

Departamento de Estudos Anglo-Americanos e
Departamento de Estudos Portugueses e Estudos
Românicos

A Pronúncia nas Aulas de Língua Estrangeira

Estratégia de investigação aplicada às aulas de Inglês e
Espanhol para falantes portugueses

Cécile da Silva Leal

Professor orientador: Rogelio Ponce de León Romeo

Professor Co-orientador: Nicolas Hurst

2010

Departamento de Estudos Anglo-Americanos e
Departamento de Estudos Portugueses e Estudos
Românicos

A Pronúncia nas Aulas de Língua Estrangeira

Estratégia de investigação aplicada às aulas de Inglês e
Espanhol para falantes portugueses

Cécile da Silva Leal

Licenciada em Línguas, Literaturas e Culturas – Perfil
Monodisciplinar de Inglês com Minor em outra língua estrangeira
(Espanhol)

Relatório Apresentado para Obtenção do Grau de Mestre em
Ensino do Inglês e do Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e
Secundário

Professor orientador: Rogelio Ponce de León Romeo

Professor Co-orientador: Nicolas Hurst

Orientadoras de Estágio: Elisabete Melo e Cândida Grijó

2010

Resumo

Este trabalho tem por intenção apresentar as reflexões e os resultados práticos decorrentes da prática de uma investigação-ação realizada no âmbito da prática da pronúncia no contexto do ensino de línguas estrangeiras.

Tendo observado que a pronúncia incorrecta podia representar para os alunos um obstáculo à comunicação e ser uma fonte de desmotivação para eles, o âmbito desta investigação visou apresentar um método de intervenção docente capaz de contornar esta dificuldade de aprendizagem.

Partindo da seguinte questão “*Como é que exercícios centrados na pronúncia poderão ajudar os alunos a sentirem-se mais confiantes nas actividades de prática oral em língua estrangeira?*”, a estratégia docente adoptada teve por meta estudar de que maneira uma aproximação explícita a este aspecto linguístico poderia servir para melhorar a expressão oral dos alunos e, paralelamente, a autoconfiança destes face às actividades de tipo comunicativo.

Abstract

This work intends to present the reflections and practical results deriving from an action research focused on the pronunciation practice in the foreign language teaching context.

Having observed that incorrect pronunciation could be seen as a communicative obstacle for learners, which could also be demotivating for them, this research aimed at presenting a possible teaching method capable of going round this learning difficulty.

Based on the following question: “*Can pronunciation-focused exercises help students to feel more confident when participating in oral activities using the foreign language?*”, the goal of the adopted teaching strategy was to find out how the explicit approach to this language aspect could improve learners’ oral expression, as well as, their self-confidence facing communicative activities.

A todos aqueles que estiveram por perto quando precisei deles...

Agradecimentos

Aos meus pais por nunca terem deixado de crer nas minhas capacidades.

Aos meus irmãos, cunhados, sobrinhos e afilhados pelo carinho e paciência evidenciados ao longo dos últimos tempos.

Ao meu ye ...

Aos orientadores deste relatório, Dr. Rogelio Ponce de León Romeo e Dr. Nicolas Hurst pela paciência, dedicação e profissionalismo.

Às minhas orientadoras de estágio, Dr.^a Elisabete Melo e Dr.^a Cândida Grijó pelo apoio e aconselhamento ao longo deste ano lectivo.

Aos meus colegas de estágio pela amizade construída e experiências partilhadas.

Aos colegas de curso pelo interesse e carinho demonstrados ao longo do percurso.

Aos alunos da Escola Secundária c/ 3º ciclo de Oliveira do Douro pela participação e empenho ao longo do ano.

Sumário

Introdução	1
Capítulo I: Contexto de Investigação	5
1.1 O conceito de investigação-acção	5
1.2 Os grupos intervenientes	6
1.3 Observação e Diagnóstico e Definição da Área de Intervenção	6
1.4 A escolha do grupo de trabalho	9
1.5 Instrumentos de Observação: recolha de dados	10
1.5.1 A Formulação de grelhas fonéticas	10
1.5.2 A Formulação de questionários	13
1.6 Resultados Obtidos e Respetivo Significado	15
1.6.1 Resultados das grelhas fonéticas e respetivo significado	15
1.6.2 Resultados dos questionários e respetivo significado	18
1.6.3 A aplicação do questionário a outros grupos	22
1.7 A aproximação dos manuais à pronúncia	23
1.8 Linhas Orientadoras	26
Capítulo II: Estado do Conhecimento na Área a Estudar	30
Capítulo III: Ciclos de Intervenção	34
3.1 Primeiro Ciclo	34
3.1.1 A primeira aula do primeiro ciclo em Inglês	35
3.1.2 A primeira aula do primeiro ciclo em Espanhol	41
3.1.3 Conclusões relativas ao primeiro ciclo	46
3.2 Segundo Ciclo	48
3.2.1 A primeira aula do segundo ciclo em Espanhol	49
3.2.2 A primeira aula do segundo ciclo em Inglês	53
3.2.3 A segunda aula do segundo ciclo em Inglês	59
3.2.4 A segunda aula do segundo ciclo em Espanhol	61
3.2.5 Conclusões relativas ao segundo ciclo	63
3.3 Conclusões relativas aos dois ciclos	64
Capítulo IV: Interpretação dos Dados	69
Capítulo V: Discussão e Conclusão	70
Referências Bibliográficas	75
Anexos	

Introdução

Neste relatório de final de estágio, o meu objectivo é o de descrever e apresentar o trabalho de investigação-acção que levei a cabo ao longo do meu percurso de profissionalização em ensino na Escola Secundária com 3º ciclo de Oliveira do Douro, situada em Vila Nova de Gaia.

A pronúncia foi o tema escolhido como base do meu estudo. De acordo com o que se poderá ler numa das diversas definições do termo, nomeadamente no dicionário online do Português, Priberam, o termo “pronúncia” refere-se à “articulação dos sons das letras, sílabas ou palavras.”¹

Tendo observado as problemáticas sentidas na aprendizagem nas minhas turmas de estágio, a pronúncia dos alunos pareceu-me ser um aspecto linguístico passível de ser explorado e melhorado em contexto de sala de aula e, nesse sentido, um terreno fértil para o desenvolvimento da minha investigação. Sendo um elemento de língua pouco focalizado explicitamente nas aulas observadas, quis ver se seria possível, por meio da minha prática docente, permitir que esse aspecto de língua fosse mais regularmente evocado e observar de que modo essa abordagem proporcionaria alguma diferença na forma como os alunos se expressavam.

Apesar de não ser uma componente da língua à qual se dê uma importância prioritária no contexto do ensino de uma língua estrangeira, a pronúncia é um elemento que pertence à língua e que deverá ser obrigatoriamente ensinada como característica implícita da expressão oral. Citando as palavras de Daniella de Souza Bezerra:

“Se considerarmos que a capacidade de expressar-se oralmente e de compreender a expressão oral de outras pessoas são habilidades importantíssimas na aprendizagem de uma língua estrangeira com o objectivo de usá-la para a comunicação, certamente não poderemos excluir a componente pronúncia dessa capacidade” (Bezerra, 2009:18).

A pronúncia, parte da vertente oral da língua, integra a engrenagem que explica como é que uma determinada língua é falada e entendida fonologicamente. De facto, ainda que um aluno tenha uma boa competência linguística a todos os níveis mas não a

¹ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008, retirado de:
<http://priberam.sapo.pt/dlpo/sapo.aspx?pal=pron%u00fancia> [consultado em 27/07/10].

tenha em termos de pronúncia, é pouco provável que tenha sucesso a envolver-se num processo de comunicação na medida em que, pelo incorrecto uso fonológico da língua, o falante não será capaz de se fazer entender, isto porque existem factores segmentais e supra-segmentais da língua materna ou da sua interlíngua que interferem no seu desempenho comunicativo. Como o é mencionado no estudo de Ângela Carvalho:

“O conhecimento dos fonemas vocálicos e consonantais, bem como dos ambientes onde ocorrem e a possível relação, seja nas semelhanças, seja nas diferenças dos fonemas [...], são conhecimentos importantes na construção de uma aprendizagem da língua-alvo” (Carvalho, Ângela *et al.*, 2007: 248).

Nessa perspectiva, entende-se que a pronúncia, para que a comunicação se efectue, seja entendida como um elemento co-articulador da competência comunicativa. Por outras palavras, considera-se que não haverá comunicação eficiente no contexto de sala de aula e fora dela se esta não for acompanhada de um nível “entendível” de pronúncia.

Ora, tendo-me apercebido que vários alunos demonstravam ter dificuldades na produção oral da língua e que a pronúncia era, para alguns deles, motivo de obstáculo quando se queriam expressar, pareceu-me interessante tentar estabelecer estratégias que pudessem justamente facilitar a expressão desses alunos a nível da proficiência oral mas também levá-los a sentirem-se menos angustiados face à necessidade de praticar a língua na sua vertente oral. Para além do mais, havia também detectado que a incorrecção oral prejudicava, em determinados momentos, a comunicação praticada no contexto de sala de aula e portanto era fonte de perturbação para a interacção linguística praticada entre os alunos e entre os alunos e os respectivos professores. Nesse sentido, tomei a decisão de suprir a falha analisada por meio de uma proposta de solução: incluir momentos, nas aulas, dedicados à pronúncia, que esclarecessem aspectos problemáticos e que fossem sempre aplicados a contextos comunicativos concretos.

Representada pela seguinte questão: “*Como é que os exercícios centrados na pronúncia poderão ajudar os alunos a sentirem-se mais confiantes nas actividades de prática oral em língua estrangeira?*”, a minha intervenção traduziu-se em tentar assegurar que, ao longo das aulas que eu viesse a ter disponíveis, os alunos usufríssem de exercícios direccionados para a pronúncia mais frequentes e sempre interligados com actividades comunicativas. Pareceu-me evidente que conjuntamente a uma análise mais

minuciosa dos sons, não poderia pôr de parte a situação comunicativa em que os sons são utilizados. Não faria sentido promover a produção correcta dos sons se não fosse com o objectivo de permitir que esses sons, bem pronunciados, fossem usados como meio de melhor prática comunicativa.

O meu interesse como investigadora era saber até que ponto, graças à minha intervenção, os alunos poderiam aperfeiçoar a qualidade de expressão oral, diminuindo manifestações de pronúncia incorrectas, como por exemplo as que provêm da interferência linguística da L1 na L2 (tendo em conta as disciplinas sob leccionação, o Espanhol² e o Inglês). Permitindo que os alunos se tornassem mais entendidos e melhor informados sobre a articulação correcta da língua estrangeira, presumi que a minha intervenção iria possibilitar que, pelo menos aqueles que se sentissem mais inibidos ao falar, ganhassem autoconfiança e falassem com mais segurança, com menos receio de errar.

Parti do princípio que, verificando os próprios progressos ao nível da correcção da língua falada, os alunos teriam uma melhor imagem deles próprios enquanto falantes não nativos da língua e conseqüentemente participariam de forma mais espontânea e voluntária, o que por sua vez iria ao encontro das necessidades de avaliação oral decorrentes do ensino de uma língua.

Hoje em dia, dada a importância atribuída à prestação ora dos alunos, veja-se a informação disponível no site do GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação), convinha que se treinasse os alunos para uma prática regular da mesma:

“O reconhecimento da importância da oralidade no processo de ensino-aprendizagem encontra-se bem evidenciado na instituição de momentos formais de avaliação da componente da oralidade nas disciplinas de línguas estrangeiras, correspondente a um peso de 30% (Portaria n.º 1322/2007, de 4 de Outubro).” (GAVE)

Acredito que um aluno qualquer, ao aperceber-se da sua evolução, ao dar conta que para além de conseguir elaborar frases estruturalmente correctas, também sabe pronunciar bem a língua, rapidamente ganhará consciência da diminuição dos obstáculos de fala antes ressentidos, e progressivamente manifestará maior auto-

² O termo Espanhol e Castelhana irão ser usados indistintamente ao longo do trabalho

satisfação face às suas prestações e maior envolvimento nas aulas. Da mesma forma, ao sentir que um falante nativo ou pessoa entendida na área da língua em questão não estranha a produção da língua do aluno, este não ressentirá que a sua identidade, enquanto falante não nativo, é desmascarada e intuitivamente orgulhar-se-á da sua capacidade de adaptação não só à língua como à sociedade que lhe é associada.

Assim sendo, perspectivei que uma boa forma de incluir e provar a pertinência de abordagens mais centradas na pronúncia seria aliar momentos de análise formal da língua a momentos de prática comunicativa. Estudos já elaborados, nomeadamente por Noteboom revelaram que a produção da fala é afectada pela percepção que cada aluno tem da fala. Nessa lógica, quanto melhor o aluno perceber o sistema fonológico da língua, melhor será capaz de reproduzi-lo. Este facto ilustra como é importante integrar a pronúncia nas actividades comunicativas. Ao comunicar, o aluno vê-se forçado a perceber oralmente a língua e produzir oralmente a língua, a receber e articular a pronúncia que caracteriza a identidade da língua que pretende aprender. Consequentemente, envolvendo-se nas diversas situações comunicativas, o aluno adquire a possibilidade de desenvolver a sua pronúncia quer pela audição como pela expressão (Noteboom, 1983: 183-94, citado por Otłowski, 1998).

Convém salientar que a noção de pronúncia correcta aplicada a cada uma das línguas em estudo corresponderá ao longo da exposição do trabalho à norma de prestígio de cada uma das vertentes linguísticas (no caso do Espanhol, a variante predominante do centro da Península, usada também pelos meios de comunicação; e, no caso do Inglês, o Standard English e Standard US English, forma do Inglês estandardizada e considerada norma nacional).

No entanto, embora se mencione repetidamente a noção de “pronúncia correcta ou incorrecta”, esta é sempre aplicada à luz daquilo que seria entendido como bem ou mal pronunciado de acordo com as características da norma padrão que se toma como modelo de ensino.

Aliás, a cada passo de esclarecimentos relativos à pronúncia, o professor não poderá deixar de frisar que a variante de prestígio é só uma opção entre as outras variações linguísticas que correspondem à respectiva língua e que esta em nada deverá ser vista como superior ou mais correcta de que as restantes. (Poch, 1999: 53-60)

Capítulo I - O contexto de investigação

1.1 *O conceito de investigação-acção*

Sabendo que este estudo foi realizado no decurso da minha primeira experiência enquanto docente, é partindo de um nível profissional em fase inicial, tanto como professora como investigadora, que dei forma à investigação-acção que aqui apresento. Assim sendo, numa primeira etapa, pareceu-me mais sensato lançar-me na pesquisa e entendimento das implicações que tal projecto acarretaria para que me conseguisse organizar e perspectivar em que consistiria o meu trabalho.

Com as técnicas de investigação-acção que pouco a pouco fui descobrindo e progressivamente nos foram detalhadas e esclarecidas pelos professores responsáveis pelas cadeiras que acompanham o estágio, tivemos a oportunidade de reflectir sobre os factores profissionais que nos rodeiam, e inferir possibilidades de melhorias partindo das carências educativas com as quais fôssemos contactando. Por outras palavras, tendo por base a realidade objectiva com a qual iríamos estar a trabalhar quotidianamente, a sala de aula, poderíamos indicar as falhas que representam pontos menos positivos no contexto de ensino-aprendizagem e elaborar métodos de análise e levantamento de dados que gradualmente nos permitissem dar forma a planos de superação das falhas encontradas à partida e alcançar, ou não, os objectivos que visávamos atingir com o nosso plano de intervenção. Através deste processo de observação e consequente acção por parte do docente, este tipo de investigação engrenar-se-ia mecanicamente numa espiral auto-reflexiva, num processo de constante auto-análise em que seriam balançados os prós e os contra da execução do plano estruturado pelo docente e ao consequente constante aperfeiçoamento do mesmo plano, na perspectiva de aproximar-se cada vez mais dos objectivos pré-definidos (Wallace, 1998: 16-17). Deste modo, este tipo de investigação é entendido como um estudo de incessantes ciclos de “retoques” que viabilizam incessantemente a concretização dos objectivos por força da observação e reflexão de quem lida com esse projecto e pretende obter determinados resultados. A investigação-acção resume-se então a uma sequência de diferentes momentos, ciclos de actividades, que se centram, e seguindo sempre esta ordem, em identificar um problema, fazer um levantamento de dados sobre o dito problema, elaborar uma estratégia focada nesse problema, testar a estratégia colocando-a em acção, observar os resultados dessa estratégia e, consoante a satisfação decorrente deste ciclo inicial, redefinir aspectos que

necessitem refinamento e dar lugar a um novo ciclo que corresponda aos mesmos passos atrás descritos (Wallace, 1998: 16-17).

1.2 *Os grupos intervenientes*

Como o nome indica, a Escola Secundária com 3º ciclo de Oliveira do Douro, continha alunos quer do 3º ciclo, o que abarca alunos do 7º, 8º e 9º ano, como alunos do secundário, constituído por alunos de 10º, 11º e 12º.

O nosso núcleo de estágio, orientado pela professora Cândida Grijó, na vertente inglesa, e Elisabete Melo na vertente espanhola, tendo em conta o horário atribuído a ambas as professoras, era constituído dos seguintes grupos e níveis: o 7º B, 10ºB e 12ºA/B/C (o equivalente a uma turma só) no que diz respeito ao Inglês; e, no que diz respeito ao Espanhol, o 7º B (a mesma turma já identificada na vertente do inglês), 8º A/B (correspondente a uma só turma também) e o 10º C.

O número de alunos de cada turma era bastante variado. O 7º B contava com 27 alunos, o 10º C 23 alunos, o 10º B e o 12º contavam com um total de 15 alunos e o 8º de Espanhol um total de 8 alunos. Relativamente aos níveis de língua, as turmas de Espanhol eram todas de iniciação, nível 1, com a excepção do 8º ano, cujos alunos já tinham tido a disciplina de Espanhol no ano lectivo anterior. As turmas de Inglês correspondiam aos níveis 3, 6 e 8 de Inglês, consoante os respectivos anos de estudo: 7º, 10º e 12º (correspondentemente, o 7º tinha o nível 3, o 10º o nível 6 e o 12º ano o nível mais elevado, o nível 8).

1.3 *Observação e Definição da área de intervenção*

A minha função como observadora/investigadora iniciou-se concretamente no dia em que comecei a assistir às aulas das nossas orientadoras, no dia 18 de Setembro de 2009. Desde então, foi meu objectivo localizar uma possível área de interesse que viabilizasse algum estudo nos contornos de uma investigação-acção. Tal tarefa desde cedo se revelou complexa, nomeadamente devido à obrigatoriedade de aplicarmos o mesmo estudo aos dois contextos de língua, ao Inglês e ao Espanhol, e a níveis de aprendizagem que fossem o mais homogéneos possível. Por exemplo, ainda que encontrasse possíveis aspectos de realce numa turma, esses mesmos poderiam não existir ou ser observáveis noutra turma, na outra língua. Ou, ainda que verificasse algo de interesse numa língua, a turma em questão poderia não ter correspondência de nível

ou de faixa etária na vertente da outra língua. A título de exemplos mais concretos, ao passo que numa turma como o 8º ano de Espanhol, os alunos evidenciavam, nas suas participações orais, problemas de timidez, nas turmas de Inglês em geral, a timidez não era tão evidente e generalizada. Paralelamente, uma turma com apenas oito alunos, como era o caso do 8º ano de Espanhol, não era uma população-alvo suficientemente representativa e verosímil para a tipologia de estudo pretendido. Não poderia extrair qualquer tipo de ilação credível partindo de uma turma de oito alunos. Os resultados obtidos poderiam ser assumidos como impraticáveis em turmas de tamanho considerado “normal” (as quais normalmente rondam os 25 alunos).

Na detecção de possíveis factores que se enquadrassem em temáticas de investigação, no entanto, ajudaram a persistência de observação e questionação, as conversas com as orientadoras, supervisores de cada língua e colegas de estágio e também as fichas de observação que nos acompanharam ao longo do primeiro contacto com as turmas de estágio. Contudo, apesar do aparente largo espectro de escolha, foi, no meu caso, necessário batalhar um certo tempo até que me sentisse finalmente preparada para lançar-me e dedicar-me numa só área de pesquisa. Como Michael Wallace o realça na sua obra dedicada ao entendimento do processo de investigação-acção *Action Research for Language Teachers*: “ (...) o sucesso ou o insucesso pode ser determinado pelo tópico seleccionado e pelo modo como o desenvolvemos.” (Wallace, 1998)³ Fruto da minha observação quotidiana, todavia, em meados de Novembro, tendo já experimentado a oportunidade de encarregar-me da planificação e concretização de aulas, fui capaz de enumerar alguns campos de possível investigação directamente relacionados com as turmas atribuídas. Entre as possíveis temáticas encontravam-se as seguintes: a inibição de determinados alunos face ao acto de fala em língua estrangeira, a prática de leitura inexpressiva, a frequente ocorrência de erros de escrita e, por fim, a pronúncia incorrecta.

Relativamente à inibição, depressa verifiquei que a grande maioria dos alunos, em qualquer nível superior ao do 8º ano, ou seja, da faixa etária que ronda os 15 anos de idade em diante, quer eles se enquadrassem num 8º, 10º ou 12º ano, manifestavam uma espécie de vergonha intrínseca na hora de se expressarem na língua estrangeira.

³ Todas as citações escritas, originalmente, em língua estrangeira foram traduzidas para o Português

A leitura inexpressiva reflectiu-se de forma geral em todas as ocasiões em que se solicitava que os alunos lessem, fazendo das suas leituras momentos de pura articulação, praticamente monocórdica, de palavras.

No que se refere aos erros de escrita, este fenómeno era evidente em todos os anos, em todos os níveis e em ambas as línguas. No entanto, tal situação era mais alarmante na expressão escrita dos alunos de nível avançado, como é o caso dos alunos de 12º ano de Inglês. Estes alunos, apesar de serem, em maioria, bons alunos, eram capazes de cometerem erros de escrita elementares. Usavam, por exemplo, “wou’t” em vez de “wouldn’t”, omitiam o sujeito das frases como demonstra o início de frase: “Is better to...” em vez de “It is better to...”, usavam “easely” em vez de “easily” ou “this” em vez de “these”, entre outros erros semelhantes.

Por fim, nos casos de pronúncia incorrecta, a correcção linguística revelou ser algo transversal a todas as turmas, embora de diferentes tipos em cada uma delas e numas sendo erros de pronúncia mais inesperados do que noutras. É mais expectável ouvir erros de pronúncia em turmas cujo nível de língua é mais baixo, tendo em conta o recente contacto com a língua, do que nos níveis mais avançados, em que os alunos já tiveram tempo para adequarem e praticarem a expressão oral de acordo com o sistema fonológico da língua em questão.

Tendo em conta as considerações descritas acima, verifiquei que mais do que aspecto de estudo assinalado como possível área de investigação estava relacionado com a produção oral (a timidez da fala, a leitura inexpressiva e a pronúncia), e comecei então paulatinamente a direccionar-me para essa vertente e a interrogar-me sobre qual das possibilidades seria mais viável, tendo em conta as línguas e os níveis com os quais iria trabalhar. Por fim, por questões de preferência, o ramo da pronúncia acabou por ser o meu predilecto tendo em consideração tratar-se de uma faceta da língua directamente implícita na produção oral e na boa comunicação de um falante não nativo.

Contudo, embora tivesse chegado a uma conclusão quanto à temática sobre a qual iria estar focalizada a minha investigação, cheguei rapidamente à conclusão que deveria definir com muita exactidão o que visava comprovar e o que é que, através da minha acção, visava alcançar. Embora os meus conhecimentos de pronúncia, nomeadamente de fonética, fossem razoavelmente bons relativamente ao Inglês, nunca tinha tido qualquer contacto com aulas propriamente ditas de pronúncia e fonética espanhola. Assim sendo, tendo consciência das minhas limitações, procurei direccionar

a minha atenção para aspectos da pronúncia que eu poderia facilmente gerir e trabalhar usando os meus conhecimentos.

Reconhecendo então que os aspectos de pronúncia que havia detectado até então centravam-se em sons isolados que causavam problemas no entendimento das palavras, ocorreu-me desde logo que seria útil e interessante restringir o meu campo de investigação-acção ao plano da produção dos sons ao nível das palavras.

1.4 A escolha do grupo de trabalho

Estabeleci que a turma do 7º B, a que tinha ambas as disciplinas, quer o Espanhol, quer o Inglês, seria uma boa opção de população-alvo para a minha investigação, tendo em conta a garantia de homogeneidade exigido para a comparação do estudo entre as duas línguas, o número de alunos que a compunha (era a turma que possuía mais alunos), a temática abordada e o conhecimento dos alunos da mesma, as etapas que teriam de ser concretizadas para a formulação correcta da minha pesquisa-acção e o tempo disponível de aulas para que essas fossem garantidamente concretizadas.

Soube, com a devida antecedência, que o 7ºB era uma das turmas onde eu iria ter a oportunidade de dar mais aulas no contexto do estágio, quer no segundo período, quer no terceiro, e no âmbito das duas línguas (esta turma tinha a particularidade de ter-nos como estagiários quer nas aulas de Inglês, quer nas aulas de Espanhol). Era, portanto, um grupo onde asseguradamente poderia pôr em prática o projecto de investigação-acção. Para além desse facto, o 7º B era a turma com o nível de contacto com a língua estrangeira mais baixo em comparação com as restantes turmas (8º, 10º, e 12º) e, portanto, o menor conhecimento de língua e de pronúncia da mesma e, nesse sentido, um grupo onde eu teria previsivelmente menos dificuldades em abordar as questões de pronúncia, pelo menos um grupo onde os vícios de pronúncia seriam praticamente inexistentes ainda.

Quanto à necessidade de seleccionar uma turma para cada língua com níveis de língua homogéneos, de forma a credibilizar os resultados entretanto obtidos, ainda que tivesse seleccionado uma turma de 7º para cada língua (a mesma turma, o 7º B), o nível de língua de Inglês/Espanhol não correspondia exactamente ao mesmo. Embora estes alunos estivessem inseridos no nível 1 a Espanhol, num nível, portanto, inicial, um nível que contacta pela primeira vez com a língua; eram, no que toca ao Inglês, uma turma de

nível 3, e portanto, uma turma que estudava pelo terceiro ano consecutivo a língua inglesa. Assim sendo, ainda que os dois níveis de língua não fossem totalmente correspondentes, ambas as vertentes de aprendizagem se posicionavam num nível introdutório de aprendizagem, e, na minha perspectiva, num patamar relativamente igualitário no que se refere aos níveis de progressão da aprendizagem de uma língua estrangeira.

O único aspecto que, a meu ver, poderia causar problemas quanto à escolha desta turma como grupo de trabalho, era o facto de ter escolhido a mesma turma para as duas línguas. Contudo, este pormenor não me pareceu problemático visto que iria trabalhar com ela de forma distinta no curso da investigação e, pelo menos a sua selecção assegurava a relativa homogeneidade preferencial para este tipo de estudo. Aliás, para resolver a falta de contraste desta turma com outra constituída de alunos possuidores de características de idade, níveis e características de aprendizagem semelhantes, determinei que seria suficiente contrastar, sempre que possível, os resultados obtidos nesta turma com outras que não pertencessem ao núcleo de estágio, turmas que não pertencessem às turmas sob a responsabilidade das nossas orientadoras. Desta forma, estabeleceria um paralelo de comparação com outros alunos com as mesmas características e poderia dar mais força aos resultados analisados.

A verdade é que, as alternativas à escolha desta turma não eram muitas. Teria, por exemplo, existido um fosso bem maior em termos de disparidade de nível de língua na eventualidade de ter seleccionado as duas turmas de 10º ano também pertencentes ao núcleo. O 10º C de Espanhol enquadrava-se no nível 1 (nível de iniciação à língua) e, no contexto do Inglês, os alunos do 10º B encontravam-se num nível 6 (uma aprendizagem correspondente a 5 níveis acima).

1.5 Instrumentos de Observação: recolha de dados

1.5.1 A formulação de grelhas fonéticas

Partindo da ideia de me debruçar sobre os sons na produção de palavras e no sentido de recolher dados suficientes que comprovassem que os alunos tinham dificuldades nesta área, ainda antes de ter designado o grupo de trabalho sobre o qual me iria debruçar ao longo do ano, elaborei umas grelhas nas quais, por meio de transcrições fonéticas dos erros cometidos pelos alunos, pude recolher informações concretas sobre as dificuldades e carências sentidas perante a pronúncia de

determinadas palavras. É de referir que nas referidas grelhas, apresentadas abaixo, os erros fonéticos transcritos correspondem a erros que efectivamente foram extraídos das aulas e recorrem, na sua maioria, aos símbolos fonéticos do AFI (alfabeto fonético internacional).⁴

Exemplo grelha de sons vocálicos Inglês⁵

Data: 22.01.10

Inglês/10ºB	[i:]	[ʌ]	[ɒ]	[ɔ:]	[ə]
	“ <u>see</u> ”	“ <u>cup</u> ”	“ <u>got</u> ”	“ <u>saw</u> ”	“ <u>a</u> bout”
Aluno A ⁶	[mə'ʃɪn] “machine”	[ˈkʌmpəni] “company”			[ˈfɪksɪd] “fixed”
Aluno B	[ˈkeɪbɔrd] “keyboard”				[ˈʃəʊwəd] “showed”
Aluno C			[feʊ'teʊgrəfi] “photography”	[ˈɔ:təməbi:l] “automobile”	[ˈmenʃən] “mentioned”

Exemplo grelha de sons vocálicos Espanhol⁷⁸

Data: 15.01.10

Espanhol/7ºB	[a]/ [ɑ] ⁹	[e]/ [ɛ]	[o]/ [ɔ]	[i]	[u]
	“ma <u>lla</u> / pa <u>l</u> ma”	“e <u>s</u> e”/“re <u>m</u> o”	“va <u>m</u> os/co <u>s</u> ta”	“gr <u>i</u> ta”	“mu <u>c</u> o”
Aluno A			[ˈesu] “eso”		
Aluno B	[pɐ'siɫu] “pasillo”	[profe'sore] “profesor”			
Aluno C		[iʃpisial'mente] “especialmente”	[ˈsotanu] “sótano”		

⁴ retirado da página do instituto Camões [em linha]:

http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo2_1.html [consultado em 15/09/10]

⁵ As transcrições correctas das palavras acima descritas seriam as seguintes: “machine”: [mə'ʃɪn]; “company”: [ˈkʌmpəni]; “photography”: AmE [fə'tə:grəfi] / BrE [fə'tɒgrəfi]; “automobile”: [ˈɔ:təməbi:l]; “mentioned”: [ˈmenʃənd]; “fixed”: [ˈfɪkst]; “showed”: AmE [ʃəʊd] / BrE [ʃəʊd]

⁶ Nas tabelas reais, os nomes dos alunos surgem conforme a lista de alunos. Os nomes são omitidos aqui para evitar qualquer tipo de identificação não autorizada.

⁷ As transcrições correctas das palavras acima descritas seriam as seguintes: “pasillo”: [pas'iɫo]; “profesor”: [profe'sor]; “eso” [ˈeso]; “especialmente”: [espeθjal'mente]; “sótano”: [ˈsotano]

⁸ As transcrições fonéticas do Espanhol apoiam-se nos símbolos sugeridos por Quilis & Fernandez (1996)

⁹ Quando dois símbolos fonéticos aparecem como modelo para o mesmo som, tal significa que se apresenta as duas variantes alofónicas da mesma vogal. Contudo, na minha aproximação à pronúncia, não espero que os alunos façam a diferença entre os alofones dos sons, só os apresento para fazer as distinções exactas dos sons.

Exemplo grelha de sons consonânticos Inglês¹⁰

Data: 22.01.10

Inglês/10ºB	[tʃ]	[g]	[dʒ]	[h]	[r]	[j]
	“chair”	“go”	“just”	“house”	“right”	“yes”
Aluno A	[wɪʃ] “which”					
Aluno B		[ɪˈzɛmpl̩] “example”			[ˈræmbou] “Rambo”	
Aluno C			[eˈʒɪptən] “Egyptian”	[ˈheɪtɪn] “eighteen”		[ˈɒkjələr] “ocular”
Aluno D				[ɪsˈtɒrɪkəl] “historical”		

Exemplo grelha de sons consonânticos Espanhol¹¹

Data: 19.01.10

Espanhol/10ºC	[θ]	[s]	[x]	[b]	[r]	[r]
	“cena”	“seco”	“gente”	“vago”	“tierra”	“cero”
Aluno A		[ˈkopaʃ] “copas”	[deʃpeˈʒaðo] “despejado”			
Aluno B	[ˈaze] “hace”	[eʃˈtaʃ] “estás”			[boˈxar] “borrar”	
Aluno C	[atardeˈseɾ] ¹² “atardecer”			[voi] “voy”		
Aluno D	[ˈsexaʃ] “cejas”				[oˈxoɾ] “horror”	

Na minha observação auditiva do que seria considerado incorrecção de pronúncia, determinei que em vez de apontar os erros de pronúncia de modo aleatório, à

¹⁰ As transcrições correctas das palavras acima descritas seriam as seguintes: “which”: [wɪtʃ]; “example”: AmE [ɪgˈzæmpəl]/ BrE [ɪgˈzɑːmpəl]; “Egyptian” [ɪˈdʒɪptən]; “eighteen” [eɪˈtiːn]; “historical” AmE [hɪˈstɒrɪkəl]/ BrE [hɪˈstɒrɪkəl]; “Rambo”: AmE [ˈræmbou]/ BrE [ˈræmbəu]; “ocular”: BrE [ˈɒkjələ]/ AmE [ˈɑːkjələ]

¹¹ As transcrições correctas das palavras acima descritas seriam as seguintes: “hace”: [ˈaθe]; “atardecer”: [atardeˈθeɾ]; “cejas”: [ˈθexas]; “copas”: [ˈkopas]; “estás”: [esˈtas]; “despejado”: [despeˈxado]; “voy” [boi]; “borrar”: [boˈɾaɾ]; “horror”: [oˈɾoɾ]

¹² Erros em que os grafemas “c,z” seguidos de “e,i” são pronunciados /s/ não devem ser obrigatoriamente entendidos como erros visto que são concretizações fonéticas também produzidas pelos próprios espanhóis. A este fenómeno damos o nome de “seseo” (Briz, 2008: 55).

medida que ia assistindo às diferentes aulas (embora já o tivesse estado a fazer por meio de transcrições fonéticas), seria mais objectivo e organizado tentar especificar os erros por meio de grelhas, por meio das quais seria possível catalogar os tipos de sons mal pronunciados, e especificar o aluno que os estaria a cometer. Esta prática permitir-me-ia futuramente poder vir a usar esses dados para orientar a minha aproximação à investigação. Estes dados poder-me-iam ser úteis para identificar os alunos com mais dificuldades ou detectar sons/pronúncias que de um modo geral causariam mais problemas, entre outras possibilidades. Para além disso, tendo em conta o espaço restrito que representa uma folha A4 para todos os sons da tabela fonética, criei uma grelha para as vogais, outra para as consoantes, e outra para os ditongos. Assim, dependendo do erro que fosse ouvindo, apontava-o numa folha de rascunho, por questões de possível volatilidade da memória, e em seguida encaixava a palavra e o som em questão na coluna adequada. E, como cada turma detinha as suas particularidades em termos de pronúncia incorrecta e cada aula correspondia a tipos de erros distintos, também achei por bem, possuir para cada turma um conjunto de grelhas personalizado, e datar os erros para que, *a posteriori*, pudesse mais facilmente fazer referência a estes dados.

É de referir, que na constituição das grelhas que apresento não incluo todos os sons possivelmente presentes na língua. Propositadamente dei mais prioridade à identificação de obstáculos em determinados sons do que em outros. Entre as razões que me levaram a tais selecções tive em conta a recordação das minhas próprias dificuldades de articulação como aluna, os fonemas que geralmente têm diferentes tipos de associações com a grafia na língua materna e os sons que geralmente não existem na produção da língua materna.

Também, no que diz respeito às transcrições, foi minha preferência concretizar transcrições de tipo estreita em vez de uma transcrição alargada no sentido de transcrever com um maior nível de precisão possível o modo como os alunos produziam os sons.

1.5.2 A *Formulação de Questionários*

Tendo já, entretanto, seleccionado o 7º ano como turma de estudo para a minha investigação resolvi recorrer a outros materiais de levantamento de dados, para além das

grelhas apresentadas acima, que me permitissem agregar dados extra sobre as dificuldades sentidas em termos de pronúncia.

Partindo da assunção de que os alunos, em todas as turmas manifestavam falhas a nível da pronúncia (falhas essas transpostas nas referidas grelhas), também me pareceu importante recorrer a outro meio de levantamento de dados que me permitisse verificar qual era a opinião dos alunos relativamente aos seus conhecimentos de pronúncia, sobre o ensino da pronúncia e sobre a consciência das dificuldades nessa matéria. Para esse âmbito, pareceu-me apropriado que paralelamente ao preenchimento das grelhas, com base na minha observação directa como professora, lhes distribuísse também um questionário anónimo com perguntas de resposta simples, no sentido de comprovar se as minhas ideias quanto à problemática da pronúncia eram um facto sentido pelos alunos, ou pelo menos, um facto que eles admitiam. Através dos questionários iria ter um conjunto de dados que emanariam da opinião dos alunos e que não decorreriam da minha opinião, da minha subjectividade e da minha vontade de comprovar que a turma ressentia indubitavelmente dificuldades no domínio da pronúncia.

Na estruturação deste questionário, que seguiu uma composição muito idêntica para as duas línguas (*ver anexos 1 e 2*), incluí questões que procuravam detectar se os alunos consideravam a língua em estudo uma língua difícil, se ressentiam qualquer tipo de receio de errar na hora de pronunciar a dita língua, as razões que motivavam esses receios, se existia uma vontade generalizada para que se promovessem mais momentos dedicados à pronúncia no sentido de desenvolverem mais esse aspecto de aprendizagem do idioma, mas também algumas questões mais focalizadas na identificação e associação correcta de sons.

A estruturação de um questionário personalizado para cada língua decorre da consciência de que, para os alunos, a perspectiva sobre o ensino da pronúncia pudesse ser diferente. As variações observáveis entre os dois questionários justificam-se pela vontade de adaptar o questionário ao contexto das respectivas línguas, mas também pela necessidade de aplicar alterações que aperfeiçoassem o modelo entregue em primeira instância (a versão criada para a vertente do Inglês, *ver anexo 1*).

A preferência por questões fechadas na elaboração dos referidos questionários deveu-se à necessidade de objectivar ao máximo os meus resultados e evitar que os alunos que compunham a minha população-alvo achassem o questionário entediante,

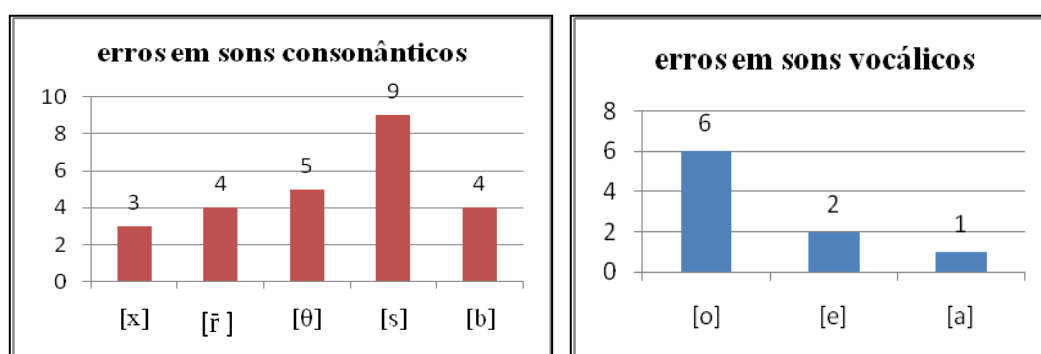
longo e complicado. Antecipando a tipologia de respostas dadas às questões formuladas e permitindo que estas servissem de opções para os alunos, achei que estes fossem ter mais facilidade e à vontade no preenchimento do questionário e em darem respostas autênticas e objectivas. Na eventualidade da resposta desejada pelo aluno não constar nas propostas apresentadas nos questionários, previ que estes pudessem seleccionar, sempre que possível a opção “outra”, como alternativa.

1.6 Resultados obtidos e respectivo significado

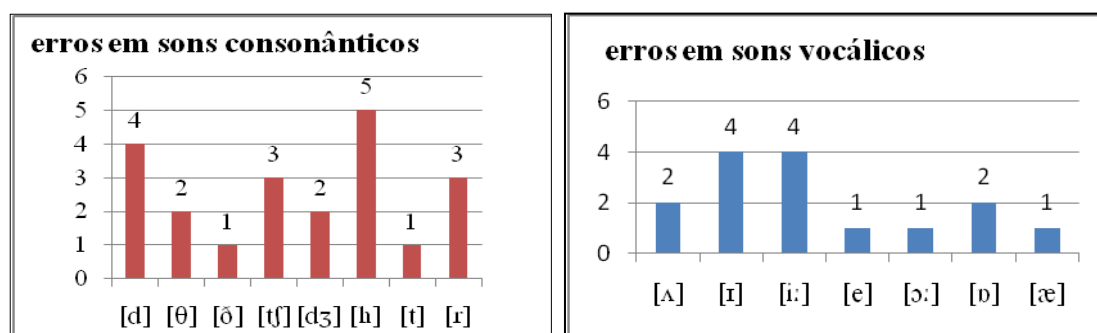
1.6.1 Resultados das Grelhas Fonéticas e respectivo significado

Os dados recolhidos por intermédio das grelhas permitiram-me ressaltar as seguintes observações:

Gráficos referentes aos erros fonéticos decorridos ao longo de quatro aulas observadas no contexto de aulas de Espanhol dadas ao 7ºB



Gráficos referentes aos erros fonéticos decorridos ao longo de quatro aulas observadas no contexto de aulas de Inglês dadas ao 7ºB



O que dos gráficos apresentados se entende é que, das aulas dedicadas à observação directa dos erros linguísticos que os alunos foram cometendo ao longo das aulas regidas quer pela professora titular quer pelos restantes professores estagiários

(mais concretamente, seis diferentes aulas, na totalidade), os erros que mais frequentemente foram produzidos foram os que se encontram representados acima.

Da codificação que é usada deve-se interpretar que, cada aluno, em vez de produzir os sons em questão, nas palavras onde se inseriam, correctamente (por exemplo, o som [s] na palavra “escribir” em Espanhol), não o souberam fazer substituindo os respectivos sons, por alternativas que são entendidas como incorrecções de pronúncia (por exemplo, substituindo o som [s] pelo som [ʃ] produzindo a palavra sugerida atrás como “eshcribir”).

Os erros relacionados com os sons apresentados são exemplificados a seguir com amostras de erros ocorridos nas aulas em questão:

<u>Aulas Espanhol</u>			
<u>Som</u>	<u>Palavra</u>	<u>Pronúncia</u> <u>Correcta</u>	<u>Pronúncia</u> <u>Incorrecta</u>
/x/	“lavavajillas”	[laβaβa'xiʎas]	[ʒ]
/r/	“perro”	[ˈpeɾo]	[x]
/θ/	“haciendo”	[a'θjendo]	[s]
/s/	“estudiar”	[estu'ðjaɾ]	[ʃ]
<u>Aulas Inglês</u>			
/d/	“mentioned”	[ˈmenʃənd]	[ed]
/h/	“husband”	[ˈhʌzbənd]	[]
/tʃ/	“which”	[ˈwɪtʃ]	[ʃ]
/θ/	“thinking”	[ˈθɪŋkɪŋ]	[t]

Olhando para a tipologia de erro cometido é fácil, para um falante de língua portuguesa, detectar as razões que levaram os alunos a pronunciarem os fonemas incorrectamente. Estes alunos, ainda pouco habituados a adequar a própria articulação linguística à língua alvo, ainda têm tendência em articular e ler as palavras da língua meta de acordo com as regras de pronúncia da língua materna, neste caso o Português. Por outras palavras, é graças à maneira como cada aluno concretiza acusticamente a língua segunda que entendemos como é que cada um percebe e o modo como os conhecimentos da língua materna interferem na aprendizagem da língua estrangeira. A este fenómeno, que evidencia que um determinado aluno mistura

aspectos de língua materna com aspectos da língua estrangeira, damos o nome de *transferência linguística*. Esta particularidade que invariavelmente se concretiza no processo de aprendizagem de uma língua é definida por Flege como o processo pelo qual:

“Os estudantes de idiomas que acreditam ouvir na língua estrangeira sons quase idênticos aos da língua materna (apesar de talvez reconhecerem pequenas diferenças fonéticas entre as duas línguas) irão basear sua pronúncia ao longo do processo de aprendizagem num modelo acústico resultante de pares de sons semelhantes das duas línguas, em vez de baseá-la no modelo acústico específico da língua estrangeira, assim como ocorre na aprendizagem da língua materna.” (Flege, 1981:443-55, citado por Schütz, 2008)

A transferência linguística tanto pode operar de forma positiva como negativa no processo de aquisição de uma determinada língua. No caso em que a língua materna prejudica a fluência da interacção comunicativa em língua estrangeira, fazendo com que o aluno cometa erros de fala, essa transferência é considerada uma transferência negativa visto que os erros acarretados pela língua materna dificultam ou obstaculizam o processo de entendimento e percepção do acto comunicativo, o que por sua vez pode dificultar a evolução da capacidade de aprendizagem do aluno.

No contexto atrás analisado poder-se-á dizer, que por falta de conhecimentos relativos à pronúncia da língua estrangeira, os alunos, quer nos contextos de aula de Espanhol, quer nos de Inglês, apoiam-se nas regras fonológicas geralmente aplicadas à língua portuguesa, o que por sua vez se concretiza em articular os sons da L2 de acordo com a maneira como eles são realizados na língua materna. Operando dessa maneira, os alunos, pelo menos num estado inicial, não percebem a incidência das interferências efectuadas e, fruto do desconhecimento mencionado, nem sequer se tentam corrigir. Só á medida em que vão progredindo no percurso de aprendizagem e são chamados à atenção sobre os erros cometidos é que eles progressivamente se vão apercebendo dos desvios linguísticos operados e tentando regularizar a fala de acordo com o sistema articulatorio da língua meta. Para exemplificar o que acaba de ser descrito, partindo dos fonemas disponibilizados acima, pode-se observar que os alunos em vez de produzirem a letra “s” em final de sílaba como /s/, como o seria de esperar em Castelhana (Quilis & Fernández, 1996: 95-97), fazem-no como /ʃ/ o que é representativo da articulação desse

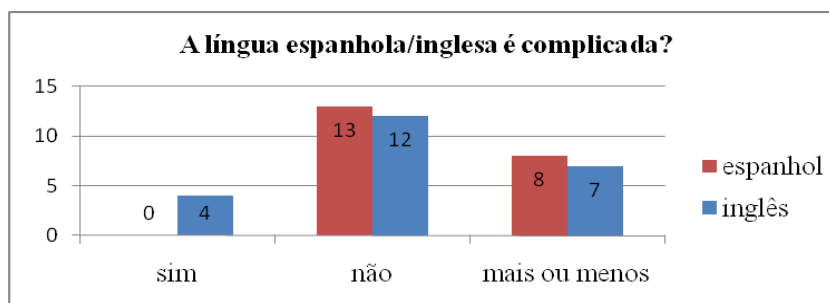
som no Português Europeu “normal” (Cunha & Cintra, 1984:32). Do mesmo modo, ainda pouco habituados ao facto de certos “h” em Inglês serem sonoros, ocorrência inexistente em Português, quando estes alunos de Inglês são confrontados com palavras contendo ou iniciando-se com “h”, tendencialmente não vocalizam o som.

1.6.2 *Resultados dos questionários e respectivo significado*

Da aplicação dos questionários à turma, um referente à disciplina de Inglês e outro referente à disciplina de Espanhol, pude tecer algumas conclusões iniciais que serviram de guia para a prospecção do meu projecto de acção.

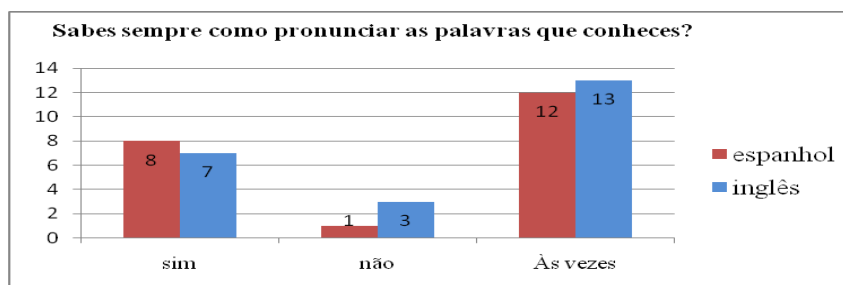
No que concerne às respostas dadas ao inquérito sobre a disciplina de Espanhol, responderam 21 alunos dos 27 que totalizavam a turma (alguns encontravam-se a faltar). No contexto das aulas de Inglês, foram 23 os alunos disponíveis para responder ao questionário.

Os resultados decorrentes da aplicação dos dois questionários à turma, pelo menos no que diz respeito às questões em comum e consideradas de maior relevância, apresentam-se a seguir:

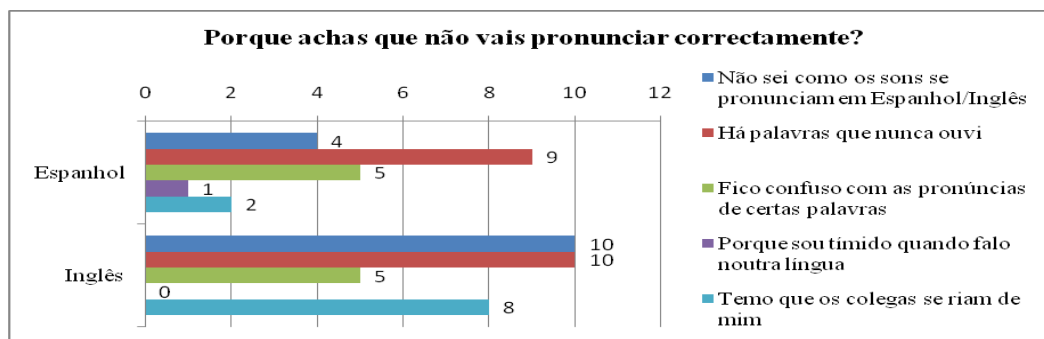


Como se pode verificar, embora os alunos, na generalidade, expressem não sentirem qualquer tipo de obstáculo quanto à aquisição das respectivas línguas, uma média de 8 alunos (cerca de 34%, contando os que seleccionaram “sim” e “mais ou menos”) revela possuir algumas dificuldades.

Em perguntas mais focalizadas na pronúncia da língua (ponto fulcral do questionário), nomeadamente como resposta à questão apresentada no gráfico seguinte, podemos verificar que uma média de 13 alunos (cerca de cinquenta por cento da turma) revelou, com maior incidência, sentir “às vezes” dúvidas no que respeita à pronúncia das palavras, facto espectável tendo em conta o diminuto número de anos em que estes alunos têm estado em contacto quer com uma língua, quer com a outra.



Relativamente à questão apresentada no próximo gráfico, descobrimos que entre as possíveis razões que poderiam levar os alunos a não se sentirem seguros no momento de falar, em maioria, nove alunos no caso do Espanhol e 10 no caso do Inglês, ou seja uma média de 43% dos alunos da turma, consideram que é o facto de nunca terem ouvido as palavras nas línguas alvo que os leva a sentirem-se relutantes ao pronunciar.



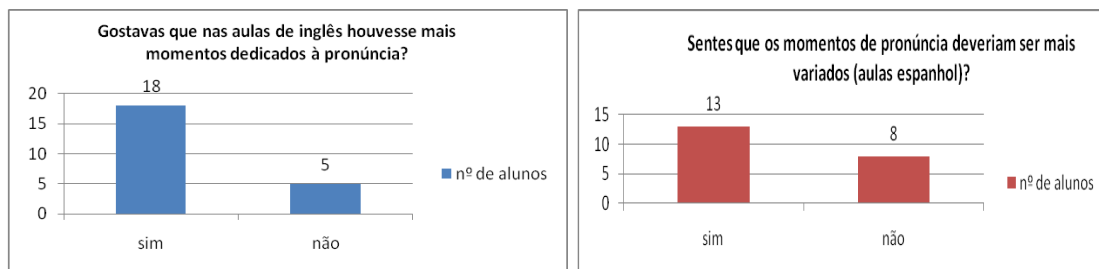
No caso do Inglês em particular, língua que os alunos já têm vindo a conhecer ao longo de três anos lectivos, uma outra razão é também mais evocada: o desconhecimento de determinados sons, tendo também 10 alunos escolhido esta opção (em paralelo, apenas 4 alunos escolheram essa opção no contexto da disciplina de Espanhol).

Entre as restantes opções de razões mais escolhidas encontram-se a opção “Fico confuso com a pronúncia de certas palavras” (equitativamente seleccionada no âmbito das duas disciplinas (com 5 alunos para cada lado) e “Temo que os colegas se riam de mim” (principalmente no contexto das aulas de inglês com 8 alunos).

É de realçar que, quanto à questão que se acabou de analisar, embora no contexto das aulas de Inglês os alunos tivessem usufruído da possibilidade de elegerem mais do que uma razão para explicarem a sua dificuldade a nível da pronúncia, o mesmo não se aplicou no preenchimento do questionário relativo às aulas de Espanhol. Neste último, para detectar com maior exactidão o que mais incomodava os alunos, pediu-se que estes optassem por uma única razão, identificando-a como a principal. Este facto justifica por que é que, no caso das respostas ao questionário de Inglês, a soma do

número de alunos representados no último gráfico é superior ao total de alunos que efectivamente respondeu ao dito questionário.

Por fim, quando questionados sobre a vontade de obterem mais aulas dedicadas à pronúncia e sobre a eventualidade de essas aulas puderem ser mais variadas, os alunos emitiram as seguintes opiniões:



Embora a questão colocada para cada disciplina manifeste uma variação de perspectiva e significado (depreende-se uma ideia de quantidade no questionário de Inglês e de qualidade no de Espanhol), verificamos que a maioria dos alunos não se importaria de ver os momentos até então desfrutados sobre a pronúncia multiplicados ao longo das futuras aulas e que esses mesmos momentos se apresentassem de forma mais variada.

Em definitiva, analisando e comparando as respostas dadas às questões genéricas que estruturaram os questionários (fazer-se-á oportunamente referência às questões relativas aos fonemas mais adiante), cheguei à conclusão que nenhuma das línguas constituía, para os alunos, um sistema linguístico demasiadamente complexo. Nenhuma das duas línguas representava para eles uma disciplina repleta de obstáculos inultrapassáveis e conseqüentemente uma disciplina pela qual os alunos nutrissem qualquer espécie de aversão. Portanto, a posição dos alunos perante ambas as línguas era a de acreditarem que, com o tempo, fossem capazes de aprender gradualmente as características que lhes estão associadas e comunicar-se com elas, o que por sua vez explicitava que os mesmos estariam dispostos a adquirirem mais conhecimentos relativos à pronúncia. Aliás, como observamos, este elemento era para eles uma faceta da língua importante e portanto não menosprezável.

Contudo, quer no âmbito do Inglês, quer no de Espanhol, uma parcela substancial dos alunos admitiu que lhes ocorria sentir dificuldades ao nível da pronúncia, como o é verificável nos gráficos acima descritos. A título de exemplo, mais de 50% dos alunos em ambas as disciplinas afirma não saber sempre como é que as

palavras com as quais se deparam são pronunciadas (por razões da ordem do puro desconhecimento dos sons e das palavras em que estes se encontram).

Por dedução, tendo em conta que tanto o Inglês como o Espanhol, tal como o Português, fazem uso do alfabeto latino e naturalmente partilham um certo número de características gráficas e sonoras, a aproximação aparente das línguas acaba por confundir os alunos e conduzi-los a trazerem estruturas e sons que pertencem à língua materna, ao Português, para os enunciados que produzem em língua estrangeira. Ao aperceberem-se que, apesar de as línguas estrangeiras partilharem com a língua materna o mesmo sistema de codificação gráfica e muitas vezes de sons (pelo menos em várias ocasiões), também se distinguem dela em vários vectores, os alunos acabam por sentirem-se frequentemente desorientados.

Para progredir na aprendizagem da língua estrangeira é necessário desabituar o aluno a associar constantemente a língua estrangeira com o sistema de língua que já domina (a língua materna). Este deverá progressivamente aceitar que as outras línguas, embora aos seus olhos semelhantes à língua que já conhece, baseiam-se em conexões e articulações distintas, o que implica que, por exemplo, certas letras que também são usadas em Português tenham produções distintas nas línguas estrangeiras em questão.

Resumindo, os dados recolhidos pelos questionários permitiram-me deduzir que os alunos, numa fase anterior à aplicação dos ciclos de investigação manifestavam consciência sobre a importância da pronúncia na aprendizagem da língua, admitiam sentir dúvidas sobre esse aspecto da aprendizagem, pensavam serem capazes de identificar as razões que causavam essa dificuldade e que, apesar de ressentirem esses obstáculos, acolhiam positivamente a possibilidade de assistirem e participarem em momentos de pronúncia que propusessem uma nova abordagem dessa vertente linguística.

A título de conclusão, tendo finalizado o processo de aplicação e leitura dos instrumentos de recolha de dados iniciais pude inferir que, se por um lado, as grelhas de observação fonética permitiram confirmar a existência de dificuldades e reconhecer onde e com que frequência cada uma das turmas observadas evidenciava dificuldades a nível da pronúncia, os questionários manifestaram a perspectiva que a turma - entretanto seleccionada como turma de trabalho - em comparação com outras turmas (possuidoras de perfis idênticos) detinha relativamente à aprendizagem das línguas e suas respectivas pronúncias.

1.6.3 A aplicação do questionário a outros grupos

Para obter uma visão mais panorâmica dos aspectos atrás descritos, mas também para validar e credibilizar os dados descritos anteriormente, apliquei o mesmo questionário a diferentes turmas do mesmo nível da escola (turmas essas que não me tinham como professora e, conseqüentemente, não poderiam ser de qualquer maneira influenciados por mim). Seleccionei uma turma de 7º de Espanhol, o 7º A, e uma turma de 7º de Inglês, o 7º C.

Aplicando exactamente o mesmo questionário a turmas que me desconheciam assim como o propósito relacionado com o questionário apresentado, visava garantir a credibilidade dos dados da turma com a qual, até então, havia estado a trabalhar. Se os dados destas segundas turmas reiterassem, com uma margem de variabilidade previsível, o mesmo tipo de respostas, seria mais convincente que os alunos do 7º B haviam respondido com a honestidade pretendida ao questionário distribuído e que as informações extraídas se poderiam alastrar a uma população mais abrangente que unicamente a turma que serviu de base à investigação.

Relativamente aos resultados obtidos dessas outras turmas o que se pode observar é que, de uma forma global, as respostas não variam muito (*ver anexos 3 e 4*).

No que diz respeito ao Espanhol (*ver anexo 3*), não há, entre as duas turmas, variações nas respostas muito significativas. A turma do 7º A, composta por 27 alunos, tem praticamente a mesma postura e a mesma visão sobre pronúncia nas aulas (o Espanhol é também para eles uma língua com qual contactam pelo primeiro ano). A maioria, 74%, admite contudo sentir algumas dúvidas, em certos momentos, com a pronúncia de determinadas palavras (67% da turma respondeu que nem sempre sabia como é que as palavras eram pronunciadas). Com respeito às razões que levam os alunos a sentirem-se inseguros na prática correcta da pronúncia, a maioria escolheu o facto de desconhecerem a pronúncia por nunca terem estado em contacto com as palavras, (como já havia ocorrido com o 7º B). Estes alunos, um pouco como já havia sucedido com o 7º B, apesar de não se encontrarem insatisfeitos com a prática de pronúncia até então praticada, manifestaram vontade de conhecer outras abordagens à pronúncia (mais precisamente 54%, o equivalente a 15 alunos, revelou interesse por usufruir de momentos dedicados à pronúncia mais variados).

Ao 7º C, à outra turma de Inglês, resolvi entregar uma versão do questionário anteriormente disponibilizado ao 7º B mais reduzida, devido à tomada de consciência de

que algumas das perguntas da versão original não eram muito pertinentes no contexto desta turma. Determinei, por exemplo, que não iria incluir questões descontextualizadas ou que fossem redundantes e/ou parecidas entre elas como a análise de dos resultados da primeira turma o havia manifestado. Portanto, partindo da experiência da entrega e análise do inquérito ao 7ºB, resolvi modificar o que poderia causar problemas ou dúvidas.

Os resultados extraídos desta outra turma de Inglês não se afastam também muito do que foi possível observar no 7ºB (*ver anexo 4*). O que mais ressalta do contraste entre as duas turmas é o facto de 38% desta turma, afirmarem que, para eles, a língua inglesa é uma língua complicada face aos 17% do 7ºB que haviam dado a mesma resposta. Um total de 29% dos alunos do 7ºC confirmaram possuir incertezas perante a pronúncia de certas palavras, em comparação com os 13 % do 7ºB. E o desconhecimento das palavras e dos sons são igualmente as razões mais evocadas na justificação das incertezas acima descritas.

Em suma, apesar das expectáveis pequenas variações verificáveis no contraste das turmas abordadas, a óptica dos alunos face à aprendizagem da língua e, mais especificamente, da pronúncia da língua, é relativamente transversal e homogénea para todos os grupos estudados, para os membros das três turmas estudadas, o 7ºA, o 7ºB e o 7º C (quer a nível do Espanhol, quer a nível do Inglês). E, portanto, as leituras dos dados já evidenciadas acima para o 7º B, aplicável às duas outras turmas.

1.7 A aproximação dos manuais à pronúncia

Para além de identificar com maior rigor quais as dificuldades dos alunos relativamente à pronúncia, pareceu-me também pertinente averiguar de que modo os próprios manuais, material de orientação para a aprendizagem, abordava a importância desse elemento linguístico e que tipo de exercícios lhes estavam associados.

A conclusão à qual cheguei, fruto da análise dos manuais em uso na turma em questão, é que ambos propunham exercícios baseados na audição de um conjunto diversos sons ou palavras isoladas que os alunos deveriam ouvir e repetir, ou incluíam notas de informação teórica que chamavam a atenção para a distinção de determinados sons. Como se pode verificar numa actividade introdutória do manual de Espanhol

usado pela turma em estudo que apresento abaixo¹³, o âmbito subjacente à actividade de pronúncia proposta restringe-se a apresentar como informação de *input* todo o conjunto de sons e letras que possivelmente causarão constrangimento aos alunos e, como actividade de *output*, ambiciona que os alunos por uma simples posta em contacto com algumas palavras escritas em língua segunda, consigam estabelecer os nexos de diferenças e semelhanças entre a língua nativa e a língua segunda.

8 ¿Con b o con v?

8.1. Escucha. (5) **Letras y sonidos en español**

B/V	Bienvenida • Vestido • Vaca • Balón
L/Y	Llave • Llegada • Chillido • Llorar • Lluvia • Ya • Ayer • Yin • Yogur • Yuca
C+e, i	Céntimo • Cielo • Zapato • Zorro • Zumo
Z+a, o, u	
J+a, e, i, o, u	Jamón • Jefe • Jirafa • Joven • Jueves • General • Girasol
G+e, i	
G+a, o, u	Gato • Guerra • Guitarra • Gordo • Guante
Gu+e, i	
C+a, o, u	Casa • Cosa • Cuchara • Queso • Quinto
Qu+e, i	Kárate • Kéfir • Kilómetro • Koala • Kuwaití
K+a, e, i, o, u	

8.2. Escucha e identifica las palabras. (6)

quinto, café, agua, cuántos, México, tango, Suiza, ¿qué tal?

Guinea, Francia, sueco, España, catalán, gallego, ingeniero, cinco

8.3. Escucha y escribe según el modelo. (7)

Exemplo: Q U eso

1. fran és	5. Mé ico	10. amón
2. portu és	6. on e	11. ielo
3. Bél ica	7. uatro	12. apato
4. sue as	8. de ir	13. ueves
	9. arabe	14. uante

Ou seja, este manual parte do princípio que após os alunos terem estado a praticar os sons em questão, essa prática não se orienta para qualquer outro tipo de actividade linguística em que esses sons sejam efectivamente usados como elementos pertencentes a uma actividade de comunicação. Já Silveira, a esse respeito afirmava que:

“[A]componente pronúncia tem sido frequentemente negligenciad[a] nas salas de aula e nos materiais didácticos. Além do mais, quando esse componente é abordado em livros/texto, ele tende a ser trabalhado isoladamente, sem integração com outras habilidades linguísticas e a maioria das actividades são controladas ou descritivas.” (Silveira, 2004, citado por Silveira, 2006:1)

Ora, também neste manual a exercitação dos sons aparece visivelmente isolada visto que, nem antes, nem depois, surge qualquer tipo de informação ou dado que interligue a abordagem da pronúncia a qualquer outro tipo de actividade. As únicas

¹³ Informação retirada de : Bueso, Isabel *et al*, 2008, *Club Prisma A1*, Método de Español para jóvenes, Madrid, Edinumen: 15.

referências à pronúncia ulteriores, pelo menos evidenciadas no manual sob análise, encontram-se numa página sugerida como ficha de autoavaliação (a incluir no portefólio de língua do aluno), situada no fim da unidade e referente ao exercício apresentado acima (mais concretamente na página 17 do manual, *ver anexo 5*).

Face a este tipo de exercícios, os alunos, no caso do respectivo professor decidir que estes exercícios são efectivamente úteis para a aprendizagem, não irá provavelmente entender porque é que, do nada, de um contexto em que nada deixaria prever que os sons fossem a ser praticados, é obrigado a prestar atenção aos sons e à forma como eles se escrevem, tendo em conta que não se lhes expõe qualquer tipo de objectivo ou utilidade a alcançar subsequentemente.

No entanto, admitindo que o professor em questão queira efectivamente debruçar-se sobre questões de pronúncia, o livro do professor correspondente ao manual distribuído aos alunos, sugere-lhe alguma informação e sugestões de abordagem de pronúncia que são, a meu ver, muito interessantes e que, de acordo com a ideia já apresentada inicialmente, raramente são postas em prática no desenrolar das aulas de língua. Este livro de apoio ao professor sugere, por exemplo, que se explore itens de pronúncia partindo de textos poéticos simples, redigidos por autores espanhóis conceituados e deixa ao livre arbítrio do professor a sua exploração no contexto da sala de aula (*ver anexo 6*). Neste sentido, um professor que tenha detectado uma dificuldade específica e até partilhada no conjunto da sua turma (por exemplo, por meio de tabelas fonéticas similares às que apresentei para o âmbito desta investigação), poderá remeter-se ao índice proposto no livro do professor (*ver anexo 7*), na secção denominada “Ortografía y Pronunciación” e aproveitar o material sugerido para a prática de um som em específico (actividades essas que nas aulas sob observação, nunca foram postas em prática).

No que se refere ao manual usado no contexto do Inglês, evidencia-se que as questões de pronúncia surgem mais frequentemente abordadas e faz-se, no índice, referência aos momentos e tipos de exercício de pronúncia que se considerou importantes tendo em conta os materiais linguísticos que se escolheram para constituir as diferentes unidades didácticas. Assim sendo, o livro do aluno de inglês sugere, por exemplo, que os alunos trabalhem a distinção das grafias e pronúncias que contrastam o Inglês americano e o Inglês britânico; que os alunos se apercebam que o “s” usado no final das conjugações de terceira pessoa do singular no *Simple Present* é concretizado

de forma diferente: /s/, /z/ e /ɪz/; que se apercebiam que o artigo definido “the” é pronunciado como /ði/ ou /ð/ consoante se encontre antes de um substantivo que se inicia com vogal ou consoante, entre outros aspectos de interesse que se relacionam com o material linguístico explorado nessas mesmas unidades.

No entanto, como já se havia verificado no manual de Espanhol, também o manual de Inglês, não parece dar qualquer tipo de seguimento oral ou comunicativo às actividades de pronúncia propostas. Depois de os alunos terem praticado os exercícios sugeridos, não contextualizam de imediato esse conhecimento. Não existe, portanto, no seguimento dessas actividades nenhuma sugestão de exercício que comprove a utilidade da informação adquirida pelas informações e exercícios propostos.

Para concluir, tendo avaliado os conteúdos sugeridos pelos manuais disponibilizados para cada uma das disciplinas, embora ambos incluam exercícios de pronúncia, deixando transparecer que esse aspecto da língua também deva ser um aspecto a desenvolver na progressão da aprendizagem do aluno, cada um o efectua de forma muito personalizada e negligenciando em parte a inter-relação desse elemento linguístico com a vertente comunicativa da língua. Ao passo que referencia aspectos de pronúncia que incidem mais sobre aspectos de pertinência gramatical (o de Inglês), outro fá-lo de forma a ressaltar a utilidade de material extra para o professor (o de Espanhol). No entanto, nenhum dos dois concretiza o efeito que, no meu ponto de vista, seria o mais vantajoso e proveitoso para o aluno. Nenhum segue a sequência cuja eficácia pretendo demonstrar através do meu projecto, e por via desse facto, considero que nenhum dos dois disponibiliza actividades que veridicamente ajudem os alunos a sentirem-se mais confiantes no momento de produzirem e percepcionarem a língua. Embora sejam capazes de fornecer exercícios com pertinência para melhorar a consciência da língua e dos sons que a compõem, os dois manuais parecem esquecer-se que a pronúncia interliga-se forçosamente com a produção oral e com o acto comunicativo, com a capacidade de manipular o sistema linguístico tendo em vista a socialização, a troca de informação.

1.8 Linhas orientadoras para a intervenção

Uma vez definido o objecto de investigação, a pronúncia de fonemas e a sua aplicação em contextos comunicativos, esforcei-me por considerar metodologias que poderiam melhorar os aspectos identificados como problemáticos para os alunos.

Embora alguns teóricos acreditem que a prática de pronúncia nas aulas de língua estrangeira não tem qualquer tipo de influência no processo de melhoria da pronúncia dos seus aprendizes e que “a realização de uma pronúncia rigorosa numa segunda língua é uma questão que foge ao controlo dos educadores” (Suter & Purcell, 1980: 271-87, citado por Otlowski, 1998), quis explorar pelos meus próprios meios de que forma esse pressuposto correspondia efectivamente à realidade. Queria ajudar os alunos a dissimular os traços de pronúncia de língua materna que se poderiam revelar em elementos de perturbação comunicativa nos mais diversos contextos de fala e provar que era possível criar estratégias que conduzissem à melhoria da expressão oral dos discentes sem que, com tal âmbito, se lhes impusesse que se aproximassem da correcção linguística de um falante nativo. Para tal, tentei centrar-me na ideia que, para os alunos, não bastava ouvir e produzir os sons repetidamente para que adquirissem a técnica de como bem pronunciar (conforme o sugeriam as abordagens dos manuais observados e as técnicas mais usualmente usadas nessa área). Concordando com a perspectiva de Encina Alonso:

“Quando um aluno não consegue emitir um som, a primeira coisa a perguntarmo-nos é o porquê. É inútil produzir um som e repeti-lo, fazendo com que o aluno também o repita connosco se, de antemão, nos apercebemos que tem dificuldade em produzi-lo. Ser o centro da atenção, causar-lhe-á uma tensão e frustração que lhe serão difíceis de esquecer. É muito provável que ganhe medo e repulse esse som.”

(Alonso, 1997: 100, citado por Nardi, *et al.*, 2004:7)

Nessa perspectiva, pareceu-me que, para além de contactar com os sons pela via auditiva conforme os métodos tradicionais, era necessário assegurar que esses sons, especialmente aqueles em que eles tinham mais dificuldades, fossem descritos, explicados, decodificados e utilizados, para que, em ocasiões futuras, os alunos tivessem menos receio de os articular (pelo menos essa era a hipótese que eu considerava como mais susceptível de surtir o efeito desejado).

Concebi que os alunos deveriam ser orientados para a análise dos sons da L2 em contraste com a produção dos sons da língua materna (visto que as dificuldades ressentidas haviam demonstrado que resultavam da interferência da mesma) e promover o uso dos mesmos em situações de comunicação concretas onde a prática dos mesmos revelar-se-ia fonte de oportunidade de produção oral individual e contextualização dos

sons à sua função social. O professor, nesse processo, serviria de modelo mas também de facilitador da língua. Enquanto, geralmente, falante não nativo, o professor de língua estrangeira tem consciência da tipologia de interferências possíveis da língua materna sobre a língua alvo. Enquanto falante que atravessou o mesmo trajecto de aprendizagem linguística, o professor que partilha com os seus alunos a mesma língua materna é capaz de antever os obstáculos de pronúncia que os enunciados poderão causar e prever formas de diminuir o desconforto da pronúncia incorrecta alertando ou esclarecendo aspectos de pronúncia que poderão ajudá-los a melhor produzir oralmente a língua. Como o enuncia Marta Bartolí Rigol: “Se um docente conhece a língua dos alunos, é provável que detecte com mais facilidade a origem de determinadas produções incorrectas e poderá intervir com mais eficácia” (Bartolí, 2005: 17).

Na minha visão de docente, a ocorrência de mini passagens, de mini actividades dedicadas à reprodução de sons, asseguraria que alunos com mais dificuldades de discernimento dos sons tivessem a oportunidade de pôr em prática os seus conhecimentos e habilidades, e talvez expressar outras dúvidas relativas à pronúncia. Essa prática, focalizada na exercitação e compreensão dos sons, partiria de um contexto temático familiar aos alunos, de maneira a que não estranhassem o vocabulário que estariam a manusear (permitindo uma maior concentração no aspecto sonoro das palavras) e desembocaria sempre numa actividade comunicativa em que esses sons fossem previsivelmente aplicados (garantindo que os alunos se apercebessem da utilidade do aperfeiçoamento da pronúncia em contextos verídicos e observáveis).

Esta utilidade dos exercícios mais dedicados à correcção da língua para as actividades comunicativas já havia sido enunciada por Brown. Este defendia que se os exercícios focalizados na correcção fossem usados em contexto de aulas, deveriam orientar-se para a concretização de actividades de foro comunicativo mais autênticas. Na sua perspectiva, os “drill exercises” poderiam ser úteis como etapas preambulares que conduzissem a uma produção da língua mais eficazmente comunicativa (Brown, 1994, citado por Celce-Murcia, 2001: 109).

Assim sendo e seguindo esta lógica de estruturação, a minha aproximação à pronúncia propunha-se a ser bem mais do que uma estratégia de “repeat after me”, conforme os métodos de ensino de pronúncia rotulados de tradicionais e considerados, hoje em dia, incompatíveis com os pressupostos comunicativos. Como o esclarece Edward Y. Odisho, um professor de Inglês da Universidade do Illenois (EUA):

“ [...] [A]o estarmos expostos a sons desconhecidos de forma casual e imprópria, é pouco provável que consigamos produzi-los. [...] A insuficiente insistência no estado de percepção e reconhecimento dos sons ou a sua total negligência é apontada como importante falha na abordagem tradicional do ensino da pronúncia.” (Odisho, 2007: 9)

A minha pretensão elevava-se a tornar os sons por um lado mais lógicos para os alunos como, por outro lado, ao fazer uso deles no acto da fala, consciencializar os alunos para a maior perceptibilidade do significado dos enunciados por eles produzidos na ocorrência de uma boa pronúncia. Promovendo uma prática de reflexão sobre o som, uma prática de língua mais incidente na forma da língua, sobre o uso controlado dos seus segmentos fónicos e possibilitando que os alunos praticassem esses sons por meio de situações comunicativas concretas, determinei que poderiam usufruir inconscientemente de um maior nível de auto-satisfação nas suas performances orais e sentir-se mais motivados quando envolvidos em exercícios deste tipo. Como já o perspectivava Bartolí:

“Ter uma boa pronúncia é sempre digno de admiração e elogio, o que resulta benéfico para o aprendiz; contribui a aumentar a sua auto-estima e pressupõe um bom cartão de apresentação face a nativos.” (Bartolí, 2005:4)

Consequentemente e enfrentando a necessidade de dar forma a uma questão que traduzisse a minha estratégia de acção no terreno pedagógico, formulei a seguinte pergunta de investigação: *“Como é que exercícios centrados na pronúncia poderão ajudar os alunos a sentirem-se mais confiantes nas actividades de prática oral em língua estrangeira?”*. Com esta questão, propus-me a provar que os exercícios controlados, focalizados na pronúncia, eram determinantes para fazer com que os alunos se sentissem mais confortáveis e eficazes quando apelados a falarem em língua estrangeira.

Com este plano de acção, pretendia reunir as ferramentas necessárias para corroborar a minha posição e demonstrar como a prática de pronúncia segundo os meus moldes poderiam fazer uma diferença positiva no desenvolvimento da expressão oral dos alunos e na concepção da prática de pronúncia nas aulas de índole comunicativa.

Capítulo II - Estado do Conhecimento: Pronúncia

A pronúncia tem sido perspectivada de várias maneiras no contexto e história da aprendizagem de uma língua estrangeira. Partindo de uma era em que era largamente considerada uma faceta da língua indispensável à aprendizagem de uma língua segunda, nomeadamente na era do ensino audiolinguístico, depressa se viu catalogada como elemento secundário da aprendizagem. Já Bartolí afirmava que:

“Apesar dos avanços e inovações que se têm produzido no ensino da língua estrangeira, cremos que a pronúncia continua a ser desatendida e que não recebe [no contexto de sala de aula] o tratamento adequado” (Bartolí, 2005: 3).

Hoje em dia, as opiniões, contudo, divergem com respeito à pronúncia. Para determinados docentes (na minha opinião, a maioria), é caracterizada como uma componente linguística de prioridade secundária. Segundo Mattos & Souza, “Muitos professores [...] costumam deixar o ensino de pronúncia de lado, ou simplesmente não [planejar] [a] sua inclusão nos programas de ensino por eles elaborados” (Mattos & Souza, 2007, citado por Bezerra, 2009: 18). Para eles, partindo de uma óptica de aprendizagem comunicativa (estratégia de ensino que modela, na actualidade, os programas de línguas), o objectivo da aquisição de uma língua estrangeira centrar-se-á mais na inteligibilidade do processo comunicativo do que na sua correcção formal.

Na abordagem comunicativa do ensino entende-se que o aluno se deva sentir capaz de recorrer satisfatoriamente à língua em qualquer contexto comunicacional, ainda que não demonstre grandes níveis de correcção linguística. A grande meta do aprendiz é fazer com que, independentemente da situação social em que se encontre, seja capaz de interactuar com um interlocutor da língua meta de maneira a fazer-se, no mínimo, entender. Para Mattos & Souza, por exemplo, o objectivo a pôr em prática na contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira deveria ser o de “atingir níveis inteligíveis ao invés de buscar uma pronúncia perfeita [...]” (Mattos & Souza, 2007, citado por Bezerra, 2009:15).

Consequentemente, devido à nova concepção da língua entendida como prioritariamente um meio de comunicação pelo qual se estabelece interacção social, o perfeccionismo que outrora se atribuía à correcção da fala caiu em desuso e a percepção da necessidade de se alcançar mestria no uso da pronúncia foi progressivamente deixando de existir.

À luz das concepções comunicativas, a prática de actividades puramente dedicadas à pronúncia, muito em voga na era do método audiolinguístico, deixaram de ocupar o seu lugar de realce no contexto do processo do ensino/aprendizagem de uma língua. Recorrendo a exercícios de cariz repetitivo e ao pressupor que se ensine a língua como se esta fosse um conjunto desconectado de sons e estruturas de fala isolados do seu contexto de comunicação (Celce-Murcia, 2001:109), a exploração da pronúncia nas aulas começou a ser associada a visões retrógradas e conservadoras do ensino e gradualmente a deixar de ser vista como ferramenta pedagógica incontornável para garantir a progressão e satisfação das necessidades dos alunos.

Por via do histórico que se lhe é associado, ainda hoje, a prática de pronúncia é geralmente associada à técnica de reprodução incessante de sons, aos denominados “drills”, segundo o termo inglês. Embora praticados nos foros de ensino de línguas estrangeiras a larga escala nos anos 40/50, estes exercícios, á medida em que se foi concebendo a língua, prioritariamente, como instrumento de comunicação, foram progressivamente sendo considerados pouco motivantes e, por isso, gradualmente negligenciados na veiculação pedagógica dos sistemas linguísticos. Assim, conforme o relata Joan Morley, os programas de pronúncia passaram a perder a sua reputação nas aulas de língua estrangeira porque eram considerados estratagemas de “*drill-and-exercise*” não comunicativos e sem sentido para as aulas (Morley, 1991: 485-6, citado por Otlowski, 1998).

Também Penny Ur, a esse respeito, explicava que os professores de língua estrangeira contemporâneos, quando encontravam tempo para dedicarem parte das suas aulas à pronúncia, faziam-no sob a forma de apresentação e prática de series de sons e estruturas entediantes sobre tópicos aparentemente desconectados entre eles. Segundo ele, a prática de repetições cíclicas e insistentes de sons levava a resultados desencorajadores tanto para os alunos como para os professores e que, fruto desse sentimento de insatisfação, alunos e professores acabavam por preferir evitar categoricamente os exercícios explicitamente dedicados à pronúncia (1996: 47-56),

No entanto, apesar da perspectiva até agora descrita, é de ressaltar que a pronúncia é parte integral do acto de comunicação. Um qualquer aluno, apesar de escolher os lexemas correctos, estruturar sintacticamente e gramaticalmente os enunciados e aplicar os enunciados a contextos de linguagem socialmente correctos, pode, ainda assim, não ser capaz de se fazer entender e, consequentemente, não

comunicar. Ao não conseguir aplicar correctamente os elementos fónicos que acompanham a mensagem por, por exemplo, não articular correctamente os sons ou aplicar um ritmo ou entoação não habitual à língua, em aluno pode não concretizar o objectivo de ser entendido. Ou seja, a distorção no âmbito da pronúncia impede-o de fazer com que os seus enunciados se entendam. Neste sentido, porque não existe acto comunicativo oral que não actualize minimamente um grau entendível de pronúncia, entende-se que o ensino da mesma deve obrigatoriamente também formar parte do percurso de aprendizagem.

No meu parecer, assim como no parecer de outros investigadores, nomeadamente Joan Morley, a visão actual do ensino da pronúncia no currículo de uma L2 é de que esta deve ser vista como uma parte integral da comunicação e de que deve dotar o aprendiz de pronúncia inteligível, como componente essencial da competência comunicativa (1991: 496, citado por Otlowski, 1998). Para este autor, um aluno sem habilidades de pronúncia adequadas vê a sua capacidade comunicativa severamente limitada. Por outro lado, um professor que não procure dar resposta às necessidades de pronúncia dos seus alunos é um profissional que parcialmente procura anular a sua responsabilidade enquanto docente.

Portanto, ainda que o objectivo da aprendizagem da pronúncia, hoje em dia, não seja adequar a fala do aprendiz à fala de um falante nativo, um professor não deve cair no erro de não abordar as questões que se prendem à pronúncia da língua. Existem aspectos orais da língua que os alunos deverão saber para se expressarem minimamente bem na língua pretendida e, quanto melhor o professor antecipar e abordar as questões de pronúncia que podem causar problemas no entendimento e uso da língua estrangeira, mais facilmente o aluno adquirirá um nível de competência linguístico esperado.

A prática de pronúncia “é o ponto de partida para que os alunos não fossilizem vícios de pronúncia” (Nardi, *et al.*, 2004: 6) que poderão mais tarde acarretar problemas de comunicação e, implicitamente, problemas de convívio social nas esferas onde se procurará expressar em língua estrangeira.

É de referir que, nos moldes do entendimento da prática do ensino/aprendizagem comunicativo, advoga-se que para que um aluno aspire a ter uma boa capacidade de comunicação, deverá trabalhar para desenvolver as diversas subcompetências que lhe estão implícitas: a competência lexical, a competência gramatical, a competência semântica, a competência ortográfica, a competência ortoépica e, por fim, e não menos

importante, a competência fonética, que diz respeito aos elementos relativos à pronúncia. Nessa lógica, os conteúdos relativos à pronúncia também integram explicitamente os programas das línguas estrangeiras. Neles estipulam-se quais os conteúdos associados à pronúncia que os alunos terão de aprender de acordo com os respectivos níveis. O programa curricular proposto pelo Ministério da Educação para os alunos de 7º ano de Inglês, por exemplo, especifica os aspectos que o aluno deverá dominar findado o respectivo nível: “Consciencializa a forma linguística de enunciados orais”, nomeadamente: “identifica e discrimina entre fonemas semelhantes”, “reconhece variações de pronúncia do mesmo fonema (BrE/AmE), “identifica e relaciona fonemas com os seus símbolos fonéticos”¹⁴ Da mesma forma, na explicitação dos conteúdos a leccionar no programa de Espanhol, emanado da mesma entidade, também se faz referência aos mesmos conteúdos, evidenciando os seguintes pontos: “correspondência entre fonemas e letras em espanhol”, “reconhecimento e produção de fonemas vocálicos, fonemas semivocálicos, fonemas consonânticos”. Neste último programa de orientação para a docência também se alude aos sons que poderão ser problemáticos para os estudantes portugueses, dando uma antevisão das possíveis áreas problemáticas: “vogais «o, e» em posição átona e consoantes «c,z,ch,j,g,b,v,r,s»”.¹⁵

Assim e conforme procurarei demonstrá-lo, a prática de pronúncia explícita, não tem de ser obrigatoriamente associada a um momento de ruptura com o âmbito da comunicação que se quer que seja inerente a qualquer aula de L2. A prática de pronúncia, quando explicitamente conectada com um âmbito comunicativo, pode-se manifestar sob a aparência de um momento de aquecimento, de pré-comunicação mais centrado na correcção linguística que irá facilitar o envolvimento dos alunos nos momentos de prática comunicativa.

¹⁴ *Programa Inglês*: Programa e Organização Curricular, Ensino Básico, 3º ciclo, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1997: 30.

¹⁵ *Programa Espanhol*: Programa e Organização Curricular, Ensino Básico, 3º ciclo, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1997:27.

Capítulo III – Ciclos de Intervenção

3.1. *Primeiro Ciclo*

Seguindo o plano proposto como esquema de uma investigação-acção no contexto do ensino, decidi construir a minha estratégia em redor de dois diferentes ciclos.

A minha estratégia de acção, pelo menos numa primeira tentativa, foi a de aproveitar as aulas de 45 minutos pertencentes ao horário semanal das línguas do 7º ano. Estes alunos tinham, tanto a Espanhol como a Inglês, uma carga horária de 90 minutos + 45 minutos, semanalmente. Sabendo que a abordagem da pronúncia não poderia ser concretizada sistematicamente, em todas as aulas, dado que nem sempre o material linguístico é propício à sua concretização, o meu objectivo era o de reservar os mencionados dias, mais restritos em termos de tempo disponível para a leccionação, para o desenvolvimento de actividades de língua diferentes, actividades inovadoras e mais vocacionadas para a prática de pronúncia, para as quais nem sempre encontramos tempo nas restantes aulas, mais prolongadas.

A escolha das aulas de 45 minutos também se deveu ao sentimento de que se deveria dar, a essas aulas, um propósito concreto. As respectivas professoras responsáveis pela turma haviam, até então, manifestado que lhes era difícil tirar proveito dos dias em que somente tinham 45 minutos de aulas devido ao tempo relativamente curto que estas lhes proporcionavam. Pressupus, então, que as mesmas poderiam ser usadas para um objectivo concreto: a pronúncia.

Normalmente estas aulas eram utilizadas como passagens entre as restantes aulas de 90 minutos. Serviam, nomeadamente: para a correcção do trabalho de casa, para a revisão da matéria leccionada na aula anterior, como introdução aos conteúdos da aula seguinte ou ainda como aula para a concretização de apresentações orais.

Para dar forma às ditas aulas, delineei que teria de conectá-las sempre com a matéria leccionada nas aulas anteriores, de maneira a trabalhar temáticas de língua onde os alunos se sentissem mais confortáveis e assegurar que a associação com objectivos comunicativos fosse sempre concretizada. Para tal, com a devida antecipação, deveria rever as abrangências temáticas já dominadas pelos alunos, identificar quais os itens de pronúncia a abordar (seleccionando por exemplo aspectos de pronúncia onde os alunos já haviam evidenciado dificuldades), mas também reflectir sobre como iria adaptar esses itens à matéria e às situações comunicacionais pretendidas. Em concreto, nos 45

minutos que constituíam essas aulas, teria de apresentar uma problemática de pronúncia ressentida nos alunos, fazer com que eles tivessem consciência da dificuldade observada, proceder ao devido esclarecimento e prática controlada e, finalmente, auferir tempo suficiente para que esse novo conhecimento sobre os sons estudados fossem contextualizados em momentos de comunicação em esses sons fossem actualizados.

3.1.1. A *primeira aula do primeiro ciclo em Inglês*

A posta em prática destas aulas de pronúncia ocorreu primeiramente na vertente do Inglês e em redor do som “th”.

Porque esta primeira aula iria ser, antes de mais, uma aula teste, uma primeira experiência de aplicação da investigação, achei correcto seleccionar um som em que os alunos já tivessem objectivamente errado e um som ao qual eu saberia dar seguramente respostas esclarecedoras e satisfatórias.

No conjunto de possíveis concretizações erróneas do som, existiam alunos que pronunciavam este fonema (um fonema não existente na língua materna), como /f/ em vez de /ð/ ou /θ/, pronunciarem, por exemplo a palavra “think” como **fink*.

Para, em primeira instância, certificar-me que o som correspondia efectivamente a um problema de pronúncia para alguns dos alunos da turma, achei pertinente aplicar um questionário onde tivessem que reconhecer o dito som e dar conta do que sabiam sobre ele (*ver anexo 8*). Através das perguntas que constituíam esse questionário procurei assegurar-me que os alunos não distinguiam usualmente as duas diferentes realizações do som “th” e que, conseqüentemente, essa distinção correspondia a uma necessidade de aprendizagem dos alunos. Como se poderá observar com mais atenção no anexo disponibilizado (*ver anexo 9*), a informação recolhido pelo questionário permitiu-me constatar: que relativamente à primeira questão, “*Conheces pelo menos uma palavra de cada quadro?*”, os alunos da turma em questão responderam unanimemente que “sim”, que conheciam pelo menos uma palavra de cada quadro; relativamente à segunda pergunta: “*No caso de teres respondido que sim na pergunta anterior, das palavras que conheces de cada quadro, sabes exactamente como se pronunciam?*”, dos 23 alunos que responderam ao questionário, 17 alunos responderam que sabiam exactamente como essas palavras se pronunciavam (ou seja, 74% da turma) e 5 responderam que “mais ou menos”. Entretanto no que diz respeito a dizer se as letras a negrito se pronunciavam sempre da mesma maneira, questão relativa à última pergunta

(ver anexo 9), as opiniões dos alunos divergem. Observa-se que 8 alunos, 35 % da turma, afirmam que “th” lê-se sempre da mesma forma em Inglês (opção mais seleccionada), demonstrando desconhecer que existe uma dupla realização fónica do grafema. Os restantes alunos afirmam, ora não saberem se o mencionado grafema se produz da mesma maneira (cinco alunos), ora saberem que, às vezes, pronunciam de forma diferente (cinco alunos), ora ainda que não lêem as ditas letras da mesma forma (cinco alunos), o que por sua vez revela terem já uma intuição mais concreta de que a pronúncia do dito grafema varia.

Para concretizar, então, a minha primeira aula dedicada à pronúncia sobre o som seleccionado que teve lugar a 23 de Fevereiro, determinei que teria de praticar com os alunos palavras com as quais já estivessem familiarizados. Respeitando a minha ideia original de usufruir das aulas de 45 minutos como aulas de revisão e prática exclusiva de pronúncia, recolhi um conjunto de palavras que os alunos já conheciam e que, embora não unanimemente e não sem incorrecções, utilizassem frequentemente. Entre as palavras escolhidas encontravam-se: “three”, “bath”, “third”, “think”, “this”, “they”, “there”, “south”, “brother”, “theatre”, “earth”, “tooth”, “third”, “that”, “their”, “these”, “father”, “those”. Naturalmente, tendo em conta as palavras seleccionadas, era meu propósito não somente demonstrar como é que o grafema “th” poderia ser pronunciado (de forma distinta à de qualquer fonema consonântico do Português), mas também como se concretizava na prática a distinção sonora/surda da dupla realização do grafema “th” (daí ter seleccionado palavras quer com o som /θ/, quer com o som /ð/).

Por uma questão de ânimo e motivação, decidi apresentar a minha aula recorrendo a uma apresentação no formato PowerPoint. Determinei que para cada aula iria abordar os alunos de acordo com o material mais cativante do qual disporia. Neste caso, devido, em parte, ao facto de o manual não possuir nenhum tipo de material especialmente relacionado com este item, resolvi elaborar eu o material que me iria permitir desenvolver a explicação e prática de pronúncia que, a meu ver, fosse agradável para os alunos. Consciente de que os alunos não tinham por hábito abordarem os itens de pronúncia segundo os moldes que eu queria seguir, era importante que apostasse em materiais que para além de porem em evidência os aspectos linguísticos pretendidos, fossem também cativantes pela sua apresentação. Neste contexto, na circunstância de uma turma composta de alunos iniciantes relativamente jovens, ainda

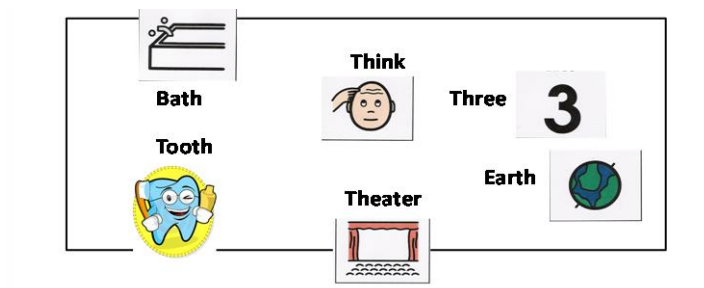
sensíveis aos aspectos gráficos e estéticos das aulas, pensei que seria preferível adoptar um material que fosse marcado pelas imagens, pelos movimentos, pelas cores, ou seja, por elementos que apelassem aos sentidos, mais propriamente, à visão e à audição. De acordo com estudos realizados por outros investigadores, pareceu-me mais desejável reunir condições ambientais e estimuladoras positivas que diminuíssem o filtro afectivo dos alunos e paralelamente reduzissem o nível de ansiedade possivelmente aliado ao sentimento da necessidade de progredir na evolução do controlo da língua. Stephen Krashen pertence ao grupo de investigadores que advoga que as variáveis afectivas, entre elas: a motivação, a auto-confiança e a ansiedade, são factores que podem influenciar quer positivamente, quer negativamente a aquisição de uma língua segunda. Segundo ele, se soubermos, enquanto docentes, baixar os filtros afectivos dos alunos, as barreiras emocionais que bloqueiam o à vontade dos discentes e consequentemente a aprendizagem, mais fácil será estimular o interesse e a progressão dos mesmos. Assim sendo, ao introduzir materiais didácticos que, à partida, sabemos que os alunos gostam (como é o caso de apresentações PowerPoint) também sei que, por corresponder às expectativas dos alunos, no que diz respeito à tipologia de materiais didácticos empregues, estarei a assegurar um clima de aprendizagem motivador e, ao mesmo tempo, mais propício para a aprendizagem “voluntária” (Krashen, 1988, citado por Schütz, 2007).

Seguindo a ordem apresentada no plano de aula constituído na altura (*ver anexo 10*), num momento inicial da aula, a minha pretensão era a de demonstrar aos alunos como o som “th” poderia ser problemático para eles. Optei por servir-me das palavras “thanks” e “they”, como exemplos (duas palavras que os alunos naturalmente usam praticamente diariamente nas aulas de Inglês), mas também de um vídeo encontrado na internet alusivo aos problemas de comunicação decorrentes de pronúncias incorrectas do grafema em questão: “th”¹⁶.

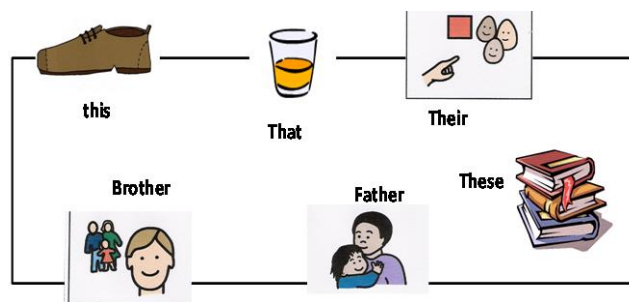
Previsivelmente, tendo em conta os resultados do questionário relativo ao reconhecimento do grafema em que pelo menos 35 % dos alunos afirmavam que não existia qualquer distinção entre as ditas produções, quando questionados sobre a realização do som evidenciado até então, os alunos não souberam distinguir as distintas concretizações do grafema, o que por sua vez, me preparou o caminho para o desenvolvimento da respectiva explicação.

¹⁶ Vídeo retirado de: <http://www.youtube.com/watch?v=qkZxS1g3tj4> [consultado em 20/02/10].

Foi a partir de slides de imagem como o que se apresentada em seguida, que procurei esclarecer como é que os fonemas representativos do grafema “th” eram produzidos, pedindo aos alunos que prestassem atenção à correcta articulação.



Por exemplo, no que se refere a palavras como “think”, indiquei aos alunos que deveriam tentar fazer um som que não existia em Português, o som /θ/. Para esse efeito, por meio da articulação que eu lentamente lhes fui demonstrando, pedi-lhes que o tentassem reproduzir. Para tal, segundo a minha explicação, deveriam posicionar a língua entre os dentes, e quase como se fossem produzir um “s”, soprar para fora como se fizessem o som de uma serpente. No que respeita à articulação do som /ð/, a estratégia indicada aos alunos foi a seguinte: colocando a língua da mesma forma que no som anterior, teriam de tentar produzir o som /d/, o som correspondente à letra “d”.

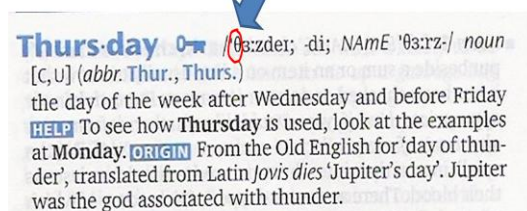


Em seguida, fazendo uso das explicações dadas, foi-lhes pedido que tentassem articular as palavras correspondentes às imagens projectadas no quadro (enquanto eles estariam a praticar, eu estaria a circular pela sala verificando a correcta pronúncia das palavras, principalmente do som em questão).

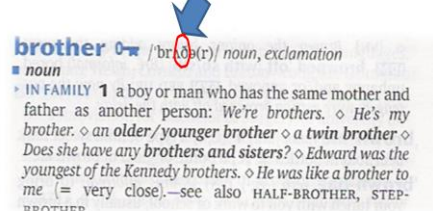
No final, tendo-lhes já anunciado que não existe nenhuma regra definida para a produção de “th” como /θ/ ou /ð/ (explicando-lhes que simplesmente se espera que os

falantes saibam como é que as palavras são produzidas), indiquei-lhes que existiam, nos bons dicionários de língua estrangeira, determinados símbolos que os poderiam ajudar a decifrar como é que as palavras deveriam ser pronunciadas, nomeadamente as palavras onde o grafema “th” aparecia. Inclusive, por uma questão de memorização dos sons ou ajuda à leitura, os alunos poderiam recorrer a esses símbolos para identificar a correcta produção dos sons. Para que os alunos tivessem uma ideia mais clara do que acabara de explicar, achei correcto demonstrar-lhes exemplos de entradas de dicionário que incluíssem as respectivas transcrições fonéticas, onde poderiam reconhecer os símbolos explorados, como se apresenta abaixo¹⁷:

• LET'S HAVE A LOOK:

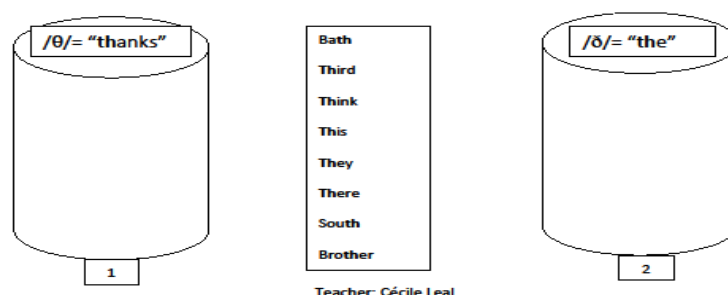


• LET'S HAVE A LOOK:



Retirado de: Hornby, A. (2005) *Oxford Advanced Learner's Dictionary*: 189/1603.

Acabada a prática controlada relativa aos sons, para verificar até que ponto os alunos tinham sido capazes de identificá-los, pensei que seria útil submeter os alunos a um mini teste (ver imagem abaixo) no qual deveriam colocar as palavras analisadas em duas diferentes caixas consoante o grafema “th” fosse produzido como /θ/ ou /ð/.



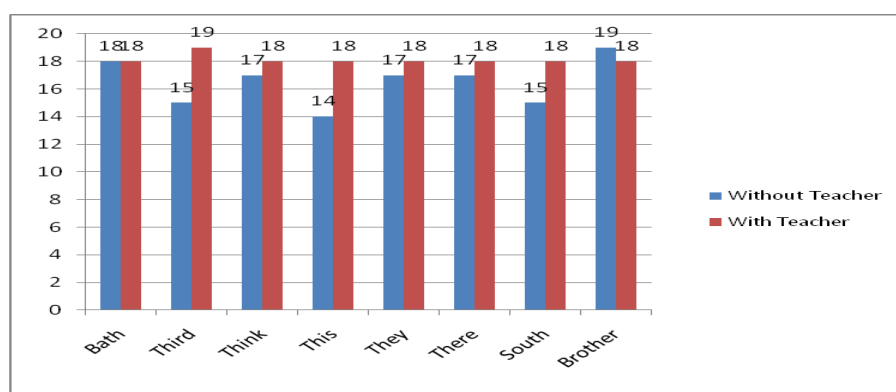
Só depois de terem individualmente respondido ao teste, nas respectivas fichas, é que permiti que tivessem acesso à resolução.

¹⁷ Exemplos retirados de: Hornby, A.S, 2005, *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford, Oxford University Press.

A etapa do teste concretizou-se em duas etapas: uma em que os alunos realizavam o exercício sem a minha ajuda, baseando-se apenas na intuição e memória que detinham das diferentes palavras; e outra, subsequente, em que eu pronunciava as palavras para que eles baseassem a realização do mesmo exercício orientando-se pela produção dos sons realizados por mim.

As palavras do teste incluíam palavras abordadas na aula, mas também palavras que pertenciam ao repertório de palavras conhecidas pelos alunos.

Os dados obtidos deste mini teste, como se pode observar no gráfico abaixo, revelam que dos dois testes distribuídos aos 19 alunos existiu pouca diferença entre o momento em que os alunos deram resposta autonomamente ao exercício e a altura em que puderam ter acesso à produção das palavras por meio intermédio. Contudo, é verificável que a segunda prestação é, regra geral, a oportunidade onde o maior número de alunos acertou.



Para finalizar a aula, o meu intuito era o de, aproveitando os 10/15 minutos finais, criar as condições para que, partindo das pronúncias correctas das palavras analisadas, os alunos se envolvessem numa actividade de produção comunicativa em que o uso das ditas palavras fosse obrigatório. Contudo, devido a limitações de tempo disponível, não fui capaz de assegurar que tal actividade se pudesse produzir e tive de finalizar a aula logo após a concretização dos mini testes descritos acima. Este facto desde logo chamou a minha atenção considerando que a concretização comunicativa era um dos grandes objectivos da minha abordagem pedagógica à pronúncia. No entanto, avaliei que os aspectos menos bem conseguidos nesta primeira aula me iriam servir de referência para melhorar a minha prestação na concretização das aulas no âmbito da investigação que seguissem esta.

3.1.2 A primeira aula do primeiro ciclo em Espanhol

Relativamente à minha primeira aula de pronúncia concretizada no contexto de Espanhol, no dia 17 de Março, o mesmo procedimento foi posto à prova.

Primeiramente, da mesma forma que o havia concretizado no contexto do Inglês, achei por bem incluir no questionário distribuído à turma de Espanhol pelo menos uma questão que me possibilitaria detectar onde é que, dentro das minhas suspeitas, os alunos ressentiam objectivamente mais problemas de pronúncia (ver secção do questionário abaixo). No entanto, ao passo que no questionário sobre a língua inglesa havia partido de um *a priori* em relação ao grafema “th”, neste tentei elaborar um esquema de questionação, no que diz respeito à língua espanhola, que permitisse ao aluno analisar um espectro maior de sons susceptíveis de representarem obstáculos na expressão oral.

Olhando para as seguintes palavras espanholas indica:

Com um **1** as que saberias perfeitamente pronunciar

Com um **2** as que não terias bem a certeza

Com um **3** as que sabes que não saberias pronunciar correctamente

“bajar”	☐	“borrar”	☐	“sí”	☐
“cubierto”	☐	“cojín”	☐	“están”	☐
“recta”	☐	“voy”	☐	“hola”	☐
“hace”	☐	“veces”	☐	“ayuda”	☐
“especial”	☐	“vaso”	☐	“gesto”	☐
“estás”	☐	“perro”	☐	“zapatos”	☐

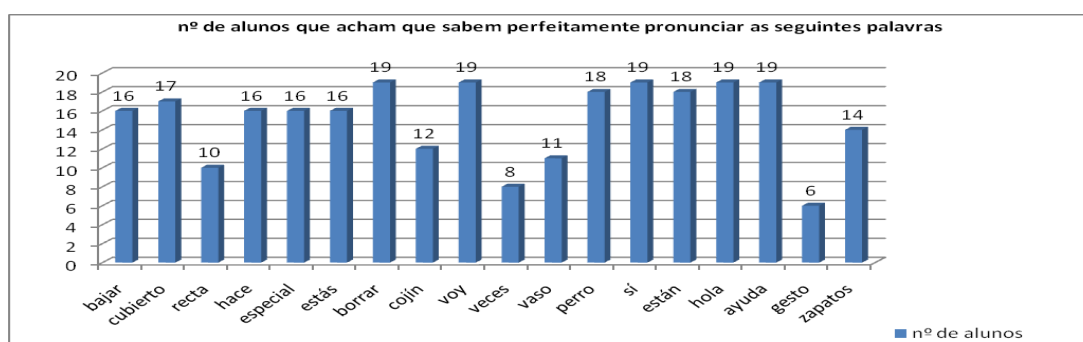
Apresentando uma listagem de palavras desta forma, estava a permitir que os alunos reconhecessem palavras e sons já apresentados e praticados no curso das aulas de Espanhol transcorridas e, logicamente exemplos de lexemas e sons que possivelmente os alunos identificariam como modelo de dificuldade ressentida.

Na constituição da listagem considerei palavras constituídas de sons que eu já tinha identificado como sons de pronúncia incorrecta pelos alunos desta turma, mas também palavras que eram susceptíveis de não serem bem produzidas por um falante português, tendo em conta as diferenças de concretização sonora que distinguem cada uma das línguas.

A possibilidade de gradação da dificuldade ressentida (atribuindo às palavras os níveis: 1,2 e 3) teve por âmbito dar aos alunos a possibilidade de distinguirem aspectos que para eles eram considerados mais e menos problemáticos e ajudá-los a

reconheceram onde residiam verdadeiros obstáculos de expressão (as palavras/sons assinalados com o número 3).

Surpreendentemente, conforme se poderá ver no gráfico apresentado abaixo, dos 19 alunos que responderam ao questionário, a grande maioria, afirmou não sentir qualquer tipo de dificuldade em pronunciar grande parte das palavras sugeridas (apontando grande parte das palavras com o número 1). Este facto para além de ser incompatível com os dados apontados através das grelhas fonéticas, levou-me a ponderar que talvez os alunos não tivessem interpretado correctamente a questão. Era provável que os alunos tivessem, por exemplo, confundido a noção de “saber ler as palavras de acordo com os padrões de produção sonora correspondente à L2” com a de “saber ler as palavras de acordo com os padrões correspondentes à L1” e, consequentemente, terem dado respostas que não correspondem à realidade.



No entanto verifica-se que existem palavras em que os alunos denotam menor à vontade em relação a outras. São exemplo dessas palavras: “recta”, “cojín”, “veces”, “vaso” e “gesto”, em que em média somente 9 alunos afirmam não sentir qualquer dificuldade em pronunciar as ditas palavras, em vez da habitual média de 19 observável no que diz respeito às restantes palavras disponíveis. A especificidade das palavras mencionadas (por exemplo, a distinta concretização do som “v” nas duas línguas, no Espanhol e no Português) conduz-nos a pensar que possivelmente e expectavelmente é a diferente relação da grafia com a vocalização dos sons da língua espanhola que causa problemas a esses alunos. Em Português, de acordo com a conexão da grafia com a fonologia, as referidas palavras seriam pronunciadas da seguinte forma: [ˈɾetɐ], [koˈʒin], [ˈvesɐʃ], [ˈvazu] e [ˈʒɛʃtu].

¹⁸ As mesmas palavras em Espanhol seriam pronunciadas da seguinte forma: [ˈɾekta], [koˈxin], [ˈbeθes], [ˈbasu], [ˈxesto] ou [ˈxehto], esta última realizada em amplias zonas de Espanha e Hispano-América (quando “s” está em posição pós nuclear). (Quilis & Fernandez, 1996:97)

Depreende-se então que quando os alunos tomam consciência que a interligação que conheciam entre as letras e as formas de pronunciar-las são diferentes na outra língua, instala-se neles um sentimento de indecisão que é perfeitamente compreensível. E, nessas circunstâncias, por saberem que a relação que existe na língua materna não existe na língua segunda, demonstram mais medo de pronunciar as palavras incorrectamente. Partindo dos sons sugeridos no questionário, os sons que seriam fonte desse tipo de indecisão seriam expectavelmente os seguintes: /r/, /x/, /b/, /s/, /o/, /ɜ/ (sons esses associados às palavras acima mencionadas nas quais os alunos detinham menor certeza).

Para os falantes do português padrão europeu, norma padrão do Português (Cunha & Cintra, 2002: 10), o “r” não se realiza habitualmente fazendo vibrar o ápice da língua nos alvéolos como o concretizam os espanhóis, salvo em algumas regiões onde o enrolar é típico do dialecto regional; as letras “g” e “j” não são associadas ao som /x/ quando seguidas de “e” e “i” senão como /ɜ/; a letra “v” é geralmente lida como /v/, com a excepção do dialecto do norte (mais propriamente do Porto) em que, tal como o ocorre em Castelhano, o “v” é produzido como /b/, não existindo distinção de produção fonética entre a letra “v” e “b”; a letra “c”, quando também seguida das vogais “e” e “i”, é associada ao som /s/, contrariando o Castelhano onde é preferencialmente produzido como /θ/ (salvo excepções regionais); e, por fim, a letra “o” sofre, no Português, em muitas circunstâncias, redução vocálica, nomeadamente em final de palavra, para /u/, o que não acontece na língua alvo.

Assim sendo, e tendo por base os resultados obtidos no levantamento destes dados, dei forma ao que seria a minha primeira aula de Espanhol no primeiro ciclo dedicada à investigação.

Tal como já o tinha feito na elaboração da primeira aula de Inglês, a minha aula de Espanhol dedicada à pronúncia estruturou-se a partir de fonemas específicos, seleccionados de acordo com as problemáticas evidenciadas pelos próprios alunos, quer na altura do levantamento directo de pronúncias incorrectas quer por intermédio do levantamento de dados possibilitado pelo questionário. Neste caso em concreto, foram os fonemas /s/ e /θ/ que mereceram a minha atenção.

Normalmente, no dialecto normativo do Espanhol Europeu, o grafema “s” é produzido /s/ e o “c” (quando seguido de “e” ou “i”) e “z” (seguido de “a”, “o” e “u”),

como /θ/. Contudo, a norma padrão do Espanhol, tal como o Português, não é homogeneamente concretizada nas várias comunidades que falam a língua. Observa-se que determinados espanhóis, em determinadas regiões, tendem para a não distinção entre a produção das letras “z”, “c” e “s”, preferindo tendencialmente produzir as letras de acordo com um só fonema /s/, como é o caso da maioria dos dialectos castelhanos da América e do Sul de Espanha, ou /θ/, caso que é predominante no sul da Andaluzia (tendências estas às quais, se deu o nome de “seseo” e “ceceo”, respectivamente).

Pareceu-me importante, no entanto, orientar os alunos para o que é ainda considerada a correcta articulação e produção dos grafemas em Castelhana, de acordo com o que ainda é considerada a referência linguística principal de Espanha (a língua adoptada pelos alunos portugueses nas instituições de ensino portuguesas).

Assim sendo, tendo em consideração as diferenças entre o Português e o Castelhana, coube-me explicar e evidenciar aos alunos que em Castelhana: a letra “z”, contrariamente ao que sucede com o Português, é constantemente produzida como /θ/ em vez de /z/; que a letra “s”, independentemente de se encontrar entre vogais, é sempre produzida como /s/¹⁹; e a letra “c”, salvo nos casos em que é seguida das vogais “a”, “o” e “u” em que é produzida como /k/ (como em Português), é pronunciada /θ/ (o mesmo som que tinham treinado já na aula prática de pronúncia em Inglês).

Relativamente ainda ao grafema “s”, foi necessário realçar uma regra ortográfica chave do Espanhol, que se refere à inexistência absoluta de palavras constituídas por duas “s” como é frequente encontrar-se no Português (em palavras como “necessitar”). Em Espanhol, um “s”, ainda que posicionado entre duas vogais, é pronunciado como /s/. Não é, portanto, necessário em Espanhol distinguir, a produção /z/ correspondente a um só “s” entre vogais e /s/, correspondente a dois “ss” entre vogais, como o fazemos em Português.

Para o desenvolvimento da minha aula, para além da selecção dos itens de pronúncia, parti de uma temática já abordada pelos alunos: a roupa. Através da revisão do vocabulário com o qual os alunos já haviam estado contactando e no qual eu antevia os aspectos de pronúncia exploráveis, pude averiguar onde é que os alunos teriam probabilidades de errar e conceber estratégias eficazes que os pudesse ajudar.

¹⁹ Pareceu-me adequado não confundir os alunos ao ocultar-lhes, numa primeira análise, que o som /s/ colocado junto a uma consoante sonora se transforma num som sonoro /z/ (Poch,1999:17) visto não dominarem as noções “som surdo” e “som sonoro”

Deste modo, e como se poderá observar pela estruturação dada e descrita no plano de aula apresentado em anexo (*ver anexo 11*), foi dando azo a uma actividade inicial de comunicação e de uso contextualizado do vocabulário, que orientei a atenção dos alunos para a realização dos fonemas. Aproveitando palavras como: “camiseta”, “leotardos”, “calcetines”, “calzoncillos”, “sandalias”, “zapatillas”, pude identificar as circunstâncias em que os alunos, muitas vezes, pronunciavam os sons de acordo com as regras de pronúncia portuguesas e explicitar como é que, seguindo as regras da língua estrangeira, os alunos deveriam praticá-los e porquê.

Adicionalmente, dado que no Espanhol existe uma razão descritível para que os sons sejam praticados sempre da mesma forma (salvo excepções), determinei que era obviamente útil permitir que os alunos guardassem um registo de como deveriam pronunciar os sons em causa. Para esse efeito, permiti que copiassem para os seus cadernos uma explicação esquemática da concretização dos sons. A explicação fornecida correspondeu a um esquema deste género:

“z” + “a”, “o”, “u”	}	como “th” [θ]
“c” + “e” / “i”		
“s”	}	como “s”, sempre [s]

Inspirado de Quilis & Fernández, 1996: 94-96

Tal como se pode observar, mais uma vez, fiz referência aos símbolos fonéticos, usados como representações de como os sons deveriam ser concretizados. Embora, consciente de que os alunos não tinham por hábito recorrer a símbolos fonéticos, até então, já havia decidido que no contexto das minhas aulas, esses símbolos, embora não fossem os elementos chave das aulas, iriam ser mencionados e utilizados para, lentamente, habituar os alunos a reconhecê-los e a associarem as suas formas aos respectivos sons.

Em seguida, para testar o nível de compreensão das explicações fornecidas, estabeleci que, prestando atenção a uma amostra de um clipe de vídeo autêntico²⁰, os alunos, organizados em grupo, teriam de fazer uma lista de palavras que contivessem os sons estudados. Parti do princípio que, postos em contacto com as articulações dos sons nos seus contextos comunicacionais autênticos, os alunos, para além de comprovarem que os espanhóis efectivamente faziam a distinção entre as duas concretizações dos

²⁰ Vídeo retirado de: <http://www.youtube.com/watch?v=ExC580WlIBw> [consultado em 01/03/10].

sons, podiam associar e comprovar como é que os sons se interligavam com a grafia das palavras. Ou seja, pela audição e visionamento do mencionado vídeo, poderiam aperceber-se que em palavras como “piso”, palavra constituída pelo grafema “s”, o grafema não era concretizado como /z/ (como o seria de esperar em Português, por encontrar-se rodeado de vogais), mas como /s/, conforme a correspondência ortográfica do Castelhana.

Findado o exercício relativo ao vídeo, seguiu-se um momento de exposição das ditas palavras. Nesta etapa, os alunos tiveram de enumerar as palavras descobertas no exercício anterior e esforçar-se por pronunciá-las correctamente (embora este não fosse de qualquer modo repreendido na eventualidade de não o conseguir). Eu, como professora, detinha a tarefa de me certificar que as palavras escolhidas possuíam efectivamente os sons enunciados e contemplar se esses sons eram bem concretizados pelos alunos. Na eventualidade das palavras referidas não pertencerem à categoria das palavras pretendidas ou algum dos sons estudados não terem sido bem produzidos, aproveitava a ocasião para levar os restantes alunos a explicar o que deveria ter sido feito para melhorar a prestação (tentando nunca transmitir qualquer tipo de reprovação ou decepção face aos erros dos alunos).

Para finalizar a aula e garantir a concretização da actividade comunicativa, indiquei aos alunos que, mantendo a constituição dos mesmos pares de trabalho e dando a autorização para a ocorrência de entreajuda, estruturassem um texto que caracterizasse os seus respectivos companheiros, como se os estivessem a apresentar a um outro amigo/a. Na constituição desse texto, deveriam assegurar-se que usariam pelo menos quatro das palavras retiradas da audição do vídeo, entre elas: “antes”, “celoso”, “decir”, “español”, “fiesta”, “gusta”, “hacer”, etc. Para além dessas, dei-lhes ainda a indicação da possibilidade de poderem recorrer a algumas palavras relativas à roupa que possuíssem os sons sob análise. No final, tendo redigido os respectivos textos, a aula terminou com a audição das descrições efectuadas pelos alunos de forma individual conforme a manifestação de voluntários.

3.1.3 *Conclusões relativas ao primeiro ciclo*

Tendo finalizado a primeira ronda de aulas em ambas as variantes de língua, ressaltou-me de imediato a necessidade de operar mudanças na minha conceptualização e elaboração de aulas dedicadas à pronúncia. Não tendo conseguido alcançar, na

primeira aula de Inglês, pertencente ao primeiro ciclo, o momento de exercitação comunicativa que dava continuidade à exploração de pronúncia abordada anteriormente, antevi que, contrariamente ao que o meu instinto primeiramente me dizia, as aulas de 45 minutos não iriam ser suficientes para a concretização da sequência perspectivada no início da investigação. Até mesmo nas aulas de Espanhol, embora o objectivo tivesse sido alcançado, a concretização da actividade comunicativa não se havia realizado com a dedicação prevista. Derivadamente ao tempo limitado do final da aula apenas alguns alunos tinham usufruído do privilégio de ler as suas redacções e, nessa perspectiva, os restantes, ainda que também interessados em envolver-se na prática concreta de pronúncia final, viram-se impossibilitados de o fazer pela ausência de tempo disponível.

Assim, as aulas de 45 minutos, contrariamente ao que inicialmente pensara, não forneciam tempo suficiente para que todas as etapas, consideradas por mim importantes, fossem concretizadas, o que punha em risco toda a minha percepção do projecto delineado para a investigação em causa. Embora de uma forma geral os resultados obtidos: a adesão dos alunos, a manifesta compreensão derivada das explicações e abordagens à pronúncia, o esforço dos discentes nas diferentes actividades e a opinião dos observadores levassem a crer que a estratégia adoptada nas aulas estava a resultar; o objectivo final, patente na pergunta de investigação, estava a ser comprometido por questões de duração de aula.

Nesse sentido, para não perpetuar a concretização de aulas insatisfatórias em termos de resultados, procurei reunir as condições que assegurassem que as minhas aulas dedicadas à investigação passassem a dispor do tempo necessário para que todos os passos da análise e prática de pronúncia fossem respeitados. Para esse efeito, em vez de dar lugar a mais uma ronda de aulas de 45 minutos no decorrer do primeiro ciclo, as quais me havia predisposto a concretizar de modo a demonstrar a fiabilidade dos meus resultados, resolvi interromper essa abordagem e passar de imediato para um segundo ciclo de estudo.

Se a concretização do meu plano já evidenciava, à partida, um defeito de concepção, não fazia sentido que eu desse continuidade a essa estratégia e, só para realizar o primeiro ciclo conforme previsto, fizesse o levantamento de dados que corroborassem essa óptica. Tendo detectado a falha mais óbvia desse incumprimento (o tempo), determinei que a única forma de ultrapassá-la era agir de imediato e proceder às

modificações necessárias. Para tal, devido à mudança de estratégia, só uma passagem para um diferente ciclo tinha sentido.

3.2 *Segundo Ciclo*

No segundo ciclo, toda a metodologia aplicada no primeiro ciclo se iria manter, salvo no que diz respeito à duração das aulas nas quais essa metodologia ia ser aplicada. Tendo concluído que as aulas de 45 minutos não possuíam a duração necessária para levar a cabo a aproximação estruturada para a melhoria da pronúncia dos alunos, resolvi transpor essas actividades e essas estratégias às aulas disponíveis como alternativa, as aulas de 90 minutos. Evidentemente que num contexto normal de sequência de aulas (a maioria de 90 minutos no que se refere ao ensino básico e secundário), o professor não se poderia permitir concretizar demasiadas aulas deste género (focalizadas na pronúncia), sob pena de passar a descriminar e a não reservar tempo suficiente para outros conhecimentos inerentes e não menos importantes para a aprendizagem de uma língua: o conhecimento gramatical, lexical, comunicativo, cultural, etc. No entanto, após uma sequência de aulas “normais” (sem nenhuma incidência particular na pronúncia), entende-se que, de tempos a tempos, o docente poderia, seguindo a metodologia adoptada nesta investigação, reunir os dados necessários que lhe permitissem estruturar aulas mais vocacionadas para a correcção e melhor explicação da pronúncia da língua. Segundo a perspectiva aqui defendida, ao quebrar a rotina e possibilitar uma análise alternativa da língua, uma análise mais atenta à pronúncia, ao centrar-se nomeadamente em sons já identificados como problemáticos para os alunos, seria provável que o professor conseguisse corrigir determinados erros de produção oral frequentemente observáveis até então.

Assim sendo, no meu segundo ciclo de investigação, decorrido no 3º período do ano lectivo, o meu grande desafio era o de provar que as melhorias aplicadas ao plano inicial, ao plano do primeiro ciclo, haviam sido perspicazes e justificadas, mas também, conforme o previsto, capazes de dar lugar a resultados mais convincentes e credíveis.

Para a execução deste segundo plano de acção melhorado, tentei organizar o meu calendário de maneira a garantir a concretização de quatro aulas: duas aulas, uma para cada língua, iam ser dedicadas a fonemas consonânticos e as duas outras, a fonemas vocais, de forma a contemplar géneros distintos de sons.

3.2.1 A primeira aula do segundo ciclo em Espanhol

A primeira aula concretizada segundo os novos moldes e pertencente à estratégia do segundo ciclo realizou-se primeiramente no contexto da língua espanhola.

Tendo em conta que esta aula iria decorrer no início do terceiro período, precisamente no dia 15 de Abril, eu e a orientadora acertamos que seria coerente que, para essa ocasião, eu devesse estruturar uma aula que, ao mesmo tempo que trabalharia aspectos de pronúncia específicos, fizesse também uma espécie de revisão dos conteúdos vistos antes do período de férias.

Após um certo período de reflexão dedicado quer às temáticas possivelmente abordáveis como aos sons possivelmente associáveis, determinei que, para esta segunda aula no contexto das aulas de Espanhol, seria conveniente trabalhar os sons relacionados com as letras “j”, “g” e “r” (sons vibrantes e fricativos).

A pesquisa que fiz em paralelo com as observações que concretizei levaram-me a crer que no meio de todas as dificuldades verificadas na área da pronúncia, estes sons constituíam efectivamente um grupo de sons que confundiam estes alunos. Simultaneamente, eram também um grupo de sons perfeitamente adaptáveis às possíveis temáticas nas quais a revisão se poderia debruçar.

Para esta aula e como forma de recolher alguma informação sobre o reconhecimento dos sons pelos alunos, conforme se pudera confirmar no plano de aula correspondente (*ver anexo 12*), decidi iniciá-la com um pequeno ditado. Através dele, iria poder certificar-me que os alunos eram capazes de reconhecer as fricativas /s/ e /θ/, estudadas na aula de pronúncia pertencente ao primeiro ciclo, mas também, averiguar, antes que expusesse qualquer tipo de material relativo a esta segunda aula, a efectiva existência de problemas na identificação dos sons: /r/, /r̄/ e /x/.

Evidentemente que os resultados obtidos por meio deste ditado não iriam servir para avaliar a capacidade de escrita dos alunos e eles foram devidamente informados deste facto. Paralelamente, visto que só pude analisar os resultados com a devida dedicação nos dias que se seguiram a esta aula, a informação deles extraída em nada puderam influenciar o decorrer desta aula.

Para além de testar a capacidade dos alunos em reconhecerem os sons da língua estrangeira e em escrevê-los de acordo com a ortografia da língua, a audição e exploração dos ditados (*ver anexo 13*), também me permitiu introduzir a temática da aula: as compras.

Entretanto, e de acordo com o seguimento apresentado no plano correspondente, tendo transcorrido a etapa da redacção dos ditados, e perspectivando uma abordagem mais incisiva nos sons, entreguei a cada um dos alunos uma ficha com o texto original dos três ditados apresentados. Face a esses textos, depois de ter percepcionado auditivamente o seu conteúdo e confirmado o conteúdo ao qual diziam respeito, pediu-se aos que os lessem em voz alta. Pela leitura dos diálogos incluídos nos textos distribuídos, eu iria ter a oportunidade de observar se a anterior audição dos mesmos textos havia de alguma forma condicionado a prestação dos voluntários e contribuído para que os erros relacionados com os sons de interesse para esta aula fossem menos evidentes (o que não se verificou). Mais adiante, como forma de aguçar a curiosidade dos alunos e introduzir mais concretamente o propósito da aula (a prática de pronúncia), pedi que em conjunto tentassem todos identificar, nos três pequenos textos disponibilizados, as palavras onde existisse o som /x/ (produzindo-o para que tivessem um exemplo da produção desse mesmo som e não o confundissem com o som correspondente à letra “x”). Desta introdução à análise mais pormenorizada dos sons, pude verificar que, pelas sugestões dadas pelos próprios alunos, grande parte associava erradamente o som apresentado a grafemas correspondentes a sons vibrantes, como “rr” na palavra “cerrada” (cuja produção oral em Português se aproxima ao som solicitado para esta actividade).

Como forma de dar resposta á dúvida instaurada e proceder à explanação da distinção dos sons pretendidos: /r/ (a vibrante múltipla), /r/ (a vibrante simples) e /x/ (a fricativa velar), comecei por explicar-lhes que esses três sons poderiam facilmente serem confundidos por alunos de fala portuguesa devido à proximidade existente entre as duas línguas e, para demonstrar com mais precisão as diferenças patentes entre os três diferentes fonemas, para além de produzir os três sons oralmente e pausadamente, resolvi também disponibilizar, como já havia ocorrido nas aulas de Inglês, um diagrama que sintetizasse a informação que os ajudaria a melhor diferenciar os ditos sons.

/r/	“sujetador” “perdone”	cuando la “r” se encuentra en posición intermedia o final de palabra
/r̄/	“cerrada” “ropa” “Enrique/ alrededor”	siempre que la “r” aparezca doblada: “rr” cuando la “r” está en posición inicial cuando la “r” se encuentre después de una “n” o “l”
/x/	“girar” “justo”	“ge”, “gi” “ja”, “je”, “ji”, “jo”, “ju” (inspirado de Quilis & Fernández, 1996)

Após terem todos passado as ditas explicações, pediu-se aos alunos que apontassem nas respectivas fotocópias dos ditados os sons estudados com os respectivos símbolos e que, voluntariamente, tentassem fazer uma leitura dos textos guiando-se pelas indicações acrescentadas.

Entretanto, para interligar a análise linguística ao contexto social e concreto que lhe estava inerente, foi solicitado aos alunos que através do preenchimento de uma ficha de *sopa de letras*, se recordassem do nome de diferentes estabelecimentos comerciais: “carnicería”, “perfumería”, “restaurante”. À medida que o fossem fazendo e enunciando em voz alta os locais encontrados, os alunos iam praticando a pronúncia dos sons apresentados no início da aula.

Para terminar a aula conforme os moldes de prática de pronúncia perspectivados na investigação, os alunos foram encaminhados a elaborarem diálogos. Esses diálogos deveriam aproximar-se na forma e conteúdo aos textos explorados para a realização do ditado. Para a sua elaboração, os alunos deveriam não somente fazer uso do vocabulário explorado na aula, mas também recorrer a algumas palavras fornecidas através do projector:

Elige un elemento de cada columna para construir tu diálogo imaginario:



	Establecimiento	Prenda de Ropa	Pedido de Ubicación	Transporte	Varios
1	Joyería	Sujetador	¿Dónde hay...?	Autobús	carrito
2	Ferretería	Jersey	¿Sabe dónde hay...?	Metro	cajero automático
3	Agencia de Viajes	traje	¿Cómo puedo...?	A pie	arriba
4	Heladería	pijama	¿Por dónde se va a...?	Taxi	girar
5	Estación	gorro	¿Puede decirme dónde...?	Tren	tarjeta

Tendo previsto tempo suficiente para a concretização deste momento, procurei: assegurar-me que cada grupo havia entendido o objectivo pretendido, monitorizar a qualidade e coerência dos diferentes textos e garantir que todos os grupos, após terem elegido os dois interlocutores dos respectivos diálogos e ensaiado os mesmos, tivessem tempo para apresentá-los à turma com a devida atenção à pronúncia e à expressividade.

No que se refere aos resultados dos ditados redigidos pelos alunos e postos em prática de forma a evidenciar a capacidade de associação dos sons à respectiva ortografia das palavras que entretanto foram devidamente analisados, estes revelaram que os alunos cometiam bastantes erros decorrentes da falha de compreensão auditiva e do contacto com palavras nunca antes ouvidas. No entanto, tendo em consideração esses mesmos factores, verificou-se que, ainda que os alunos não tivessem escrito muitas das palavras correctamente, pelo menos os sons de interesse para as aulas de pronúncia foram, regra geral, transpostas para a escrita correctamente (quer fossem os sons das sibilantes explorados na aula de pronúncia anterior, quer fossem os sons vibrantes e fricativos que, na altura dos ditados, ainda não haviam sido exploradas).

As únicas excepções à regra, relativas aos ditados, referem-se às palavras “zapatería”, “cajero”, “carrito” e “joyería”. Foram várias as ocasiões em que os alunos tentaram redigir estas palavras de acordo com a ortografia portuguesa, escrevendo as mencionadas palavras da seguinte forma: “sapatería”, “carrero”, “carito” e “royería” (a título de exemplo).

Deste resultado depreendo que, embora tenham aparentemente facilidade em associar os sons da língua segunda, da língua espanhola, à ortografia correcta, uma margem ainda se deixa influenciar pela ortografia da língua materna.

Desta forma, o recurso aos ditados permitiu que se comprovasse que no entendimento de alguns destes alunos, que possuem o Português como língua materna, os sons da língua espanhola, ainda são em grande parte, percebidos com o filtro associado à língua materna. Esta recepção mental dos sons faz com que os sons da língua meta sejam associados à ortografia portuguesa, em vez de serem aplicados às conexões entre a sonoridade e a grafia que seriam de esperar na língua segunda.

Por outro lado, o facto dos textos seleccionados para realizar os ditados serem de fácil compreensão e que as palavras neles incluídas (constituídas dos sons sob análise) serem palavras que já haviam sido leccionadas nos respectivos contextos temáticos abordados fez com que, aparentemente estes alunos não tivessem sentido demasiadas dificuldades em concretizar satisfatoriamente a tarefa relativa ao ditado e evidenciado menos dificuldades do que havia esperado.

3.2.2 A primeira aula do segundo ciclo em Inglês

No caso da aula de pronúncia de Inglês, concretizada a 24 de Abril, foi meu interesse aproveitar a temática gramatical e lexical atribuída para a data, o *Simple past* e o campo semântico das férias, para aprofundar o reconhecimento e produção sonora das partículas finais dos verbos regulares que, quando são conjugados no *Simple Past*, terminam em “-ed”.

Partindo do princípio que os alunos já tinham aprendido como é que os verbos regulares e irregulares se conjugavam no tempo verbal em questão, a minha missão era a de reavivar a memória de todos os alunos e levá-los a fazer um uso correcto dos verbos necessários para a aula, tanto a nível da escrita como a nível oral.

Se por um lado se considerava importante que os alunos soubessem identificar os verbos que necessitavam o acrescento da partícula “-ed” no seu final e quando duplicar a consoante final nessas circunstâncias, também, por outro lado, se achou necessário orientar os alunos para o reconhecimento de como pronunciar esses finais, que embora fossem escritos “ed” nunca se pronunciavam /ed/.

Para a estruturação desta aula, embora o objectivo fosse reproduzir numa língua as estratégias de abordagem investigacional aplicadas na outra, por questões de disponibilidade de tempo, não foi assegurado nenhuma prática de ditado. Contudo, no que diz respeito à aproximação à parte da pronúncia em si, a metodologia foi a mesma. Partindo de um contexto de língua específico, as férias e as actividades que possivelmente lhe são inerentes, pediu-se aos alunos que identificassem o tempo verbal de interesse para a aula e, seguindo as minhas orientações, fossem manifestando o saber que possuíam sobre a pronúncia dos verbos regulares apresentados. Para tal, partindo de um conjunto de verbos variados, que incluíam verbos regulares e irregulares no *Simple Past*, os alunos tiveram que, para além de reconhecer o significado de cada um deles, identificar quais os verbos que, conjugados no tempo verbal em questão, terminavam em “-ed”. Face a esta questão, quis inquirir como é que os alunos, sabendo que muito possivelmente nunca haviam tido acesso à correspondente explicação, determinavam para eles próprios como ler essa parte final dos verbos (por esta altura já me havia apercebido que nesta turma, como possivelmente em todas as turmas deste nível de aprendizagem, os alunos tentavam reproduzir fonologicamente as letras tal e qual as liam e, por conseguinte, reproduziam o som conforme o viam, como: /ed/). E, efectivamente, as respostas que os alunos me foram dando, na sua grande maioria,

adequaram-se ao que eu havia pressuposto, salvo algumas exceções. Alguns alunos, mais perspicazes, por exemplo, souberam dar-me exemplos de verbos onde o som era produzido como /t/ e /d/, mas não me souberam explicar o porquê.

No sentido de esclarecer a dúvida instalada sobre a pronúncia das ditas terminações, informei-os que existiam três maneiras de produzir o mencionado som: /t/, /d/ e /id/, e que, logicamente, havia uma explicação para cada uma delas. No entanto, por uma questão de melhor compreensão e de entendimento progressivo, desde logo avisei que nos iríamos focalizar principalmente na distinção dos verbos em que “ed” era lido /id/ como em “**painted**” (era importante que, numa primeira fase, eu optasse por escolher uma explicação que fosse compreensível para estes alunos, o que me levou a evitar a clarificação das terminações /t/ e /d/, que se prendem com noções de sons vocálicos e não vocálicos e, portanto, noções demasiado complexas para eles).

Para que tivessem noção do erro de pronúncia, dei-lhes como exemplo a pronúncia do verbo “cook” no Simple Past “cooked” como: */’kuked/, explicando-lhes que esta concretização, frequentemente usada por eles, seria normalmente considerada uma pronúncia incorrecta, susceptível de causar estranheza para um ouvinte de língua nativa, e ainda fonte de possível incompreensão entre falantes.

De maneira a recolher dados que comprovassem a evolução do entendimento dos alunos face às terminações em estudo, preparei uma mini ficha (ver abaixo), anónima, onde os alunos, por uma estratégia de escolha, só tinham de identificar os verbos onde leriam o “-ed” final como /id/. Esta ficha ir-me-ia servir para corroborar a minha ideia inicial de que estes alunos não tinham ainda a capacidade de discernir as diferentes realizações da terminação e que, na maioria das vezes, também não conseguiam intuir, ou seja, sentir se determinada realização soava bem em Inglês.

Looking at the verbs below which ones, do you think, are pronounced (id)?

Put a circle around them

opened
watched
packed
arrived
added
loved

passed
washed
posted
worked
lived
visited

payed
cooked
loved
played
tried
waited

Esta ficha, para além de reflectir a carência de conhecimento relativo a determinados aspectos de pronúncia destes alunos, permitir-me-ia, graças à sua dupla

realização (uma antes da explicação e outra após - como já havia sido experimentado no contexto das aulas de Inglês), comprovar que a explicação sobre a pronúncia disponibilizada era suficientemente clara para que os alunos, na mesma aula, sentissem mais facilidade em discernir os sons.

Assim, após a realização da primeira ficha e para dar continuidade à aula, aproveitando os verbos relativos ao exercício anterior ao momento da ficha e que permaneciam no quadro, expliquei-lhes em concreto como é que se reconheciam e produziam as três formas de “-ed” (mais superficialmente no que se refere às terminações /t/ e /d/, os de mais difícil compreensão, e mais concisamente no que se refere às terminações /ɪd/, as que havia preparado para esta aula).

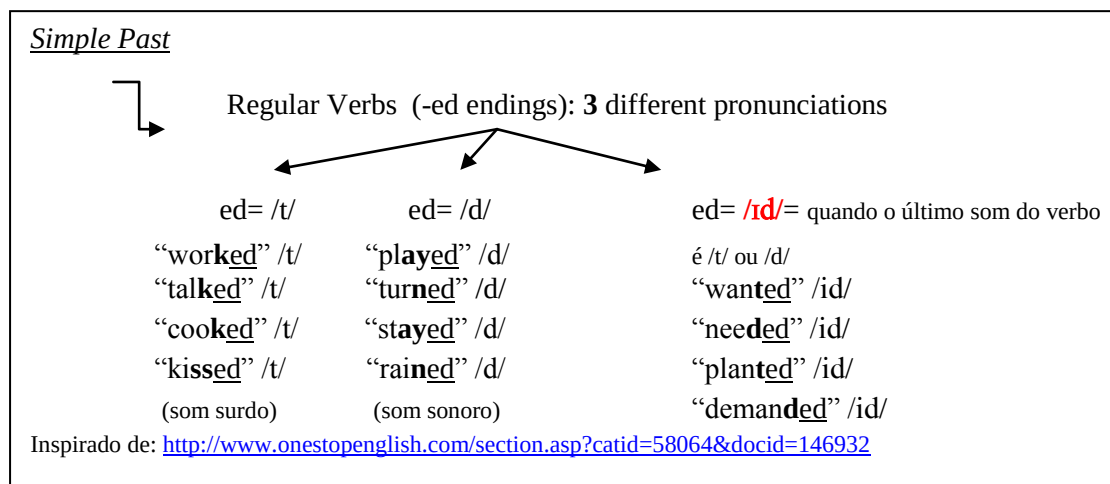
No que se refere aos sons /t/ e /d/, os de mais difícil compreensão, indiquei-lhes que consoante os últimos sons dos verbos nas suas formas infinitivas, conforme estes fossem sonoros ou não sonoros (conceito já abordado aquando dos fonemas /ð/ e /θ/), a regra que se cumpria era que “ed” se pronunciava /d/, quando o último som era sonoro e, /t/, quando esse som era não sonoro (exemplificando sempre). Descrevi-lhes, por exemplo, que no caso do verbo “kiss”, porque “ss” era um som surdo (não sonoro) o “ed” que lhe acrescentávamos para dar forma ao *Simple Past* seria pronunciado /t/, o que resultava em /'kɪst/. Da mesma maneira, em verbos finalizados por um som sonoro como é o caso de “love”, em que o som “ve” é entendido como o som sonoro (porque as cordas vocais vibram quando produzimos esse som), o “ed”, como em “loved”, seria lido /d/.

Para explicar como se poderia operar a distinção da pronúncia /ɪd/ em relação às duas restantes, recorri aos verbos: “paint” e “add”. Demonstrei que em verbos, como estes dois, em que o infinitivo acabava nos sons /t/ e /d/, a terminação “ed”, usada para formar o *Simple Past*, teria de ser lida /ɪd/. Consequentemente, os mencionados verbos, deveriam ser produzidos oralmente da seguinte forma: /'peɪntɪd/ e /'ædɪd/, como se se escrevessem “paintid” e “adid”.

Em paralelo, da mesma forma que havia efectuado com a explicação dos restantes sons nas aulas anteriores, incentivei os alunos a passarem a informação relativa à explicação da pronúncia para os respectivos cadernos para que cada um dos alunos pudesse, a qualquer altura, voltar a consultar esta explicação e recordar-se das

estratégias de produção deste item de pronúncia, na eventualidade de sentirem que já não se lembravam da explicação disponibilizada pela professora no contexto das aulas.

A informação disponibilizada aparentava-se à seguinte:

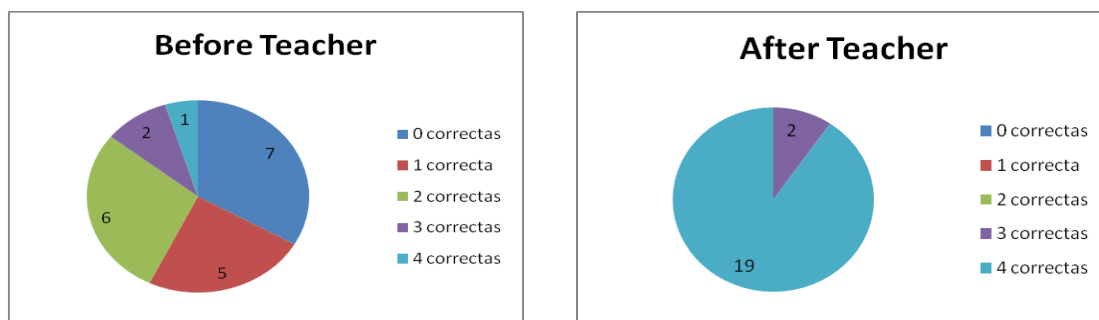


Terminada a fase de explicação relativa ao item de pronúncia, solicitei que os alunos fossem uma vez mais expostos à ficha de pronúncia que haviam estado a preencher anteriormente de forma a averiguarem até que ponto, depois das explicações recebidas, a perspectiva da selecção dos verbos sofreria alterações.

O duplo preenchimento da ficha, na óptica do docente, possibilitar-me-ia obter informação exacta sobre o estado de consciência de pronúncia que os alunos detinham antes e depois das explicações fornecidas no contexto da aula.

Como se pode observar nos gráficos apresentados adiante, nos quais se apresentam ambos os resultados das fichas de pronúncia aplicadas ao 7ºB, é evidente que a explicação relativa ao reconhecimento das terminações dos verbos que se pronunciavam /ɪd/ teve os seus frutos, visto que é notável a diferença entre os resultados decorrentes da primeira e da segunda ficha. A ficha atribuída em primeiro lugar é aqui denominada de “Before teacher” e a que foi distribuída mais adiante “After teacher”.

Sabendo que dos dezoito verbos apresentados nas ditas fichas apenas quatro correspondiam a verbos cuja terminação correspondia à produção /ɪd/, é notável que num primeiro momento (o momento “Before Teacher”), apenas um aluno os soube identificar. No entanto, no momento que se seguiu à mencionada explicação (no momento “After Teacher”), já eram dezanove os alunos capazes de fazer a mesma performance, ou seja, a quase totalidade da turma.



Ora, poder-se-á dizer que a diferença patente entre os dois momentos apresentados acima revela o quanto a explicação fornecida aos alunos, relativamente às terminações /ɪd/, foi esclarecedora. Dos 20 alunos que haviam preenchido a ficha incorrectamente no primeiro momento, 19 foram absolutamente capazes de autonomamente preencher a ficha de modo totalmente correcto. Os restantes dois alunos (que não são contemplados como alunos que tenham acertado completamente na ficha no momento “After teacher”) seleccionaram três dos quatro verbos correctos (“waited”, “posted”, “visited”), esquecendo-se de seleccionar “added”, o quarto verbo.

Os dados levantados permitiram-me concluir que, não apenas as explicações quanto à pronúncia foram claras, dada a gritante evolução de resultados, como também, que esta estratégia de averiguação das capacidades dos alunos, no âmbito do reconhecimento dos fonemas, era perfeitamente reveladora do entendimento adquirido por via da explicação disponibilizada.

Graças à aplicação desta ficha pude entender que a partilha de regras de pronúncia pode efectivamente esclarecer os alunos e possibilitar que eles tenham um melhor entendimento de como é que a língua segunda funciona. Com regras como estas, os alunos apercebem-se que a concretização oral da língua nem sempre é algo de aleatório, senão também o reflexo de regras basilares que se concretizam constantemente e que os ajudam a melhorar o nível de expressão que possuem.

Relativamente ao exercício comunicativo que colmatou a aula, foi através de um exercício em pares que a aula terminou. Reaproveitando a temática abordada e alguns dos verbos explorados, os alunos, por escrito primeiro e oralmente depois, deviam imaginar-se na situação de dois alunos que estariam a relatar a alguém o período de férias passados juntos. Ao cumprirem esta actividade, os alunos, ao mesmo tempo que estavam a adequar o tempo verbal em estudo a um uso concreto da língua, puderam também pôr em prática a pronúncia correcta dos verbos regulares conjugados no *Simple*

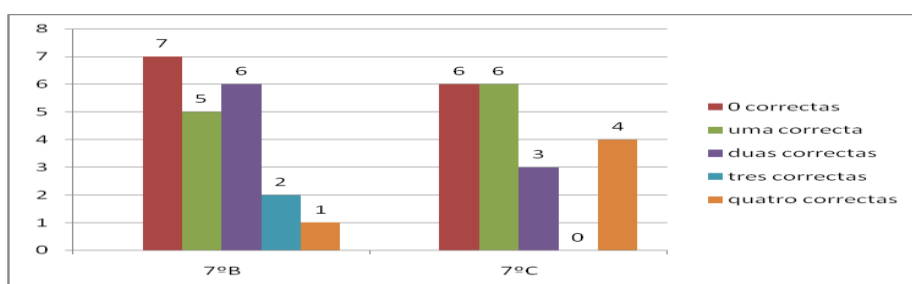
Past, apercebendo-se da correcta ou incorrecta concretização sonora das terminações que se havia abordado na aula.

Nos dias que se seguiram à concretização desta aula, resolvi aplicar a mesma ficha de reconhecimento das terminações do *Simple Past* a outra turma, de características semelhantes. Pareceu-me pertinente contrastar os resultados obtidos pela turma sob investigação com outra que não estivesse envolvida no estudo (de maneira a credibilizar as descobertas feitas).

O 7º C era constituído de 19 alunos detentores do mesmo percurso escolar no que diz respeito ao progresso na língua inglesa. Da mesma forma que o 7º B, os alunos desta turma também haviam iniciado a aprendizagem da língua estrangeira no 5º ano de escolaridade e encontravam-se neste ano lectivo, no terceiro ano consecutivo de aprendizagem da língua segunda.

A análise e comparação das duas turmas, como já havia ocorrido com o contraste dos questionários aplicados no início da investigação, permitiu que tecesse algumas conclusões. Pude descobrir, por exemplo, que as dificuldades identificadas e trabalhadas na turma envolvida no meu projecto de investigação-acção, o 7ºB, também eram sentidas pelo 7ºC.

Ora, entre as duas turmas, como se poderá observar abaixo, poucas são as divergências encontradas no que se refere à problemática apresentada na ficha: identificar correctamente os quatro verbos no *Simple Past* cuja pronúncia final correspondia a /ɪd/.



Tanto no 7º B como no 7º C, o conhecimento relativo à pronúncia das terminações dos verbos regulares em *Simple Past* parece demonstrar que os alunos, na sua maioria, desconhecem como determinar se uma terminação “ed” deve ou não ser produzida como /ɪd/. Para cada lado, 7 alunos no contexto do 7ºB e 6 alunos no contexto do 7º C, cerca de 30 % dos alunos em relação à totalidade da turma, nem sequer soube

identificar um único verbo. Os restantes membros das duas turmas, souberam pelo menos identificar um dos verbos correctos. Este facto, no entanto, não significa que fizessem a selecção com a determinação de saberem determinantemente que os verbos seleccionados eram efectivamente os verbos correctos. É muito provável que parte da turma, por total desconhecimento da distinção, tenha optado por fazer uma selecção aleatória, e por fruto do azar tenha acertado em verbos correctos.

3.2.3 *A segunda aula do segundo ciclo em Inglês*

A segunda aula relativa ao contexto da disciplina de Inglês decorreu a 27 de Maio. Nesta aula, encaixada na temática das compras, os itens de pronúncia seleccionados foram itens vocálicos (itens identificados anteriormente, na recolha de dados inicial, como elementos reveladores de indecisão na pronúncia dos alunos).

Nesta aula em concreto, aproveitando a concretização de uma actividade de compreensão oral, resolvi tirar partido do material sob análise para dirigir a concentração dos alunos para a articulação de elementos vocálicos presentes ao longo da reprodução auditiva. Os referidos elementos vocálicos foram os seguintes: /ʌ/ como em “must” ou /ˈmʌst/ e /əʊ/ como em “go” ou /ˈɡəʊ/.

Entre as razões que me levaram a seleccionar os ditos sons encontrava-se a consciência de que, como professora, não convinha que eu permitisse que determinados erros se fossem perpetuando sem que eu os tentasse corrigir. Embora sabendo que os itens em questão não representavam um obstáculo categórico para a compreensão das palavras em que se encontravam e nos contextos comunicacionais em que eram utilizados, também tinha consciência de que podiam, no entanto, ser a fonte de mal entendidos e mal-estares no contexto de fala com pessoas nativas. Apesar de, como ouvintes da língua estrangeira em estudo, tanto eu, como os alunos desta turma, pudéssemos entender o significado de palavras ditas como as seguintes: */ˈmʌst/ (“must”), */ˈbʊtə(r)/ (“butter”) ou ainda /noʊ/ (“no”), visto que o meu objectivo pedagógico se propunha a aperfeiçoar o nível de expressão oral dos meus discentes, não poderia permitir que os meus alunos continuassem a dar esse tipo de erros sem que eu tentasse intervir. Afinal de contas, um dos propósitos da aprendizagem e ensino de uma

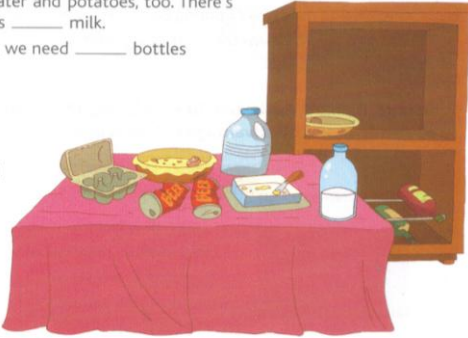
língua é garantir que os alunos sejam capazes de entender oralmente as pessoas nativas e serem entendidas por elas.

Para além desse facto, a prática desses dois sons iria revelar-se muito útil para o resto da aula tendo em conta que alguns dos elementos gramaticais que iriam ser introduzidos, nomeadamente os quantificadores, implicavam que esses sons fossem bem articulados, por exemplo: “some” e “no”. O facto de iniciar a aula com a explícita descrição de como os elementos fonéticos deveriam ser articulados permitia que sempre que os quantificadores referidos devessem ser mencionados, os alunos fizessem logo à partida um esforço para se aproximarem da pronúncia indicada.

O texto que foi introduzido para a apresentação do uso, grafia e produção oral dos quantificadores foi o seguinte:

TRACK 24 **B. Rita's mother is going shopping.**
Listen to her conversation with Rita and complete the dialogue.

Mother: I must go to the supermarket. There's _____ butter, _____ eggs and _____ beer.
Rita: Don't forget to buy _____ bread, water and potatoes, too. There's almost nothing left. Thank God there's _____ milk.
Mother: Oh dear! I also need _____ meat. Do we need _____ bottles of wine?
Rita: No, there are still _____.
Mother: Is there anything else we need?
Rita: No, I think that's it.
Mother: Why don't you come with me? I need _____ help to carry everything.
Rita: OK. But can we go to the new boutique as well? Pleease??? I saw some fabulous jeans in the window...



SEE PORTFOLIO p. 62
SEE WORKBOOK p. 48

116 | one hundred and sixteen

Retirado de: Coelho, Ana, & Correia, Paula (2006) *Profile7*, Lisboa, Texto Editores: 116.

Para proceder à respectiva apresentação e explicação dos sons, os alunos foram expostos à audição e ao correspondente texto aqui ilustrado, e foi-lhes solicitado que, após um primeiro contacto auditivo, protagonizassem as personagens representadas por meio de uma leitura em voz alta. Findada a referida leitura, foi-lhes chamado a atenção para a presença de sons vocálicos em Inglês que não existiam em Português: os sons /ʌ/ e /əʊ/. Seguidamente a essa informação, desenhei os respectivos símbolos fonéticos no quadro e pedi aos alunos que, partindo dos sons que eu havia exemplificado, tentassem identificar as palavras onde esses sons existiam no texto (um pouco como já havia sido praticado numa das aulas de Espanhol). Consequentemente, vários foram os alunos que

tentaram identificar as ditas palavras e sugerir as que, nas suas opiniões, correspondiam aos sons emitidos.

À medida que os alunos foram identificando as palavras correctas, fui escrevendo as palavras mencionadas no quadro, por baixo dos símbolos correspondentes, e no fim, resolvi pedir a vários outros alunos que, de acordo com a posição das respectivas palavras tentassem pronunciar-las correctamente. Entre as palavras em questão existia: “must”, “butter”, “some”, “come”, “go”, “no”, “potatoes” e “window”.

No final, tendo, os alunos, referido todas as palavras correspondentes aos sons apresentados, foi-lhes sugerido que apontassem, no texto relativo à audição, os símbolos fonéticos junto aos sons onde eles deveriam ser produzidos e realizassem uma nova leitura em voz alta do texto, prestando particular atenção aos sons e à pronúncia.

No que se refere à concretização comunicativa dos sons, foi nomeadamente num exercício directamente relacionado com a prática dos quantificadores aprendidos que os alunos tiveram a oportunidade de exercitar a pronúncia dos sons abordados. Nesta actividade em concreto, partindo das explicações relativas aos diferentes quantificadores, entre eles: “some”, “no” e “any”, os alunos, em pares, tiveram de imaginar um diálogo levado a cabo por duas pessoas preparando uma lista de compras de acordo com o conteúdo de um frigorífico imaginário. Na concretização desse diálogo, os alunos deveriam esforçar-se por usar o máximo de vocabulário aprendido relativamente à comida e pelo menos uma vez cada um dos quantificadores aprendidos (o que implicava saber pronunciar-los correctamente igualmente).

3.2.4 A segunda aula do segundo ciclo em Espanhol

Não consegui concretizar a segunda no âmbito do segundo ciclo da investigação em Espanhol. Tendo sentido dificuldades em conciliar as exigências da profissionalização em curso com os passos da investigação previstas, acabei por não conseguir assegurar tempo disponível, na turma em questão, para a concretização da desejada segunda aula. Consequentemente, o segundo ciclo relativo à disciplina de Espanhol acabou por ficar incompleto.

No entanto, tentei, pelo menos, arranjar tempo suficiente para submeter os alunos a um segundo ditado, com o propósito de observar de que modo o

reconhecimento dos sons e a sua relação com a grafia havia melhorado. Através deste ditado, realizado no último dia de aulas do ano lectivo, pude pelo menos verificar que, tendo em consideração os sons trabalhados nas aulas de Espanhol (os sons /θ/, /s/, /ĩ/, /r/ e /x/), a prestação dos alunos havia de um modo genérico melhorado.

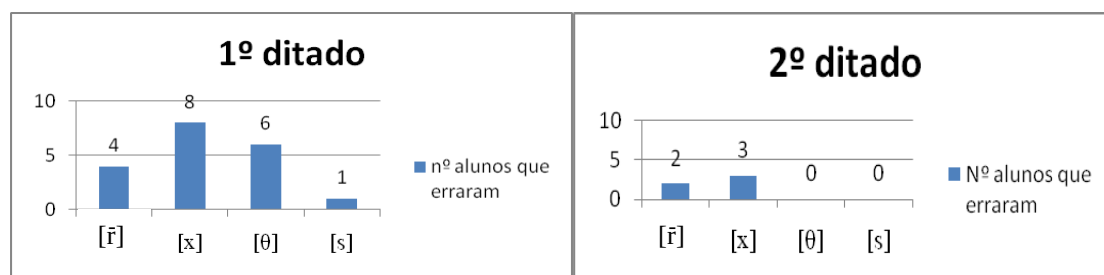
A melhoria verificada através dele, no entanto não será o reflexo de uma evolução irrefutável visto que, para os alunos, existem palavras que geram mais dúvidas do que outras e possivelmente as que incluía o este segundo ditado, poderão ser consideradas mais acessíveis do que as que faziam parte do primeiro ditado. Para contradizer esta sensação, só um outro ditado constituído de palavras não familiares para os alunos, permitiria obter uma perspectiva mais clara das capacidades dos alunos.

O conteúdo do segundo ditado era o seguinte (os sons de interesse aparecem a negrito):

- *Bueno, Laura, tenemos que marcar las vacaciones.*
- *¡Sí, hay que pensar adónde vamos este año.*
- *¿Qué tal si vamos a Inglaterra?*
- *¡Qué horror! Ahí están los españoles en verano.*
- *¿A Egipto?*
- *No, ¡qué hace un calor insoportable!*

- *Vamos a Grecia.*
- *No me apetece ir a Grecia.*
- *¿Qué tal si vamos a Mallorca?*
- *¿Montar en un avión? Ni loca...*
- *¿Y qué te parece ir a Paris?*
- *No me apetece nada ir a Paris.*
- *Bueno, ¿qué sugieres?*
- *¿Qué tal si nos quedamos en casa?*

Apesar de tudo, tendo em conta o reconhecimento de sons existente no ditado, verificou-se a seguinte distinção entre os resultados dos dois ditados²¹:



²¹ O fonema /r/, por ter considerado que se aproxima do fonema também usado em Português, não foi levado em conta na análise dos dois ditados. Decidi dar mais importância aos sons que mais concretamente se realizam de maneira distinta nas duas línguas (Português/Espanhol).

3.2.2 Conclusões relativas ao segundo ciclo

O segundo ciclo, embora não totalmente encerrado como planeado, permitiu apreender com maior discernimento até que ponto os exercícios imaginados com respeito à prática de pronúncia dos alunos poderiam ou não surtir o efeito desejado: levar a que, por via de actividades focalizadas na pronúncia, os alunos adquirissem um maior à vontade nas actividades de prática oral, que, no fundo, demonstrassem ao mesmo tempo que pusessem em prática a fluência, maior segurança nos aspectos relacionados com a pronúncia.

Ao ter alargado o tempo de aula disponível do primeiro para o segundo ciclo de investigação, pude dar-me conta que, no espaço temporal de 90 minutos, desde que a aula fosse devidamente planificada e organizada de forma a incluir um momento dedicado à pronúncia, os alunos poderiam usufruir com maior frequência de momentos que lhes proporcionaria um maior e melhor entendimento da vertente oral da língua, à qual nem sempre o professor dá a devida atenção.

Embora tivesse a obrigação de ter assegurado que o número planeado de aulas tivesse sido concretizado, por questões de carga de trabalho e escassez de tempo, tal não aconteceu. Consequentemente, tendo em conta o número de aulas concretizadas tanto na vertente do Inglês como na vertente do Espanhol, no que correspondeu aos dois ciclos de investigação, não manifestaram resultados que permitissem evidenciar conclusões categóricas. Esta afirmação prende-se com a consciência de que o número de aulas onde a investigação foi posta em prática, nomeadamente no período correspondente ao segundo ciclo, não foi suficientemente representativo para extrair esse tipo de conclusões.

Relativamente ao que pude aprender sobre as aulas efectivamente concretizadas foi que, nomeadamente, a alteração aplicada em relação ao primeiro ciclo, o alargamento do tempo de aula dedicado à pronúncia, teve o efeito desejado. Pelas aulas efectivamente concretizadas, todos os passos previstos para a exploração da pronúncia foram abordados e concluídos dentro do tempo disponível (o que não havia sido conseguido no primeiro ciclo).

3.3 *Conclusões relativas aos dois ciclos*

Face ao trabalho levado a cabo ao longo da duração dos dois ciclos de investigação, muito embora admita que certos itens de pronúncia fossem mais facilmente entendíveis do que outros, considero que todos os elementos de pronúncia e as actividades que lhes foram associadas ajudaram pelo menos a melhorar o discernimento que estes alunos detinham relativamente a cada um deles.

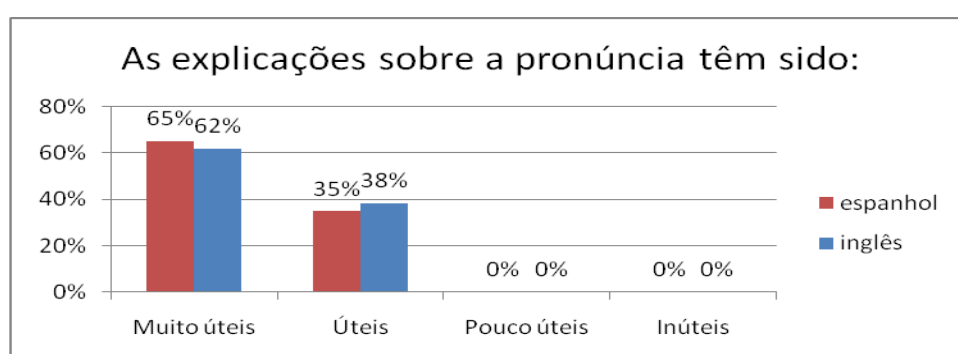
Parto do princípio que, por exemplo, e enunciando várias circunstâncias: ainda que os alunos possam confundir as pronúncias /θ/ e /ð/ em Inglês, pelo menos já não terão a tendência de reproduzir oralmente o grafema “th” como /t/, /s/ ou /f/ (como alguns o faziam antes de eu ter intervindo); face aos grafemas “j/g” e “r/r”, os alunos conseguirão distinguir quais as produções consideradas correctas em Espanhol; deparando-se com a letra “c” antes de “e/i” e “z” antes de “a/o/u”, saberão que em Espanhol, estes dois grafemas têm a mesma concretização sonora que “th”, em Inglês; recordar-se-ão que só existem três possíveis concretizações sonoras da terminação “-ed” do *Simple Past* em Inglês: /t/, /d/ e /ɪd/ e que a pronúncia /ed/, como alternativa, seria considerada incorrecta; e ainda que, os símbolos fonéticos, quando consultados (quer nos apontamentos das aulas quer nos dicionários onde figuram), poderão constituir, para eles, ferramentas de suporte pedagógico no sentido em que lhes indicam como é que os sons devem ser pronunciados, nomeadamente, em momentos de preparação para a fala ou em períodos de leitura em voz alta.

No entanto, para além das deduções tecidas por mim enquanto agente activo e observador directo das actividades levadas a cabo também me pareceu pertinente elaborar uma tipologia de levantamento de dados que pelo menos me permitisse obter uma visão mais nítida sobre a opinião dos alunos relativamente às aulas de pronúncia usufruídas ao longo dos dois diferentes ciclos, as quais mantiveram a mesma estratégia de fundo ao longo de ambos os ciclos. Para esse efeito determinei, perspectivando um método que mais uma vez garantisse o anonimato e sinceridade dos alunos envolvidos, recorrer à elaboração de um novo questionário. Através dele teria a ocasião de captar com melhor precisão em que medida estes alunos, em realidade, desfrutaram e tinham efectivamente a sensação de ter gozado de um maior à vontade nas actividades comunicativas graças ao método de elucidação e preparação de pronúncia implementado.

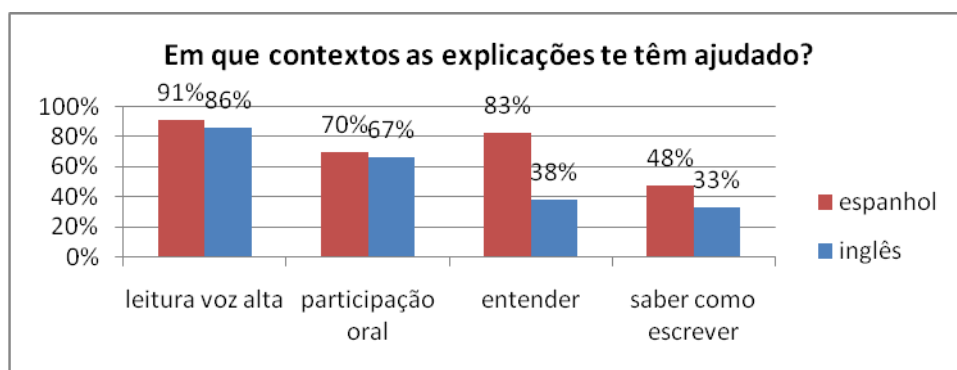
Decidi à partida que, também para a aplicação deste último questionário, cada vertente da língua ia ser abordada separadamente, ou seja, iria existir uma versão do questionário para as aulas de Inglês e outra para as aulas de Espanhol. Esta decisão foi tomada porque, por um lado, a investigação na vertente do Inglês estava mais adiantada em relação à vertente do Espanhol (não fazia sentido aplicar um questionário final relativo à vertente do Espanhol quando possivelmente ainda iria ter a oportunidade de concretizar pelo menos outra aula de pronúncia nesta disciplina), e, por outro lado, porque queria obrigar os alunos da turma em estudo a pensar separadamente nas aulas de Inglês e de Espanhol (quem sabe os alunos tivessem opiniões divergentes em relação a cada uma das línguas).

As duas versões do mencionado questionário (a inglesa e a espanhola) estão disponíveis como anexos deste trabalho e as questões que neles constam (*ver anexos 14 e 15*) propõem-se a: clarificar até que ponto os alunos determinaram como úteis os momentos dedicados à pronúncia nas aulas, a determinar os contextos para os quais os alunos sentem que as explicações e práticas fornecidas lhes têm servido, a descobrir se efectivamente as estratégias implementadas tiveram alguma influência no sentimento de autoconfiança nos seus actos de fala em língua estrangeira assim como na articulação de palavras isoladas e, por fim, descobrir se os alunos verdadeiramente haviam alguma vez recorrido e dado uso aos símbolos fonéticos apresentados.

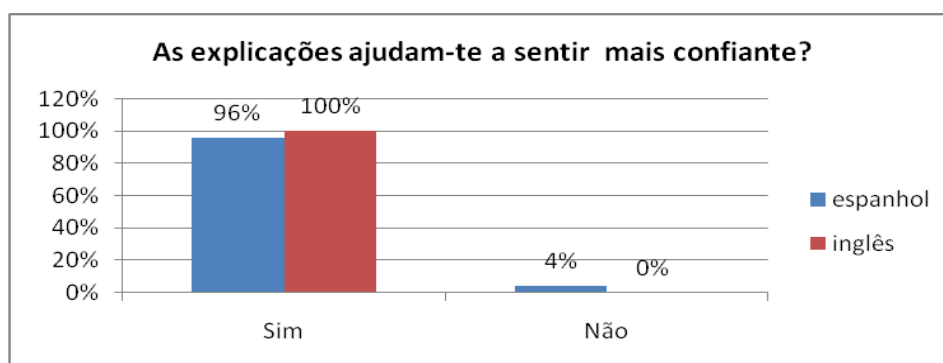
A informação recolhida quanto ao conteúdo de cada questão, comparando os resultados das duas vertentes linguísticas, correspondeu à seguinte:



Como se pode ver no gráfico acima representado, na avaliação da utilidade das explicações levadas a cabo relativas à pronúncia, pode-se dizer que a opinião dos alunos é positiva, tendo em conta que nenhum aluno seleccionou as hipóteses “pouco úteis” e “inúteis” e que em média 60 % da totalidade dos alunos optou por escolher a opção “muito úteis”.



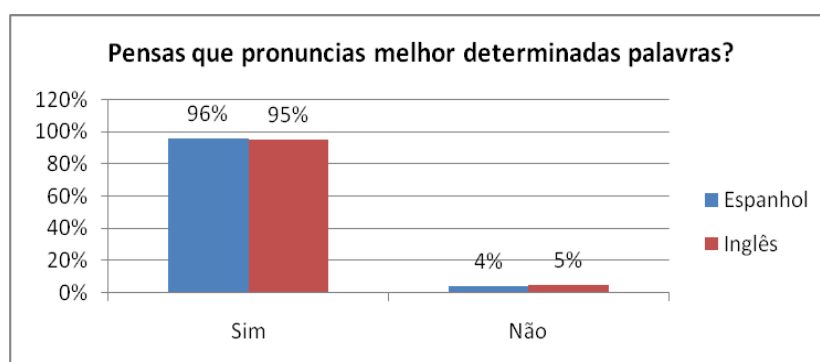
Relativamente aos contextos em particular em que os alunos achavam que as aprendizagens sobre a pronúncia tinham ajudado mais, é clara a predilecção para três contextos: a “leitura em voz alta” (talvez pelo tipo de exercício controlado levado a cabo, onde os alunos foram orientados a apoiarem-se nos símbolos fonéticos), a opção “entender as palavras quando as ouço”, mais significativa na vertente do Espanhol (mais uma vez, talvez, por influencia da tipologia de actividades concretizadas nas aulas desta língua - havia-se pedido aos alunos que, por exemplo, reconhecessem os sons por meio de um ditado) e, por fim, a “participação oral”, na qual se entende que se incluem as actividades de cunho comunicativo, escolha essa que corresponde a 70% dos alunos do lado do Espanhol e 67% do lado do Inglês, ou seja, mais de 50 % dos alunos de ambas as partes. Este facto, por sua vez, comprova que nessa última área também os alunos consideraram que as explicações relativas à pronúncia tiveram um efeito positivo nas performances orais (embora aparentemente não achassem que tenha sido nessa área que as actividades desenvolvidas tenham ajudado mais, considerando que “a leitura em voz alta” foi a opção mais escolhida).



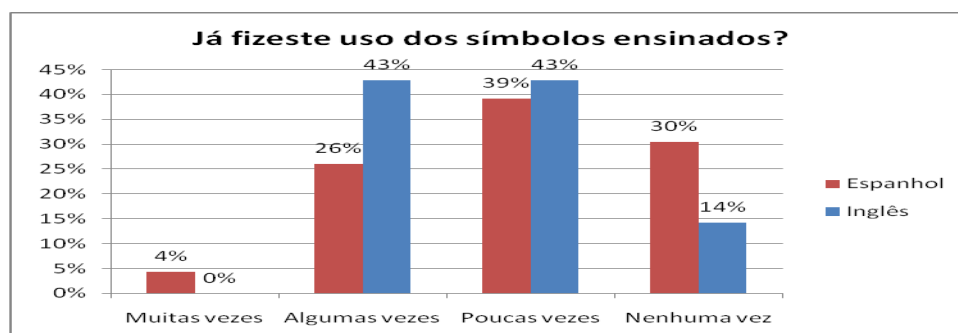
Na pergunta de maior pertinência relativamente à pergunta que deu forma à investigação: “*Como é que exercícios centrados na pronúncia poderão ajudar os alunos a sentirem-se mais confiantes ao falar em língua estrangeira?*”, o que se

verificou foi que a tendência de respostas dadas pelos alunos foi quase unânime. Face à questão: “Achas que as explicações te têm servido para te sentires mais confiante em momentos em que te pedem para falar em Inglês/Espanhol?”, a quase totalidade da turma optou por dizer que sim (ver gráfico acima), evidenciando assim que, efectivamente, para eles as explicações concedidas fizeram a diferença nos momentos de produção linguística nas aulas.

Em paralelo, conforme a análise do gráfico abaixo apresentado, aproximadamente a mesma média de alunos considerou que as ditas explicações também fizeram com que eles soubessem melhor como pronunciar determinadas palavras.



Relativamente à última questão (ver gráfico abaixo), comum aos dois questionários e que verte sobre o uso concreto dos símbolos fonéticos - “Alguma vez fizeste uso dos símbolos que a professora te ensinou?” - 43% do total dos alunos de Inglês afirma ter recorrido aos símbolos “poucas vezes” e outros 43 % “algumas vezes” o que é bastante positivo tendo em conta que se tratavam de instrumentos de língua desconhecidos até então por eles e cuja referência pouco ou nada se havia praticado nas aulas.



Na realidade, tendo em conta os dados respondidos pela variante do Inglês, 86% dos alunos afirma ter pelo menos uma vez usado os símbolos ensinados, o que em si, já

é uma descoberta satisfatória, pois revela que para estes alunos os detalhes da fonologia de uma língua também interessam e podem ser considerados úteis). No entanto, e o que comprova que a sensação para cada língua pode diferir, na área do Espanhol, o uso dos símbolos fonéticos foi algo que a maioria admitiu não ter recorrido tantas vezes. Somente 26% da turma afirmou tê-los usado “Algumas vezes”, enquanto a maioria, juntando os 39% que respondeu “poucas vezes” com os 30% que respondeu “Nenhuma vez”, deu conta que pouco ou nada fez uso deles.

Creio entender a causa que levou os mesmos alunos a ter uma opinião diferente para cada língua e a evidenciar o distanciamento existente relativamente a esta questão entre as duas línguas. Descobri, demasiado tarde que o inquérito entregue ao 7º B no contexto de Espanhol continha incorrecções que possivelmente terão confundido os alunos. Não podendo comparecer na última semana de aulas, semana em que este inquérito tinha de ser distribuído, a última semana de possível contacto com os alunos na escola, recorri a uma pessoa intermediária que procedesse à entrega destes por mim. Tendo em conta que essa pessoa, conforme as minhas indicações, se limitou a imprimir e entregar os inquéritos de acordo com o que havíamos combinado, não deu conta que existiam falhas. No processo do envio do ficheiro por via e-mail, o computador de destino desformatou em parte o conteúdo do inquérito e transformou os símbolos fonéticos em símbolos desconhecidos e consequentemente irreconhecíveis para os alunos (*ver anexo16*). Ora, na vertente do Espanhol, face às questões relativas aos símbolos: “Identifica os símbolos assinalados”, “És capaz de dar um exemplo de uma palavra para cada símbolo identificado e sublinhar a parte do som que lhe corresponde?” e “Já fizeste uso dos símbolos ensinados?”, os alunos, vendo que não reconheciam categoricamente nenhum dos símbolos apresentados responderam o que na altura lhes pareceu mais adequado, nomeadamente, que pouco ou nunca haviam usado os símbolos (o que correspondia à realidade, visto que nenhum dos símbolos presentes correspondia aos símbolos que haviam aprendido). Assim sendo, apesar do meu interesse em afunilar a percepção do uso dos símbolos fonéticos por estes alunos, depois de terem estado em contacto e usado alguns deles, o contratempo relatado acima fez com que a recolha de dados relativa a essas questões ficasse, em parte, impossibilitada (pelo menos no que diz respeito à área do Espanhol).

Capítulo IV- Interpretação dos Dados

Se por um lado, quer por via da análise aos questionários aplicados, quer por via dos levantamentos resultantes das observações directas, se tenha evidenciado o alcance dos objectivos que se haviam traçado - creio que os dados recolhidos me permitem dizer que, na delimitação de aulas concretizadas no âmbito da investigação, os alunos envolvidos se esforçaram por pôr em prática os ensinamentos recebidos e que, pelo menos nessas aulas, foi visível a melhor concretização dos sons inseridos nas diversas palavras que se associaram à prática de actividades comunicativas que se seguiram à exposição da pronúncia - por outro lado, existem informações relativas à investigação que permanecem pouco esclarecedoras e que denotam necessitarem de melhor aplicação e diferentes abordagens.

Sabendo que nas poucas aulas realizadas a aproximação às problemáticas de pronúncia foram várias, torna-se uma tarefa difícil determinar nomeadamente se é a estratégia levada a cabo e mantida ao longo dos dois diferentes ciclos que terá levado aos resultados satisfatórios ou alguma das actividades concretizadas em particular. Por exemplo, o que terá sido mais eficaz: o levantamento das dificuldades ressentidas pelos alunos pelo ditado ou pelas grelhas fonéticas, os mini testes de aplicação imediata de conhecimento ou a redacção de um segundo ditado passados uns dias, a audição das pronúncias por via de materiais autênticos ou por via da professora, entre outros. É difícil também determinar até que ponto as aulas comuns, as restantes aulas protagonizadas pelas professoras titulares, nas quais também se vai treinando e corrigindo a pronúncia não terão tido a sua dose de responsabilidade nas melhorias observadas. Se calhar não teria sido má ideia incluir no questionário final uma pergunta em que os alunos fizessem justamente a distinção entre as aulas dadas por mim, no âmbito das práticas de pronúncia, e as aulas com as respectivas professoras, em que a pronúncia também era desenvolvida.

Nesse sentido, pela falta de certezas que resultam do levantamento de dados, na eventualidade que se dê continuidade ou se repita esta investigação, requer-se que se desenvolvam metodologias de levantamento de dados que possibilitem o alcance de maior objectividade de resultados.

Capítulo V- Discussão e Conclusão

A existência de dificuldades de aprendizagem de língua vinculadas à pronúncia e a necessidade de se criarem estratégias e condições para que essas dificuldades fossem ultrapassadas foi o objectivo central da investigação aqui apresentada.

Na abordagem à pronúncia, praticada ao longo deste projecto de investigação, procurou-se demonstrar que num panorama de ensino-aprendizagem comunicativo, contrariamente ao que se pôde deduzir das aulas observadas das professoras titulares e manuais consultados, continua a existir espaço para o tratamento da pronúncia (aspecto formal da língua frequentemente associado a metodologias tradicionais).

A pronúncia, como já foi várias vezes mencionado, para além de ser um aspecto que caracteriza a própria língua, é um elemento linguístico que viabiliza a comunicação (por ser parte integrante da expressão e compreensão oral) (Bartolí, 2005: 3-5) e consequentemente, um elemento a não ser negligenciado no desenvolvimento de aulas de línguas estrangeiras.

A correcção fonética ou exploração fonética levada a cabo ao longo deste trabalho foi entendida como ferramenta de aperfeiçoamento da prática da língua, não somente no seu entendimento geral, como no seu aspecto prático, no uso da língua em situações comunicativas. No contexto das aulas levadas a cabo, o tratamento atribuído à pronúncia, em vez de ambicionar aproximar o aluno de um patamar de expressão oral próximo do que seria o de um falante nativo, apelando-o constantemente a autocorrigir-se (se é que esse nível de língua poderá alguma vez ser realisticamente atingido por um aluno não nativo), o objectivo deste estudo centrou-se mais em aperfeiçoar aspectos de pronúncia que, ao serem corrigidos, poderiam facilitar o envolvimento dos alunos nas situações comunicacionais e ter repercussões positivas quer na prática de exercícios comunicativos, quer na vertente afectiva dos alunos. Como já dizia Marta Bartolí Rigol, “A correcção fonética dentro de um ensino comunicativo deveria prestar atenção à eficácia da comunicação e intervir nessa direcção.” (Bartolí, 2005:7)

A pronúncia, incluída em cada uma dessas aulas como parte integrante do processo de aprendizagem, como os restantes elementos que compõem a língua, foi abordada no sentido de alcançar o mesmo fim para o qual os outros todos se conjugam: levar o aluno a manipular cada vez melhor a língua e a comunicar com ela.

O método de intervenção adoptado e representado na pergunta de investigação provou ter sido um estratagema, no meu ponto de vista, coerente e perfeitamente praticável nas aulas de língua estrangeira. Em vez de explorar a prática de pronúncia repercutindo modelos de ensino clássicos baseados na exposição dos alunos aos sons (geralmente centralizados nos níveis mais preliminares da língua e mais aprofundadamente nos primeiros dias de aulas), ou recorrendo a táticas de repetição e insistência na memorização, ou apresentando exercícios focalizados na pronúncia que não mantêm qualquer tipo de conexão com o conteúdo ou contexto linguístico da aula, a estratégia adoptada propôs-se a concretizar uma aproximação à pronúncia que se distinguisse do tradicional e que propusesse uma abordagem alternativa. Ou seja, tentando contrariar a perspectiva de muitos outros investigadores no que diz respeito ao papel da pronúncia nas aulas de língua estrangeira, este estudo procurou comprovar que exercícios de correcção formal, julgados por muitos antiquados e obsoletos, poderiam comprovar a sua utilidade no contexto de aulas de ensino de línguas sem que tal facto implicasse uma interrupção com a abordagem comunicativa das aulas. Pelo contrário, os exercícios de correcção fonética, neste trabalho defendidos, apresentam-se como momentos de preparação linguística que encaminham os alunos para um maior e melhor envolvimento e eficácia dos alunos nas actividades de interacção comunicativa que são ulteriormente praticadas. Assim, esta abordagem vai de encontro com ideais comunicativos que vão de encontro ao que afirma, nomeadamente, Joan Morley:

“O objectivo da pronúncia deveria mudar-se da obtenção da pronúncia perfeita (um termo muito elusivo nas melhores das circunstâncias), para objectivos mais realistas como o desenvolvimento de inteligibilidade funcional, a comunicabilidade, uma maior autoconfiança, o desenvolvimento de capacidades de monitorização e de estratégias de modificação da fala, para um uso [da língua] que vai para além da sala de aula”.

(Morley, 1991, citado por Otlowski, 1998)

Tendo observado e associado que, conforme já o perspectivava Sandra Palomo, grande parte dos obstáculos dos meus alunos advinham da interferência da língua materna na percepção e produção da língua segunda, da falta de actividades que objectivassem as necessidades ressentidas, assim como da falta de familiaridade com certos sons (factores bloqueadores na percepção e emissão correcta da língua) (Palomo,

2006:5), foi meu interesse antecipar esses obstáculos e criar as estratégias necessárias para contornar esse problema.

Face às dificuldades encontradas e ao aparente mal-estar dos professores em geral perante a necessidade de aliar a aprendizagem da pronúncia a um método de ensino/aprendizagem de tipo comunicativo (Carvalho, 2007:247), a tática delineada procurou demonstrar que a adopção de actividades centradas na pronúncia não era incompatível com a concepção comunicativa que hoje em dia se associa às aulas de língua. A metodologia proposta traduzia-se em, por um lado, assegurar que o professor introduzisse exercícios de explicação e melhor percepção do obstáculo fonológico em questão, e, por outro lado, garantir que essa exploração da pronúncia da língua fosse aplicada a contextos comunicativos, situações de língua concretas onde os alunos usufruiriam de oportunidades de comprovar que a melhoria do item de pronúncia em questão poderia resultar num elemento facilitador do processo comunicativo e numa fonte de maior autoconfiança dos alunos envolvidos neste tipo de actividades. Nesta perspectiva, e correlacionando a aprendizagem da pronúncia de uma língua com a hipótese do filtro afectivo de Krashen (1988, citado por Schütz, 2007), os alunos, ao darem conta que se conseguem expressar eficazmente no processo de prática de pronúncia (por comparação da própria performance com o modelo da professora, com as audições facultadas e com os colegas), previsivelmente aumentariam a própria auto-estima e sentir-se-iam menos tensos em circunstâncias de actividades de fala em língua estrangeira.

Assim sendo, parece-me que os dados obtidos e que resultaram das actividades praticadas me permitem afirmar que, em grande parte dos aspectos trabalhados, os alunos lograram, graças à minha intervenção, usufruir de vários factores: viram as dificuldades sentidas ao nível da expressão não serem desprezadas, mas pelo contrário, tratadas objectivamente no curso das aulas; desfrutaram de momentos especificamente dedicados ao desenvolvimento de pronúncia; atribuíram uma nova importância ao papel determinante da pronúncia na transmissão e percepção das mensagens realizadas em língua estrangeira (pronunciando bem as palavras, os alunos tiveram a oportunidade de descobrir como a comunicação poderia ser facilitada); entenderam mais concretamente como é que determinados sons são produzidos e distintos em comparação com os sons da língua materna; puderam comprovar individualmente até que ponto as explicações

centradas na pronúncia tinham alguma influência no sentimento de autoconfiança patente nos exercícios de fala; e também, aperceberam-se da existência e pertinência dos símbolos fonéticos para o reconhecimento da concretização dos sons.

De todo o processo de investigação elaborado e aplicado ao grupo sob investigação, dever-se-ão realçar estratégias e materiais que, no meu ponto de vista, merecem ser reconhecidos e considerados pertinentes e reveladores de significado no contexto sob estudo.

As grelhas de recolha de erros fonéticos parecem-me terem sido um método de levantamento de necessidades específicas muito útil para a identificação de problemáticas existentes na sala de aula no sentido em que, para além de terem pormenorizado a tipologia de erros cometidos individualmente por cada aluno, permitiram igualmente detectar erros genericamente produzidos pela turma em geral, ou seja, identificar obstáculos comuns a vários alunos. Ao definir onde é que os alunos sentiam dificuldades na área da pronúncia, era possível assegurar que o professor em questão pudesse mais facilmente pesquisar e preparar material que fosse de encontro às necessidades sentidas pelos alunos e não apenas às intuições baseadas nas sensações e recordações que este normalmente recolhe das suas aulas, no seu quotidiano. Também, ao localizar concretamente quais os sons onde os alunos sentiam dificuldades, mais fácil se tornava a tarefa de verificar se as dificuldades, após a devida intervenção, haviam sido ultrapassadas ou não.

O uso dos símbolos fonéticos como ferramentas de aprendizagem permitiram fornecer uma ajuda extra, um conhecimento adicional, aos alunos que graças a eles poderiam mais facilmente reconhecer a articulação correcta dos sons e melhor articular os sons abordados.

Os questionários distribuídos permitiram descobrir com maior precisão como é que os próprios alunos, agentes activos do processo de ensino/aprendizagem, encaravam o ensino da pronúncia e, partindo da informação por eles fornecida, tecer afirmações mais objectivas em relação ao projecto em curso.

Os mini testes, para além de serem instrumentos de objectiva avaliação da capacidade dos alunos, demonstraram terem sido igualmente utensílios de medição muito claros no que diz respeito ao estudo do melhor entendimento dos itens de pronúncia por parte dos alunos.

A adequação preferencial da abordagem dos itens de pronúncia às aulas de duração de 90 minutos demonstrou surtir o efeito pretendido. Nas aulas de maior duração ficou comprovado que o professor detinha um poder de flexibilidade mais importante, conseguindo, no tempo disponível, conciliar a necessidade de avanço na matéria a leccionar com a necessidade de se trabalhar com aspectos de língua mais concretos, como é o caso dos aspectos aliados à pronúncia.

Por outro lado, se tivesse de apontar os aspectos menos bem conseguidos e que, na eventualidade de uma continuidade ou repetição desta investigação, tivessem de ser remodelados, enunciaria os métodos de levantamentos de dados relativos à autoconfiança resultantes da estratégia adoptada (tornou-se difícil comprovar, para além da aplicação do questionário final, até que ponto os alunos haviam efectivamente alcançado um patamar de maior desinibição graças aos momentos de explicação e prática de pronúncia sugeridos); o número de aulas desenvolvidas e dedicadas à aplicação do método de investigação pareceram-se insuficientes para fornecerem dados inequivocamente credíveis e irrefutáveis; e, finalmente, também me pareceu desejável que na concretização do plano de investigação se optasse por apostar numa maior homogeneidade na tipologia de exercícios e métodos de levantamento de dados (apesar dos exercícios e ferramentas de levantamento de dados tivessem produzido resultados significativos, apresentaram um grau de diversidade elevado que pode levar a que se questione a sua eficácia).

Para concluir, ainda que não pretendo defender que a estratégia de abordagem da pronúncia aqui apresentada seja a mais adequada para tratar dos dilemas de pronúncia que encaram os alunos de língua estrangeira, espero com o meu estudo ter comprovado que num contexto de ensino comunicativo, no qual se espera que os alunos sejam capazes de comunicar, não se justifica que se ponha de parte a prática de pronúncia, uma vez que dela pode depender o sucesso da própria comunicação.

Referências Bibliográficas

- Bezerra, Daniella (2009). “Algumas considerações acerca da pronúncia de professores de Inglês recém-formados”, (Retirado em 31/07/2010, na World Wide Web: www.epplebrasil.org/arquivos/DaniellaSBezerra-ArtigoAnaisABRAPUI2009.pdf).
- Bartolí, Marta (2005) “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras” in *Phonica*, vol.1. (Retirado em 07/07/10, na World Wide Web: http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf).
- Briz, Antonio (coord.) (2008). *Saber Hablar*, Instituto Cervantes, Madrid, Aguilar.
- Bueso, Isabel, et al.(2008). *Club Prisma A1: Método de Español para Jóvenes (Libro del Alumno)*, Madrid, Edinumen.
- Carvalho, Ângela, et al. (2007). “O Professor de Línguas e a Produção de Material Didático para o Ensino de Pronúncia: uma experiência com alunos do curso de letras da Universidade Estadual do Ceará”, in *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre a Formação de Professores de Línguas*, UFSC, Florianópolis, 2007. (Retirado em 31/07/10, na World Wide Web: http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/21_Angela_Carvalho_et_al.pdf).
- Celce-Murcia, Marianne (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed.), USA, Thomson Learning.
- Coelho, Ana, & Correia, Paula (2006). *7Profile: Inglês 7º Ano*, Lisboa Textos Editores.
- Cunha, Celso, & Cintra, Lindley (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (17^a ed.), Lisboa, Edições João da Costa.

GAVE (Gabinete de Avaliação do Ministério da Educação) (s.d). “Provas de Expressão Oral”. (Retirado em 21/09/10, na World Wide Web:

<http://www.gave.min-edu.pt/np3/10.html>).

Gomes, Raquel, *et al.* (2007) *Club Prisma A1: Método de Español para Jóvenes (Libro del Profesor)*, Madrid, Edinumen.

Hornby, Albert (2005). *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (7th ed.), New York, Oxford University Press.

Nardi, Nádia *et al.* (2004) “Consoantes vibrantes: uma variação lingüística ou um problema fonológico” in *Revista Voz das Letras*, Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, Número 1, II Semestre de 2004. (Retirado em 31/07/2010 da World Wide Web:

<http://www.nead.uncnet.br/2007/revistas/letras/revista/1/5.pdf>).

Odisho, Edward (2007) “A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation” in *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto-* Vol.2, 2007. (Retirado em 31/07/10, na World Wide Web:

<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6862.pdf>).

Otlowski, Marcus (1998). “Pronunciation: what are the expectations?”, in *The Internet TESL Journal*, Vol. IV, No.1, Janeiro 1998. (Retirado em 31/07/10, na World Wide Web: <http://iteslj.org/Articles/Otlowski-Pronunciation.html>).

Palomo, Sandra (2003) “Ensino/aprendizagem de língua estrangeira: as estruturas fonético-fonológicas” in *Domínios da Linguagem* (Revista Electrónica de Linguística). (Retirado em 16/09/10, na Word Wide Web:

<http://www.dominiosdelinguagem.org.br/pdf/d3-11.pdf>).

Poch, Dolors (1999) *Fonética para aprender español: Pronunciación*, Madrid Edinumen, Colección E.

Quilis, Antonio, & Fernández, Joseph (1996) *Curso de Fonética y Fonología Españolas* (15ª ed.), Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Schütz, Ricardo, (2007) “Stephen Krashen’s Theory of Second Language Acquisition”, in *English made in Brazil*. (Retirado em 23/08/10, na World Wide Web: <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>).

Schütz, Ricardo, (2008) “Diferenças de Pronúncia entre Inglês e Português.”, in *English made in Brazil* (Retirado em 26/07/10, na World Wide Web: <http://www.sk.com.br/sk-pron.html>).

Silveira, Rosane (2006). “O ensino da pronúncia e a percepção dos padrões silábicos CV e CVC”, in *Anais do 6º encontro CELSUL - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul*, Florianópolis, UFSC. (Retirado em 23/08/10, na World Wide Web: <http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/116.pdf>).

Ur, Penny (1996) *A Course in Language Teaching: practice and theory*, Cambridge, Cambridge University Press.

Wallace, Michael (1998) *Action Research for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press in Google Livros. (Retirado em 16/07/10, na World Wide Web: http://www.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=cOiCOLax2rYC&oi=fnd&pg=PP12&dq=Action+research+for+language+teachers&ots=4gWf93G38P&sig=TSx_dkjSYYcBAzTBzrkbV6NEo4#v=onepage&q&f=false).

ANEXOS



ANEXO 1: Questionário Inicial de Inglês

INSTRUÇÕES:

Com este questionário a tua professora Cécile quer descobrir algumas características da tua aprendizagem nas aulas de Inglês. Para tal, terás de prestar muita atenção às perguntas que te são dirigidas neste inquérito e responder a **TODAS** elas com o máximo de honestidade.

No caso de teres alguma dúvida, levanta a questão para que seja esclarecido.

As respostas deste questionário serão totalmente ANÓNIMAS, ou seja, ninguém ao ler o questionário saberá que foste tu quem o preencheu.

1. Achas a língua inglesa uma língua complicada?

Sim ☐ Não ☐ Mais ou menos ☐

2. Sabes sempre como pronunciar as palavras inglesas que conheces?

Sim ☐ Não ☐ Mais ou menos ☐

3. Quando lêes ou falas em inglês nas aulas, tens medo de não pronunciar as palavras correctamente?

Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐

4. Se respondeste que “sim” ou “às vezes” na pergunta anterior, porque é que achas que sentes medo de não pronunciar as palavras correctamente? Escolhe no máximo três opções:

Porque há palavras que nunca ouvi e não sei como se pronunciam ☐

Porque fico confuso/a com as pronúncias de determinadas palavras ☐

Porque sou tímido quando falo noutra língua ☐

Porque receio que a professora me corrija ☐

Porque receio que os meus colegas se riam de mim ☐

Outra razão _____ ☐

5. Gostavas que nas aulas de Inglês houvesse mais momentos dedicados à pronúncia (à maneira como as palavras e os sons devem ser pronunciados)?

Sim ☐ Não ☐

6. Achas que aprender a pronúncia de uma língua é importante para que consigas expressar-te melhor nessa língua? Escolhe apenas uma opção:

Muito importante ☐

Bastante Importante ☐

Pouco importante ☐

Nada importante ☐

*Obrigada pela colaboração
Prof. Cécile Leal*



ANEXO 2: Questionário Inicial de Espanhol

Com este questionário, pretende-se descobrir algumas características da tua aprendizagem nas aulas de Espanhol. Para tal, terás de prestar muita atenção às perguntas que te são dirigidas e responder a TODAS as questões com o máximo de honestidade. A informação que darás será completamente anónima, ou seja, ninguém saberá que foste tu o autor das respostas.

1. Achas a língua espanhola uma língua complicada?

Sim ☐

Não ☐

Mais ou menos ☐

2. Sabes sempre como pronunciar as palavras espanholas que conheces?

Sim ☐

Não ☐

Às vezes ☐

3. Quando lês ou falas nas aulas de espanhol, com que frequência sentes que não vais pronunciar as palavras correctamente?

Sempre ☐

Muitas vezes ☐

Algumas vezes ☐

Raramente ☐

Nunca ☐

4. Quando achas que não vais pronunciar as palavras correctamente, porque é que assim o pensas?

Porque não sei como é que certos sons se pronunciam em Espanhol. ☐

Porque há palavras que nunca ouvi e não sei como se pronunciam. ☐

Porque fico confuso/a com as pronúncias de determinadas palavras. ☐

Porque sou tímido quando falo noutra língua ☐

Porque fico nervoso ao recear que os meus colegas se vão rir de mim ☐

Outra razão ☐

5. Achas que aprender a pronúncia correcta da língua espanhola é importante para que consigas expressar-te nessa língua?

Sim ☐

Não ☐

6. Achas que existem momentos de aprendizagem de pronúncia suficientes nas aulas de Espanhol?

Mais do que o suficiente ☐

O suficiente ☐

Menos que o suficiente ☐

7. Sentes que as aulas de espanhol deveriam ter momentos dedicados à pronúncia mais variados?

Sim ☐

Não ☐

8. Olhando para as seguintes palavras espanholas indica:

Com um **1** as que saberias perfeitamente pronunciar

Com um **2** as que não terias bem a certeza

Com um **3** as que sabes que não saberias pronunciar correctamente

“bajar” ☐

“borrar” ☐

“sí” ☐

“cubierto” ☐

“cojín” ☐

“están” ☐

“recta” ☐

“voy” ☐

“hola” ☐

“hace” ☐

“veces” ☐

“ayuda” ☐

“especial” ☐

“vaso” ☐

“gesto” ☐

“estás” ☐

“perro” ☐

“zapatos” ☐

*Obrigada pela colaboração
Prof. Cécile Leal*

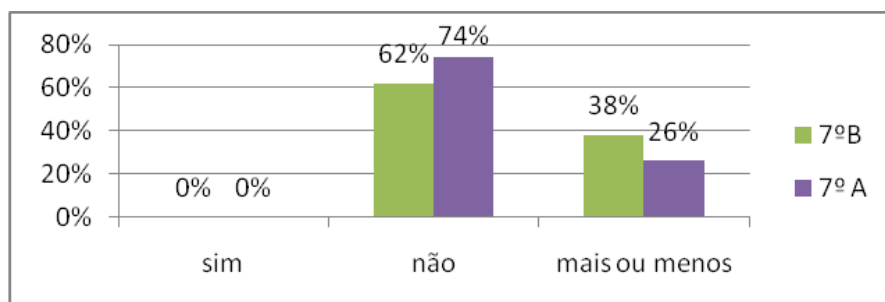
ANEXO 3: Comparações entre os resultados obtidos dos questionários do 7ºB e do 7ºA (relativamente ao Espanhol):

Total alunos:

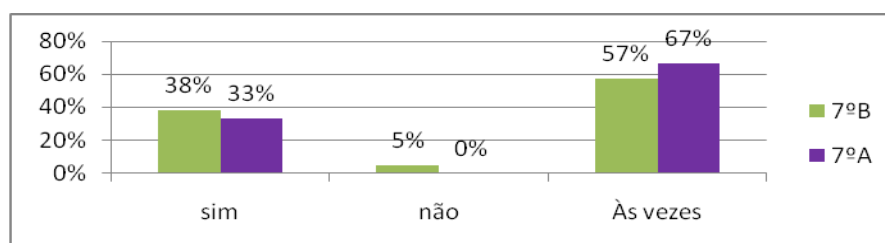
7ºB: 21

7ºA: 27

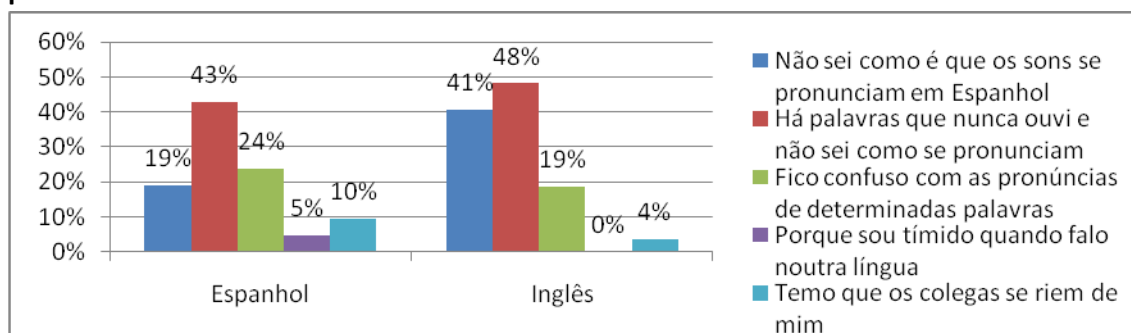
Achas que a língua espanhola é uma língua complicada?



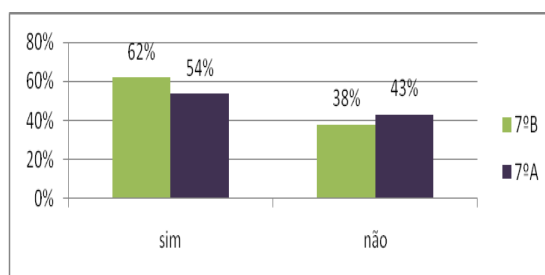
Sabes sempre como pronunciar as palavras espanholas que conheces?



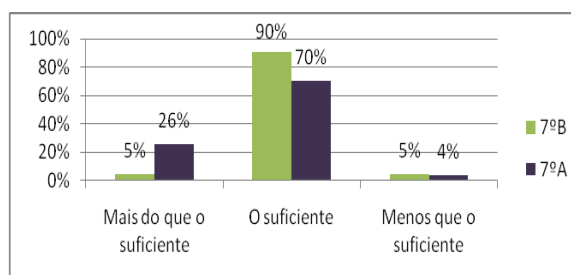
Quando achas que não vais pronunciar as palavras correctamente, porque é que assim o pensas?



Sentes que as aulas de Espanhol deveriam ter momentos dedicados à pronúncia mais variados?



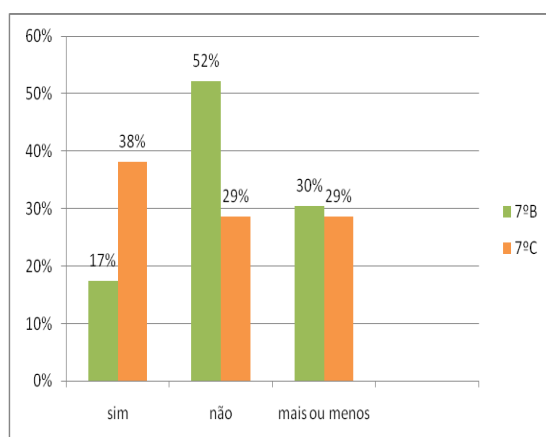
Achas que existem momentos de aprendizagem de pronúncia suficientes nas aulas de Espanhol?



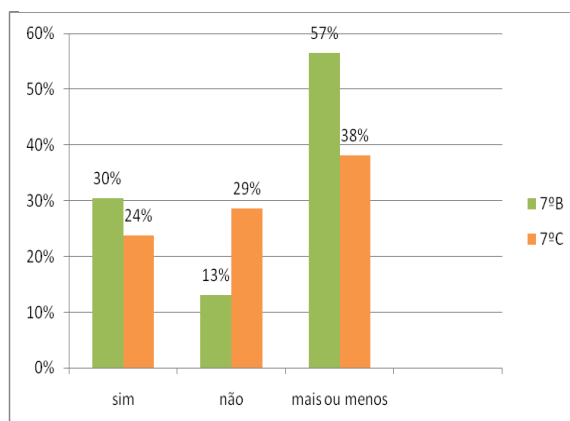
ANEXO 4: Comparações entre os resultados obtidos dos questionários do 7ºB e do 7ºC (relativamente ao Inglês)

Total alunos:	
7ºB	23
7ºC	21

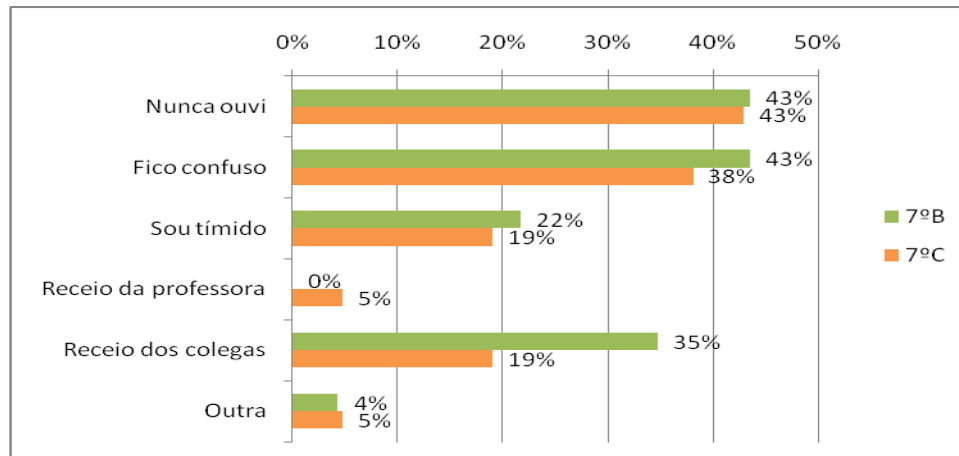
Achas a língua inglesa uma língua complicada?



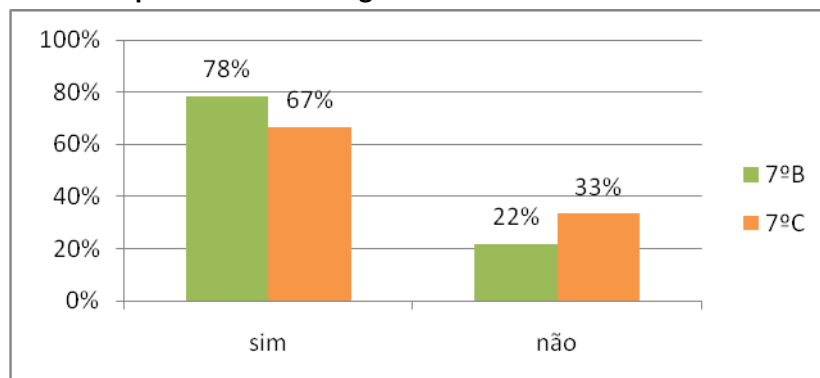
Sabes sempre como pronunciar as palavras inglesas que conheces?



Se respondeste “sim” ou “às vezes”, porque é que achas que sentes medo de não pronunciar correctamente?



Gostavas que nas aulas de Inglês houvesse mais momentos dedicados à pronúncia?



ANEXO 5: Ficha Portfólio do manual de Espanhol

PORTFOLIO
 BIOGRAFÍA
 LINGÜÍSTICA

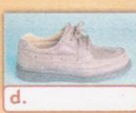
PROGRESANDO

- 1** ¿Puedes presentarte y saludar de manera informal? Da un ejemplo.
.....
- 2** ¿Puedes reconocer nombres y apellidos españoles?
.....
- 3** ¿Puedes deletrear tu nombre?
.....
- 4** ¿Puedes nombrar más de cinco países en español y sus nacionalidades?
.....
- 5** Escribe dos frases con el verbo *ser*.
.....
- 6** ¿Eres capaz de dar tu número de teléfono?
.....
- 7** ¿Puedes expresar origen? Da un ejemplo.
.....
- 8** ¿Puedes expresar sensaciones? Da un ejemplo.
.....
- 9** ¿Puedes decir tu edad?
.....
- 10** Escribe una lista de las profesiones que recuerdes.
.....
- 11** Escribe el nombre que corresponde a estos dibujos:


a.


b.


c.


d.


e.
- 12** ¿Qué letras corresponden a sonidos diferentes en tu lengua? ¿Hay alguna letra que no exista?

A
C
CH
E
G
I
J
LL
Ñ
R
U
V
Z
- 13** Escribe diez palabras que has aprendido.
.....
- 14** ¿Hay alguna palabra en español similar en tu lengua?
.....
- 15** ¿Has comprendido toda la unidad?
.....
- 16** ¿Qué te ha resultado más difícil de aprender? ¿Y lo más fácil?
.....

CLUB PRISMA • UNIDAD 1

[diecisiete] | 17

Retirado de: Bueso, Isabel, et al.(2008). *Club Prisma A1*, Madrid, Edinumen: 17.

ANEXO 6: Sugestão de exploração da pronúncia dos sons vibrantes em Espanhol

Poemas

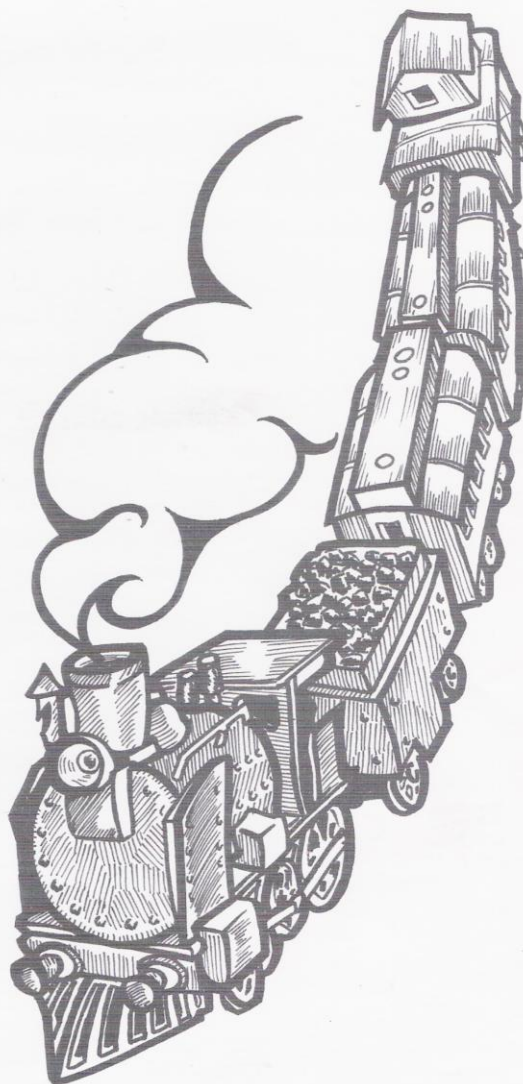
Locomotora, Luis Cernuda

Hierro, hierro, hierro,
loco, todo el tren.

Hierro, hierro, hierro,
galopa a través,
hierro, hierro, hierro,
de tierras y de cielos,
hierro, hierro, hierro,
loco todo el tren.

Por tierras y cielos
huye sin cesar;
su sino es gritar
hierro, hierro, hierro.

Hierro, hierro, hierro,
si quiero coger
nube o flor, yo, tren,
parar no me puedo.



ANEXO 7: Índice do manual de Espanhol do Professor

Ficha	Título	Unidad	Pág.
22a	Exposición oral	8	75
22b	Evaluación	8	76
23a	Uruguay	8	77
23b	España	8	78
24	El juego de las perífrasis	8	79
25a y 25b	Gestos de aceptación y rechazo	8	80 y 81
26a, 26b y 26c	Un viaje a África	8	82, 83 y 84
27	Juego de países hispanos	9	85
28	El pretérito perfecto	9	86
29	Mi diario de clase	9	87
30	La prensa	9	88
31	Encuesta sobre estereotipos	10	89
32	El día de los muertos en México	10	90
33	Dar consejos	10	91
34	Las comunidades autónomas de España	10	92
35	El imperativo	10	93
36a y 36b	Lámina de léxico: "La casa"		94 y 95
37a y 37b	Lámina de léxico: "Los alimentos"		96 y 97
Ortografía y pronunciación			99
	Introducción a la pronunciación en español		100
	Información sobre fichas 38a y 38b. Descripción del material para transparencias. Claves		101
	Fichas 38a y 38b. Ortografía y pronunciación		103 y 104
Relatos			105
	Unidad 1. Mi hermana y la letra erre		106
	Unidad 2. El secreto de la señora Gómez		108
	Unidad 3. Las respuestas de la abuela		110
	Unidad 4. El extraño viaje de don Julián		112
	Unidad 5. Amor en el museo		114
	Unidad 6. Lucía y Nicole		116
	Unidad 7. Un CD, un libro y unas gafas amarillas		118
	Unidad 8. Enamorados de norte a sur		120
	Unidad 9. Tres páginas de un diario		122
	Unidad 10. Un cajero automático diferente		124
	Claves		127
Mapas de España. Datos de interés			131
Transcripciones			155

ANEXO 8: Questionário sobre o grafema “th”

INSTRUÇÕES:

Com este questionário a tua professora Cécile quer descobrir algumas características da tua aprendizagem nas aulas de inglês. Para tal, terás de prestar muita atenção às perguntas que te são dirigidas neste inquérito e responder a **TODAS** elas com o máximo de honestidade.

No caso de teres alguma dúvida, levanta a questão para que seja esclarecido.

As respostas deste questionário serão totalmente ANÓNIMAS, ou seja, ninguém ao ler o questionário saberá que foste tu quem o preencheu.

1. Nas seguintes palavras:

1	bath three tooth think theater earth
2	their these that this father brother

1.1 Conheces pelo menos uma palavra de cada quadro?

Sim ☐ Não ☐

1.2 No caso de teres respondido que sim na pergunta anterior, das palavras que conheces de cada quadro, sabes exactamente como se pronunciam?

Sim ☐ Não ☐ Mais ou menos ☐

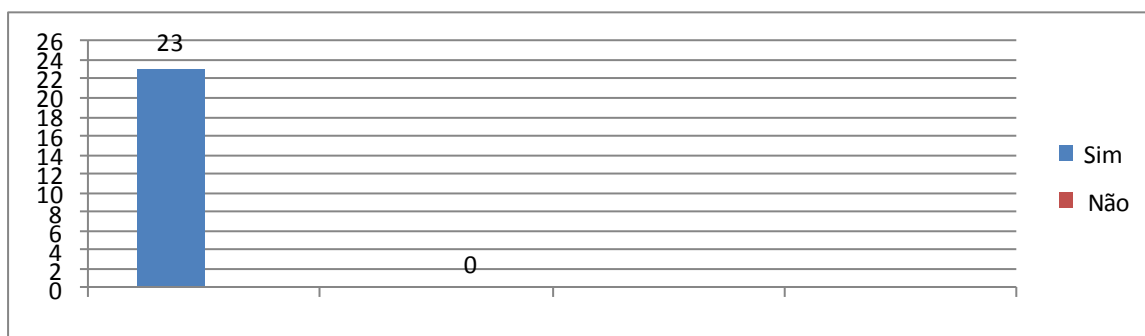
1.3 Olhando apenas para as palavras que conheces nos dois quadros, lêes sempre as letras a negrito da mesma maneira?

Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐ Não sei ☐

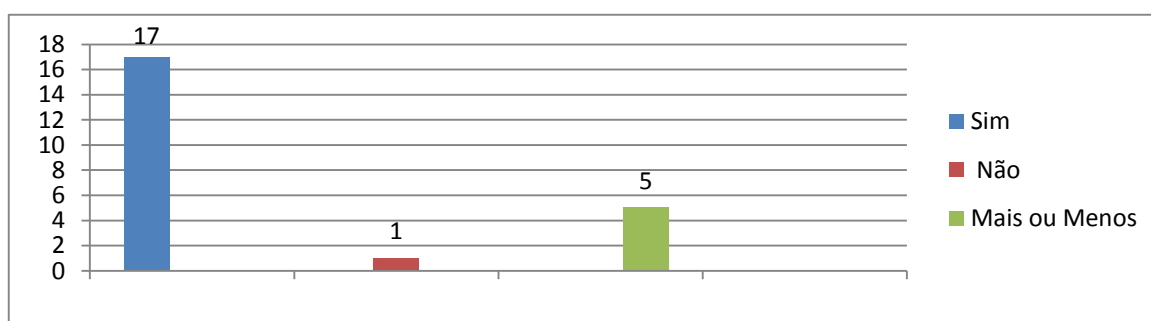
*Obrigada pela colaboração
Prof. Cécile Leal*

ANEXO 9: Resultado Questionário sobre o grafema “th”

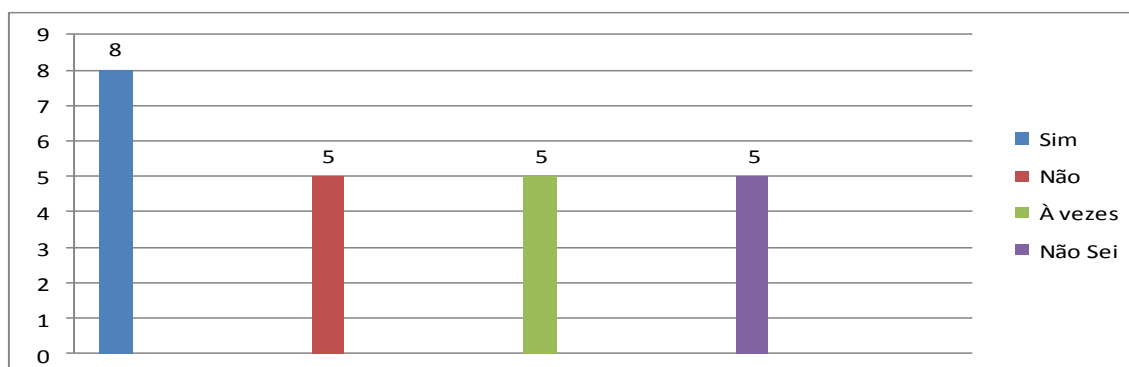
Conheces pelo menos uma palavra de cada quadro?



No caso de teres respondido que sim na pergunta anterior, das palavras que conheces de cada quadro, sabes exactamente como se pronunciam?



Olhando apenas para as palavras que conheces nos dois quadros, lêes sempre as letras a negrito da mesma maneira?



ANEXO 10 : Plano de Aula de Pronúncia (Inglês/ 1º Ciclo)

Lesson Plan1 (Action research)

School: Escola ES/3 de Oliveira do Douro	Teacher: Cécile Leal	
Date: 23.02.10	Length of Lesson: 45 min.	Time: 14:20
Class Level: 7 th grade, level 3	No Ss: 28	
Summary: The pronunciation of the “th” sound: analysing a PowerPoint and practicing the sounds.		
Main Aims: To develop Ss’ awareness about the pronunciation of the “th” sound. To develop Ss’ capacity to recognize the two different ways of producing the “th” sound. To increase Ss’ confidence in pronouncing words in English.		
Vocabulary: “think”, “three”, “bath”, “theatre”, “earth”, “tooth”, “third”, “they”, “there”, “south”, “brother”, “this”, “that”, “their”, “these”, “father”.		
Assessment: Informal and direct observation of Ss’ performance. Worksheets on the “th” pronunciation		
Assumptions: Ss have already been asked to do listening exercises.		
Anticipated Problems and Solutions: The technical vocabulary may be hard for students to understand; I’ll try to clarify as well as I can any doubt and speak in Portuguese if necessary.		
Aids: Blackboard Ss’ Notebooks Worksheets Lap top computer Video projector Video/Powerpoint Loudspeakers		

Stages	Procedures	Aim
Lead-in 5 min. T – Ss Ss - T	a) T. writes the lesson and Ss copy it. b) Ss are informed that from time to time they are going to have special 45 min. classes focused on pronunciation: “Hi, everyone, I’m here to inform you that from now on you’re going to have some special classes with me. I’m going to come to some 45-minute classes to teach you pronunciation, all right?” c) T. introduces the item to be worked on: “Today, as you might probably guess from the questionnaire you answered the other day, we are going to talk about the sound “th” (T, writes the sound on the board). d) T. performs the two different “th” sounds and makes sure the Ss have a chance to reproduce her: “There’s the sound “th” as in “thanks” and the sound “th” as in “they”. (T. speaks in Portuguese if necessary to make the explanation clear)	To start the lesson To let Ss know what to expect from this new pronunciation-focused classes To inform Ss what they are going to be working on To introduce Ss to the different sound making
Pre-Reading 5 min. T – Ss Ss- T	a) T. explains how the mispronunciation of the sounds can lead to misunderstandings: “Sometimes, if you don’t say the sounds in English right, the person who you are talking to may not understand what you say.” “For example, the two words «sink» and «think» can be mistaken if they are not said right.” “How do we say those two words?” “The word «think» is used when we say «I think you like me» “The word «sink» may be the place where you wash your hands in the bathroom, but also a verb that means that, for example, a boat is going down in the water”. “Sometimes, learners of English say «sink» instead of «think», and that, for someone who speaks English may be funny because he/she understands something different. b) T. explains the short clip she is going to show: “I’m going to show you a video where a German person is told to take care of the radars of a navy. Suddenly, he receives a	To give examples of sound misunderstandings To prepare Ss for the watching

	mayday call, the person asks for help and says that the boat is sinking, but the German boy doesn't understand it because he understands "thinking" and does nothing. c) T. plays a movie where the words "sink" and "think" are mistaken.	To confirm the sound misunderstanding
While-Reading (Powerpoint) 15 min. T- Ss Ss	a) T. presents the power point: "This power point is going to show us how to distinguish the two sounds." b) Slide nº 1: Ss answer to the question: "What may happen when you say the sound "th" wrong?" (expected possible answer: People don't understand what we say) c) Slide nº2: T. reads the slide statements and questions and checks whether the group reacts/ say anything. c)Slide nº3: T. asks: "Do you know these words?" and clicks to make their meanings appear. T. check meaning doubts: "Is there any word you don't know?" As the words appear the T. pronounce them (emphasizing the "th" sound). At the end, Ss are asked to repeat after her: "Think", "three", "earth", "theatre", "tooth", "bath". T. explains that the sound "th" as in these words may appear at the beginning, end and middle of words: "bathroom". d) Slide nº 4: T. does as previously with the new sounds. T. explains the meaning of: "this, that, "these", "those". At the end, T. explains that the "th" sound as in these words may appear in the beginning, in the middle but rarely at the end of words". e) Slide nº 5: T. reads the information and give further explanations:	To present the source of information To check whether the Ss are already aware of the differences To check Ss' confidence in proving they know how to make the two different sounds To present a first group of words with the same "th" sound To present a second group of words with the other "th" sound To present the phonetic symbols

	“When you’re at home or need to check how to say a “th” sound, the dictionary may help you. Normally, just after the dictionary entry of a word, you’ve got the indication of how to say that word in English. It normally appears like a code. For example, “thanks” would appear as /’θæŋks/. (T. writes it on the board and underlines the “th” symbol). f) Slide nº 6 and 7: T. shows the two examples for each of the sounds.	To provide real examples
Post-reading 10 min. T-Ss Ss	a) T. distributes a pronunciation worksheet to each Ss and give instructions: So, first look at exercise 1. Without my help, you’re going to write each word into the box you think it belongs to. Do it with a pen. b) T. gives additional instructions: Now, you may look at the exercise 2. Now, you have to pay attention to the way I pronounce each word and write them into the boxes again. Do it with a pen again. c) T. collects the worksheets.	To check their knowledge before contacting with the correct pronunciation To check their sound recognition
Communicative-activity 10 min. S-S	a) T. suggests a dialogue activity in which students, in pairs, figure out a dialogue where they insert some of the words analyzed in terms of pronunciation. b) T. gives an example of a possible dialogue between two people. c) Ss work on their dialogue. d) Ss share with the rest of the class their dialogue.	To adapt the analyzed words to a real context of language To give a model to the expected type of dialogue To give Ss enough practice To practice pronunciation before the rest of the class
Contingency Plan	If short of time, T. may leave the worksheet for a next 45-min. class If time to spare, I can ask Ss to imagine 3 sentences in which they use three of the words they worked on today and have them say them out loud.	

ANEXO 11: Plano de Aula de Espanhol

Profesora: Cécile Leal	Unidad Didáctica: La Pronunciación 1
Fecha: 17.03.10	Curso: 7º Grupo: B

Pronunciación: los “s” y los c/z

Duración: 45 minutos

Contenidos: Repaso de algunos contenidos y análisis de algunos sonidos.							
Paso	Tiempo	Actividad del profesor	Actividad del alumno	Agrupamiento	Destrezas	Materiales	Contenidos
Uno	5 min.	* La profesora saluda a los alumnos y se presenta. * Se escribe el número de la clase y la fecha del día.	* Los alumnos saludan a la profesora. * Los alumnos apuntan la clase y la fecha.	Gran Grupo Individual	EO / CA	Pizarra	📖 Léxicos: (repaso) - La ropa (posibles)- <i>- sujetador/ sostén</i> <i>- jersey</i> <i>- pijama</i> <i>- traje</i> <i>- gorro/ gorra</i> <i>- pantalón/ pantalones</i> <i>- pantalones cortos</i> <i>- cuello</i> <i>- cinturón</i> <i>- vestido</i> <i>- chaqueta</i> <i>- falda</i> <i>- abrigo</i> <i>- bolso</i> <i>- chándal</i> - sombrero <i>- bikini</i> <i>- pijama</i>
Dos	8 min.	* La profesora informa que los alumnos van a hacer un repaso de las prendas de ropa y les pide que describan por escrito como su compañero/compañera va vestida y les da su propio ejemplo. * Cuando los alumnos hayan terminado, la profesora propone a algunos que presenten sus descripciones en voz alta. * Mientras los alumnos leen sus descripciones, la profesora apunta algunas palabras que le interesa para la próxima etapa.	* Los alumnos escuchan la profesora. * Los alumnos proceden a la descripción de las prendas de ropa que sus compañeros llevan. * Algunos alumnos leen sus descripciones.	Gran Grupo Individual	CA EE/EO	Pizarra	

Tres	10 min.	* La profesora aprovecha los ejemplos dejado en la pizarra para llamar la atención para la lectura correcta de los fonemas “z/c” y “s”. * La profesora pide a algunos alumnos que pronuncien correctamente las palabras y que expliquen el porqué de las pronuncias empleadas. * La profesora escribe en la pizarra una regla simples sobre la lectura de los fonemas	* Los alumnos opinan sobre las preguntas presentadas por la profesora. * Los alumnos comparan lo que tenían en sus dictados con la copia original de los diálogos. * Los alumnos manifiestan sus dudas cuanto al vocabulario. * Algunos alumnos se encargan de leer en parejas cada uno de los diálogos. * Los alumnos copian la información pasada por la profesora en la pizarra.	Gran Grupo Individual	EO/ CA CE	Pizarra	- sandalias - calzoncillos - <i>bragas</i> - <i>bufanda</i> - <i>orejeras</i> - <i>guantes</i> - calcetines - <i>camiseta</i> - <i>chancas</i> - zapatos - <i>zapatillas</i> - zapatillas de deporte - <i>vaqueros</i> - <i>corbata</i> - botas - <i>jersey</i> - <i>medias/ leotardos</i> - <i>chaleco</i> - <i>paraguas</i> - blusa - <i>albornoz</i> - <i>bañador</i> - <i>camisón</i> - <i>bragas</i> - <i>pantuflos</i> - <i>pañuelo</i>
Cuatro	10 min.	* Enseguida, la profesora les propone el visionado de una muestra de una serie: ¡Así son! y les da la indicación que, en parejas, apunten las palabras que contengan los sonidos analizados. * Se pone la serie. * Al final se hace una puesta en común y se pide a los alumnos que compartan las palabras descubiertas. * La profesora apunta las palabras y confirma que las palabras son	* Los alumnos prestan atención a las indicaciones sobre el visionado que van a ver. * Mientras ven el vídeo, los alumnos apuntan las palabras que tengan los sonidos abordados al inicio de la clase. * Los alumnos leen las palabras que apuntaron.	Gran Grupo Parejas	CA EO/EE	Proyector Altavoces Vídeo Pizarra	☛ Fonéticos: (repaso) - los fonemas /θ/ /s/ /θ/ “zapato” “Zapatilla de deporte” “celoso”

Cinco	12 min.	correctas y que se han pronunciado correctamente. * Una vez más en parejas, la profesora les pide que van a presentar su compañero usando como mínimo 4 de las palabras identificadas en el vídeo. * Se delimita el tiempo para la actividad: 5 min. * La profesora escucha algunos diálogos y corrige los errores detectados si necesario.	* En parejas, los alumnos tras haber entendido las instrucciones, escriben una presentación del los compañeros usando por lo menos cuatro de las palabras analizadas en el vídeo. * Los alumnos comparten las descripciones elaboradas en voz alta.	Gran grupo Parejas	CA EE/EA	Pizarra	/s/ “sujetador” “pantalones” “vestido” “nervioso” “es”
-------	---------	--	--	-----------------------	-------------	---------	---

ANEXO 12: Plano de Aula de Espanhol

Profesora: Cécile Leal

Fecha: 15.04.10

Unidad Didáctica: La Pronunciación 2

Curso: 7º Grupo: B

Pronunciación: los sonidos “j/g” y “rr/r”

Duración: 90 minutos

Contenidos: Repaso de algunos contenidos: “preguntar/informar sobre la ubicación”, “los establecimientos” y “las ropas”. La pronuncia: diferenciación de las vibrantes en español.

Paso	Tiempo	Actividad del profesor	Actividad del alumno	Agrupamiento	Destrezas	Materiales	Contenidos
Uno	5 min.	* La profesora saluda a los alumnos y se presenta. * Se escribe el número de la clase y la fecha del día.	* Los alumnos saludan a la profesora. * Los alumnos apuntan la clase y la fecha.	Gran Grupo Individual	EO / CA	Pizarra	☛ Comunicativos: (repaso) - Preguntar e informar sobre la ubicación: “Donde hay...?”, “Sabe dónde hay...?”, “¿Cómo puedo...?”, “Por dónde se va a...?”, “Puede decirme dónde...?” “Hay...” “Mire...” ☛ Léxicos:(repaso) - Establecimientos: <i>Ayuntamiento</i> <i>Farmacia</i> <i>Cafetería</i>
Dos	20 min.	* La profesora informa que va a poner una audición y que necesita que los alumnos escriban los diálogos. Para tal, distribuye pequeñas hojas donde puedan escribir los pequeños textos. * La profesora divide la clase en tres. Cada grupo tendrá que prestar atención a un diálogo diferente. * La profesora pone la audición y la profesora para de cuando en cuando para dejarles escribir. * Al final, pide a todos que devuelvan sus dictados.	* Los alumnos oyen las indicaciones de la profesora. * Los alumnos memorizan el diálogo que tendrán que transcribir * Los alumnos escuchan y escriben el diálogo en la hoja de papel fornecida por la profesora * Los alumnos acaban sus dictados, identifican sus textos con sus nombres y entregan las hojas a la profesora.	Gran Grupo Individual	CA/EE	Lector de CD CD con audiciones nº17 Altavoces	

Tres	10 min.	* Se hace una reflexión sobre la tipología de texto (diálogo), el propósito de los discursos (varios) y la tipología de los espacios a que se refieran. * La profesora les entrega una copia de los diálogos en su versión escrita y los alumnos comprueban la corrección de lo que entendieron en los dictados. * Se hace un análisis al vocabulario. (LA PROFESORA DEBERÀ TENER PARTICULAR CUIDADO EN NO CORRIGIR LOS ERRORES DE PRONUNCIA) * Se pide a diferentes parejas que hagan la lectura de cada diálogo.	* Los alumnos opinan sobre las preguntas presentadas por la profesora. * Los alumnos comparan lo que tenían en sus dictados con la copia original de los diálogos. * Los alumnos manifiestan sus dudas cuanto al vocabulario. * Algunos alumnos se encargan de leer en parejas cada uno de los diálogos.	Gran Grupo Individual En Parejas	EO/ CA CE	Ficha: “diálogos”	<i>Estanco</i> <i>Supermercado/ Súper</i> <i>Frutería</i> <i>Panadería</i> <i>Pescadería</i> <i>Peluquería</i> <i>Tienda</i> <i>Teatro</i> <i>Museo</i> <i>Gimnasio</i> <i>Videoclub</i> <i>Ópera</i> <i>Cine</i> <i>Hospital</i> <i>Carnicería</i> <i>Floristería</i> <i>Restaurante</i> <i>Agencia de Viajes</i> <i>Ferretería</i> <i>Instituto/ Colegio/ Guardería</i> <i>Comisaría</i> <i>Quiosco</i> <i>Gasolinera</i> <i>Mercería</i> <i>(Tienda de)</i> <i>Ultramarinos/ Comestibles</i> <i>Taller de Mecánica/ Taller mecánico</i> <i>Heladería</i> <i>Lavandería</i> <i>Bodega</i> - La ropa <i>- sujetador</i> <i>- jersey</i>
Cuatro	15 min.	* La profesora les pide que subrayan todos los sonidos “j/g” en los textos.(la profesora produce el sonido correspondiente pero no indica que corresponde al fonema que se concreta con las letras j/g) * Tras verificación de las opciones de los alumnos, la profesora hace una breve explicación de la diferencia de la producción de fonemas vibrantes en español contrastando los sonidos escritos ortográficamente: “j/g” y “rr/r”. (diseña una tabla en la que introduce las palabras presente en los textos de acuerdo con el sonido correcto) * Se pide a diferentes parejas que lean	* Los alumnos subrayan todos los sonidos “j/g”. * Los alumnos comparten sus selecciones de palabras que poseen los sonidos y la profesora las escribe en la pizarra. * Los alumnos copian la información sobre la pronunciación presente en la pizarra. * Nuevos alumnos hacen una nueva lectura de los diálogos.	Gran Grupo Individual	CA/CE EO	Ficha: “diálogos” Pizarra	

Cinco	20 min.	nuevamente los diálogos teniendo particular atención a la pronuncia de los sonidos vibrantes. * Partiendo de la temática de las audiciones la profesora pregunta a los alumnos cuántos otros establecimientos conocen en la ciudad y les propone el relleno de una ficha de trabajo sobre ese léxico. * La profesora les entrega la ficha sobre los establecimientos de una ciudad. * La profesora da las instrucciones necesarias (deben encontrar los nombres de los establecimientos representados en los diseños en la sopa de letra y escribirlos bajo las imágenes). Para tal, la profesora vuelve a dividir la clase en grupos, esta vez 4, y indica cuales los establecimientos que cada grupo deberá descubrir en la sopa). * Les indica, incluso, que el ejercicio tiene un tiempo límite de consecución (5 min.) * Mientras tanto la profesora escribe los números de los establecimientos en la pizarra. * Al haber concluido el ejercicio, los alumnos indican los nombres que han encontrado y se procede a su corrección. * Para mejor señalar la ubicación de las palabras en la sopa, la profesora	* Los alumnos indican el nombre de algunos establecimientos de los cuales se acuerdan. * Los alumnos analizan el contenido de la ficha fornecida por la profesora. * Los alumnos escuchan las instrucciones del ejercicio. * Los alumnos, de acuerdo con las indicaciones de la profesora, buscan las palabras representativas de los establecimientos que les corresponde. * Al final del tiempo estipulado, los alumnos dan cuenta de las palabras encontradas y copian las respectivas correcciones. * Ante la dificultad de encontrar la ubicación de las palabras en la sopa, los alumnos observan una ficha corregida proyectada en la pantalla del aula.	Gran grupo Individual Grupos	CA/CE EO	Ficha: Establecimientos Pizarra Proyector	- <i>píjama</i> - <i>traje</i> - <i>gorro</i> ● Fonéticos: (repaso) - los fonemas /x/ / / /r/ /x/ <i>"Justo"</i> <i>"reloj"</i> <i>"rebajas"</i> <i>"joyería"</i> <i>"tarjeta"</i> <i>"agencia de viajes"</i> <i>"píjama"</i> <i>"traje"</i> <i>"jersey"</i> <i>"sujetador"</i> <i>"cajero automático"</i> <i>"gírar"</i> /r/ <i>"verrada"</i> <i>"ferreteria"</i> <i>"gorro"</i> <i>"carrito"</i> <i>"arriba"</i> /r/ <i>"perdone"</i> <i>"farmacia"</i> <i>"gracias"</i> <i>"verdad"</i> <i>"ropa"</i>
-------	---------	--	--	------------------------------------	-------------	--	--

Seis	20 min	señalará en la pantalla y por medio del proyector una ficha ya corregida. * Partiendo de los textos y vocabulario analizado se pide a los alumnos que, en grupos designados por la profesora, se imaginen diálogos que deberán presentar ante la clase. * Al formular sus diálogos, los alumnos deberán obligatoriamente usar un listado de vocabulario presentado en la pizarra. * La profesora deberá ayudar cada grupo en la formulación del diálogo * Se presentan los diálogos.	* Los alumnos forman grupos de acuerdo con las indicaciones de la profesora * Partiendo de los datos proyectados en la pantalla, imaginan un diálogo que incluya los elementos obligatorios. * Tras haber elegido las personas que presentan el diálogo, el grupo interpreta el diálogo inventado. * Los alumnos corrigen las pronuncias de los compañeros.	Gran grupo Grupos	CA/CE EE/EO	Proyector Hoja digital: diálogos	<i>"beladería"</i> ● Actitudinales: - Los alumnos se sienten confiados en participar en la clase en lengua segunda. - Los alumnos se comportan de acuerdo con las reglas del aula - Los alumnos respetan las indicaciones de la profesora - Los alumnos aceptan las llamadas de atención sobre los errores como forma de mejorar sus producciones orales y escritas.
------	--------	--	--	----------------------	----------------	--	--

ANEXO 13: Ditados (Primeira Aula de Pronúncia em Espanhol 2º Ciclo)

EN EL CENTRO COMERCIAL



Perdone, ¿sabe dónde hay una farmacia?

Hombre 1: Perdone, ¿sabe dónde hay una farmacia?

Hombre 2: Sí, mire, hay una allí, al lado de la zapatería.

Hombre 1: Está cerrada. ¿Sabe dónde hay otra?

Hombre 2: A ver... Mm... Sí, ¿ve aquella librería de la esquina? Pues la farmacia está justo después.

Hombre 1: Sí, ya la veo, enfrente de la zapatería. Muchas gracias.

Dependiente: ¿La atienden?

Marina: Quería este reloj del escaparate.

Dependiente: Aquí tiene, es muy bonito, ¿verdad?

Marina: Sí, ¿cuánto cuesta?

Dependiente: Cincuenta euros.

Marina: Me lo llevo. ¿Puedo pagar con tarjeta?

Dependiente: Sí.

Marina: ¿Me lo puede envolver para regalo?

Dependiente: Por supuesto.



¿La atienden?

Quería este reloj del escaparate.



¿Tienes una moneda de un euro para el carrito?

Matías: ¿Tienes una moneda de un euro para el carrito?

Irene: A ver... Sí toma. Mira, hay rebajas en la tienda de ropa. ¿Vamos?

Matías: ¿Ahora?

Irene: Sí. Pero primero necesito sacar dinero. Ahí está el cajero automático. Luego vamos a la zapatería y a la joyería y...

Matías: ¿Y el súper?

Irene: Luego, luego, tenemos tiempo.

70

ANEXO 14: Questionário Final Inglês

Lê atentamente as seguintes perguntas e responde com sinceridade a cada uma delas (não tens de te preocupar com o conteúdo das tuas respostas dado que este questionário é **ANÓNIMO**).

1. Tens reparado que a tua professora Cécile te tem dado explicações e dicas sobre a pronúncia em Inglês?

Sim ☐ Não ☐

2. Achas que essas explicações têm sido:

Muito úteis ☐

Úteis ☐

Pouco Úteis ☐

Inúteis ☐

3. Achas que essas explicações te têm servido em que contextos? Podes assinalar mais do que uma opção.

Para a leitura de textos em voz alta ☐

Para a participação oral em inglês ☐

Para entender as palavras em inglês quando as ouço ☐

Para me lembrar como se escrevem as palavras em Inglês ☐

4. Achas que as explicações te têm servido para te sentires mais confiante em momentos em que te pedem para falar em Inglês?

Sim ☐ Não ☐

5. Pensas que pronuncias melhor determinadas palavras?

Sim ☐ Não ☐

6. Alguma vez fizeste uso dos símbolos que a professora te ensinou?

Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nenhuma vez ☐

ANEXO 15: Questionário Final Espanhol

Lê atentamente as seguintes perguntas e responde com sinceridade a cada uma delas (não tens de te preocupar com o conteúdo das tuas respostas dado que este questionário é **ANÓNIMO**).

1. Tens reparado que a tua professora Cécile te tem dado explicações e dicas sobre a pronúncia em Espanhol? Achas que essas explicações têm sido:

☐ Muito úteis ☐ Úteis ☐ Pouco Úteis ☐ Inúteis

2. Achas que essas explicações te têm servido em que contextos? Podes assinalar mais do que uma opção.

Para a leitura de textos em voz alta ☐

Para a participação oral em inglês ☐

Para entender as palavras em inglês quando as ouço ☐

Para me lembrar como se escrevem as palavras em Inglês ☐

3. Achas que as explicações te têm servido para te sentires mais confiante em momentos em que te pedem para falar em Espanhol?

Sim ☐ Não ☐

4. Pensas que pronuncias melhor determinadas palavras?

Sim ☐ Não ☐

5. Alguma vez fizeste uso dos símbolos que a professora te ensinou?

Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nenhuma vez ☐

6. Identifica os símbolos ensinados:

[θ] ☐ [s] ☐ [x] ☐ [r] ☐ [r̄] ☐ [ʒ] ☐ [ɪd] ☐ [Λ] ☐ [eu] ☐ [æ] ☐

7. És capaz de dar um exemplo de uma palavra para cada símbolo identificado e sublinhar a parte do som que lhe corresponde?

[θ] ☐ _____	[r̄] ☐ _____
[s] ☐ _____	[ʒ] ☐ _____
[x] ☐ _____	[ɪd] ☐ _____
[r] ☐ _____	[Λ] ☐ _____
[eu] ☐ _____	[æ] ☐ _____

ANEXO 16: Questionário Espanhol Final com Incorreções

Questionário

Lê atentamente as seguintes perguntas e responde com sinceridade a cada uma delas (não tens de te preocupar com o conteúdo das tuas respostas dado que este questionário é ANÓNIMO).

1. Tens reparado que a tua professora Cécile te tem dado explicações e dicas sobre a pronúncia em Espanhol? Achas que essas explicações têm sido:

☐ Muito úteis ☐ Úteis ☐ Pouco Úteis ☐ Inúteis

2. Achas que essas explicações te têm servido em que contextos? Podes assinalar mais do que uma opção.

Para a leitura de textos em voz alta ☐

Para a participação oral em espanhol ☐

Para entender as palavras em espanhol quando as ouço ☐

Para me lembrar como se escrevem as palavras em espanhol ☐

3. Achas que as explicações te têm servido para te sentires mais confiante em momentos em que te pedem para falar em Espanhol?

Sim ☐ Não ☐

4. Pensas que pronuncias melhor determinadas palavras?

Sim ☐ Não ☐

5. Alguma vez fizeste uso dos símbolos que a professora te ensinou?

Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nenhuma vez ☐

6. Identifica os símbolos ensinados:

☐  ☐  ☐  ☐ 
☐  ☐  ☐  ☐  ☐ 
☐ 

7. És capaz de dar um exemplo de uma palavra para cada símbolo identificado e sublinhar a parte do som que lhe corresponde?

☐  _____ ☐  _____
☐  _____ ☐  _____
☐  _____ ☐  _____
☐  _____ ☐  _____
☐  _____ ☐  _____

Obrigada pela participação