

Ensino da componente fonético-fonológica: uma síntese e um exemplo de português para estrangeiros¹

Adelina Castelo
adelina.castelo@ipm.edu.mo
Instituto Politécnico de Macau
Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

ABSTRACT: The current study follows the perspective of Educational Linguistics, and tries to respond to a specific need: to provide teachers of Portuguese as a Foreign Language with a guide to more effectively and quickly create didactic materials to teach pronunciation. In order to do this, (i) the target system of the European Portuguese oral vowels is described; (ii) the existing information in the literature is systematized in order to propose a guiding synthesis of the construction of didactic materials for teaching the phonetic-phonological component based on the knowledge acquired in the field of Phonology, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching; (iii) the use of this synthesis is exemplified through a didactic sequence to teach the distinction of vowel height in PE to foreign learners with the A2 level of proficiency defined in the *Common European Framework of Reference for Languages*. The obtained synthesis, which aims to guide and facilitate the work of teachers, includes the main elements to be present in a complete didactic sequence with the goal of teaching the phonetic-phonological component: input and its characteristics; output, with progression from controlled to spontaneous speech in communicative situations; evaluation of results of the pronunciation teaching; general ideas about how to use an integrative approach to pronunciation teaching.

KEYWORDS: pronunciation teaching, phonetic-phonological component, Portuguese as Foreign Language, vowel height.

RESUMO: No presente estudo, usando a perspetiva da Linguística Educacional, procura-se dar resposta a uma necessidade específica: fornecer aos professores de Português como Língua Estrangeira um guião para criarem, de forma mais rápida e eficiente, materiais didáticos para o ensino da pronúncia. Para isso, (i) descreve-se o sistema-alvo das vogais orais do Português Europeu, (ii) sistematiza-se informação existente na literatura de modo a propor uma síntese orientadora da construção de materiais didáticos para o ensino da componente fonético-fonológica que sejam fundamentados nos conhecimentos alcançados no âmbito da Fonologia, da Aquisição de Língua Segunda e da Didática de Língua Estran-

¹ A autora agradece os comentários e sugestões de dois revisores anónimos, que muito contribuíram para a melhoria deste artigo.

geira, (iii) exemplifica-se a utilização dessa síntese através de uma sequência didática para ensinar a distinção de altura de vogal no PE a aprendentes estrangeiros com o nível de proficiência A2 definido pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. A síntese obtida, que visa orientar e facilitar o trabalho dos professores, inclui os principais elementos a conter numa sequência didática completa que procure ensinar a componente fonético-fonológica: *input* e respetivas características; *output*, com avanço progressivo de fala controlada para fala espontânea em situações comunicativas; avaliação dos resultados do ensino; ideias gerais a empregar numa abordagem integrativa do ensino da pronúncia.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de pronúncia, componente fonético-fonológica, PLE, altura de vogal.

1. Introdução

Uma das dificuldades que os estudantes estrangeiros encontram na aprendizagem da pronúncia do Português Europeu (PE) consiste na distinção de altura de vogal. De facto, existem já informações, de naturezas diversas (e.g. dados empíricos de erros na produção oral e escrita, relatos de experiência docente, conclusões de análise contrastiva de duas línguas), que suportam a ideia de que este aspeto da pronúncia portuguesa é problemático para aprendentes com diferentes línguas maternas. Por exemplo, Wang (1991), com base na sua experiência de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) a aprendentes chineses, refere a existência de confusões nas vogais [e] vs. [ɛ] e [o] vs. [ɔ], vogais médias e baixas. Além disso, um estudo baseado em recolhas de erros orais e escritos de aprendentes chineses no COPLE2 (*corpus*² apresentado em Antunes *et al.*, 2016) mostra dificuldades acentuadas no domínio da altura de vogal: o uso de uma altura de vogal incorreta é detetado em 75% dos erros orais e em 62% dos erros escritos (Castelo e Santos, 2016). Outros dados sugerem também a existência de dificuldades no domínio desta distinção por parte de falantes nativos de russo e de espanhol: Head e Semënova-Head (2010) identificam, com base em observações diretas, uma tendência para os falantes de russo usarem [e]

² O COPLE2, *Corpus* de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda, consiste num *learner corpus* que está a ser constituído por três entidades: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICLP); Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (CAPLE-FLUL); Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Este *corpus* inclui textos orais e escritos de aprendentes de Português Língua Estrangeira e Língua Segunda que são falantes nativos de diversas línguas maternas, apresentam diferentes níveis de proficiência linguística em PLE2, e são alunos do ICLP ou examinandos do CAPLE-FLUL. Tal *learner corpus* pretende constituir um suporte para a realização de variadas tarefas, tais como: investigação sobre a aquisição de PLE2, construção de materiais didáticos para diferentes públicos-alvo, formação de professores.

e [o] para [e, ɛ] e [o,ɔ], respetivamente; Soeiro (2010), apoiando-se numa análise contrastiva entre o português e o espanhol, considera previsível a dificuldade de distinção da abertura de vogal no português por parte dos hispanofalantes³. Finalmente, num outro estudo sobre erros nas produções escritas de falantes de várias línguas maternas (alemão, chinês, espanhol, francês, inglês e russo), também com base no COPLE2, os dados empíricos revelam problemas no domínio da altura de vogal (Castelo, Santos e Freitas, 2016).

Por outro lado, também se sabe que é fundamental dotar os professores de PLE dos instrumentos necessários para criarem materiais didáticos fundamentados nos conhecimentos alcançados no âmbito da Fonologia, da Aquisição de Língua Segunda (ALS)⁴ e da Didática de Línguas Estrangeiras (DLE), para que possam responder, da forma mais rápida e eficaz possível, às dificuldades específicas dos seus aprendentes⁵.

Tendo em conta estes factos, o presente trabalho pretende alcançar os seguintes objetivos: (i) sistematizar informação existente na literatura para propor uma síntese orientadora da construção de materiais didáticos para o ensino da componente fonético-fonológica fundamentados nos conhecimentos alcançados no âmbito da Fonologia, da Aquisição de Língua Segunda e da Didática de Línguas Estrangeiras; (ii) exemplificar a utilização dessa síntese através de uma sequência didática para trabalhar o domínio da distinção de altura de vogal no PE por parte de aprendentes de PLE.

³ Convém, no entanto, fazer duas ressalvas: (i) Soeiro (2010) não encontrou exemplos de erros associados à não distinção entre vogais médias e baixas na breve recolha de produção oral espontânea que realizou; (ii) nem sempre os sons não existentes na língua materna são os mais difíceis de adquirir numa língua não materna, de acordo com várias propostas teóricas (e.g., segundo o modelo de Flege (1995), a probabilidade de formação de uma nova categoria fonética para um som da língua não materna inexistente na língua materna aumenta quanto maior for a distância perceptiva entre ele e o som da língua materna mais próximo).

⁴ Na linha do que é feito na literatura de Aquisição de Língua Segunda, utilizaremos as expressões ‘língua segunda’/‘L2’ e ‘língua estrangeira’ para referir qualquer língua não materna, sem estabelecer a distinção entre língua estrangeira e língua segunda considerada em algumas propostas (e.g. Leiria, 2004). Além disso, usaremos também a abreviatura ‘L1’ para designar a língua materna.

⁵ Convém também sublinhar que atualmente existem alguns professores de PLE que precisam de um apoio mais forte por parte dos outros professores e investigadores, tal como acontece, por exemplo, na República Popular da China. De facto, nos últimos anos o interesse pela aprendizagem do PLE tem apresentado uma grande expansão neste país, sendo já mais de 2000 os alunos que estudam esta língua como disciplina curricular ou opcional nas universidades, em cada ano letivo (cf. André 2016). Como este crescimento do número de alunos é muito recente, são sentidos problemas como a carência de (i) professores qualificados e experientes em número suficiente para dar resposta à procura e (ii) materiais didáticos adaptados a este grupo de aprendentes com necessidades próprias (cf. André 2016).

Para isso, utilizaremos a perspetiva da Linguística Educacional, definida por Hult (2008) do seguinte modo:

‘Educational linguistics is an area of study that integrates the research tools of linguistics and other related disciplines of the social sciences in order to investigate holistically the broad range of issues related to language and education’ (p.10).

Este autor explica ainda que a abordagem da Linguística Educacional inclui identificar um problema ou tema relativo à linguagem e à educação, estudar esse problema ou tema com base num conjunto variado de ferramentas de investigação e visar obter informações importantes para a melhoria do ensino.

Neste trabalho, mais concretamente, recrutaremos como ferramentas de investigação recursos da Fonologia, da ALS e da DLE.

A investigação implicou (i) a sistematização da descrição do sistema vocálico oral a partir das propostas da literatura; (ii) a análise de vários trabalhos (de ALS e DLE) sobre o ensino e a aprendizagem da componente fonético-fonológica; (iii) a elaboração de uma síntese orientadora da construção de materiais didáticos para o ensino fonético-fonológico, através da reorganização e expansão das informações colhidas na bibliografia; (iv) a produção de uma sequência didática seguindo as orientações da síntese avançada e que serve, assim, de exemplificação da nossa proposta.

Este artigo tem quatro secções. Após a introdução, descrevemos o sistema vocálico oral do PE (secção 2); apresentamos os critérios e as estratégias a considerar no ensino da pronúncia, propondo uma síntese orientadora da construção de materiais para o ensino da componente fonético-fonológica (secção 3); exemplificamos o recurso a essa síntese na construção de uma sequência didática (secção 4). O trabalho termina com algumas considerações finais (secção 5).

2. Vogais orais do Português Europeu

As descrições propostas na literatura do âmbito da fonologia (e.g. Mateus e Andrade, 2000; Freitas et al., 2012) permitem-nos conhecer o sistema-alvo que os aprendentes estrangeiros de PE devem adquirir⁶.

⁶ Nesta secção apresenta-se apenas uma descrição muito sumária do sistema em causa. Para apresentações mais detalhadas e discussão de determinadas propostas divergentes, consulte-se, por exemplo, Mateus e Andrade (2000) e Castelo (2012).

Nesta variedade do português, do ponto de vista fonético, existem nove vogais orais, apresentadas na Tabela 1.

TABELA 1: Vogais orais do PE.

Altura de Vogal	alta	i	ɨ	u
	média	e	ɐ	o
	baixa	ɛ	a	ɔ
		palatal	central	velar
		não recuada	recuada, não arredondada	recuada, arredondada
Ponto de Articulação de Vogal				

Essas vogais são caracterizadas em função da altura de vogal e do ponto de articulação de vogal. Quanto à altura, as vogais são altas ([i], [ɨ], [u]), médias ([e], [ɐ], [o]) ou baixas ([ɛ], [a], [ɔ]), dependendo do facto de o corpo da língua se encontrar elevado relativamente à sua posição neutra, nessa mesma posição ou abaixado em relação a ela. Nas classificações tradicionais, estas vogais são também referidas como vogais fechadas, semifechadas / semiabertas ou abertas, respetivamente.

Existem igualmente três pontos de articulação, sendo as vogais designadas tradicionalmente como palatais ([i], [e], [ɛ]), centrais ([ɨ], [ɐ], [a]) ou velares ([u], [o], [ɔ]). As vogais palatais não são recuadas (i.e. não apresentam um recuo da raiz da língua); as vogais centrais são recuadas e não arredondadas; as velares, por sua vez, são recuadas e arredondadas (i.e., são produzidas com a projecção e arredondamento dos lábios).

Para identificar o valor fonológico de cada um destes segmentos fonéticos, podemos observar algumas palavras do português, na Tabela 2.

TABELA 2: Exemplos de palavras do português com vogais orais.

[i]	si <u>l</u> o	[ˈsilu]	[ɨ]	m <u>e</u>	[mɨ]	pe <u>g</u> ar	[pɨˈgɑr]	[u]	bu <u>l</u> a	[ˈbulɐ]
[e]	se <u>l</u> o	[ˈselu]	[ɐ]	m <u>a</u>	[mɐ]	te <u>l</u> ha	[ˈtɛʎɐ]	[o]	bo <u>l</u> a	[ˈbolɐ]
				m <u>a</u> ma	[ˈmɐmɐ]	pa <u>g</u> ar	[pɐˈgɑr]			
[ɛ]	se <u>l</u> o	[ˈselu]	[a]	m <u>a</u>	[ˈma]	ta <u>l</u> ha	[ˈtaʎɐ]	[ɔ]	bo <u>l</u> a	[ˈbolɐ]
				ma <u>l</u> a	[ˈmalɐ]				mo <u>l</u> a	[ˈmolɐ]

Comparando as palavras com vogal oral tónica, é possível identificar a existência de vários pares mínimos, pares de palavras cuja mudança de sig-

nificado se deve à alteração de um único segmento (e.g. *siló* / s[e]lo; s[e]lo / s[ɛ]lo; *bula* / b[o]la; b[o]la / b[ɔ]la; *mola* / mala). O facto de a ocorrência das vogais em contraste nos pares mínimos não poder ser predita através de nenhum processo fonológico leva a concluir que /i, e, ɛ, a, u, ɔ, / constituem vogais fonológicas no português.

Tal como proposto, por exemplo, em Mateus e Andrade (2000), as restantes vogais orais do PE não constituem segmentos fonológicos por poderem ser preditas a partir de diferentes processos fonológicos. Concretamente, o segmento [i] ocorre apenas em posição átona e a sua ocorrência é previsível em função do processo de elevação e centralização de vogais átonas. O segmento [ɐ], por sua vez, embora também surja em sílaba tónica e permita construir pares mínimos (e.g. *telha* [ɐ] / *talha* [a]), resulta da ativação de um de três processos fonológicos: elevação e centralização de vogais átonas (e.g. *ma*); elevação de /a/ antes de consoante nasal (e.g. *mama*); centralização de /e/ antes de segmento palatal, em contexto tónico (e.g. *telha*).

Apesar de os sons [i] e [ɐ] não corresponderem a segmentos fonológicos do PE, a sua distinção (tanto na produção como na discriminação oral) é importante para estabelecer o contraste entre diferentes palavras, como *pegar* / *pagar* e *telha* / *talha*.

Tendo em conta estes aspetos do funcionamento do sistema de vogais orais do PE, os aprendentes desta variedade deverão ser capazes de distinguir o ponto de articulação e a altura de vogal.

3. Ensino da componente fonético-fonológica

Na didática da língua não materna, são frequentes as propostas sobre o ensino da pronúncia ou da fonética. No entanto, o conceito de pronúncia adotado por diferentes investigadores pode ser mais ou menos restrito e incluir ou não a referência a aspetos segmentais (i.e. sons, traços e processos fonológicos) e suprasegmentais ou prosódicos (e.g. sílabas e entoação). Por exemplo, nas perspetivas mais tradicionais, ensinar a pronúncia correspondia a fomentar o domínio da produção ao nível exclusivamente segmental (cf. revisão em Wei, 2006). Por outro lado, alguns autores consideram que também a qualidade da voz e os gestos e expressões podem ser incluídos no conceito de pronúncia (e.g. Gilakjani, 2012; Grant, 2014). Normalmente, em trabalhos com perspetivas não tradicionais, o conceito de pronúncia

usado engloba todos estes aspetos – fonética e fonologia, segmental e suprasegmental – mas apenas ao nível da produção oral (e.g. Wei, 2006; Gilakjani, 2012; Tremblay, 2014).

Por outro lado, uma expressão como ‘componente fonético-fonológica’ permite designar a parte da competência linguística necessária a um falante para utilizar e reconhecer não só os segmentos e propriedades físicas, concretas, existentes na língua (no âmbito da fonética), mas também a forma como as propriedades fonéticas são representadas no conhecimento linguístico abstrato e as regras do seu funcionamento com valor distintivo (no âmbito da fonologia). Apesar de se reconhecer a distinção entre fonética e fonologia, convém igualmente sublinhar a existência de uma forte interação entre as duas, registando-se, por exemplo no caso das produções em língua estrangeira, desvios que podem ser atribuídos a problemas fonéticos, a dificuldades fonológicas ou aos dois domínios. Por esse motivo, na linha de Alves (2015), adotamos a expressão ‘componente fonético-fonológica’, e com ela referimos todos os aspetos sonoros da língua que devem ser dominados por um falante, tanto ao nível da produção como da receção linguística, em termos fonéticos e fonológicos. Consideramos ainda que, em consonância com a síntese de Grant (2014), o ensino desta componente deve incluir, pelo menos, os vários aspetos segmentais e suprasegmentais da língua, centrando a atenção no que é mais ajustado em função do contexto de aprendizagem e das necessidades dos aprendentes.

O interesse em ensinar a componente fonético-fonológica em contexto de ensino de língua não materna é comprovado pelo facto de muitos estudos mostrarem a eficácia da instrução sobre a pronúncia. De facto, em grande número de investigações sobre os efeitos do ensino da pronúncia são identificadas associações entre diferentes tipos de instrução – como a instrução baseada na perceção, na produção, em recursos informáticos, em metodologias mais ou menos explícitas, etc. – e melhorias em diversos desempenhos no âmbito da componente fonético-fonológica – ao nível da perceção, da produção, em fala controlada ou espontânea, etc. (e.g. Saito, 2007; Aliaga-García *et al.*, 2009; Lacabex *et al.*, 2009; Hashemian e Fadaei, 2011; Rato, 2014).

No caso do ensino de línguas não maternas, a compreensão de como se deve promover a competência fonético-fonológica pode ser aprofundada com

base em estudos do âmbito da ALS (ocupada em compreender os processos envolvidos em tal aquisição e explicar os desempenhos dos aprendentes, partindo da análise de dados empíricos) e da DLE relacionada com o chamado 'ensino da pronúncia' (mais orientada para as implicações didáticas dos resultados da primeira área de investigação e para a aplicação desses conhecimentos). Aliás, Derwing e Munro (2005) sublinham precisamente a importância de que o ensino da pronúncia e a criação de materiais didáticos para o concretizar se baseiem nos resultados da investigação científica em ALS. De seguida, sistematizaremos algumas ideias que, de acordo com a literatura nestas duas áreas de investigação, devem ser tidas em conta quando se pretende (criar materiais didáticos para) ensinar a componente fonético-fonológica de uma língua não materna.

Em primeiro lugar, convém sublinhar que, ao contrário do que se procurava alcançar através do ensino tradicional da pronúncia, atualmente o **objetivo** desta instrução é atingir um bom nível de qualidade, mas não necessariamente aproximar-se da pronúncia nativa (e.g. Hişmanoğlu, 2006; Wei, 2006; Grant, 2014). Graças à proposta de Derwing e Munro (2005), começou a considerar-se a existência de três propriedades na pronúncia: inteligibilidade (o nível de clareza de uma produção oral, dependendo da quantidade de elementos compreendidos pelos interlocutores), compreensibilidade (a dificuldade sentida pelo ouvinte quando procura compreender a fala) e sotaque (o nível de marcação da fala como própria de falante não nativo). Na perspetiva atual do ensino da pronúncia, a finalidade encontra-se mais em melhorar a inteligibilidade e a compreensibilidade do que o sotaque (e.g. Grant, 2014).

De uma síntese das principais descobertas no âmbito da ALS em geral, feita por Ellis (2005), é possível extrair também ideias fundamentais para o ensino da componente fonético-fonológica. Nesta síntese, destaca-se a importância do **input** na língua-alvo e da **prática**, do uso dessas estruturas em **situações comunicativas**, com significado, de preferência de interação. Assim, a aquisição de uma língua exige uma grande quantidade de *input*, de preferência diversificado e rico. No entanto, para que o mesmo seja transformado em *intake*, é necessário também dirigir a atenção dos aprendentes para as formas linguísticas a adquirir (podendo "formas linguísticas" referir-se a diferentes realidades, tais como determinadas estruturas que revelam

certas regras gramaticais ou até itens linguísticos específicos). Finalmente, só há verdadeira aquisição quando o aprendente tem oportunidade de usar essas estruturas na sua própria produção, quando o *input/intake* passa a **output**, com muita frequência e preferencialmente em situações de interação comunicativa. Outros autores sublinham igualmente ideias relacionadas com estas como a necessidade de prática intensiva (e.g. Gilajkani, 2012) e o recurso a muito *input*, nomeadamente constituído, tanto quanto possível, por **materiais autênticos** (e.g. Hashemian e Fadaei, 2011; Derwing e Munro, 2014). Estes últimos materiais apresentam a vantagem de incluir produções orais com as propriedades que os aprendentes encontrarão em situações de interação com falantes nativos (em termos de velocidade da fala, ritmo, entoação, processos de supressão de segmentos em fala coloquial, variantes de segmentos fonéticos, etc.).

Também Alves (2015), com base numa proposta de Celce-Murcia *et al.* (2010) e focando especificamente a aquisição da componente fonético-fonológica, ressalta a necessidade de se fomentar uma abordagem integrada e comunicativa deste tipo de ensino, passando de situações de uso linguístico mais controladas para situações cada vez menos controladas e mais comunicativas. Este autor refere a proposta de Celce-Murcia *et al.* (2010) sobre a existência de várias etapas no ensino de um tópico fonético-fonológico: (i) descrição e análise do fenómeno; (ii) discriminação auditiva; (iii) prática de produção controlada e *feedback*; (iv) prática de produção guiada e *feedback*; (v) prática de produção comunicativa e *feedback*. Embora considere essa proposta um avanço relativamente ao habitual no ensino tradicional da pronúncia, Alves (2015) defende que o ensino da componente fonético-fonológica deve sublinhar ainda mais os objetivos comunicativos da unidade didática. Assim, deve haver uma integração progressiva do ensino da pronúncia em atividades comunicativas (e.g. Hashemian e Fadaei, 2011; Gilakjani, 2012; Alves, 2015). Inicialmente pode ser necessário usar tarefas controladas, descontextualizadas e pouco significativas, para ser possível focalizar mais intensamente a atenção na correção formal. Contudo, posteriormente é preciso praticar as aprendizagens fonético-fonológicas em tarefas de discurso cada vez mais espontâneo e associado a situações comunicativas (para que se focalize mais o conteúdo e a fluência).

Estas sínteses de Ellis (2005) e Alves (2015) mostram bem a importância do *input* e da **prática da percepção**, na instrução relativa à componente fonético-fonológica. Também outros trabalhos sublinham este facto, nomeadamente Aliaga-García *et al.* (2009), Altmann *et al.* (2011), Derwin e Munro (2014), Moyer (2014), bem como os modelos de aquisição da fonologia de L2 que, construídos a partir de algumas evidências empíricas, defendem que se mantém a capacidade de aprender novos sons ao longo da vida e que é a forma como são percecionados segmentos ou contrastes não existentes na língua materna que explica a criação ou não de novas categorias fonético-fonológicas para a L2.

A título de exemplo, podem ser brevemente apresentados dois desses modelos. O *Speech Learning Model* (Flege, 1995) parte de quatro postulados: a capacidade de aprendizagem dos sons da L1 mantém-se ao longo da vida, podendo ser recrutada para os sons da L2; os sons da fala são definidos em categorias fonéticas, representações na memória de longo prazo; as categorias fonéticas definidas para os sons da L1 podem sofrer alterações devido à introdução da L2; todas as categorias fonéticas partilham o mesmo espaço fonológico, levando os bilingues a procurar manter o contraste entre as categorias das duas línguas. Com base nesses postulados, são levantadas várias hipóteses, podendo destacar-se as seguintes: (i) é possível estabelecer uma nova categoria para um som da L2 se o aprendente conseguir discriminar, pelo menos, uma das diferenças fonéticas entre este e o som mais próximo da L1; (ii) quanto maior é a diferença fonética percecionada entre o som da L2 e o som mais próximo da L1, maior será a probabilidade de se detetarem diferenças fonéticas entre os sons; (iii) a formação de uma categoria nova pode ser bloqueada por se estabelecer uma equivalência entre o som de L2 e o som mais próximo de L1, levando ao uso de uma única categoria para a percepção e, por fim, para a produção dos sons de L1 e de L2 que são considerados equivalentes; (iv) a produção de um som depende das propriedades representadas na sua categoria fonética. Outro modelo, o *Perceptual Assimilation Model – L2* (Best & Tyler, 2007), também defende: a manutenção, ao longo da vida, da capacidade de se aprenderem sons e contrastes da L2 que não existem na L1; a possibilidade de evolução dos sons da L1 devido à influência da L2; a dependência dessa aprendizagem do modo como os sons são percecionados pelo aprendente. No entanto,

esta proposta diverge da de Frege (1995) sobretudo por considerar (i) que a informação percecionada é constituída não por propriedades acústico-fonéticas mas por gestos articulatórios, que originam “higher-order articulatory invariants” (p. 25) (e não as representações mentais designadas por categorias fonéticas em Frege, 1995) e (ii) que tanto o nível fonético como o fonológico interagem na aprendizagem da fala em L2. Além disso, estes autores procuram explicar o nível de sucesso na aprendizagem de contrastes de L2 inexistentes em L1 de forma bastante detalhada. Por exemplo, quando duas categorias fonológicas da L2 são percecionadas como equivalentes a uma única categoria da L1 mas uma delas é considerada um exemplar mais correto, então é provável que haja uma boa discriminação das duas categorias, se forme uma nova categoria para o som de L2 que é considerado um exemplar menos correto, e ocorra uma assimilação (em vez de formação de nova categoria fonológica) entre o som de L2 considerado um exemplar mais correto e o som de L1 que é semelhante.

As duas propostas apresentadas, do âmbito da ALS, sublinham, pois, a importância da perceção, influenciada pela componente fonético-fonológica da L1, para a formação de novas categorias fonéticas ou fonológicas, que serão responsáveis não só pela perceção, como também pela produção dos sons e contrastes da L2. Considerando estas informações sob uma perspectiva didática, será, pois, fundamental trabalhar a discriminação dos sons e contrastes da L2 para garantir que os aprendentes estabelecem as categorias necessárias para a perceção e produção dos segmentos-alvo, da L2.

A proposta de Grant (2014) sublinha igualmente vários aspetos a trabalhar no âmbito do ensino da componente fonético-fonológica. De acordo com esta autora, o ensino e a aprendizagem da pronúncia devem contemplar quatro níveis: o perceptivo, o motor ou físico, o cognitivo e o psicossocial. O trabalho no nível **perceptivo** deve incluir tarefas perceptivas focalizadas em segmentos e contrastes que não existem na L1. Para trabalhar o nível **motor ou físico**, é preciso fornecer descrições da articulação de padrões sonoros não existentes na L1, bem como garantir prática intensiva da mesma. O nível **cognitivo** refere-se ao facto de, mais do que aprender a distinguir ou a produzir determinados sons, a aquisição de uma fonologia de L2 implicar a reorganização do sistema fonológico, com a conseqüente criação de novas categorias perceptivas que constituirão a base para a articulação de sons ine-

xistentes em L1 (tal como é defendido nos modelos percetivo-linguísticos de aquisição segmental acima apresentados).

O trabalho concreto no âmbito destes três primeiros níveis propostos por Grant (2014) pode ser relacionado com uma outra questão essencial na definição das estratégias a usar no ensino fonético-fonológico: a opção por um ensino da pronúncia mais ou menos explícito. De facto, de acordo com o **grau de explicitação**, existem três tipos principais de abordagem no ensino fonético-fonológico: a abordagem analítica-linguística (explícita), a intuitiva-imitativa (implícita) e a integrativa (combinação de ensino explícito e implícito) (e.g. Hashemian e Fadaei, 2011). A abordagem explícita inclui, por exemplo, as seguintes estratégias: transcrição fonética dos sons e contrastes segmentais a aprender; apresentação de esquemas e imagens que ilustram as propriedades segmentais e suprasegmentais; explicação detalhada da articulação de determinados sons associada à modelação da mesma; gravação e análise das produções orais dos aprendentes, que podem, eventualmente, ser analisadas através de espectrogramas. Esta abordagem pode ser associada a estratégias defendidas por alguns autores, como a promoção do conhecimento metafonológico (e.g. Wrembel, 2011) e o uso de estratégias de aprendizagem da pronúncia (e.g. Rokoszewska, 2014). A abordagem implícita, que, por sua vez, pretende levar à interiorização da pronúncia estrangeira de modo intuitivo, implícito, com base na imitação, pode recorrer às seguintes estratégias: imitação e a repetição do alvo; uso de diálogos curtos com as propriedades fonético-fonológicas a adquirir; emprego de pares mínimos. Contudo, de acordo com vários autores e estudos empíricos (e.g. Hashemian e Fadaei, 2011; Alves, 2015), deve preferir-se a abordagem integrativa, que combina as potencialidades da explícita (desenvolver um conhecimento mais profundo, analítico, consciente, metalinguístico, da pronúncia da língua, dotando os aprendentes de uma melhor compreensão do sistema-alvo e de meios para monitorizar as suas próprias produções, tornando-os mais autónomos na sua aprendizagem e no seu desempenho) e da implícita (aproveitar o valor pedagógico da repetição, para automatizar hábitos linguísticos, e da aprendizagem intuitiva, cognitivamente menos exigente).

Entre as estratégias de abordagem explícita da componente fonético-fonológica, pode-se incluir ainda a **sistematização das regras ortográficas**.

De acordo com os resultados obtidos em vários estudos, pelo menos no âmbito da língua materna, o conhecimento da ortografia pode facilitar o desenvolvimento do conhecimento metafonológico dos sujeitos, ainda que este revele por vezes alguma interferência negativa do próprio sistema ortográfico (e.g. Liberman et al., 1974; Morais et al., 1979; Castelo, 2012). Assim sendo, será expectável que informações ortográficas corretamente relacionadas com o funcionamento fonológico possam contribuir para uma interiorização mais completa e rápida da propriedade fonético-fonológica em causa.

Quanto ao **vocabulário** usado tanto nas abordagens explícitas como implícitas, é importante ter em conta que o inventário lexical também pode influenciar a aprendizagem da componente fonético-fonológica na L2. De uma forma geral, como se referiu, é de se privilegiar o uso de documentos autênticos, que apresentam o vocabulário em contexto real e um número de ocorrências proporcional ao nível de frequência lexical desses itens na língua. No entanto, para promover um mais rápido domínio da componente fonético-fonológica, pode ser relevante usar, por exemplo, palavras com uma frequência lexical menor pelo facto de constituírem pares mínimos com outros itens lexicais (e.g. *bula* e *bôla*, palavras menos frequentes, são muito úteis pelo facto de contrastarem com *bola*, item com maior frequência lexical). Assim, espera-se que provocar este contacto com distinções necessárias leve os alunos a mais rapidamente consciencializarem a relevância de dominar esses contrastes e a desenvolverem as categorias fonológicas para o fazer. Tal parece ser o que acontece, por exemplo, no âmbito do desenvolvimento da língua materna – a existência de redes de vizinhança cada vez mais densas (i.e. muitas palavras com diferenças mínimas ao nível da representação da forma) leva à necessidade de estabelecer os contrastes segmentais em causa e de desenvolver representações lexicais mais detalhadas que provocam alterações no reconhecimento de palavras orais (cf. *Hipótese da Reestruturação Lexical* – e.g. Metsala, 1999).

Retomando a proposta de Grant (2014), o nível **psicossocial** é também importante no ensino fonético-fonológico. Segundo a autora, este nível diz respeito essencialmente a questões de motivação e atitudes perante a cultura-alvo. De facto, no ensino não tradicional da pronúncia, não se

atribui ao aprendente um papel meramente passivo, mas, pelo contrário, reconhece-se a importância da sua **motivação**, da sua **autonomia** e dos **fatores afetivos** (e.g. Wei, 2006; Kruk e Pawlak, 2014). Por esse motivo, deve optar-se por estratégias que aumentem a motivação e a autonomia do aprendente e considerem os fatores afetivos, tais como técnicas de relaxamento e desinibição (e.g. exercícios de respiração, relaxamento autógeno, dramatizações) para diminuir a resistência a mudanças na forma de falar e a ansiedade devida à produção oral numa língua estrangeira (e.g. Hişmanoğlu, 2006).

Em termos de ensino da componente fonético-fonológica, são ainda de destacar duas recomendações da literatura. Por um lado, a ideia de que a interiorização de hábitos de fala pode ser fomentada pela utilização simultânea de várias **modalidades** (auditiva, visual, cinestésica, tátil) (e.g. Hişmanoğlu, 2006), já que as informações das várias modalidades acabarão por se reforçar mutuamente e, assim, originar uma aprendizagem mais rápida e uma memorização mais eficiente. Por outro lado, é também aconselhável usar a estratégia de mobilizar os **conhecimentos anteriores** (e.g. Barbosa, 2015). Para a aprendizagem da componente fonético-fonológica da L2, pode ser importante recrutar as capacidades adquiridas quer no domínio da língua materna, quer no de outras línguas, fomentando a comparação de outras línguas com a língua-alvo.

Finalmente, tendo havido atividades de promoção da percepção e da produção, é também conveniente recorrer à **avaliação** para que o aprendente e o professor possam verificar os progressos realizados e identificar as áreas problemáticas em que o aprendente tem ainda de concentrar a sua atenção (e.g. Saz et al., 2010; Derwing e Munro, 2014). Esta avaliação poderá ser feita de muitas formas – nomeadamente através de aplicações informáticas, gravações que o próprio aprendente, o professor e/ou os colegas analisam, verificação de que a comunicação foi conseguida em situações de uso de pares mínimos, etc. – e deve levar ao fornecimento ao aprendente de *feedback* corretivo explícito.

Considerando as informações sistematizadas, é possível propor uma síntese orientadora da construção de materiais didáticos para o ensino da componente fonético-fonológica, na Figura 1.

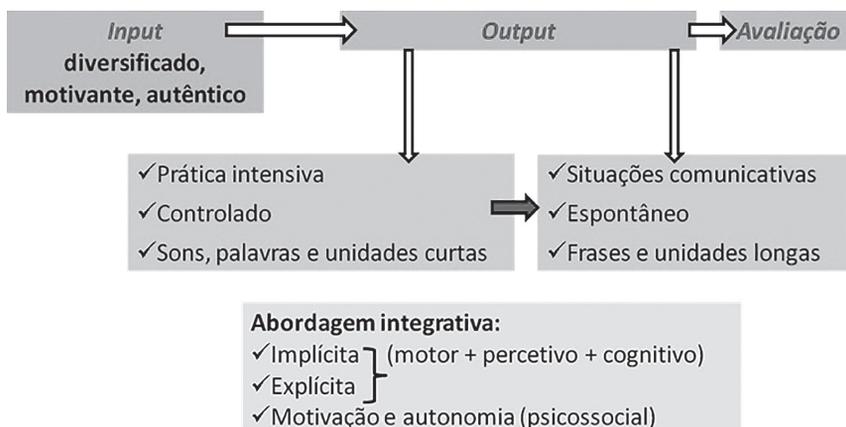


FIGURA 1: Síntese orientadora da construção de materiais didáticos para o ensino da componente fonético-fonológica.

A síntese proposta pretende mostrar que uma sequência didática completa para ensino da componente fonético-fonológica deve incluir, pelo menos, determinados elementos, identificados sob a forma de palavras-chave. De seguida, apresentam-se esses elementos e, sempre que constituam propostas de outros autores, faz-se a referência a um dos trabalhos que os preconiza.

Em primeiro lugar, deve haver *input* tão diversificado, motivante e autêntico quanto possível. A quantidade de *input* é fundamental para a aquisição de uma língua não materna: os aprendentes devem ter muito contacto com a língua e as estruturas a adquirir (cf. revisão dos principais contributos da literatura em ALS em Ellis, 2005). Além disso, o mesmo deverá ser: diversificado, para garantir o acesso a diferentes tipos de texto, de situações comunicativas e de modos de expressão; motivante, abordando os interesses e as necessidades dos alunos (e.g. Celce-Murcia *et al.*, 2010) ou cativando a sua atenção devido a alguma propriedade; autêntico, tendo sido elaborado para uma situação expressiva real e não construído em função de fins pedagógicos (e.g. Derwin e Munro, 2014). Como a prática da discriminação auditiva constitui igualmente uma parte fundamental do ensino da componente fonético-fonológica (e.g. Celce-Murcia *et al.*, 2010; Grant, 2014), este *input* deve ainda ser usado como meio para a concretização dessa prática.

Após um contacto intenso com *input*, os aprendentes devem ter a oportunidade de produzir o seu próprio *output*: primeiro em situações de fala

controlada, mais focalizada em determinados sons, palavras ou unidades curtas, procurando garantir que há efetivamente prática intensiva, para alcançar a correção fonético-fonológica; depois, em situações de fala progressivamente mais espontânea, associadas a contextos comunicativos e, portanto, a frases e unidades mais longas, em que o foco é mais a fluência (procurando manter-se também a correção). De facto, a produção de *output*, principalmente em situações de interação comunicativa, mostra-se um elemento fundamental para a aquisição de uma língua não materna (cf. revisão de Ellis, 2005). No entanto, pode verificar-se, consoante as tarefas e os objetivos da produção oral, uma certa necessidade de focalizar mais a correção ou mais a fluência, apesar de ambas serem importantes. Além disso, é fundamental haver prática intensiva para conseguir o domínio de determinada propriedade fonético-fonológica, implicando uma certa focalização na correção, mas a focalização na correção em situações de fala controlada não garante, por si só, a correção em situações de fala espontânea. Por estes motivos, Celce-Murcia *et al.* (2010) propõem a inclusão de três etapas específicas no ensino da pronúncia: prática controlada; prática guiada; prática comunicativa (*vide supra*). A fim de sintetizar todos estes aspetos preconizados na literatura, na síntese proposta inclui-se a distinção de (apenas) dois extremos no tipo de *output*, registando-se uma gradação entre eles: num extremo, um tipo de *output* mais voltado para a prática intensiva e a correção, associado a situações de fala controladas e unidades mais curtas (e.g. repetição de palavras com determinado som-alvo a aprender); no outro extremo, um tipo de *output* mais direcionado para a fluência, em situações comunicativas e de fala espontânea, com unidades mais vastas (e.g. diálogo para fornecer indicações sobre como chegar a determinado local). Entre os dois extremos, podem verificar-se tipos de *output* com níveis variados de focalização na correção ou fluência, de controlo da fala, de extensão das unidades fonético-fonológicas (e.g. produção oral, sem preparação prévia, de duas frases curtas para descrever uma imagem, usando duas palavras com a propriedade fonético-fonológica previamente praticada de forma intensiva e procurando garantir a correção na produção oral dessa propriedade).

Ao longo deste ensino e, sobretudo, no final de uma sequência didática, deverá haver uma avaliação para verificar os progressos realizados e ajustar os objetivos fonético-fonológicos do aprendente. É necessário que o aprendente receba *feedback* sobre o seu desempenho, para perceber exatamente o que

deve melhorar (e.g. Derwin e Munro, 2014) e para que o professor conheça os progressos alcançados e possa traçar objetivos realistas e relevantes para as aprendizagens fonético-fonológicas futuras (e.g. Derwin e Munro, 2005).

Todo este ensino deve ser realizado seguindo, principalmente, uma abordagem integrativa, que compagina as estratégias implícitas e as explícitas para trabalhar os níveis perceptivo, motor e cognitivo, bem como fomenta a motivação e a autonomia no âmbito do nível psicossocial. O ensino da pronúncia deve abarcar quatro níveis essenciais: o perceptivo (respeitante à discriminação auditiva), o motor (relativo aos aspetos articulatórios), o cognitivo (associado à construção de representações mentais para as propriedades fonético-fonológicas da L2) e o psicossocial (ligado, sobretudo, às motivações pessoais, sociais e profissionais do aprendente) (Grant, 2014; *vide supra*). No âmbito do nível cognitivo, além das representações mentais que permitem um melhor domínio perceptivo e motor (propostas por Grant, 2014), podem ser incluídos os conhecimentos explícitos, declarativos que facilitam o desenvolvimento de todos os outros domínios. Para concretizar o ensino dos níveis perceptivo, motor e cognitivo, podem ser usadas estratégias implícitas (de abordagem intuitiva-imitativa; e.g. Hashemian e Fadaei, 2011; *vide supra*), tais como a discriminação e a repetição de sons, palavras e frases ouvidas ou a produção de diálogos curtos e com as propriedades fonético-fonológicas relevantes, ou estratégias explícitas (de abordagem analítica-linguística; Hashemian e Fadaei, 2011; *vide supra*), tais como o recurso à transcrição fonética e a explicações detalhadas do funcionamento de determinada propriedade. No entanto, a abordagem mais frutífera será a integrativa, na medida em que combina os benefícios das restantes (e.g. Hashemian e Fadaei, 2011; *vide supra*). Quanto ao nível psicossocial, também se poderá associar à questão da motivação (explicitada por Grant, 2014) outros aspetos como a autonomia e os fatores afetivos. Assim, será importante o ensino da componente fonético-fonológica procurar alcançar, pelo menos, os seguintes objetivos: motivar o aprendente para a sua aprendizagem, que deve assumir como uma tarefa própria (e.g. Wei, 2006); promover no aprendente a autonomia para procurar melhorar a sua pronúncia (e.g. Kruk e Pawlak, 2014). Por exemplo, a descoberta da importância de determinada propriedade fonético-fonológica através da audição e repetição de pares mínimos e da explicitação do fenómeno em causa constituirá um

bom modo de motivar os aprendentes para aprendizagem da propriedade e de concretizar uma abordagem integrativa: usam-se estratégias implícitas (audição e repetição) e explícitas (identificação do funcionamento da propriedade fonético-fonológica), para trabalhar os níveis perceptivo (discriminação), motor (articulação) e cognitivo (representações mentais subjacentes ao desempenho e conhecimento), e fomenta-se a motivação, no âmbito do nível psicossocial.

Em traços gerais, a síntese agora proposta é constituída por uma combinação de palavras-chave (e princípios a elas associados, defendidos na literatura por diferentes autores) e por algumas (poucas) interpretações acrescentadas. As palavras-chave são relativas (i) às etapas mais gerais do ensino da componente fonético-fonológica (i.e. *input*, *output* com fase controlada e espontânea, avaliação), (ii) às estratégias a usar (i.e. numa abordagem integrativa, implícitas e explícitas e voltadas para a motivação e a autonomia) e (iii) aos níveis que não podem ser negligenciados no ensino da componente fonético-fonológica (i.e. perceptivo, motor, cognitivo e psicossocial). Assim sendo, esta síntese seleciona, articula e esquematiza propostas, princípios e ideias de muitos autores, acrescentando pontualmente novas leituras. São precisamente a articulação e a esquematização, sob a forma de palavras-chave, de propostas, princípios e ideias que estavam dispersos aliadas à adição de algumas interpretações que constituem a base da sua originalidade e do seu interesse como instrumento para facilitar o trabalho dos professores de PLE.

4. Altura de vogal numa sequência didática

Como se referiu na secção 1, vários grupos de aprendentes de PLE têm dificuldades particulares na aquisição da altura de vogal durante o seu processo de aprendizagem do PE. Por esse motivo, vamos exemplificar o uso da síntese proposta na Figura 1 com a construção de uma sequência didática com o objetivo de rever e praticar a discriminação e a produção das diferenças de altura nas vogais arredondadas ([u, o, ɔ]), com aprendentes no nível A2 (do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*) de aprendizagem do PE. Cada uma das dez figuras que se seguem apresenta um excerto da sequência didática; as opções tomadas na construção desse excerto são justificadas abaixo do mesmo.

FIGURA 2 – Sequência didática (1º excerto) ⁷.

1. “Jogar futebol” ou “jogar à bola” é muito comum em Portugal.

1.1. Vocês gostam de futebol? Porquê?

1.2. O que veem na imagem? Acham que é uma imagem comum em Portugal?



2. Agora vamos conhecer um poema de Matilde Rosa Araújo sobre futebol. Chama-se “Golo”.

2.1. Leiam, silenciosamente, o poema.

Os meninos
Que jogam à bola na minha rua
Jogam com o Sol
E os pés dos meninos
São pés de alegria e de vento
A baliza uma nuvem tonta
À toa
Na luz do dia
E eu olho os meninos e a bola
Que voa
E ouço os meninos gritar: Go...o...lo!...
E não há perder nem ganhar
Só perde quem os olhos dos meninos
Não puder olhar

Matilde Rosa Araújo, *Mistérios*. Lisboa, Livros Horizonte, 1988

2.2. Ouçam a leitura do professor e o vocabulário novo.

2.3. Respondam às perguntas orais do professor.

- Onde estão os meninos e o sujeito?
- O que estão os meninos a fazer? E o sujeito?
- Porque é que os meninos têm *pés de alegria e de vento*?
- Porque é que *não há perder nem ganhar*?

Antes da primeira tarefa diretamente relacionada com as etapas do ensino da pronúncia, apresenta-se uma atividade inicial (cf. exercício 1), que visa motivar os alunos para a leitura de um poema, recordar e/ou introduzir vocabulário

⁷ As imagens foram retiradas de www.pixabay.com, sendo, portanto, de utilização livre de direitos de autor.

sobre o tema, fornecer um primeiro contacto com *input* relevante para o aspeto da pronúncia a ensinar (cf. necessidade de recorrer a palavras como *futebol* e *bola*, que incluem alguns exemplos das vogais a trabalhar na sequência didática).

De seguida, tal como defendido na síntese da Figura 1, a sequência didática apresenta *input* rico nos segmentos-alvo (cf. exercício 2). A escolha de um poema deve-se ao facto de este constituir um *input* autêntico (não foi construído especificamente com fins didáticos) e motivante (pelo facto de pertencer ao modo lírico e jogar precisamente com as sonoridades dos segmentos-alvo). Depois de ouvirem uma leitura em voz alta, próxima da declamação, por parte do professor e os esclarecimentos sobre vocabulário novo, são colocadas questões orais que poderão fomentar uma maior compreensão do poema e uma maior adesão pessoal ao mesmo.

FIGURA 3: Sequência didática (2º excerto).

3. Vamos observar a pronúncia de algumas vogais.

3.1. Ouçam a pronúncia das vogais sublinhadas nas palavras gravadas.

a) jogam	d) vento	g) ouço
b) bola	e) toa	h) golo
c) Sol	f) voa	i) puder

3.2. Completem as tabelas com as palavras gravadas.

Som de <u>tu</u>	Som de <u>bo</u> ca	Som de <u>no</u> ve
golo		jogam

De seguida, continua-se a fornecer aos aprendentes *input* que é agora mais dirigido, por ser constituído apenas por palavras com os segmentos-alvo. Com a utilização de palavras gravadas (preferencialmente por um ou vários locutores que usem a variedade culta da zona de Lisboa-Coimbra⁸, e que não sejam o professor, para haver *input* mais diversificado) pretende-se fomentar a autonomia dos aprendentes, que poderão ouvir novamente as gravações em casa. Além de se fornecer *input*, está-se também a promover o domínio perceptivo, na medida em que se pede aos aprendentes que completem uma tabela (cf. exercício 3.2) tendo em conta os sons das palavras gravadas. Este

⁸ Recordar-se que esta variedade tem sido considerada o padrão do PE (cf. Cunha e Cintra, 1984) e que, numa fase inicial e de ensino da componente fonético-fonológica, será conveniente não introduzir demasiada variação dialetal.

exercício deve ser corrigido de imediato após a sua realização, para que se possa prosseguir com mais conhecimentos para as tarefas seguintes.

FIGURA 4: Sequência didática (3º excerto).

3.3. Ouçam a leitura do professor e observem as vogais destacadas.

b <u>o</u> la	b <u>ô</u> la	b <u>u</u> la
g <u>o</u> la	g <u>o</u> lo	g <u>u</u> la

O *input* é agora ainda mais dirigido, com as vogais relevantes sublinhadas e ordenadas de acordo com o grau de altura. A continuação de fornecimento de *input* muito dirigido e orientado para o som, numa tarefa muito controlada e específica (apenas prestar atenção aos segmentos relevantes), visa contribuir para a construção de uma representação mental dos sons em causa (trabalhando-se, pois, o nível cognitivo da pronúncia), já que a perceção é a base para a construção dessas representações e a posterior produção adequada.

FIGURA 5: Sequência didática (4º excerto).

3.4. Ouçam o professor e repitam a articulação isolada das vogais [ɔ], [o] e [u].
3.5. Qual é a diferença na articulação das três vogais?
3.6. É importante fazer bem essa diferença na articulação? Porquê?
3.7. Agora vamos observar qual é a ortografia mais frequente dessas vogais. Ouçam as palavras e sublinhem as letras que representam cada uma das vogais.

Som de <u>tu</u> [u]	Som de <u>boca</u> [o]	Som de <u>nove</u> [ɔ]
futebol	golo	futebol
luvas	avô	avó
jogar	louro	
último	alourado	

3.8. Preencha o quadro com a ortografia das vogais.

	ortografias e exemplos		
	Som de <u>tu</u> [u]	Som de <u>boca</u> [o]	Som de <u>nove</u> [ɔ]
sílaba tónica	___ (ex. <i>luvas</i>) ___ (ex. <i>último</i>)	___ (ex. _____) ___ (ex. _____) ___ (ex. <i>louro</i>)	___ (ex. _____) ___ (ex. <i>avó</i>)
sílaba átona	___ (ex. <i>futebol</i>) ___ (ex. <i>jogar</i>)	___ (ex. _____)	pouco frequente, casos de exceção

Nesta fase, continua-se a focalizar os segmentos-alvo, procurando usar estratégias mais explícitas. Com a questão 3.4 (de modelação da articulação dos sons), pretende-se praticar a produção dos segmentos-alvo em fala controlada e em situação não comunicativa, ao mesmo tempo que se leva os aprendentes a compreenderem como é a articulação. A pergunta 3.5 visa levar os aprendentes a descobrirem e explicitarem a diferença de altura entre as vogais e, assim, a desenvolverem um conhecimento metafonológico e mais profundo sobre este fenómeno fonético-fonológico. A questão 3.6 deve levar os aprendentes a aperceberem-se da relevância desta distinção e, desse modo, assumirem como objetivo próprio, e não imposto externamente, a aquisição desse contraste segmental. Assim sendo, esta questão contribui também para fomentar a motivação dos aprendentes. Finalmente, as questões 3.7 e 3.8 visam levar os alunos a descobrirem e sistematizarem as regularidades ortográficas. Esta explicitação no âmbito da ortografia ajudá-los-á a aprofundarem o conhecimento sobre as vogais e a, por conseguinte, desenvolverem, mais facilmente, uma representação cognitiva das mesmas.

FIGURA 6: Sequência didática (5º excerto).

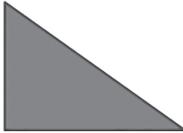
<p>4. Vamos praticar a pronúncia e a audição das vogais.</p> <p>4.1. Assinalem a vogal ouvida na gravação.</p> <p>a) <input type="checkbox"/> [ɔ] <input type="checkbox"/> [o] <input type="checkbox"/> [u]</p> <p>b) <input type="checkbox"/> [ɔ] <input type="checkbox"/> [o] <input type="checkbox"/> [u]</p> <p>c) <input type="checkbox"/> [ɔ] <input type="checkbox"/> [o] <input type="checkbox"/> [u]</p> <p>4.2. A pares, treinem a produção das vogais. Cada aluno diz uma vogal e o colega assinala a vogal ouvida.</p>

O exercício 4.1 também deve ser realizado a partir de uma gravação (novamente, realizada de preferência por um locutor que use a variedade culta da zona de Lisboa-Coimbra e que não seja o professor, para se facultar *input* mais diversificado) para permitir uma maior autonomia por parte do aprendente. Este exercício apresenta a finalidade de praticar a perceção do contraste segmental, enquanto o seguinte (exercício 4.2) visa levar a uma maior prática da discriminação e também da produção (enquanto um aluno trabalha a perceção, o outro pratica a produção). Trata-se, novamente, de tarefas focalizadas na correção de unidades reduzidas, como são os sons, e em situação de fala / audição controlada e não espontânea. Mais uma

vez, opta-se pela correção imediata nas tarefas (de perceção e produção), para que o *feedback* esteja mais próximo da situação de aprendizagem e se progrida de forma mais segura.

FIGURA 7: Sequência didática (6º excerto).

4.3. Ouçam as palavras e repitam.

<p>[ɔ] Nove</p> 	<p>[o] Boca</p> 
<p>Bola</p> 	<p>Bôla</p> 
<p>Forma</p> 	<p>Forma</p> 
<p>Rocha</p> 	<p>(Cor) roxa</p> 
<p>Eu jogo</p> 	<p>O jogo</p> 

A questão 4.3 visa continuar a prática intensiva da percepção e produção dos segmentos-alvo, trabalhando-se, portanto, os níveis perceptivo e motor, numa situação controlada. A associação do som [ɔ] à imagem do *nove* e a de [o] à imagem da *boca* servem para fomentar a memorização, pelo recurso em simultâneo a diferentes modalidades (mais especificamente, auditiva e visual). O vocabulário novo introduzido será útil para continuar a prática de percepção com pares mínimos, no exercício seguinte.

FIGURA 8: Sequência didática (7º excerto).

4.4. Considerando as palavras aprendidas no exercício anterior, assinalem a palavra ouvida.

	I.	II.
a)	<input type="checkbox"/> 	<input type="checkbox"/> 
b)	<input type="checkbox"/> 	<input type="checkbox"/> 
c)	<input type="checkbox"/> (cor) roxa 	<input type="checkbox"/> rocha 
d)	<input type="checkbox"/> (o) jogo 	<input type="checkbox"/> (eu) jogo 

A questão 4.4 pretende dar mais uma oportunidade de praticar a discriminação ao nível dos contrastes mais difíceis, entre pares mínimos que se distinguem pela ocorrência de [ɔ] ou [o].

FIGURA 9: Sequência didática (8º excerto).

5. Jogo: que par identifica mais imagens em 30 segundos?
O aluno A descreve uma imagem com uma ou mais frases e o aluno B diz o número da mesma. Não se pode seguir a ordem das imagens.

1 	2 	3 	4 
5 	6 	7 	8 
9 	10 	11 	12 

Com este jogo, pretende-se dar mais uma oportunidade de praticar a produção (por parte de quem descreve a imagem) e a discriminação (por parte de quem a identifica), recorrendo-se a um *output* já menos controlado e com as frases como unidades de prática (note-se que, para ganhar um ponto pela identificação de uma imagem, o aluno A terá de produzir uma ou mais frases). As imagens escolhidas representam realidades cuja designação inclui os segmentos-alvo (e.g. *bola roxa*, *olhos castanhos*, *olho*, *forma na cozinha*, *sol amarelo* e *nuvens...*). Tendo muitas destas palavras sido aprendidas no decurso da sequência didática, a sua inclusão no jogo também permite a sua revisão.

FIGURA 10: Sequência didática (9º excerto).

6. A pares, vamos descobrir informações sobre a atividade desportiva de vários jovens (desporto, equipamento / material, local, pessoas, horário). O aluno A tem informações que o aluno B não tem e vice-versa. Cada aluno pergunta as informações ao colega, para completar o seu cartão.

Cartão do aluno A

<p>Francisco</p> <p>_____</p> <p>Bola roxa</p> <p>_____</p> <p>Amigos</p> <p>Todos os dias</p>	<p>Inês</p> <p>Voleibol</p> <p>_____</p> <p>Amigas</p> <p>Domingo</p>	<p>António</p> <p>_____</p> <p>Camisola roxa</p> <p>Campo do clube</p> <p>_____</p> <p>Sábado às 12h</p>	<p>Joana e Rita</p> <p>Jogo da macaca</p> <p>_____</p> <p>Turma do 9.º ano</p> <p>Todos os dias</p>
			

Cartão do aluno B

<p>Francisco</p> <p>Futebol</p> <p>_____</p> <p>Rua</p> <p>Amigos</p> <p>_____</p>	<p>Inês</p> <p>_____</p> <p>Bola amarela</p> <p>Praia da Rocha</p> <p>Amigas</p> <p>_____</p>	<p>António</p> <p>Basquetebol</p> <p>_____</p> <p>Campo do clube</p> <p>Equipa do clube</p> <p>_____</p>	<p>Joana e Rita</p> <p>_____</p> <p>Roupa normal</p> <p>Escola</p> <p>_____</p> <p>Todos os dias</p>
			

7. A pares, por meio de um diálogo gravado no vosso telemóvel, elaborem o programa de um fim de semana desportivo para os dois.

7.1. Primeiro, devem conhecer as preferências desportivas de cada um.

7.2. No final, decidem o que querem e preenchem o programa do fim de semana.

7.3. Por email, o professor recolhe as gravações para avaliar o desempenho dos alunos nas vogais relevantes.

PROGRAMA DO FIM DE SEMANA DESPORTIVO			
Horário	Jogo	Local	Equipamento / material

Após as tarefas auditivas e motoras (nos exercícios 4 e 5), os aprendentes têm mais duas oportunidades para praticar a discriminação e a produção, agora em contexto de fala espontânea e comunicativa. No exercício 6, os alunos devem realizar uma tarefa que ainda é bastante guiada e estruturada, já que têm de completar um cartão com informação acessível apenas através de um diálogo que inclua determinadas palavras previamente selecionadas pelo professor. No exercício 7, por sua vez, solicita-se a resolução de um problema, com base em diálogos espontâneos e comunicativos, não sendo o vocabulário definido pelo professor. Apesar de não apontar diretamente para determinados itens lexicais, espera-se que os aprendentes usem vocabulário ligado ao desporto, sobretudo o léxico que estará mais ativo, por ter sido abordado nas últimas atividades, e que inclui os sons-alvo da sequência didática. Esta atividade é usada como etapa de avaliação dos resultados obtidos na sequência didática, já que as gravações dos diálogos são recolhidas pelo professor, para que este observe a pronúncia das vogais-alvo por parte de cada aluno.

FIGURA 11: Sequência didática (10º excerto).

8. Vamos treinar a declamação do poema, como trabalho de casa.

8.1. Em casa, cada aluno treina a leitura e compara as suas leituras com as das palavras gravadas.

8.2. Na próxima aula, vai haver um concurso de declamação de poesia.

Para terminar a sequência didática fomentando a prática intensiva e a autonomia, é proposto um trabalho de casa. Neste caso, trata-se de uma situação de *output* ainda controlado (a leitura é treinada em casa), mas com unidades longas como as frases e o próprio texto e com atenção à transmissão do significado do poema (o que dificulta um pouco a focalização e o controlo de cada unidade isolada). Com estas tarefas promove-se a autonomia, uma vez que o aprendiz tem de treinar a declamação em casa e, para isso, tem a ajuda das palavras gravadas. Simultaneamente, o concurso de declamação também contribui para a etapa de avaliação dos resultados da aprendizagem realizada. Para que esta avaliação seja mais produtiva, o professor pode eventualmente pedir aos colegas que escrevam anonimamente um aspeto em que cada aluno deve melhorar a sua prestação fonético-fonológica, ou pode fornecer, ele próprio, um *feedback* corretivo explícito a cada aluno, no final do concurso de declamação.

5. Considerações finais

Este trabalho, realizado no âmbito da Linguística Educacional, apresenta uma descrição sumária do sistema de vogais orais do PE, sistematiza informação existente na literatura para propor uma síntese orientadora da construção de materiais didáticos para o ensino da componente fonético-fonológica numa língua não materna e exemplifica a utilização dessa síntese através de uma sequência didática para praticar a perceção e a produção da altura das vogais arredondadas no PE. Desta forma, procura-se responder às necessidades dos professores de Português Língua Estrangeira, aplicando conhecimentos alcançados no domínio da Fonologia, da Aquisição de Língua Segunda e da Didática de Língua Estrangeira na tentativa de resolução de um problema educacional.

Embora tenha sido realizada a partir de trabalhos frequentemente baseados em dados empíricos, esta síntese poderá ser validada e melhorada no futuro. Por exemplo, a síntese agora proposta, com base em sistematização da literatura e reflexão pessoal, poderá ser validada através (i) da verificação da adequação a diferentes contextos pedagógicos de materiais cuja construção tenha sido orientada pelos princípios da síntese ou (ii) da análise da síntese por parte de professores experientes na construção de materiais didáticos e no ensino de PLE. Outra tarefa a realizar em termos de investigação futura

consiste na testagem da sequência didática apresentada neste trabalho, através da sua aplicação em situações pedagógicas concretas. Os dados obtidos nessa testagem permitirão não só melhorar a sequência didática em causa, como também, eventualmente, aperfeiçoar a síntese orientadora da construção de materiais didáticos para o ensino da componente fonético-fonológica numa língua não materna.

REFERÊNCIAS

- Aliaga-García, C., & Mora, J.C. (2009). Assessing the effects of phonetic training on L2 sound perception and production. In: M.A. Watkins, A. S. Rauber & B. O. Baptista (Eds.), *Recent Research in Second Language Phonetics/Phonology: Perception and Production* (pp. 2-31). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Altmann, H., & Kabak, B. (2011). "Second language phonology." In: B. Botma, N. Kula & K. Nasukawa (Eds.), *The Continuum Companion to Phonology* (pp. 298-319). London: Continuum.
- Alves, U. K. (2015). Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. *Revista Versatele*, 3 (5), 392-413.
- André, C.A. (2016). O Português na China: passado, presente e futuro. In: *Uma Língua para ver o mundo. Olhando o Português a partir de Macau* (pp. 189-215). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Antunes, S., Mendes, A., Gonçalves, A., Janssen, M., Alexandre, N., Avelar, A., Castelo, A., Duarte, I., Freitas, M.J., Pascoal, J., & Pinto, J. (2016). Apresentação do *Corpus de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda – COPLE2*. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 1, 37-56.
- Barbosa, A. V. (2015). O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses. *Letras & Letras*, 31 (2), 111-127.
- Best, C. T., & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In: O. Bohn & M. J. Munro (Eds.), *Language experience in second language speech learning. In honor of James Emil Flege* (pp. 13-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Calka, A. (2011). Pronunciation Learning Strategies – Identification and Classification. In: M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak & J. Majer (Eds.), *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition* (pp. 149-168). Multilingual Matters: Bristol / Buffalo / Toronto.
- Castelo, A. (2012). *Competência metafonológica e sistema não consonântico no Português Europeu: Descrição, implicações e aplicações para o ensino do Português como língua materna*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa.

- Castelo, A., & Santos, R. (2016, Abril). *Perfil do aprendente chinês de PLE: Algumas propriedades fonéticas*. Apresentação na Conferência Internacional: Ensino e Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira, Universidade de Macau, Macau, China.
- Castelo, A., Santos, R., & Freitas, M. J. (2016). O uso de vogais ortográficas por aprendentes de português como língua estrangeira: unidade na diversidade. In: B. Hlibowicka-Węglarz, J. Wiśniewska, E. Jabłonka (Eds.), *Língua Portuguesa: Unidade na diversidade* (pp. 181-194). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marie Curie-Skłodowskiej.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., & Griner, B. (2010). *Teaching Pronunciation: a course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunha, C., & Cintra, L. F. L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa [10ª ed., 1994].
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39 (3), 379-397. doi: 10.2307/3588486
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2014). Myth 1: Once you have been speaking a second language for years, it's too late to change your pronunciation. In: L. Grant, D. M. Brinton, T. Derwing, M. J. Munro, J. Field, J. Gilbert, J. Murphy, R. Tomson, B. Zielinski, & L. Yates, *Pronunciation myths. Applying second language research to classroom teaching* (pp. 34-55). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33 (2), 209-224. doi:10.1016/j.system.2004.12.006
- Flege, J. E. (1995). Second-language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems. In: W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language research* (pp. 229-273). Timonium, MD: York Press.
- Freitas, M.J., Rodrigues, C., Costa, T., & Castelo, A. (2012). *Os sons que estão nas palavras. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Ed. Colibri.
- Gilakjani, A. P. (2012). The Significance of Pronunciation in English Language Teaching. *English Language Teaching*, 5 (4), 96-107.
- Grant, L. (2014). Prologue to the myths: What teachers need to know. In: L. Grant, D. M. Brinton, T. Derwing, M. J. Munro, J. Field, J. Gilbert, J. Murphy, R. Tomson, B. Zielinski, & L. Yates, *Pronunciation myths. Applying second language research to classroom teaching* (pp. 1-33). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hashemian, M., & Fadaei, B. (2011). A Comparative Study of Intuitive-imitative and Analytic-linguistic Approaches towards Teaching English Vowels to L2 Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5), 969-976.
- Head, B. F., & Seménova-Head, L. (2010). Problemas na aprendizagem da pronúncia portuguesa entre falantes adultos de russo. *Cadernos de Comunicação e Linguagem*, 2, 13-33.
- Hişmanoğlu, M. (2006). Current Perspectives on Pronunciation, Learning and Teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (1), 101-110.

- Hult, F. M. (2008). The History and Development of Educational Linguistics. In: B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics*, (pp. 10-24). Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing.
- Kruk, M., & Pawlak, M. (2014). The use of internet resources in developing autonomy in learning English pronunciation: A qualitative study. In: M. Pawlak et al. (Eds.), *Classroom-oriented research. Second language learning and teaching* (pp. 169-184). Switzerland: Springer International Publishing.
- Lacabex, E.G., Lecumberri, M.L.G., & Cooke, M. (2009). Training and generalization effects of English vowel reduction for Spanish listeners. In: M.A. Watkins, A. S. Rauber & B. O. Baptista (Eds.), *Recent Research in Second Language Phonetics/Phonology: Perception and Production* (pp. 32-42). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Leiria, I. (2004). Português *língua segunda e língua estrangeira*: investigação e ensino. *Idiomático*. (revista on-line do Centro Virtual Camões)
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Mateus, M. H., & Andrade, E. (2000). *The Phonology of Portuguese*. Oxford: OUP.
- Metsala, J. (1999). Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology* 91 (1), 3-19.
- Ministério da Educação / GAERI (2005). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does Awareness of Speech as a Sequence of Phonemes Arise Spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Moyer, A. (2014). How does experience in the second language shape accent? *Contact*, 40 (4), 15-20.
- Rato, A. (2014). Effects of Perceptual Training on the Identification of English Vowels by Native Speakers of European Portuguese. In *Proceedings of the International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 5, 529-546.
- Rokoszewska, K. (2014). The influence of pronunciation learning strategies on vowel production in free speech by English students. In: H. Chodkiewicz & M. Trepczynska (Eds.), *Language skills: Traditions, transitions and ways forward* (pp. 162-178). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Saito, K. (2007). The influence of explicit phonetic instruction on pronunciation teaching in EFL settings: The case of English vowels and Japanese learners of English. *The Linguistics Journal*, 3 (3), 17-41.
- Saz, O., Rodríguez, V., Lleida, E., Ricardo Rodríguez, W., & Vaquero, C. (2010). The use of multimodal tools for pronunciation training in second language learning of preadolescents. In: C. A. Hernández (Ed.), *Language teaching* (pp. 1-26). (n.p.): Nova Science Publishers.

- Soeiro, R. C. (2010). *Dificuldades dos hispanofalantes na aprendizagem da pronúncia do Português Língua Estrangeira*. Tese de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Tremblay, A. (2014). Prosody and its effect on auditory word recognition in English. Insights for second-/foreign-language classroom instruction, *Contact*, 40 (4), 9-14.
- Wang, S. Y. (1991). *O português para um chinês. Abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português aos chineses*. (s.l.): Instituto Rainha D. Leonor.
- Wei, M. (2006). *A literature review on strategies for teaching pronunciation*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 491566).
- Wrembel, M. (2011). Metaphonetic awareness in the production of speech. In: M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak, & J. Majer (Eds.), *Speaking and instructed foreign language acquisition* (pp. 169-182). Multilingual Matters: Bristol / Buffalo / Toronto.