, continua essa tendência (ainda que não seja propriamente de forma significativa), mesmo com o número médio de palavras a aumentar paralelamente.

Os dados apresentados no gráfico 6, onde se apresentam as ocorrências desviantes por tipo de desvio, revelam que as omissões de artigos são dominantes em quase todos os textos. Há, no entanto, uma ressalva a fazer: no Texto 2, a substituição de artigo indevida atinge unicamente um máximo de 30 ocorrências desviantes, ultrapassando em larga escala as omissões indevidas.

⁴⁵ De referir ainda que não era exigido aos alunos um limite mínimo nem máximo de palavras.

Gráfico 6 – Números absolutos de ocorrências por tipo de desvios e por Texto



Assim, além de as omissões indevidas dominarem, no geral, as ocorrências convergentes da LA, registou-se a tendência para aumentarem de texto para texto. Este facto, entre outras razões, pode explicar-se a partir de várias hipóteses, a saber: 1) o facto de terem ainda muito presente a minha explicação explícita sobre os usos dos artigos no Texto 1 e prestarem mais atenção a esses usos, 2) passarem a usar a omissão como estratégia de fuga já que, nas palavras de Lopes e Martins (2017, p.173) “quando confrontados com a complexidade dos padrões de usos dos artigos no PEC inferidos através do *input*, optam por não arriscar a escolha de um ou de outro” e 3) a transferência negativa da LM, que carece de artigos, OU de uma outra L2 que divirja dos usos dos artigos no PEC.

Foram ainda analisados, de forma qualitativa e quantitativa (de forma geral), os casos específicos de cada tipo de desvios. Primeiramente, a nível da **omissão indevida de artigo**, verifiquei que são quantitativamente dominantes os desvios que não seguem a estrutura *artigo definido + possessivo + nome* como:

(1) Texto 2: tenho um quadro de \emptyset meus dois sobrinhos

(2) Texto 3: vou passear com \emptyset meus cães.

Tal poderá indiciar um efeito de transferência da LM, não apenas pela inexistência de artigos, mas também pela reduplicação de significado que os estudantes podem ter subentendido. Normalmente, em esloveno, dependendo do caso, o pronome possessivo é

suficiente para desambiguar o sentido da frase. Além disso, como já foi mencionado, os aprendentes ao usarem ferramentas de tradução automática, como o Google Tradutor, ficam sujeitos à norma do PB, em cuja os artigos tendem a ser omitidos antes de possessivos.

Registaram-se também, numa quantidade considerável, outras omissões indevidas do artigo definido: com topónimos (3), (4), (5) e (6) e, ainda, com formas combinadas com preposição (7), (8) e (9):

(3) Texto 1: mas sua família é originária de Ø México

(4) Texto 1: Ela è de Ø Suécia.

(5) Texto 1: Eles estão morando em Ø Estados Unidos da América.

(6) Texto 4: Visite o Museu Nacional de Ø Eslovénia.

(7) Texto 3: Às vezes ao sábado vou aØ cinema.

(8) Texto 3: nunca vou a Ø ginásio

(9) Texto 4: Atravesse a Ponte de Ø Dragão.

Menos numerosos são os desvios com nomes próprios (10) e nomes comuns contáveis (11):

(10) Texto 1: Maruša é muito gentil.

(11) Texto 2: Ao lado de Ø piano há uma mesa

Apesar de o uso típico do artigo definido antes de nomes próprios ser uma característica que individualiza o português relativamente a outras línguas românticas (Lopes & Martins, 2017, p.174) e ser, por isso, um aspeto gerador de inseguranças, pode dizer-se que os estudantes adquiriram com sucesso este traço. Houve apenas um caso em que um nativo colocaria artigo definido a anteceder o nome próprio (10) por duas razões 1) por já ter introduzido e apresentado “Maruša” anteriormente e 2) pelo grau de proximidade que o falante diz ter. Nos restantes casos, consideraram-se como usos convergentes por estarmos perante um grau de familiaridade menos próximo, e falo

nomeadamente do Texto 1, em que os estudantes apresentaram sobretudo celebridades específicas, diria, pouco conhecidas à escala mundial.

Com muita expressão foram os casos de **adição indevida de artigo**. No entanto, houve apenas uma ocorrência com nomes próprios, diria até, por hipercorreção (12). Seguidamente, dei conta de que os topónimos foram novamente um caso problemático. Aliás, houve mesmo mais adições indevidas do que omissões nestes casos:

(12) Texto 1: Minha mãe chama-se a Marija.

(13) Texto 1: Sou eslovena e moro na Ljubljana.

(14) Texto 4: vai visitar o castelo da Ljubljana.

(15) Texto 1: Ela é do Milano.

Ainda que as ocorrências convergentes no que toca a topónimos demonstrem um domínio claro destas formas por alguns estudantes, para outros não deixa de causar conflito o facto de “Eslovénia” ser um topónimo antecedido por artigo e “Liubliana”, por se tratar de uma cidade, não ser (embora esta não seja regra geral).

Atente-se agora nos casos em que se pretendia fazer referência genérica e, com efeito, em casos em que a omissão seria obrigatória, registaram-se artigos definidos adicionados indevidamente:

(16) Texto 1: Ela gosta de ler os livros criminosos.

(17) Texto 3: Gosto de assistir as séries coreanas.

(18) Texto 3: Adoro ouvir a música italiana.

Existem determinadas sequências fixas ou semi-fixas de palavras, i.e., “unidades multilexicais” (Lopes & Martins, 2017, p.184), como “ler livros” (16), “assistir séries” (17), “ouvir música” (18), “fazer compras”, entre outras, com o nome no plural, que legitimam o uso de SN reduzidos. Por outro lado, outro caso registado em que um nativo seleccionaria um SN reduzido e em que se pretende ativar uma interpetação genérica seria:

(19) Texto 1: Ela ama muito os animais

(20) Texto 3: aulas do canto flamenco

Nesta linha, acrescentaria outro exemplo que parece ir ao encontro do que Cunha e Cintra (1984, p. 221) assinalam para os casos de artigo Ø para as quatro estações do ano, pois, estas “podem, no entanto, dispensá-lo [ao artigo] quando, antecidos da preposição *de*, funcionam como complemento nominal ou como adjunto adnominal”. Claro que, o artigo também se dispensa devido ao valor genérico que o GN transporta.

(21) Texto 3: desportos do inverno

Por último, seria de evitar o artigo em enumerações como:

(22) Texto 2: Em cima da secretária tenho os livros, os lápis, as listas, os cadernos

Até agora, vimos apenas casos de adição indevida de artigo definido. Portanto, no que toca ao artigo indefinido, registaram-se sobretudo casos em SN's com valor predicativo, os quais incluem nomes que denotam cargos, funções, profissões e relações pessoais ou familiares (Miguel & Raposo, 2013, p.849), como se ilustra a seguir:

(23) Texto 1: Ele é um programador

(24) Texto 1: É uma cantante, mas trabalha em supermercado.

Igual para o artigo definido:

(25) Texto 1: Ele é também o guitarrista e o cantor.

(26) Texto 1: Lá ele é a celebridade.

Neste último exemplo, tendo em conta que o estudante se referia ao antecedente “África do Sul”, quer a omissão quer a substituição por artigo indefinido, i.e., “uma celebridade”, seriam opções realizáveis. Um caso semelhante seria:

(27) Texto 4: Tome o café ou o pequeno-almoço

A expressão “tomar café” é, pois, uma expressão em que, geralmente, os nativos selecionam um SN reduzido, porém, também pode acontecer a inserção de um artigo indefinido, i.e., “tomar um café”.

Quanto à **substituição de artigos**, pode afirmar-se que (bem como os **outros desvios**) foi residual nos Textos 1, 3 e 4. Todavia, no Texto 2, registou-se o fenómeno

pontual de 30 ocorrências desviantes que ocorreram em contextos que legitimam o uso de artigo indefinido, por ser capaz de introduzir novas ocorrências:

(28) Texto 2: Na secretária há o candeeiro, as canetas e o meu computador.

(29) Texto 2: Em cima da secretária está o computador e os livros.

(30) Texto 2: Debaixo da minha mesa tenho a cadeira.

Foram considerados usos corretos sempre que, numa primeira referência, os estudantes usassem artigo indefinido e, depois, numa segunda referência, retomassem o objeto referido anteriormente com um artigo definido, como no exemplo:

(31) Texto 2: À direita da janela há uma secretária. Em cima da secretária há uma estante. Na estante há três cactos

Ponderei bem a indicação destas ocorrências como desvios tendo em conta que não se trata de contextos que um nativo considerasse completamente inadequados e, além disso, percebe-se que o estudante usa o artigo definido para indicar a singularidade e unicidade do objeto a que se refere. Em (30), por exemplo, é muitíssimo provável que queira transmitir que existe uma, e apenas uma cadeira, debaixo da mesa.

Foram detetados ainda outros contextos deste tipo de desvios:

(32) Texto 3: Neste momento eu leio o livro sobre uma bailarina Xenia.

(33) Texto 3: Gosto de passar tempo com a minha amiga.

O que acontece também nestes exemplos é que o artigo definido é usado “quando não há informação disponível (no contexto ou no conhecimento do mundo partilhado) que permita ao leitor identificar o referente” (Lopes & Martins, 2017, p.176), ou seja, é como se fosse dado como conhecido mas, na verdade, não o é, nem é suscetível de o ser.

No entanto, em casos como o seguinte, o emprego do artigo indefinido conferiria uma interpretação genérica à frase, isto é, aludindo ao valor concetual de “turista”:

(34) Texto 4: As instruções para o turista

Quase a terminar, encerro com o que considere **outros desvios**:

(35) Texto 1: Ela adora frutas

(36) Texto 1: Ela tem duas empresas, uma de fitness e outra de roupas.

(37) Texto 4: compre frutas

Quanto à palavra “frutas”, casos (35) e (36), esta deve ser empregue no singular por se tratar de um nome coletivo que designa um conjunto de frutos. Todavia, a pluralização pode ser realizável quando acompanhada de um complemento nominal como “frutas *exóticas*”. No caso (37), estamos, uma vez mais, perante, um caso de pluralização indevida de um nome não contável, i.e., “roupas” e onde se pretende fazer referência genérica.

Por fim, foram levantados os casos em que a seleção do género do artigo foi realizada incorretamente:

(38) Texto 1: Oto é um antigo nome germânico, mas leva uma só T

(39) Texto 2: Em cima da armário há fotos

(40) Texto 2: tenho um mesa de cabeceira

(41) Texto 2: Em frente da sofá

Estes desvios, foram sem dúvida e como se pode retirar do gráfico 6, mais proeminentes no Texto 2, cujo género era descritivo, sobre o quarto ou casa do estudante. Efetivamente, a marcação do género nominal foi um problema recorrente em vocabulário que integra o campo lexical de “móvel”, como se vê em (39), (40) e (41), o que indica que os exercícios de preenchimento da *Gramática Ativa* e do *Português XXI* fazem falta, mas, neste caso, não foram suficientes. Sobre a aquisição/aprendizagem do género nominal por aprendentes de PLNM, Martins (2020) aponta que é um tema reconhecidamente crítico, pois quer a atribuição do valor, quer a concordância são áreas vulneráveis. No caso da palavra “sofá”, “a sofá” ocorreu cerca de seis vezes, traduzindo-se pela clara transferência (negativa) da LM, por ser uma palavra do género feminino em esloveno e talvez, também, por terminar em *-a*. Segundo a autora, apesar de se registar um melhor desempenho global na marcação de género, por aprendentes de PLNM, com nomes de tema em *-o* e *-a*, estes “também se revelam surpreendentemente problemáticos”. Algo semelhante aconteceu em “a armário”, em quatro ocorrências, sendo “armário” uma

palavra feminina em esloveno. Estas são situações em que nomes masculinos foram erroneamente tomados como sendo femininos.

Por outro lado, em (38), trata-se claramente da transferência (também negativa) de uma L2, o espanhol, cujas letras do alfabeto são do género feminino. A presença de sistemas linguísticos de outras línguas, nomeadamente, românicas, na interlíngua dos estudantes, tanto pode facilitar na aprendizagem de português, como pode criar “falsos principiantes”, levantando aos aprendentes dificuldades, fruto das transferências negativas de estruturas que são idênticas noutras línguas e em português, mas que não são iguais (cf. Questão III, 1.2.).

Noutra perspetiva, os resultados do *Kahoot!*, depois de analisados de forma qualitativa e quantitativa, não deixam dúvidas de que a dificuldade na colocação do artigo definido antes de possessivos e na realização de generalizações persistem.

4.2. Análise da prática letiva na perspetiva dos estudantes - algumas conclusões

Cabe-me agora fazer um balanço sobre todo o processo do estágio pedagógico baseada num inquérito preenchido por 16 dos 22 estudantes, o que possibilitou a obtenção de algumas conclusões sobre a incorporação de materiais e exercícios autênticos, o meu desempenho, a UC de Português I no geral. Aliás, algumas das reações dos estudantes face às atividades que propus já foram sendo referidas no capítulo anterior, contudo, passarei aqui a referir mais pormenorizadamente essas reações, com base em respostas provenientes de um inquérito preenchido através do Google Forms.

O inquérito proposto foi subdividido em cinco secções, designadamente: “Os materiais e conteúdos”, “A profesora estagiária”, “Os artigos”, “A aula de Português 1” e “Sugestões e comentários à profesora estagiária Ana Sofia”, todas elas obrigatórias, excetuando a última. Todas as secções requeriam diferentes tipos de respostas. As duas primeiras eram constituídas por diferentes parâmetros para os quais se propôs a avaliação numa escala de 1 (muito insatisfeito) a 4 (muito satisfeito). A terceira era fundamentalmente de escolha múltipla e a quarta de escolha múltipla, resposta curta e

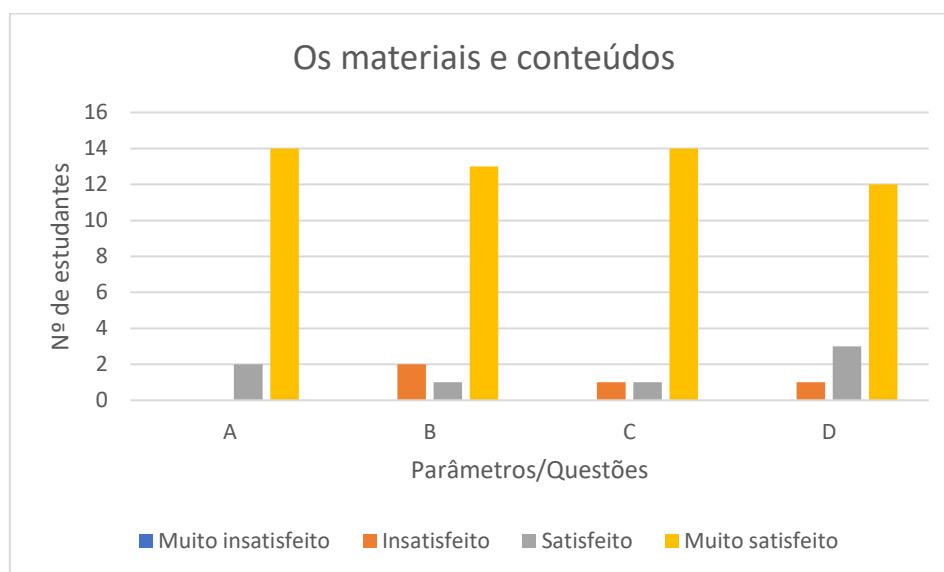
ainda com um parâmetro para avaliar na escala referida. Como também já foi dito, o preenchimento do inquérito era realizado de forma totalmente anónima.

A versão integral do inquérito encontra-se anexada a este trabalho (Anexo 22).

- **Os materiais e conteúdos**

Segundo a apreciação dos aprendentes, a seleção de materiais e conteúdos obteve uma avaliação bastante positiva, ainda que tenha oscilado numa escala de satisfação de 2 a 4. Esta oscilação, porém, não foi muito significativa, já que apenas uma minoria de estudantes respondeu com 2 (insatisfeito) ou 3 (satisfeito) a alguns dos parâmetros propostos (como se verifica no Gráfico 5). A esmagadora maioria dos inquiridos mostrou, em todos eles ter ficado “muito satisfeito”, isto é, na seleção e preparação dos materiais didáticos (A), na escolha dos conteúdos (B), no interesse e utilidade dos mesmos (C) e na adequação das atividades propostas (D). A questão que diria ter causado menos satisfação foi esta última, na qual um estudante se mostrou insatisfeito e três “apenas” satisfeitos, porém a escala máxima de satisfação continuou em grande número com a resposta de 12 estudantes, ou seja, 75% deles.

Gráfico 7 - Avaliação pelos estudantes dos materiais e conteúdos

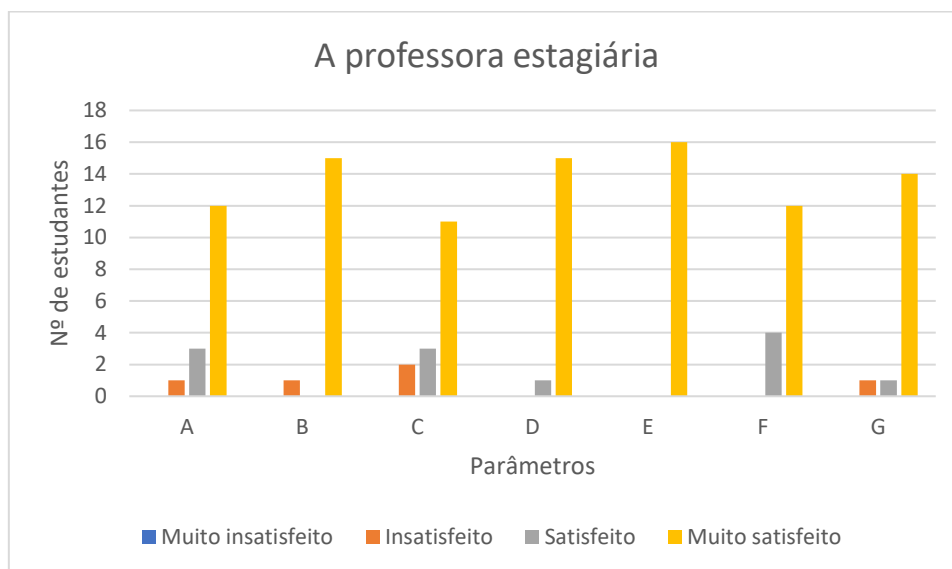


- **A professora estagiária**

Numa perspetiva geral, diria que avaliação da minha atuação como professora estagiária foi bastante boa. De novo, as respostas variaram numa escala entre 2 (insatisfeito) a 4 (satisfeito), sendo em todos os parâmetros o grau 4 aquele que mais sumou respostas. O gráfico 6 mostra-nos os resultados.

Quanto ao domínio e clareza na exposição dos conteúdos (A) apenas um aluno respondeu “insatisfeito”, três responderam “satisfeito” e os restantes 75%, i.e., doze estudantes “muito satisfeito”. De seguida, na capacidade de comunicação com os alunos (na aula, por e-mail, no Classroom...) (B), apenas um estudante respondeu “insatisfeito” e os restantes 15 mostraram-se muito satisfeitos. Os mesmos resultados aplicam-se ao incentivo à participação dos alunos (D) sendo que, no entanto, o único aluno fora dos 15 restantes respondeu “satisfeito”. No que toca à gestão do tempo de aula e das atividades (C), uma maioria de 68,8% da amostra revelou-se muito satisfeita, 18,8% satisfeito e 12,5% insatisfeito. Unicamente, a avaliação das capacidades tecnológicas e desempenho no Zoom (E) foi unânime para todos os estudantes, i.e., 100% respondeu “muito satisfeito”. Quase a terminar, na explicação dos conteúdos (F), 25% dos estudantes responderam “satisfeito” em contraponto com os restantes 75% que responderam “muito satisfeito”. Apenas, para o parâmetro “esclarecimento de dúvidas” (G), dois estudantes consideraram-se insatisfeito e satisfeito, respetivamente, e os restantes 14, i.e., 87,5%, muito satisfeitos.

Gráfico 8 - Avaliação pelos estudantes da professora estagiária



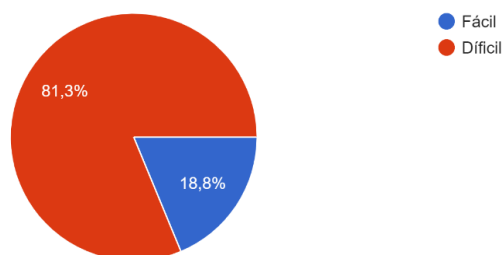
- **Os artigos**

Como não podia deixar de ser, na terceira secção do mesmo inquérito, foram colocadas algumas questões sobre o tema dos artigos, tanto a nível global como sobre a minha contribuição para a aquisição dos mesmos.

A primeira questão procurava precisamente tentar traçar alguma conclusão sobre o grau de dificuldade dos artigos para os estudantes eslovenos. Os resultados são visíveis no gráfico 9: uma amostra maioritária, i.e, 13 estudantes (81,3%), considera difícil o tema e apenas 3 (18,8%) afirmam que não.

Gráfico 9 – Percentagens das respostas à pergunta “Consideras que os artigos são um tema fácil ou difícil?”

Consideras que os artigos são um tema fácil ou difícil?
16 respostas

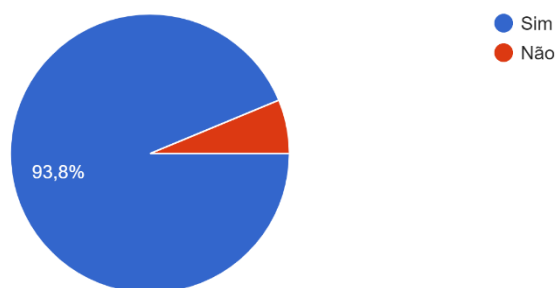


Naquilo que respeita à utilidade dos materiais que empreguei comparativamente aos do *Português XXI* e *Gramática Ativa 1*, as respostas deixam muito poucas dúvidas (apenas um estudante respondeu que não):

Gráfico 10 - Percentagens das respostas à pergunta “Achas que os exercícios sobre os artigos propostos pela professora Ana Sofia foram mais interessantes e úteis que os do manual e da Gramática Ativa?”

Achas que os exercícios sobre os artigos propostos pela professora Ana Sofia foram mais interessantes e úteis do que os do manual e da Gramática Ativa?

16 respostas

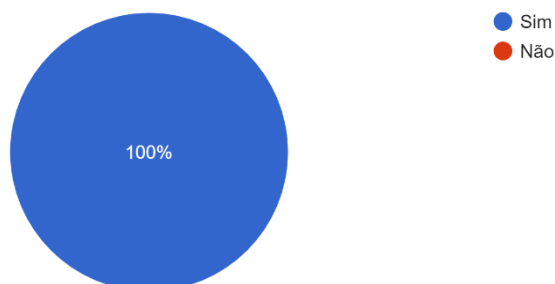


Por conseguinte, as duas questões seguintes estão diretamente relacionadas e nelas a unanimidade dominou:

Gráfico 11 - Percentagens das respostas à pergunta “Achas que aprendeste melhor com os exercícios propostos pela Ana Sofia?”

Achas que aprendeste melhor com os exercícios propostos pela Ana Sofia?

16 respostas



O mesmo gráfico pode ser usado para a quarta e última questão colocada: “Pensas que fazer vários tipos de exercícios com diferentes contextos te vai ajudar a utilizar os artigos no teu dia-a-dia?”, para a qual 100% dos estudantes também respondeu “Sim”.

- **A aula de Português 1**

Nesta secção, os resultados permitiram concluir sobre o grau de satisfação da aula de Português 1 em geral. Primeiramente, foram colocadas duas questões de resposta curta sobre o que acharam mais fácil e mais difícil durante o semestre. Como ambas eram de resposta obrigatória, obteve-se um resultado correspondente ao número total de indivíduos da amostra. A totalidade das respostas encontram-se em Anexo 23, por motivos de extensão do trabalho. De referir ainda que era passível de ocorrerem respostas noutras línguas e de vários temas numa só resposta, por exemplo: “Os artigos e as preposições.”

Em relação às duas primeiras questões, nomeadamente sobre o que acharam mais fácil, as respostas foram bastante divididas, destacando-se apenas, pela semelhança, três estudantes que mencionaram a influência positiva do espanhol, i.e. “Coisas que são iguais em espanhol”, “O vocabulário pela semelhança con o espanhol” e, ainda, “Learning about the weather because it’s quite similar to Spanish”. Outras respostas coincidentes são sobre o presente do indicativo, com também três ocorrências. As restantes passam pelo vocabulário, imperativo, aprender números e meses e o grau comparativo e superlativo. Para minha curiosidade surge uma mencionando “o artigo”.

Em contrapartida, sobre o que acharam mais difícil, as respostas convergem bastante, a meu ver. Aquela que mais ocorreu incide precisamente sobre os artigos (verifica-se em dez respostas), seguem-se as preposições a ocupar o segundo lugar do pódio (ocorrem em cinco respostas) relativo às dificuldades dos estudantes, e a pronúncia (que ocorre em três respostas). Há ainda quem tenha considerado difícil os verbos irregulares e o imperativo. Curiosamente, ao contrário do que se viu em respostas da questão anterior, um estudante considerou difícil o imperativo devido a “possíveis confusões”. Por isso, se por um lado, o espanhol como L2 é uma mais valia para quem aprende português, por outro pode ser um “falso amigo”.

A terceira questão pretendia averiguar se os estudantes tinham gostado ou não da experiência com uma professora (estagiária) nativa. Assim, os resultados revelaram-se um pouco contraditórios, a meu ver, já que na secção anterior os resultados foram claros e bastante positivos sobre a utilidade e os benefícios que os exercícios propostos por mim

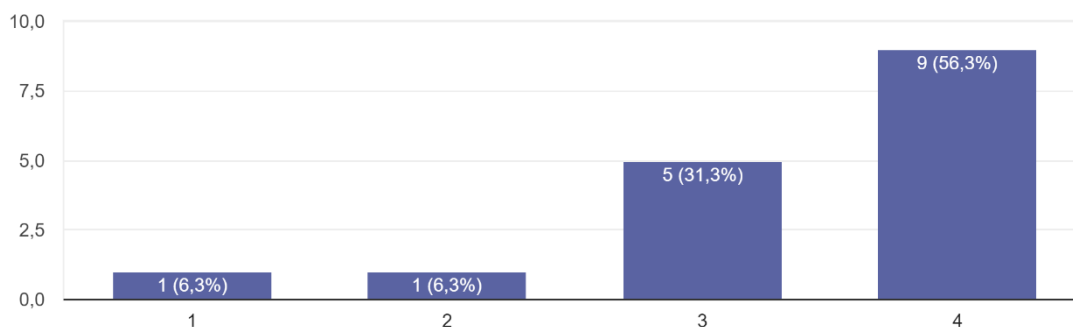
obtiveram. Não obstante, dois estudantes responderam que não gostaram da experiência e catorze que “sim”, ora 12,5% e 87,5%, respetivamente.

A encerrar esta secção era pretendido que os estudantes avaliassem a experiência que tiveram nesta disciplina em Zoom (ensino à distância).

Gráfico 12 - Avaliação da experiência de Português 1 em Zoom

Avalia a experiência que tiveste nesta disciplina em Zoom (ensino à distância).

16 respostas



- **Sugestões e comentários à professora estagiária**

Esta última secção solicitava uma resposta aberta e de preenchimento facultativo, pelo que foram obtidas 9 respostas no total de 16 estudantes. As respostas consistiam em comentários breves e outros mais longos sobre a minha prestação na aula de Português 1, sendo todos eles muito construtivos. Apesar de ser sido exigido o preenchimento do inquérito em português, algumas respostas foram escritas noutras línguas.

1. “Você foi uma ótima professora :)”
2. “Tínhamos muitos TPC (às vezes quase demais), mas aprendemos muito com isso. Acho que o contato com um falante nativo ajuda muito na hora de aprender uma língua estrangeira. As gravações de voz também foram um exercício útil. Gostei muito das aulas. Muito obrigada :)”
- 3.” I really liked the exercises you prepared for us, they were very interesting and helpful. I appreciate the fact that you took the time to correct our short texts. I’m very grateful for your presence in our lectures and I wish you all the best! :)”

4. “Désolée mais je vais continuer en français juste pour que je puisse mieux m'exprimer. Je voudrais juste dire que c'est un énorme dommage que tu ne pouvais pas rester en Slovénie le semestre entier, j'aimerais bien travailler avec toi en présenciel. J'apprécie énormément ton travail et ton effort surtout en ce qui concerne toutes les activités que tu as préparées et tous nos produits que tu as corrigés, vu que je suis une étudiante de master pédagogique en langues moi aussi et je suis bien consciente de combien de temps et d'effort ça exige. Si jamais tu rentres en Slovénie, j'espère que tu auras au moins un tout petit peu de temps et de volonté de boire un café/thé/verre de vin, je pense qu'on aurait beaucoup de choses à discuter comme deux profs futures des langues romanes. :) J'ai vraiment beaucoup appris de toi, surtout sur la langue et culture portugaise mais aussi sur l'enseignement, des activités à faire avec des apprenants débutants, j'ai obtenu beaucoup d'idées pour des jeux, pour des fiches de travail ... et c'est toujours un grand avantage d'avoir la possibilité de travailler avec un locuteur natif. Donc le plus grand MERCI pour tout ce que tu as fait pour nous et avec nous! (Désolée encore une fois pour le français, il me faudrait environ une semaine de traduire tout ça en portugais et il y aurait trop de fautes qui t'auraient blessé les yeux :))”

5. “Gosto muito da seu maneira de trabalhar, é muito divertida e cobre muitos contextos diferentes. Cumprimentos!”

6. “Pronuncia mais clara”

7. “Voltar para visitar-nos”

8. “I got a feeling that we rushed through some grammatical stuff and we spend too much time on some other stuff (example: food).”

9. “Apreciei muito as horas na aula e obrigada pela sua consideração e paciência.”

Além destes, acrescentaria um outro que recebi por correio eletrônico: “Embota eu não tenga asistido às aulas con tanta frequência, quería agradecer a tua maneira de traballar com nosotros, sin pressão e con muita paciência. Tu despertou em mim o desejo grande de aprender sua língua. Boa sorte com tua dissertação de magistrado!” [sic]

Considerações Finais

Através deste trabalho, foi possível delimitar e refletir sobre uma das áreas mais problemáticas da aprendizagem do PLE para estudantes eslovenos (e não só, de outras L1's também, como já referi), ou seja, a aquisição dos usos dos artigos. O estágio pedagógico não só desafiou a procura de novos métodos e recursos, nomeadamente, digitais, para tornar a aula de Português 1 motivadora e dinâmica, como forneceu muitas oportunidades de exploração de diferentes atividades (não exclusivamente de teor gramatical) e novos materiais, complementando assim o *input* dos aprendentes.

De facto, existe uma distância linguística bem vincada entre o esloveno e o português, facto que acredito justificar o elevado número de desvios verificados e oferecer mais resistência na aquisição do sistema linguístico do artigo. Como se isso não bastasse, a definitude não se especifica, na maioria dos casos, de uma maneira explícita nesta língua, como acontece no português, daí a grande tendência verificada para a omissão do artigo (cf. Questão I, 1.2.). A meu ver, talvez uma aquisição natural da língua, em vez da aprendizagem institucional (como foi o nosso caso), ou o ambiente de imersão, facilitasse este processo, não sendo, porém, garantido que tal aconteça. Por outro lado, a dita dificuldade no processo de aprendizagem não é acompanhada devidamente pelos manuais e materiais, uma vez que estes não sabem verdadeiramente dar resposta a esta problemática. O que se verifica, em muitos casos, é a presença de exercícios desprovidos de contexto, demasiadamente mecânicos e repetitivos e pouco desenvolvidos, uma vez que não explicitam pragmaticamente as diferenças entre o uso do artigo definido/indefinido nem tampouco a presença/ausência destes. Refletir e informar o aprendente sobre os usos da língua vê-se como algo imprescindível no ensino de línguas e que é negligenciado pelos métodos tradicionais.

Embora não tenha sido possível retirar uma conclusão definitiva sobre a eficácia do uso dos materiais criados e implementados por mim, uma vez que os resultados se mostraram em certa parte inconclusivos e pouco lineares (cf. Questão IV, 1.2.), as impressões obtidas e as reações observadas foram bastante positivas. Um exemplo foi precisamente o emprego de gravações autênticas que gerou entre a turma alguma curiosidade e sorrisos. Em adição, a análise qualitativa e pormenorizada dos desvios

permitiu identificar e compreender que erros ocorrem nas produções escritas dos estudantes, quais foram os contextos mais problemáticos, em que estruturas apareceram e porque se produziram (coloquei algumas hipóteses).

Efetivamente, este trabalho pode não ter sido tão sólido devido a vários aspetos como por exemplo: a instabilidade e incerteza que marcou o ensino presencial nas primeiras semanas; a conversão imediata ao ensino à distância que levou à readaptação de todo o estágio e atividades; a internet que falhava com frequência a alguns alunos e professoras, impedindo a participação de todos e a continuação de certas atividades; a utilização de materiais que possam ter sido um pouco complexos para nível A1 e o facto de, neste nível, estarmos um pouco restringidos quanto à abordagem de muitos outros contextos e valores do artigo, devido a as competências dos estudantes serem ainda muito limitadas e reduzidas. Presencialmente, penso que a experiência teria sido bem mais produtiva tanto para mim como para o estudantes, pois poderia ter havido mais contacto, comunicação, interação e tempo para abordar os aspetos anteriormente mencionados.

Abrimos assim portas, para, futuramente, dar azo a um trabalho mais rigoroso e aprofundado, na medida em que seria muito interessante trabalhar com turmas de níveis mais avançados, com um *corpus* mais extenso que permitisse explorar outros valores dos artigos como, por exemplo, o anafórico e o enfático e, ainda trabalhar estruturas fixas e semi-fixas onde se evita o uso do artigo. Seria igualmente do meu interesse averiguar se, efetivamente, é possível fazer correções, evitando a fossilização dos desvios.

Aliás, outro trabalho que deixo em aberto, seria recolher e reunir os usos, nomeadamente, discursivo-pragmáticos, que os nativos fazem da língua na atualidade, daí que, a meu ver, uma gramática de usos do PE (Duarte, 2018) seria efetivamente necessária para trabalhar melhor os artigos. Há casos não contemplados nas gramáticas que merecem atenção, a título de exemplo, “tenho sono!” e “tenho um sono!”. Apesar de “sono” ser um substantivo, não é determinado na expressão “ter sono”: nesta omite-se o artigo. Já na segunda expressão, o uso do artigo indefinido “um” assume, fundamentalmente, um valor enfático, ocupando, numa escala de sono, o primeiro lugar, relativamente à primeira expressão.

Apesar da fase embrionária em que este trabalho se poderá enquadrar, é possível elencar pontos fortes, tais como: o facto de ter estado em Liubliana, envolvida na realidade dos estudantes e presente em sala de aula; de ter começado a ler literatura sobre o tema bastante cedo e de forma rigorosa e de ter lecionado muitas aulas e, por isso, ter muitas experiências. Contudo, este pequeno estudo não deixa de se destacar de forma inovadora, já que se prende com a necessidade de criação de materiais atuais, reais e adequados às necessidades do meu público-alvo que, como supus inicialmente, teria dificuldade na colocação dos artigos em PE.

Quase a terminar, quanto aos comentários e avaliações que me fizeram, ainda que nem todos tenham sido positivos, foram certamente construtivos para a minha formação enquanto professora de PLE. Há aspetos que sozinhos não conseguimos notar e torna-se fundamental aceitar as críticas e opiniões dos nossos estudantes e orientadores. Com a minha presença, os aprendentes foram expostos ao máximo à língua alvo, mais do que aquilo que estavam habituados noutras aulas provavelmente, sendo plausível terem feito comentários sobre a minha pronúncia.

Referências Bibliográficas

- Afonso, C.C. (2006). Professores de língua estrangeira: Que competências? In R.Bizarro & F. Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp.450-460). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). Desafios atuais ao desenvolvimento da didática de línguas em Portugal. In R. Bizarro (Org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: Que perspectivas?*. Porto: Areal Editores.
- Alonso, G.S. (2014). El análisis contrastivo como instrumento didáctico: los problemas de adquisición del artículo en español por aprendices eslovenos en los diferentes niveles del MCER. *Linguistica*, 54, 397-410. Disponível em <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-6DE5KNVM>
- Alonso, G. S. (2016). *Enseñanza significativa del artículo español desde la perspectiva de la gramática cognitiva (Dissertação de Doutoramento)*. Ljubljana: Universidade de Ljubljana.
- Alonso, G. S. (2017, novembro). Instrucción de procesamiento para la adquisición del artículo en español. *Verba Hispanica*, nº25. Disponível em <https://revije.ff.uni-lj.si/VerbaHispanica/article/view/7614/7250>
- Alonso, G. S. (2019, julho). Origen y evolución del artículo en la lengua eslovena. *Mundo Eslavo*, 18. Disponível em: <http://mundoeslavo.com/index.php/meslav/article/view/280>
- Aoran, Yang. (2019). *Uso do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito em português europeu por estudantes de português chineses com L1 cantonês*. (Tese de Mestrado). Disponível em <https://hdl.handle.net/10216/124005>
- Arruda, L. (2016). *Gramática de Português Língua Não Materna*. Porto: Porto Editora.
- Baldé, N. R. (2011). *A aquisição do artigo em português L2 por falantes de L1 russo*. (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4137>

- Brocardo, M. T. (2013). Os artigos – origem e evolução histórica. In J. Markič & C. N. Correia (Orgs.), *Descrições e contrastes – Tópicos de Gramática Portuguesa com Exemplos Contrastivos Eslovenos* (pp.28-35). Liubliana: Univerza v Ljubljani, Filozofska Fakulteta.
- Casteleiro, J. M., Ballmann, L. C. e Oliveira, C. (2006). *Aprender Português – Caderno de Exercícios Níveis A1/A2*. Lisboa: Texto Editores.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003 [1994]). *Enseñar lengua [PDF]*. Disponível em http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenar_lengua.pdf~
- Camões, I. P. (2017). *Referencial camões PLE*. Disponível em https://www.instituto-camoes.pt/images/REFERENCIAL_ebook.pdf
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. Nova Iorque: Praeger.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching*. Nova Iorque: Arnold.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Asa. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Conselho da Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Disponível em <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Corder, S.P. (1967). *The significance of learner's errors*. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, pp.161-170
- Correia, C. N. & Medvedšek, M. (2013). Os determinantes em português europeu. In J. Markič & C. N. Correia (Orgs.), *Descrições e contrastes – Tópicos de Gramática Portuguesa com Exemplos Contrastivos Eslovenos* (pp.13-27). Liubliana: Univerza v Ljubljani, Filozofska Fakulteta.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1984). *Nova gramática do português contemporâneo* (2ª. Edição). Lisboa: Edições Sá da Costa.

- Cunha, C. & Cintra, L. (2006). *Breve gramática do português contemporâneo*. (18ª. Edição). Lisboa: Edições Sá da Costa.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning* [PDF]. London: The Falmer Press. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434878.pdf>
- Duarte, I. (2008). O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística. Disponível em https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf
- Duarte, I. M. (2006). Os media e o ensino da Língua Materna: Algumas convicções fortes. In X. García & R. Díaz (Cords.), *Comunicación e Cultura en Galicia e Portugal: Relatorios e Comunicaciós do III Congreso Luso-galego de Estudos Xornalísticos* (pp. 115-123). Vigo: Consello da Cultura Galega. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/302928509.pdf>
- Duarte, I. M. (2015). Textos orais: Análise da Conversa Informal e Ensino do Português Língua Estrangeira. *Todas as Letras – Revista de Línguas e Literatura*, 17 (1), (56-72).
- Duarte, I. M. (2016). Português, Língua Pluricêntrica: Que Português ensinar em aulas de língua estrangeira?. In C. Baptista, G. Micheletti & I. Seara (Orgs.), *Memória Discurso e Tecnologia* (pp.217-236). São Paulo: Terracota Editora.
- Duarte, I. M. (2018). Vantagens de uma gramática de usos para o português europeu: Alguns exemplos de análise de expressões extraídas de usos orais informais. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (4), 1-14. Disponível em <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln4ano2018a32>
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishers
- Ellis, R. (1999). *The study of second language acquisition*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2), pp.223-236. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/44486614?seq=1>

- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006, março). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40 (1). doi: 10.2307/40264512
- Ellis, R., Loewen, S. & Erlam, R. (2006, junho). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (2), pp.339-368
- Ellis, R. (2009). Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. In R. Ellis., S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Eds.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (pp.3-26). Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2014). Grammar teaching for language learning. *Babylonia* 2 (14), pp. 10-15
- Ellis, R. (2015). The importance of focus on form in communicative language teaching. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), pp.1-12
- Ellis, R. (2016). Focus of form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20 (3), 405-428. Disponível em <https://www.semanticscholar.org/paper/Focus-on-form%3A-A-critical-review-Ellis/a7505d64515f7b203a10228588327a5cbae6b03d>
- Ferreira, T., Favero, M., Melo-Pfeifer, S. & Soares, S. (2020). *Lado a Lado 1*. Porto: Porto Editora.
- Flores, C. M. M. (2013). Português língua não materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro, M. Moreira & C. Flores (Orgs.) & M. Grosso (dir.), *Português língua não materna: investigação e ensino* (pp.35-46). Lisboa: Lidel.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd Edition). New York: Taylor and Francis Group, Routledge.
- Grosso, M. J. (2006). O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. In R. Bizarro & F. Braga. (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp.262-266). Porto: Porto Editora.

- Markič, J. (2013). Reflexões sobre o aspeto verbal: estudo contrastivo esloveno-português. In J. Markič & C. N. Correia (Orgs.), *Descrições e contrastes – Tópicos de Gramática Portuguesa com Exemplos Contrastivos Eslovenos* (pp.59-67). Liubliana: Univerza v Ljubljani, Filozofska Fakulteta.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Grammar. In R., Carter. & D., Nunan. (Eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 34-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: Investigação e ensino. *Idiomático*, 3, 1-11.
- Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino do Português europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Long, M. (1998). Focus on form in task-based language teaching. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 16 (2), 35-49.
- Lopes, A.C.M. (1993). Sobre referência nominal genérica. *Discursos*, (4), 115-134.
- Lopes, A. C. M., & Martins, C. (2017). Para o ensino dos usos dos artigos em PLE: por onde começar?. In Luís, G. (ed.) *Portuguese Language Journal (PLJ)*, 11, 165-189. Disponível em https://5bd557bc-f877-4bcc-a0d0-27281d46ace8.filesusr.com/ugd/02e26d_0840d8879536499f9c810fdbb717bd59.pdf
- Martins, C. (2020). Estudos sobre a aquisição/aprendizagem do género nominal por aprendentes de português língua não materna: valências pedagógicas. *Quaderns de Filologia: Estudis lingüistics* (25). Disponível em <https://doi.org/10.7203/qf.0.19078>
- Miguel, M & Raposo, E.B.P. (2013). Determinantes. In E.B.P. Raposo, M. F.B. Nascimento, M.A.C. Mota, L. Segura, & A. Mendes, (Eds.), *Gramática do Português, vol. II* (pp.819-879). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Müller, A., & Oliveira, F. (2004). Bare Nominals and Number in Brazilian and European Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, 3(1), pp. 9-36. Disponível em: <https://jpl.letras.ulisboa.pt/articles/abstract/10.5334/jpl.17/>
- Neves, M. H. M. (2000). *Gramática dos usos do português*. São Paulo: UNESP.
- Pinto, M. da G.L.C. (2013). Bilinguismo e cognição: Como explicar os desempenhos em tarefas de repetição de dígitos e de frases? In R. Bizarro, M. Moreira & C. Flores

- (coords.) & M. Grosso (dir.), *Português língua não naterna: Investigação e ensino*, (pp.47-68.). Lisboa: Lidel.
- Pinto, J. (2011). O ensino/aprendizagem da gramática do Português L2 – um estudo de caso”. *RevPLE – Revista eletrónica de Português Língua Estrangeira, Português Língua Segunda e Português Língua Não Materna*, nº2. [Disponível em http://hdl.handle.net/10451/32837](http://hdl.handle.net/10451/32837)
- Rodrigues, S. & Silvano, P. (2010). A pedagogia dos Discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In Brito, A. M. (Org.) *Gramática: História, Teoria, Aplicações*. (pp.275-286). Porto: CLUP/FLUP.
- Said, Z. O. (2016). Aprendizagem do sistema de artigos do português por falantes de suaíli L1 (Tese de Mestrado). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/44361>
- Saramago, J. (2018). *O ano da morte de Ricardo Reis*. Lisboa: Porto Editora.
- Saramago, J. (2019). *Leto smrti Ricarda Reisa*. (B.Juršič, Trad.) Liubliana: Beletrina.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10(3), pp.209-232.
- Tavares, A. (2012). *Português XXI – Caderno de Exercícios* (2012 ed.). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Tavares, A. (2012). *Português XXI – Livro do Aluno* (2012 ed.). Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Tian, Yuan. (2017). *O uso dos artigos na interlíngua de aprendentes chineses de PLE: contributo para o seu estudo* (Tese de Mestrado). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/109301/2/234261.pdf>
- Vários Autores. (2016). *Português já! Gramática e vocabulário – Iniciação*. Porto: Porto Editora.
- Zig Zag. [Zig Zag]. (2016, novembro 11). *Mitos e lendas: Lenda de São Martinho* [Arquivo de vídeo]. Disponível em https://youtu.be/iCHh_3CbKqE. Último acesso em 6/06/2020.

Zhang, J. (2010). Aquisição do sistema de artigos por aprendentes chineses de português L2. In Marçalo, M.J., & al. (Eds.) Actas do II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas (pp.56-75). Évora: Universidade de Évora.

Anexos

Anexo 1 – Exercícios sobre artigos em *Lado a Lado 1*

COM PÉS E CABEÇA

A camisola vermelha: concordância nominal

Quando nos vestimos, escolhemos peças de roupa a combinar. Quando falamos, **também! Repara** nas expressões abaixo:

o casaco vermelho > os casacos vermelhos
a camisola vermelha > as camisolas vermelhas

Como vês, o adjetivo (*vermelho*) concorda com o nome! E o artigo definido (*o, a, os, as*) também!

1 Seguindo os exemplos, combina o adjetivo com o nome dado e acrescenta o artigo definido.

a. Calças (*amarelo*) _____
 b. Saia (*largo*) _____
 c. Vestido (*apertado*) _____
 d. Sapatos (*velho*) _____

2 Atenção! Nem todos os adjetivos têm 4 formas! Completa a tabela.

	verde	azul	(cor de) rosa	(cor de) laranja
o casaco				
a camisa				
os casacos				
as camisas				

a. O que observas sobre estes adjetivos, na tabela?

O colete, um colete: artigos definidos e indefinidos

Os artigos definidos usam-se para falarmos de algo em concreto, determinado. Os artigos indefinidos (*um, uma, uns, umas*) usam-se para falarmos de algo em geral. Repara nas duas frases da Simone:

Porque é que não levas as calças pretas?
Que tal uma camisa e um colete?

Na primeira frase, a Simone refere-se a umas calças específicas do Gabriel. Na segunda, não se refere a uma camisa e a um colete específicos: qualquer camisa e qualquer colete servem!

1 Escolhe o artigo correto para cada espaço.

a. _____ (*A / Uma*) Silvana está a usar _____ (*a / uma*) saia e _____ (*o / um*) top.
 _____ (*A / Uma*) saia é azul e _____ (*o / um*) top é roxo.

b. _____ (*O / Um*) Gabriel traz _____ (*as / umas*) calças de ganga. _____ (*As / umas*) calças ficam-lhe largas.

46 quarenta e seis

- c. _____ (*A / Uma*) Simone traz _____ (*o / um*) vestido às flores. _____ (*O / Um*) Caio adora _____ (*o / um*) vestido.
- d. O Gabriel tem _____ (*a / uma*) meia-irmã na Suíça e _____ (*a / uma*) irmã em Portugal. _____ (*A / Uma*) meia-irmã chama-se Denise e _____ (*a / uma*) irmã chama-se Ana Marta. _____ (*A / Uma*) Silvana é filha do padrasto.

(continuação p.47)

(componente teórica p.51)

Quando devo usar os artigos definidos e os artigos indefinidos?

Artigos definidos (o, a, os, as)	antes de nomes que referem algo determinado	<i>Porque é que não levas as calças pretas?</i>
Artigos indefinidos (um, uma, uns, umas)	antes de nomes que referem algo em geral	<i>Que tal uma camisa e um colete?</i>

Como é que os artigos e os adjetivos se combinam com os nomes?

Número	Género	Artigos definidos	Artigos indefinidos
Singular	Masculino	<i>o casaco vermelho</i>	<i>um casaco vermelho</i>
	Feminino	<i>a camisola vermelha</i>	<i>uma camisola vermelha</i>
Plural	Masculino	<i>os casacos vermelhos</i>	<i>uns casacos vermelhos</i>
	Feminino	<i>as camisolas vermelhas</i>	<i>umas camisolas vermelhas</i>

© 2014, 2015, © Sara Pereira



cinquenta e um 51

Anexo 2 – Exercícios sobre artigo em *Português Já!* – Gramática e Vocabulário (Iniciação)



Olá, eu sou o João!

5 Completa a seguinte tabela de países e nacionalidades.

País	Nacionalidade		País	Nacionalidade	
	Masculino	Feminino		Masculino	Feminino
	português	portuguesa	EUA	americano	
Brasil		brasileira	Inglaterra	inglês	
	francês			polaco	polaca
	alemão	alemã		angolano	angolana
Espanha	espanhol		China	chinês	

5.1. Ouve e corrige.

6 Preenche o quadro com as expressões dadas.

Cumprimentos	Despedidas
<i>Adeus! Boa noite. Bom dia. Olá! Até amanhã. Tudo bem? Até logo. Até já. Como estás? Boa tarde. Até à próxima.</i>	

Português em ação!

Nota:

- *Como estás (tu)?* informal
- *Como está (você)?* formal

1 Completa o diálogo com formas dos verbos **ser** ou **estar** no presente do indicativo.

- A: Olá! _____ o Pedro. Como te chamas? B: Bem, obrigada. _____ muito entusiasmada por estar aqui!
B: Chamo-me Natália.
A: De onde és, Natália? A: _____ estudante?
B: _____ de Lisboa e _____ em Coimbra há duas semanas. B: Não. _____ técnica de informática.
A: Interessante. E como estás? A: Que bom! Muito prazer.
B: Iguamente. B: Iguamente.

2 Ouve os cumprimentos ou despedidas e associa-os a cada situação.

- a. Tu és estudante. Ela é a professora. É de manhã.
- b. És estudante. Ele é um colega de escola. É de manhã.
- c. Estás em casa. É de noite. Estás cansado.
- d. Estás na escola com um estudante Erasmus. É de tarde.

Lisboa é a capital de Portugal, sabias?

João

Onde é a capital de Portugal, João Sabias?



Izabela

Sim, claro. É **uma** cidade interessante.

Determinantes artigos

Forma	definidos		indefinidos	
	feminino	masculino	feminino	masculino
singular	a	o	uma	um
plural	as	os	umas	uns
Uso				
Usam-se antes de nomes que se referem a algo conhecido, já mencionado ou de que só existe um exemplar. Ex.: O restaurante é aqui. A lua é um satélite natural.			Usam-se antes de nomes referidos pela primeira vez ou que designam algo não especificado. Ex.: Está ali uma pessoa. O Pedro é um amigo.	

1 Escreve o artigo definido correspondente.

a. _____ casa

b. _____ aluno

c. _____ pessoa

d. _____ carros

e. _____ amigos

f. _____ rapazes

g. _____ rapariga

h. _____ senhor

i. _____ senhoras

j. _____ rio

k. _____ escola

l. _____ estudantes

m. _____ aulas

n. _____ sala

o. _____ estação

p. _____ pai

q. _____ mãe

r. _____ homens

s. _____ miúdo

t. _____ menina



Lisboa é a capital de Portugal, sabias?

PHOTIC © Kenia Lisboa

2 Sublinha a opção correta.

- a. **A / Uma** Daniela é minha amiga.
- b. **Os / Uns** meus carros são pretos.
- c. **O / Os** gato é **o / um** animal simpático.
- d. **O / Um** português é **a / uma** língua.
- e. Aquele rapaz é **o / um** amigo meu.
- f. **O / Um** rio é **o / um** curso de água.
- g. Aqui há **as / umas** casas engraçadas.
- h. **Os / Uns** lápis da Joana estão em cima da mesa.
- i. Este é **o / um** João.
- j. **O / Um** apartamento do João é grande.

3 Liga as imagens às palavras.

cidade | país | escritor | monumento
rio | ilha | montanha | praia





3.1. Completa as frases com o artigo adequado.

- a. José Saramago é _____ escritor português.
- b. _____ Madeira é _____ ilha portuguesa.
- c. Lisboa é _____ capital de Portugal.
- d. _____ Serra da Estrela é _____ conhecida montanha.
- e. No Algarve há _____ praias interessantes.
- f. Braga é _____ cidade no Norte de Portugal.
- g. _____ Brasil é _____ país na América do sul.
- h. _____ Tejo é _____ rio mais extenso da Península Ibérica.

Português em ação!

Completa os espaços com os artigos adequados. Ouve e corrige. 



1 _____ Açores são **2** _____ conjunto de ilhas portuguesas. Situam-se no oceano Atlântico e estão divididas em três grupos: **3** _____ grupo ocidental, **4** _____ central e **5** _____ oriental.

6 _____ ilha de S. Miguel, no grupo oriental, é **7** _____ maior ilha dos Açores. **8** _____ paisagem natural é surpreendente e **9** _____ clima ameno. Vale a pena fazer **10** _____ visita!

Anexo 3 – Questionário inicial entregue aos estudantes

Portugalščina 1
Profesorica na praksi: Ana Sofia Silva
2020/2021
Vprašalnik



1. Ime: _____
2. Datum rojstva: ___/___/_____
3. Starost: _____
4. Kontakt (e-mail): _____
5. Nacionalnost: _____
6. Materni jezik: _____
7. Drugi, tuji jeziki:

7.1. Vnesite posamezni jezik in označite ustrezno raven z X.

Jezik	Raven					
	Zelo osnovna	Osnovna	Solidna	Dobra	Zelo dobra	Odlična

8. Poklic (če delate): _____
9. Študirate? Da Ne
9.1. Če študirate, navedite svoj študij in stopnjo študija (dodiplomski, magistrski...)

10. Ste že imeli stik s portugalskim jezikom? Da Ne
10.1. Če ste, za kakšne vrste stik gre? (prijatelji, potovanja, glasba, knjige...)

11. Ste se že kdaj učili portugalsko? Da Ne
11.1. Če ste, koliko časa in kje?



12. Zakaj se želite učiti portugalsko?

13. Kakšna so vaša pričakovanja v okviru ur?

14. Kakšni so vaši osebni interesi? (branje, ukvarjanje s športom, poslušanje glasbe, ...)

15. Pri urah jezika najraje delate:

Sami Z ostalimi (v skupini/ paru) Oboje

16. S kakšnimi materiali bi želeli delati pri urah?

- Učbenik
- Slovnice vaje
- Razna besedila (časopisi, revije, blogi, ...)
- Pesmi
- Avdio-vizualna sredstva (filmi, reportaže, oglasi, ...)
- Didaktične igre
- Aplikacije na telefonu in internetne strani, platforme
- Socialna omrežja

Drugo: _____

17. Menite, da sta stik z naravnimi govorci in uporaba avtentičnih materialov pomembna pri učenju tujega jezika?

Da Ne

Anexo 4 – Questionário inicial entregue aos estudantes (versão portuguesa)

Português 1
 Professora estagiária: Ana Sofia Silva
 2020/2021
 Questionário



1. Nome completo: _____
2. Data de nascimento: ___/___/___
3. Idade: _____
4. Contacto (e-mail): _____
5. Nacionalidade(s): _____
6. Língua(s) materna(s): _____
7. Outra(s) língua(s) estrangeira(s):

7.1. Indique a língua e assinale com um (X) o nível respetivo:

Língua	Nível					
	Muito básico	Básico	Razoável	Bom	Muito bom	Excelente

8. Profissão/ocupação: _____
9. Estuda? Sim Não
- 9.1. Se sim, indique o curso e o ciclo (Licenciatura, Mestrado...) que frequenta.

10. Já teve algum contacto com a língua portuguesa? Sim Não
- 10.1. Se sim, de que tipo? (amigos, viagens, música, livros...)

11. Já estudou português? Sim Não
- 11.1. Se sim, por quanto tempo e onde?



12. Porque quer aprender português?

13. O que espera deste curso?

14. Quais são os seus interesses pessoais? (ler, praticar desporto, ouvir música, ...)

15. Nas aulas de língua, prefere trabalhar:

Sozinho Com colegas (grupo/par) Os dois

16. Com que tipo de materiais/estratégias gostaria de trabalhar nesta aula?

- Manual
- Livro de gramática
- Textos reais (jornais, revistas, blogues,...)
- Canções
- Audiovisuais (filmes, reportagens, publicidades,...)
- Jogos didáticos
- Aplicações no telemóvel e plataformas online/sites
- Redes sociais

Outro: _____

17. Acha importante o contacto com nativos e com materiais autênticos para aprender uma língua?

Sim Não

Anexo 5 – Transcrições das gravações dos estudantes do MPLE

Jeanette: Olá! Como estão? Sou a Jeanette, sou de Goa, Índia, que é um país muito grande! Moro numa cidade muito pequena em Goa chamada Margão. Tenho vinte e dois anos de idade e neste outubro vou fazer vinte e três. Estudo português. Estou a fazer o meu mestrado em Português na Universidade de Goa. Sou solteira! Falo quatro línguas: português, inglês, que eu considero ser a minha primeira língua, e duas línguas da Índia: concani, que é a língua local de Goa, e hindí, que é falado em muitos lugares em Índia.

Bem, isto é tudo sobre mim. Adeus e até logo!

Thalita: Olá pessoal! Eu sou a Thalita, eu sou brasileira, atualmente moro no Porto, em Portugal. Faço o mestrado em PLE. Sou mãe, tenho dois filhos. Falo português, inglês, alemão e um pouquinho de francês. Tchau tchau!

Leonardo: Olá malta! Muito boa tarde. Como estão? Espero que estejam bem. Vim me apresentar para vocês que estão a assistir a este vídeo. O meu nome é Leonardo Sampaio, tenho vinte e oito anos, tenho namorada, mas está em Timor. Sou de Timor-Leste, é um país jovem, que conquistou a sua independência em 2002. É um dos países membros do CPLP. Neste momento, vivo no Porto. Sou estudante no curso de mestrado em Português Língua Não Materna, ou seja, Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Falo perfeitamente a língua fataluku, que é a minha língua materna, e tétum, que é a língua oficial de Timor Leste junto com o português. Falo um pouco de português. Falo e compreendo muito bem a língua indonésia e um pouquinho de inglês. Muito obrigada e tchau!

Ting Ting: Olá! Como estão? Sou a Ting Ting, tenho vinte e sete anos. Sou uma chinesa, mas vivo em Portugal. Neste momento vivo na cidade do Porto. Sou uma aluna de arquitetura, mas no mesmo tempo Português Língua Segunda. Sou solteira. Sei falar espanhol, português e mandarim. Obrigada. Adeus!

Anexo 6 – Atividade sobre o Eduardo e o hostel Celica



Fonte: foto tirada por Ana Sofia Silva

- A.** Este é o Eduardo. Hoje vamos conhecê-lo. Ele trabalha num hostel e é artista plástico. O Eduardo é falante nativo de português e mora na Eslovénia. Ouve a gravação e responde às perguntas:

Sobre o Eduardo:

1. Onde nasceu o Eduardo?
2. Há quanto tempo mora na Eslovénia mais ou menos?
3. A esposa dele é de que nacionalidade?
4. Quantos/as filhos/as tem?
5. Como se chama a sua esposa?

Sobre a localização do hostel onde trabalha:

6. Como se chama o hostel?
7. Em que zona fica?
8. Qual é o número da porta?
9. O que é que há ao pé (=à volta/perto) do hostel?
10. Onde fica o Museu Etnográfico?
11. A quanto tempo é que fica a pé da estação de comboios de Liubliana?

Sobre a história e sobre as divisões do hostel:

12. O que é que era antigamente o hostel?

13. Quem é que já esteve preso lá?
14. Quantas camas tem o hostel?
15. O que significa “celica” em português?
16. Quantos andares (=pisos) tem o hostel?
17. A quantos quilómetros o hostel fica do centro?

Anexo 7 – Transcrição do áudio do Eduardo

Sofia: Olá Eduardo, então pode-se apresentar aqui para os alunos?

Eduardo: Olá. O meu nome é Eduardo, Eduardo Bentub. Eu sou de Cabo Verde, mais propriamente da Ilha de Santo Antão. Como sabem Cabo Verde também é um país lusófono, ou seja, também falam português. Eu vivo aqui na Eslovénia há mais ou menos dez anos. A minha mulher, a minha esposa, é eslovena, tenho duas filhas, uma se chama Mónica e outra se chama Verina e minha mulher se chama Nuša Petek.

Sofia: E trabalha num hotel? Num hostel?

Eduardo: Sim sim, eu trabalho aqui no Hostel Celica.

Sofia: E onde é que fica o hostel?

Eduardo: O hostel fica aqui na zona da Metelkova, na rua, na rua 8, na rua Metelkova, na porta 8. Fica ao pé do centro de saúde de Metelkova, aqui à volta também tem o Ministério da Cultura, tens aqui o Museu Etnográfico...

Sofia: À frente?

Eduardo: À frente sim. E mais... Fica a 5 minutos a pé da Estação de Comboios de Liubliana.

Sofia: De Liubliana... E também é pintor?

Eduardo: Trabalho como artista plástico, pintor, mais propriamente dito e por acaso agora 'tô com uma exposição aqui no Hostel Celica. Mas falando mais propriamente do Hostel Celica, o Hostel Celica, tem uma história muito interessante porque era uma antiga prisão e a partir da antiga prisão e das celas fizeram uma restauração do espaço e tudo e criaram... tu dormes aqui e os quartos são como celas de prisão, não é... E o que é interessante é que teve aqui preso o ex-minis- o atual primeiro-ministro da Eslovénia.

Sofia: O Janez?

Eduardo: O Janez Jansa ya... Que também veio uma vez inaugurar um museu no nosso espaço. Como sabem os hóspedes normalmente hum... são divididos em quartos, mas não

posso, não sei dizer exatamente o número de quartos que temos mas posso dizer que temos 94 quartos, que normalmente é o que se aluga nos hosteis mais propriamente dito.

Sofia: E casas de banho?

Eduardo: Casas de banho há algumas há umas que chamamos de “dorms”, “dorms” é onde dorme muitos no mesmo quarto, por exemplo, doze camas e cada um tem casa de banho, tem uma casa de banho. Depois há umas “celicas” que tem uma casa de banho, mas depois há no segundo piso temos a casa de banho para todas as “celicas”, todas as celas.

Sofia: Ah então, “celica” significa “cela”?

Eduardo: Celas... Exatamente...

Sofia: Ah que engraçado!

Eduardo: Por isso é que é o Hostel Celica...

Sofia: E quantos andares tem o hostel?

Eduardo: Tem dois andares, dois pisos...

Sofia: Tem dois andares... E aqui atrás fica...?

Eduardo: A zona da Metelkova.

Sofia: Metlkova...

Eduardo: Que é zona... durante o dia funciona como ateliês, pequenas lojas, pequenos empreendimentos, mas à noite são mais bares, discotecas e essas coisas.

Sofia: E a quantos quilómetros estamos do centro?

Eduardo: Do centro estamos posso dizer aaaa... 2 quilómetros. Podem fazer de bicicleta, vir aqui de bicicleta...

Sofia: OK, olhe Eduardo muito obrigada! Vou parar isto...

Eduardo: De nada, foi um prazer!

Anexo 8 – Atividade sobre o dia a dia do João

1. Hoje vamos conhecer mais um falante nativo de português. Estes são o João e a Mojca, a sua namorada. Hoje vamos conhecer a rotina do João na Eslovénia. Ouve atentamente a gravação e resolve os exercícios.



1.1. Assinala as afirmações com V (de verdadeiro) ou F (de falso). Corrige as falsas.

2. O João trabalha em casa e em Portugal.
3. O João mora em Liubliana há oito meses.
4. A namorada do João mora em Liubliana.
5. O João e a Mojca conheceram-se na Eslovénia no verão de 2008.
6. O João trabalha para dois jornais portugueses.

1.2. Preenche a tabela com os dados pessoais do João.

Nome e apelido:	
Nacionalidade:	
Naturalidade:	
Idade:	
Estado civil:	

Profissão:	
-------------------	--

1.3. Preenche os espaços em branco:

Durante a semana o João acorda às _____ da manhã e _____ coisa que faz é _____ o _____. Depois, ele e a _____ vão dar _____ até ao Parque de Tivoli. No fim, ela vai _____ karaté e o João vai _____ até ao lago *Koseški* bajar. Quando termina o treino, e depois de _____ um _____ quente, vai fazer o _____, normalmente, em conjunto com a Mojca.

1.4. Escolhe a opção correta:

1.4.1. O João começa a trabalhar, na hora da Eslovénia, por volta das:

- a) 15h30
- b) 13h30
- c) 14h30

1.4.2. Mas se na Eslovénia forem mesmo 13h30, que horas são em Portugal?

- a) 12h30
- b) 14h30
- c) 15h30

1.4.3. O João trabalha:

- a) aos sábados e domingos
- b) às segundas, quartas e sextas-feiras
- c) de segunda a sexta-feira

1.4.4. Em que dia encomendam comida típica eslovena?

- a) À quinta-feira
- b) À sexta-feira
- c) Ao sábado

1.4.5. O João e a Mojca gostam de acordar mais cedo ao fim de semana para:

- a) fazerem escalada.
- b) se sentarem na esplanada.
- c) irem caminhar.

1.4.6. Com que frequência visitam os pais da Mojca?

- a) De 15 em 15 dias.
- b) De 5 em 5 dias.
- c) De 13 em 13 dias.

1.5. Responde às seguintes questões:

1.5.1 Qual é o passatempo preferido do João?

1.5.2 O que é que ele mais gosta sobre a Eslovénia?

1.5.3 O que é que o João fazia em Portugal mas não faz na Eslovénia?

1.5.4 Como descreve os eslovenos e os seus hábitos?

Anexo 9 – Transcrição do áudio do João

Olá, eu sou o João Ferreira. Sou português, tenho 31 anos, nasci em Tomar, mas atualmente vivo em Liubliana desde maio, porque estou a trabalhar a partir de casa. Assim, estou mais perto da minha namorada. A minha namorada é eslovena e chama-se Mojca. Conhecemo-nos em Espanha no verão de 2018. Trabalho como designer gráfico em dois jornais em Portugal.

Durante a semana acordo, normalmente, às nove da manhã. A primeira coisa que faço quando acordo é tomar o pequeno-almoço. Depois do pequeno-almoço, eu e a minha namorada, vamos dar um passeio até ao Parque de Tivoli, depois, ela vai treinar karaté e eu vou correr até ao lago Koseški Bajer.

Quando termino o treino vamos fazer o almoço, normalmente, fazemos o almoço em conjunto. Começo a trabalhar por voltas das treze horas e trinta minutos na Eslovénia e... do... catorze horas e trinta minutos em Portugal. Tenho que estar sempre atento ao horário da Eslovénia e Portugal. Às vezes, não sei que horas são por causa da diferença horária. É menos uma hora em Portugal.

Tenho folga aos sábados e aos domingos. Treino à segunda, quarta e sexta-feira. À quinta-feira encomendamos comida típica da Eslovénia. Eu prefiro Čevapčiči, é delicioso! Ao fim de semana acordamos mais cedo para fazer uma caminhada. Gostamos muito de ir a Šmarna Gora e de quinze em quinze dias vamos visitar os pais da Mojca.

O meu passatempo preferido é caminhar na natureza. O que mais gosto sobre a Eslovénia são as pessoas e a natureza. A Eslovénia é um país muito bonito: podemos ir à praia, ao rio, à montanha, ao lago... coisas para fazer não faltam! Em Portugal eu não bebia café turco, mas apanhava mais sol. No meu país cumprimentamos as mulheres com dois beijos e os homens com um aperto de mão. Os eslovenos começam a trabalhar muito cedo e normalmente jantam algo ligeiro. Os eslovenos são muitos organizados, pontuais e prestáveis. São um povo cinco estrelas!

Anexo 10 – Atividades sobre o S.Martinho



2. Ordena as imagens de acordo com a sequência de acontecimentos da lenda de São Martinho.

Check

3. Coloca as palavras nos espaços corretos e descobre a versão escrita da lenda de S. Martinho.

Corria o _____ de 337, no _____ IV, e um _____ duro e _____ assolava a Europa. Reza a lenda que um _____ gaulês, chamado Martinho, tentava _____ a casa quando encontrou a meio do _____, durante uma _____, um _____ que lhe pediu uma _____. O cavaleiro, que não tinha mais nada consigo, retirou das costas o _____ que o _____, cortou-o ao meio com a _____, e deu-o ao mendigo. Nesse momento, a tempestade _____ e um _____ começou a brilhar.

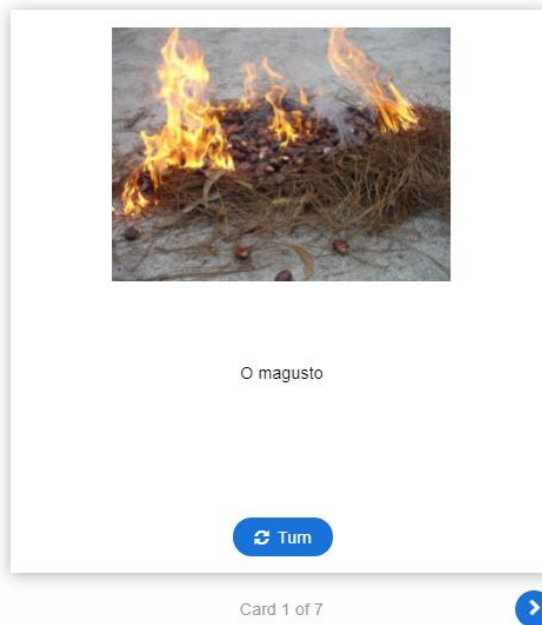
O _____ ficou conhecido como «o _____ de São Martinho». Desde então, por altura de _____, o ríspido tempo de _____ vai embora e o sol ilumina-se no _____, como aconteceu quando o cavaleiro ofereceu o _____ ao mendigo.

É por causa desta _____ que, todos os anos, _____ o Dia de São Martinho a 11 de novembro. O famoso cavaleiro da história era um militar do _____ romano que abandonou a _____ para se tornar num _____ católico e fazer o _____.

- mendigo
- outono
- tempestade
- milagre
- caminho
- sol radioso
- verão
- festejamos
- exército
- século
- desapareceu
- monge
- lenda
- manto
- manto

Disponível em <https://visao.sapo.pt/visaojunior/2019-11-07-a-lenda-de-sao-martinho/> (09/11/2020)

4. Vocabulário do dia de São Martinho



Foi a 11 de novembro que São Martinho foi sepultado na cidade francesa de Tours, a sua terra natal e é por esse motivo que a data foi a escolhida

para celebrar o Dia de São Martinho. Além de Portugal, também outros países festejam este dia. Em França e Itália, à semelhança de Portugal, comem-se castanhas assadas. Já em Espanha, faz-se a matança de um porco, e na Alemanha acendem-se fogueiras e organizam-se procissões.

Disponível em <https://visao.sapo.pt/visaojunior/2019-11-07-a-lenda-de-sao-martinho/> (09/11/2020)

E na Eslovénia, como é?



Anexo 11 – Exercício sobre as condições meteorológicas

1. Vais ouvir as previsões meteorológicas da segunda-feira (dia 30 de novembro de 2020) de uma estação televisiva portuguesa. Preenche os espaços em branco da transcrição.

Olhamos agora para a _____ do tempo para esta segunda-feira, uma segunda-feira que ainda vai contar com _____ e céu _____ um pouco por todo o _____. Destaque apenas para a subida das _____. Porto e Aveiro hoje podem chegar aos _____ graus. Está também prevista alguma _____ matinal. Lisboa hoje não vai além dos _____ graus, num dia com céu muito _____. O tempo vai _____ à medida que se desce no mapa. Alentejo já com previsão de alguns _____, mas é no _____ que a situação está _____ com previsão de _____. Situação semelhante no _____ da _____, Funchal e Porto Santo, com _____ e aguaceiros _____. Sol, apenas no _____ dos _____.

TVI. 30 de novembro de 2020. Diário da Manhã [vídeo]

Anexo 12 – Texto sobre o Fado para preencher com os artigos

Já se ouve__ Fado ____ Eslovénia



(...) Há já alguns anos que _____ revista bilingue Sardinha tem vindo a promover eventos de promoção da Língua e Cultura Portuguesa direcionados para _____ comunidade Luso-falante, incluindo ____ Portugueses, ____ Brasileiros, ____ Cabo-Verdianos e ____ Eslovenos, assim como de outros países Lusófonos (embora desconheça quem, somos muito poucos por cá). Este ano decidimos desafiar _____ nossos amigos de _____ quarteto “Mascara” liderados por ____ fadista eslovena Polona Udovič, para nos ajudar a promover _____ noite de fado a dedicar à Amália Rodrigues e para celebrarmos juntos ____ dia internacional de ____ Língua Portuguesa. (...)

Ninguém pode negar que foi Polona Udovič, _____ primeira fadista eslovena, _____ rainha de ____ noite, acompanhada por três guitarras mágicas de Vojko Vešligaj, Timi Krajnc e Mitja Režman. Quase que não se sentiu ____ falta de ____ guitarra portuguesa. _____ entusiasmo de ____ quarteto é contagiante e cria _____ intimidade entre ____ público e ____ músicos que nos podia fazer pensar, por momentos, que estávamos de repente em _____ conhecida *Tasca do Chico*, em ____ Bairro Alto. (...) E para quem se pergunta se já há fados em esloveno, _____ resposta é bem positiva. Sim, e aliás já desde _____ início em ____ primeiro álbum de _____ quarteto – *Andorinha* – _____ canção de J. Robežnik e M. Jesik chamada *Lastovka* que, em ____ Língua Eslovena, significa andorinha.

E aliás há por estas bandas, mais precisamente ____ Bósnia, _____ tipo de música e sentimento que se parece muito com _____ Fado, de nome *Sevdah*. Coincidência das coincidências, e dizem que esta palavra já antiga significa *Destino* e dá _____ nome a _____ tipo de música – *Sevdahlinka* – que explora de forma sofisticada, ainda que popular, _____ sentimento quase português. _____ Quarteto Mascara tem uma canção deste Sevdahlinka que traduziu para _____ Língua Portuguesa para cantar como se fosse _____ fado: *Faz pra mim, amor, um cafezinho*. Nome bem sugestivo aliás para _____ fado bem clássico e bem português. Quem diria, estando tão longe, encontrar o fado por cá já tão enraizado?

Disponível em <https://visao.sapo.pt/opiniao/nos-la-fora/2019-06-10-Ja-se-ouve-o-fado-na-Eslovenia/#&gid=0&pid=2>

(03/11/2020)

Vocabulário	
Promover	Pôr em prática algo. Desenvolver.
Desafiar	Chamar a desafio. Provocar para que se diga ou faça alguma coisa.
Guitarra portuguesa	 <p>Fonte: < https://images.app.goo.gl/6N64VDTztSkVWoA87>, (08/11/2020)></p>
Entusiasmo	Força. Paixão viva, inspiração.
Contagiante	Que se espalha, propaga.
Coincidência	Simultaneidade de diversos acontecimentos. Sobreposição.
Sofisticada	Rebuscada, complicada ou requintada. Tecnicamente mais complexa.
Sugestivo	Que atrai ou fascina.
Enraizado (de raiz)	Que se fixou.
 <p>Fonte:< https://images.app.goo.gl/QACD3pt8YZEhLbBn7>, (08/11/2020).</p>	

Significado das palavras retirado de <https://dicionario.priberam.org/>

Anexo 13 – Atividade sobre o desporto na Eslovénia

Com Pogacar e Doncic o desporto está a sentir a genialidade eslovena

O estranho caso esloveno

1 (...) A Eslovénia é o país de onde saíram Jan Oblak, um dos melhores guarda-redes do
2 mundo, Tina Trstenjak, atual campeã olímpica de judo (-63kg) e Primož Roglič, que
3 continua a ser um dos melhores ciclistas do mundo, apesar da derrota dramática no Tour
4 2020.

5 Também é o país dos atuais campeões da Europa de basquetebol, dos vice-campeões de
6 voleibol e o país que teve Mima Jaušovec (ténis), Tina Maze
7 (esqui), Zlatko Zahovič (futebol), Iztok Čon (canoagem) ou Primož Kozmus (atletismo).

8 De onde vem tão alto rácio de talento por metro quadrado? Dejan Skolnik, ex-futebolista
9 esloveno, com passagem por Portugal, explica ao PÚBLICO que há uma cultura
10 desportiva bem enraizada no país e nos pais.

11 “Apesar do uso dos telemóveis e *gadgets*, a maioria das crianças são ativas no exterior e
12 os pais inscrevem-nas em vários desportos”, explica Skolnik (...). “O investimento no
13 desporto e instalações e programas recreativos* é constante. E desde os seis anos que a
14 Educação Física é mesmo uma disciplina. E é obrigatória. As crianças são obrigadas a
15 familiarizar-se com as bases de vários desportos”.

16 Geográfica, meteorológica e demograficamente diversificada, a Eslovénia oferece
17 cenários para o desenvolvimento de várias modalidades: de pavilhão, de exterior de Verão
18 e mesmo de neve. E isso também ajuda.

19 A herança jugoslava, tradicionalmente forte no desporto, é uma marca indelével* no perfil
20 do cidadão e do atleta esloveno. (...) E, como explica Skolnik, no cidadão esloveno há a
21 associação permanente entre a qualidade de vida e a atividade física. No país, há até o
22 mito urbano de que há um atleta em cada esloveno. Mito ou não, os resultados estão à
23 vista.

*Recreativos: que diverte, dá prazer.

*Indelével: que não se pode apagar ou fazer desaparecer.

Texto adaptado de Oliveira, D. (2020, setembro 24), Com Pogacar e Doncic o desporto está a sentir a genialidade eslovena, PÚBLICO, disponível em <https://www.publico.pt/2020/09/24/desporto/noticia/pogacar-doncic-desporto-sentir-genialidade-eslovena-1932458> [consultado a 23/11/2020]

1. Explica com as tuas palavras o significado das seguintes expressões do texto.

a) derrota dramática (1.3)

- b) tão alto rácio de talento por metro quadrado (1.8)
- c) há uma cultura desportiva bem enraizada no país e nos pais (1.9 e 10)
- d) o investimento (...) é constante (1.12 e 13)
- e) herança jugoslava (1.19)
- f) há uma associação permanente (1.21)
- g) mito urbano (1.22)



Jan Oblak jogou no Benfica

- 2. Assinala as afirmações com V (de verdadeiro) e F (de falso). Corrige as falsas e indica em que linha encontraste a resposta certa.**
- a) Jan Oblak é o melhor guarda-redes do mundo.
 - b) Tina Trstenjak é este ano a campeã do mundo de judo.
 - c) Todas as crianças são ativas no exterior na Eslovénia.
 - d) A partir dos seis anos as crianças têm Educação Física obrigatoriamente.
 - e) A Eslovénia tem um clima diversificado e ajuda na prática de desporto.
 - f) Os países jugoslavos sempre foram bons no desporto.
 - g) O mito urbano não é verdade e vemos isso pelos resultados.

Nota: Este é um artigo de imprensa, de um jornal. Nos textos de imprensa é comum **omitirem-se os artigos** por uma questão de sistematização e de poupança nos caracteres, e por se querer destacar e levar o leitor a focar-se em palavras-chave.

Explicação adaptada de <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-omissao-do-artigo-definido-num-titulo-noticioso/35087>

Anexo 14 – Atividade sobre um português na Eslovénia

A. Lê os seguintes títulos de artigos de imprensa (jornais, revistas...):

1. Um português na Eslovénia
2. Português na Eslovénia
3. O português na Eslovénia

1. De que nos pode falar cada um deles?

B. Lê os seguintes excertos de um artigo retirado da revista “Comunidades Lusófonas” e responde às questões.

1. Escolhe a opção mais adequada para completar corretamente o artigo da revista.

Um português na Eslovénia

(...) Aliás, **as/umas** bicicletas são **o/um** meio de transporte muito comum por cá, especialmente aos que vivem **na/em** capital Ljubljana. (...) Está-se em qualquer lado em meia hora no máximo, é só dar ao pedal*. E para quem não comprou ainda **a/uma** sua, há **umas/ Ø** bicicletas de cidade, com **a/uma** rede até bastante eficiente* e frequentemente utilizada.

Aliás, **a/uma** bicicleta é talvez **a/uma** prioridade* na mudança de estilo **de/da** vida para **a/uma** maioria dos portugueses que vêm viver para **a/Ø** Eslovénia. Mesmo para aqueles que pouco ou nada andaram a pedalar quando ainda estavam em Portugal. Ajuda **o/um** facto de que há **as/Ø** estradas para bicicletas bem sinalizadas* por todo **o/Ø** lado

e, **os/uns** condutores já habituados* aos ciclistas, não lhes impõem **a/uma** sua viatura*.

*dar ao pedal – andar de bicicleta.

*eficiente – que funciona, eficaz.

*prioridade – dar preferência a algo; fazer algo antes de tudo o resto.

*sinalizadas – marcadas com sinais.

*habitados – têm o hábito; estão acostumados.

*viatura – veículo de transporte, carro.

Na vizinha Zagreb, **na/em** Croácia, também se pedala por todo **o/ Ø** lado, mas **a/uma** cidade é **a/Ø** maior e **em/nos** alguns pontos com mais subidas. Por outro lado, **a/Ø** vizinha Trieste, **na/em** Itália, tem demasiadas colinas* a fazer lembrar Lisboa, e **as/Ø** bicicletas são muitas vezes substituídas pelas vespas bem italianas.

Figura 1 - Vespa – Scooter



Figura 2 - Vespa - Inseto



2. Lê o último excerto do artigo.

Não há dúvida que quem adota* a cidade de Ljubljana como a sua casa (paralelamente à sua cidade natal em Portugal) adota também um modo de vida saudável, que começa na



bicicleta e nas corridas ao fim da tarde, passando pelo montanhismo e até desportos aquáticos passados no Adriático aqui tão perto. Centros-comerciais há poucos e, embora o consumismo* por cá também esteja a aumentar, ainda não são mais atrativos* que o topo das montanhas. Talvez esse modo de vida saudável seja uma das razões pela qual o

Figura 3 - Bikelj em controlo da pandemia tenha sido mais fácil. Mas essa história fica para a próxima.

Texto adaptado de Costa, P., J. (2020, outubro 6), Um português na Eslovénia, *Comunidades Lusófonas*, 1 (2), p.11, disponível em <https://comunidadeslusofonas.pt/um-portugues-na-eslovenia/>, [consultado a 17/11/2020]

*adota – escolher.

*consumismo – hábito de consumir muito, em geral sem necessidade.

*atrativos – aquilo que atrai ou encanta; coisa

[Definições das palavras retiradas de https://dicionario.priberam.org/](https://dicionario.priberam.org/)

1.1.Dá cinco recomendações para alguém que vai visitar e explorar a Eslovénia baseadas neste último excerto usando o modo imperativo.

Por exemplo: “Alugue uma bicicleta.”

Anexo 15 – Atividade sobre o PPS

Um português na Eslovénia

Ganhámos o Tour de France com os dois primeiros lugares e foi uma vitória para todos. A clássica corrida com que todos crescemos ganha um novo fôlego* quando temos dos nossos na frente da competição, prova após prova*.

Tadej Pogačar, que fez apenas 21 anos no dia a seguir à vitória, é o mais novo vencedor desde 1904, com o segundo ano na corrida. Em segundo lugar, Primož Roglič foi campeão de saltos de ski em 2007, o mesmo ano em que teve uma queda cuja lesão* o levou a trocar os skis pela bicicleta em 2012. No ano passado ganhou a Vuelta a Espanha, uma das três maiores competições mundiais a par com o Tour de France e o Giro D'Italia. Quem sabe se os vamos ver na Volta a Portugal.



Figura 15 - Tadej Pogačar a celebrar a vitória do Tour de France.

*fôlego – ar que se respira, respiração.

*prova – etapa.

*lesão – dano num órgão ou no corpo.

- 1. Identifica todas as formas verbais no Pretérito Perfeito Simples.**
- 2. Assinala as afirmações com V (de verdadeiro) ou F (de falso). Corrige as falsas.**
 - 2.1. O terceiro lugar da corrida também pertenceu a um esloveno.
 - 2.2. Tadej Pogacar tinha 21 anos no dia em que ganhou o Tour de France.
 - 2.3. Tadej Pogacar participou duas vezes no Tour de France.
 - 2.4. Em 2007, Primož Roglič caiu num salto de ski.

2.5. Primož Roglič começou a sua carreira de ciclista em 2012.

2.6. Tadej Pogacar e Primož Roglič já participaram na Volta a Portugal.

Texto adaptado de Costa, P., J. (2020, outubro 6), Um português na Eslovénia, *Comunidades Lusófonas*, 1 (2), p.11, disponível em <https://comunidadeslusofonas.pt/um-portugues-na-eslovenia/>, [consultado a 17/11/2020

Anexo 16 – PowerPoint da exposição teórica



O artigo em português

ANA SOFIA SILVA
PROFESSORA ESTAGIÁRIA
PORTUGUÊS 1

Lea Sirk – Amar pelos dois

<https://www.youtube.com/watch?v=PvHCNhpTIM0>



Fonte: <<https://images.app.goo.gl/urBC4Ebv7QUhVYxs6>> (15/10/2020)

Se eu digo “cantora”...



Mas se eu digo “a cantora” ...



O que é que sabem sobre o artigo?

Por que é que os eslovenos têm tantas dificuldades com o artigo?

Por que é necessário usar artigo em português?

O artigo em esloveno como se expressa a referencialidade?


Através:

- do contexto
- da ordem das palavras
- do uso de demonstrativos ou possessivos
- dos casos

....

O artigo definido em português

- Usamos para individualizar;
- Estão antes do nome;
- Concorda em gênero e em número com o nome
(O cantor/ A cantora/ Os cantores/As cantoras);



Manual – página 21
Gramática Ativa –
página 76

	Masculino	Feminino
Singular	o	a
Plural	os	as

Usos referenciais dos nomes comuns

Nomes **comuns** contáveis:

- Li **o livro** que me deste. (refere-se a um determinado livro, a um livro que conhecemos)
- **Os livros** estão na mesa.

Nomes **comuns** não contáveis:

- **A água** é essencial à vida. (farinha, azeite, ouro...)
(referência genérica, nome não pluralizável)
- **O cão** é o melhor amigo do homem. / **Os cães** são os melhores amigos do homem.

Uso em nomes próprios (característica do português)

Eu sou **a** Ana Sofia.

Tu és **o** Pedro.

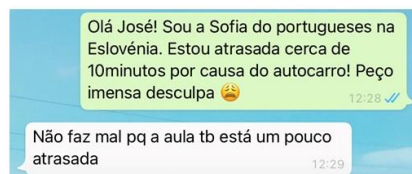
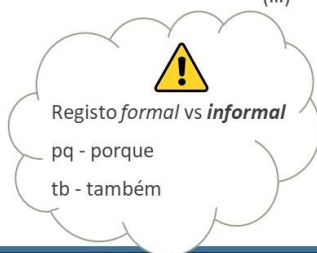
Ele é **o** João.

(...)

Mas quando faz parte de um vocativo, omite-se:

Olá Ana Sofia!

Olá José!



Omissão de artigo definido

➤ Na página 76 – Gramática ativa, acrescentar:

+

- **Horas:** São \emptyset duas da tarde.
- **Signos do Zodíaco:** És \emptyset touro.
- **Enumerações:** “Tenho de comprar os seguintes alimentos: pão, leite, água, fruta...”
- **Planetas:** Marte, Júpiter, Saturno...

Formas combinadas do artigo definido com a preposição

Preposições	Artigo definido			
	o	a	os	as
a	ao	à	aos	às
de	do	da	dos	das
em	no	na	nos	nas
por	pelo	pela	pelos	pelas

É como uma equação matemática:

de + o = do

de + a = da

de + os = dos

de + as = das

em + o = no

em + a = na

em + os = nos

em + as = nas

Os topónimos e as preposições

Abrir manual na
página 22

➤ Estudo **no** Porto, mas sou **de** Braga. Moro **em** Barcelos. Atualmente, vivo **na** Eslovénia, **em** Liubliana.

Com artigo	Com preposição
o Porto / a Régua / a Guarda	do/no Porto
Portugal/ Macau/ Timor Leste/ Cabo Verde	de/em Portugal
a Eslovénia	da/na Eslovénia
Braga/Barcelos/Liubliana	de/em Braga/Barcelos/Liubliana
os Estados Unidos	dos/nos Estados Unidos
as Filipinas	das/nas Filipinas

*Algumas cidades levam artigo definido (as que se formaram a partir de nomes comuns):
o Porto, a Régua, a Guarda

Caça ao erro no vídeo da Jeanette

“ (...) e Hindi, que é falado em muito lugares **em** Índia.”

Na Índia / da Índia.

Exercício:

Completar com ou sem artigo

_____ senhor Pinheiro é meu vizinho. Ontem encontrei-o na rua e falei com ele.

Joana: Bom dia _____ sr. Pinheiro. Como está o senhor? E _____ sua mulher, _____

D. Manuela vai bem?

Sr. Pinheiro: Olá _____ Joana. Obrigado, está tudo bem. Como está _____ Miguel?

Retirado de Casteleiro, J. M., Ballmann, L. C. e Oliveira, C. (2006). *Aprender Português – Caderno de Exercícios Níveis A1/A2*. Lisboa: Texto Editores.

O artigo indefinido em português

- Indica o expresso pelo nome só nível da espécie, **sem o individualizar**;
- Estão antes do nome;
- Concorda em género e em número com o nome.
(Um aluno/**Uma** aluna/**Uns** alunos/**Umas** alunas)

Manual – página 39
Gramática Ativa –
página 76

	Masculino	Feminino
Singular	um	uma
Plural	uns	umas

Usos referenciais em nomes comuns

- Ontem, almocei com **um** amigo. / Li **uns** livros nas férias.
(o falante conhece o amigo e os livros, mas o seu interlocutor **não conhece**)
- Gostava de ter **um** amigo. / O Rui quer **uma** empregada.
(não sabemos quem em específico, é uma entidade virtual, um desejo)
- **Uns** alunos faltaram à aula ontem. / Compra-me **uns** livros para o Natal.
(não sabemos o valor certo de alunos que faltaram, é um quantificador vago = *alguns*)
- *A minha casa tem **um** quarto, uma cozinha, uma casa de banho e uma sala.
(nesta frase “um” é um numeral)



(1) Falam de **um meio de comunicação** e não de um objeto em particular. É virtual.

(2) Falam de um telefone de alguém mas que **não se pode identificar**.

(3) Falam de um telefone em particular e definido, **podemos identificar**.

Imagem adaptada para o português de *Gramática básica del estudiante de español* (2011).

Do virtual ao real...

- (1) Preferes \emptyset menino ou \emptyset menina?
- (2) **Uma** menina, claro!
- (3) E que nome vais dar à menina?

- específico

↓ + específico

- (1) Refere-se a um valor conceptual, uma classe, uma categoria, uma espécie...
- (2) Indica o ser expresso pelo nome a nível da espécie, sem o individualizar.
- (3) (**artigo definido "a" + preposição "a" = à**)

Já se refere a uma menina em específico, "à filha", é um ser individualizado que conhecemos.

Como responderias às seguintes perguntas?

1. Tens \emptyset caneta?	a) Uma qualquer.
2. Tens uma caneta?	b) A que te dei ontem.
3. Tens a caneta?	c) Algo para escrever, por favor.

1. c)
2. a)
3. b)

Com que descrição relacionarias cada artigo?

1. \emptyset	a) Referente real identificado
2. Um	b) Referente real identificável
3. o	c) Referente virtual

Caça aos erros no vídeo da Ting Ting

- Sou ~~UMA~~ chinesa.
→ Sou chinesa.
- Sou ~~UMA~~ aluna de arquitetura.
→ Sou aluna de arquitetura.

(omissão do artigo)

Bibliografia

Arruda, L. (2016). *Gramática de Português Língua Não Materna*. Porto: Porto Editora.

Lopes, A. C. M. e Martins, C. (2018). Para o ensino dos usos dos artigos em PLE: por onde começar?. In Luís, G. (ed.) *Portuguese Language Journal (PLJ)*, 11, pp.165-189.

Tavares, A. (2012). *Português XXI – Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Raya R., Castro, A., Gila, P., Lopez, L., Olivares, J., e Campillo, J. (2011). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Anexo 17 – Exercício sobre as profissões

1. A quem se refere cada exemplo?

b. a... veste o avental b... veste um avental	a. cozinheiro b. jardineiro
c. a... leva a raquete na mão b... leva uma raquete na mão	a. político b. tenista
d. a...pega na pistola b...pega numa pistola	a. polícia b. apresentador
e. a...entra na ambulância b...entra numa ambulância	a. bombeiro b. taxista
f. a... veste o macacão azul b... veste um macacão azul	a. mecânico b. médico
g. a... tem bata branca b... tem uma bata branca	a. professor b. médico
h. a... sobe ao palco b... sobe a um palco	a. atriz b. futebolista

Anexo 18 – Atividades sobre os usos dos artigos (exercício de correspondência e reflexão)

1. Relaciona os números com as letras de modo a fazer mais sentido.

- | | |
|---|--------------------------------------|
| 1. Passas-me um tomate, por favor? | A) Está muito insosso. |
| 2. Tem sal no tomate? | B) É caseiro. Fui eu que fiz. |
| 3. Não gostas do molho de Ø tomate? | C) Vou fazer uma salada. |
| 4. Pedro, não podes ir à rua em Ø pijama. | D) Agora há saldos. |
| 5. Pedro, põe o pijama para lavar. | E) Veste-te, por favor. |
| 6. Pedro, vou oferecer-te um pijama. | F) Há 5 dias que não o tiras! |
| 7. Dói-me o pé direito. | G) Assim fazemos exercício. |
| 8. É perto, por isso vamos a Ø pé! | H) Posso oferecer, não se preocupe. |
| 9. Vende-me um pé de salsa? | I) Magoei-me a jogar futebol. |
| 10. Este é um apartamento bom para mim. | J) Vou ter de ligar à minha mãe. |
| 11. Esqueço-me sempre da chave do apartamento. | K) Acho que o vou alugar. |
| 12. “Compro Ø apartamento” | L) Ligue e saiba mais. |
| 13. É Ø médico. | M) Mas não sei quantos... |
| 14. É o médico.
João. | N) O que trabalha no Hospital de São |
| 15. Uns médicos estão a fazer greve. | O) Já há 30 anos! |
| 16. Dá-me Ø cem euros. | P) Nem menos um cêntimo. |
| 17. Dá-me os cem euros.
mal. | Q) Mas se tens só noventa, não faz |
| 18. Dá-me uns cem euros. | R) Estou farta de tos pedir. |
| 19. Queres Ø sumo ou água? | S) Pode ser de morango. |
| 20. Queres provar o meu sumo caseiro? | T) Quero água. |
| 21. Queres um sumo de que fruta? | U) É de laranja do Algarve. |
| 22. Estas bolachas têm muito Ø açúcar! | V) Aquelas são mais saudáveis. |
| 23. Deita mais um pacote de açúcar. | X) Está cheia de formigas! |
| 24. Vou deitar fora a caixa do açúcar amarelo. | Z) Um não é suficiente. |

Para lembrar...



Fonte:< <https://images.app.goo.gl/pKnSEpUSXqM74xXL7>>, 20/11/2020

PB – Português do Brasil / **PE** – Português Europeu

Diz-se “cachorro” em PB, mas em PE diz-se “cão”.

“Cachorro” em PE significa “cão bebé” ou “Hot dog” (pão com salsicha).

Em PE dizemos: “Há aqui **um** cão a querer entrar...” / “**Um** cão não... **o** cão!”

2. Explica em poucas palavras por que é que o Snoopy corrige a menina.

Anexo 19 – Exercício sobre o constraste entre artigo definido/indefinido

2. Parece igual, mas não é o mesmo... Continua as frases da esquerda com a forma mais adequada da direita.

1. a. Estou a ver um carro à frente da porta... a. Está a chegar alguém...
b. Estou a ver o carro à frente da porta... b. Porque é que não está na garagem?
2. a. Podes comprar-me o jornal? a. Um desportivo, claro.
b. Compra-me um jornal. b. Já sabes, o Público.
3. a. Passas-me um pão? a. Integral*, por favor.
b. Passas-me o pão? b. Está mesmo bom. É caseiro?
4. a. Vou pedir um livro de poesia ao Luís. a. Tem alguns interessantes.
b. Vou pedir o livro de poesia ao Luís. b. Acho que já não precisa dele.
5. a. A professora do teu filho vem ver-te. a. Qual? A de Português?
b. Uma professora do teu filho vem ver-te. b. A sério? Quando?
6. a. Vamos ao funeral do António. a. O António é um zombie.
b. Vamos a um funeral do António. b. Estamos tristíssimos.
7. a. Tenho um pneu* furado. a. Vou de monociclo*.
b. Tenho o pneu furado. b. Vou de bicicleta.
8. a. Apresento-te a Rita, a namorada do João. a. O João é um mulherengo*.
b. Apresento-te a Rita, uma namorada do João. b. Acho que estão a pensar em casar.

Exercício adaptado da Professora Doutora Gemma Santiago Alonso

*Integral: preparado com um cereal completo, cereal não refinado.

*Monociclo: velocípede de só uma roda.

*Mulherengo: aquele que anda sempre metido/ a namorar com várias mulheres.



*Pneu:

Jogo da roda das cores: <https://wordwall.net/resource/8199907/roda-das-cores>

Anexo 20 – Exercício de verdadeiro e falso sobre os artigos

1. Lê o começo deste conto e presta atenção aos artigos a negrito e aos números. Depois, assinala nas seguintes afirmações com V (verdadeiro) ou F (falso).

Janez Janšar de Jausburgerking II, **o** rei da Eslovânia (1), decide ir passear num sábado **no** coche da rainha (2). Ao sair da muralha, um soldado abre-lhe o portão e despede-se dele. Ao chegar a **um** rio (3) encontra-se com **a** “futuróloga” Vita Beremroke (4) e esta lê-lhe as linhas **da** mão (5): “Vai vir **um** príncipe (6) **do** país vizinho (7), vai apaixonar-se pela tua mulher e vai fugir com ela para viver juntos.”

Assim, o rei não acredita em nada do que ela diz, atravessa **a** ponte (8) e regressa **ao** castelo (9). Contudo, à porta encontra **o** soldado (9) que, muito nervoso, lhe diz: “Sua Majestade, **a** rainha está a fugir...” (10).

- | | |
|---|--------|
| 1. Na Eslovânia só há um rei. | V ou F |
| 2. A rainha tem muitos coches. | V ou F |
| 3. Janez de Jausburgerking II vai a esse rio provavelmente todos os dias. | V ou F |
| 4. Janez Janšar de Jausburgerking II vê pela primeira vez a “futuróloga”. | V ou F |
| 5. Vita Beremroke lê as suas próprias mãos. | V ou F |
| 6. Este príncipe vem muitas vezes à Eslovânia. | V ou F |
| 7. A Eslovânia faz fronteira com cinco países diferentes. | V ou F |
| 8. Só há uma ponte para atravessar o rio. | V ou F |
| 9. É o mesmo soldado que se despede dele ao início. | V ou F |
| 10. Janez Janšar de Jausburgerking II tem várias mulheres. | V ou F |

Exercício adaptado da Professora Doutora Gemma Santiago Alonso

Anexo 21 – Kahoot! realizado



Erros - Tarefa 4

Questions (20)

1 - Quiz

A massa da Potica...

10 sec



Tem os ovos, a farinha, a manteiga e o leite.



Tem ovos, farinha, manteiga e leite.



2 - Quiz

O recheio da Gibanica...

10 sec



Leva nozes, requeijão, maçãs, ovos, manteiga, farinha...



Leva as nozes, o requeijão, as maçãs, os ovos, a manteiga, a farinha...



3 - Quiz

A Gibanica é...

10 sec



original do Prekmurje, nordeste de Eslovênia.



original de Prekmurje, nordeste da Eslovênia.



4 - Quiz

A Potica é...

10 sec



o sobremesa.



uma sobremesa.



5 - Quiz
A Jota é... 10 sec

- prata principa. ✗
- um prato principal. ✓
- prato principal. ✗
- o prato principal. ✗

6 - Quiz
Os štruklji... 20 sec

- são um sobremesa. ✗
- é um sobremesa. ✗
- são uma sobremesa. ✓
- são o sobremesa. ✗

7 - Quiz
Os Dödöli... 10 sec

- são uma comida tradicional de Prekmurje. ✓
- são comida tradicional de Prekmurje. ✗

8 - Quiz
O Ričet... 10 sec

- é uma comida tradicional da Eslovênia. ✓
- é uma comida tradicional de Eslovênia. ✗

9 - Quiz
Os ingredientes principais da Gibanica... 20 sec

- é papoila e queijo cottage, recheio de maçã e recheio de noz. ✗
- são papoila e queijo cottage, recheio de maçã e recheio de noz. ✓

10 - Quiz

A Potica...

20 sec

- são um prato mais típico da Páscoa. ✗
- são o prato mais típico da Páscoa. ✗
- é um prato mais típico da Páscoa. ✗
- é o prato mais típico da Páscoa. ✓

11 - Quiz

A Prekmurska Gibanica e a Blejska Kremšnita são...

20 sec

- os doces tradicionais eslovenos. ✗
- as doces tradicionais eslovenos. ✗
- são doces tradicionais eslovenos. ✓
- os doces tradicionais eslovenos ✗

12 - Quiz

A Blejska Kremšnita é...

20 sec

- do açúcar, da manteiga, de natas, de pudim de baunilha, de massa folhada... ✗
- de açúcar, de manteiga, de natas, de pudim de baunilha, de massa folhada... ✓

13 - Quiz

Os Krofi podem ser recheados com...

20 sec










- com compota, com chocolate ou com creme de baunilha. ✓
- com compota, com chocolate ou com creme da baunilha. ✗

14 - Quiz

A Kranjska klobasa é preparada...

10 sec

- da carne do porco. ✗
- com carne de porco. ✓

15 - Quiz		
O Bograč é...		20 sec
 um ensopado com carne de porco, carne de vaca, carne de caça e batatas.		✓
 ensopado com carne do porco, carne de vaca, carne de caça e batatas.		✗
16 - Quiz		
O Vrtanek é...		10 sec
 tipo do pão do Prekmurje e é da farinha branca.		✗
 um tipo de pão de Prekmurje e é de farinha branca.		✓
17 - Quiz		
O Bograč...		20 sec
 É feito dos três tipos da carne: de porco, de vaca e caça.		✗
 É feito com três tipos de carne: de porco, de vaca e caça.		✓
18 - Quiz		
As Pražen krompir são...		20 sec
 um prato das batatas que são refogadas no óleo...		✗
 um prato de batatas que são refogadas em óleo...		✓
19 - Quiz		
O Matevž é feito...		10 sec
 de batatas e de feijão		✓
 das batatas e do feijão.		✗

Anexo 22 – Inquérito final enviado aos estudantes



Inquérito de avaliação

Por favor, responda de forma anónima (em PORTUGUÊS) a este inquérito sobre o trabalho da professora estagiária Ana Sofia durante o primeiro semestre do ano letivo de 2020/2021.

Assinala (X), numa escala de 1 a 4, cada parâmetro descrito, sendo 1 (muito insatisfeito), 2 (insatisfeito), 3 (satisfeito) e 4 (muito satisfeito).

*Obrigatório

OS MATERIAIS E CONTEÚDOS

Seleção e preparação dos materiais didáticos. *

	1	2	3	4	
Muito insatisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito satisfeito

Escolha dos conteúdos. *

	1	2	3	4	
Muito insatisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito satisfeito

Interesse e utilidade dos conteúdos. *

	1	2	3	4	
Muito insatisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito satisfeito

Adequação das atividades propostas. *

	1	2	3	4	
Muito insatisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito satisfeito

A PROFESSORA ESTAGIÁRIA

Domínio e clareza na exposição dos conteúdos. *

	1	2	3	4	
Muito insatisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito satisfeito

Capacidade de comunicação com os alunos (na aula, por e-mail, no Classroom...)
*

	1	2	3	4	
Muito insatisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito satisfeito

Gestão do tempo de aula e das atividades. *

	1	2	3	4	
Muito insatisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito satisfeito

Incentivo à participação dos alunos. *

	1	2	3	4	
Muito insatisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito satisfeito

Capacidades tecnológicas e desempenho no Zoom. *

	1	2	3	4	
Muito insatisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito satisfeito

Explicação dos conteúdos gramaticais. *

	1	2	3	4	
Muito insatisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito satisfeito

Esclarecimento de dúvidas. *

	1	2	3	4	
Muito insatisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito satisfeito

OS ARTIGOS

Consideras que os artigos são um tema fácil ou difícil? *

- Fácil
- Díficil

Achas que os exercícios sobre os artigos propostos pela professora Ana Sofia foram mais interessantes e úteis do que os do manual e da Gramática Ativa? *

- Sim
- Não

Achas que aprendeste melhor com os exercícios propostos pela Ana Sofia? *

Sim

Não

Pensas que fazer vários tipos de exercícios com diferentes contextos te vai ajudar a utilizar os artigos no teu dia-a-dia? *

Sim

Não

A AULA DE PORTUGUÊS 1

O que foi mais fácil? *

A sua resposta _____

O que foi mais difícil? *

A sua resposta _____

Gostaste da experiência com uma professora (estagiária) nativa? *

Sim

Não

Avalia a experiência que tiveste nesta disciplina em Zoom (ensino à distância). *

Muito insatisfeito 1 2 3 4 Muito satisfeito

Sugestões e comentários à professora estagiária Ana Sofia.

A sua resposta

MUITO OBRIGADA! :D

A maior sorte do mundo para todos! Foi um prazer trabalhar com vocês!

Submeter

Anexo 23 – Respostas dos estudantes sobre o que foi mais fácil nas aulas de Português 1

O que foi mais fácil?

16 respostas

presente do indicativo

Aprender o vocabulário (novas palavras), especialmente o desporto

Learning about the weather because it's quite similar to Spanish.

vocabulário

Coisas que são iguais em espanhol.

Os comparativos e os superlativos

Aprender os números e os meses.

O vocabulário pela semelhança com o espanhol

O vocabulário sobre a apresentação de uma pessoa

Escrever

O imperativo

Presente

Entender textos e responder às perguntas.

estar + infinitivo / estar o ser

Imperativo e verbos regulares (presente do Indicativo)

o artigo

Anexo 24 – Respostas dos estudantes sobre o que foi mais difícil nas aulas de Português 1

O que foi mais difícil?
16 respostas

- preposições de tempo
- As preposições de tempo e os artigos (e combinação deles)
- Learning the forms of irregular verbs and learning how to use articles correctly.
- Artigos, conjugacao
- Os artigos.
- O imperativo
- Os preposições de tempo.
- A pronúncia e os artigos
- Os artigos, os preposições, a pronúncia.

- Pronuncia
- Os artigos
- Artigos, para/por, estar/ser
- Falar usando formas dos verbos irregulares, sobretudo do imperativo (possíveis confusões com o espanhol). Redigir textos.
- Os artigos e complemento indireto
- Os artigos! e compreensão auditiva (para mim)
- os preposições