



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Vânia Sofia Costa Fernandes

HABILIDADES METAFONOLÓGICAS EM L1 E L2:
RELATÓRIO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA
COM ALUNOS DE PORTUGUÊS L1 E ALEMÃO L2
NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO DA
CIDADE DO PORTO

Dissertação/Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em
Ensino do Português 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário
e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário

Porto
Setembro de 2010



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Vânia Sofia Costa Fernandes

**HABILIDADES METAFONOLÓGICAS EM L1 E L2:
RELATÓRIO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM
ALUNOS DE PORTUGUÊS L1 E ALEMÃO L2 NUMA
ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO DA CIDADE DO
PORTO**

Dissertação/Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Português 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor João Manuel Pires da Silva e Almeida Veloso e apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Porto
Setembro de 2010

“Ensinar é saber desencadear um processo de aprendizagem que possa continuar depois de cessar o ensino.”

Fernanda Irene Fonseca

À minha Mãe

Agradecimentos

Ao Professor Doutor João Manuel Pires da Silva e Almeida Veloso, orientador de relatório final de estágio, os meus sinceros agradecimentos pelo apoio incessável e incansável, pelo incentivo em perseguir os meus sonhos, pelo tempo que disponibilizou para me orientar e auxiliar com o que fosse preciso, pela transmissão de conhecimentos nas áreas da Fonética e da Fonologia e por me dar doutos conselhos. Muito obrigada.

À Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte, obrigada pela disponibilidade, pelas sugestões, pela amizade, pela ajuda e pela empatia que demonstrou ao longo dos dois anos de Mestrado.

À Dr.^a Simone Madeleine Auf Der Maur Arantes Tomé, por me desvendar os caminhos que o professor da Língua Estrangeira tem que percorrer, pela simpatia, pelo sorriso, por me mostrar que é sempre possível fazer mais e melhor, mesmo quando nos sentimos desmotivados.

À Professora Doutora Isabel Maria Galhano Rodrigues, os meus agradecimentos pelas sugestões, pelas orientações e pelas explicações na área da Fonologia na L2.

À Dr.^a Lúcia Mota e à Dr.^a Carmo Oliveira pelos ensinamentos transmitidos durante o ano de estágio.

Aos meus alunos de todas as turmas de Alemão e de Português, por me mostrarem o que é ser professora, por colaborarem e por me permitirem pôr em prática o trabalho árduo desenvolvido durante o estágio.

Às minhas colegas do núcleo de estágio de Alemão, Cláudia Ferreira e Manuela Monteiro, pela entejuda, pelas confidências, pela motivação e pelo reconforto, quando necessário.

Aos meus Pais pelo apoio, mas, principalmente, à minha Mãe pelo amor, pelo carinho, por confiar nas minhas capacidades, por me incentivar, desde tenra idade, a estudar e a atingir todos os meus objectivos, por me dar a mão nos momentos mais difíceis e por me encorajar a lutar determinantemente por aquilo que eu sempre quis. Não tenho palavras para lhe agradecer.

Ao António Romualdo Carvalho, pelo amor, pela paciência, pelo apoio, pela confiança, pelo carinho e por me ajudar com o Excel, quando necessário.

Aos amigos verdadeiros que me transmitiram apoio, confiança e incentivo, não só durante o estágio e durante a elaboração do relatório, mas desde sempre.

Aos colegas de mestrado com quem troquei experiências, conselhos e desabafos.

Muito obrigada a todos!

Resumo

Desenvolver a consciência fonológica, nos alunos da Língua Materna e da Língua Estrangeira, assim como proporcionar aos alunos da L2 o treino progressivo de pronúncia, é tão importante como leccionar um conteúdo programático que esteja abrangido nos programas de disciplina. Assim, com este estudo, pretendemos comprovar que é possível levar até aos alunos a Fonética e a Fonologia, explicitamente, durante os anos de escolaridade básica e secundária, na medida em que em Portugal isso, normalmente, não se verifica; de facto, estas áreas têm um papel secundário na nossa Escola.

Com este estudo, desejamos sensibilizar os docentes para a importância da Fonética e da Fonologia na sala de aula e, acima de tudo, motivar os alunos para o caminho rico em conhecimentos que estas duas áreas têm para lhes oferecer.

Além disso, pretendemos construir bases para a elaboração de materiais didácticos vocacionados para o treino das competências fonológicas, no futuro, através de reflexões sobre o que fizemos com os alunos na L1 e na L2, sendo que as tarefas foram, como explicaremos, diferentes.

Assim, focar-nos-emos, no relatório, no ensino da pronúncia na L2 ao longo de diferentes épocas, abordaremos a presença da Fonética e da Fonologia no ensino de línguas (materna e estrangeira) em Portugal, apresentaremos a metodologia e os instrumentos, divulgaremos e discutiremos os resultados e reflectiremos sobre eles.

O presente trabalho foi desenvolvido na Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa (Porto) pertencente ao sistema de ensino público, durante o ano lectivo 2009/2010. Três anos/turmas foram alvo da nossa investigação, a saber, 7º e 11º em Português e 10º em Comunicar em Alemão.

Abstract

Developing phonological awareness, in native and foreign speakers, as well as providing L2 students with progressive training of their pronunciation skills is as important as lecturing content from any subject's programs. Thus, with this study, we want to prove that it is possible to bring Phonetics and Phonology to the students, during their school years, as thought it does not correspond to the current teaching practices in Portugal nowadays; in fact, these areas have a secondary role in our schools.

With this study, we wish to raise awareness amongst teachers of the importance of both Phonetics and Phonology in the classroom and, above all, motivate students for the wealth of knowledge both areas have to offer.

Besides, we intend to lay the grounds for the future making of didactical materials to be applied to the practice of phonological skills, by reflecting upon what was done with L1 and L2 students, considering that tasks were, as will be explained, different.

This way, this report will focus, in our report, on the teaching of accents throughout various age levels, briefly mentioning the state of Phonetics and Phonology in Portugal; we will present our methodology, instruments and publish our results; afterwards, we will discuss them.

This work was developed in Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa, part of our public school system, in Oporto, during the school year of 2009/10. Three years/classes were the object of our investigation: 7th and 11th grade in Portuguese and 10th grade in Communicating in German.

Abstract

Die Entwicklung eines phonologischen Bewusstseins von Lernern im Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht, sowie das progressive Training der Aussprache bei Schülern mit der fortschreitenden Ausbildung in L2 ist genauso wichtig, wie die Entwicklung von anderen Fertigkeiten, die in den Lehrplänen der Sprachfächer an öffentlichen portugiesischen Schulen vorgesehen sind.

Mit dieser Studie möchten wir folglich aufzeigen, dass es möglich ist, Schüler mit der Phonetik und Phonologie im Unterricht vertraut zu machen. Damit beschreiten wir einen Weg, der in Portugal normalerweise nicht üblich ist, weil diese Gebiete an den Schulen eine sekundäre Rolle spielen. Die vorliegende Arbeit soll einerseits die Lehrer für die Bedeutung der Phonetik und Phonologie im Klassenzimmer sensibilisieren und andererseits die Schüler motivieren, sich auf das wichtige Lernangebot einzulassen, das ihnen diese beiden Bereiche zu bieten haben. Durch die Reflexion über die Aufgaben, die mit den Schülern in L1 und L2 gemacht wurden (die aufgrund der jeweils spezifischen Kontexte unterschiedlich konzipiert waren), sollen darüber hinaus Impulse für die Entwicklung von phonetischen Unterrichtsmaterialien für die Zukunft gegeben werden.

So wird ein Schwerpunkt in diesem Bericht darauf liegen, die Lehre der Aussprache in verschiedenen Zeiträumen zu diskutieren, den Stand der Phonetik und Phonologie in Portugal zu präsentieren, sowie die Methodik und die Instrumente dieses Berichts zu diskutieren, um über die Ergebnisse nachzudenken.

Diese Arbeit wurde im Schuljahr 2009/2010 an der Sekundarschule/ 3 Aurelia de Sousa in Porto entwickelt. Drei Klassen waren das Objekt unserer Untersuchung, nämlich, die 7. und 11. Klasse im Portugiesischunterricht für Muttersprachler und die 10. Klasse im Schulfach „Auf Deutsch kommunizieren“ für DaF-Lernende im Rahmen des Tourismusfachkurses.

Índice

1. Introdução	4
2. Objectivos do Estudo	5
3. A contextualização da Investigação-Acção	6
3.1 A Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa	6
3.2 As turmas-alvo	8
3.2.1 O perfil da turma de Alemão: 10º ano	8
3.2.2 O perfil das turmas de Português: 7º ano e 11º ano	10
3.2.2.1 7º ano	10
3.2.2.2 11º ano	10
4. Objecto e objectivo deste estudo: apresentação geral	12
5. Treino da consciência fonológica explícita nos alunos	14
5.1 Breve História do ensino da pronúncia na L2	14
5.2 A aquisição da Pronúncia na L2	21
5.3 A Fonética e a Fonologia no ensino da L1 em Portugal	25
5.4 Competências linguísticas explícitas trabalhadas na escola	27
5.5 Algumas actividades para fomentar a Fonética e a Fonologia na aula da L1 ...	29
6. Metodologias e Instrumentos	32
6.1 Descrição e justificação da metodologia adoptada	32
6.2 Sujeitos	32
6.2.1 Comunicar em Alemão	32
6.2.2 Português	33
6.3 Procedimentos	36
6.3.1 Comunicar em Alemão	36
6.3.1.1 1º Ciclo	36
6.3.1.1.1 Recolha de erros articulatórios e inquérito	36

6.3.1.1.2 Ensino do Alfabeto Alemão e Jogo de Soletrar	36
6.3.1.1.3 Trava-línguas	37
6.3.1.1.4 Gravações	37
6.3.1.2 2º Ciclo	37
6.3.1.2.1 Pares de palavras e preenchimento de letra de música (apenas com alguns alunos)	37
6.3.1.2.2 Mini-aula de Fonética e Ditado	38
6.3.2 Português	38
6.3.2.1 Mini-aula de Fonética (apenas no 7º ano), audição dialectal e inquérito	39
6.3.2.2 Produções escritas de acordo com instruções fonológicas e gráficas explícitas	39
6.3.2.3 Produção de aliterações e rimas	40
6.4 Descrição e Justificação dos materiais usados	40
6.4.1 Comunicar em Alemão	40
6.4.2 Português	42
6.5 Considerações sobre a validade e a fiabilidade dos resultados	43
7. Resultados	44
7.1 Descrição dos resultados obtidos	44
7.1.1 Na turma de Alemão do 10º ano	44
7.1.1.1 1º Ciclo	44
7.1.1.1.1 Recolha de erros articulatorios	44
7.1.1.1.2 Inquérito	45
7.1.1.1.3 Ensino do Alfabeto Alemão e Jogo de Soletrar	47
7.1.1.1.4 Trava-línguas	50
7.1.1.2 2º Ciclo	52
7.1.1.2.1 Pares de palavras e preenchimento de letra de música (apenas com alguns alunos)	53
7.1.1.2.2 Mini-aula de Fonética e Ditado	55
7.1.2 Nas turmas de Português do 7º e do 11º (estudo comparativo)	59

7.1.2.1	Audição dialectal	59
7.1.2.2	Produções escritas de acordo com instruções fonológicas e gráficas explícitas	60
7.1.2.3	Produção de aliterações e rimas	62
8.	Discussão dos resultados	67
8.1	Discussão dos resultados obtidos	67
8.1.1	Na L2	67
8.1.2	Na L1	69
8.2	Considerações sobre a validade dos resultados	71
8.3	Limitações do trabalho de investigação	72
8.4	Considerações sobre a novidade dos resultados	72
9	Conclusão	74
10	Referências	77
11	Anexos	81

1. Introdução

Este trabalho resulta da preocupação de as áreas da Fonética e da Fonologia não terem um papel relevante no ensino em Portugal. Assim, optámos por trabalhar essas áreas na investigação-acção que decorreu no ano da iniciação à prática profissional. No âmbito do projecto do Mestrado em Ensino do Português e do Alemão nos Ensinos Básico e Secundário, pretendemos sensibilizar os profissionais da educação para a importância que o estudo dos sons da fala tem no ensino e quão exequíveis estes conteúdos são. Acima de tudo, desejamos que os alunos compreendam o interesse destas áreas e que nasça neles um empenho para apreender determinados conceitos e ideias fulcrais. O nosso objectivo é, portanto, treinar as capacidades perceptivas do aluno e treinar a consciência metafonológica nos discentes de uma escola secundária portuguesa, na L1 e na L2.

De facto, avaliar a consciência fonológica dos alunos e ajudá-los a encontrar o caminho para a descobrirem faz parte do trabalho do professor. Como tal, o docente deve entender que “(...) a consciência fonológica ou metafonologia será caracterizada como a consciência de que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupo de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores.” (MOOJEN & SANTOS, 2001: 2), além de que essas unidades diferentes se repetem em inúmeras palavras.

Esta investigação-acção teve lugar na Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa, no Porto, no ano lectivo de 2009/2010. Trata-se de uma escola inserida no sistema público de ensino português. O estudo foi realizado nas turmas de Português e de Alemão. As turmas de língua materna eram duas, a saber, uma do 7º e outra do 11º; a da língua estrangeira era uma do 10º ano. Uma vez que concretizámos este estudo durante o Estágio Pedagógico, a recolha de dados e a realização das actividades estiveram limitadas pelo tempo.

Iniciamos o relatório com a contextualização do ambiente escolar e das turmas. Segue-se a parte teórica que explica o objecto e o objectivo de estudo e a influência destas áreas na língua estrangeira e na língua materna; dissertamos, também, sobre a possibilidade de introduzir a prática da consciencialização fonológica tanto na Língua Materna como na Língua Estrangeira. O capítulo da metodologia e dos instrumentos explica de que forma os materiais foram concebidos. De seguida, descrevemos os

resultados e, num capítulo posterior, comentamo-los. Terminamos o relatório com uma conclusão.

Esperamos que o presente trabalho venha a servir de suporte para a continuação deste género de abordagem da sala de aula.

2. Objectivos do estudo

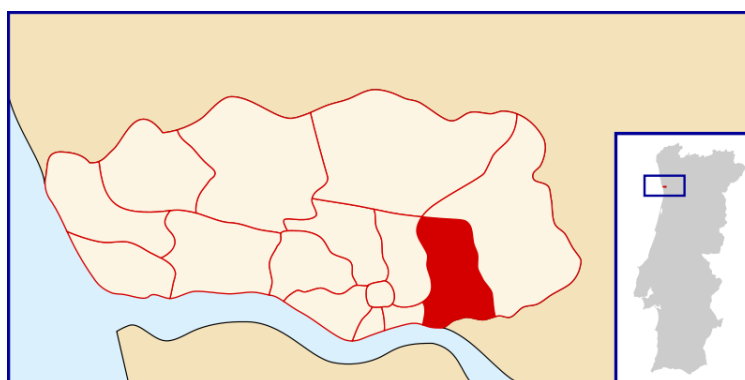
- 1) Fomentar a exploração dos conhecimentos de Fonética e de Fonologia na prática lectiva;
- 2) Demonstrar que é possível integrar conceitos metafonológicos nos conteúdos programáticos;
- 3) Detectar problemas de pronúncia;
- 4) Familiarizar os alunos com os conhecimentos de Fonética e de Fonologia;
- 5) Sugerir actividades relacionadas com a Fonética e com a Fonologia da L1 e da L2;
- 6) Verificar se o conhecimento fonético explícito auxilia os aprendentes de L2 no treino e aperfeiçoamento da pronúncia;
- 7) Averiguar se o conhecimento fonológico implícito e explícito tem ou não influência no desempenho ortográfico;
- 8) Observar se é possível desenvolver nos alunos uma consciência explícita das estruturas sonoras da sua língua.

3. A contextualização da Investigação-Acção

3.1 A Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa

Neste capítulo, temos como objectivo apresentar a escola na qual realizámos a Iniciação à Prática Profissional de Português e de Alemão, assim como o seu contexto e as turmas envolvidas no projecto. Assim, baseamo-nos no Projecto Educativo Escolar de 2009–2013¹ desenvolvido pela escola. A caracterização das turmas é fundamentada segundo os registos dos directores de turma, arquivados na instituição.

O Decreto-Lei nº 37028 de 25 de Agosto de 1948 foi o documento criador da Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa. Na altura, este estabelecimento de ensino situava-se na rua D. João IV e na esquina da rua Firmeza, estando dividida deste modo, e tinha como objectivo o ensino apenas para raparigas. Até 1976, esteve nela integrada a Oficina de Vendas de Vila do Conde. Em 1956, começa a funcionar autonomamente, ao contrário do que acontecia até então, na medida em que estava dependente da Escola Soares dos Reis. Em 1958, transfere-se para a actual localização, a saber, Rua Aurélia de Sousa, na freguesia do Bonfim, na zona oriental da cidade do Porto. O edifício foi recentemente renovado, tendo sido reinaugurado no ano lectivo de 2009/2010.



Mapa do Concelho do Porto. Assinalada a vermelho, a freguesia do Bonfim.

(Retirado do Projecto Educativo Escolar 2009 – 2013, da Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa)

¹ *Educação para a Cidadania* – Projecto Educativo da Escola Secundária com o Terceiro Ciclo Aurélia de Sousa (2009-2013)

A escola, cujo nome é uma homenagem à pintora portuguesa Aurélia de Sousa, nascida em Valparaíso, no Chile, em 1886, é classificada como uma escola básica e secundária do sistema público português, ou seja, o seu ensino dirige-se a estudantes que frequentem os anos que compreendem o 7º ao 12º. A oferta escolar consiste em cursos científico-humanísticos, permitindo aos alunos prosseguir os estudos a nível académico, e em cursos profissionais, a saber, Técnico de Turismo e Técnico de Marketing, este último tendo início em 2008/2009.

Segundo a notícia avançada pelo canal televisivo SIC, em 13 de Outubro de 2009 (<http://sic.sapo.pt/online/noticias/pais/especiais/ranking+escolas+2009/>), nos rankings escolares de 2009 a escola situou-se no 14º lugar num universo de 504 escolas, sendo que é a melhor escola pública, com 13,25 de média final, no que diz respeito aos Exames Nacionais. Verificamos, portanto, que a instituição é constituída por discentes com resultados escolares bastante satisfatórios.

A escola tem cerca de 1200 alunos, em regime diurno, distribuídos por 44 turmas: 13 do ensino básico e 31 do ensino secundário. A maioria provém de famílias tradicionais, apesar de o regime monoparental ter aumentado ao longo dos anos. As habilitações dos pais encontram-se no ensino secundário, embora 18% possuam estudos superiores.

A maior parte dos alunos ocupa os tempos livres no computador e a ver televisão; por outro lado, a percentagem dos alunos que se dedica ao desporto e à sua prática federada é muito reduzida, a saber, 8%. Poucos são os discentes que praticam leitura fora da escola.

A escola tem 116 professores, sendo que 77% têm a licenciatura, 20% possuem o grau de Mestre e 3% são bacharéis. Quanto às categorias, 53% do pessoal docente são não titulares e 47% são titulares.

O pessoal não docente divide-se em pessoal administrativo e pessoal operacional, sendo que, no total, perfazem quarenta funcionários.

O Projecto Educativo da Escola Aurélia de Sousa tem como tema a “Educação para a Cidadania”, e é válido de 2009 a 2013, abrangendo os seguintes valores com os quais a escola se define:

“- Promotora de Educação Para a Cidadania

- Exigente no tocante à qualidade e rigor e das aprendizagens dos alunos que a frequentam

- *Disciplinadora e segura*
- *Integradora*
- *Promotora de cultura (também) nos planos extra e não curricular*
- *Promotora de Educação para a Saúde*
- *Promotora de formação*
- *Aberta à comunidade envolvente”.*

(Retirado do PEE da ESAS).

3.2 As turmas-alvo

Durante o estágio, realizámos a nossa investigação numa turma do 10º ano, em Alemão, e numa turma do 7º ano e outra do 11º, no que diz respeito ao Português. Por questões de manutenção do anonimato dos alunos participantes, não identificaremos as turmas ao longo do nosso relatório. Passaremos a descrever cada turma, sumariamente.

3.2.1 O perfil da turma de Alemão: 10º ano

A turma de Alemão consiste numa turma do curso profissional de Técnico de Turismo, de ensino diurno, que iniciou os seus estudos na língua alemã. Desta forma, a disciplina denomina-se “Comunicar em Alemão” e, segundo o programa desta mesma disciplina, “(...) visa o favorecimento da comunicação internacional, no sentido de dar resposta aos interesses de inserção profissional dos alunos, assim como contribuir para o seu desenvolvimento pessoal.” (ALVES & LANÇA, 2006: 2). Todo o programa está estruturado em módulos que não são independentes uns dos outros, i.e., a transição de uns para os outros permite uma progressão de conhecimentos que são reavidos em cada módulo. É importante referir que não são visados conteúdos gramaticais explícitos ao longo dos módulos. Como se verifica no programa da disciplina, os objectivos de aprendizagem da disciplina são os seguintes:

- *“interagir de forma compreensível em situações de comunicação conhecidas, utilizando frases simples e usuais;*
- *adquirir as competências básicas de comunicação na língua alemã (...);*
- *produzir, oralmente e por escrito, mensagens relacionadas com os seus interesses de comunicação e com temas socioculturais familiares;*

- *desenvolver a competência discursiva a fim de favorecer a compreensão e produção de mensagens;*
- *fomentar estratégias pessoais de comunicação e de aprendizagem, utilizando e dominando, progressivamente, estratégias de superação de dificuldades e de resolução de problemas.*
- *desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia.*
- *progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros, e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.*
- *reconhecer as vantagens que o conhecimento da língua alemã proporciona.”*
(ALVES & LANÇA, 2006: 4).

No nosso prisma, é relevante descrever a disciplina, minimamente, na medida em que não se enquadra nos programas do Alemão regular dos cursos de carácter geral.

A turma estudada é constituída por 22 alunos (16 indivíduos do sexo masculino e 6 do sexo feminino), cuja média de idades é de 15,8 anos. A maioria dos pais tem como habilitações o ensino básico (11 pais e 10 mães), sendo que o resto frequentou o ensino secundário (8 pais e 8 mães) e o ensino superior (2 pais e 3 mães).

Quanto à frequência de retenções, 11 discentes nunca reprovaram, enquanto 4 reprovaram uma vez e 7 reprovaram duas.

No que diz respeito às aspirações profissionais, 8 indivíduos pretendem ser profissionais de turismo, 4 gostariam de ser gerentes de hotel, 3 ainda não têm a certeza, 2 aspiram a ser profissionais de futebol, 2 querem ser pilotos da Força Aérea, 1 gostava de ser comissário de bordo, 1 pretende ser remadora e, por fim, 1 gostava de ser professor de Educação Física. Em suma, trata-se de uma turma com expectativas profissionais e académicas consideráveis e abrangentes.

No seu geral, foi uma turma empática que proporcionou bom ambiente e bom relacionamento e que não colocou barreiras à leccionação das estagiárias. A maior parte dos alunos demonstrou, ao longo do ano, estar motivada e interessada nos conteúdos programáticos, colaborando em todas as actividades propostas pela professora da turma, a nossa orientadora, e por nós. Revelaram serem portadores de grande capacidade para desenvolver as suas competências a nível da Língua Alemã, mostrando progressos ao

longo do ano lectivo. De facto, a maioria obteve resultados satisfatórios na disciplina de Comunicar em Alemão. Quanto à nossa investigação-acção, podemos afirmar, através da nossa observação, grande interesse na Fonética do Alemão, participando activamente nas actividades que propusemos ao longo do ano, nas aulas em que tal nos foi possível.

3.2.2 O perfil das turmas de Português: 7º ano e 11º ano

3.2.2.1 7º ano

A turma do ensino básico com a qual trabalhámos na disciplina de Português é constituída por 26 alunos. 30,77% dos discentes (8) pertencem ao sexo masculino e o restante, 69,23% (18 alunos), são do sexo feminino. A média de idades é de 11,77 anos. No ano anterior, quatro alunos necessitaram de apoio pedagógico, sendo que um deles foi acompanhado a Língua Portuguesa. Um dos alunos encontrava-se a repetir o 7º ano e precisou do apoio dos Serviços de Psicologia no ano lectivo de 2008/2009.

A maioria dos pais (38,46% dos pais e 34,62% das mães) possui o ensino básico, seguindo-se o ensino secundário (42,31% relativo aos pais e 38,46% respeitante às mães) e o ensino superior (19,23% dos pais e 26,92% das mães).

Os alunos desta turma são indivíduos bastante peculiares no que diz respeito à escola, na medida em que é composta maioritariamente por alunos motivados e participativos que evidenciam prazer no desenvolvimento das aprendizagens, embora tenha havido poucos alunos que se revelaram incapazes de acompanhar os trabalhos desenvolvidos. Assim, apesar de não ser realmente difícil captar a atenção deste grupo de adolescentes, as opções metodológicas visaram sempre tornar a aula atractiva e dinâmica. Quanto às actividades relacionadas com a nossa investigação-acção, demonstraram interesse e muita curiosidade em algo que lhes era completamente novidade, especialmente no Alfabeto Fonético Internacional.

3.2.2.2 11º ano

A turma escolhida do 11º é uma das turmas integradas no curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, sendo constituída por 25 alunos (5 do sexo masculino e 20 pertencentes ao sexo feminino). A média de idades é de 16,2 anos.

No que diz respeito aos discentes que beneficiaram de apoio pedagógico no ano lectivo anterior, apenas um frequentou o de Português, apesar de outros alunos terem sido indicados. Na disciplina de Inglês, duas alunas necessitaram de apoio pedagógico.

A nível das habilitações dos pais, 13,7% (3) possuem o 4º ano de escolaridade, 4,5% (1) têm o 6º ano, 13,7% (3) frequentaram o 9º ano, 22,7% (5) obtiveram o ensino secundário, 4,5% (1) gozam do ensino médio e, por fim, 40,9% (9) possuem o ensino superior. Em relação às mães dos alunos, 16,7% (4) frequentaram o 4º ano, 16,7% (4) obtiveram o 9º ano de escolaridade, 29,1% (7) têm o ensino secundário. 37,5% (9) têm estudos de carácter superior.

A turma do 11º ano evidenciou um grau médio de empenho, verificando-se um aproveitamento razoável. É composta por poucos alunos motivados e participativos que evidenciaram prazer no desenvolvimento das aprendizagens, embora tenha havido bastantes discentes que demonstram um pouco de desinteresse em acompanhar os trabalhos desenvolvidos. No início do ano lectivo, apenas um aluno respondia às questões que colocávamos à turma, em contexto de aula. Com o passar do tempo, alguns discentes participaram, embora muito solicitados por nós. No final do ano lectivo, vários alunos respondiam prontamente às intervenções do professor. Esta conjuntura deriva do facto de os alunos terem dificuldades em alguns conteúdos e de não cumprirem com o que lhes foi pedido anteriormente (por exemplo, ler de antemão *Os Maias*). Assim, as opções metodológicas visaram sempre tornar a aula atractiva e dinâmica, como, por exemplo, a utilização do Quadro Interactivo. Relativamente às actividades de Fonética e de Fonologia, mostraram pouco interesse, limitando-se a cumprir o que lhes era pedido.

De seguida, passamos a sumariar os dados relativos às três turmas:

Turma	Disciplina	Nº de alunos			Média de Idades	Escolaridade dos pais			Escolaridade das mães		
		M	F	Total		EP e EB	ESec.	ESup.	EP e EB	ESec.	ESup.
10º	Comunicar em Alemão	16	6	22	15,8	52,4%	38%	9,6%	47,7%	38,1%	14.2%
7º	Língua Portuguesa	8	18	26	11,77	38,46%	42,31%	19,23%	34,62%	38,46%	26.92%
11º	Português	5	20	25	16,2	31,9%	22,7%	45,4%	33,4%	29.1%	37.5%

4. Objecto e objectivo deste estudo: apresentação geral

Com este estudo, pretendemos dar relevo à Fonética e à Fonologia na sala de aula e provar que é possível inserir estas áreas nos conteúdos programáticos dos Programas de Português e de Língua Portuguesa e no de Comunicar em Alemão – a nossa turma alvo da Língua Estrangeira não faz parte do contingente geral de ensino, uma vez que são alunos do curso profissional de Técnico de Turismo. Com isto, abrimos caminho para o treino da consciência metafonológica orientada pelo docente, tanto na L1 como na L2. Como já referimos, este estudo teve lugar na Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa, no Porto, no ano lectivo 2009/2010, com duas turmas do ensino secundário (10º em Comunicar em Alemão e 11º em Português) e uma turma do ensino básico, a saber, uma do 7º ano.

Para explicar, sucintamente, o que admitimos por consciência fonológica, neste capítulo, baseamo-nos na obra de Maria João Freitas et al. (2007), do PNEP, *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*. De facto, por “consciência fonológica”, entendemos a habilidade para manipular, de forma explícita e deliberada, os segmentos da língua, através de jogos fonológicos, por exemplo. Esta operação, na nossa opinião, é mais simples na L1, na medida em que possuímos conhecimentos implícitos e explícitos que adquirimos ao longo da vida (aquisição da L1). Na Língua Materna, o indivíduo consegue identificar, salvo casos patológicos, os três tipos de “*unidades fonológicas relevantes para treinar a consciência fonológica*” (FREITAS et AL., 2007: 13), a saber, as sílabas, os constituintes silábicos e os sons da fala.

Ora, aprender a língua materna é, como sabemos, Ouvir, Falar, Ler e Escrever. Como tal, é necessário integrar, desde o 1º Ciclo do Ensino Básico, o conhecimento em Fonética e Fonologia nestes quatro domínios de aptidões.

Com o Português, realizámos uma série de exercícios com o objectivo de introduzir a Fonética e a Fonologia nos conhecimentos dos alunos e de averiguar a sua consciência fonológica.

Apresentámos, contudo, diferentes propostas no 10º ano de Comunicar em Alemão, uma vez que o nosso objectivo, neste caso, foi melhorar a pronúncia dos estudantes e tentar que a Fonética e a Fonologia fizessem parte dos conteúdos trabalhados daquela disciplina, os quais não abrangem a gramática – e não esqueçamos que a Fonologia é um módulo da Gramática. Como exporemos em capítulos seguintes

do enquadramento teórico, o treino da pronúncia não coabita com os alunos frequentemente, ainda que, neste caso, as duas áreas que nos propusemos a tratar estejam mais presentes do que na L1. Concordamos, assim, com Rosane Silveira quando esta autora afirma que *“The recognition of the importance of pronunciation (...) has not always been reflected in the place pronunciation instruction occupies in the language curriculum. Actually, the analysis of some pronunciation materials and course books (...) reveals that pronunciation instruction is still superficially addressed in most cases.”* (SILVEIRA, 2002: 112).

O leque de exercícios que desenvolvemos para a Língua Alemã visa auxiliar os alunos no treino da pronúncia ao longo do ano lectivo, além de nos fornecer dados sobre como se deve trabalhar a pronúncia na sala de aula. Os resultados, que analisaremos mais à frente, serviram para constatar se os discentes desenvolveram a consciência fonológica que possuem da língua alemã. De ressaltar que os modelos de pronúncia são constituídos por vídeos, textos gravados, autênticos ou didactizados (por nós, pela orientadora e pelas nossas colegas de estágio, nas aulas leccionadas por todas nós, sendo que uma é nativa do Alemão).

Esperamos que este trabalho tenha podido contribuir para o progresso dos nossos alunos, para os conhecimentos de partida que eles tivessem anteriormente de Fonética e de Fonologia e para a sensibilização dos docentes para estes conteúdos fulcrais e determinantes no crescimento escolar e cognitivo dos discentes.

5. Treino de consciência fonológica explícita nos alunos

Como iremos verificar neste capítulo, o desenvolvimento e treino da consciência fonológica dos alunos, tanto na L2 como na L1, aparece de forma quase ausente, muito superficial, na prática lectiva e nos manuais. Inclusive, na L2 existe uma certa tendência para ser ignorada, ao longo de vários períodos históricos. Optámos por distinguir o percurso da Fonética e da Fonologia na L2 e na L1 e de que forma o professor pode treinar a consciência fonológica explícita dos alunos.

Baseamo-nos nas obras de Daniela Hirakawa (2007), Jack Richards e Willy Renandya (2002), Celse-Murcia et al. (2001) e de Vivian Cook (1996) para redigir o subcapítulo dedicado à L2. Quanto à Língua Materna, utilizamos as obras / artigos de João Veloso (2005), Maria João Freitas et al. (2007), João Veloso e Alexandra Rodrigues (2002), Sónia Valente Rodrigues (2005) e dos sítios relativos à Nomenclatura Gramatical de 1976 e ao Dicionário Terminológico, que se encontram no corpo de texto.

5.1 Breve história do ensino da pronúncia na L2

Segundo Daniela Hirakawa, ensino da língua estrangeira, impulsionado por motivos comerciais ou militares, remonta à Antiguidade. De facto, para haver uma maior interacção entre os povos, e para se atingir a Aldeia Global dos nossos dias, foi imprescindível derrubar a Torre de Babel linguística.

Germain, citado por Daniela Hirakawa, afirma que “*As primeiras aprendizagens se faziam provavelmente pelo contato direto com o estrangeiro*” (HIRAKAWA, 2007: 9). Com o passar dos tempos, e com o surgimento da escrita cuneiforme, desenvolvida pelos sumérios, por volta de 3500 a. C., torna-se visível o ensino da língua estrangeira enquanto ensino sistemático em contexto institucional. Além dos hieróglifos egípcios, é a escrita suméria a mais antiga forma de escrita do mundo conhecida.

Assim, os primeiros dicionários ganham vida neste novo sistema de comunicação, apresentando-se como listas de sinais gráficos que não representam letras, mas ideias – os ideogramas. Estas listas tinham como função a aprendizagem da língua suméria, que não era falada pelos habitantes da Acádia de então. Como podemos verificar, é possível apontar para o ensino da L2.

Neste dicionário de que nos fala Daniela Hirakawa, composto por ideogramas, davam-se os primeiros passos para o ensino da pronúncia da língua estrangeira, recorrendo à Fonética e à Fonologia, na medida em que existia uma segunda coluna constituída por símbolos que pretendiam representar a pronúncia suméria. Uma terceira coluna indicava a pronúncia em acadiano (a língua falada na época, na Acádia). Verifica-se, aqui, um interesse particular pela pronúncia de uma L2 e uma espécie de dicionário bilingue.

De facto, este tipo de interesse verifica-se também nos egípcios, que recorriam ao ditado e à recitação de textos previamente memorizados. O sistema de ensino grego clássico abrangia, também, esta preocupação pelo estudo das línguas estrangeiras. Contudo, foram os romanos que manifestaram interesse pelo ensino bilingue: as crianças romanas aprendiam, também, a falar grego, sendo que na escola lêem e escrevem em grego e latim. Como consequência desse sistema de ensino, aparecem os primeiros manuais bilingues, que impulsionavam os alunos a traduzir frases inteiras, a recitar e a imitar. Na Idade Média, o latim continuou a ser uma língua que emanava notoriedade, por influência da Igreja, razão pela qual era ensinado em grande parte do mundo católico. Todavia, as línguas nacionais conseguiram afirmar-se em relação à latina, que passa, aqui, a ser ensinada como uma língua estrangeira. Do mesmo modo, reduz-se a preocupação com a pronúncia, uma vez que não é exigido comunicar em latim. *“É o estudo do latim como língua morta que vai servir de modelo à metodologia de ensino das línguas vivas (...).”* (HIRAKAWA, 2007: 13). De facto, e apesar de o ensino das línguas estrangeiras ainda se encontrar, nesta altura, distante, achamos relevante referir que Coménio, cujo nome de nascença é Jan Amos Komenský, nascido na Morávia, em 1592, *“(...) é considerado por alguns o fundador da didáctica de línguas.”* (HIRAKAWA, 2007: 13). Coménio acreditava que o hebraico era a mãe de todas as línguas e tinha origem divina. Para ele, todas as línguas seriam elaboradas a partir das mesmas regras gramaticais. Defendeu um sistema de ensino que deveria ser acessível a todos os homens. Contudo, *“(...) ainda que Comenius não proponha um programa de ensino da fonética ou atividades que visem a pronúncia, ele contribuiu para uma certa valorização do oral, ao sugerir o trabalho de dramatização e de jogos cênicos e ao promover o uso da língua antes da explicitação das regras.”* (HIRAKAWA, 2007: 14). Acreditava, também, que era necessário aprender as línguas nacionais, para facilitar a comunicação entre as pessoas.

Não obstante, o ensino da pronúncia da língua estrangeira esteve ausente do ensino durante vários anos, porque se considerava que ela não podia ser ensinada. Contudo, hoje em dia sabemos, com toda a segurança, que o ensino da pronúncia não pode ser descartado e que contribui para o sucesso do aluno na L2, sendo um dos componentes mais importantes da sala de aula.

Consideramos essencial definir o conceito de pronúncia. De facto, Jack Richards e Willy Renandya escrevem que *“Pronunciation (...) includes the role of individual sounds and sound segments, that is, features at segmental level, as well as suprasegmental features such as stress, rhythm and intonation”*. (RICHARDS & RENANDYA, 2002: 175).

Ao longo dos tempos, foram adoptadas várias metodologias que visavam o estudo da pronúncia na sala de aula, passando, também, de forma mais ou menos relevante, pelos caminhos da Fonética e da Fonologia. Abordaremos, sumariamente, alguns desses métodos.

Segundo Hirakawa, a Metodologia da Gramática – Tradução data do século XIX e manifesta-se pelo empréstimo do modelo de ensino de latim ao das línguas vivas. Assim, dá ênfase ao estudo da literatura, da gramática, ensinada dedutivamente, à memorização de regras e de listas de palavras: eram consideradas actividades intelectuais e prestigiantes. Fulcral era a tradição e o recurso ao dicionário, uma vez que se pensava que era assim que se adquiria uma língua estrangeira. Evitava-se o erro ao máximo. As actividades de leitura e de escrita eram privilegiadas, enquanto o ensino da pronúncia passa completamente despercebido, podendo, eventualmente, existir exercícios de repetição de palavras, retiradas dum contexto, como, por exemplo, um texto. Esta metodologia centra-se no professor e não no aluno e vigorou até ao início do século XX.

Por seu turno, François Gouin, professor de latim que viveu no século XIX, afirma que o oral se antepõe ao escrito, depois de observar a aprendizagem da língua materna em algumas crianças. *“A aprendizagem da língua é facilitada quando a usamos para conseguir uma sequência de ações relacionadas. Estas sequências de orações relacionadas com atividades são as chamadas “séries” de Gouin”* (HIRAKAWA, 2007: 16), nas quais o verbo é o elemento nuclear. Além disso, o professor francês não deixa o ensino da pronúncia marginalizado: se as séries forem repetidas, existe maior possibilidade de reter a pronúncia correcta. Podemos constatar

que a metodologia defendida por este professor atribui maior importância ao ensino da pronúncia, quando comparada com o panorama do método anterior.

O Método Directo - fim do século XIX e inícios do século XX - postula que o processo de aprendizagem da L2 é exactamente idêntico ao da aquisição da L1, ou seja, através de modelos. O mesmo acontecia com a aquisição da pronúncia da língua estrangeira: o aluno ouvia-a e repetia o modelo pelo qual estudava. No início da aprendizagem, o indivíduo escuta, apenas, sem repetir. Esta estratégia chamava-se *silent period*. Se relembrarmos como se dá a aprendizagem da língua materna, verificamos que a criança aprende a sua língua através de acções e de demonstrações. Assim, o Método Directo adopta os mesmos procedimentos; desta forma, não há o recurso à língua materna para adquirir a língua estrangeira: não se faziam traduções, havia a preferência do oral sobre o escrito, imitando-se o professor, incluindo as actividades para aprender a pronúncia da língua estrangeira. Porém, estas estratégias / actividades tornam-se insustentáveis se pensarmos que uma turma é constituída por vários alunos. Como tal, não haveria tempo suficiente para trabalhar, com cada aluno, e tendo em conta que cada indivíduo tem as suas dificuldades, através do jogo de pergunta – resposta. Esta falha levou a que muitos críticos questionassem a viabilidade do Método Directo. Mais uma vez, apesar de se verificar os jogos de pergunta – resposta, constatamos que não existe um trabalho direccionado única e exclusivamente para a Fonética e a Fonologia.

Em 1886, Henry Sweet, Wilhelm Viëtor e Paul Passy fundam a Associação Fonética Internacional, que auxilia nos estudos da pronúncia, na medida em que cria o Alfabeto Fonético Internacional (IPA, nas siglas inglesas), sendo que este ajuda explicitamente no estudo da pronúncia. Pela primeira vez, existem símbolos que representam fonemas. Posto isto, é mais fácil ao professor transmitir aos alunos a diversidade de sons que existem numa língua. A Associação Fonética Internacional apostava no estudo da linguagem oral, na formação sólida de professores na área da Fonética e no estudo de vocabulário da L2 através de associações dessa língua estrangeira, com o objectivo de produzir efeitos positivos e de criar hábitos no que diz respeito ao ensino da pronúncia, fazendo com que os aprendentes consigam distinguir os sons e os supra-segmentos (entoação e ritmo). Criaram-se exercícios para desenvolver as capacidades fonéticas e fonológicas dos alunos, a saber, identificação de fonemas, exercícios que visavam a transcrição fonética, actividades que descreviam o aparelho fonador e a posição dos órgãos durante a fonação e em repouso, exercícios de

leitura e de repetição de textos em voz alta, para que o aluno se pudesse ouvir, discriminar os erros e se auto-corriger. O método fonético corresponde a um conjunto de ensinamentos que Wilhelm Viëtor, professor e foneticista alemão, considerava serem imprescindíveis para a formação de docentes, na área da Fonética. Como podemos confirmar, a Fonética encontra neste período uma passagem para as salas de aula nas quais se ensina a língua estrangeira. Estava dado um importante passo no reconhecimento desta ciência.

Entre 1930 e 1960 desenvolve-se nos Estados Unidos da América o Método Audio-lingual, ou Audiolinguismo, baseado na relação da psicologia behaviorista com o estruturalismo linguístico. É impulsionado pela necessidade dos militares, durante a Segunda Guerra Mundial, em aprender a língua do inimigo, através do Programa para a Formação do Exército (1942). A pronúncia tinha um dos papéis principais neste método e os indivíduos treinavam os contrastes fonéticos, uma vez que se acreditava que estes contribuía para incrementar a produção e a percepção dos aprendentes. Os discentes recebem formação sobre a Fonética, o que os ajuda a estudar a pronúncia da língua-alvo, que é ensinada desde o início. Os alunos têm acesso a modelos de fala autênticos, sendo que o aprendente tem a possibilidade de trabalhar com o professor individualmente. Existe registo de manuais que davam grande importância aos sons, através de exercícios de treino auditivo e de repetição. A L1 é valorizada na aquisição da L2, na medida em que se fazia uma relação lógica entre as duas línguas. No que diz respeito ao método de aprendizagem, adquirir uma L2 reside em três tópicos: o estímulo, a resposta e o reforço (respectivamente: um procedimento verbal que desencadeia uma reacção; a reacção do aprendente a determinado procedimento; aprovação dos professores, dos colegas e do aluno). Através de *pattern drills*, que consistem numa técnica para praticar e estrutura linguística através da repetição de frases e acrescentando novos elementos (por exemplo, um substantivo ou um verbo) e transformando a frase, os alunos deduziam as regras da língua, de forma indutiva.

Uma outra metodologia que dá relevância à língua falada é a SGAV (*Structuro-Globale Audio-Visuelle*), criada para se fixar as bases do francês, nos anos 50. Os diálogos escolhidos para serem trabalhados estavam relacionados com questões do quotidiano, havendo uma simulação na sala de aula com o intuito de abranger espaços psicológicos e temporais que ocorrem no nosso dia-a-dia, com imagens e diapositivos. Como podemos verificar, privilegiava-se, também, o meio visual, aliado ao oral: áudio-visual. Assim, estamos perante um meio artificial, ao contrário do Método Directo. Os

exercícios de exploração e de transposição eram escolhidos no Método SGAV, de forma a que os estudantes pudessem aplicar determinado enunciado em diferentes situações comunicativas. A chave para se ter sucesso na oralidade da língua estrangeira residia nas sólidas bases gramaticais. Os exercícios fonéticos baseavam-se nos erros de pronúncia frequentes dos aprendentes, através da repetição de diálogos gravados, dando enfoque aos sons e à prosódia. Os erros eram corrigidos sistematicamente; era necessário criar uma base linguística sólida. Acreditava-se que estavam directamente relacionados com *clichés* da L1. Com esta metodologia, “*Há uma reflexão sobre as condições que poderiam otimizar a correção da fonética (...)*” (HIRAKAWA, 2007: 25).

Com o Método Silencioso (*Silent Way*), a pronúncia é ensinada desde o início do estudo da língua estrangeira, com o auxílio de algumas ferramentas, a saber, ponteiros, quadros coloridos e sonoros (criados por Gattegno), nos quais os fonemas estão representados por cores diferentes. Nesses quadros, figuram as vogais e as consoantes, separadas, em pequenos rectângulos coloridos. A título de exemplo, as vogais primárias têm uma cor e os ditongos duas cores. O aluno tem a possibilidade de criar imagens mentais com o som e as cores. Além disso, é esperado que o indivíduo consiga construir as regras de determinado som; assim, a aula não se centra no papel do professor, que espera que o discente seja capaz de responder a determinados estímulos: “*How does the Silent Way work in terms of teaching pronunciation? The teacher (...) speaks as little as possible, indicating through gestures what students should do.*” (CELSE-MURCIA et AL., 2001: 5) Com o Método Silencioso, o estudante, através de associações entre a sua língua materna e a língua estrangeira sobre a qual se está a debruçar, expressa novos sons, relacionando os elementos fonema/ grafema.

Em 1965, o professor de psicologia James Asher desenvolveu uma metodologia que combinava a linguagem com comportamentos físicos. Este método recebeu o nome de Resposta Física Total. Asher, influenciado pela psicologia do desenvolvimento, acreditava que o processo de aprendizagem da L2 é análogo ao da L1: a compreensão oral é assimilada anteriormente à da produção. Refere, ainda, o facto de as crianças serem estimuladas a aprender a sua língua materna através de ordens verbais dos adultos, nomeadamente, os pais. Assim, o modo imperativo desperta a criança para a associação da linguagem com os gestos corporais, fomentando a memorização através da repetição. Este método seria também aplicável aos alunos que estão a aprender uma língua estrangeira. Contudo, este contexto de aprendizagem deveria ser realizado num

ambiente relaxado e livre de ansiedade por parte do indivíduo. A nível fonético, e porque a compreensão oral precede a da produção oral, a capacidade de estabelecer diferenças no campo auditivo era uma actividade recorrente, para que o estudante conseguisse auto-corriger a sua pronúncia. Como a Resposta Física Total alia o gesto à fala, os aprendentes focalizavam o aparelho bucal e treinavam a respiração, recorrendo a exercícios de relaxamento.

Hirakawa menciona, também, um organismo, a saber, a Comunidade de Aprendizagem de Línguas. Esta comunidade considera que a pronúncia é fulcral para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Os alunos trabalham juntos, numa mesa redonda, utilizando um gravador, o instrumento chave desta metodologia, com o intuito de melhorar aspectos que consideram que oferecem dificuldades ou que não dominam. Este método foi desenvolvido por Charles Curran, professor universitário. Ao contrário do que verificámos nas outras metodologias, os alunos recorrem ao mundo virtual para entrar em contacto com nativos da L2 e trocar informações. Para treinar a pronúncia, os alunos lêem um enunciado dividido em partes. O objectivo é ler fluentemente as diferentes fracções para, no final, serem capazes de ler a expressão em questão. De seguida, selecciona-se as dificuldades para haver novo treino com outras expressões / vocábulos.

Nos anos 80 do século XX, a Abordagem Comunicativa reduz o estudo da Fonética em meio institucionalizado. O que interessava a esta metodologia era “(...) *a apropriação de uma competência comunicativa em língua estrangeira (...)*”(HIRAKAWA, 2007: 26), influenciada por quatro factores: a componente linguística (regras e bases gramaticais), a componente sociolinguística (regras socioculturais), a componente discursiva (adaptação dos diferentes tipos de discurso às variadas situações comunicativas) e a componente estratégica (estratagemas para colmatar eventuais falhas na comunicação). Desta forma, a pronúncia não é trabalhada, apesar de o fulcral ser a comunicação, utilizando-se textos não didactizados. Há a satisfação com uma pronúncia inteligível, apenas, uma vez que os defensores deste método consideram que os métodos tradicionais de ensino da pronúncia são incompatíveis com um ensino orientado para as situações comunicativas. De facto, introduzir o estudo da Fonética e da Fonologia nas salas de aulas não é uma actividade recorrente, na medida em que é uma prática recente. Contudo, a Abordagem Comunicativa é, hoje, observada como uma grande alteração no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Apesar de tudo, os estudiosos deste método reconhecem

o facto de o estudo da pronúncia ser fulcral para o estudante da língua estrangeira. Assim, justifica-se o facto do método da Abordagem Comunicativa continuar em desenvolvimento nos nossos dias.

5.2 A aquisição da pronúncia na L2

Quando se ensina uma língua estrangeira, o professor deve ter em conta uma série de factores que se relacionam directamente com o aprendiz. Apesar de ser difícil ter conhecimento pleno desses aspectos, o professor pode, no início do ano lectivo, fazer um inquérito para averiguar alguns deles. Como é óbvio, a aula de língua estrangeira não se centra apenas no ensino da pronúncia, mas, como verificámos, ele é fulcral para o discente.

Para que o professor tenha em conta o processo evolutivo de aprendizagem do estudante, propomo-nos reflectir, sucintamente, sobre cada um dos factores que merecem especial atenção.

O cerne de toda a aprendizagem é, na nossa opinião, o aluno enquanto pessoa. Assim, o professor deve conhecer, minimamente, o estudante enquanto indivíduo. Não obstante, torna-se trabalhoso conhecer os elementos duma turma individualmente, quando, em Portugal, ela é constituída por um número considerável de alunos – normalmente entre vinte a trinta. Exige-se, portanto, do professor, perspicácia e atenção redobradas, porque, apesar de estar inserido numa turma, cada aluno é único. De facto, o ensino da pronúncia não é apenas de domínio linguístico, na medida em que para haver interacção entre o aluno, o professor e os colegas, é necessário existir o agente humano. Segundo Celse-Murcia, “(...) *we need to take into consideration such factors as our learners’ age, exposure to the target language, (...) and perhaps most importantly their attitude toward the target language and their motivation to achieve intelligible speech patterns in the second language.*” (CELSE-MURCIA et AL., 2001: 14).

Ainda que o nosso relatório de estágio se foque em alunos cuja média de idades ronda os 14,59 anos, consideramos que tem interesse e relevância reflectir sobre o factor idade.

Ao longo dos anos, vários investigadores estudaram a aquisição da pronúncia por crianças e adultos em contexto escolar (aprendizagem explícita da língua), uma vez que as crianças parecem possuir maior capacidade para esta actividade, conseguindo

mesmo atingir, praticamente, a pronúncia nativa da língua-alvo. Uma das pesquisas, levada a cabo por Wilder Penfield, L. Roberts e Eric Heinz Lenneberg, e referida na obra de Celse-Murcia et al., postula que o Ser Humano atravessa um período, durante a puberdade, no qual a lateralização do cérebro fica completa. A partir daqui, este órgão já não possui a maior parte das suas capacidades para facilitar a aprendizagem da pronúncia. Stephen Krashen e Thomas Scovel afirmam, também, segundo Celse-Murcia et al., que com a lateralização, o cérebro perde a sua plasticidade (*plasticity*), a qual impede o aprendente da L2 de atingir a pronúncia nativa. Assim, “*The period prior to the completion of lateralization, called the critical period, represents the biologically determined period of life during which maximal conditions for language acquisition exist*”. (CELSE-MURCIA et AL., 2001: 15)

Esta teoria foi contestada por outros cientistas, como James Emil Flege, que considera que “*(...) neither physiological maturation nor neurological reorganization renders an adult incapable of speaking a foreign language without an accent*”. (CELSE-MURCIA et AL., 2001: 15). A investigação sobre a lateralização do cérebro é contestada pela ideia de que muitos adultos possuem capacidades para dominar a sintaxe e a morfologia da L2.

Pesquisas mais recentes verificaram que as crianças e os adultos entendem os sons muito semelhantemente. De facto, um dos factores que pode condicionar a aprendizagem da pronúncia é a informação que cada um possui armazenada. Além disso, é importante realçar que a percepção auditiva diminui com a idade.

Aspecto relacionado com o facto de as crianças atingirem, muitas vezes, a pronúncia nativa, é o da vergonha. Muitos adultos sentem-se intimidados em dizer determinada palavra na língua estrangeira, porque sabem que não a proferem correctamente, tendo receio de serem alvo de troça por parte dos colegas. Pelo contrário, as crianças não se sentem acanhadas em produzir erros em frente a terceiros, o que ajuda à correcção por parte do professor. Se os adultos não dão erros, nunca poderão ser corrigidos e continuarão com as mesmas dúvidas em relação a um fonema / conjunto de fonemas, à entoação e ao ritmo, por exemplo (apesar de beneficiarem, normalmente, de um ensino explícito da Fonética, o que os torna mais capazes de identificar erros). Como podemos verificar, os factores sociais e psicológicos interferem directamente com a aquisição da língua estrangeira. Está provado que se o aluno se identificar com a cultura e com os nativos da L2, aprende com mais facilidade a língua e, por consequência, adquire uma pronúncia próxima à do nativo. Contudo, se tiver uma

fixação pelo seu país e pela sua cultura e sociedade, encontrará uma resistência que ele próprio produz, inconscientemente, para aprender a língua-alvo.

Ao longo da vida, o Ser Humano passa por diferentes fases, sendo que umas são mais conturbadas do que outras, alterando-o a nível emocional. Este factor influencia, do mesmo modo, a aquisição da pronúncia da L2. Dependendo do nosso estado psicológico, conseguimos, ou não, dominar a ansiedade que interfere com a produção oral tanto da língua materna como da língua estrangeira. Todavia, poderá ser mais notório na L2, na medida em que não se domina a pronúncia como na L1. Concomitantemente, varia de contexto para contexto: fazer uma prova oral, falar com os amigos numa esplanada ou comunicar com os colegas e com o professor na sala de aula são circunstâncias completamente diferentes.

Celce-Murcia et al. afirmam que a motivação com a qual os indivíduos aprendem uma língua estrangeira interfere no processo de aquisição de conhecimentos sobre a fonética da língua. Se um indivíduo decide estudar uma língua porque vai viver para o país, faz negócios com nativos dessa língua ou se quer misturar com as pessoas de origem, provavelmente adquire a pronúncia mais facilmente, na medida em que necessita dela para interagir, sendo importante a aculturação.

A aculturação, segundo John Schumann (referido na obra de Celce-Murcia et al.), pode dividir-se na motivação integrativa (o desejo que o aprendente tem em se integrar em determinada cultura) e na motivação assimilativa (a intenção do indivíduo em ser um membro indistinguível a nível de discurso na sociedade da L2 que estuda), sendo que esta última é rara entre adultos que aprendem uma L2. A motivação instrumental, “(...) *in which an individual learns a second language to attain a certain goal (...)*” (CELSE-MURCIA et AL., 2001: 19), não se integra na aculturação. Dentro deste género de motivação, destacamos o propósito de aprender uma língua estrangeira por razões profissionais, como referimos anteriormente. Podemos concluir que quanto maior é a motivação para aprender uma L2, maior possibilidade de sucesso tem o aprendente.

Os professores necessitam de ter em atenção, também, a língua materna do aluno. De facto, como podemos verificar na obra de C. Richards e W. Renandya, Rodney Jones não descarta a fonologia da interlíngua, explicando que a L1 interfere na aquisição da L2 no que diz respeito à pronúncia, existindo interferência e transferência, muito mais do que os outros sistemas, como a gramática, por exemplo. Esta transferência não deve ser automaticamente vista como algo de negativo, mas sim como

uma etapa natural e deve ser aproveitada como uma estratégia no processo de aquisição do sistema de sons da L2. Os alunos não são robôs para o professor poder apagar o conhecimento fonológico que eles possuem da sua língua materna para, depois, fazer *upload* da pronúncia da língua que querem ensinar. Assim, daqui resulta a interlíngua, ou seja, um sistema linguístico elaborado pelo aprendente, sendo uma espécie de mistura da língua materna e da língua estrangeira, e tornando-se numa etapa obrigatória na aprendizagem de uma L2. Através da interlíngua, o estudante formula hipóteses. Larry Selinker debruçou-se sobre esta teoria: “(...) *interlanguage grammar can function independently of the speaker’s native language or the target language, and it follows a system all its own based on first language, second language input, language universals, and communication strategies*”. (CELSE-MURCIA et AL., 2001: 21). Consequentemente, “*Learners have their own interlanguage phonologies – temporary rules of their own*” (COOK, 1996: 47).

Relacionada com a interlíngua, a fossilização, termo introduzido por Selinker em 1972, consiste nos erros linguísticos que o aprendente produz na língua estrangeira, e que são difíceis de corrigir, na medida em que já estão interiorizados. Ocorre normalmente nas crianças, quando aprendem uma língua estrangeira e não têm contacto com falantes nativos: a exposição à língua estrangeira interfere, igualmente, com a aquisição.

Como podemos verificar, existem factores fulcrais que intervêm na aquisição da L2, balançando o positivo e/ou o negativo no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. O professor pode optar por elaborar um inquérito que abranja, de modo camuflado, estas problemáticas e aplicá-lo na sua turma, para que possa conhecer mais os seus alunos. É necessário ter sensibilidade no momento da realização do questionário, de forma a não tocar em assuntos que possam ser mais sensíveis para o discente.

Posto isto, o professor deve criar exercícios fonéticos que auxiliem o aluno a interiorizar a pronúncia, sabendo trabalhá-la explicitamente sem nunca obliterar o contexto no qual cada actividade deve estar inserida, imprimindo no exercício um carácter comunicativo e real. Os alunos devem ter uma formação base na Fonética e na Fonologia da L2, na medida em que se torna mais simples, para eles, autocorrigir-se e treinar o ouvido, instrumento importantíssimo na aquisição de uma língua estrangeira. Como já referimos, cada aluno é único e o docente necessita de estar sensibilizado para

o facto de que cada indivíduo tem o seu ritmo e não deve esperar que toda a turma atinja um objectivo ao mesmo tempo.

Segundo Jack Richards e Willy Renandya, alguns estudiosos acreditam que os professores pouco podem influenciar o rumo natural do desenvolvimento fonológico da L2, enquanto outros defendem que o seu ensino pode desempenhar um papel fulcral, não apenas no que diz respeito à ajuda aos aprendentes em desenvolver formas de melhorar a sua pronúncia, mas também em modelar as suas atitudes face à natureza e à importância da fonologia e à pronúncia da língua em estudo. No nosso ponto de vista, o professor tem um papel importante em fazer com que o aluno se interesse pela fonética e pela fonologia de uma língua, e, por consequência, que melhore a sua pronúncia através de exercícios previamente pensados para ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades que tem com certos fonemas ou com alguns dígrafos, como acontece na Língua Alemã.

5.3 A Fonética e a Fonologia no ensino da L1 em Portugal

Durante cerca de quatro décadas, a Nomenclatura Gramatical de 1967 serviu de base para o ensino da língua portuguesa nos ensinos básico e secundário. Elaborada sob orientação de um dos mais notáveis linguistas portugueses, Manuel de Paiva Bóleo, e também conhecida por NG1967, foi aprovada pela Portaria nº 22 664, de 28 de Abril de 1967.

Se visitarmos o sítio respeitante à NG1967 (<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=nomenclatura>), podemos verificar que ela se apresenta sob a forma de uma lista hierarquizada, na qual a Fonética não se destaca, situando-se na subdivisão “Outra nomenclatura linguística”.

De facto, pouco contacto com a Fonética tiveram os alunos abrangidos pelo período da Nomenclatura Gramatical, que teve o seu término em 2004, sendo substituída pela Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS). Por três anos, dezassete agrupamentos de escola do Continente e cinco da região da Madeira fizeram parte da experiência-piloto.

A TLEBS abriu caminho à Fonética e à Fonologia para que elas integrassem o programa de estudos dos ensinos básico e secundário e para que sejam realçadas e valorizadas: “(...) o Ensino Básico e Secundário (...) passa a ter acesso, com esta

terminologia, a um extenso acervo de 113 entradas que percorrem diversos domínios e subdomínios da fonética e da fonologia (...), estabelecendo-se desse modo um nítido contraste com o lugar concedido à fonética e à fonologia na Nomenclatura Gramatical de 1967 (...)” (VELOSO, 2005: 115). Se, até aqui, os estudantes, na sua esmagadora maioria, não tinham conhecimentos explícitos mínimos sobre estas duas áreas do saber, estava instaurada a prática pedagógica que alargaria os horizontes fonéticos e fonológicos dos discentes.

Como referido, a Fonética e a Fonologia passam a ter 113 entradas na TLEBS, contrastando com as 70 da NG1967, distribuídas por 10 categorias hierarquizadas e com um grau de progressão estudado (definição das disciplinas, estruturas silábicas, fonética acústica, fonética articulatória/ aparelho fonador, fonética combinatória, fonética perceptiva, fonologia, prosódia, tipos/ categorias articulatórias e outras noções). Estas noções obrigavam à actualização científico-pedagógica dos docentes de Português Língua Materna e ao empenho para que os seus alunos se interessassem pelos conteúdos que a Fonética e a Fonologia tinham para oferecer. Os professores deveriam desenvolver propostas de actividades para realizar com os seus alunos, integrando-as nos programas dos ensinos básico e secundário.

Com efeito, a Fonética e a Fonologia complementam e auxiliam o estudo da língua materna. A título de exemplo, é necessário e importante trabalhar, desde cedo, aspectos relacionados com a sensibilidade auditiva, para que, mais tarde, o aluno possa compreender recursos estilísticos como a aliteração e noções como a homofonia. João Veloso e Alexandra Rodrigues, em 2002, preconizavam, já, o ensino precoce de noções no âmbito destas áreas que passaremos a sintetizar.

A Fonologia faz, inevitavelmente, parte da língua, e por essa mesma razão deve ser ensinada na sala de aula, e pode ainda ajudar a identificar e corrigir alguns erros ortográficos, no que diz respeito aos erros fonéticos (por exemplo: “nesa” – “mesa”) e aos erros de uso (“centado” – “sentado”). João Veloso e Alexandra Rodrigues concluem que “(...) *uma sensibilização precoce e atenta dos aprendentes que lhes desperte a consciência para a existência, relacionada mas separada, dos dois planos de representação da língua (fónico e escrito) poderá ajudar a sistematizar os conhecimentos dos estudantes por forma a evitar a frequência de erros como os apontados.*” (VELOSO & A. RODRIGUES, 2002: 235/ 236). Com actividades pensadas adequadamente, os alunos devem ser, também, sensibilizados para a variação dialectal, sociolectal e idiolectal, para que compreendam desde tenra idade que não há

nenhum dialecto superior em relação aos outros e que todos são correctos. Além disso, se os programas contemplam algumas evoluções fonéticas do português, será adequado focar conhecimentos fonológicos e fonéticos. Não podemos esquecer, ainda, a introdução no mercado de dicionários que contemplam a transcrição fonética em cada palavra que indica a pronúncia normativa. Estes dicionários podem ser uma chave para o ensino do Alfabeto Fonético Internacional nas aulas de Português Língua Materna. Como se verifica, o professor não pode descurar a Fonética e a Fonologia como auxiliares linguísticos na compreensão da língua.

Todavia, devido a problemas científico-pedagógicos, foi necessário rever, clarificar e reduzir a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário. Os aspectos que foram referenciados para correcção estão relacionados com a reformulação e clarificação de definições no âmbito do léxico, por exemplo, e com a integração de algumas noções e eliminação de outras. Assim, em 2007, suspendia-se esta terminologia, que deu lugar ao Dicionário Terminológico.

O Dicionário Terminológico (DT), existente desde 2008, consiste numa base de dados na qual estão inseridos todos os conceitos linguísticos necessários para os ensinos básico e secundário. Pode ser consultado em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/> e destina-se ao uso dos docentes. Verificamos que a Fonética e a Fonologia (B1.1) encaixam-se na Linguística Descritiva (B). Abrindo as pastas, constatamos que existem várias subpastas que se organizam de forma hierarquizada, tal como a TLEBS reservava espaço para os estudos fonéticos e fonológicos.

5.4 Competências linguísticas explícitas trabalhadas na escola

Observando o Programa de Português do 11º ano (http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/280/portugues_10_11_12.pdf), verificamos que a Fonética e a Fonologia figuram superficialmente, não existindo conceitos que sejam tratados explicitamente, como o Alfabeto Fonético Internacional ou a classificação articulatória das vogais e das consoantes.

Na página 38, a “Língua, Comunidade Linguística, variação e mudança”, assim como a Fonologia, constam, avulsamente.

Se analisarmos, a título de exemplo, o índice do manual escolar *Página Seguinte*, o qual utilizámos no nosso ano de estágio, vemos que a Morfologia, a Sintaxe e a Semântica predominam no Funcionamento da Língua de cada conteúdo literário. A

Fonética aparece, timidamente, com a evolução Fonética n' *O Sermão de Santo António aos Peixes*, a título de exemplo.

O enunciado “4. *Da palavra latina oculu(m) derivam olho e óculo. / 4.1 Como se designam as palavras que têm origem no mesmo étimo? / 4.2 Refere os fenómenos fonéticos ocorridos na evolução de oculu(m) para olho.*” (ALVES & MOURA, 2008: 83), é um dos exemplos em que a Fonética entra na sala de aula, assim como “2. *Identifica os fenómenos fonéticos que ocorreram na evolução de dolore(m) > dolor > door > dor.*” (ALVES & MOURA, 2008: 141) ou “3. *Na última estrofe usa-se «inda» por ainda (v. 67) / 3.1 Refere o fenómeno fonético realizado.*” (ALVES & MOURA, 2008: 277). Contudo, as questões anteriores e seguintes em nada estão relacionadas com esta área; não há espaço para treinar questões fonéticas mais abrangentes, como já referimos.

Este manual possui, ainda, um capítulo destinado à informação dos alunos, cujo subcapítulo que nos interessa se chama “*Dinâmica da Língua*”, reservando lugar à “*Origem e evolução da Língua Portuguesa*”, à “*Evolução Fonética* e “*Evolução Semântica*”, e aos “*Fenómenos Fonéticos*” e “*Fenómenos Semânticos*” (ALVES & MOURA, 2008: 328 / 329 / 330 / 331 / 332). Mais uma vez, é de constatar que os mínimos conteúdos fonéticos que são transmitidos aos alunos são relegados para uma parte do livro que não figura, directamente, nas salas de aulas.

Na página 43 do Programa, a Fonologia apenas se destaca com “*Processos fonológicos: inserção, supressão e alteração de segmentos*”, o que é confirmado nos parágrafos anteriores do nosso relatório.

Assim, consideramos extremamente importante comprovar que a Fonética e a Fonologia podem fazer parte, mais explicitamente, do leque de áreas leccionadas na Escola portuguesa, inseridas em conteúdos programáticos, desde o 1º Ciclo do Ensino Básico. É urgente repensar os programas e atribuir à consciência fonológica o lugar de destaque que merece, apesar de estes não ignorarem completamente a Fonética e a Fonologia, como verificámos. No próximo subcapítulo, teceremos algumas considerações sobre essa matéria.

5.5 Algumas actividades para fomentar a Fonética e a Fonologia na aula da L1

Apesar de o nosso relatório de estágio se focar no estudo das capacidades fonéticas e fonológicas de alunos dos ensinos básico e secundário, achamos totalmente relevante a implementação de actividades centradas na Fonética e na Fonologia para o 1º Ciclo do Ensino Básico, no qual é necessário começar a inculcar e a ampliar os conhecimentos dos alunos nesta área, apelando para o desenvolvimento da consciência fonológica. Assim, “(...) a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da língua, com o objectivo da promoção da consciência fonológica, entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral. O treino sobre as unidades do oral deve, assim, preceder a introdução das unidades do código alfabético.” (FREITAS et AL., 2007: 7/8). Iremos referir alguns exercícios que estas autoras explanam na sua obra.

No primeiro ciclo do ensino básico, o professor pode realizar actividades de reconhecimento de som, como, por exemplo, “pedir aos alunos para prolongarem a produção de um [a]. Pedir o mesmo exercício com [p] ou com [f]. Referir a dimensão da abertura da cavidade oral, que permite o contraste entre [a] e [p, f].” (FREITAS et AL., 2007: 21), para distinguir as vogais das consoantes, ou “pedir aos alunos que produzam um [p] e um [s]. Mostrar que, no primeiro caso, há uma contenção do ar na boca, seguida de explosão, e que, no segundo caso, há uma saída progressiva do ar, como se o vento soprasse numa janela aberta.” (FREITAS et AL., 2007: 21). O aluno toma contacto com os diferentes sons e começa a ganhar consciência fonológica, no sentido em que cada som tem diferente articulação que o faz ser único. Este tipo de exercícios deve ser realizado por etapas de progressão, diariamente, não descurando o ritmo dos alunos, com o objectivo de se consolidar conhecimentos respeitantes a esta matéria. Ao aluno cabe o papel de explorador no mundo dos fonemas.

Uma das actividades que é proposta pelas autoras centra-se no reconhecimento dos alunos dos sons da fala, através de sons onomatopéicos, sendo que esses sons estão associados a imagens de animais e a gestos (por exemplo: “abelha – [zzzzzzzzzzzz] – imitar, com as mãos, o movimentos das asas da abelha; tambor – [pppppppppppp] – bater na mesa com a mão fechada; vaca – [mmmmmmmm] – dedo indicador encostado aos lábios fechados” (FREITAS et AL., 2007: 35)). Cada aluno recebe um cartão e

produz o fonema e o gesto respectivo; os colegas devem adivinhar de que animal/objecto de trata.

Com o intuito de desenvolver a consciência fonológica, as autoras escolheram um exercício no qual os alunos têm de inventar uma coreografia para uma música infantil e decoram-na, identificando as palavras que rimam e mostrando as sílabas que rimam entre si.

Outra actividade interessante é a de substituir fonemas para criar novas palavras. *“O professor apresenta duas imagens à turma (...): um gato zangado e uma faca; os alunos identificam o som produzido pelo gato [ffffff] e dizem a palavra faca em voz alta; depois tentam explicar o que aquelas duas imagens têm em comum.”* (FREITAS et AL., 2007: 72). Ao longo da aula, o docente vai acrescentando palavras cujos fonemas estejam relacionados entre si ou sejam os mesmos.

Se consultarmos a obra, verificamos que existem vários exercícios para serem trabalhados com os alunos; porém, limitámo-nos a dar três exemplos.

Ao longo do ano, o professor deve registar as suas avaliações em grelhas previamente concedidas por ele ou adoptadas. É fulcral possuir registos sobre as evoluções dos alunos, sendo que auxiliam o docente a escolher o método de ensino pelo qual prefere optar e a adaptar actividades, caso seja necessário.

Sónia Valente Rodrigues, em *“Fonética e Fonologia no ensino da língua materna: modos de operacionalização”*, de 2005, propõe algumas actividades cujo público-alvo são os alunos do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, que pretendem combater o pouco protagonismo que é atribuído a este campo e, como sabido, desenvolver a consciência fonológica dos alunos e apelar às suas capacidades. Todas as actividades são acompanhadas por guiões de trabalho. Destacamos três exercícios.

Uma vez que o programa de 7º ano contempla o texto publicitário, um anúncio será um ponto de partida ideal para realizar *“(...) alguns jogos de palavras com base nas relações de homofonia (...)”* (RODRIGUES, S.; 2005: 9). Os alunos devem ter, para este exercício, conhecimentos sobre o Alfabeto Fonético Internacional e a transcrição fonética. Neste caso, a autora escolheu a marca UZO, sendo que é homófona da palavra “uso”. A partir daqui, é construído um guião de trabalho que obriga os alunos a apelar à sua consciência fonológica, desde o som [z] até a outros fonemas, tendo em conta a transcrição fonética e a forma gráfica (por exemplo, “asso” / “aço” – [s]).

Como referimos, o estudo da Fonética e da Fonologia auxilia na preparação dos alunos para algumas figuras de estilo, como, a título de exemplo, a aliteração. Assim, destacamos uma actividade para ser levada a cabo no 9º ano, aquando do estudo d’*Os Lusíadas*. Sónia Rodrigues selecciona o episódio da Batalha de Aljubarrota e constrói um guião de trabalho centrado nos sons que se destacam nos versos (os alunos ouvem o episódio e devem referir qual o som que predomina). De seguida, são escolhidas algumas palavras das estrofes que possuem o mesmo som (por exemplo, “jogo”, “janela”, viajar”) e é dado o fonema correspondente [ʒ], numa grelha. A partir daqui, os alunos terão de adivinhar os sons idênticos, noutra tabela incompleta. Corrigido o exercício, os discentes trabalham imagens representativas de determinados sons (neste caso, consoantes fricativas), na cavidade bucal.

Na nossa opinião, e como referimos anteriormente, cabe a cada professor de português língua materna sensibilizar os alunos para o facto da existência de vários dialectos, todos válidos e correctos, não havendo nenhum “superior” aos outros. Com esse objectivo, a autora propõe a audição de gravações dos dialectos portugueses e a realização de exercícios, a saber, os alunos têm que identificar determinado fonema numa palavra: em “presuntos”, por exemplo, as consoantes <ss> correspondem a um só som, entre [s] e [z]. Nas nossas turmas de português em estudo, nomeadamente, o 7º e o 11º, aplicámos um exercício semelhante, no qual os alunos ouviram quatro dialectos e os identificaram por ordem de audição.

Gostaríamos também de sugerir outras actividades que realizámos ao longo ano com os nossos alunos de português, a saber, produção de aliterações e de rimas e a descrição da escola sem utilizar o fonema [i] e, de seguida, o quarto sem escrever o grafema <i>. Leccionamos, também, uma mini-aula, durante o Reforço de Língua Portuguesa, na qual explicámos os conceitos de Fonética, Fonologia e de dialecto. Nessa aula, os alunos tomaram contacto com o Alfabeto Fonético Internacional, pela primeira vez. Consideramos, por conseguinte, serem actividades interessantes para o desenvolvimento da consciência fonológica, a qual é fulcral para o percurso escolar do aluno, como verificámos ao longo deste capítulo.

Acrescentamos que o “(...) *tratamento directo, nos programas, nas gramáticas escolares e nas aulas de Português e Língua Portuguesa (...)*” (VELOSO & RODRIGUES, A., 2002: 244) deve ser aceite pelos professores como um aspecto essencial no ensino a apostar, facilitando a compreensão dos estudantes no que diz respeito a conteúdos gramaticais e literários

6. Metodologia e instrumentos

6.1 Descrição e justificação da metodologia adoptada

A metodologia que serviu de suporte para o nosso relatório de estágio baseia-se na da investigação-acção, a qual estabelece ligações com a escola, na medida em que, neste caso, se foca em estudos sobre determinado tema, em formulação de hipóteses que dão origem a actividades/exercícios implementados na sala de aula e relacionados com o assunto e em conclusões tiradas a partir dos trabalhos, normalmente escritos, pedidos aos alunos, e em observações, maioritariamente simples, ao longo do ano lectivo. Auxilia, também, na compreensão de processos pedagógicos. Com efeito, Cohen e Manion, citados por Judith Bell, definem a investigação-acção como “*sendo um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (...), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.*” (BELL, 1997: 20/21).

Assim, procurámos encontrar um objecto de estudo que servisse, também, para os alunos evoluírem em relação a uma área que pode ser trabalhada pela escola, ao longo dos diferentes anos lectivos.

6.2 Sujeitos

6.2.1 Comunicar em Alemão

Como este relatório trata de aspectos fonéticos e fonológicos da língua estrangeira, além dos da língua materna, observámos, no início do ano lectivo, os alunos com o objectivo de tentar identificar problemas a nível fonético, no que diz respeito à língua alemã. De facto, das três turmas nas quais leccionámos (10º, 11º e 12º), em apenas uma o nosso projecto foi aplicado, a saber, a do 10º. A escolha foi deliberada: os

discentes frequentavam o nível de iniciação da L2. Quisemos, portanto, ensinar e treinar as capacidades perceptivas e produtivas dos alunos, desde o início da aprendizagem, para que eles não cometessem os mesmos erros que verificámos nos anos subsequentes.

6.2.2 Português

No que diz respeito à língua materna, e uma vez que o professor deve alertar para o facto de que se deve respeitar o dialecto de cada aluno, mas que, contudo, que existem vantagens sociais em usar certas marcas dialectais próximas do português-padrão, sentimos a necessidade de elaborar diferentes tarefas para os alunos, quando confrontadas com as actividades de alemão. De facto, segundo João Veloso, “*(...) se a escola deve combater o preconceito social que envolve certas marcas minoritárias por vezes associadas a baixos níveis de escolaridade, não podemos ignorar que a presença de algumas dessas marcas (linguísticas ou outras), muitas vezes tipicamente do ponto de vista da avaliação social dominante, pode prejudicar ou mesmo impedir o acesso a determinadas profissões, cargos ou funções normalmente relacionadas com maior prestígio social e/ou com maiores níveis de rendimento económico.*” (VELOSO, 2007: 255).

Optámos por trabalhar com as turmas do 7º e do 11º habilidades metafonológicas, podendo, desta forma, comparar os resultados das duas turmas, tendo em conta os conhecimentos e o nível etário dos alunos.

Uma vez que é importante, para o relatório, a proveniência geográfica dos alunos (será explicada a razão, mais à frente), passamos a apresentar os resultados em relação ao local de nascimento e ao local de residência em ambas as turmas, no inquérito que realizámos (ver anexo 1). No que concerne a residência, evidenciamos apenas o concelho, na medida em que todos residem no distrito do Porto; as outras questões que figuram no inquérito não trouxeram novidades no que diz respeito à residência.

Local de Nascimento 7º: Distrito (valores em percentagem)

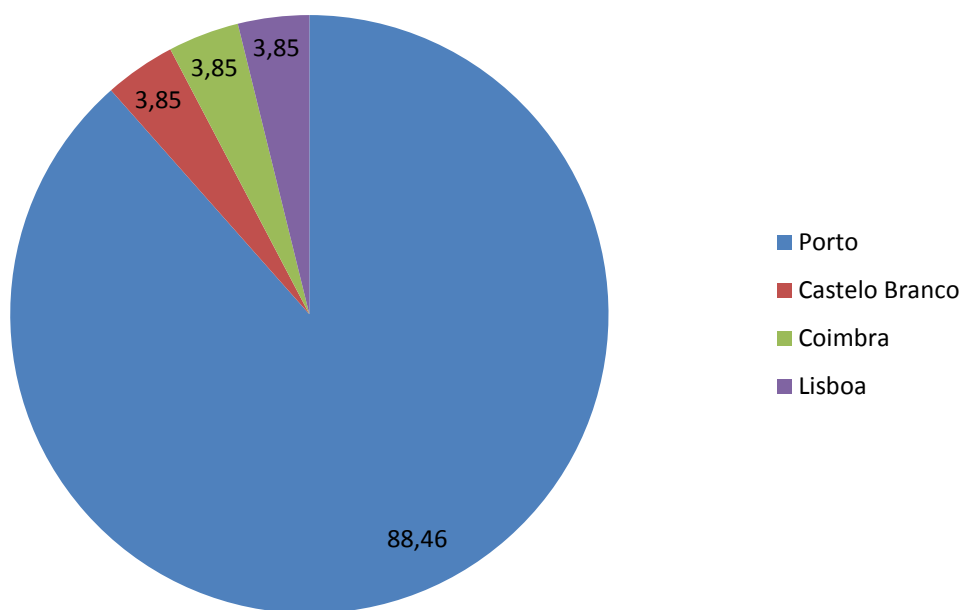


Gráfico respeitante ao local de nascimento (distrito) da turma do 7º ano.

Local de Residência 7º: Concelho (valores em percentagem)

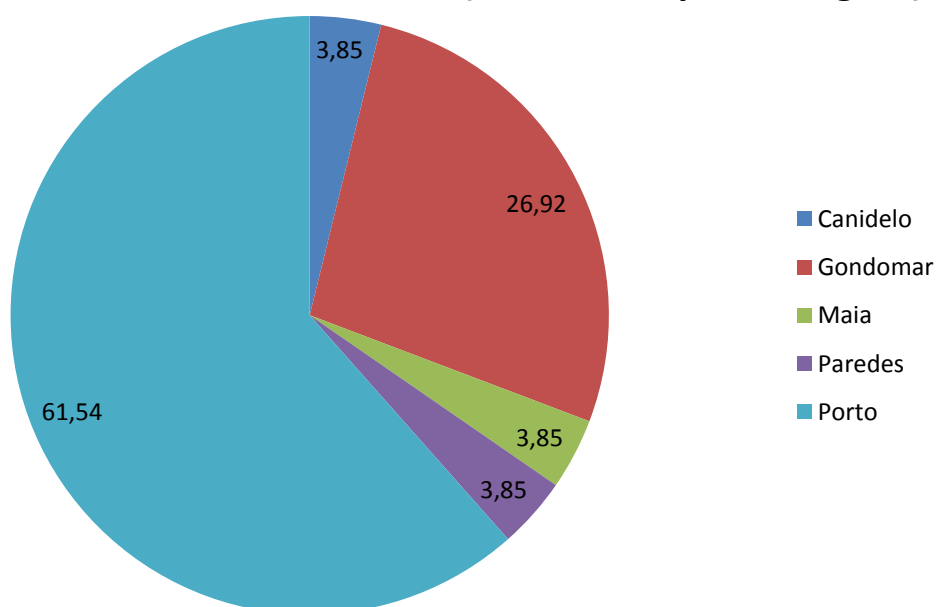


Gráfico respeitante ao local de residência (concelho) da turma do 7º ano.

Local de Nascimento 11º: Distrito (valores em percentagem)

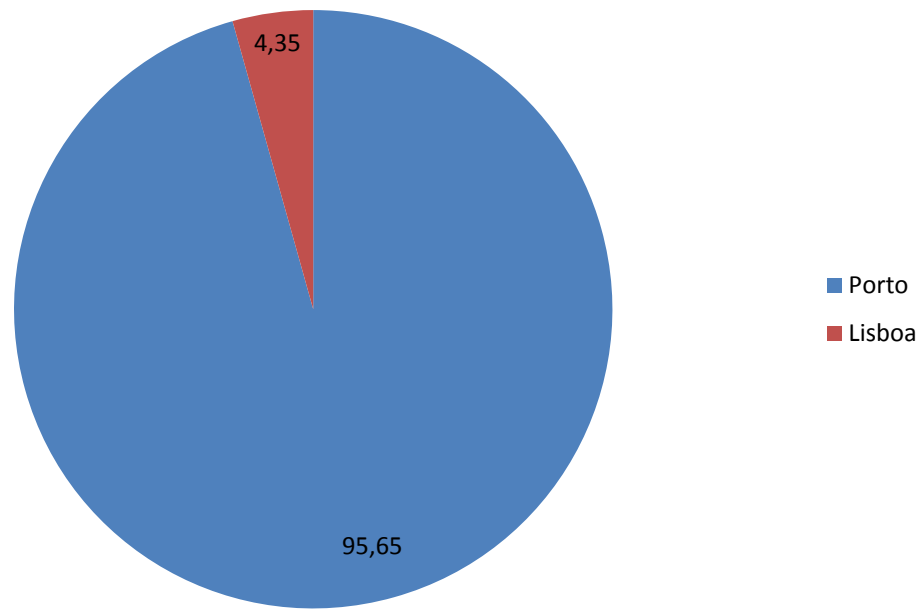


Gráfico respeitante ao local de nascimento (distrito) da turma do 11º ano.

Local de residência 11º: Concelho (valores em percentagem)

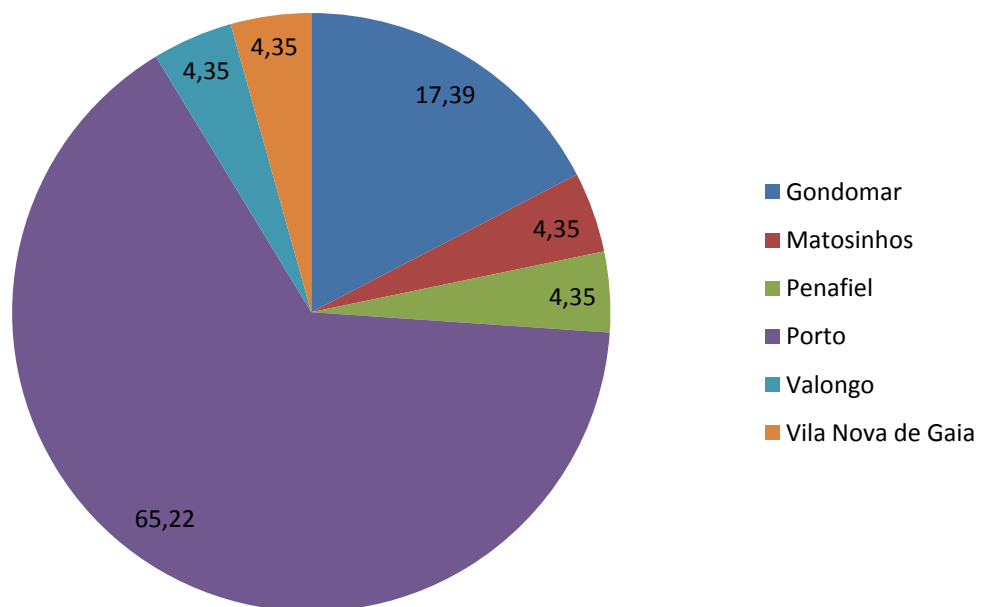


Gráfico respeitante ao local de residência (concelho) da turma do 11º ano.

Podemos observar que a esmagadora maioria dos alunos nasceu e vive no distrito do Porto, tanto na turma do 7º ano como na do 11º.

6.3 Procedimentos

Como já explicado, ao longo do nosso relatório de estágio, teremos, forçosamente, de distinguir as etapas na L1 e na L2. Assim, passaremos a enumerar as diferentes fases da nossa investigação-acção, por ordem cronológica. Assinalámos que, no Alemão, existem dois planos de acção (dividimos os exercícios por fases), a saber, o 1º Ciclo e o 2º Ciclo, ao contrário do Português, no qual não distinguimos etapas.

6.3.1 Comunicar em Alemão

6.3.1.1 1º Ciclo

6.3.1.1.1 Recolha de erros articulatórios e inquérito

Recolhemos, com a ajuda da nossa orientadora e das nossas colegas de estágio, os erros de articulação (qualquer pronúncia que se afaste das normas canónicas da língua, nomeadamente no que diz respeito às regras de convenção grafema/fonema que foram trabalhadas em aula e que aparecem nos dicionários de língua) mais frequentes dos alunos, organizando-os numa grelha elaborada por nós. Aplicámos um questionário feito por nós (ver anexo 2) que tinha como objectivo avaliar o contacto dos alunos com o alemão, fora da sala de aula e da escola. Assim, os dados relativos aos erros articulatórios foram recolhidos enquanto os alunos procediam à leitura de textos ou respondiam espontaneamente a perguntas feitas durante as aulas.

6.3.1.1.2 Ensino do Alfabeto Alemão e jogo de soletrar

Num conjunto de aulas que foi colocado à nossa disposição, ensinámos o alfabeto alemão, com recurso ao meio audiovisual lúdico (música cuja melodia era agradável e fácil de memorizar e cada grafema tinha, por baixo, uma aproximação ao fonema correspondente, como, por exemplo, <c> = “tsê”, <j> = “yót” – ver em <http://www.youtube.com/watch?v=BeP9xghqJao>). De seguida, os alunos realizaram um

jogo, que consistia em um aluno soletrar uma profissão no âmbito do turismo e os restantes escreveriam as letras, de maneira a formar uma palavra no fim. O exercício foi realizado em pares e aquele que dissesse a profissão mais rapidamente e sem lacunas ganharia pontos. Os alunos reagiram muito bem ao exercício e empenharam-se bastante, havendo uma competitividade saudável entre eles. Findado o exercício, pediram-nos para ouvir/visualizar novamente o alfabeto. Repetiram-no em coro, como quando tiveram o primeiro contacto com ele.

6.3.1.1.3 Trava-línguas

Os alunos tiveram contacto com *Zungenbrecher*, i.e., trava-línguas, que foram pensados para abranger os erros articulatórios dos alunos na grelha supracitada no subcapítulo 6.3.1.1.1. Quatro alunos previamente seleccionados pelos seus erros articulatórios (por exemplo: o sujeito participante X articula constantemente o grafema <v> como [v] e não como [f]) leram os cinco trava-línguas e procedemos à gravação para uma análise posterior. Cada aluno gravou duas vezes o que leu, na medida em que se constata que o indivíduo nunca se sente à-vontade quando sabe que está a ser observado ou, neste caso, gravado.

6.3.1.1.4 Gravações

Ao longo das aulas das colegas que constituíam o nosso núcleo de estágio de Alemão, procedemos, também, por vezes, à gravação da pronúncia dos alunos. As gravações foram realizadas com um microfone normal e um portátil, sendo guardadas no disco rígido.

6.3.1.2 2º Ciclo

6.3.1.2.1 Pares de palavras e preenchimento de letra de música (apenas com alguns alunos)

Na disciplina de Comunicar em Alemão, realizámos um jogo de pares de palavras, no qual os alunos deviam identificar, correctamente, a palavra que era dita por

uma colega nossa, nativa do alemão, como, por exemplo “Hund/ und” e “Fuß/Fluss”. A maior parte das palavras foram retiradas da obra *Ausspracheschulung Deutsch* (1986), de Heins Göbel et al.. Os alunos ouviram, também, uma música escolhida por nós (“Millionär”, Die Prinzen: <http://www.youtube.com/watch?v=ohkhorIT1r8>) para servir de suporte a um jogo fonético, no qual os alunos tiveram de preencher os espaços no fim de alguns versos, sabendo que eles rimavam entre si e tendo presente as palavras em falta. Contudo, devemos salientar que tivemos a oportunidade de levar a cabo estes exercícios apenas com 6 alunos, devido ao facto de a maior parte da turma estar ausente na actividade “Aprender a Empreender - *Junior Achievement* Portugal”, na empresa Sonae.

6.3.1.2 Mini-aula de Fonética e ditado

Fizemos incidir uma das aulas, no final do ano lectivo, sobre a correcção de parte das falhas diagnosticadas, recorrendo a palavras que ofereceram dificuldades aos discentes ao longo do ano lectivo, e isolámos o fonema, com o recurso ao Alfabeto Fonético Internacional utilizado na transcrição fonética do alemão. Mais uma vez, os alunos foram previamente seleccionados para ler as palavras, que se encontravam sob a forma de uma lista. Durante esta actividade, os restantes elementos do núcleo de estágio de Alemão verificaram e anotaram se o aluno pronunciava incorrectamente ou se tinha, de facto, havido progresso. A última actividade que contribuiu para a nossa investigação-acção foi um ditado elaborado por nós, na medida em que focou, deliberadamente, fonemas que representaram uma dificuldade para os alunos do 10º. Figura no capítulo da Descrição dos Resultados.

6.3.2 Português

No que se refere ao Português, não dividimos as actividades que foram trabalhadas com os alunos por etapas. Os discentes tiveram que produzir quatro actividades escritas, as quais passamos a enumerar.

6.3.2.1 Mini-aula de Fonética (apenas no 7º), audição dialectal e inquérito

No 7º ano, leccionámos uma mini-aula de Fonética, com o objectivo de sensibilizar os alunos para o estudo dos sons da linguagem e do modo como ele é feito, muito superficialmente, além de explicarmos as diferenças e as semelhanças entre Fonética e Fonologia. Resolvemos aplicar esta estratégia apenas no 7º ano, na medida em que considerámos que os alunos seriam mais receptivos e estariam mais motivados, ao contrário dos do 11º. Em ambas as turmas, como já referido, aplicámos um inquérito respeitante à proveniência geográfica dos alunos, na medida em que para o exercício de audição e de distinção gráfica e fonológica é útil confirmar qual o dialecto de cada aluno: um discente pode estar mais familiarizado com um dialecto do que com outro, como, por exemplo, um dos alunos do 7º ano cuja proveniência geográfica era o Montijo, estando no Porto há dois anos, apenas. De facto, este aluno conservava as marcas do seu dialecto. Os alunos identificaram, também, quatro dialectos pela ordem de audição, retirados do site do Instituto Camões, de forma a verificar se têm consciência implícita e explícita de como são os outros dialectos portugueses continentais e insulares, ainda que não figurassem todos.

6.3.2.2 Produções escritas de acordo com instruções fonológicas ou gráficas explícitas

Os discentes tiveram que produzir actividades escritas:

1. descrever a escola sem o fonema [i] ;
2. descrever o quarto num texto no qual o grafema <i> não figurasse.

As actividades de distinção gráfica e fonológica inspiraram-se nas propostas fonológicas do movimento literário OuLiPo (*Ouvroir de Littérature Potentielle*), que “(...) a été fondé en 1960, principalement par un écrivain, Raymond Queneau, et par un homme de science, François Le Lionnais. Les travaux de ce groupe dont, parmi d'autres, Georges Perec fut un membre éminent, suscitent l'intérêt grandissant du public tant en France qu'à l'étranger” (Yves Mabin e François Neuville in ARNAUD et AL., 2005: 9).

6.3.2.3 Produção de aliterações e de rimas

Foi ainda solicitado aos alunos de Português que produzissem, também, pequenos textos ricos em aliterações e rimas. Com isto, procurámos perceber se os discentes têm a capacidade de distinguir e de reflectir implicitamente sobre unidades de segmentação, como a sílaba e, por consequência, os fonemas.

Elaborámos uma grelha que sumaria as actividades que foram realizadas, nas duas línguas, com as turmas envolvidas neste projecto:

L2 – Alemão (10º)		L1- Português (7º e 11º)
1º Ciclo	2º Ciclo	
Fase diagnóstica: recolha de erros de articulação; Questionário anónimo; Observação simples; Alfabeto Alemão + jogos; Gravações.	Gravações; Observação simples; Pares de palavras + música; Mini-aula de Fonética; Ditado.	Mini-aula de Fonética (apenas no 7º ano); Inquérito identificado; Identificação de dialectos; Produção escrita sem o fonema [i]; Actividade escrita sem o grafema <i>; Produção de rimas; Criação de aliterações.

6.4 Descrição e justificação dos materiais utilizados

Os materiais utilizados na investigação-acção foram os registos das aulas que são produto daquilo o que observámos durante o ano lectivo, os exercícios que elaborámos sob a forma de fichas de actividades e os questionários.

6.4.1 Comunicar em Alemão

Como referimos, os registos feitos durante as aulas de Alemão foram escritos por nós e pelas colegas de estágio, com o intuito de anotar as dificuldades e os erros

articulatórios dos alunos, assim como o seu progresso, existente ou não, em determinado erro de articulação, na L2. Os alunos eram observados por nós, nas aulas das colegas e nas da orientadora, que recorremos ao método da observação simples, a saber, não utilizámos técnica específicas e registámos os erros de articulação à medida que eles eram produzidos. Não existiu um critério específico; pretendíamos, apenas, detectá-los.

Relativamente aos materiais utilizados em Alemão, a esmagadora maioria foi produzida por nós, na medida em que precisávamos de adaptar os instrumentos aos nossos objectivos metafonológicos. Além disso, a disciplina Comunicar em Alemão não é abrangida por manual escolar; como tal, todos os materiais utilizados nas aulas foram concebidos por nós. Recorremos a sítios na *internet* para pesquisar materiais como a música “Millionär” dos Die Prinzen ou o alfabeto alemão. O nível da língua dos alunos foi critério tido em conta na escolha da música. Por exemplo, todos os verbos no Presente do Modo Indicativo e as palavras eram todas curtas e de fácil percepção, além de todos os versos rimarem entre si. Quanto ao alfabeto, achamos importante ensiná-lo, na medida em que é constituído por grafemas que representam fonemas, de uma forma segmental. Desta forma, e uma vez que o alfabeto possui suporte visual no qual figuram aproximações fonética, consideramos que estas ajudam o aluno a criar consciência da relação entre o fonema e o grafema e vice-versa.

As questões do questionário anónimo centravam-se no contacto que os alunos têm com o alemão fora da sala de aula. Encontramos questões como “Há quanto tempo estudas alemão?”, “Tens o hábito de ouvir alemão fora da sala de aula?” ou “Tens o hábito de falar alemão com familiares, conhecidos ou amigos fora da sala de aula?”. Assim, o inquérito é constituído por cinco perguntas de resposta aberta, três de resposta única, três de resposta múltipla, uma de resposta dicotómica sim/não e uma de resposta verbal, além dos campos direccionados para a idade e sexo.

Os *Zungenbrecher*, criados por nós, podem ser considerados complexos para o nível em que os alunos de Comunicar em Alemão se encontravam, na medida em que exigem rápida articulação, tornando-se, por isso, difíceis de produzir. Contudo, o vocabulário escolhido não o foi em vão; os alunos conheciam todas as palavras, uma vez que estas estavam relacionadas com os conteúdos que estavam a ser leccionados na altura. Além disso, consideramos os trava-línguas aperfeiçoadores de pronúncia.

A lista dos pares de palavras baseou-se na obra de Heins Göbel já referida e em observações de erros articulatórios dos discentes.

O Alfabeto Fonético Internacional utilizado na transcrição do Alemão, mostrado aos alunos, foi retirado da obra *Eine Einführung in die moderne Linguistik*, da editora Fisher Taschenbuch Verlag (ver anexo 3). A lista de palavras foi elaborada por nós, seguindo, novamente, erros de articulação dos alunos; além disso, o facto de estar em formato lista ajuda os discentes na leitura e permite que eles tenham maior percepção dos eventuais erros que podem cometer.

6.4.2 Português

Nas aulas da disciplina de Português, não tivemos a necessidade de proceder à anotação de situações verificadas durante a observação simples, uma vez que as actividades se centraram em jogos metafonológicos, em suporte de papel, que nos foram devolvidos. Contudo, isso não implica que os alunos não tenham transmitido agrado ou desmotivação perante as actividades.

Os instrumentos usados com o 7º e com o 11º em Português foram todos criados por nós. O material elaborado foi a ficha de identificação dialectal e os elementos utilizados na mini-aula de Fonética do 7º. As restantes actividades não necessitaram de suporte de papel, na medida em que transmitimos aos alunos o que pretendíamos que escrevessem (descrever a escola sem recurso ao fonema [i], descrever o quarto num texto no qual o grafema <i> não figurasse, produzir aliteraões e escrever versos que rimassem). Estas actividades foram pensadas para avaliar a consciência metafonológica dos estudantes de Português Língua Materna. Quanto ao questionário, que foi desenvolvido por nós, o objectivo era conhecer a proveniência geográfica dos alunos, pois esta pode interferir com a detecção dos dialectos escolhidos por nós, os quais foram retirados do sítio do Instituto Camões (<http://www.instituto-camoes.pt/>). Ao contrário do de Alemão, este questionário não é anónimo deliberadamente, como referimos anteriormente. É composto por quatro perguntas de resposta aberta (“Em que local nasceste? (Freguesia, Concelho, Distrito) ”, “Onde vives? (Freguesia, Concelho, Distrito)”, “Há quanto tempo?” e “Residiste sempre no local onde moras actualmente? Se não, onde moraste anteriormente e por quantos anos? (Distrito, Concelho, Freguesia)”), além de os alunos terem de escrever o seu nome, idade, turma e número.

Para a mini-aula de Fonética no 7º ano, nomeadamente no que diz respeito ao Alfabeto Fonético Internacional utilizado na transcrição fonética do Português, usámos uma ficha gentilmente cedida pelo Professor Doutor João Veloso (ver anexo 4).

6.5 Considerações sobre a validade e a fiabilidade dos materiais

Todos os materiais e instrumentos desenvolvidos ou adaptados por nós ou retirados de outros meios foram pensados para poderem responder às hipóteses que formulámos no início do ano lectivo (ver capítulo 2), aquando da nossa investigação e da observação simples dos alunos. Considerámo-los válidos e fiáveis, na medida em que julgamos que estão habilitados a produzir resultados semelhantes em qualquer ocasião, além de que, provavelmente, outro investigador obteria as mesmas respostas se utilizasse os mesmos instrumentos materiais do que nós. Além disso, um dos nossos objectivos, na concepção e aplicação dos materiais, foi sempre o de captar a atenção dos alunos e de os motivar. Contudo, não podemos esquecer que há factores que não podem ser controlados por nós, como, por exemplo, a disposição real do discente para aprender determinado conteúdo.

No que diz respeito aos questionários, tanto na L1 como na L2, a validade e a fiabilidade dependem da seriedade das respostas dadas. Para isso, em Alemão, utilizámos o questionário de tipo anónimo. Em Português, não considerámos ser necessária tal prática, pois as questões centravam-se na proveniência geográfica dos alunos. De facto, com o questionário, *“o objectivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo a que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características.”* (BELL, 1997: 26).

Os registos das aulas foram feitos segundo a observação simples, ou seja, não obedecem a nenhum critério específico. Consideramos que são fiáveis, na medida em que são reflexo daquilo o que os alunos produziam oralmente. Contudo, se tivermos em conta a disposição do aluno ou a possibilidade de ele não estar totalmente empenhado devido a factores externos, como, por exemplo, problemas pessoais, a validade dos resultados torna-se questionável. Assim, só nos é permitido avaliar e anotar o que nos é transmitido, no momento da aula.

7. Resultados

7.1 Descrição dos resultados obtidos

Passaremos a descrever os resultados obtidos nas disciplinas de Alemão e de Português, respectivamente. No que diz respeito à língua estrangeira, a tabela de recolha de erros frequentes figurará neste capítulo (7.1.1.1.1 Recolha de erros articulatorios).

7.1.1 Na turma de Alemão do 10º ano

➤ 7.1.1.1 1º Ciclo

7.1.1.1.1 Recolha de erros articulatorios

A tabela que se segue contém a tipologia dos principais erros de articulação cometidos pelos alunos, no início do ano lectivo, que foram recolhidos por nós, pelas colegas de estágio e pela orientadora, enquanto os alunos liam ou respondiam a perguntas, oralmente. Algumas transcrições fonéticas, que servem de exemplo, foram retiradas da obra de Ernesto D'Espiney (s/d); outras foram transcritas por nós:

Exemplos	Consoantes	Exemplos	Vogais
<i>Vater</i> [ˈfa:tər]	<v> é lido como [v] (detectado 17 vezes)	<i>Name</i> [ˈna:mə]	O <e> final não é pronunciado (quase todos os alunos)
<i>Zaun</i> [tsaʊn]	<z> é pronunciado como [z] (detectado 10 vezes)	Ditongos: <i>Heim</i> [ˈhaɪm] <i>Eule</i> [ɔʏlə]	Articulados de diversas formas erradas por todos os alunos.
<i>Jahr</i> [ja:r]	<j> é tem valor de [ʒ] (detectado 5 vezes)	Palavras com trema: <i>Müssen</i> [mysən] <i>Möhre</i> [mø:rə]	Pronunciadas incorrectamente pela esmagadora maioria dos discentes.

<i>Haus</i> [haʊs]	O <h> não é aspirado. Contudo, alguns alunos fazem a hipercorreção, procedendo à sua pronúncia quando o grafema não existe. (detectado 20 vezes)
<i>Honig</i> [ˈho:niç]	<g>, no final da palavra, é articulado como [k] (Todos os alunos)
<i>Sieben</i> [ˈzi:bən]	<s> é expresso como [s] (detectado 12 vezes)
<i>Winter</i> [ˈvɪntər]	<w> é lido como [w] (todos os alunos)
<i>Straße</i> [ˈʃtra:sə]	<st> é pronunciado como [st], por aproximação ao inglês (todos os alunos)
<i>Spaß</i> [ʃpa:s]	[sp] é lido como [sp], provavelmente por interferência do inglês (todos os alunos)

Foi com base nesta tipologia de erros articulatórios que tentámos elaborar, ao longo da investigação-acção, os exercícios fonológicos e as actividades de treino da pronúncia da L2.

7.1.1.1.2 Inquérito

A nossa primeira intervenção na disciplina de Comunicar em Alemão consistiu num inquérito (ver anexo 2). De seguida, exporemos os resultados.

Todos os alunos afirmaram que estudam Alemão há menos de um ano e indicaram que a língua materna é o português. 100% assinalaram que a Escola Secundária Aurélio de Sousa foi a única instituição na qual tiveram contacto com a língua.

Todos os alunos afirmaram ter contacto com o inglês, sendo que alguns estudaram já espanhol, francês e italiano. Nenhum dos alunos fez referência a outra língua.

Na pergunta respeitante aos hábitos dos discentes de ouvir ou não alemão fora da sala de aula, 71%, a maioria, respondeu que não, contrapondo com os restantes 29% que indicou que sim. Destes 29%, 23% indicou que ouvem música alemã, têm conhecidos que falam alemão, vêem filmes e televisão alemãs, nomeadamente a série austríaca

“Rex, o Cão Polícia”. Um dos alunos afirma pesquisar informação em alemão para os seus trabalhos. Estes alunos escreveram que têm estas actividades, em média, duas vezes por semana.

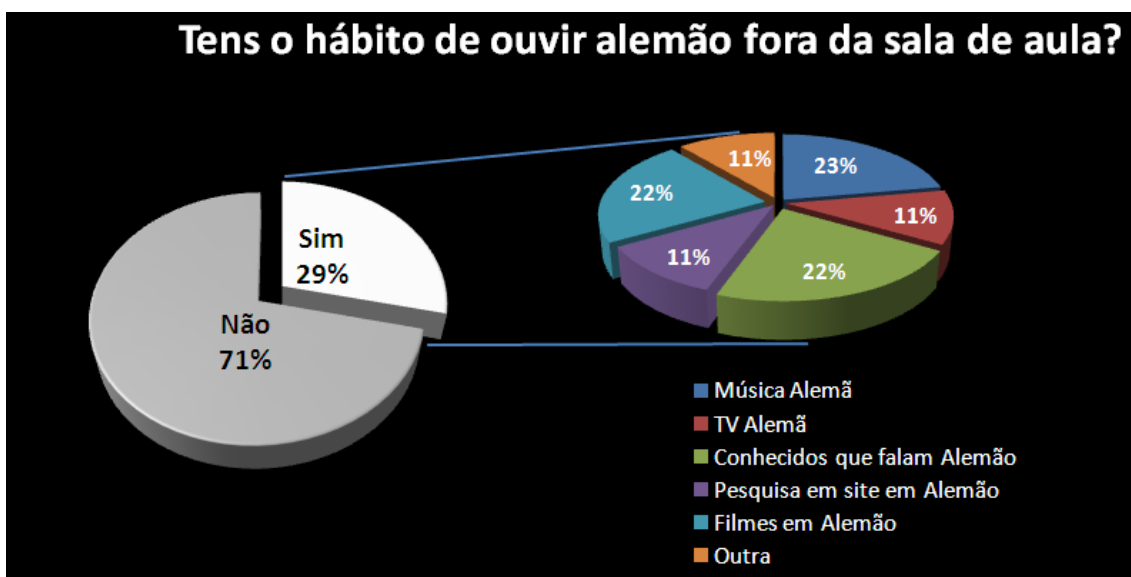


Gráfico respeitante à pergunta “Tens o hábito de ouvir Alemão fora da sala de aula”, em percentagem

A maioria dos alunos não tem o hábito de falar alemão com familiares, amigos ou conhecidos fora da sala de aula. Os que têm afirmam que o fazem apenas com amigos.

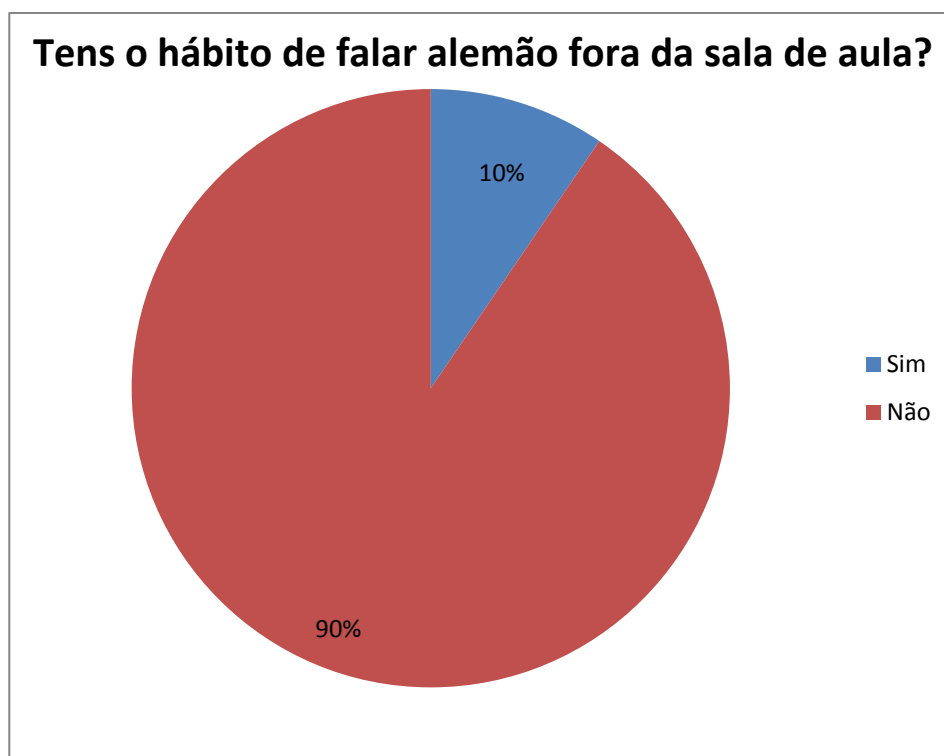


Gráfico relativo à pergunta “Tens o hábito de falar Alemão fora da sala de aula?”, em percentagem

A pronúncia é, segundo os alunos, a maior dificuldade com a qual se deparam, na língua alemã, seguida do vocabulário e da gramática. Um dos alunos especifica uma das suas dificuldades, a saber, a “escrita”.

Todos os alunos, à excepção de um, consideram a pronúncia da língua alemã difícil, referindo aspectos como as palavras longas, a dificuldade de associar os grafemas aos fonemas e a leitura de ditongos e de ouvir a L2 e compreender, concomitantemente. Nem todos os discentes fizeram sugestões para o treino da pronúncia na sala de aula; contudo, os que o fizeram argumentam que se devia trabalhar mais textos, repetindo os alunos o que a professora lê. Três discentes fazem ainda referência aos exercícios de pronúncia, dois consideram que a audição de música alemã melhora a pronúncia e um indica jogos como actividade de desenvolvimento.

7.1.1.1.3 Ensino do Alfabeto Alemão e jogo de soletrar

Relativamente ao jogo subsequente ao alfabeto alemão, ou seja, o jogo em que cada aluno soletrava uma profissão para que os outros fossem escrevendo à medida que o grafema era ditado, para adivinhar, podemos afirmar que os alunos erram, na sua grande maioria, os mesmos grafemas, quando ditados. Eventualmente, não compreenderam os grafemas, deixando espaço em branco deliberadamente. Contudo, um dos alunos escreveu, correctamente, todos os grafemas. Um dos alunos adoptou a estratégia de escrever, no fim da folha, o alfabeto com aproximação fonética, como tinha aprendido na aula, no momento. Uma vez que esta actividade foi realizada numa das aulas relativas às profissões no âmbito do turismo, passamos a listar as utilizadas:

Tourismus-Experte (Perito em questões turísticas);

Tourismusassistent (Assistente de Turismo);

Campingplatzleiter (Funcionário de campismo / gestor de alvéolos);

Reiseberater (Promotor turístico);

Ticketing-Agent (Funcionário de bilheteira);

Tourismusdirektor (Director Turístico);

Hüttenwart (Auxiliar);

Courier (Paquete);

Croupier (Empregado de casino);

Wanderleiter (Guia);

Destination Manager (Gestor de destinos);

Elaborámos uma grelha na qual consta os erros mais frequentes dos alunos:

Grafema correcto que consta na palavra ditada	Grafema incorrecto pelo qual os alunos substituíram o correcto
<w>	
<i>	<e>
<e>	<i>
<t>	<z>
<z>	<t>
<r>	<e>
<p>	
<p>	<d>
<r>	<t>
<c>	<t>
<r>	<f>
<p>	<t>
<t>	<d>
<t>	<e>
<a>	<e>
<p>	<e>
	<d>
<r>	<n>
<x>	<i>
<ss>	<x>
<c>	<s>
<c>	<t>

Grafema correcto que consta na palavra ditada	Grafema incorrecto pelo qual os alunos substituíram o correcto
<ü>	<ä>
<c>	<z>
<ü>	<u>
<w>	<v>
<p>	
<n>	<m>
<d>	<v>
<o>	<u>
<d>	
	<p>

Para que se perceba melhor o que tentamos transmitir, damos um exemplo com os grafemas <w> e , assinalados a itálico, na segunda linha. Vários alunos substituíram a palavra correcta, *Wanderleiter*, por “Bandleiter”. Fazendo uma aproximação fonética; <w>, na língua alemã, lê-se “vê”. Tendo em conta o mesmo exemplo, vários discentes escreveram “Vandleiter”.

Um erro comum que não consta na tabela é o facto de os alunos acrescentarem o grafema <e> a algumas palavras, como, por exemplo “*Hüttenwart*”.

Como os gráfico demonstra, a profissão que os alunos mais erraram foi a de *Campingplatzleiter*, trocando os grafemas <z> (“tsé”) e <t> (“tê”), na sua esmagadora maioria.

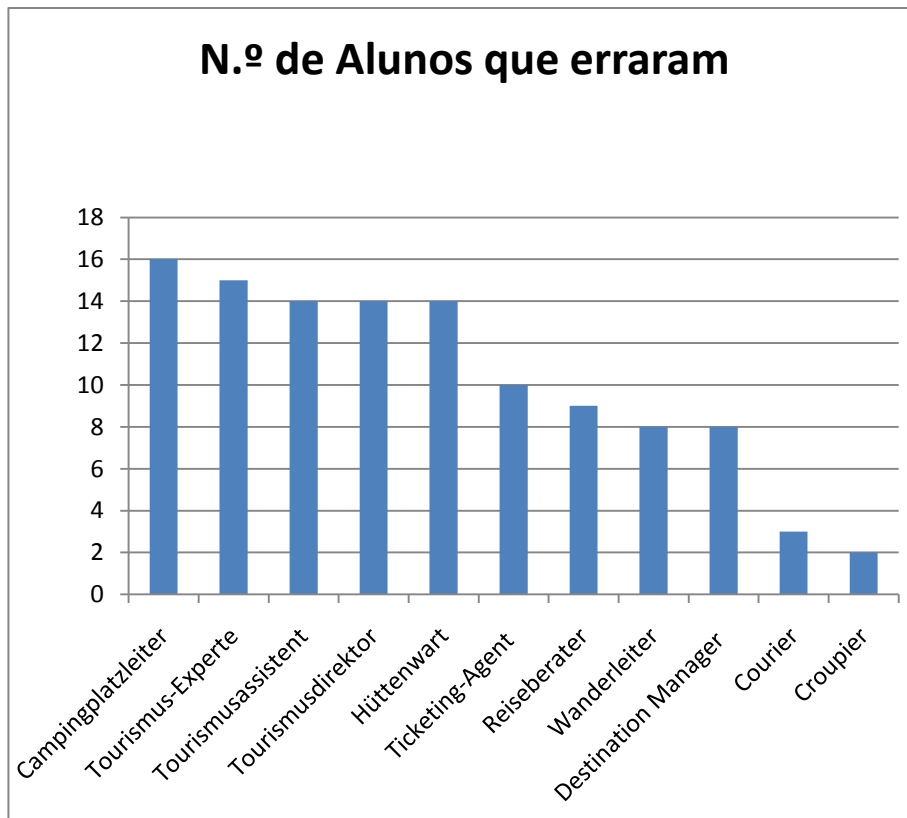


Gráfico respeitante ao número de alunos que errou determinada profissão (resultados quantitativos)

Mais concretamente, seis alunos conseguiram completar três palavras correctamente, quatro escreveram quatro de forma correcta, três obtiveram cinco profissões certas, seis escreveram apenas duas e os restantes dos alunos acertaram sete, oito, nove e onze (o único discente que conseguiu completar todas as palavras ditadas).

7.1.1.1.4 Trava-línguas

A actividade seguinte diz respeito aos trava-línguas que usámos como actividade para treinar a pronúncia. No capítulo 6.3.1.1.3, fazemos referência às dificuldades desta tipologia de exercícios, às vantagens e justificámos a escolha dos *Zungenbrecher*. O exercício centrou-se nas seguintes frases e nos respectivos problemas, sendo que os alunos foram seleccionados previamente, lendo as frases e sendo gravados, concomitantemente:

“Flieg, flieg Flugbegleiterin mit dem Flugzeug fort!”- “Voa, voa, hospedeira, com o avião!” – (fonema [f], grupos consonânticos /ie/ e /eu/);

“*Der Koch kriegt kochendes Wasser in der Küche*“ – “O cozinheiro obtém água a ferver na cozinha” – (o dígrafo <ch>, em „*Koch*“ e em “*kochendes*“, neste caso, passa à realização fonética [x]; em “*Küche*” transforma-se em [ç]);

“*Die Rezeptionistin reserviert ruhige Zimmer für Rainer und Rilke.*” – „A recepcionista reserva quartos sossegados para o Rainer e para a Rilke. – (grafemas <z> e <s>, respectivamente [ts] e [z]);

“*Verwandte von Vati verbringen die Ferien im Volkshotel in Vorpommern.*“ – “Parentes do papá passam as férias no hotel na Pomerânia” – (grafema <v> que corresponde ao som [f]);

„*Ich befehle, empfehle, plane, manage und mahne.*“ – “Eu lidero, recomendo, planeio, giro e repreendo” – (grafema <e> no final da palavra: fonema [ə]).

O aluno A que leu o primeiro trava-língua revela dificuldades nos ditongos <ie> ([i:] e <eu> ([ɔʏ]) nas palavras “*flieg*” e “*Flugzeug*”, acentuando a letra <e> no primeiro vocábulo e lendo [tsuj] em “*zeug*”. Depois de a turma repetir em coro e de o discente ser corrigido pela professora, podemos verificar na audição da recolha dialectal de que há a consciencialização de que o encontro vocálico <ie> se lê como [i]. Contudo, o erro em “*Flugzeug*” permanece. O aluno não mostra estas dificuldades na actividade de soletração sobre a qual já descrevemos os resultados.

A aluna B que foi alvo de gravação no segundo trava-língua demonstra particular dificuldade nas palavras “*Koch*”, “*kriegt*”, “*kochendes*” e “*Küche*”, na medida em que não consegue aplicar o fonema correcto, a saber, [x] em “*Koch*” e “*kochendes*” e [ç] em “*Küche*”. No ditongo <ie> de “*kriegt*”, a discente revela, por ventura, e na nossa opinião, interferência do inglês, uma vez que articula a vibrante retroflexa, lendo [kɹ'gt] O [ə] final é omitido sempre. Apesar de os colegas repetirem, muitos deles, em coro, correctamente, o que foi dito, a aluna B não consegue assimilar as correcções e mantém os erros de pronúncia na terceira vez que grava o trava-língua. De facto, a discente revela estas dificuldades no exercício de soletração.

O discente C tem as mesmas interferências que os colegas por parte da língua inglesa. Este aspecto é observado no verbo “*reservieren*”, no qual o aluno, ao ler “*reserviert*”, processa de forma incorrecta o encontro vocálico <ie>, lendo da mesma forma que a aluna anterior, ou seja, [ai]. Não existe uma consciencialização de que o grafema <z> se lê [ts] em “*Zimmer*”. Todavia, o aluno auto-corrige-se quando lê, pela

segunda vez, “reservieren”, aproximando mais a pronúncia da alemã. Depois de se proceder à leitura em coro, o discente corrige o [ts], enunciando-o de forma correcta. Consideramos importante referir que o aluno em causa lê, de forma interiorizada, [ə] em “*Rilke*”. Comparando com o jogo do alfabeto, concluímos que o discente não apresenta estas dificuldades, sendo um dos alunos que melhores resultados obteve, nesta actividade.

O quatro trava-línguas foi elaborado deliberadamente para testar a capacidade dos alunos no que diz respeito ao fonema [f], sendo que este é um dos que mais dificuldades representa. De facto, o aluno D leu todas as palavras que começavam por <v> assumindo um [v]. Depois da repetição em coro, foi capaz de corrigir a sua pronúncia. Na palavra “Wanderleiter”, no jogo de soletração, este aluno assume o <w>, que se lê, na realidade, [v], tal como o <v>, que, em alemão, é pronunciado como um [f].

O aluno E teve a capacidade de realizar foneticamente, à primeira leitura, [ə] em “*befehle*”, “*empfehle*”, “*plane*” e “*mahne*”, apesar de ter lido “*manage*” com pronúncia inglesa, o qual consideramos um fenómeno normal, neste nível de aprendizagem. Depois da nossa correcção e da da turma, o aluno leu, quase perfeitamente, toda a frase. De realçar que os erros deste discente, no jogo do alfabeto, não se focam neste fonema, apesar de o aluno cometer esse erro no início do ano lectivo. Existe, aqui, uma evolução a nível de consciencialização de pronúncia da L2 em questão.

Na aula seguinte, recolhemos os erros de pronúncia de alguns alunos que leram os mesmos trava-línguas. Estes alunos foram escolhidos aleatoriamente pela nossa orientadora de estágio, que ministrou a aula. Constatámos que os discentes produziram, numa primeira leitura, os erros dos colegas, já supracitados, mas corrigiram-se automaticamente, enquanto leram, demonstrando progressão.

7.1.1.2 2º Ciclo

No segundo ciclo, levado a cabo no terceiro período, procedemos à realização de duas actividades com os seis alunos que não participaram no “Aprender a Empreender - *Junior Achievement* Portugal”, promovido pela empresa Sonae, como referido no capítulo 6.3.1.2.1. Tivemos, também, a possibilidade de gravar alguns alunos, na nossa última aula. Assim sendo, transcrevemos o diálogo relacionado com o Módulo 4 (Gastronomia e Restauração) que oito alunos leram. O material, incluindo o ditado que

escrevemos deliberadamente para a última tarefa da investigação-acção, foi, como indicado no capítulo 6.4.1, elaborado por nós.

7.1.1.2.1 Pares de palavras e letra de música (apenas com alguns alunos)

A primeira actividade consistiu num jogo de pares de palavras. Passamos a listar o vocabulário escolhido para este exercício (algumas das palavras foram retiradas da obra de Heins Göbel et al., outras são produto da avaliação dos erros articulatórios dos alunos):

- a) *Danke /danken*
- b) *Zimmertyp / Zimmertypen*
- c) *Rezeptionist/ Rezeptionistin*
- d) *Tür / Türen*
- e) *Tier / Tiere*
- f) *Tor / Tore*
- g) *Flur / Flure*
- h) *Sinken / singen*
- i) *Lenken / Längen*
- j) *Enkel / Engel*
- k) *Schlanke/ Schlange*
- l) *Und / Hund*
- m) *Von / wohne*
- n) *Fuß/ Fluss*

Dos catorze pares de palavras, apenas três suscitaram dúvidas por parte de cinco alunos: *Tor / Tore*, *und / Hund*, *von / wohne*. Verificámos, aqui, alguns problemas detectados no início do ano lectivo: [ə] final, [h] e [f]/ [v].

Na segunda actividade, dois alunos colocaram, erradamente, as palavras “*leer*” e “*her*”, trocando-as. Segue-se a música utilizada para este exercício:

Ich wär' so gerne Millionär

Dann wär mein Konto niemals leer

Ich wär' so gerne Millionär

Millionenschwer

Ich wär' so gerne Millionär

(Geld, Geld, Geld...)

Ich hab' kein Geld hab' keine Ahnung, doch ich hab 'n großes Maul

*Bin weder Doktor noch Professor, aber ich bin stinkend **faul***

Ich habe keine reiche Freundin und keinen reichen Freund

*Von viel Kohle hab' ich bisher leider nur **geträumt***

Was soll ich tun, was soll ich machen, bin vor Kummer schon halb krank

*Hab' mir schon paar Mal überlegt: Vielleicht knackst du eine **Bank***

Doch das ist leider sehr gefährlich, bestimmt werd' ich gefasst

*Und außerdem bin ich doch ehrlich und will nicht in den **Knast***

Ich wär' so gerne Millionär

Dann wär mein Konto niemals leer

Ich wär' so gerne Millionär

Millionenschwer

Ich wär' so gerne Millionär

Es gibt so viele reiche Witwen, die begehren mich sehr

*Sie sind scharf auf meinen Körper, doch den geb' ich nicht **her***

Ich glaub' das würd' ich nicht verkraften um keinen Preis der Welt

*Deswegen werd' ich lieber Popstar und schwimm' in meinem **Geld***

Ich wär' so gerne Millionär

Dann wär mein Konto niemals leer

Ich wär' so gerne Millionär

Millionenschwer

Ich wär' so gerne Millionär

Ich wär' so gerne Millionär

Dann wär mein Konto niemals leer

Ich wär' so gerne Millionär

Millionenschwer

Ich wär' so gerne Millionär

Ich wär' so gerne Millionär

Dann wär mein Konto niemals leer

Ich wär' so gerne Millionär

Millionenschwer

Ich wär' so gerne Millionär

“Millionär”, Die Prinzen

7.1.1.2.2 Mini-aula de Fonética e ditado

Segue-se, agora, o texto, elaborado por nós, que os alunos leram ao mesmo tempo que os gravávamos. De referir que, antes, durante a aula, os discentes tiveram contacto com o texto e tiveram a oportunidade de ouvir duas professoras (nós e uma colega nativa do Alemão) e lerem-no.

José – Helge, haben Sie schon die Speisekarte für die nächste Woche gelesen?

Helge – Ja. Ich glaube, wir sollten eine Einkaufsliste schreiben. In unserer Küche gibt es kaum Lebensmittel.

José – Stimmt! Was brauchen wir?

Helge – Hmm... Wir brauchen Gemüse, Obst und Getränke.

José – Also, schreiben Sie bitte die Liste und dann zeigen Sie sie mir!

Helge – Sofort!

(Eine halbe Stunde später...)

Helge – Herr Martins? Für unsere Karotten-Creme-Suppe brauchen wir natürlich Karotten. 10 Kilo ungefähr.

José – 10 Kilo ist zu viel. Vielleicht 8 Kilo...

Helge – Sehr gut! Kartoffeln, Zwiebeln, Salz, Rüben, Kürbis, Knoblauch und Auberginen brauchen wir auch.

José – Gut. Was noch?

Helge – Für den gemischten Salat brauchen wir auch Gurken, Kopfsalat, Sojabohnen, Tomaten und Brunnenkresse. Es gibt auch keine Äpfel, Birnen und Erdbeeren.

José – Und die Getränke? Was fehlt?

Helge – Es fehlen 5 Liter Milch, 70 Flaschen Mineralwasser und 8 Liter Rotwein.

José - Gut gemacht!

Helge – Jetzt rufe ich den Lieferanten an.

José – Prima!

A amostragem consistiu em oito alunos. Alguns deles já tinham sido alvo de recolhas dialectais no primeiro ciclo. Desta vez, além de erros de articulação, verificámos, também, progressos a nível articulatorio em vários fonemas, na medida em que, se compararmos este quadro com a tipologia de erros apresentada sob a forma de uma grelha, no capítulo 7.1.1.1.1, podemos verificar se houve substituição das formas articulatorias erradas por formas canónicas:

Erros	Progressos
<sp> continua a ser lido isoladamente ([s] + [p]), assim como <st> (2 em cada 8 alunos)	[ə] é pronunciado. (5 em cada 8 alunos)
[ə] é omitido (3 em cada 8 alunos)	Ausência de dificuldade em pronunciar vogais com Trema (1 aluno)
Dificuldades em ler o Trema (por exemplo, “Getränke”) (7 em cada 8 alunos)	Dígrafo <ch> em <i>brauchen</i> ou <i>Woche</i> [x] é lido correctamente (6 em cada 8 alunos)
O dígrafo <ch> em <i>brauchen</i> ou <i>Woche</i> [x] é lido como a fricativa predorso-prepalatal surda [ʃ]. (2 em cada 8 alunos)	Grafema <w> é correspondido ao som [v] (todos os 8 alunos)
	Fonema <v> é dito como [f] (1 em cada 8 alunos)

<z> é pronunciado [ts] (5 em cada 8 alunos)
--

[h] não é lacunar (2 em cada 8 alunos)

Na segunda parte da aula, mostrámos algumas palavras que os alunos tinham de ler, acompanhadas pelo grafema que suscita dúvidas (a negrito) e pelo fonema, em formato lista. As palavras foram escolhidas por nós; contudo, foram tratadas na aula e faziam parte do módulo em questão e tivemos em conta os erros articulatórios produzidos ao longo do ano e à tabela do capítulo 7.1.1.1.1. Optámos por separar as vogais e as consoantes:

[z] - **Salz**

[f] - **Vogel**

[ts] - **Zucker**

[v] - **Wein**

[ʃ tr] **Streuen**

[h] - **Kaufhaus**

[x] - **Kochen**

[ç] - **Milch**

[ʃ p] - **Spaghetti**

[pf] - **Pfanne**

[ø:] - **Möhre**

[y] - **Müssen**

[ɛ:] – **Getränke**

Os alunos que foram chamados a ler cada palavra revelaram uma consciência mais profunda do fonema em questão, lendo o vocabulário correctamente; provavelmente, o facto de as palavras se terem disposto em lista, ou seja, isoladas de qualquer contexto como um texto, auxiliou os alunos na sua leitura. Os discentes tiveram, ainda, contacto com o Alfabeto Fonético Internacional utilizado na transcrição do alemão.

O último exercício do segundo ciclo consiste num ditado, escrito por nós, que passamos a transcrever:

Hallo! Mein Name ist Hans Böhmer und ich bin zwölf Jahre alt.

Ich gehe in den Supermarkt, um Gemüse zu kaufen. Meine Mutter braucht einen Kohl, Möhren, Zwiebel und Brokkoli.

Ich bin kein Gemüse-Fan, aber meine Mutter sagt, dass es gesund ist. Gemüse esse ich praktisch nur in der Suppe. Salat kommt nicht in Frage!

Immer wenn es Salat gibt, isst ihn mein Hund, unter dem Tisch. Natürlich merkt es niemand...

Mein Vater ist Koch von Beruf. In der Küche kocht er leckere Speisen. Er streut das Essen mit wenig Salz. Das ist gut, denn ich mag kein salziges Essen.

Ich möchte gerne eines Tages Wein probieren, aber ich bin zu jung dazu. Vielleicht später... Ich trinke Wasser, Saft und Milch, manchmal auch Schokoladenmilch. Mein Lieblingsgetränk ist Cola.

Jetzt bin ich im Supermarkt und ich weiß nicht mehr, was ich einkaufen sollte. Oh, je!

Apenas o excerto assinalado a negrito foi ditado por uma das nossas colegas, nativa da língua alemã, por questões de gestão de tempo, sendo que a aula acabou antes de se conseguir atingir o nosso objectivo.

Optando por descrever os cinco problemas principais registados nesta última actividade, concluímos que a maioria dos alunos (catorze) confunde os fonemas [d] e [t] em final de palavra, escrevendo “gesund” e “Hunt”, substituindo as palavras correctas “gesund” e “Hund”. Isto acontece porque “(...) depois duma vogal longa ou duma breve que preceda r, l ou n, tem o som de t, muito rapidamente pronunciado” (D’ESPINEY, s/d: 20). Assim, no Alemão, dá-se o fenómeno da neutralização da oposição surdo/sonoro em final de palavra. O som [h] não é transcrito nos resultados de doze alunos, na medida em que é omitido várias vezes (“und” – “Hund”; “ans” – “Hans”) ou mesmo acrescentado (“hunter” – “unter”). O grafema <z> continua a suscitar dúvidas entre dez alunos. Inclusivamente, dois deles aproximaram a fonética à escrita, escrevendo “tsu” em vez de “zu”. Os discentes baralham, ainda,
 (brauchen) e <pr>. Cinco alunos não escrevem o fonema [ə] ou acrescentam-no no final de palavra.

No nosso prisma, é importante referir que o erro fonético associado às letras <w> e <v> desapareceu substancialmente, assim como a interferência da língua inglesa, a leitura dos grafemas <j>, <s> e a maior parte das vogais escritas com trema.

7.1.2 Nas turmas de Português do 7º e do 11º (estudo comparativo)

O questionário desenvolvido para averiguar a proveniência geográfica dos discentes foi tratado no capítulo 6.2.1, no subcapítulo dos Sujeitos. Assim, passaremos a descrever as actividades que implementámos nas turmas de Português.

7.1.2.1 Audição dialectal

A primeira actividade, a de identificação dialectal, obteve os seguintes resultados:

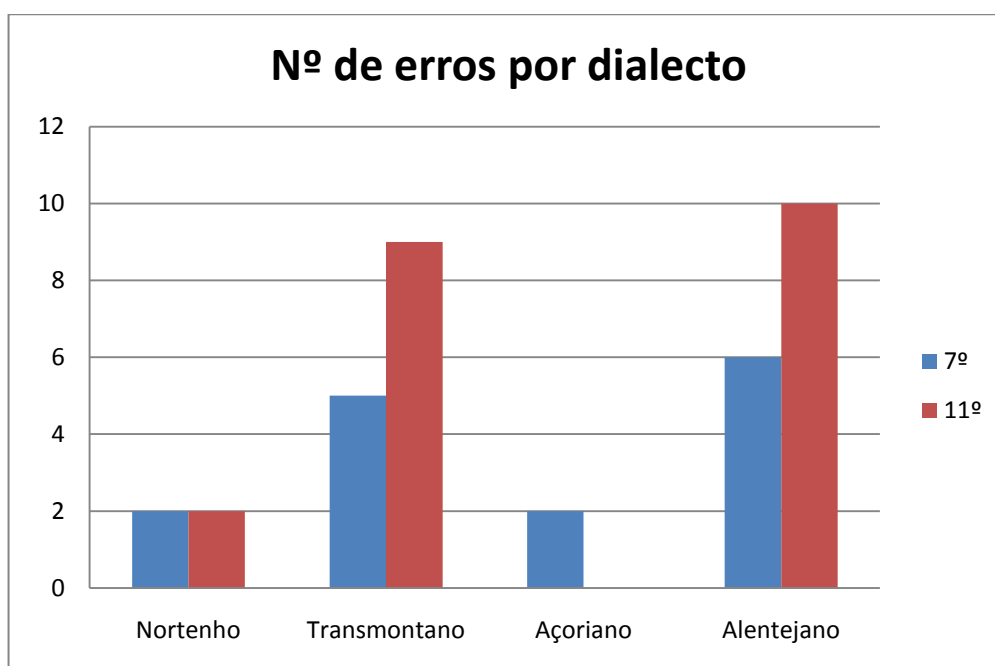


Gráfico correspondente ao número de erros por dialecto (informação quantitativa)

Primeiramente, gostaríamos de explicar que utilizámos as designações “nortenho”, “transmontano”, “açoriano” e “alentejano” para os alunos compreenderem de que zonas seriam os dialectos, sendo que foram escolhidos por fazerem parte de locais distintos de Portugal Continental e Insular.

Ao observarmos a folha na qual os discentes ordenaram os dialectos, concluímos que os alunos do 11º têm a particularidade de confundir os dialectos transmontanos e alto-minhotos com os dialectos do centro interior e do sul, nomeadamente, o “alentejano”. O dialecto insular que escolhemos para esta actividade é o que representa menos dúvidas. Nas duas turmas erraram duas vezes cada a ordem do dialecto “portuense” que é, em princípio, a norma padrão dos alunos.

7.1.2.2 Produções escritas de acordo com instruções fonológicas ou gráficas explícitas

No que diz respeito aos exercícios da omissão da vogal oral [i] e do grafema <i>, podemos afirmar que, no 7ºano, 7 alunos (28%) completaram as tarefas com sucesso, enquanto 18 (72%) não atingiram o objectivo. No 11º, verificou-se o contrário: mais de metade (12, a saber, 52% dos alunos, foram capazes de alcançar o pedido; 11 – 48% - falharam).

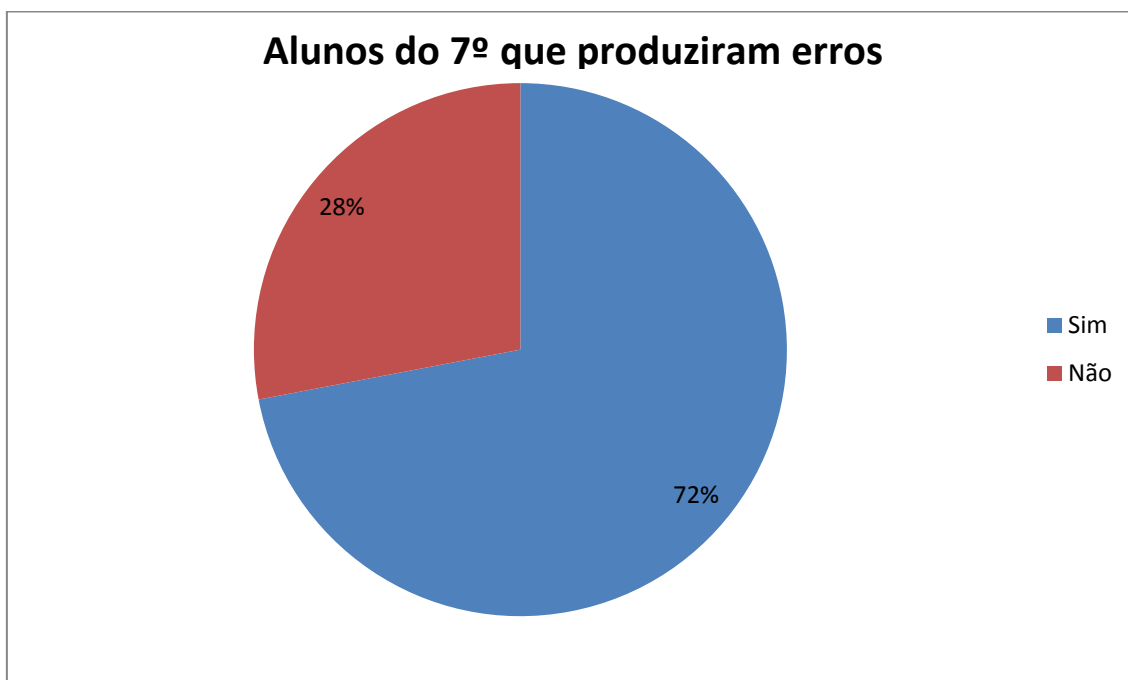


Gráfico respeitante à percentagem de erros dos alunos do 7º ano no exercício de produção escrita de acordo com instruções fonológica e gráficas



Gráfico respeitante à percentagem de erros dos alunos do 11º ano no exercício de produção escrita de acordo com instruções fonológica e gráficas

Constatamos que dos alunos do 7ºano, 12 erraram na primeira tarefa, a saber, a produção de texto no qual se omitia o fonema [i]; por sua vez, no 11ºano, isso aconteceu com 5 alunos.

Quanto à produção textual cujo propósito era o de escrever sem grafar o <i>, 9 do 7º, não cumpriram a tarefa correctamente, contrapondo com 6 do 11º. Em ambas as turmas existiu o recurso à semivogal [j] em palavras como “recreio” (Ri’kreju) e à vogal nasal [ĩ] em muito (muĩtu), por exemplo.

Na turma do 11º ano, um dos alunos, depois de ouvir a nossa explicação sobre os fonemas e os grafemas, produziu, do seguinte modo que passamos a transcrever, o primeiro exercício:

*“Néxta skóla há professores alégrx. Néxta skóla há uma entráda e um hall.
A skóla é brânka kom jânelax grândex.
Na skóla aurélia de sousa têmux mêsax e cuadrux brânkux kom kanêtax kom
korex.
Néxta skóla eu tênhu kulegax de turma engrassádux e atentux kom boax notax.”*

Verificámos, porém, que o segundo exercício foi realizado com recurso à norma gráfica do Português Europeu.

7.1.2.3 Produção de aliterações e de rimas

Na produção de aliterações, e se verificarmos os gráficos que se seguem, os alunos do 7º ano recorreram a mais três fonemas do que os do 11º. De facto, o fonema mais utilizado pelos alunos do básico foi a fricativa predorso-alveolar surda [s], enquanto que o fonema dominante nas aliterações do 11º ano foi a fricativa lábio-dental sonora [v]. A fricativa lábio-dental surda [f] é o fonema que se segue em segundo lugar, na turma do 7º; por sua vez, o 11º utilizou a vibrante múltipla posdorso-uvular sonora [R]. O terceiro lugar pertence à oclusiva posdorso-velar surda [k] e à oclusiva bilabial surda [p], no 7º ano. Por sua vez, a fricativa predorso-prepalatal surda [ʃ] ocupa o terceiro lugar no 11º. No gráfico abaixo, podemos verificar quais os fonemas mais utilizados pelas duas turmas.

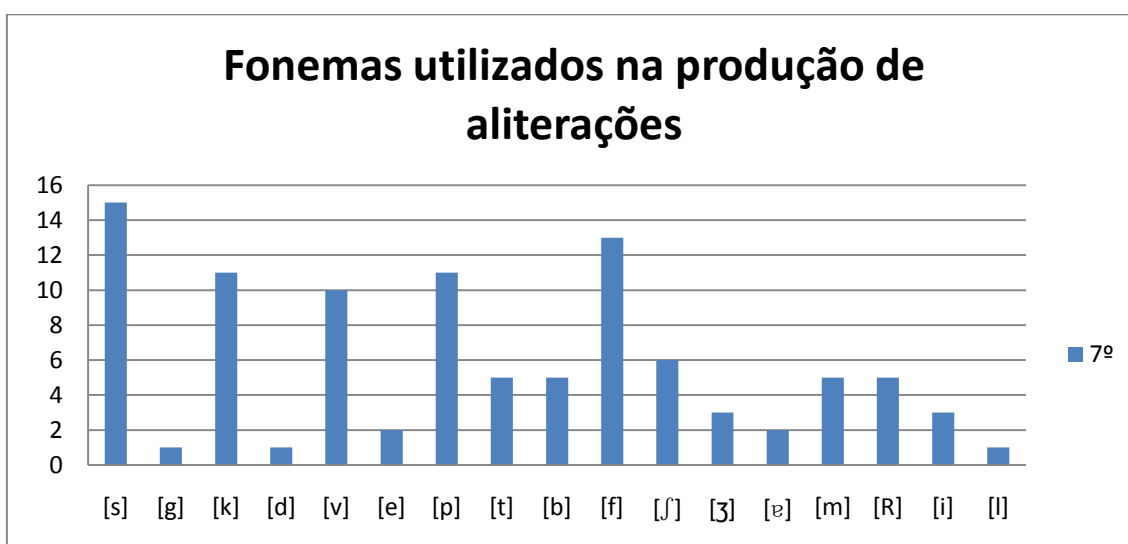


Gráfico quantitativo respeitante às vezes que cada fonema aparece nas aliterações do 7º ano.

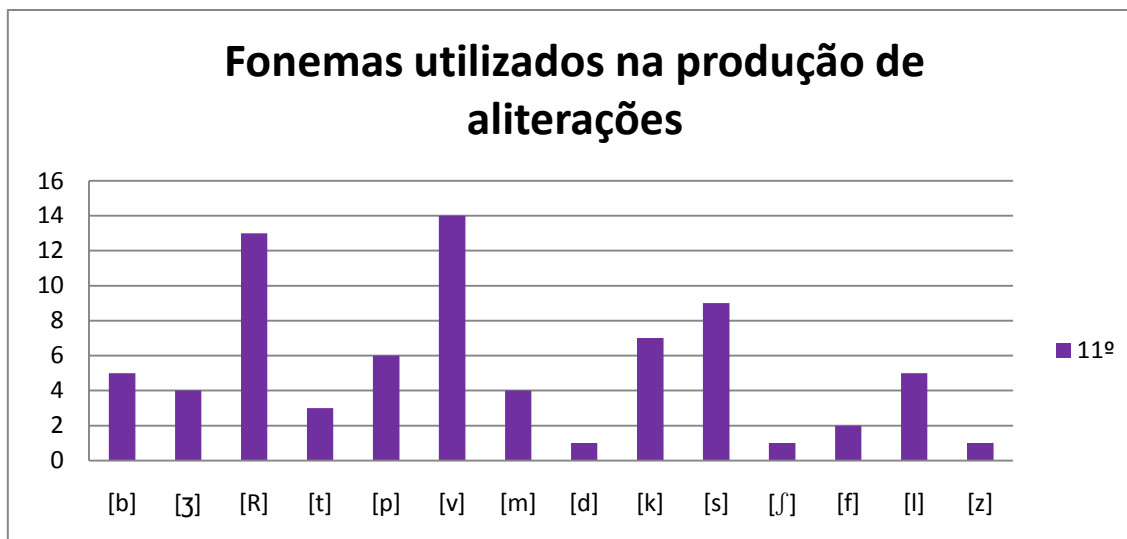


Gráfico quantitativo respeitante às vezes que cada fonema aparece nas aliterações do 11º ano

É importante referir que o 7º ano escreveu 113 frases, 23 das quais não foram consideradas aliterações. O mesmo aconteceu com o 11º, mas com outros números: 88 frases foram elaboradas, sendo que 2 não eram válidas e 11 foram copiadas pelos colegas de carteira. Em suma, o 7º produziu 90 aliterações, contrastando com as 75 do 11º. De salientar, ainda, que alguns alunos do 7º ano produziram mais do que uma aliteração numa só frase, fenómeno que não se verificou no 11º.

A título de exemplo, seleccionámos algumas aliterações de ambas as turmas:

- “A Violeta viajava de avião e voava pelo Atlântico.” (7º)
- “O Fernando foi fritar filetes.” (7º)
- “A Marta malvada matou o morcão do marido.” (7º)
- “O Xavier chateou a chinesa.” (7º)
- “O Paulo põe o papel no papelão.” (11º)
- “A Raquel rebentou com a raquete” (11º)
- “Os Maias desmaiam na Jamaica.” (11º)
- “O assaltante saltou sem cessar.” (11º)

Se verificarmos todas as aliterações produzidas, constatamos que, na maior parte das vezes, o fonema se encontra em início de palavra.

No que diz respeito à última actividade, a saber, a produção de rimas, podemos afirmar que a esmagadora maioria dos alunos, tanto no 7º como no 11º, produziu rimas perfeitas (ver gráfico). Contudo, o 7º ano produziu mais versos soltos e mais rimas imperfeitas do que os alunos do 11º.

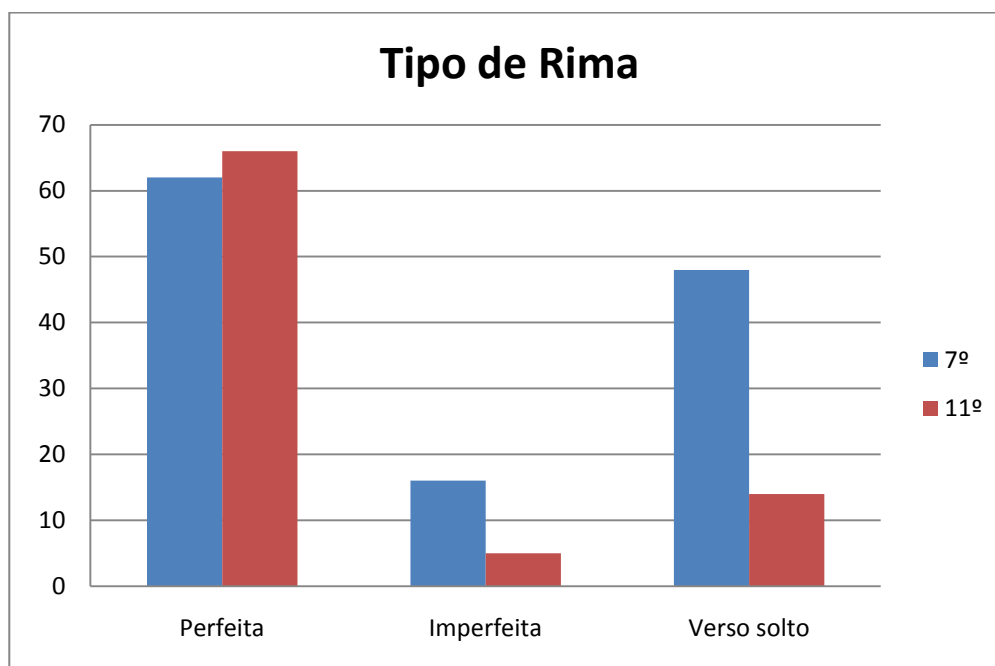


Gráfico quantitativo representando o tipo de rima produzido no 7º e no 11º.

A quadra é a secção estrófica preferida por ambas as turmas, seguindo-se o terceto. O 11º produziu, também, dísticos. Não podemos obliterar que uma das alunas copiou a quadra pela colega de carteira.

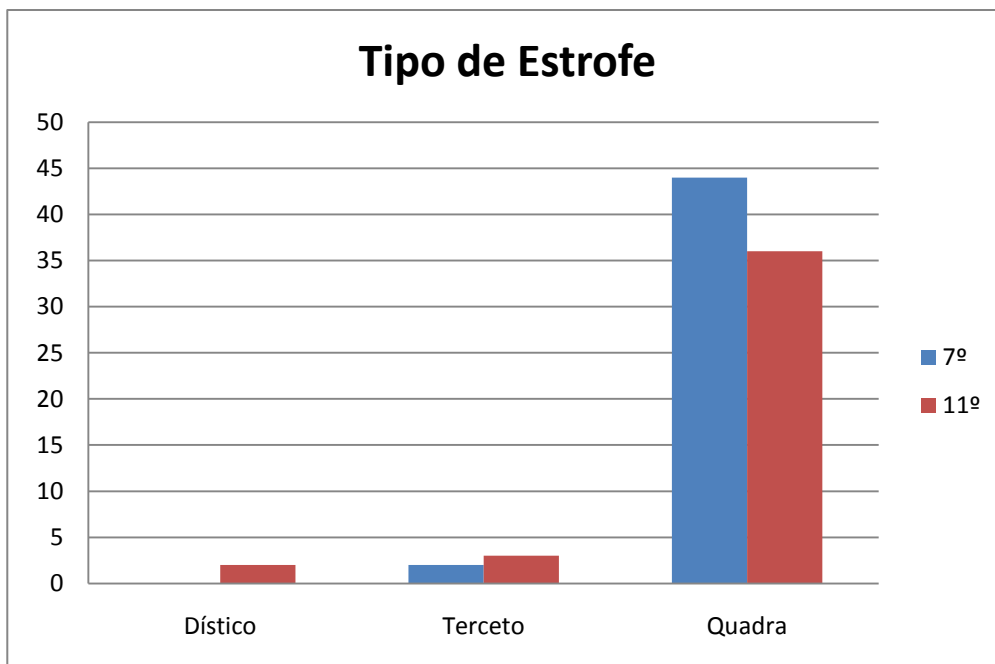


Gráfico quantitativo representando o tipo de estrofe produzido no 7º e no 11º.

Assim, foram produzidos 182 versos no 7º e 157 no 11º. Passamos a listar exemplos de rimas produzidas:

- *“Água,
meu bem precioso,
preciso de ti
para ser ambicioso” (7º)*
- *“Um coração apaixonado
pode ficar destroçado
assim aconteceu a um pobre rapaz
que não passava de um capataz” (7º)*
- *“Assim aprendi uma coisa
é que os amores proibidos
são para ser esquecidos” (7º)*
- *“O Inverno acabou
A Primavera chegou
O amor está no ar*

Vamos todos festejar!” (7º)

- *“O João vai ao Japão
ver um jogador marcar um golão
no caminho vê um galão
e como está sol apanha um escaldão.” (11º)*
- *“Estava um dia de sol
Estava o meu barco preso pelo anzol
Vou ficar sozinho para sempre
Não desde que esteja contente...” (11º)*
- *“No castelo vivia uma rainha
Que estava a coser a sua bainha
E nisto veio o rei
Que estava a promulgar uma lei” (11º)*
- *“A conversa foi dada
você ignorou
para mim acabou” (11º)*

8. Discussão dos resultados

8.1 Discussão dos resultados obtidos

Uma vez que o nosso objectivo, na língua estrangeira, é conseguir avaliar, através de todas as actividades que propusemos aos alunos, progressos, existentes ou não, na articulação da Língua Alemã, achámos coerente não isolar cada exercício como o faremos, neste capítulo, com o Português.

8.1.1 Na L2

Depois de verificarmos os resultados que obtivemos ao longo do ano lectivo, e de compararmos os registos efectuados aquando das observações iniciais simples, podemos dizer, a nível da L2, que a maioria dos alunos evoluiu no que diz respeito à pronúncia e à capacidade de interpretar determinado grafema, com base nas seguintes afirmações:

- Se verificarmos o quadro inicial da tipologia dos erros articulatorios (ver 7.1.1.1.1) que abre o capítulo dos resultados de alemão, podemos observar que os alunos não conseguiam assimilar a relação grafema-fonema em vários casos, sendo que os mais flagrantes eram <z>, <v>, <sp>, <st>, as palavras grafadas com trema, e o fonema [ə] em final de palavra;
- Se examinarmos os resultados relativos ao jogo do alfabeto, vemos que o português, enquanto língua materna, interfere na L2. Neste caso, falamos, mais concretamente, no dialecto português baixo minhoto-duriense-beirão e na neutralização do fonema [v]. Contudo, no final do ano lectivo, a esmagadora maioria dos alunos compreendia, já, que as palavras grafadas com <v> não se lêem como em português ou nas outras línguas que os discentes afirmaram conhecer no inquérito realizado antes de darmos início ao nosso projecto de consciencialização metafonológica.

De facto, os fonemas que continuam a suscitar dúvidas são o [h] e o [z]. Como os alunos frequentavam o nível de iniciação da língua alemã, existiam vários problemas fonológicos, como verificámos. Por esta mesma razão, tentámos trabalhar com eles todos e dar a conhecer aos alunos a forma correcta de pronúncia. Além disso, só o fizemos nas aulas que nos estavam destinadas; não podemos deixar de realçar que o professor estagiário possui poucas aulas para poder treinar a pronúncia, na medida em que esta é uma actividade que deve ser continuada e não interrompida pelas aulas de colegas e da orientadora.

A hipercorreção do fonema [h], verificada ao longo do ano lectivo, continua a ser visível no final da nossa acção-investigação. Contudo, devemos referir que apenas um aluno procede a esse fenómeno quando está a produzir texto oral, apesar de se observar, no ditado, alunos que acrescentam e omitem, em determinados termos, o [h].

Detectamos, ainda um erro de percepção fonológica:

- Na nossa última actividade, verificámos que os alunos confundem os fonemas [t] e [d], no final da palavra. Este fenómeno, denominado neutralização da oposição surda/sonora em fim de sílaba, como referimos no capítulo dos Resultados, foi averiguado aquando da correcção do ditado, e não foi detectado ao longo do ano lectivo. Na nossa opinião, o recurso ao ditado deveria ter-se dado mais cedo, evitando a descoberta, tardia, na nossa opinião. De facto, *“Dictation exercises (...) can (...) not only to teach listening and writing, but also to bring instruction in pronunciation back into the classroom.”* (BLANCHE, 2004: 179). De referir que é importante que esta turma seja estimulada, nos próximos tempos, a corrigir os erros escritos que advêm deste fenómeno da Língua Alemã.

O facto de os alunos pronunciarem, correctamente, as palavras que lhes eram pedidas, na mini-aula de fonética, leva-nos a crer que houve uma evolução metafonológica em relação ao grafema-fonema. Uma das consequências deste sucesso pode ser a de os discentes não terem lido a palavra num contexto, i. e., num texto, mas sim numa lista. Contudo, apresentam melhorias, pelo menos, a este nível.

Apesar de haver evoluções, consideramos que estes alunos devem ser trabalhados com vista a melhorar a produção de alguns fonemas que se tornaram casos

mais flagrantes, a saber, [x] que é substituído por [ʃ] (talvez por influência da língua materna), [ç], e [h]. De salientar, ainda, que os resultados no que diz respeito à escrita (ditado) e à leitura diferem, na medida em que menos erros são produzidos no texto oral. Por estas mesmas razões, seria fulcral apostar em estratégias de melhoramento de pronúncia que estejam relacionadas com a produção escrita.

Assim, no que diz respeito ao nosso projecto na língua estrangeira, avaliamos, de forma positiva, o desempenho e a aprendizagem dos alunos.

8.1.2 Na L1

Em Português, os alunos do 7º produziram diferentes resultados dos do 11º, como verificaremos neste subcapítulo.

Audição dialectal

Como a esmagadora maioria dos alunos de ambas as turmas provém do Porto, provavelmente foi fácil identificar o dialecto correspondente. Por outro lado, o dialecto insular açoriano, na actividade de identificação dialectal, foi o que suscitou menos dúvidas, na medida em que é o que se afasta mais do padrão dialectal dos alunos e logo conserva marcas distintas que eles reconhecem como não fazendo parte das suas, do seu dialecto. Sendo “(...) *um prolongamento dos dialectos portugueses continentais.*” (CUNHA & CINTRA, 2002: 19), este dialecto insular tem características que são facilmente identificáveis, tais como “(...) *o u tónico é articulado como [ũ], (...) o antigo ditongo ou pronuncia-se como [õ], (...) o a tónico tende para o aberto [ɔ], (...) a vogal final grafada –o cai ou reduz-se a [ə] (...)*”(CUNHA & CINTRA, 2002: 19). Aqui se verifica que os alunos acedem aos conhecimentos, ainda que implícitos, que têm dos dialectos portugueses, identificando com sucesso a maioria dos dialectos. Apenas o “alentejano” suscitou dúvidas.

Produções escritas de acordo com instruções fonológicas ou gráficas explícitas

Quanto ao plano fónico e ao plano de representação da escrita dum grafema, verificámos que os alunos do 11º conseguem ter um maior domínio nesse aspecto do

que os discentes do 7º. De facto, a consciência fonológica tem tendência a ser mais apurada com a idade. “*A consciência fonológica não envolve só a capacidade de reflexão (constatar e comparar) mas também a capacidade de operar com essas sílabas ou fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir, transpor)*”. (MOOJEN & SANTOS, 2001: 751). Observamos neste exercício que é mais complexo para os alunos omitirem o fonema [i] em vez do grafema <i>. Desta forma, podemos afirmar que o plano escrito interfere no plano fónico, pelo menos nesta tipologia de exercício.

O aluno que realizou, neste exercício, graficamente, uma aproximação fonética, revela ter uma excelente capacidade de audição e de compreensão da relação fonema-grafema, utilizando o <x>, na maior parte das vezes, e o <z>, uma vez, para representar a fricativa predorso-prepalatal surda [ʃ] e para simbolizar a oclusiva posdorsovelar surda [k], utilizou o <k>. De facto, este aluno mostrou que possui, de forma explícita, consciência fonológica no que diz respeito à sua língua materna, pois foi capaz de analisar os fonemas que constituem cada palavra que escreveu, e atribuiu aos mesmos sons uma ou duas letras, criando um sistema próprio de transcrição fonética, ainda que muito superficial – ao contrário dos colegas, que escreveram segundo o cânone da Língua Portuguesa – e dando origem a novos vocábulos, como, por exemplo, “Néxta”, “skóla”, “brânkux”, “kanêtaç” ou “mêsax”. De notar a percepção do aluno para a acentuação das palavras, mesmo quando o acento gráfico não existe, no Português canonizado. Com efeito, e lembrando os estudos de João Freitas, Dina Alves e Teresa Costa (2007), este aluno do 11º manipula, perfeitamente, os fonemas, pelo menos no sistema que ele próprio criou, descodificando o método de correspondência fonema-grafema. Seria interessante poder desenvolver mais actividades metafonológicas com este indivíduo e averiguar qual o nível de escrita que possui, uma vez que quanto melhor o aluno estiver a nível de consciência fonológica, mais facilidades tem, supostamente, na escrita dessa mesma língua, no que diz respeito aos erros de léxico.

Produção de aliterações e de rimas

Na produção de aliterações, os alunos do 7º ano foram os mais criativos, os que escreveram mais frases e os que utilizaram mais sons, como podemos confirmar com os

gráficos do capítulo anterior. O mesmo aconteceu na actividade relativa à rima: os do 7º ano continuaram a ser os mais inovadores e os que escreveram mais versos. Estas actividades são, na nossa opinião, as mais complexas que pedimos aos alunos, na medida em que *“The use of rhyme, alliteration and other sound-based techniques in the children’s poems implies that they must be, to some extent, aware of sound-based similarities and differences between words.”* (DOWKER, 1989: 199). Ann Dowkner refere, também, que *“Children, in general, performed better in formal tests of detection of rhyme and alliteration (...) than in tests involving the manipulation, separation and rearrangement of the sounds in given words“* . (DOWKER, 1989: 199), justificando o facto de os alunos mais novos terem conseguido melhores resultados nestas duas tarefas. De facto, no caso das rimas, *“A sílaba surge-nos (...) como uma unidade fonológica a ter em conta na descrição do conhecimento fonológico (...)”* (VELOSO, 2003: 82).

Devemos informar que os alunos do 7º ano obtiveram melhores resultados a nível de classificações do que os do 11º, sendo, também, mais participativos e empenhados.

Assim como aconteceu com o Alemão, consideramos que os resultados obtidos nos jogos metafonológicos em Português foram bastante positivos e provaram, nesta amostra de população, que os alunos portugueses acedem com sucesso aos seus conhecimentos metafonológicos.

8.2 Considerações sobre a validade dos resultados

No nosso prisma, os dados descritos acima apresentam algum grau de validade, na medida em que são resultado de determinados exercícios e actividades, já explanadas, e confirmam os pontos teóricos também mencionados. Não obstante, temos de ter em conta que não controlámos o ambiente no qual se engloba o aluno, não podendo, desta forma, controlar todas as variáveis, e que estes alunos representam uma amostra do universo dos alunos portugueses.

No que concerne à nossa investigação-acção e ao que nos propusemos investigar, consideramos que os resultados reflectem o que problematizámos no início do nosso projecto, fiabilizando a validade do mesmo.

8.3 Limitações do trabalho de investigação

Como é sabido, o formato deste estágio de iniciação à prática profissional não nos permite acompanhar, pessoalmente, uma turma desde o início do ano lectivo até ao seu término; por essa mesma razão, o tempo foi o nosso “maior inimigo”. Por seu turno, as orientadoras sempre permitiram que executássemos as actividades nas aulas que nos foram atribuídas. No que diz respeito à língua estrangeira, a nossa orientadora contribuiu frequentemente com sugestões que pudessem incrementar o desenvolvimento das nossas actividades.

Os limites temporais não permitiram que acompanhássemos a turma do 10º de uma forma mais activa e mais directa e impediram que se testassem outros procedimentos de remediação que podiam auxiliar os alunos a desenvolver as suas capacidades metafonológicas e de pronúncia, no que diz respeito ao Alemão. Além disso, seria possível focar de uma forma mais concreta e concisa determinado fonema que oferecesse mais resistência. Não foi possível, também, efectuar uma pedagogia de diferenciação, isolando os alunos com maiores dificuldades e ajudando-os mais personalizada e directamente, ao mesmo tempo que se trabalhava com os alunos que não possuíssem tantas dificuldades. Na língua materna, poderíamos ter aplicado outro género de exercícios e incrementando a validade dos resultados.

Infelizmente, não nos será possível verificar se estas actividades surtirão um efeito positivo nos alunos, num futuro próximo, nomeadamente, o do início do ano lectivo de 2010/2011 e anos consequentes. Esperamos, todavia, que os desenvolvimentos registados ao longo do ano se reflectam na aprendizagem vindoura dos discentes e que as actividades não tenham sido realizadas debaldemente.

8.4 Considerações sobre a novidade dos resultados obtidos

Este projecto teve como objectivo sensibilizar os alunos para a importância da Fonética e da Fonologia, tanto na língua materna como na língua estrangeira, e o quão necessárias estas áreas são para o progresso numa L2, a nível de pronúncia, e para a compreensão mais profunda da L1.

Em segundo lugar, pretendemos, com este pequeno estudo, chamar a atenção para o facto de que se deve e se pode trabalhar Fonética e Fonologia com os alunos, independentemente de se tratar da L1 ou da L2. Na nossa opinião, é imprescindível.

Ao longo da investigação-acção, verificámos que os alunos, no seu geral, estiveram interessados nas actividades visadas, mostrando motivação no seu decorrer. Muito interessante foi o facto ter sido a primeira vez que os alunos do 7º ano tiveram contacto com conteúdos fonéticos e de terem demonstrado empenhamento, querendo saber mais sobre o assunto e sendo curiosos de uma forma que nos foi gratificante. Se os alunos são receptivos a matérias fonéticas e fonológicas, e se é do seu interesse, o professor deve ser uma ponte entre elas e os seus discentes.

Foi compensatório para nós constatar que é possível abranger estes conteúdos; esperamos que, no futuro, outros modelos de exercícios possam ser elaborados e aplicados na sala de aula.

9 Conclusão

O objectivo do nosso trabalho foi despertar os alunos para os factos fonológicos que os rodeiam, transmitir-lhes conceitos e dar a verificar se era possível inserir conteúdos de índole fonética e fonológica nos conteúdos programáticos escolares, nos Ensinos Básico e Secundário, na língua materna e na língua estrangeira. De facto, o estudo explícito das propriedades sonoras da língua pouco relevo possui na nossa Escola, o que não deixa de ser uma lacuna grave, na nossa opinião. Engana-se o professor que não ache importante dar a conhecer aos seus alunos este mundo; o seu discente ficará mais pobre a nível de conhecimentos. Os alunos merecem ser conhecedores do que se processa enquanto eles proferem uma simples palavra.

Devemos referir que não foram só os alunos que, esperamos, cresceram com as actividades e as aulas de Fonética que fomos ministrando; também nós constatámos que é possível fazer muito mais numa sala de aula, foneticamente. Para que o desenvolvimento metafonológico seja realizado com sucesso, é imprescindível que tenhamos tempo. Como referimos noutra capítulo, é importante acompanhar uma turma desde o início do ano lectivo até ao seu final, insistindo em exercícios e actividades que os acompanhem harmoniosamente.

Evidentemente que a Fonética e a Fonologia devem ser trabalhadas de forma diferente na L1 e na L2, uma vez que a pronúncia nativa não deve ser corrigida, como referimos; todos os dialectos são válidos e aceitáveis, salvo algumas marcas dialectais em certas condições profissionais e sociais. Esta ideia foi inúmeras vezes transmitida nas aulas de Português, na medida em que pretendíamos, também, desmistificar o leque ilusório de dialecto “superior” ou “inferior”. Na aula de língua estrangeira – no nosso caso, de Alemão – os conceitos que transmitimos auxiliam os alunos, sem dúvida, a descortinar porque razão é que determinado grafema se transforma em determinado fonema e vice-versa. Além disso, o texto escrito pode ser uma estratégia para o treino da pronúncia, como demonstrámos com o ditado. Desta forma, o aluno treina a pronúncia, a escrita e, automaticamente, descodifica, para o papel, a relação fonema-grafema.

De facto, não fomos só nós que ensinámos conceitos fonéticos e fonológicos, nas aulas da L1. Os alunos do 7º ano – e não nos esqueçamos que ministrámos a mini-aula de Fonética apenas neste nível de escolaridade – ensinaram-nos que o professor tem a capacidade de motivar os seus discípulos e de fazer crescer neles o interesse e a motivação necessárias para que eles tenham gosto em descobrir, aos poucos, o que se processa, a nível articulatorio, acústico e perceptual quando proferem discurso. Nunca nos esqueceremos do momento em que um dos alunos, apesar da tenra idade de 12 anos, nos perguntou, quando mostrámos o Alfabeto Fonético Internacional utilizado na transcrição do Português, porque é que o <a> estava ao “contrário”, estando a referir-se à vogal aberta anterior [a] e à semi-aberta central [ɐ]. Foram ocasiões como estas que nos orgulhavam de termos escolhido este tema para o relatório de estágio.

Não descurámos de afirmar que os alunos do 10º ano, de Língua Alemã, também nos mostraram que é possível introduzir conteúdos que são, normalmente, leccionados a nível superior, como é o caso do Alfabeto Fonético Internacional utilizado na transcrição fonética do Alemão. A admiração não foi tão grande como no 7º ano, em Português, mas, na nossa opinião, este facto está relacionado com a idade, uma vez que os mais pequeninos costumam ser mais instantâneos. Além disso, foi com enorme prazer – até mesmo alegria - que verificámos que os nossos exercícios contribuíram para o desenvolvimento articulatorio dos alunos da Língua Estrangeira. Seria interessante desenvolver uma tipologia de exercícios para serem praticados ao longo de todo o ano lectivo, acompanhando, como foi nosso objectivo, os conteúdos programáticos da disciplina da L2; relembramos que apenas tivemos as nossas aulas para poder pôr os alunos em contacto com o treino da pronúncia.

A nível pessoal, podemos afirmar que crescemos enquanto indivíduos e enquanto conhecedores da Fonética e da Fonologia, principalmente no estudo da Língua Alemã. Na licenciatura que frequentámos, tivemos apenas uma cadeira de Fonética da Língua Portuguesa. Desta forma, este tema obrigou-nos a ler obras sobre Fonética e Fonologia da Língua Alemã e a aprender conceitos e termos que desconhecíamos. Assim como os alunos, nós também descobrimos um mundo que nos era parcialmente desconhecido, embora ainda haja muita coisa por aprender.

Na nossa opinião, este estudo contribui para a Escola, na medida em que lança o desafio de se implementar o estudo da Fonética e da Fonologia na sala de aula. Pensamos que conseguimos provar, com as actividades e os exercícios que realizámos em ambas as línguas, que é possível aliar conteúdos programáticos, a consciencialização fonológica, na Língua Materna e na Língua Estrangeira, e o treino da pronúncia, na L2.

Desta forma, tentámos abrir um caminho para o futuro da Fonética e da Fonologia na sala de aula com as actividades que implementámos na língua materna e na língua estrangeira. Inclusive, achamos pertinente ser uma disciplina específica que fizesse parte do currículo escolar. Contudo, há, ainda, muito a fazer. Primeiro que tudo, é necessário sensibilizar os professores para a importância destas duas áreas para que, de seguida, eles possam instigar os seus alunos a desenvolverem as suas capacidades e a sua consciência fonológica, tanto na Língua Estrangeira como na Língua Materna. Assim, muitas estratégias terão que ser desenvolvidas e trabalhadas, e muitos materiais terão que ser elaborados, para que o estudo dos sons tenha o lugar que merece nas escolas. O futuro faz-se com a ultrapassagem de barreiras que, eventualmente, poderão existir, fomentando, também, o contacto de professores, alunos e conhecimentos científicos.

10 Referências

ALVES, F. M.; MOURA, G.B. (2008). *Página Seguinte*. Lisboa, Texto Editores. 1ª Edição.

ALVES, Maria Gabriela V. S. R.; LANÇA, D. (2006). *Programa – Componente de Formação Técnica – Disciplina Comunicar em Alemão*. Lisboa, Ministério da Educação.

ARNAUD et AL. (2005). *OULIPO (Ouvrier de Littérature Pontetienne)*. Paris : Ministère des Affaires étrangères, ADPF.

BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa, Gradiva.

BLANCHE, P. (2004). “Using dictation to teach pronunciation” in *Linguagem & Ensino* (2004) Vol. 7, No. 1 .

CELSE-MURCIA, et AL. (2001). *Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge, University Press. 6ª Edição.

COHEN, L.; MANION, L. (1989). *Research Methods in Education*. London, Routledge. 3ª Edição, citado por BELL (1997).

COOK, V. (1996). *Second language learning and language teaching*. London, Arnold. 3ª Edição.

CUNHA, C.; CINTRA, L. (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa, Edições João Sá da Costa. 17ª Edição.

D’ESPINEY, E. (s/d). *Novo método prático da língua alemã*. Porto, Editorial Domingos Barreira. 3ª Edição.

DOWKER, A. (1989) - "Rhyme and alliteration in poems elicited from young children", in *Journal of Child Language*, vol. 16, 1989, pp. 181-202.

FREITAS, M. J. et AL. (2007). O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

GÖBEL, et AL. (1986). *Ausspracheschulung – Deutsch*. Bonn: Internationes. 2. Auflage.

HIRAKAWA, D. A. (2007). *A Fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: teorias e práticas*. São Paulo: Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Letras.

MOOJEN, S.; SANTOS, R. (2001) “Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa” in *Letras de Hoje*, vol 36, nº 3, 2001, pp. 751 – 758.

RICHARDS, C. J.; RENANDYA, W. A. (org.) (2002). *Methodology in language teaching- an anthology of current practice*. Cambridge, University Press.

RODRIGUES, S. (2005). “Fonética e Fonologia no ensino da língua materna: modos de operacionalização”. Comunicação apresentada ao *Encontro sobre Terminologia Linguística: das teorias às práticas*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 12 e 13 de Setembro de 2005.

SILVEIRA, R. (2002). “Pronunciation instruction – Classroom practice and empirical research” in *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, No. 1, Universidade Federal de Santa Catarina, pp. 93 – 126.

VELOSO, J.; RODRIGUES, A. S. (2002). “A presença da Fonética e da Fonologia no ensino do Português (ensino básico e secundário): algumas considerações preliminares”, in DUARTE, I. M. et AL. (orgs. 2002) – *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 Anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (Porto,

22 – 24 de Novembro de 2001). Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto. Vol. 1 pp. 231 – 246.

VELOSO, J. (2003). *Da Influência do Conhecimento Ortográfico sobre o Conhecimento Fonológico. Estudo Longitudinal de um Grupo de Crianças Falantes Nativas do Português Europeu*. Dissertação de Doutoramento em Linguística apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

VELOSO, J. (2005). “A Fonética e a Fonologia na nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário”. Comunicação apresentada ao *Encontro sobre Terminologia Linguística: das teorias às práticas*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 12 e 13 de Setembro de 2005.

VELOSO, J. (2007). “Variação dialectal e sociodialectal na aula de Português de Língua Materna. Algumas reflexões e sugestões metodológicas” in BIZARRO, R. (org.) (2007) *Eu e o Outro – Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*, Porto, Areal Editores , pp. 262 – 268.

Sítios consultados:

<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=nomenclatura> , acedido a 20 de Junho de 2010

<http://dt.dgicd.min-edu.pt/> , acedido a 20 de Junho de 2010

http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/280/portugues_10_11_12.pdf , acedido a 23 de Setembro de 2010

<http://www2.esec-aurelia-sousa.rcts.pt/index2.html> , acedido a 2 de Julho de 2010

<http://www.youtube.com/watch?v=BeP9xghqJao> , acedido a 17 de Fevereiro de 2010

<http://www.youtube.com/watch?v=ohkhorIT1r8> , acedido a 27 de Abril de 2010

<http://www.instituto-camoes.pt/> , acedido a 23 de Abril de 2010

11 Anexos



Vânia Fernandes
MEPLE



No âmbito da investigação que estou a desenvolver, gostaria de contar com a tua colaboração para preencher este pequeno inquérito, sendo que as tuas respostas são de **extrema importância** para o meu trabalho.

Nome: _____

Idade:

Turma:

Número:

1. Em que local nasceste? (Distrito, Concelho, Freguesia)

2. Onde vives? (Distrito, Concelho, Freguesia)

2.1 Há quanto tempo?

3. Residiste sempre no local onde moras actualmente? Se não, onde moraste anteriormente e por quantos anos? (Distrito, Concelho, Freguesia)

Obrigada pela tua colaboração!
Vânia Fernandes
Porto, 4 de Maio de 2010



Vânia Fernandes
MEPLE



No âmbito da investigação que estou a desenvolver, gostaria de contar com a tua colaboração para preencher este pequeno inquérito, sendo que as tuas respostas são de **extrema importância** para o meu trabalho. Este questionário é **anónimo**. Desta forma, as tuas respostas/opiniões estão **salvaguardadas**.

Muito obrigada!

Porto, 27 de Janeiro de 2010
Vânia Fernandes

Idade: _____ anos

Sexo: M F

1. Qual é a tua Língua Materna?

2. Há quanto tempo estudas Alemão?

- menos de 1 ano
- 1 ano
- 2 anos ou mais

3. Já estudaste Alemão em outro sítio que não a escola que frequentas?

- Sim
- Não

4. Se respondeste “sim” à pergunta anterior, indica em que instituição o fizeste.

5. Que outras línguas estrangeiras já estudaste/estudas?

- Francês
- Espanhol
- Inglês
- Italiano
- Outra. Qual? _____

6. Tens o hábito de ouvir Alemão fora da sala de aula?

- Sim
- Não

7. Se respondeste “sim” na pergunta anterior, indica as situações. Podes escolher mais do que uma resposta.

- Música alemã
- Televisão alemã
- Tenho conhecidos que falam alemão
- Pesquiso informação para os meus trabalhos em *sites* de língua alemã
- Vejo filmes alemães
- Outra. Qual? _____

8. Com que frequência o fazes? (*Exemplo: vejo televisão alemã três vezes por semana*).

9. Tens o hábito de falar alemão com familiares, conhecidos ou amigos fora da sala de aula?

- Sim
- Não

10. Se indicaste que sim na última questão, especifica com quem. (*Exemplo: falo com a minha mãe e com uma amiga*).

11. Do contacto que tiveste até ao momento com a Língua Alemã, quais as diferenças fundamentais que apontas relativamente à tua Língua Materna ou a outras línguas que conheces?

- Pronúncia
- Gramática
- Vocabulário
- Outra? Qual? _____

12. Consideras difícil a pronúncia do Alemão? Em que aspectos? (*Exemplo: não consigo ler as palavras muito longas, não sei a que som corresponde cada letra ou conjunto de letras/vogais, não consigo compreender como se lêem as palavras com o Umlaut [“], ...*)

13. Faz algumas sugestões para o treino da pronúncia do alemão nas aulas.

Konsonanten
Artikulationsort

		bi-labial	labio-dental	dental	alveo-lar	pala-tal	velar	uvu-lar	glot-tal
Ver-schluß-laute	sth.	b			d		g		
	stl.	p			t		k		
Reibe-laute	sth.		v	z		j			
	stl.		f	s	ʃ	ç	x		h
Nasale		m			n		ŋ		
Laterale					l				
Intermittierende					r			R	

Vokale

Zungenhöhe	Zungenstellung			
	vorn		neutral	hinten
	ungerundet	gerundet		gerundet
hoch ↑ ↓ tief	i: i	ü: ü		u: u
	e: e	ö: ö	ə	o: o
	æ		a: a	
variabel		ai oi	au	

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
 Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos
 Ano Lectivo 2009/2010
 (Prof. João Veloso)

Licenciaturas em *Estudos Portugueses e Lusófonos, Línguas, Literaturas e Culturas & Ciências da Linguagem*
 Mestrado em *Linguística*
 Doutoramento em *Linguística*

SÍMBOLOS DO ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL
 UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO FONÉTICA DO PORTUGUÊS

CONSOANTES	VOGAIS E SEMIVOGAIS
[p] <u>p</u> ato ['patu]	[i] <u>i</u> lha ['i.ʎe]
[t] <u>t</u> ecto ['tetu]	[e] <u>v</u> ocê [vɔ'se], <u>m</u> esmo ['meʒmu]
[k] <u>g</u> asa ['kaze]	[ɛ] <u>v</u> ela ['vele]
[b] <u>b</u> ola ['bole]	[a] <u>g</u> arfo ['garfu]
[d] <u>d</u> edo ['dedu]	[ɔ] <u>s</u> orte ['sorti]
[g] <u>g</u> ato ['gatu]	[o] <u>t</u> odo ['todu]
[f] <u>f</u> olha ['fo.ʎe]	[u] <u>l</u> uta ['lute]
[s] <u>s</u> ala ['sale]	[ɐ] <u>c</u> ama ['keme]
[ʃ] <u>ch</u> eia ['ʃeje]	[i] <u>r</u> epetir [Ri'pi'tir]
[v] <u>z</u> azio [vɛ'ziw]	[ɫ] <u>c</u> inco ['sɫku]
[z] <u>z</u> ebra ['zebre], <u>c</u> asa ['kaze]	[ʃ] <u>t</u> empo ['tẽpu]
[ʒ] <u>j</u> óia ['ʒɔje], <u>g</u> elo ['ʒelu]	[ʃ] <u>c</u> ampo ['kẽpu]
[m] <u>m</u> enino [mẽ'ninu]	[ø] <u>f</u> onte ['fõte]
[n] <u>n</u> ariz [ne'riʒ]	[ø] <u>r</u> um [Rø]
[ɲ] <u>b</u> anho ['beɲu]	[j] <u>p</u> ai [paj]
[l] <u>l</u> ua ['luɛ]	[w] <u>p</u> au [paw]
[ʎ] <u>o</u> lho ['o.ʎu]	[j] <u>p</u> ães [pẽj]
[ɾ] <u>a</u> ranha [e'ɾɛɲɛ]	[ʃ] <u>m</u> ãos [mẽʃ]
[R] <u>r</u> olha ['Ro.ʎe], <u>a</u> ranha [e'Rɛɲɛ]	

NE: Esta lista de símbolos contempla basicamente a norma-padrão do português europeu contemporâneo (faltam, por isso, outros símbolos que possam ser utilizados na transcrição de outras variedades dialectais da língua, europeias e extra-europeias, bem como na transcrição de hipotéticas realizações de fases historicamente anteriores ao português contemporâneo).