



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA
SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**DIFICULDADES DOS HISPANOFALANTES NA
APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA DO PORTUGUÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

RITA COIMBRA SOEIRO

SETEMBRO / 2010

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA
SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

**DIFICULDADES DOS HISPANOFALANTES
NA APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA DO
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado em Português Língua
Estrangeira / Língua Segunda de Rita Coimbra
Soeiro, sob orientação científica da Professora
Doutora Olívia Figueiredo.

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Olívia Figueiredo agradeço pelo labor de orientação e o incentivo na prossecução de um trabalho que, não raras vezes, se pautou por dúvidas e inseguranças.

Às minhas colegas do mestrado pelo gentileza e generosidade que sempre demonstraram para comigo, não descurando o espírito crítico e as observações construtivas.

À *Escuela Oficial de Idiomas de Valencia*, nomeadamente à Prof. Mercedes Hernández Marqués, o meu reconhecimento pela entreaajuda, pelo entusiasmo no acolhimento e pela facilitação do projecto.

Aos meus alunos da *Escuela Oficial*, um obrigada do tamanho da paciência e da dedicação que tiveram em todas as actividades levadas a cabo, tendo sempre uma palavra de apreço e encorajamento.

A todos aqueles que, acompanhando de perto ou de longe este trabalho, não falharam no apoio, nem faltaram na compreensão.

RESUMO

Vocacionado para o ensino-aprendizagem da pronúncia do português como língua estrangeira (PLE) a hispanofalantes, este estudo ocupa-se, num primeiro capítulo, de uma reflexão sobre a aprendizagem de línguas, focalizando, em seguida, a questão da aprendizagem da pronúncia, especificamente, e da perspectiva do Modelo Multicognitivo e Multisensorial de Edward Odisho e, finalmente, centrando-se nas aproximações entre o português e o espanhol. Num segundo capítulo, encontramos a reflexão sobre a aplicação de actividades numa turma de hispanofalantes da Escola Oficial de Idiomas de Valência, encabeçada por algumas considerações importantes a ter em conta na planificação de acções a levar a cabo com os alunos.

Palavras-chave: ensino do PLE a hispanofalantes, pronúncia, modelo multicognitivo e multisensorial.

RESUMEN

Dirigido hacia la enseñanza de la pronunciación del portugués lengua extranjera (PLE) a hispanohablantes, este estudio se dedica, en un primer capítulo a la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas, centrándose, a continuación, en la cuestión del aprendizaje de la pronunciación, específicamente, y de la perspectiva del Modelo Multicognitivo y Multisensorial de Edward Odisho y, por fin, concentrándose en las aproximaciones entre el portugués y el español. En un segundo capítulo, encontramos la reflexión sobre la aplicación de actividades con un grupo de hispanohablantes de la Escuela Oficial de Idiomas de Valencia, iniciada por algunas consideraciones importantes a la hora de planificar acciones para implementar con los alumnos.

Palabras clave: enseñanza del PLE a hispanohablantes, pronunciación, modelo multicognitivo y mutisensorial.

ÍNDICE

Agradecimentos	3
Resumo	4
Resumen	5
Índice	6
Introdução	8
Capítulo I	14
- Análise da aprendizagem de línguas – Um retrato das diferentes metodologias	15
- O ensino da pronúncia – Novas perspectivas – o Modelo Multicognitivo e Multisensorial de Edward Odisho	19
- Aproximações entre o português e o espanhol – Análise comparativa; o <i>portunhol</i>	28
Capítulo II	32
- Introdução	33
- Antes de começar...	36
- Caracterização dos aprendentes	39
- Comparação dos três sistemas	42
- Recolha das dificuldades dos alunos após gravação em discurso oral não planificado	46

- Guiões de actividades – Exploração de cada uma das dificuldades registadas na recolha feita com os alunos	50
* Distinção entre /b/ e /v/	51
* Distinção entre /s/ e /z/	54
* Treino da pronúncia de /ʎ/	58
* Vogais abertas e vogais fechadas	62
• Distinção de /ɛ/, /e/ e /i/	63
• Distinção de /ɛ/ e /e/	64
• Treino do reconhecimento de /i/	66
• Distinção entre /ɐ/ ≠ /a/	70
• Distinção entre /ɔ/ e /o/	74
* Distinção entre /ʃ/ e /ʒ/	78
* Treino da pronúncia uvular de /R/	83
* Treino do reconhecimento e produção de vogais nasais	86
Notas finais	89
Bibliografia	91
Webgrafia	95
Anexos	96

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, da história e das interações entre falantes das duas línguas, portugueses e espanhóis sempre encararam a compreensão e a comunicação na língua do outro como uma tarefa de menor dificuldade, facilitada pela proximidade dos dois idiomas. Vejamos, e pese embora a extensão da nota, a forma pitoresca como o descreve Miguel de Unamuno, num registo episódico em que recorda a passagem de um amigo espanhol por Portugal:

“En cierta ocasión, viajando un amigo mío por Portugal, hubo de acercarse al despacho del administrador del hotel, en el cual despacho había un cartel con recomendaciones a los viajeros, escrito en francés, italiano, alemán e inglés. Mi amigo, viajero infatigable, que chapurreaba algo cada uno de estos idiomas, se acercó al administrador y le dijo: *Vous parlez français, n'est-ce pas?*; a lo cual contestó: *Não, não falo francês*; entonces: *Lei parla italiano?*; y el otro: *Não, não falo italiano*; en seguida: *Do you speak english?*, y *Não, não falo inglês*; y, por último, *Sprechen Sie Deutsche?*, a lo que: *Não, não falo alemão*. Y mi amigo entonces: «Hombre, ¿habla usted español?», y el portugués a esto: «Sí, señor, entiendo el español». «Pues bueno – agregó mi amigo – dígame antes de continuar una cosa: usted no sabe francés, ni italiano, ni alemán, ni inglés, y tiene ahí una recomendación en esas cuatro lenguas, y en la única que usted parece conocer fuera de la suya propia, en castellano, no aparece; ¿cómo así?» A lo que el portugués contestó en castellano correcto: «Dígame, señor, ¿en qué hotel de España ha visto usted recomendaciones o advertencias en portugués?» **Mi amigo se calló. Pero pudo muy bien decirle que ni allí hace falta el español ni aquí el portugués, pues nos entendemos bastante bien hablando cada cual nuestro idioma.**”¹ (sublinhados nossos)

Este curioso texto levanta-nos uma série de questões e impele-nos a algumas reflexões a que tentaremos dar resposta. A primeira relaciona-se com a importância da aprendizagem de línguas, garante da comunicabilidade entre povos de diferentes origens e procedências. Se no tempo do autor² esta já era uma preocupação evidente – ainda que, não nos iludamos, fosse mais própria de um grupo restrito com um certo

¹ UNAMUNO, Miguel de, *Por Tierras de España y Portugal*, Madrid, Alianza Editorial, 2006.

² Miguel de Unamuno nasceu em 1864 e morreu em 1936. A sua obra *Por Tierras de Portugal y España* que aqui recuperamos foi publicada a primeira vez em 1911.

estatuto social, intelectual e cultural, do que da generalidade da população – actualmente, a preocupação torna-se quase uma obrigatoriedade, em virtude das trocas e interacções dos tempos modernos e os próprios governos e instituições, conscientes desta realidade, encarregam-se da sua promoção.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*³ (de ora em diante QECRL), documento que dita as pautas do ensino-aprendizagem das línguas neste momento, é muito claro no reflexo que faz dessa consciência:

- “(...) o rico património que representa a diversidade linguística e cultural na Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos;
- (...) apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interacção entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação;”

Tida em consideração esta necessidade da aprendizagem de línguas, como algo fulcral na concepção dos tempos modernos, debruçemo-nos, agora, aproximando-nos dos objectivos práticos do nosso trabalho, sobre dois aspectos fundamentais da aprendizagem de uma língua: ouvir e falar. Uma língua tem vários domínios, como sabemos, mas uma das suas faces mais visíveis é, sem dúvida, a do som; a nível escolar, ouvir e falar são duas competências que, passo a passo, vão conquistando o seu terreno, face ao predomínio do escrito. Contudo, na vida quotidiana, sabemos que estas capacidades são fundamentais e são as que, com mais frequência nos são exigidas.

Na aprendizagem dos sons de uma língua, dois aspectos – entre vários outros – são fundamentais: o reconhecimento⁴, por um lado, que permite a descodificação, a

³ ME, Conselho da Europa, *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (dir. José Matias Alves), Lisboa, Asa, 2001, pp. 212-213.

⁴ Manuela Gil-Toresano Berges diz mesmo que “El reconocimiento de palabras es el proceso central en la comprensión auditiva. Para este reconocimiento el oyente debe (...) conocer los sonidos prototípicos de una lengua”, GIL-TORESANO BERGES, Manuela, «La comprensión auditiva», SÁNCHEZ LOBATO, Jesús, SANTOS GARGALLO, Isabel, *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español*

interpretação e a compreensão, e a produção, que permite a expressão oral nessa língua, em suma, a comunicação. Para criar um ouvinte competente, ou seja, aquele que é capaz de “percibir, procesar e interpretar la lengua hablada (...) en tiempo real, es decir, a medida que la escucha (...)”⁵, todos estes aspectos têm que ser trabalhados.

Apesar do optimismo das personagens da história que acima enunciámos, sabemos que, mesmo que a comunicação, num nível básico, consiga estabelecer-se entre falantes do português e falantes do espanhol, enunciando cada um no seu idioma, num nível superior – em particular, o da articulação correcta de alguns fonemas mais problemáticos – o sucesso está longe de ser alcançada⁶. Esta afirmação é válida nos dois sentidos mas, não escondamos, é ainda mais evidente no caso de hispanofalantes na aprendizagem do português como língua estrangeira (PLE). Sobre essas dificuldades na percepção e articulação de alguns fonemas, que causam, muitas vezes, ruído na comunicação e impedem que aprendentes de nível avançado atinjam a proficiência na pronúncia daremos conta neste trabalho, propondo, humildemente, algumas metodologias, actividades e soluções para dirimir determinados problemas.

A delimitação do objecto de estudo neste trabalho deveu-se a vários factores. Em primeiro lugar, a um gosto pessoal pelo tema e pelo capítulo do treino fonético. Por outro lado, o interesse na aprendizagem do português é cada vez maior no país vizinho o que me levou a aceitar – e isto conduz-nos ao terceiro factor – uma proposta que muito me honrou: a de trabalhar como assistente de língua, em virtude de uma bolsa ao abrigo do programa Grundtvig, durante o período de um semestre, na Escuela Oficial de Idiomas de Valencia, em Espanha, justamente, trabalhando com os alunos, alguns aspectos do oral – dentre eles o do treino da pronúncia.

Ainda que, em muitas situações, remetidas para segundo plano – mesmo na aprendizagem de uma língua estrangeira – a consciência e as competências no âmbito

como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE), Madrid, Sociedad Española de Librería, 2004, p. 903.

⁵ GIL-TORESANO BERGES, 2004: 902.

⁶ Carrasco González diz, a este respeito que, “La similitud entre las lenguas española y portuguesa es, sin duda, una ventaja para el aprendizaje rápido. Sin embargo, es también un arma de doble filo, pues el hispanohablante encontrará multitud de formas similares a su lengua que poseen un uso y un significado completamente diferente”, CARRASCO GONZÁLEZ, Juan M., *Manual de iniciación a la lengua portuguesa*, Barcelona, Ariel, 1999, p. 3.

da fonética são um elemento fundamental na aquisição total de uma língua e na aprendizagem da sua pronúncia e fazem parte dos objectivos do QECRL:

“5.1.4.2. A consciência e as capacidades fonéticas

Muitos aprendentes, nomeadamente os adultos, verão a sua capacidade para pronunciar uma nova língua facilitada por:

- capacidade de aprender a distinguir e a produzir sons desconhecidos e esquemas prosódicos;
- capacidade de produzir e encadear sequências de sons desconhecidos;
- capacidade, como ouvinte, de decompor um contínuo sonoro numa sequência estruturada de elementos fonológicos (ou seja, dividi-lo em elementos distintos e significativos);
- compreensão do domínio dos processos envolvidos na percepção e na produção e aplicáveis a qualquer nova aprendizagem de uma língua⁷”.

Foi sobre estas capacidades – que têm que ser inerentes à aprendizagem de qualquer língua, inclusivamente da língua materna – que quisemos debruçar-nos, trabalhando em particular, e como já se referiu, os sons do português que causam maior dificuldade, na produção oral, aos hispanofalantes.

OBJECTIVOS

1. Como já se mencionou, o objectivo fundamental deste trabalho foi o de auxiliar os alunos no sentido do melhoramento da pronúncia, insistindo nos aspectos dos sons do português mais dificultosos para os alunos.
2. Por outro lado, quisemos que este trabalho tivesse um pendor claramente didáctico e, nesse sentido, quisemos promover a sua aplicabilidade nas aulas. Não se trata, de modo algum, de um estudo das razões que conduzem às dificuldades demonstradas, ou ainda de uma reflexão profunda de linguística – embora tenhamos feito o esforço de ser, cientificamente, o mais rigorosos possível.

⁷ ME, Conselho da Europa, *QECRL*, 2001: pp. 154, 155.

3. No seguimento do que dissemos anteriormente a propósito da aplicabilidade em aulas, empenhámo-nos em criar vários exemplos de actividades a adoptar no trabalho das dificuldades – segundo sempre a metodologia que nos serviu de base e que mais à frente se exporá. Assumimos a opção de ter tentado trabalhar vários aspectos com os alunos de modo menos exaustivo, em detrimento de uma selecção de alguns pontos, apenas, e de um trabalho mais intensivo. Acreditámos que assim pudemos beneficiar mais os alunos, no sentido de lhes proporcionar um leque maior de actividades de superação.
4. Pretendemos transmitir aos aprendentes que para uma efectiva aquisição de determinados fonemas e, conseqüente capacidade de os recuperar para levar a cabo uma produção correcta, é necessário um treino continuado que o escasso tempo disponível não permitiu.
5. Pretendemos ainda demonstrar que, no ensino-aprendizagem da pronúncia e à luz do que conhece hoje, não podemos ater-nos exclusivamente ao *input* auditivo, sobretudo nas fases de reconhecimento e percepção do som; há outros estímulos e outras estratégias (como a visual, ou a proprioceptiva/cinestésica) que facilitam o reconhecimento aos alunos, dando-lhes outros elementos.
6. Empenhámo-nos em dar o maior *feedback* possível aos alunos da sua aprendizagem, planeando, conscientemente, actividades muito centradas no aspecto em estudo, circunscrevendo muito claramente o objecto, com vista a ir fazendo pontuais avaliações⁸.

⁸ Não é particularmente fácil a delineação de actividades de avaliação no âmbito do oral. Veja-se o que nos diz, a este respeito, Teresa Bordón Martínez: “Evaluar las destrezas orales de la lengua no es una tarea fácil, pero es posible hacerlo de forma efectiva si se diseñan procedimientos válidos y fiables. El diseño de procedimientos efectivos – válidos, fiables y visibles – requiere tanto tener nociones claras acerca de lo que es evaluar, como de las características de las destrezas sujetas a evaluación”, BORDÓN MARTÍNEZ, Teresa, «La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva», SÁNCHEZ LOBATO, Jesús, SANTOS GARGALLO, Isabel, *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad Española de Librería, 2004, p. 1001.

Finalmente, cabe-nos uma última observação. Temos vindo a falar das dificuldades da aprendizagem do PLE por hispanofalantes, mas não podemos deixar de apontar a situação particular do grupo de alunos com que se trabalhou na realização da parte prática deste estudo. E é que, na sua maioria, os alunos são, também, falantes de valenciano⁹; alguns como língua materna e outros como língua segunda, aprendida em âmbito escolar desde tenra idade e, com prática medianamente frequente, em meios sociais. Essa particularidade foi também tida em conta neste trabalho e as referências a ela surgirão, pertinentemente, ao longo do documento.

⁹ O valenciano é, academicamente falando, um dialecto do catalão. Algumas das suas características não se circunscrevem à área geográfica da Comunidade Valenciana, encontrando-se também nalgumas regiões da Catalunha ocidental. A questão linguística e a catalogação do valenciano como língua ou dialecto é bastante sensível para os seus falantes. Durante as aulas na escola oficial de idiomas, e sempre que disso havia necessidade, a denominação usada para um dos idiomas utilizados pelos alunos foi sempre valenciano. Por uma questão de coerência, é essa a designação que utilizaremos também neste documento.

CAPÍTULO I

Análise da aprendizagem de línguas

- Um retrato das diferentes metodologias

Além da proposta de Edward Odisho, de que falaremos, detalhadamente, neste trabalho, e cujas considerações nortearam a nossa planificação de actividades, outros foram os guias orientadores da prática levada a cabo com os alunos aprendentes de português da Escola Oficial de Idiomas de Valência. Assim, e num trabalho deste âmbito, não poderiam ignorar-se as reflexões e os estudos de nomes como o de Robert Lado ou S. Pit Corder, entre outros, a cujos trabalhos recorreremos, quer nas versões originais dos seus livros e artigos, quer nas revisões feitas por outros autores que, ao longo das últimas décadas, têm dedicado o seu trabalho à reflexão sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras.

E é importante referirmos estes autores porque, de uma forma ou de outra, todos contribuíram quer para a configuração de uma metodologia de trabalho que foi sendo implementada ao longo das actividades realizadas com os alunos, quer para uma fase prévia de estudo e previsão das dificuldades a explorar. Falar da representatividade destes autores, no entanto, é, parcialmente, o mesmo que traçar uma história da prática de análise comparativa entre línguas, traçado imprescindível num trabalho desta raiz e no qual nos deteremos nos parágrafos seguintes.

Na sua obra *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva* (1993)¹⁰, Isabel Santos Gargallo, delineia um percurso na análise comparativa de línguas, focando, em primeiro lugar, o modelo da análise contrastiva, num segundo momento, o da análise de erros e, finalmente, o modelo da interlíngua, que resume, de maneira concisa e bastante clara, os princípios e as metas destes modelos.

Assim, quando falamos de **Análise Contrastiva** (AC) e nos reportamos aos trabalhos de Fries e Lado nas décadas de 40 e 50 do século passado, falamos de uma metodologia que elabora “una comparación sistemática de dos lenguas, la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2) en todos los niveles de sus estrucutras” (Santos Gargallo,

¹⁰ SANTOS GARGALLO, Isabel, *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid : Síntesis, 1993.

1993: 16), com o objectivo de realizar “predicciones sobre las áreas de dificultad en el aprendiente de dicha lengua meta” (Santos Gargallo, 1993: 16) para, finalmente, “extraer consecuencias metodológicas dirigidas a facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno” (Santos Gargallo, 1993: 16, 17). Falamos então de comparação, tendo em vista a previsão de dificuldades que, uma vez encontradas, serão objecto de uma preparação metodológica que as tentará debelar; usar-se-ão, pois, os resultados, “para la corrección y preparación de la programación, el material didáctico y las técnicas de instrucción” (Santos Gargallo, 1993: 33). A convicção de que esta metodologia, assentando nos princípios comparativos e de previsão é a chave para a construção de materiais de ensino verdadeiramente significativos e actuates nas dificuldades dos alunos, chega-nos de forma enérgica de Robert Lado no seu *Linguistics Across Cultures*¹¹, recordando as palavras de Fries na década de 40: “The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner” (Lado, 1976: 1)¹². Nesta teoria da AC, aparece um conceito fundamental que se repetirá noutros momentos do estudo comparativo entre línguas, que é o conceito de *interferência*. Interferência entende-se aqui como “fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa (L1) (Santos Gargallo, 1993: 17). Esta abordagem, viria, mais tarde, a sofrer algumas críticas, nomeadamente, no âmbito da previsibilidade, que se considerava nem sempre funcionar, ou ainda, no que respeitava a abstracção das descrições feitas. Contudo, nem tudo foi abandonado nesta abordagem e o modelo que, naturalmente, lhe segue, o da análise de erros, cuja figura pioneira foi Pit Corder, recuperará alguns dos aspectos da teoria anterior.

A **Análise de Erros** (AE), cujos primeiros esboços partiram, como se disse, de Corder, em 1967, constituem, como refere Santos Gargallo, “un avance científico en el

¹¹ LADO, Robert, *Linguistics across cultures, applied linguistics for language teachers*, Michigan, University of Michigan Press, 1976. Esta obra de Lado, a par de outros estudos desenvolvidos pelo mesmo autor foram fundamentais na prática por nós realizada, quer na preparação de actividades quer como ponte para a reflexão sobre as actividades levadas a cabo e os resultados obtidos. A ela voltaremos a referir-nos ao longo do presente capítulo, bem como noutros momentos deste trabalho.

¹² A referência a que aqui aludimos, citada por Lado no seu *Linguistics across cultures* encontra-se em FRIES, Charles, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1945, p.9.

campo de investigaciones de la Lingüística Aplicada” (Santos Gargallo, 1993: 75). Como o próprio nome indica, esta metodologia “Propone el análisis sistemático de un *corpus* de errores producidos por un grupo de estudiantes intentando expresarse en la lengua en cuyo proceso de aprendizaje se encuentran (...)” (Santos Gargallo, 1993: 17). A análise deste *corpus* não serve o fim de uma mera catalogação de erros, como faria prever; tal como a teoria anterior, “el objetivo fundamental de la AE era la predicción de las áreas de dificultad mediante un inventario de los errores más frecuentes”. Mais tarde, alargam-se um pouco os objetivos e passam a centrar-se “en como mejorar el material de enseñanza y corregir sus deficiencias con el objetivo de proporcionar al alumno los datos que necesita para enfrentarse satisfactoriamente a una determinada situación comunicativa” (Santos Gargallo, 1993: 77).

Como se pode observar, este modelo é, em relação ao anterior da AC, mais centrado na produção do aprendente de uma segunda língua, sendo que a análise dos erros – integrando-os no âmbito em que se inserem, como a morfologia, a fonologia, etc. – permite estudar o erro, problematizando sobre as suas causas e encontrando, assim, as áreas de maior dificuldade durante a aprendizagem de determinada segunda língua. Esta teoria constituiu um passo importante no estudo contrastivo de línguas e na análise da aprendizagem de uma segunda língua, prevendo já, de alguma forma, os estudos que se lhe seguiriam, tal como, de forma clara, refere Santos Gargallo: “Constituye una contribución significativa a la lingüística aplicada, y abre el camino para los futuros estudios de interlengua” (Santos Gargallo, 1993: 123).

O modelo seguinte, cujo nome foi cunhado por Selinker no final da década de sessenta é, justamente, o da **Interlíngua** (IL). Por IL entende-se o “proceso por el que el estudiante aprende, con la afirmación de que este proceso está constituido por un conjunto de estructuras psicológicas latentes en la mente del estudiante que se activan cuando se aprende una L2” (Santos Gargallo, 1993: 18). Nesta nova metodologia, o foco não está na previsão do que pode acontecer, mas sim naquilo que acontece quando os estudantes formulam as suas locuções. Crê-se que entre a língua materna falada pelos estudantes e a língua meta que aprendem se situa um sistema de língua que resulta de uma aproximação entre as duas e que constitui a interlíngua: “La Interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere” (Santos Gargallo, 1993: 128). Um dos conceitos fundamentais que

aparece neste modelo é o de *fossilização*, consistindo esta num fenómeno que “hace mantener rasgos de la gramática de la lengua materna en la estructura del sistema empleado por el estudiante” (Santos Gargallo, 1993: 157). É importante referir que estes erros, apesar de aparecerem com maior frequência nalgumas fases da aprendizagem, não são exclusivos de uma determinada faixa etária, ou de determinados grupos de aprendentes, tal como sublinha Selinker¹³, são erros que os falantes “tienden a conservar en su IL en relación com una L0 dada sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la L0”. Com o modelo da Interlíngua deixamos, então, o domínio do previsivo e do preventivo das teorias anteriores, para passar a uma análise da aprendizagem de línguas partindo das produções dos aprendentes, numa abordagem que se caracteriza, também, por ter um pendor mais holístico e menos segmentado. Falamos agora, sobretudo, de um *continuum* cujo grau de complexidade vai aumentando: “A revised definition of an interlanguage might now read: a dynamic, goal-oriented language system of increasing complexity” (Corder, 1977: 13)¹⁴. Esta possibilidade de um sistema intermédio que se manifesta nas produções dos alunos como uma ponte entre a L1 e a língua-meta foi um conceito que teve uma boa recepção quando surgiu; é na mesma linha que se coloca W. Nemser¹⁵ quando, em 1971, fala dos sistemas aproximados dos indivíduos que aprendem segundas línguas, como sendo sistemas de produção colocados no entre-dois que é a língua materna e a língua-objecto: “Los sistemas aproximados se caracterizan por ser desviantes com respecto a la lengua objeto y por hacer suyos los elementos de la lengua materna del alumno (una visión constructiva del fenómeno de la interferência” (Muñoz Liceras, 1992: 51).

¹³ SELINKER, «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231, em MUÑOZ LICERAS, J., *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 1992.

¹⁴ CORDER, S. P., ROULET, E., Actes du 5^{ème} Colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel, The Notions of Simplification, interlanguages and pidgins and their relation to second language pedagogy, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, Librairie Droz, Genève, 1977.

¹⁵ A reflexão de Nemser a que nos referimos é aquela apresentada em NEMSER, W. «Approximative Systems of foreign language learners», *International Review of Applied Linguistics*, Vol. IX, 2, Heidelberg, Julius Groos Verlag m 1971, pp. 115-123, que consultámos em MUÑOZ LICERAS, 1992, pp. 51-61.

O ENSINO DA PRONÚNCIA

- Novas Perspectivas – o Modelo Multicognitivo e Multisensorial proposto por Edward Odisho

A experiência no ensino-aprendizagem de línguas, a par das reflexões que se têm vindo a fazer desde a década de 60, 70 levam à conclusão de que, mesmo sendo este o receptor principal de *input*, quando falamos de aprendizagem da pronúncia, o canal auditivo não pode ter a exclusiva responsabilidade de proporcionar uma boa aquisição da pronúncia. Sabemos que há outros estímulos que no processo da aprendizagem da pronúncia entram em jogo; não é difícil conceber que a visualização atenta e monitorizada da articulação de um som, por exemplo, seja um bom passo para uma produção eficiente do aprendente, sendo aqui a visão fulcral na criação de uma imagem acústica¹⁶ da produção.

Contudo, não parece haver, para já, uma consciência muito clara da intervenção múltipla de diferentes estímulos no ensino-aprendizagem da pronúncia ou, pelo menos, não parece estar, ainda, integrada esta visão nas metodologias e no planeamento e delineação de objectivos das unidades didácticas. No *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, 2001, não obstante o valiosíssimo trabalho de reflexão sobre o ensino-aprendizagem de línguas e a organização de um guião imprescindível para qualquer professor que queira levar a cabo com sucesso a sua função de ensinar uma língua, notámos que, no que ao ensino da pronúncia diz respeito, observa-se, ainda, uma primazia do auditivo que leituras mais recentes nos mostram não ser definitiva nem totalmente proveitosa:

“6.4.7.9. Pronúncia

De que modo se espera ou se exige que os aprendentes desenvolvam a sua capacidade para **pronunciar** uma língua?

¹⁶ É Edward Odisho que refere o conceito de imagem acústica, demonstrando que é fulcral a sua concepção no reconhecimento e consequente produção de um novo som: “ (...) the approach should encourage learners to (...) retain an acoustic (...) image”, Odisho, 2006: 5. Em momentos posteriores deste capítulo voltaremos a reportar-nos a esse conceito.

- a) pela simples exposição a enunciados orais autênticos;
- b) pela imitação em coro (colectiva):
 - i) do professor;
 - ii) de gravações áudio de falantes nativos;
 - iii) de gravações vídeo de falantes nativos;
- c) por um trabalho individualizado em laboratório de línguas;
- d) pela leitura fonética, em voz alta, de textos aferidos;
- e) pelo treino do ouvido e exercícios fonéticos;
- f) como d) e e), mas com o apoio de textos com transcrição fonética;
- g) por um treino fonético explícito (ver secção 5.2.1.4.);
- h) pela aprendizagem das convenções ortoépicas (ou seja, a pronúncia de grafias diferentes);
- i) pela combinação das práticas acima apresentadas.”¹⁷

Note-se como, apesar da diversidade das actividades apresentadas, a maioria delas – exceptuando-se o “trabalho individualizado em laboratório de línguas” que o documento, por sua vez, também não esclarece se se centrará exclusivamente no âmbito auditivo ou não – se debruça apenas sobre a audição, quer por mera exposição à língua, quer apoiada em textos, introduzindo, aqui, de alguma forma, o visual. Mas em nenhum momento se fala, por exemplo, de treino baseado em princípios proprioceptivos ou cinestésicos – ou seja, aqueles relacionados com a capacidade em reconhecer a localização espacial do corpo, bem como a força exercida por músculos e a posição relativa das partes do corpo; não parece haver, também, uma inclinação para a explicitação das posições articatórias e de uma insistência na sua visualização e monitorização. Este impulso e esta tendência mais holística do ensino-aprendizagem da pronúncia, contudo, encontrá-la-emos no recente estudo de Edward Odisho que aqui resumiremos e que norteou o nosso trabalho prático.

¹⁷ ME, Conselho da Europa, *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (dir. José Matias Alves), Lisboa, Asa, 2001, pp. 212-213.

Edward Odisho – A *Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation*

Como de forma clara indica o nome da metodologia, Odisho propõe que o ensino da pronúncia de uma L2, sobretudo a adultos, multiplique os seus esforços, abandonando um paradigma quase exclusivamente auditivo e abraçando uma abordagem multisensorial e multicognitiva (a partir daqui MMA de *Multisensory, Multicognitive Approach*).

Com a idade há tendência a perder determinadas aptidões que permitem uma internalização mais automática e subconsciente da pronúncia, dificuldades que se ampliam quando nos colocamos no âmbito de uma aprendizagem de uma língua estrangeira. Estas dificuldades que, geralmente, se traduzem em erros que penosamente se ultrapassam, são conhecidas como erros fossilizados¹⁸. Estes erros, contudo, merecem na MMA uma outra designação que lhes retira, de alguma forma, o estigma de manifestações inultrapassáveis; para Odisho, estes erros constituem demonstrações de uma “surdez psicolinguística” (“psycholinguistic deafness”, Odisho, 2006: 5; 8), o que implica que esta “surdez” possa ser ultrapassada sempre e quando se utilizarem as técnicas de abordagem necessárias.

Em que consiste, então, a MMA? Odisho resume-o, no início do seu artigo, da seguinte forma: “Teaching with a multisensory approach means the instructor has to approach the learner via more than one sensory modality and the learner should be prepared and encouraged to believe likewise. Similarly, the multicognitive aspect of the approach should encourage learners to try to attentively listen to sounds, retain an acoustic and auditory image of them and compare and contrast them with sounds already part of their psycholinguistic inventory using all the available cognitive processes such association, analysis, synthesis, comparison, contrast, memorization, etc.” (Odisho, 2006: 5). Observando esta necessidade, Edward Odisho aponta o facto de a tradição do ensino da pronúncia ser tendencialmente monosensorial, ou seja, existe um modelo, num primeiro momento, em seguida uma fase de audição desse modelo e, finalmente, a pronúncia. Criticando este modelo, o autor observa como, com frequência, este esquema falha, já que ignora que a pronúncia, como capacidade linguística é

¹⁸ Recordemos, a este respeito, o que se mencionou atrás sobre a questão da fossilização quando se fez um breve percurso pela metodologia da Interlíngua.

veiculada por uma modalidade multisensorial e uma modalidade tátil-cinestésica. Assim, ao “ear-training” devem juntar-se um “eye-training” – uma orientação visual da pronúncia, através da visualização da produção do som e do acompanhamento da dinâmica dos gestos corporais – um “neuro-muscular training” – em que se insiste na percepção, na fase de produção dos sons, das dinâmicas existentes – e, finalmente, um “brain training” (Odisho, 2006: 6) – que consiste em como psicolinguística e conscientemente perceber, reconhecer, recuperar e produzir os sons e as suas dinâmicas inerentes. Este *input* diversificado poderá, enfim, funcionar como um reforço do processo cognitivo, da internalização e retenção de novos sons na memória a longo prazo, possibilitando a sua recuperação imediata quando necessária.

A MMA preconizada pelo autor, que temos vindo a discriminar, rege-se por uma série de princípios que tentaremos, aqui, sucintamente, especificar.

Em primeiro lugar, parte do pressuposto de que o discurso é um fenómeno cognitivo, ou seja, a linguagem, como potencial cognitivo comunicacional, existe no cérebro antes de se materializar através da produção. Daí que se entenda a dificuldade de, sobretudo os adultos, produzirem determinados sons aos quais nunca foram expostos e que, cognitivamente, não se encontram configurados em si. Deste modo, o cérebro necessita de um período de exposição ao som para que ele possa ser, num primeiro momento, percebido, depois reconhecido e, finalmente, produzido. Assim, num contexto de ensino-aprendizagem, o instrutor deve primeiramente apontar para o potencial cognitivo de percepção e de reconhecimento, antes de solicitar a produção, para evitar a “surdez psicolinguística” a que antes nos referimos.

Por outro lado, e tal como temos vindo a descrever, a MMA postula que a pronúncia não é uma actividade exclusivamente áudio-lingual, mas integra também outras actividades de base física e sensitiva, nomeadamente, o estímulo visual e tátil/cinestésico. Os gestos físicos, aliás, podem ser determinantes na percepção e na criação da imagem de um novo som – a “imagem acústica” a que já aludimos anteriormente –, sobretudo se considerarmos que há determinados sons que são perfeitamente “visíveis” (decorrentes, por exemplo, de uma posição marcada da boca, ou dos lábios cujos contornos são perfeitamente observáveis), como alguns sons consonânticos ou até vogais; neste caso, a insistência na monitorização dos lábios, pode ser um excelente passo para a aquisição do som.

Em seguida, Odisho sublinha a indispensabilidade de uma abordagem multicognitiva do discurso e da pronúncia, reforçando a necessidade de activação do

processo cognitivo. Ouvir, reter e comparar são as fases basilares deste processo: “Learners have to be encouraged to try to attentively listen to sounds, retain them at least in their short term memory and compare and contrast them with sounds that are already part of their psycholinguistic inventory” (Odisho, 2006: 9). Neste processo, combinam-se actividades como pensar, associar, analisar, sintetizar, comparar, memorizar, passos que englobam muito mais que o mero processo mecânico de imitação simples do escutado. Idealmente, e para que esta metodologia tenha sucesso, o aluno no final deste percurso deve autoavaliar-se, interrogando-se sobre o sucesso ou insucesso da sua produção e os motivos.

Outro dos pilares da MMA consiste em considerar a natureza complementar da aquisição e da aprendizagem da pronúncia. Tradicionalmente, a primeira, inconsciente e automática, é mais conotada com as crianças; segunda, por seu lado, envolvendo um maior esforço, relacionada com os adultos. Contudo, neste tipo de abordagem, acredita-se que os adultos podem, perfeitamente, atingir esse grau de aquisição visível nas performances próximas das dos nativos, se expostos às condições que promovam o treino e o aperfeiçoamento das suas habilidades e da sua aprendizagem.

Continuando a enumeração dos princípios da MMA, Odisho descreve-nos aquilo que define como a base triangular da pronúncia: *perception, recognition, production* (Odisho, 2006: 11). A percepção, cujo objectivo primário é o de registo, activa a memória sensorial do aprendente; o reconhecimento, prevendo já uma retenção, activa a memória a curto prazo; finalmente, a produção, que implica, logicamente, sucesso nas fases anteriores, é um processo que necessita da recuperação do conhecido, estabelecido, já, na memória a longo prazo. Estes passos têm uma sequência que tem de ser respeitada, sob pena de se comprometer a aprendizagem e de gerar produções deficientes. De qualquer das formas, como facilmente se depreenderá, este é um processo que sem repetição contínua se revela, praticamente, infrutífero. Deste modo, a produção de discurso, tal como Odisho refere no seguinte princípio da MMA, “requires the simultaneous and coordinated use of respiratory, phonatory and articulatory mechanisms” (Odisho, 2006: 12). Qualquer tipo de “feedback” relacionado com estes elementos, sobretudo aquele que diz respeito ao âmbito do táctil e do cinestésico que, regra geral, é menos tido em conta, deve fazer parte do ensino e das estratégias preparadas para a aprendizagem da pronúncia.

Em seguida, o autor sublinha a necessidade de criar hábitos de percepção e reconhecimento. Por questão de economia do código de comunicação, a atenção do

auditor foca-se, regra geral, apenas nos traços distintivos, ou seja, informação fonética que distingue significado. É assim que se dá a internalização dos fonemas da língua materna que, paulatinamente, se vão tornando automáticos na percepção, no reconhecimento e na produção. O que acontece, como diz Odisho, é que o foco na proficiência da língua materna cria uma espécie de escudo, “protective shield” ou “protective radar” (Odisho, 2006: 13) que impede a percepção de fonologias diferentes da nova língua em aprendizagem. Daí, reiteramos, a necessidade de, no ensino da pronúncia de uma língua estrangeira, nos socorrermos de diversas modalidades sensoriais e cognitivas. Assim sendo, cabe ao formador a promoção de um estímulo da sensibilidade na percepção dos sons da nova língua, promovendo diferentes estímulos. Segundo o autor “It is this sharpening of sensitivity that will enable adult learners to bypass the «protective radar» of their L1 and succeed in perceiving, recognizing and producing the «alien sounds» of L2 (Odisho, 2006: 14).

Por outro lado, Odisho refere a existência de dois acentos/sotaques que merecerão por parte da MMA uma abordagem diferente, quer pela sua natureza, quer pelos objectivos a que se propõem os aprendentes, no que respeita ao domínio da pronúncia da língua que aprendem. Assim, o autor fala-nos, por um lado, de um “phonetic accent” e, por outro, de um “phonological accent” (Odisho, 2006: 14), o primeiro sem consequências semânticas e o segundo, pelo contrário, comprometendo semanticamente os enunciados. O primeiro trata-se, então, de uma falha na pronúncia que não compromete o significado, não alterando o sentido do enunciado. O segundo trata-se, justamente, do oposto, ou seja, dos casos em que uma pronúncia deficiente altera o significado do enunciado; no seu artigo, Odisho dá-nos o exemplo da vibrante em espanhol que, quer a simples, quer a múltipla, um anglofalante tem dificuldade em distinguir, causando confusão semântica, como se pode ver no seguinte exemplo: <pero>, “mas” e <perro>, cão. A prioridade no ensino da pronúncia, tal como nos diz o autor, dever ser a de actuar sobre o acento fonológico; contudo, se o objectivo dos alunos for o de dirimir todas as dificuldades na pronúncia ambos os acentos devem ser tidos em conta.

Seguidamente, Odisho fala-nos da pronúncia como uma capacidade generativa, recuperando o conceito de Chomsky, mas dando-lhe, aqui, um sentido ligeiramente diferente. O autor postula que “mastering the perception, recognition and production of one sound should facilitate the mastery of more than one sound” (Odisho, 2006: 15), promovendo um mecanismo generativo que permite, com mais facilidade, dominar

outros aspectos da pronúncia. E ele exemplifica, entre outros, atendo-se ao âmbito proprioceptivo/cinestésico: “(...) learning how to kinesthetically and proprioceptively sense a tongue tip contact the alveolar ridge should develop the skill of sensing any other contact of the tongue in the oral cavity” (Odisho, 2006: 15).

Finalmente, no último ponto, fala-nos do ensino da pronúncia e da relação com os alunos, sublinhando a necessidade de o instrutor ser consciente da ligação interactiva entre ele e os aprendentes, sobretudo no que diz respeito à explicação clara das tarefas e do tema em estudo. O instrutor não pode partir do princípio de que os aprendentes dominam, já, determinados aspectos, sob pena de comprometer a sua aprendizagem.

Demonstrando a aplicação da MMA

Neste capítulo, Odisho faz uma aplicação dos princípios da MMA a casos práticos de ensino da pronúncia; centra-se, sobretudo, nalgumas dificuldades recorrentes de hispanofalantes na aprendizagem do inglês. Para isso, o autor propõe uma sequência de orientações – cognitiva, auditiva, visual e cinestésica/proprioceptiva – as quais se seguirão, num momento posterior, na parte prática deste trabalho. No exemplo que nos servirá de introdução à compreensão das sequências de orientação, o autor debruça-se sobre o ensino da diferenciação entre [b] e [v] a hispanofalantes aprendentes de inglês.

Segundo Edward Odisho, ensinar a pronúncia deve passar, num primeiro momento, por uma orientação cognitiva, a qual consiste nos seguintes pontos:

- preparar os aprendentes mentalmente para reconhecer a existência do problema, alertando-os para o facto de que, se não superado, poderá dar origem a dificuldades de acento fonológico;
- instruir os alunos para aceitarem o problema e prestarem bastante atenção;
- motivar os alunos convencendo-os de que serão capazes de ultrapassar o problema;
- pedir para prestarem especial atenção aos gestos faciais na produção do som;
- usar cores e figuras ou outro meio audiovisual para marcar as diferenças entre os sons
- monitorizar os gestos faciais dos alunos enquanto ensaiam as primeiras produções.

Em segundo lugar, deve proceder-se a uma orientação auditiva. Um dos exemplos que Odisho dá de actividades vocacionadas para o estímulo auditivo, são as que utilizam listas de palavras com pares mínimos, lidas pelo professor, as quais os alunos devem escutar, identificando os sons ouvidos – concentrando-se, como é óbvio, nos fonemas que variam. Preferencialmente, neste ponto, os alunos centram-se apenas no som, evitando ver os movimentos faciais, nomeadamente, a configuração da boca.

Em seguida fazem-se exercícios de orientação visual, para promover este estímulo e explorá-lo na criação de uma imagem da produção do som. Assim, cabe ao professor, por exemplo, fazer os gestos exagerando os sons, colocando a ênfase na necessidade de os alunos verem bem os movimentos; uma outra hipótese, e uma vez adquirida a sequência de gestos, é a de colocar os alunos frente a frente fazendo o mesmo tipo de exercício, corrigindo-se os colegas mutuamente.

Finalmente, Odisho explica-nos em que consiste a orientação proprioceptiva/cinestésica, fazendo a proposta de alguns exercícios que se podem realizar. Em primeiro lugar, afirma que o professor deve pedir aos aprendentes que vejam, atentamente, a demonstração do professor quem, por sua vez, repetirá as posições articulatórias. Depois, o professor pedirá aos alunos para repetirem o exercício, imitando-o, marcando insistentemente a necessidade de os alunos percepcionarem os movimentos e sentirem que partes do corpo – nomeadamente, os elementos da cavidade bucal – é que actuam na produção dos sons; o objectivo, nesta orientação, é claro: “(...) develop a kinesthetic and proprioceptive sensing of the articulatory contacts (...)” (Odisho, 2006: 18).

Após a explicação da sequência das diferentes orientações, o autor reafirma a ideia de que estas actividades, por si só, não são suficientes e que há exercícios adicionais de continuidade que podem e devem ser levados à prática. No entanto, refere, “the primary intention is to send as much diversified relevant input as possible to the brain via the auditory, visual and tactile-kinesthetic sensory modalities (...) to help create the appropriate acoustic image in the brain” ((Odisho, 2006: 18).

Apesar de o artigo continuar com outros exemplos da metodologia orientativa acima referida, não é de nosso interesse referir com pormenor esses exemplos. Fica, no entanto, e como desejamos, explicado como, na prática, a MMA de Edward Odisho se pode materializar. Nos momentos seguintes deste trabalho, aqueles que configuram as

actividades, os resultados e a reflexão do trabalho prático, encontraremos, justamente, a aplicação dos princípios da MMA ao ensino da pronúncia do PLE a hispanofalantes.

Aproximações entre o português e o espanhol

- Análise comparativa

- O *portunhol*

Tendo como primeiro passo a comparação entre os sistemas fonéticos do português e do espanhol, fundamentalmente, (não ignorando contudo, o do valenciano, falado por uma percentagem maioritária dos alunos com os quais se realizou o trabalho prático que se espelhará neste reflexão), este estudo aproxima-se dos princípios iniciais da análise contrastiva, quer no seu método – o de comparar os sistemas de sons - quer no seu objectivo – o de prever potenciais dificuldades na aprendizagem da fonologia do português. O próprio autor, Edward Odisho, que guia a parte prática desta dissertação e sobre cujo trabalho já reflectimos, sublinha também, na fase de orientação cognitiva da aprendizagem do novo som, a necessidade de o comparar com o sistema da língua materna, promovendo assim um contraste que disporá os alunos para uma melhor percepção e reconhecimento do som novo.

São vários os autores que sublinham a pertinência de uma análise comparativa entre o português e o espanhol como caminho para uma aprendizagem do português por hispanofalantes. Ana Isabel Briones¹⁹ refere a falsa facilidade da aprendizagem do PLE por hispanofalantes, residindo, justamente, na aproximação das duas línguas, a maior dificuldade. Se por um lado, como refere a autora, num nível inicial há facilidade e consegue realizar-se a comunicação, num nível avançado, quando se procura já a proficiência, evitando ao máximo as interferências de qualquer tipo, a proximidade entre as duas línguas revela-se um obstáculo. Esta observação generalizada, que visa abarcar todos os aspectos da língua, diz-nos a experiência, é ainda mais válida no que respeita a aprendizagem da fonética do português a qual, pese embora os alunos já evidenciem domínio noutros âmbitos na língua, teima em permanecer deficiente, impedindo, nalguns casos, a fluidez da comunicação.

Do mesmo modo, Natália Atanasoff salienta que a aprendizagem de línguas próximas está longe de ser fácil, sublinhando que “As semelhanças refletem-se

¹⁹ BRIONES, Ana Isabel, "Dificultades de la Lengua Portuguesa para Hispanohablantes de Nivel Avanzado. Estudio contrastivo", Madrid, 2001.

especialmente na língua escrita e nos padrões da norma culta, afastando-se mais na linguagem falada e nos registros mais informais” (Atanasoff, 2009: 6). Mais diz, referindo-se às semelhanças e às diferenças, que “a maior proximidade se dá no léxico; na área sintáctica a semelhança é menos visível e no campo fonético-fonológico as diferenças não são muitas mas suficientes para dificultar a aprendizagem acurada” (Atanasoff, 2009: 6). Tal como Briones, esta autora observa que, se por um lado, nos primeiros momentos de aprendizagem da língua a proximidade é vantajosa uma vez que permite um alcance rápido da intercompreensão, em estágios mais avançados da aprendizagem da língua, as transferências continuam a existir e registam-se bastantes fossilizações.

Por outro lado, Daniela Grannier, da Universidade de Brasília, num artigo em que reflecte sobre uma proposta para o ensino de português a falantes de espanhol, assume, também, a importância de levar a cabo a análise contrastiva, estimulando o aprendente a ganhar consciência das diferenças entre o português e o espanhol; a autora diz mesmo, citando Akerberg, que este é “um ingrediente útil no ensino de português a falantes de espanhol” (Grannier, 2000:3)²⁰.

Carlos Silva Sobral, por seu lado, num artigo conjunto com Mônica Nobre e Myrian Freitas, em que reflecte sobre a produção oral de aprendentes de PLE²¹, refere, também, que “As semelhanças estruturais entre português e espanhol, por exemplo, estão na origem da crença errónea de que aprender uma ou outra língua seria tarefa fácil” e que, “durante o processo de ensino-aprendizagem a proximidade entre essas línguas torna-se um problema, na medida em que pode favorecer processos de transferência” (Sobral et alli, 2006: 1). O autor reitera ainda que “O aluno fossiliza aspectos morfológicos, sintácticos e também fonético-fonológicos” (Sobral et alli, 2006: 1). Neste último âmbito, o da fonética e fonologia, o autor defende ainda a necessidade

²⁰ Falamos do artigo de Akerberg, AKERBERG, Marianne, «Análise contrastiva na gramática pedagógica: um ingrediente útil no ensino de português a falantes de espanhol». *3º Congresso Internacional de Ensino de Português como Língua Estrangeira*. México: CEB/UNAM, 1994, pp. 96-102. citado por Grannier em GRANNIER, Danielle M., «Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol.», *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Ed. Norimar Júdice. Niterói: Intertexto, 2000, 57–80.

²¹ Reportamo-nos aqui a SOBRAL, Carlos, NOBRE, Mônica, FREITAS, Myrian, «Relação fone-fonema-grafema na produção oral de aprendizes de PLE», *Portuguese Language Journal*, vol. 1, 2006, disponível em <http://www.latam.ufl.edu/portugueselanguagjournal/articles.html> acedido a 02/05/2010.

de “uma cuidadosa análise e diagnóstico dos aspectos em que os sistema sonoro do português se diferencia da L1 dos aprendizes” e insiste em que “a prática pedagógica deve priorizar estas diferenças sobretudo as fonológicas” (Sobral et alli, 2006: 16).

Com efeito, as semelhanças entre o português e o espanhol são bastantes, o que faz com que as interferências que se originam nos aprendentes, manifestadas durante a aprendizagem, dêem origem a uma espécie de língua intermédia designada, comumente, por *portunhol*.

Na sua tese de 2006 dedicada à fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendentes de português, Juan Pedro Rojas define, claramente, o termo *portunhol*, classificando-o como “o processo de interlíngua dos aprendizes [portugueses ou espanhóis, respectivamente] da língua espanhola ou portuguesa como língua estrangeira seja em contextos formais – cursos, escolas, faculdades – ou em ambientes informais de aquisição (...)” (Rojas, 2006: 23). Natália Atanasoff, por seu lado, salienta a proximidade das línguas como um dos factores principais da fossilização e consequente construção do *portunhol*: “(...) mas o grande problema do hispanofalante é que os erros ficam fossilizados num estágio muito cedo, justamente, por causa daquela proximidade; no caso estudado se trata de uma interlíngua chamada «Portunhol»” (Atanasoff, 2009: 7). Uma das faces mais visíveis do *portunhol* é, precisamente, a da fonética, não só que no que à dificuldade de articulação dos fonemas diz respeito mas também, por exemplo, à prosódia e à entoação. O não domínio destes aspectos conforma um sotaque facilmente identificável, com as consequências que daí advêm²² e, como sublinham Sobral, Nobre e Freitas, “a eliminação de sotaque de estrangeiro está dentre as metas a serem alcançadas no processo de aprendizagem de uma LE [língua estrangeira]” (Sobral et alli, 2006: 15). Daí a importância de o mais cedo possível na aprendizagem de uma língua estrangeira – no caso, na aprendizagem do português por parte de hispanofalantes

²² Juan Rojas, a quem já anteriormente nos reportámos, reflecte, no seu trabalho, sobre o sotaque e quais as consequências ou qual a imagem criada por aqueles que o evidenciam: “Alguém com sotaque é alguém que pode ser identificado em qualquer lugar como não pertencente àquele lugar. Esta noção de sotaque implica (...) a existência de uma pronúncia correta e uma pronúncia errada. Há uma «norma», a pronúncia nativa, da qual o sotaque seria um desvio. Sotaque não é diferente de erro”, ROJAS, Juan Pedro, *Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil: acomodação consentida?* Brasília, Universidade de Brasília, 2006, p.19.

–, ir trabalhando estes aspectos. Grannier²³, citada por Natália Atanasoff sublinha, neste sentido, a necessidade de “sensibilizar o falante de espanhol sobre as distinções fonéticas importantes do português desde o início do primeiro curso, adiando a promoção da fala livre para o momento no qual o aprendiz tenha bem consolidada a percepção das distinções” (Atanasoff, 2009: 12). Sobral, Nobre e Freitas acrescentam ainda, reforçando a necessidade de dar prioridade à prática das diferenças fonológicas que estas “são as mais propensas a criar conflitos no momento em que o indivíduo tenta se integrar nas comunidades usuárias da língua-alvo de seu aprendizado e que podem fazer com que ele venha a ser discriminado como estrangeiro” (Sobral et alli, 2006: 16).

²³ O trabalho que Natália Atanasoff cita é GRANNIER, Daniele (2004), “Grandes dificuldades de comunicação devidas à falha da pronúncia”, In: SIMÕES, Antônio R. M., CARVALHO, Ana Maria, WIEDEMANN, Lyris (eds.), *Português para falantes de espanhol: artigos selecionados em português e inglês; Portuguese for Spanish Speakers: selected articles written in Portuguese and English*. Campinas, Pontes, 2004, pp. 175-182.

CAPÍTULO II

Introdução

Uma das motivações que guiaram este trabalho foi o facto de, no período da dissertação, disponibilizar de um grupo de falantes todos da mesma língua, no caso, a língua espanhola – partilhando ainda, uma maioria dos alunos, o catalão, na variante valenciana como língua segunda, uns, e outros como língua materna –, podendo assim, com alguma facilidade, aplicar os princípios e as metodologias que temos vindo a enunciar. Com efeito, este é um aspecto muito importante quando se lida com um grupo com o qual se quer realizar, de forma global, um conjunto de actividades que visam a aprendizagem ou o aperfeiçoamento de determinado aspecto da língua, mais ainda, parece-nos, se esse âmbito for o da fonética e fonologia.

Tal como refere Ann Fathman, “Most error types are common to all language learners” (Fathman, 1974: 36). Apesar de o *background* linguístico, para esta autora, ter pouco peso no tipo de erros produzidos, verificámos que os alunos com os quais se trabalhou na realização deste estudo apresentaram, tendencialmente, entre si, os mesmos tipos de erros. Aliás, a respeito da fonética e da fonologia isto foi perfeitamente observado. Neste sentido, julgamos poder responder afirmativamente às questões orientadoras que Lonna Dickerson e Wayne Dickerson que, num estudo em que reflectem sobre o processo usado pelos aprendentes de línguas para a aquisição da fonologia do inglês, colocam: “Is there anything that language learners from a single language background have in common? More specifically, do different learners from the same language background exhibit similar patterns in their acquisition of English phonology [no nosso caso substituímos pela fonologia do português]?” (Dickerson & Dickerson, 1974: 18)²⁴.

Por outro lado, um trabalho deste género, dadas já por admitidas as dificuldades, requer que se crie nos alunos a consciência de que há possibilidade de ultrapassar as dificuldades e caminhar para a proficiência na pronúncia. Contudo, há um labor importante a realizar, sendo claro que, mais do que outros aspectos como o léxico, por

²⁴ Quer a citação de Ann Fathman quer a de Dickerson & Dickerson, foram extraídas dos seus artigos publicados em CORDER, S. P., ROULET, E., *Linguistics insights in applied linguistics / 2nd. Neuchâtel Colloquium in Applied –Linguistics*, Bruxelas, Aimav, 1974, para cuja referência completa remetemos para a bibliografia deste trabalho.

exemplo, que a proximidade entre as línguas ajuda a cimentar, a aprendizagem da pronúncia, como reitera Robert Lado, no caso dos adultos aprendentes de língua estrangeira, passa pelo ensino e intervenção do professor: “Teaching pronunciation is difficult. It does not take care of itself (...). Pronunciation must be taught.” (Lado, 1964: 74). Neste sentido, é também importante frisar que o domínio da pronúncia ou, pelo menos, uma aproximação muito clara da proficiência existe potencialmente nas suas capacidades de falantes já que a capacidade de audição e a produção são requisitos biológicos que os aprendentes detêm²⁵. Esta motivação e consciencialização dos alunos da sua capacidade auditiva – e não só²⁶ – fez parte dos nossos guiões de trabalho e esteve presente sempre no momento de orientação cognitiva, de cada vez que iniciámos os exercícios com determinada dificuldade.

²⁵ Henning Wode, reflecte sobre estes fundamentos biológicos da capacidade de audição e produção e observa que “las elavadas sensibilidades del sistema auditivo constituyen el fundamento para la tipología de todas aquellas características sonoras que se usan en las lenguas humanas por razones distintivas. Así, el sistema auditivo limita de forma natural la cantidad y el tipo de posibles oposiciones fonológicas en las lenguas humanas”, WODE, Henning, «Percepción, producción y aprendibilidad de lenguas», PUJOL BERCHE, Mercè, NUSSBAUM, Luci, LLOBERA, Miquel, *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*, Madrid, Edelsa, 1998, p. 26. Um outro autor a quem obrigatoriamente teremos que recorrer se quisermos reflectir mais profundamente sobre os fundamentos biológicos – objectivo que, pese embora o seu interesse, não se inclui nos delineados para este trabalho – é Eric Lenneberg, em cujas considerações nos fomos apoiando, pontualmente, ao longo desta investigação, na seguinte versão da sua obra: LENNEBERG, E. H., *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, 1975.

²⁶ Para além de Edward Odisho, que faz uma abordagem multisensorial, negando o predomínio da orientação auditiva, Robert Lado observa, também, o facto de que a audição não pode ser o caminho exclusivo para a aprendizagem da pronúncia: “Observation repeatedly shows that merely listening to good models does not produce good pronunciation after childhood. Partial attempts, props in the form of articulatory clues, and minimal contrasts to focus sharply on the phonemic differences eventually result in satisfactory responses (...)”, (Lado, 1964: 51).

O que nos interessou promover?

- a. Necessidade de dominar a pronúncia como chave para a proficiência linguística.
- b. Aguçar a percepção auditiva dos fonemas que originam maiores dificuldades de recepção e de produção²⁷, a par de outros estímulos que ajudam quer a reconhecer o som, quer a produzi-lo.
- c. Promover um auto-conhecimento, reflectindo sobre a aprendizagem e as *performance*, com descrições das produções, etc.²⁸
- d. Realizar uma série de exercícios dentre os quais alguns podem ser utilizados pelos alunos para prática individual
- e. Salientar a importância da prática e a necessidade de um trabalho continuado para atingir um bom nível.

Tal como nós, Natalia Atanasoff e Danielle Grannier salientam alguns aspectos dos que aqui referimos e procurámos promover:

“Os quatro pontos básicos da sua proposta, para uma boa pronúncia, são trabalhar:

- 1) a percepção auditiva;
- 2) a valorização das distinções fonológicas do português;
- 3) a aprendizagem da relação grafia/pronúncia
- 4) o automonitoramento da produção oral’²⁹

²⁷ Neste caso, e na maioria das dificuldades que se foram trabalhando em aula, o objectivo foi, entre outros, o de perceber e produzir distintamente determinados fonemas que por não existirem na língua materna ou na língua segunda dos alunos, se integram alguns traços difíceis de identificar e produzir; no fundo, e ao que aos momentos de reconhecimento e percepção auditiva diz respeito, aquilo por que nos esforçámos foi praticar uma audição linguística, tal como define Henning Wode: “A audição linguística baseia-se na decisão de «sim» ou «não». Um elemento é ou não é sonoro, nasal ou aberto” (Wode, 1998: 22).

²⁸ Tentou-se, sempre que possível, não só gravar as produções dos alunos, como ouvi-las em conjunto com a turma, num exercício de descrição e de correcção realizado em grande grupo.

²⁹ Atanasoff, 2009: 12.

Por outro lado, a necessidade da prática, que sublinhámos em cada actividade realizada, consciencializando os alunos para o facto de que as poucas sessões levadas a cabo não são suficientes para atingir a proficiência na pronúncia, é salientado veementemente, também, por diversos autores, nomeadamente Robert Lado:

“The student must be engaged in practice most of the learning time. (...) the quantity and permanence of learning are in direct proportion to the amount of practice.

Linguists have demonstrated the importance of practice (...), Fries, for example, recommended devoting 85 per cent of class time to practice and no more than 15 per cent to explanation and commentary” (Lado, 1964: 55) .

Antes de começar...

A tarefa do ensino-aprendizagem da pronúncia, tal como dizíamos acima é morosa e intensa, no sentido de necessitar de uma prática continuada sem a qual dificilmente os alunos atingirão a proficiência. Dispondo de um grupo que partilha a mesma língua materna, aparentemente essa tarefa fica facilitada; no entanto, não dispensa, e mais exige, uma reflexão sobre as motivações e os objectivos de um trabalho deste género e um planeamento cuidado das actividades a pôr em prática. Assim sendo, e antes de nos encaminharmos para as tarefas práticas propriamente ditas, cabe fazer uma pequena reflexão sobre alguns aspectos relacionados, com o ensino da pronúncia em particular.

Aprender e ensinar pronúncia é, antes de mais, lutar contra a grande força do sistema. Robert Lado explica-o desta forma:

“Probably because the use of the sound system of a language operates as a system of automatic and semi-automatic habits, it is extremely difficult to change anything in that system. There is an unbelievably strong force binding the units – the phonemes – of any language in their complex of contrasts. The adult speaker of one language cannot easily pronounce language sounds of another even though he has no speech impediment, and what

is even more startling, he cannot easily hear language sounds other than those of his native language even though he suffers no hearing defect”. (Lado, 1976: 11)

Note-se como Lado sublinha a força dos hábitos ou a impossibilidade de percepção de um som desconhecido; são estas as dificuldades com as quais professores e alunos se encontram no momento de ensinar-aprender a pronúncia.

Por outro lado, e na vastidão do que compõe o som de uma língua (entoação, prosódia, articulação de fonemas...) sabemos que o ensino e a aprendizagem só serão efectivos se houver uma redução do objecto, circunscrevendo o âmbito a trabalhar, concentrando a atenção do aluno num particular. Como sublinha Robert Lado “Attention cannot be directed to all the elements in the process of speech since there is a definite limit to the number of items that can be held under attention at any one time” (Lado, 1964: 34). No nosso trabalho, foi justamente esse o princípio que nos guiou. Reduzimos o nosso âmbito ao ensino e treino de determinados fonemas, incidindo, directamente naqueles que são problemáticos³⁰ e, dentro desses, sempre que possível, insistimos nos que representam, como refere Lado, “a phonemic difference”³¹, ou seja, aqueles cuja confusão origina diferenças semânticas. Quisemos que este trabalho não fosse visto como um capricho do professor ou como um capítulo da aprendizagem sem importância de maior por parte dos alunos. Nesse sentido, reiterámos com constância a necessidade de dominar a pronúncia como forma de salvaguardar a comunicação e mantê-la sem “ruído”, apoiando-nos, de novo, em Robert Lado:

“Noise In communication terms, the substitution of another sound system produces noise that cuts down the intelligibility of what is transmitted.

In linguistic terms, the phonemic distinctions that serve to identify the words and sentences of the target language may be lost, with resulting ambiguity; a different phoneme or pattern may be substituted with resulting misunderstanding (...)”(Lado, 1964: 72).

No processo de ensino do novo som foram vários os procedimentos utilizados para promover o treino no reconhecimento, a prática e, finalmente, a produção. Já falamos da abordagem multicognitiva e multisensorial de Edward Odisho e de como ela

³⁰ Seria não só impossível como também inútil passar por um ensino alargado de todo o sistema e assim o refere Robert Lado: “One does not teach everything about the sound system of the language: This would be pedantic and would hinder more than it would help” (Lado, 1964: 34)

³¹ Lado, 1976: 9.

influenciou a orientação do nosso trabalho em aula; mas não queríamos deixar de referir a importância das sugestões que também Robert Lado faz e que por nós foram convenientemente utilizadas, tais como, a comparação de um som com outro som, a correlação de sons com números nos exercícios de identificação e reconhecimento, os diagramas faciais³², as sugestões de mudanças articulatórias, as descrições articulatórias dos fonemas e a repetição³³.

Finalmente, exige-se um último apontamento em relação à fase de produção, última fase dos guiões que conduziram o trabalho em aula de cada uma das dificuldades por nós seleccionadas. E é que, tal como repetidamente temos dito, a aprendizagem da pronúncia é um processo longo e continuado, cujos resultados não são visíveis de imediato. Isto implica que haja algumas falhas na produção, em virtude, sobretudo, do pouco tempo de treino. Sabemos, no entanto, que há outros factores que, pontualmente, influenciam negativamente a produção, sobretudo aquela que se baseia num momento de leitura, que foi o modo que escolhemos para obter uma fase de produção final dos alunos. Um dos principais factores é aquele apontado por Robert Lado como um problema de “spelling pronunciation”, decorrente da influência da língua materna sobre a língua que se aprende: “the same symbol might represent two different sounds in the two languages. In such a case the student tends to transfer the active language symbolization to the foreign language” (Lado, 1976: 20). Esta afirmação é mais importante ainda quando falamos de casos como o português e o espanhol que têm palavras com grafia exactamente igual mas com pronúncia diferente, dificultando aos aprendentes, por vezes, a leitura correcta dessas palavras (ex. *vida* – o conjunto de alunos com os quais trabalhamos tendencialmente articula esta palavra como /bida/).

³² Lado aponta que “Front views of the mouth are sometimes useful to show sounding of the lips and slit or grooved position and articulation of the tongue”; Lado, 1964: 87. O autor salienta ainda, e registamos aqui pelo facto de o termos seguido no nosso trabalho, que “The teacher should learn to draw quickly the position of the articulators for the sounds to be taught”. Lado, 1964: 87.

³³ Não nos pareceu impreterível registar aqui, detalhadamente, em que é que consiste cada técnica, até porque vê-las-emos aparecer em prática nos guiões de actividades. Em todo o caso, não queremos deixar de registar que uma explicação mais alargada destas estratégias, a par da sugestão de outros procedimentos, pode ser encontrada na obra de Lado *Language Teaching*, de 1964, a que nos temos vindo a reportar.

Caracterização dos aprendentes

Turmas

Como já se referiu anteriormente, as actividades levadas a cabo sobre as quais este trabalho faz uma reflexão foram aplicadas em duas turmas de aprendentes de português como língua estrangeira na Escola Oficial de Línguas de Valência, Espanha. As duas turmas, integradas nas aulas de conversação estavam organizadas em níveis de aprendizagem, sendo que uma reunia alunos dos níveis – e usaremos aqui a referência da escola – Básico 1, Básico 2 e Intermédio 1 e a outra alunos dos níveis Intermédio 2, Avançado 1 e Avançado 2.

Motivações

Em ambas as turmas encontrámos alunos com motivações diversas no que respeita à aprendizagem do português; alguns escolheram esta língua pela proximidade do espanhol, outros ainda pelo interesse pela cultura e pela língua, alguns, escassos, pelas potencialidades económicas da língua e, finalmente, alguns pela necessidade de aprenderem a língua por motivos profissionais. Em todos os casos – com excepção de um aluno que viveu bastantes anos no Brasil (infância, adolescência e princípio da idade adulta) e que, por isso mesmo, por ter um domínio bastante avançado do português e não corresponder ao perfil dos restantes, não será tido em conta nossas descrições – os contactos com a língua portuguesa foram meramente pontuais, em viagens, ou em contacto com produtos culturais como a música ou o cinema. Houve alguns alunos que permaneceram períodos mais longos em Portugal, não tendo, contudo, ultrapassado o tempo de 8 meses e já em idade adulta, pelo que a aprendizagem da língua e, sobretudo, o domínio da percepção e produção fonéticas revelava bastantes deficiências.

Situação linguística dos aprendentes

Para alguns alunos, não todos, o valenciano é a sua língua materna; contudo, como os próprios assumem, é difícil considerarem esta como a sua língua materna já que, insistem, na infância, mesmo em ambiente familiar, valenciano e espanhol

coexistiam como línguas de comunicação e, como referem, o valenciano encontrava-se e encontra-se bastante corrompido pelo espanhol³⁴.

Idade dos alunos

Falamos, por outro lado, de turmas de adultos, o que a nível etário se reflecte de forma singular; em ambas as turmas encontrámos variações de idades entre os vinte e os sessenta anos. E, se por um lado, o factor idade, funciona como um obstáculo quando falamos na capacidade que os alunos demonstram na imitação, tal como referimos num momento anterior, por outro, esse mesmo facto é vantajoso porque como refere Robert Lado “This age factor can be counterbalanced by knowledge of other languages and of linguistics and language-learning theory and practice (...)”. O conhecimento de outras línguas é especialmente relevante já que na aprendizagem de determinados fonemas os alunos com frequência recorrem a outras línguas conhecidas para fazer um contraste ou recuperar um som conhecido; com efeito, esta estratégia foi utilizada bastantes vezes em aula, nomeadamente, no ensino da pronúncia uvular de /R/, em que o estabelecimento de semelhanças com o francês se revelou particularmente produtivo.

Da heterogeneidade da turma

Finalmente, a nível de experiência na aprendizagem de línguas, de *background* socio-económico, laboral, etc., a turma é bastante heterogénea, como se esperava neste contexto, o que motivou que durante as actividades houvesse velocidades diferentes na aprendizagem e variações na facilidade de produção, segundo as suas diferenças individuais, tal como prevê o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, por um lado

³⁴ Na região denominada “Huerta Valenciana”, da qual fazem parte a cidade de Valência e regiões circundantes, existe um subdialecto designado por valenciano central ou *apitxat*. Com efeito, esta variação reúne algumas características que espelham uma influência clara do castelhano. Dentre essas características destacamos – porque nos dizem respeito para este trabalho – o ensurdecimento da sibilante sonora /z/, a confusão do /v/ labio-dental com /b/ e o fenómeno do *yeísmo*, ao qual voltaremos em momento oportuno mas que, de momento, podemos definir como uma tendência que consiste em articular a lateral palatal /ʎ/ como uma semi-vogal /j/.

“6.2.2.3. Há, evidentemente, uma variação considerável segundo a idade, a natureza e a origem dos aprendentes quanto aos elementos aos quais eles reagem de maneira mais produtiva”. (ME, 2001: 197)

e, por outro, reafirma Robert Lado

“**Individual differences** Language learning proceeds at different rates for different persons under seemingly the same conditions. These differences are related to different capacities which are the results of genetic potential plus total past experience. Although these differences are not all of a single dimension (...) they are grouped for the present discussion as a general factor of language-learning aptitude”. (Lado, 1964: 43)

Da aplicação das actividades nas diferentes turmas

O critério que guiou a distribuição das actividades pelas duas turmas – de níveis diferentes, recorde-se – foi não só o eminentemente prático de disponibilidade das turmas, mas também o de complexidade dos aspectos da fonética a explorar. Assim, nos casos em que nos pareceu mais simples o reconhecimento e a aprendizagem do fonema em virtude, por exemplo, da aproximação ao valenciano, aplicámos os exercícios na turma de nível básico/intermédio. Nos casos em que nos pareceu haver maior complexidade – como aqueles em que se trabalhou o sistema vocálico – realizámos as actividades com a turma de nível avançado. cremos que este critério foi bastante lógico na medida em que alunos com menor tempo de aprendizagem da língua – consequentemente, mais oportunidades de exposição – terão menos facilidades que aqueles que estudam PLE há mais tempo.

COMPARAÇÃO DOS TRÊS SISTEMAS

Tal como havíamos mencionado, e à luz da abordagem da análise contrastiva, num primeiro momento do nosso trabalho considerámos pertinente fazer uma breve observação dos sistemas fonológicos das línguas em jogo, a saber, o espanhol e o valenciano como línguas de partida e o português como língua em aprendizagem. Acima de tudo, este exercício prévio visou cimentar o nosso conhecimento das diferenças entre as línguas, de modo a poder realizar uma previsão das potenciais dificuldades dos alunos. Neste sentido, indentificámo-nos com Robert Lado quando afirma que “The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real teaching problems are and can better provide for teaching them. He gains an insight into the linguistic problems involved that cannot easily be achieved otherwise”. (Lado, 1976: 2)

Abaixo encontramos os sistemas dos três idiomas, seguindo-se, depois, uma observação sobre as semelhanças e as dificuldades esperadas.

ESPAÑHOL

Consoantes

	Lab.	Dent.	Pal.	Vel.
Oclusivas (sordas)	p	t	ç ⁵	k
Sonoras	b	d	y	g
Fricativas (sordas)	f	z ⁴	s	j ²
Nasales	m	n	ñ ¹	—
Líquidas	{	Vibrantes	—	—
		Laterales	—	—

- 1- O mesmo que /p/.
 3- O mesmo que /x/.
 4- O mesmo que /tʃ/.

- 2- Também representado /x/.
 4- O mesmo que θ.

Vogais

	Anteriores	Posteriores
	(agudas)	(graves)
Abertura mínima: cerradas	i	u
Abertura media: medias	e	o
Abertura máxima: abierta	a	

(de acordo com o linguista Emilio Alarcos)³⁵

³⁵ ALARCOS LLORACH, Emilio, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe S.A., 1999, pp. 33-35.

VALENCIANO

Consoantes

SEGONS EL MODE D'ARTICULACIÓ		SEGONS EL LLOC D'ARTICULACIÓ											
		bilabials		labiodentals		dentals		alveolars		palatals		velars	
		sorda	sonora	sorda	sonora	sorda	sonora	sorda	sonora	sorda	sonora	sorda	sonora
oclusives		p	b			t	d					k	g
fricatives			(β)	f	v		(ð)	s	z	ʃ	(ʒ)		(ɣ)
africades								ts	dz	tʃ	dʒ		
ròtiques	bategant								r				
	vibrant								r				
laterals									l		ʎ		
nasals			m		(ɱ)				n		ɲ		ŋ

(de acordo com a Gramática Normativa Valenciana)³⁶

Vogais

Caracterització de les vocals			
Segons el grau d'elevació lingual	Segons el grau d'avançament lingual		
	anteriors	centrals	posteriors ³⁷
altes	i		u
mitjanes altes	e		o
mitjana		ə	
mitjanes baixes	ɛ		ɔ
baixa		a	

(de acordo com o Institut d'Estudis Catalans)³⁷

³⁶ Disponível em <http://www.avl.gva.es/PDF/GNV.pdf>

³⁷ <http://www.iecat.net/institucio/seccions/Filologica/gramatica/default.asp>.

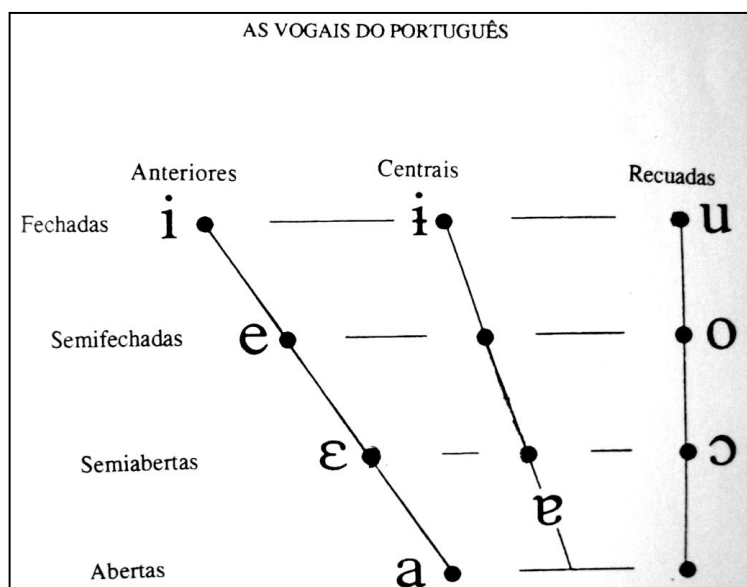
PORTUGUÊS

Consoantes

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

(de acordo com o linguista João Veloso)³⁸

Vogais



(de acordo com o linguista João Veloso)³⁹

³⁸ VELOSO, João, *Na Ponta da Língua. Exercícios de Fonética do Português*, Porto, Granito, 1999, p.26.

³⁹ VELOSO, 1999: 27.

Começando pelo sistema das vogais, cabe observar que, em espanhol, estas são 5 quer em posição tónica quer em posição átona, passando, no valenciano a serem 8, com uma vogal média (“mitjana”) a caminho entre o /i/ e o /e/ do sistema português. Como podemos observar, com excepção da vogal /e/ o sistema das vogais do valenciano partilha com o português todas as suas vogais, o que faz prever que uma grande maioria dos alunos, porque dominam o valenciano, não terá dificuldades de maior na pronúncia das vogais.

No que respeita às consoantes, registamos que o sistema do espanhol é aquele que maior diferença apresenta em relação ao do português, sendo que no do valenciano encontramos mais semelhanças. Assim, observamos que no sistema do espanhol estão ausentes as fricativas predorso-prepalatais /ʃ/ /ʒ/, bem como uma vibrante múltipla de articulação uvular; no domínio das sibilantes, notamos a ausência da sibilante sonora /z/ e, por outro lado, um registo diferente na articulação de /s/, já que há em espanhol uma tendência a palatalizar esta consoante que não existe no português padrão. Em relação ao valenciano, registamos apenas a ausência de uma articulação uvular da vibrante múltipla /R/ partilhando o sistema desta língua a maioria das consoantes que existem no sistema do português europeu contemporâneo.

Apesar das semelhanças entre os sistemas do português e do valenciano, verificámos que, nem sempre, essas semelhanças se traduziram em produções correctas dos aspectos da pronúncia trabalhados. Para obter outros dados e tentar, de alguma forma, uniformizar as dificuldades dos alunos e trabalhá-las conjuntamente, recolhemos amostras de discurso não planificado registando as incorrecções e as dificuldades que diziam respeito à pronúncia.

Recolha das dificuldades dos alunos após gravação em discurso oral não planificado

Apesar do estudo prévio da comparação dos sistemas do espanhol, do valenciano e do português, foi levada a cabo uma recolha, na fase inicial do nosso processo, de discurso não planificado dos alunos, de modo a confirmar ou infirmar as nossas previsões e, ao mesmo tempo, seleccionar quais as dificuldades a serem trabalhadas. Deste modo, abaixo apresentamos o resultado dessa primeira gravação no que respeita às incorrecções e às dificuldades sentidas no âmbito da pronúncia. Em primeiro lugar, poder-se-á ver um quadro no qual salientámos os fonemas que foram problemáticos e, em seguida, uma descrição da produção dos alunos, assinalando em momentos da sua produção (seleccionámos algumas palavras) as articulações incorrectas. Não é uma recolha absolutamente exaustiva; colocámos apenas alguns exemplos que ilustram as principais dificuldades.

Nota: A leitura do que se segue não dispensa a audição da gravação mencionada em anexo neste trabalho (“Recolha alunos”).

Ponto de Articulação		Modo de Articulação				
		Oclusivas		Fricativas	Laterais	Vibrantes
		Orais	Nasais			
Bilabiais	Sonora	b	m			
	Surda	p				
Labio-Dentais	Sonora			v		
	Surda			f		
Apico-Dentais	Sonora	d		z		
	Surda	t		s		
Alveolares	Sonora		n		l	r
	Surda					
Palatais	Sonora		ɲ	ʃ	ʎ	
	Surda			ʃ		
Velares	Sonora	g		ɣ	ʀ	
	Surda	k				

Altura	Ponto de Articulação		
	Anterior ou Palatal	Central	Posterior ou Velar
Altas	[i, ĩ]	[ɨ]	[u, ũ]
Médias	[e, ě]	[ɐ, ẽ]	[o, ô]
Baixas	[ɛ]	[a]	[ɔ]
	Não Arredondadas		Arredondadas

Nota: Gravação realizada a alunos de nível intermédio/avançado em discurso não planificado. Na gravação os alunos comentam um *sketch* do grupo humorístico “Gato Fedorento” em que o tema era, entre outros, corrupção política.

Aluno A

/z/ – podero[s]o

/ãw/ – oposiç[aw]; vis[aw] (dificuldade não só na nasalização do ditongo com também na articulação medial da vogal ɐ)

Aluno B

/ɐ/ - C[a]mara

/i/ - qu[ɛ]; tivess[ɛ]

/õj/ – Eleiç[o]s

/ãw/ – Representari[an]

/ẽ/ - dorm[ɛ]nte

Aluno A

/z/ - e[f]emplo

/b/=v/ - dí[β]idas

<-s> /f/ – autarquia[s]; miúdo[s]

<es-> /f/ - [s]cândalo

/ɐ/ - tr[a]balho

/z/ - opo[s]ição

Aluno C

<-z> /f/ – di[s]

/ẽj/- t[ɛ]m

/ãw/ – N[aw]

Aluno D

/z/ – Ca[s]a

/ãw/ – oposiç[aw]

Aluno B

/ɐ/ – contr[a]riado

/i/ – consegu[ɛ]

Aluno E

/e/ – [ɛ]le

/ʒ/ – [dʒ]uiz

Aluno A

/õ/ – c[om]

/ãw/ – Comunicaç[aw]

<-s> /ʃ/ – Pai[s]

/z/ – Coi[s]a

Aluno D

<-z> – Fa[s] bem

<-z> – Di[s]

/ɐ/ – compr[a]

/i/ – Eleitor[ɛ]s

/ãw/ – Ent[aw]

Aluno B

/õj/ – Situaç[o]js

/ʒ/ – /j/ornais

/z/ – Pré[s]idente

/õj/ – Manifestaç[o]js

(...)

Aluno C

/ɐ/ – m[a]s

/e/ – gov[ɛ]rno

/ʒ/ – me[s]mA

Aluno D

/ʒ/ - vanta[ʃ]em

/v/ - p[a]rtido

Aluno A

/e/ - [ɛ]sse

/z/ - utili[s]ada

/v/ - go[β]erno central

/v/ - p[a]rl[a]mento

GUIÕES DE ACTIVIDADES

Exploração de cada uma das dificuldades registadas
na recolha feita com os alunos

Distinção entre /b/ e /v/

→ A distinção entre os dois sons não existe no espanhol, como observámos; existe nalgumas variantes do valenciano, está na norma, mas na variante da cidade de Valência e de algumas das zonas circundantes a diferenciação tende a anular-se, sobretudo, pela influência massiva do espanhol⁴⁰.

ORIENTAÇÃO COGNITIVA

1) Reconhecimento e aceitação do problema

→ A confusão das duas denuncia e identifica os alunos como estrangeiros (e, possivelmente, dá imediata informação da sua nacionalidade, afastando-os do nível de proficiência desejado)

→ há diferenças semânticas que a confusão dos dois sons ocultam

Ex.: bela ≠ vela

bote ≠ vote

2) Reprodução exagerada do som

→ Tenta-se, neste momento, fazer uma reprodução o mais clara (e até exagerada, marcando bem as diferenças articulatórias) possível de modo a que os alunos possam ter uma primeira noção da diferença entre os dois sons

→ Pode ser de utilidade correlacionar os sons com alguma gestualidade ou acção familiar

- alguns alunos apontaram que o som /v/ é bastante onomatopaico parecendo-se com o som de um insecto ou do próprio vento;

→ Há uma primeira tentativa dos alunos de produzirem o som, imitando a professora.

⁴⁰ Recordemos, a este respeito, a nota 34.

ORIENTAÇÃO AUDITIVA

1) Actividade com pares mínimos

- no quadro listam-se as seguintes palavras, numerando-as. A professora lerá uma palavra de cada par e os alunos deverão indicar qual das palavras do par foi lida.

1 vala 2 bala

1 vejo 2 beijo

1 Vasco 2 basco

1 vaga 2 бага

1 vela 2 bela

1 voa 2 boa

1 votar 2 botar

(Exercício adaptado do *Manual de Fonética* de Francisco Espada)

- Remetemos para o **anexo 1** (página 97) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

De um modo geral, todos os alunos, nesta fase de reconhecimento auditivo, conseguiram distinguir os dois fonemas; apenas a distinção entre “Vasco” e “basco” causou maior dificuldade (pela identificação, talvez, que fizeram com a palavra existente no seu idioma – espanhol).

ORIENTAÇÃO VISUAL

1) Produzir, de novo, os dois sons exagerando os gestos.

2) Explicar bem os pontos de articulação dos dois sons, acompanhado a explicação dos gestos faciais exactos, identificando, tal como faz Edward Odisho, ambos os sons como consoantes “visuais” (ou seja, cujo ponto de articulação é bastante visível)

3) Colocar os alunos frente a frente e pedir que produzam ambos os sons alternadamente. O colega deve monitorizar e corrigir a produção. Depois trocam de posição.

ORIENTAÇÃO PROPRIOCEPTIVA / CINESTÉSICA

- 1) A professora pronuncia repetidamente ambos os sons /v/ /v/ /v/ /v/; /b/ /b/ /b/ /b/ marcando bem as posições articulatórias.
- 2) Os alunos imitam sendo que a professora insiste para que coloquem a ênfase na necessidade de desenvolverem uma percepção física, cinestésica dos contactos e movimentos que ocorrem na produção dos sons.
- 3) Os alunos descrevem as sensações que têm quando produzem os sons, o mesmo seria dizer que descrevem os movimentos aos quais foram sensíveis durante a produção dos sons.

→ Os alunos fizeram descrições do tipo “no /v/ o ar treme entre os dentes e os lábios”, “no /b/ há um golpe seco labial”, “no /v/ os lábios fazem cócegas porque vibram”, etc.

PRODUÇÃO

- 1) Leitura em voz alta das seguintes frases para prática da distinção dos fonemas /b/ e /v/.

O barão da vila vibra com a boa nova.

Vi o Bruno, o Vasco, o Vítor e a Beatriz.

Abri várias vezes o balde a ver se veio bem vazio.

Avaliação da produção (a partir de gravação identificada em CD anexo como “distinção entre b e v”)

- Regra geral, os alunos conseguiram fazer a distinção. A pressão de estarem a ser gravados talvez tenha influenciado no sentido de uma desconcentração. Por outro lado, ficou claro que para alguns alunos a distinção é mais simples do que para outros. A proximidade e semelhança gráfica de algumas palavras do português e do espanhol faz com que no momento da leitura os alunos, de alguma forma, recuperem a pronúncia da sua língua materna, descentrando-se da pronúncia do português.

Distinção entre /s/ e /z/

Esta distinção não existe no sistema do espanhol; contudo, como pudemos observar nos quadros que apresentamos anteriormente, ela existe no valenciano. Simplesmente, a recolha que fizemos de discurso não planificado dos alunos demonstrou-nos que eles apresentam dificuldades na produção do /z/ distinguindo-o de /s/ e, por isso, se tornou pertinente abordar esse aspecto como uma dificuldade a treinar.

ORIENTAÇÃO COGNITIVA

1) Reconhecimento e aceitação do problema

→ a confusão das duas denuncia e identifica os alunos como estrangeiros (e, possivelmente, dá imediata informação da sua nacionalidade, afastando-os do nível de proficiência desejado)

→ há diferenças semânticas que a confusão dos dois sons oculta

Ex.: casa	caça
asa	assa

2) Reprodução exagerada do som

→ Tenta-se, neste momento, fazer uma reprodução o mais clara (e até exagerada, marcando bem as diferenças articulatórias) possível de modo a que os alunos possam ter uma primeira noção da diferença entre os dois sons

→ Pode ser de utilidade correlacionar os sons com alguma gestualidade ou acção familiar

- da própria professora parte a comparação de cada um dos sons com onomatopeias realizadas por animais:

/z/= som produzido por uma abelha

/s/= som produzido por uma serpente

→ Há uma primeira tentativa dos alunos de produzirem o som, imitando a professora e socorrendo-se da relação que os sons têm com os sons produzidos pelos animais referidos.

ORIENTAÇÃO AUDITIVA

- 1) Identificar, através do símbolo fonético, cada um dos sons (os alunos sabem a que corresponde cada um desses símbolos socorrendo-se da orientação anterior).
- 2) A professora regista e lê em voz alta as seguintes palavras, pedindo aos alunos que identifiquem, por meio da correspondência no alfabético fonético, o som ouvido.

<i>assa /s/</i>	<i>asa /z/</i>
<i>coisa /z/</i>	<i>êxito /z/</i>
<i>exultar /z/</i>	<i>exigir /z/</i>
<i>cinema /s/</i>	<i>bicicleta /s/</i>
<i>azar /z/</i>	<i>maçã /s/</i>
<i>poça /s/</i>	<i>uso /z/</i>
<i>osório /z/</i>	<i>aço /s/</i>

(Exercício adaptado do *Manual de Fonética* de Francisco Espada)

- Remetemos para o **anexo 2** (página 98) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

De um modo geral, todos os alunos, nesta fase de reconhecimento auditivo, conseguiram distinguir os dois fonemas; com excepção de duas alunas em particular que demonstram sempre um pouco mais de dificuldade em relação aos restantes colegas, todos conseguiram distinguir, no plano auditivo, com sucesso, a sonoridade – que é o traço que não existe nas sibilantes do espanhol – e assinalar a diferença.

ORIENTAÇÃO VISUAL

- 1) Produzir, de novo, os dois sons exagerando os gestos.

- 2) Explicar bem os pontos de articulação dos dois sons, acompanhando a explicação dos gestos faciais exactos, bem como de um desenho ou uma imagem da posição do aparelho articulatório no momento de produção de cada um dos sons.

- Este tipo de orientação, contudo, não revela muitos frutos, já que o ponto de articulação de ambos os fonemas (ápico-dentais) não difere e o que muda é apenas a vibração das cordas vocais; neste sentido, revela-se mais eficaz um tipo de orientação proprioceptiva/cinestésica como o que se vê a seguir.

ORIENTAÇÃO PROPRIOCEPTIVA/CINESTÉSICA

- 1) A professora pronuncia repetidamente ambos os sons /s/ e /z/, marcando bem as posições articulatórias.
- 2) Os alunos imitam sendo que a professora insiste para que coloquem a ênfase na necessidade de desenvolverem uma percepção física, cinestésica dos contactos que ocorrem na produção dos sons.
- 3) Os alunos descrevem as sensações que têm quando produzem os sons, o mesmo seria dizer que descrevem os movimentos aos quais foram sensíveis durante a produção dos sons.

→ Os alunos fizeram descrições do tipo “no /z/ há vibração entre os dentes... sentem-se cócegas na língua... vibração na ponta da língua”; “no /s/ há como que um ataque da consoante, sem vibração”, etc.

PRODUÇÃO

Leitura em voz alta para prática da diferença entre /s/ e /z/

Asas são para voar.

Azar do Sílvio sentir-se assim.

Só o zinco serve para esse uso.

Avaliação da produção (a partir de gravação identificada em CD anexo como “distinção entre s e z”)

- Apesar de a generalidade das frases ter sido lida com a pronúncia correcta, observámos o mesmo tipo de problemas que tínhamos indicado no fase de produção da distinção entre /b/ e /v/. Ou seja, a grafia da palavra – e apesar de previamente se terem identificado os /s/ e /z/ das palavras a ler – dificultam de alguma forma a *performance* dos alunos. Assim, o /z/ em palavras como “Azar” e “zinco” é articulado com mais naturalidade e intuição pelos alunos do que, por exemplo, o de “Asas”. Mas cremos que isso se deve mais à influência que a grafia tem na pronúncia do que, propriamente, a uma impossibilidade real de os alunos articularem os sons – e a prova é que o fazem em determinadas palavras.

Treino da pronúncia de /ʎ/

Este é um fonema que, no sistema dos dois idiomas dominado pelos alunos – o espanhol e o valenciano – existe. Simplesmente, em virtude de fenómenos, que abaixo exporemos, a sua materialização não é, hoje em dia, igual à do português,

ORIENTAÇÃO COGNITIVA

1) Reconhecimento e aceitação do problema

→ a pronúncia deficiente deste fonema denuncia e identifica os alunos como estrangeiros (e, possivelmente, dá imediata informação da sua nacionalidade, afastando-os do nível de proficiência desejado)

2) Diferenças semânticas – não há de maior

3) Aproximação do espanhol

→ Este fonema existe no sistema do espanhol, tal como pudemos ver anteriormente; simplesmente, encontra-se no espanhol um fenómeno bastante generalizado denominado “yeísmo”⁴¹ que implica uma redução do /ʎ/ à semi-consoante /y/. Este fonema existe, contudo, no valenciano, pelo que alguns alunos podem recuperá-lo. Esta informação é partilhada com os alunos de modo a que possam reflectir em conjunto e estarem particularmente sensíveis para a recuperação do problema.

ORIENTAÇÃO AUDITIVA

1) Assinalar quais as palavras da seguinte lista têm o som palatal.

⁴¹ Refere, a este propósito, Emilio Alarcos: “En la mayoría del dominio de habla española, ha prosperado otra reducción del inventario de fonemas. Se trata de la pérdida del rasgo lateral que opone /l/ a /y/ también palatal (...). Este fenómeno del *yeísmo*, rastreado desde hace siglos, difundido sobre todo en los medios urbanos, hoy disfruta de plena vigencia (...)” (Alarcos, 1999: 40).

1- vala	2- Valha
3- sala	4- saia
5- rala	6- raia
7- ralha	8- caia
9- calha	10- vaia
11- faia	12- falha
13- malha	14- maia

- Alguns pares mínimos justificam-se pela articulação de <-ll-> em /j/ que a maioria dos falantes de espanhol faz.

- Remetemos para o **anexo 3** (página 99) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

Este exercício de orientação auditiva é claríssimo na demonstração de que, efectivamente, o /ʎ/ é percebido pelos alunos, em vários casos, como uma semi-vogal /j/ à luz daquilo que acontece no espanhol e na sua experiência linguística. Note-se como palavras como “maia”, “saia”, “caia” os alunos consideraram como palavras contendo a lateral palatal. Apenas um aluno – o terceiro, no anexo – conseguiu identificar todos os /ʎ/ e é um caso muito particular de um aluno com o profundo interesse pelos idiomas e com a experiência de aprendizagem de alguns. Assim, o reconhecimento auditivo não é muito claro, por parte dos alunos; vejamos, a seguir, se uma orientação visual consegue ser de maior ajuda.

ORIENTAÇÃO VISUAL

- 1) Explicação do que acontece ao nível da boca na produção deste fonema: elevação da coroa da língua no sentido dos alvéolos; saída do ar lateralmente (como em /l/); deslocação horizontal da língua posicionando-se na parte frontal da boca, sendo que a língua, se a posição for um pouco exagerada, ultrapassa um pouco a posição dos dentes
- 2) Leitura de uma lista de palavras, pedindo aos alunos que vejam atentamente os movimentos que se realizam na cavidade bucal na articulação de /ʎ/ e pedindo, igualmente, que identifiquem as palavras que têm este fonema.

1- fila 2- filha

1- mala	2- malha
1- pala	2- palha
1- fala	2- falha
1- velha	1- vela
1- calha	2- cala
1- olaria	2- olharia

- Remetemos para o **anexo 4** (página 100) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

Desta feita, a orientação visual pareceu ser mais esclarecedora para os alunos no que ao reconhecimento do som diz respeito. Note-se como todos, sem excepção – em virtude, talvez, de um cuidado particular da professora em marcar bem as diferenças – conseguiram identificar as palavras contendo a lateral palatal.

- 3) A pares, com a mesma lista de palavras do exercício anterior, mas com numeração diferente, os alunos farão um exercício de leitura dos lábios em que, sem emitir nenhum som, articularão as mesmas palavras para que o colega identifique aquelas com /ʎ/.

ORIENTAÇÃO PROPRIOCEPTIVA / CINESTÉSICA

- 1) A professora reproduz /ʎ/ várias vezes, opondo-o a /l/, por exemplo, ou a /j/.
- 2) Os alunos imitam sendo que a professora insiste para que coloquem a ênfase na necessidade de desenvolverem uma percepção física, cinestésica dos contactos que ocorrem na produção dos sons.

PRODUÇÃO

Leitura em voz alta dos seguintes provérbios para prática do fonema /ʎ/.

Quem tem filhos, tem cadilhos. Quem não tem filhos cadilhos tem.

Quem anda à chuva molha-se.

Entrudo borralheiro, Páscoa soalheira.

Avaliação da produção (a partir de gravação identificada em CD anexo como “treino de Λ ”)

- Salvo algumas excepções – nomeadamente, a da última aluna que se ouve e que vem demonstrando dificuldades no restantes aspectos da pronúncia – todos os alunos conseguiram pronunciar correctamente o / Λ /, nalguns casos com um esforço elevado, noutros com relativa facilidade.

VOGAIS ABERTAS E VOGAIS FECHADAS

Em primeiro lugar e antes de partir para o treino efectivo das dificuldades de reconhecimento e de articulação de vogais fechadas do português, por oposição às vogais abertas, fez-se uma pequena introdução, já do conhecimento dos alunos, mas em todo o caso pertinente reiterar aqui, do sistema das vogais orais em português.

	Não recuadas	Recuadas	
Altas	i (t <u>i</u> ra)	í (m <u>e</u> nina)	u (m <u>u</u> ro)
Médias	e (m <u>e</u> do)	ɐ (p <u>a</u> no)	o (p <u>o</u> rco)
Baixas	ɛ (t <u>e</u> la)	a (c <u>a</u> sa)	ɔ (m <u>o</u> la)
	Não arredondadas		Arredondadas

(Quadro de Susana Correia em <http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=11557>)

Num breve comentário entre a relação da grafia com a pronúncia e porque nos pareceu de todo o interesse registar aqui, sublinhou-se o facto de que /i/ pode corresponder não são o <e> átono, mas também ao <i> em determinados contextos como no exemplo:

*prínc*i*/pe*

*fem*i*/nino*

Como dissemos, apesar de haver um largo comentário a fazer, neste capítulo, a respeito das relações entre a grafia e a pronúncia, optámos por não o fazer uma vez que, a nossa preocupação primeira, neste estudo, é a de auxiliar os alunos na pronúncia de determinados fonemas mais complexos. Observámos que, as mais das vezes, os alunos sabem que há diferença de abertura nas vogais conforme a sua posição; sabem por exemplo que o <e> final é sempre /i/ no português europeu contemporâneo; contudo, demonstram bastantes dificuldades em articulá-lo dessa forma.

Distinção de /ε/, /e/ e /i/

- O fonema /ε/ não pressupõe, para os alunos, nenhuma dificuldade de articulação, uma vez que existe também no espanhol.
- O fonema /e/ não é dos mais problemáticos, já que o espanhol articula uma variante entre /e/ e /ε/ que lhe permite fechar um pouco a vogal e articular este som de uma forma aproximada à articulação de um português. Por outro lado, como vimos, quer /e/, quer /ε/ estão no sistema do valenciano.
- Finalmente o /i/, que não existe de todo em espanhol, apesar de, como vimos, ter uma aproximação no valenciano, pressupõe mais problemas na sua articulação, pela sua centralidade na articulação.

Assim sendo, e antes de passarmos para as sequências de orientações em que tentaremos marcar claramente a diferença entre as pronúncias, optámos por fazer, em primeiro lugar, um exercício de orientação auditiva para testar o reconhecimento ao nível desse estímulo.

Orientação auditiva

Os alunos ouvem as seguintes palavras e identificam os fonemas /ε/, /e/ ou /i/ que aparecem em cada uma delas.

- | | |
|-----------------|----------------|
| 1- você /e/ | 7- goste /i/ |
| 2- pé /ε/ | 8- medo /e/ |
| 3- sede /e/ /i/ | 9- berro /ε/ |
| 4- morte /i/ | 10- perigo /i/ |
| 5- cede /ε/ /i/ | 11- berrar /i/ |
| 6- pele /ε/ /i/ | 12- meta /ε/ |

- Remetemos para o **anexo 5** (página 101) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

Este exercício revelou que, efectivamente, os alunos tiveram dificuldades ao nível do reconhecimento auditivo, sobretudo, no que diz respeito à percepção da vogal /i/, confundindo-a, em

diversos casos, com /e/ - com excepção do primeiro aluno. Com /ɛ/ e com /e/ as dificuldades não foram tão evidentes, havendo, contudo, algumas confusões na distinção entre /e/ e /ɛ/ que achamos por bem treinar.

Distinção de /ɛ/ e /e/

Como dizíamos anteriormente, a distinção entre /e/ e /ɛ/, no reconhecimento auditivo levado a cabo anteriormente, nem sempre foi efectuada com êxito. Por isso, seguidamente se realizaram exercícios para trabalhar esse problema.

ORIENTAÇÃO COGNITIVA

1) Reconhecimento e aceitação do problema

→ a confusão das duas denuncia e identifica os alunos como estrangeiros (e, possivelmente, dá imediata informação da sua nacionalidade, afastando-os do nível de proficiência desejado)

→ há diferenças semânticas que a confusão dos dois sons oculta

Ex.: peso /ɛ/ peso /e/

sede /ɛ/ sede /e/

2) Reprodução exagerada do som

→ Tenta-se, neste momento, fazer uma reprodução o mais clara (e até exagerada, marcando bem as diferenças articulatórias) possível de modo a que os alunos possam ter uma primeira noção da diferença entre os dois sons

ORIENTAÇÃO AUDITIVA

1) Actividade com pares mínimos

- Os alunos ouvem os seguintes pares de palavras. A professora lerá as duas palavras e os alunos terão de identificar se ouviram /ɛ/ ou /e/

- | | |
|----------------|-------------|
| 1- meta /ɛ/ | meta /e/ |
| 2- leste /ɛ/ | este /e/ |
| 3- este /e/ | este /ɛ/ |
| 4- gelo /ɛ/ | gelo /e/ |
| 5- governo /e/ | governo /ɛ/ |
| 6- enredo /ɛ/ | enredo /e/ |

- Remetemos para o **anexo 6** (página 102) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

O êxito dos alunos nesta prova de reconhecimento auditivo da distinção entre /ɛ/ e /e/ é expressivo: praticamente todos, com raríssimas excepções, conseguiram perceber que estes fonemas se opõem no que ao grau da abertura diz respeito e distinguiram-nos perfeitamente.

ORIENTAÇÃO VISUAL

- 1) Produzir, de novo, os dois sons exagerando os gestos.
- 2) Explicar bem os pontos de articulação dos dois sons, acompanhado a explicação dos gestos faciais exactos, sublinhando o facto de /ɛ/ ser [+ baixo], ou seja, que o corpo da língua se abaixa na parte dianteira da boca.

ORIENTAÇÃO PROPRIOCEPTIVA/CINESTÉSICA

- 1) A professora pronuncia repetidamente ambos os sons marcando bem as posições articulatórias.
- 2) Os alunos imitam, sendo que a professora insiste para que coloquem a ênfase na necessidade de desenvolverem uma percepção física, cinestésica dos contactos que ocorrem na produção dos sons.
- 3) Os alunos descrevem as sensações que têm quando produzem os sons, o mesmo seria dizer que descrevem os movimentos aos quais foram sensíveis durante a produção dos sons.

→ Os alunos foram unânimes em referir que a o ponto fundamental que distingue a pronúncia das duas vogais é o grau e abertura da boca. Acrescentaram ainda que, na articulação de /ɛ/ a língua parece estar mais tensa e mais esticada, o que podemos correlacionar com o facto de ser uma vogal [+baixa].

Treino do reconhecimento de /i/

ORIENTAÇÃO COGNITIVA

1) Reconhecimento e aceitação do problema

→ é uma vogal que está em inúmeras palavras do português e que os hispanofalantes, tendencialmente, articulam como /ɛ/, o que os denuncia e identifica-os como estrangeiros e, especialmente, hispanofalantes.

ORIENTAÇÃO AUDITIVA

- 1) Os alunos ouvem a seguinte lista de palavras e tentam identificar quais as palavras que têm o fonema /i/.

A

- | | |
|------------|-------------|
| 1- pedir | 7- remar |
| 2- pêlo | 8- remo |
| 3- pena | 9- cedo |
| 4- militar | 10- melão |
| 5- parte | 11- fechado |
| 6- cena | 12- perto |

→ Uma observação que se fez neste momento, e tendo em conta aquilo que sabemos sobre a incapacidade do aprendente da língua estrangeira perceber auditivamente

alguns dos sons dessa língua⁴², inexistentes no seu sistema, foi a de que quando esta vogal /i/ surge sem ser no final de palavra, a sensação com que ficamos, pelo facto de a vogal ser tão fechada e pouco audível, é a de que se formam grupos consonânticos não naturais:

**pdir *mlitar*

- Remetemos para o **anexo 7** (página 103) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

A percepção do fonema /i/ foi, como se pode ver, muito instável, apesar de estarem sensibilizados para o aparecimento desta vogal em diferentes contextos. Pode ser, por um lado, por uma manifesta incapacidade de perceber o som ou, por outro, por terem presente a grafia de algumas palavras e não conseguirem afastar-se da relação, que no seu idioma, da grafia com o pronúncia.

→ Durante a realização do exercício, os alunos manifestaram alguma dificuldade em reconhecer a diferença entre o fonema /i/ e /e/, pelo que nos pareceu de todo pertinente fazer um pequeno exercício no que respeita ao reconhecimento auditivo para dissipar as dúvidas na percepção destas duas vogais.

B

Os alunos ouvirão a seguinte lista de palavras e tentarão identificar quais as palavras que têm o fonema /i/.

1- lha	2- lhe
3- de	4- da
5- me	6- ma
7- te	8- ta

- Remetemos para o **anexo 8** (página 104) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

A maioria dos alunos reconheceu o fonema /i/ distinguindo-o, perfeitamente de /e/.

⁴² É deste aspecto que fala Robert Lado quando se refere a “perception of blind spots” e afirma que “the speaker of one language listening to another does not actually hear the foreign language sound units – phonemes. He hears his own. Phonemic differences in the foreign language will be consistently missed by him if there is no similar phonemic difference in his native language”. (Lado, 1957: 11).

ORIENTAÇÃO VISUAL

- 1) Produzir, de novo, o som exagerando o gesto, colocando a ênfase no grau de fechamento da boca por oposição a /ɛ/ e a /e/.
- 2) No sentido de insistir na diferença no grau de abertura da boca em relação a /ɛ/ e a /e/ mostram-se no quadro três esquemas da boca com o grau de abertura diferente.
- 3) Acompanhando o esquema no quadro, a professora repete as três vogais pedindo que os alunos observem atentamente a variação da abertura da boca.

→ Durante a realização do exercício, os alunos manifestaram alguma dificuldade em reconhecer a diferença entre o fonema /i/ e /e/, pelo que nos pareceu de todo pertinente fazer um pequeno exercício no que respeita o reconhecimento visual, para dissipar as dúvidas na percepção destas duas vogais.

- 4) Usando a lista de palavras anterior, alterando a ordem utilizada, faz-se uma leitura gestualizando apenas, sem emitir nenhum som, pedindo aos alunos que reconheçam as palavras que têm o fonema /i/.

1- lha	2- lhe
3- da	4- de
5- me	6- ma
7- te	8- ta

- Remetemos para o **anexo 9** (página 105) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

A maioria dos alunos reconheceu o fonema /i/ distinguindo-o, perfeitamente de /e/.

ORIENTAÇÃO PROPRIOCEPTIVA CINESTÉSICA

→ Todos os alunos coincidiram em que é sobretudo uma questão de abertura que distingue as três vogais, e que sentem essa mudança quando as articulam sequencialmente.

PRODUÇÃO

Para além do facto de que, na aprendizagem da diferença entre estes fonemas – e de todos os restantes que têm vindo a ser trabalhados –, um momento de produção, exclusivamente, é manifestamente pouco para avaliar o sucesso ou insucesso na aquisição do fonema ou da distinção de fonemas – recordemos que a prática continuada, tal como vimos num momento anterior, é fulcral – uma leitura correcta de frases em que os três coexistam exige dos alunos um conhecimento que não está nivelado entre todos os elementos; assim, antes de procederem à leitura das frases, foram escrutinados os fonemas em questão em cada palavra para confirmar a sua articulação, assinalando no quadro a pronúncia correcta; lembremo-nos de que estes exercícios não visam – pelo menos, neste momento – a revisão ou ensino de regras de acentuação, entre outros, mas sim a prática da articulação de fonemas difíceis para os alunos.

- 1) Leitura em voz alta das seguintes frases para prática de /ɛ/, /e/ e /i/.

Parece pequeno o feno.

Merece o prémio por vencer o medo

Ao pé do Sena vê-se uma pena verde.

Diante destes senhores seco a rede.

Avaliação da produção (a partir de gravação identificada em CD anexo como “distinção entre e, ɛ e i”)

- Como se pode claramente observar, a pronúncia distintiva de /ɛ/, /e/ e /i/ não é estável entre todos os alunos o que nos leva a crer que este aspecto em particular necessitaria de um treino maior e mais continuado. Contudo ressaltam-se alguns aspectos, nomeadamente o da pronúncia de /i/ com bastante sucesso – sobretudo quando esta vogal aparece em final de palavra. Destacamos aqui o facto de que um dos alunos, por ter como variante do português – dada a sua permanência durante anos nesse país – o português do Brasil não encaixa nos nossos padrões de avaliação, já que, entre outras características, articula, tendencialmente, o /i/ como /i/. Esta ressalva é válida para todas as audições das quais o aluno participou.

Distinção de /v/ ≠ /a/

ORIENTAÇÃO COGNITIVA

1) Reconhecimento e aceitação do problema

→ a confusão das duas denuncia e identifica os alunos como estrangeiros (e, possivelmente, dá imediata informação da sua nacionalidade, afastando-os do nível de proficiência desejado)

→ há diferenças semânticas que a confusão dos dois sons ocultam

Ex.: para	pára
andamos	andámos

ORIENTAÇÃO AUDITIVA

1) Os alunos ouvem as seguintes frases e indicam quantas vezes ouvem o som /v/ e o som /a/. (14 x/v/; 8x/a/)

1. *Rita! Já chegaste? Vamos às compras?*
2. *Ontem caminhámos muito! Estamos estafados!*
3. *Aparece em minha casa! Sabes onde fica? Perto da farmácia.*

- Remetemos para o **anexo 10** (páginas 106, 107) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

Os alunos demonstraram claras dificuldades em reconhecer todos as vogais /v/ e /a/ existentes nas frases. Cremos que, por um lado, isso se deva ao facto de as vogais estarem integradas em frases, não se tendo apresentado palavras isoladas como em casos anteriores; por outro, acreditamos que, possivelmente, os alunos não têm bem estabilizada a distinção entre /v/ e /a/, pelo menos no que respeita ao reconhecimento auditivo.

2) Faz-se uma nova leitura em voz alta das frases mas, desta feita, os alunos interrompem a professora de cada vez que ouvirem um /v/. É uma forma de, por um lado, corrigir o exercício anterior e, por outro, centrar os alunos, agora, apenas na vogal que lhes é mais problemática pronunciar, o /v/.

ORIENTAÇÃO VISUAL

- 1) Produzir, de novo, os dois sons exagerando os gestos.
- 2) Explicar bem os pontos de articulação dos dois sons, acompanhando a explicação dos gestos faciais exactos.
- 3) No sentido de insistir na diferença no grau de abertura da boca mostram-se no quadro os esquemas da boca correspondentes a /ɐ/ e a /a/, com o grau de abertura diferente, pedindo aos alunos que repitam os gestos e tentem já articular os sons diferenciadamente.
- 4) Faz-se, ainda um último exercício que pretende marcar bem a diferença das duas vogais; partindo das formas verbais dos verbos da primeira conjugação na primeira pessoa do plural do presente e do pretérito perfeito do indicativo, os alunos devem identificar quando ouvem a forma com /ɐ/ (presente) e quando ouvem com /a/ (pretérito perfeito).

Andar	andamos	andámos
Jogar	jogámos	jogamos
Viajar	viajámos	viajamos
Cantar	cantamos	cantámos
Lutar	lutámos	lutamos
Rapar	rapamos	rapámos

- Remetemos para o **anexo 11** (páginas 108, 109) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

Desta feita, o sucesso dos alunos foi quase absoluto. Assim, concluímos que, se num momento de percepção auditiva existiam algumas dificuldades na distinção, no reconhecimento visual dessa distinção as dúvidas dissiparam-se.

ORIENTAÇÃO PROPRIOCEPTIVA/CINESTÉSICA

- 1) A professora reproduz várias vezes /ɐ/ e /a/, marcando a oposição entre os dois fonemas e pedindo aos alunos que acompanhem os gestos.
- 2) Os alunos imitam sendo que a professora insiste para que coloquem a ênfase na necessidade de desenvolverem uma percepção física, cinestésica dos contactos e movimentos que ocorrem na produção dos sons.
- 3) Os alunos descrevem as sensações que têm quando produzem os sons, o mesmo seria dizer que descrevem os movimentos aos quais foram sensíveis durante a produção dos sons.

→ De um modo geral, todos os alunos indicaram que a articulação do /ɐ/ lhes é mais custosa exigindo, como alguns disseram, um esforço não só físico mas mental. Reconheceram que o que as torna diferentes é o grau de abertura, mas alguns acrescentaram o facto de terem a sensação de que no /a/ havia uma maior passagem de ar. Referiram, finalmente, que a articulação de /a/ lhes é mais natural, em virtude de se esta a vogal – com este grau de abertura – que utilizam no espanhol.

PRODUÇÃO

- 1) Leitura em voz alta das seguintes frases para prática da distinção dos fonemas /ɐ/ e /a/.

→ A mesma estratégia utilizada na fase de produção da prática de /ɛ/, /e/ e /i/, de registo no quadro do som correspondente a cada grafia – no caso, a cada <a> – foi também usada aqui, de modo a facilitar a leitura aos alunos. Relembramos que o que aqui se avalia é a facilidade ou o sucesso ou insucesso na articulação de determinado fonema e não o conhecimento das regras de acentuação e pronúncia.

Para ela, parar é má escolha.

Marca o quarto do lado da varanda.

Achas a Carla alta?

A mala está vazia.

Ana, a capa está aberta.

Avaliação da produção (a partir de gravação identificada em CD anexo como “distinção entre *ɐ* e *a*”)

- Claramente, como se pode observar, a pronúncia distintiva de /*ɐ*/, e /*a*/ não é muito regular nos alunos. Apesar de se ter determinado a pronúncia de todos os <*a*> nas frases lidas, os alunos não foram muito estáveis na pronúncia; não sabemos se por necessidade de mais treino ou se por influência da grafia de algumas palavras que são iguais em português e em espanhol (por exemplo “alta” ou “Ana”, “parar”...).

Distinção de /ɔ/ e /o/

ORIENTAÇÃO COGNITIVA

1) Reconhecimento e aceitação do problema

→ a confusão das duas denuncia e identifica os alunos como estrangeiros (e, possivelmente, dá imediata informação da sua nacionalidade, afastando-os do nível de proficiência desejado)

→ há diferenças semânticas que a confusão dos dois sons ocultam

Ex.: pode pôde

2) Reprodução exagerada do som

→ Tenta-se, neste momento, fazer uma reprodução o mais clara (e até exagerada, marcando bem as diferenças articulatórias) possível de modo a que os alunos possam ter uma primeira noção da diferença entre os dois sons.

ORIENTAÇÃO AUDITIVA

1) Os alunos ouvem os seguintes pares de palavras. A professora lerá as duas palavras e os alunos terão de identificar se ouviram /ɔ/ ou /o/.

- | | |
|----------------|----------------|
| 1- acordo /o/ | 2- acordo /ɔ/ |
| 3- gozo /o/ | 4- gozo /ɔ/ |
| 5- loto /o/ | 6- loto /ɔ/ |
| 7- consolo /o/ | 8- consolo /ɔ/ |
| 9- avô /o/ | 10- avó /ɔ/ |
| 11- rota /ɔ/ | 12- rota /o/ |

- Remetemos para o **anexo 12** (páginas 110, 111) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

O êxito na concretização desta tarefa foi geral, o que nos leva a crer que a distinção entre os dois fonemas, ao nível do reconhecimento auditivo, está perfeitamente conseguida.

ORIENTAÇÃO VISUAL

- 1) Produzir, de novo, os dois sons exagerando os gestos.
- 2) Explicar bem os pontos de articulação dos dois sons, acompanhando a explicação dos gestos faciais exactos, sublinhando a sua característica de [+ arredondado].
- 3) No sentido de insistir na diferença no grau de abertura da boca mostram-se, no quadro, os esquemas da boca correspondentes a /o/ e a /ɔ/, com o grau de abertura diferente, pedindo aos alunos que repitam os gestos e tentem já articular os sons diferenciadamente.
- 4) Leitura de uma lista de pares palavras, sem emitir nenhum som e exagerando um pouco os gestos, pedindo aos alunos que vejam atentamente os movimentos que se realizam na cavidade bucal na articulação de /ɔ/ e /o/ e pedindo, igualmente, que identifiquem as palavras que têm estes fonemas. A lista de palavras será a mesma utilizada anteriormente, mas em ordem diferente.

1- acordo /o/	2- acordo /ɔ/
3- gozo /ɔ/	4- gozo /o/
5- loto /o/	6- loto /ɔ/
7- consolo /o/	8- consolo /ɔ/
9- avó /ɔ/	10- avô /o/
11- rota /o/	12- rota /ɔ/

- Remetemos para o **anexo 13** (página 112) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

Desta feita, o sucesso dos alunos foi quase absoluto. Assim, concluímos que, tanto no momento de percepção auditiva como no reconhecimento visual os alunos não têm dificuldade.

ORIENTAÇÃO PROPRIOCEPTIVA/CINESTÉSICA

- 1) A professora reproduz várias vezes /ɔ/ e /o/, marcando a oposição entre os dois fonemas e pedindo aos alunos que acompanhem os gestos.
- 2) Os alunos imitam sendo que a professora insiste para que coloquem a ênfase na necessidade de desenvolverem uma percepção física, cinestésica dos contactos e movimentos que ocorrem na produção dos sons.
- 3) Os alunos descrevem as sensações que têm quando produzem os sons, o mesmo seria dizer que descrevem os movimentos aos quais foram sensíveis durante a produção dos sons.

→ De um modo geral, todos os alunos indicaram o grau de abertura como sendo o que distingue as duas vogais. À semelhança do que tinham referido a respeito da diferenciação entre /ɐ/ e /a/, neste caso, os alunos afirmaram que na vogal aberta /ɔ/ tinham a sensação de maior passagem do ar. Consideraram ainda /ɔ/ como uma vogal mais gutural, mais articulada numa zona posterior e /o/, em oposição, como uma vogal mais colocada no centro da boca.

PRODUÇÃO

- 1) Leitura em voz alta das seguintes frases para prática da distinção dos fonemas /ɔ/ e /o/.

→ A mesma estratégia utilizada na fase de produção da prática de /ɛ/, /e/ e /i/, de registo no quadro do som correspondente a cada grafia – no caso, a cada <o>, incluindo os <-o> que, como se sabe, têm articulação em /u/ e que aqui não estão a

ser trabalhados – foi também usada aqui, de modo a facilitar a leitura aos alunos. Relembramos que o que aqui se avalia é a facilidade ou o sucesso ou insucesso na articulação de determinado fonema e não o conhecimento das regras de acentuação e pronúncia.

Movo os ovos de novo para o molho ficar grosso.

Como nozes com óleo de coco.

Ponha o pote no sótão, de acordo?

Sopro um sopro de oxigénio.

Avaliação da produção (a partir de gravação identificada em CD anexo como “distinção entre ɔ e o”)

- Surpreendentemente, e como se pode observar, os alunos foram, de uma maneira geral, capazes de distinguir, na leitura, as duas vogais. Salvo raras exceções, a distinção das duas vogais não é problemática para os alunos, pelo que o treino desta capacidade não necessita de ser demasiado intenso.

Distinção entre /f/ e /z/

Ponto prévio

A articulação do /s/ espanhol, na maioria das variantes do espanhol peninsular, aproxima-se de uma articulação ápico-alveolar⁴³ (mais do que ápico-dental, como é a da pronúncia portuguesa). É uma articulação semelhante à de algumas variedades do português, como é o caso do /s/ beirão e do norte interior de Portugal que, embora não cause diferenças semânticas. O mais próximo, no português padrão europeu, desse /s/ ápico-alveolar é a consoante palatal /ʃ/; assim, e antes de partirmos para a diferenciação de /f/ e /z/ que, efectivamente, é mais problemática, resolvemos fazer alguns exercícios, sobretudo de reconhecimento, que visassem marcar, claramente, a **diferença entre /s/ e /ʃ/**.

ORIENTAÇÃO COGNITIVA

1) Reconhecimento e aceitação do problema

→ A confusão das duas denuncia e identifica os alunos como estrangeiros (e, possivelmente, dá imediata informação da sua nacionalidade, afastando-os do nível de proficiência desejado).

2) Reprodução exagerada do som

→ Tenta-se, neste momento, fazer uma reprodução o mais clara (e até exagerada, marcando bem as diferenças articulatórias) possível de modo a que os alunos possam ter uma primeira noção da diferença entre os dois sons

→ Pode ser de utilidade correlacionar os sons com alguma gestualidade ou acção familiar.

⁴³ “/s/ se establece en su zona de fricción (según la norma centro-norteña peninsular) entre el ápice de la lengua y los alvéolos superiores”, Alarcos, 1999: 37.

- No caso, marcamos o fonema /s/ como sendo aquele associado ao silvar de uma serpente e o /ʃ/ como o ruído associado à acção de pedir silêncio ou ordenar que alguém se cale (“shhhh”).

→ Há uma primeira tentativa dos alunos de produzirem o som, imitando a professora.

ORIENTAÇÃO AUDITIVA

- 1) A professora lerá os seguintes pares de palavras, numerados. Os alunos deverão indicar quando ouvem /s/ e quando ouvem /ʃ/ em cada par.

- | | |
|--------------|------------|
| 1- caixa /ʃ/ | caça /s/ |
| 2- seque /s/ | cheque /ʃ/ |
| 3- achar /ʃ/ | assar /s/ |
| 4- roça /s/ | rocha /ʃ/ |
| 5- acha /ʃ/ | assa /s/ |
| 6- Sá /s/ | chá /ʃ/ |

(Exercício adaptado do *Manual de Fonética* de Francisco Espada)

- Remetemos para o **anexo 14** (página 113) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

Desta feita, o sucesso dos alunos foi quase absoluto, o que significa que auditivamente conseguem reconhecer a distinção.

ORIENTAÇÃO VISUAL

- 1) Explicação do que acontece ao nível da boca na produção deste fonema.
- 2) Leitura de uma lista de pares palavras, sem emitir nenhum som e exagerando um pouco os gestos, pedindo aos alunos que vejam atentamente os movimentos que se realizam na cavidade bucal na articulação de /ʃ/ e /s/ e pedindo, igualmente, que identifiquem as palavras que têm estes fonemas. A lista de palavras será a mesma utilizada anteriormente, mas em ordem diferente.

- | | |
|------------|-----------|
| 1- caça/s/ | caixa /ʃ/ |
|------------|-----------|

- 2- cheque /ʃ/ seque /s/
- 3- assar /s/ achar /ʃ/
- 4- rocha /ʃ/ roça /s/
- 5- assa /s/ acha /ʃ/
- 6- chá /ʃ/ Sá /s/

- Remetemos para o **anexo 15** (página 114) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

Também aqui os alunos não demonstraram dificuldades de maior em reconhecer ambos os fonemas.

- Concluída esta fase em que, espera-se, os alunos já distinguem claramente /s/ de /ʃ/ passamos para a diferenciação entre /ʃ/ ≠ /ʒ/, esta sim, mais problemática.

Distinção entre /f/ e /ʒ/

ORIENTAÇÃO COGNITIVA

1) Reconhecimento e aceitação do problema

→ a confusão das duas denuncia e identifica os alunos como estrangeiros (e, possivelmente, dá imediata informação da sua nacionalidade, afastando-os do nível de proficiência desejado).

→ há diferenças semânticas que a confusão dos dois sons ocultam

Ex.: acha haja

2) Reprodução exagerada do som

→ Tenta-se, neste momento, fazer uma reprodução o mais clara (e até exagerada, marcando bem as diferenças articulatórias) possível de modo a que os alunos possam ter uma primeira noção da diferença entre os dois sons; tenta-se insistir na diferença na sonoridade através da vibração.

ORIENTAÇÃO AUDITIVA

- 1) A professora lerá os seguintes pares de palavras, numerados. Os alunos deverão indicar quando ouvem /ʒ/ e quando ouvem /ʃ/ em cada par de palavra.

- | | |
|----------------|-----------------|
| 1- já /ʒ/ | 2- chá /ʃ/ |
| 3- chato /ʃ/ | 4- jacto /ʒ/ |
| 5- queijo /ʒ/ | 6- queixo /ʃ/ |
| 7- raja /ʒ/ | 8- racha /ʃ/ |
| 9- acha /ʃ/ | 10- haja /ʒ/ |
| 11- rajada /ʒ/ | 12- rachada /ʃ/ |

- Remetemos para o **anexo 16** (página 115) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

Também aqui os alunos não demonstraram dificuldades de maior em reconhecer e, consequentemente, distinguir ambos os fonemas.

ORIENTAÇÃO VISUAL

- 1) Produzir, de novo, os dois sons exagerando os gestos.
- 2) Explicar bem os pontos de articulação dos dois sons, acompanhado a explicação dos gestos faciais exactos, identificando, os pontos de articulação de ambos os fonemas.

ORIENTAÇÃO PROPRIOCEPTIVA / CINESTÉSICA

- 1) Reproduzir os sons repetidamente, colocando a ênfase na sonoridade.
- 2) Sentir, individualmente, os movimentos realizados na produção do som
 - perceber, exteriormente, os movimentos ao nível da garganta
 - sentir, ao nível do diafragma a força de impulsão do ar e a sua passagem na garganta

- sentir o movimento de vibração na língua e na boca (colocando, por exemplo, as mãos sobre as bochechas ou sobre o queixo).

3) Os alunos descrevem as sensações que têm quando produzem os sons, o mesmo seria dizer que descrevem os movimentos aos quais foram sensíveis durante a produção dos sons.

→ Os alunos foram unânimes em referir que na articulação de /ʒ/ há uma maior vibração das cordas vocais; talvez por esse motivo alguns tenham referido que sentiam um esforço superior da garganta. Em contrapartida, com /ʃ/, afirmaram sentir uma menor vibração e uma maior tensão da língua no sentido do palato, sentindo-se a pressão do ar.

PRODUÇÃO

1) Leitura em voz alta das seguintes frases para treino da distinção entre /ʃ/ e /ʒ/.

As pessoas podem jogar jogos fáceis

Só gente chata acha isso giro.

Geralmente sei o que se passa junto de nós.

Já viste o jardim do Chico, cheio de jacintos?

Avaliação da produção (a partir de gravação identificada em CD anexo como “distinção entre ʃ e ʒ”)

- De um modo geral os alunos conseguiram, com facilidade articular ambos os sons, identificando as suas diferenças e distinguindo-os. Contudo, como facilmente se notará, a articulação do /ʒ/ nem sempre é muito clara, tendendo, nalguns casos para uma africada /dʒ/ que está no sistema do valenciano.

Treino da pronúncia uvular de /R/

→ No espanhol, a articulação desta vibrante é a que existe em algumas zonas de Portugal, mas que não constitui a norma – a articulação apical; o mesmo é válido para o valenciano; uma vez que a articulação uvular deste fonema é a mais comum da norma do português e difundiu-se de um modo bastante acentuado desde o século XIX, como aponta Paul Teyssier na sua *História da Língua Portuguesa*⁴⁴, revela-se pertinente fazer o seu treino articulatorio.

ORIENTAÇÃO COGNITIVA

1) Reconhecimento e aceitação do problema

Este é um “falso” problema, tal como acima se referiu. A articulação velarizada nem sempre ocorre, mesmo quando os falantes têm um comportamento linguístico em tudo o resto próximo do padrão.

2) Contraste com o seu sistema

→ Os alunos tentam contrastar o som novo com os sons conhecidos do seu sistema

→ Produção exagerada com explicação da produção de algumas palavras

Ex.: carro Ricardo rasto

→ Há uma primeira tentativa dos alunos de produzirem o som, imitando a professora.

⁴⁴ Paul Teyssier afirma que “No decorrer do século XIX, porém, surge uma articulação uvular do /R/ forte bastante semelhante à do francês, embora mais apoiada”. (...) Ora, nos dias que correm, tal pronúncia é geral em Lisboa e largamente adoptada no resto do País, sem que tenha, apesar disso, suplantado a antiga articulação apical”, TEYSSIER, 2001:65.

- 3) Revela-se, também, útil, correlacionar a articulação do fonema com sons conhecidos do quotidiano. No caso, o /R/ uvular aproxima-se, por exemplo, do rosnar de um animal ou do ressonar, por exemplo. Quanto mais os estímulos ou as associações criadas mais facilmente os alunos conseguem criar uma imagem não só auditiva como também física do som. Uma outra possibilidade é a do contraste com o /R/ francês, que é muito semelhante ao do português.

ORIENTAÇÃO AUDITIVA

- 1) Os alunos ouvem a seguinte lista de palavras e indicam quais as que têm /R/ uvular.

1 esgoto 2 correr 3 moca 4 gota 5 canto 6 rota 7 agora 8 murro
9 mago 10 fraco 11 serrote 12 magote

- Remetemos para o **anexo 17** (página 116) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

Nenhum dos alunos indicou exclusivamente as palavras com /R/. Alguns confundiram o /g/ em princípio de sílaba com o /R/, talvez pela proximidade da zona de articulação.

ORIENTAÇÃO VISUAL

- 1) Como este não é um fonema que, visualmente, seja facilmente observável, a orientação visual não se revela, neste caso, de grande necessidade. Em todo o caso, uma observação do esquema do aparelho fonador e de quais as partes que entram em jogo na produção deste som é sempre uma actividade interessante.

ORIENTAÇÃO PROPRIOCEPTIVA / CINESTÉSICA

- 1) Os alunos descrevem que movimentos sentem, ou seja, o que é que fisicamente acontece consigo quando produzem o /R/.
- 2) Para acentuar a necessidade de sentirem o som fisicamente, pede-se aos alunos que coloquem as mãos na zona da garganta e sintam a vibração.

PRODUÇÃO

- 1) Leitura em voz alta das seguintes frases que para prática do fonema /R/.

O rato roeu a rolha da garrafa de rum do rei da Rússia.

Gosto de rir, gosto de rodar e rio do Gustavo e da Rute.

Avaliação da produção (a partir de gravação identificada em CD anexo como “treino de R uvular”)

- Na sua maioria, os alunos conseguiram articular bem o /R/, com pontuais faltas de concentração – parece-nos – que os levam a articular de forma apical.

Treino do reconhecimento e produção de vogais nasais

Tanto o valenciano, como o espanhol, não possuem vogais nasais. A pronúncia da nasalidade no português – quer nas vogais, quer nos ditongos é apontada com frequência como uma das maiores dificuldades dos hispanofalantes na aprendizagem do PLE. Neste caso, é de especial importância o treino continuado da articulação de vogais e ditongos nasais, tendo o objectivo de os aprendentes se aproximarem, o mais possível, da proficiência.

ORIENTAÇÃO COGNITIVA

1) Reconhecimento e aceitação do problema

→ A confusão das duas denuncia e identifica os alunos como estrangeiros (e, possivelmente, dá imediata informação da sua nacionalidade, afastando-os do nível de proficiência desejado)

2) Reprodução exagerada do som

→ Tenta-se, neste momento, fazer uma reprodução o mais clara (e até exagerada, marcando bem as diferenças articulatórias) possível de modo a que os alunos possam ter uma primeira noção da articulação dos sons, acentuando o facto de que o ar sai em simultâneo pela boca e pelo nariz.

ORIENTAÇÃO AUDITIVA

- 1) Os alunos ouvem as seguintes palavras numeradas e devem assinalar quais delas possuem vogais nasais.

- | | | | | |
|------------------|----------|------------------|------------------|------------------|
| 1. <u>ontem</u> | 2. ópera | 3. vinho | 4. <u>santo</u> | 5. <u>ponte</u> |
| 6. <u>pintar</u> | 7. carta | 8. <u>cantar</u> | 9. verde | 10. volta |
| 11. <u>vento</u> | 12. osso | 13. cima | 14. <u>cinto</u> | 15. <u>andar</u> |

16. só 17. vinte 18. mola 19. pente 20. junto

- Remetemos para o **anexo 18** (páginas 117, 118) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

Quase todos os alunos assinalaram as palavras com vogais nasais; mas contudo, registaram mal algumas, parece-nos, pela influência de consoantes nasais, que os induziram em erro (como a palavra “cima” ou “mola”).

- 2) Em seguida, faz-se uma nova leitura das palavras, previamente registadas no quadro e pede-se aos alunos que identifiquem por um lado, e de novo, as palavras com vogais nasais e depois registem quais as vogais nasais escutadas.

1. ontem /õ/	2. ópera	3. vinho	4. santo /ẽ/	5. ponte /õ/
6. pintar /ĩ/	7. carta	8. cantar /ẽ/	9. verde	10. volta
11. vento /ẽ/	12. osso	13. cima	14. cinto /ĩ/	15. andar /ẽ/
16. só	17. vinte /ĩ/	18. mola	19. pente /ẽ/	20. junto /ũ/

- Remetemos para o **anexo 19** (páginas 119-121) no final deste trabalho em que se encontram os registos dos alunos.

Apesar de ter sido já realizado um exercício semelhante num momento anterior, nem todos os alunos assinalaram correctamente as palavras com vogais nasais. Contudo, registe-se, naquelas que foram assinaladas, os alunos identificaram com correcção qual a vogal em questão, demonstrando que perceberam correctamente a vogal.

ORIENTAÇÃO VISUAL

- 1) Neste caso não faz muito sentido; o que se pode fazer é reiterar, desenhando, por exemplo, no quadro, a passagem do ar pela cavidade nasal.

ORIENTAÇÃO PROPRIOCEPTIVA/CINESTÉSICA

- 1) A professora reproduz várias vezes os sons marcando a nasalidade, sublinhando a importância sentir o ar a sair pelo nariz.

- 2) Os alunos imitam sendo que a professora insiste para que coloquem a ênfase na necessidade de desenvolverem uma percepção física, cinestésica dos contactos e movimentos que ocorrem na produção dos sons.
- 3) Os alunos descrevem as sensações que têm quando produzem os sons, o mesmo seria dizer que descrevem os movimentos aos quais foram sensíveis durante a produção dos sons.

→ Os alunos mencionaram, unanimemente, o facto de sentirem, na produção destas vogais nasais, o ar a sair pelo nariz e simultaneamente um fechamento na garganta – que identificamos como o fechamento da glote. Neste sentido, alguns referiram ainda que os sons são guturais, ou ainda que são articulados num ponto muito recuado.

PRODUÇÃO

- 1) Leitura em voz alta das seguintes frases que para prática das vogais nasais.

Amanhã conto-te ainda o restante.

Entre mim e ti há diferenças.

Quando quiseres junta onze cintos.

Finges pensar a fundo.

Mentes tanto, Raimundo!

Avaliação da produção (a partir de gravação identificada em CD anexo como “treino das vogais nasais”)

- Surpreendentemente, e apesar das expectativas iniciais, os alunos demonstraram uma boa capacidade de produzir as vogais nasais do português. O único reparo será, unicamente, a respeito do grau de abertura; em determinados momentos, alguns alunos articularam determinadas vogais, nomeadamente, /ẽ/, /ẽ/ e /õ/ com um grau de abertura que não se coaduna com a sua posição média.

NOTAS FINAIS

Uma das primeiras conclusões que se tira deste trabalho é que, efectivamente, a aprendizagem da pronúncia, e tal como postulava Robert Lado, requer não só um grande esforço por parte dos alunos, como um ensino muito consciente e orientado do professor.

Em segundo lugar, confirmámos as nossas previsões em relação à ligação da proximidade do português e do espanhol com a facilidade da aprendizagem da pronúncia: com efeito, pese à aproximação das duas línguas noutros âmbitos – como o do léxico ou o da sintaxe, por exemplo, – no capítulo da fonética e fonologia, e apesar de bastantes semelhanças, as diferenças transformam-se em dificuldades e em empecilhos que podem comprometer a comunicação.

Em terceiro lugar pudemos observar que, ainda que seja um processo complexo e algo dificultoso para os aprendentes, o ensino da pronúncia pode ser facilitado pela aplicação de outras metodologias de ensino, que não as exclusivamente circunscritas ao âmbito do auditivo. A aplicação dos princípios e das propostas orientadoras que faz Edward Odisho – e que anos antes já previa Robert Lado – demonstraram-nos exactamente. Há, enfim, espaço para a MMA nas aulas e há interesse em que esta seja utilizada com as vantagens que lhe são reconhecidas. Cremos, ainda, que esta abordagem deve ser implementada o mais cedo possível na aprendizagem da língua para evitar que se cristalizem alguns erros.

Em quarto lugar, salientar que a MMA suscitou também nos alunos uma reacção positiva no sentido de que eles próprios – e não por indicação da professora – reconheceram os benefícios desta metodologia. Numa momento de avaliação das actividades realizadas, em que os alunos foram convidados a reflectir sobre algumas questões direccionadas para a metodologia utilizada, todos foram unânimes em admitir que, por exemplo, a orientação proprioceptiva/cinestésica, surpreendentemente, foi a que lhes foi mais útil na percepção e aprendizagem do fonema. Por outro lado, todos referiram, também, que as actividades que precederam o momento de produção foram

fundamentais para que se sentissem mais confiantes e tivessem mais sucesso na produção final.

Em último lugar, gostaríamos de afirmar que, apesar do nosso esforço e do incansável trabalho dos alunos, temos perfeita consciência de que a aquisição dos fonemas trabalhados, a sua aquisição efectiva que se espelhasse numa produção sem mácula não foi possível. E não foi – e nisto estamos em consonância quer com Lado, quer com Odisho – porque o treino, a avaliação mais frequente, a revisão são fundamentais para o sucesso deste empreendimento. No tempo curto de que dispusemos, esse treino não pôde ser levado a cabo de forma tão intensa, menos ainda quando, conscientemente, decidimos trabalhar em aula vários aspectos problemáticos. O importante, contudo, foi criar também essa consciência nos alunos e motivá-los a quererem explorar mais, e de forma mais consciente, este aspecto da aprendizagem da língua.

BIBLIOGRAFIA

ALARCOS LLORACH, Emilio, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe S.A., 1999.

ARRUDA, Lígia, *Gramática de Português Língua não Materna*, Porto, Porto Editora, 2008.

ATANASOFF, Natália, *Podem falantes de PLE melhorar a sua pronúncia? Um estudo piloto sobre o impacto do programa Tá Falado na pronúncia do grafema <s> e do dígrafo <ss> por hispanofalantes*, Estocolmo, Universidade de Estocolmo, 2009.

BARBOSA, J. M. Morais, «Notas sobre a pronúncia portuguesa nos últimos cem anos», *BIBLOS. Revista da Faculdade de Letras*, vol. LXIV, Coimbra, Universidade de Coimbra, 1988, pp. 329-382.

BORDÓN MARTÍNEZ, Teresa, «La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva», SÁNCHEZ LOBATO, Jesús, SANTOS GARGALLO, Isabel, *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad Española de Librería, 2004.

BRIONES, Ana Isabel, "Dificultades de la Lengua Portuguesa para Hispanohablantes de Nivel Avanzado. Estudio contrastivo", Madrid, 2001.

CARRASCO GONZÁLEZ, J. M., *Manual de Iniciación a la lengua portuguesa*, Barcelona, Ariel, 1999.

CORDER, S. P., ROULET, E., *Actes du 5^{ème} Colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel, The Notions of Simplification, interlanguages and pidgins and their relation to second language pedagogy*, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, Librairie Droz, Genève, 1977.

CORDER, S. P., ROULET, E., - Linguistics insights in applied linguistics / 2nd. Neuchâtel Colloquium in Applied –Linguistics, Bruxelas, Aimav, 1974.

CUNHA, Celso, CINTRA, L. F. Lindley, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, João Sá da Costa, 2002.

ECKMAN, F., «Markedness and the contrastive analysis hypothesis», in IOUP, G, WEINBERGER, S. H., *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System*, Cambridge, Newbury House, 1987, pp. 55-69, MUÑOZ LICERAS, J., *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 1992.

ESPADA, Francisco, *Manual de Fonética, Exercícios e Aplicações*, Lisboa, Lidel, 2006.

FÉRRIZ MARTÍNEZ, María Carmen, *Una caracterización de la interlengua fónica de los castellanohablantes que aprenden portugués*, tesis doctoral presentada a la Universidad Autónoma de Barcelona, 2001.

FIGUEIREDO, Olívia, BIZARRO, Rosa, *Da Palavra ao Texto*, Porto, Asa, 1994.

GIL-TORESANO BERGES, Manuela, «La comprensión auditiva», SÁNCHEZ LOBATO, Jesús, SANTOS GARGALLO, Isabel, *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad Española de Librería, 2004.

LADO, Robert, *Language Teaching: a scientific approach*, New York, McGraw-Hill, Inc., 1964.

- *Linguistics across cultures, applied linguistics for language teachers*, Michigan, University of Michigan Press, 1976.

LENNEBERG, E. H., *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, 1975.

ME, Conselho da Europa, *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (dir. José Matias Alves), Lisboa, Asa, 2001.

MIRA MATEUS, Maria Helena, et alli, *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Editorial Caminho, 2003.

MIRA MATEUS, Maria Helena, et alli, *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990.

MUÑOZ LICERAS, J., *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 1992.

ODISHO, Edward, «A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation», *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, nº1, vol. 2, Porto, Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos. Secção de Linguística, 2006, pp. 3-28.

QUILIS, A., FERNÁNDEZ, J. A. – *Curso de fonética y fonología españolas*, Madrid, CSIC, 1964, 1982.

– *El comentario fonético y fonológico de textos*, Madrid, Arco-Libros, 1985, 1988.

RIO-TORTO, G. M., *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português: conteúdos e metodologia*, Lisboa, Edições Colibri, 1998.

ROJAS, Juan Pedro, *Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil: acomodação consentida?* Brasília, Universidade de Brasília, 2006.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús, SANTOS GARGALLO, Isabel, *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad Española de Librería, 2004.

SANTOS GARGALLO, Isabel, *Análisis Contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Sintesis, 1993.

SAUSSURE, Ferdinand de, *Curso de Linguística Geral*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1971.

SELINKER, «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231, em MUÑOZ LICERAS, J., *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 1992.

SOBRAL, Carlos, NOBRE, Mónica, FREITAS, Myrian, «Relação fone-fonema-grafema na produção oral de aprendizes de PLE», *Portuguese Language Journal*, vol. 1, 2006, disponível em <http://www.latam.ufl.edu/portugueselanguagejournal/articles.html> acedido a 02/05/2010

TEYSSIER, Paul, *História da Língua Portuguesa*, Lisboa, Sá da Costa, 2001.

UNAMUNO, Miguel de, *Por Tierras de España y Portugal*, Madrid, Alianza Editorial, 2006.

VÁZQUEZ CUESTA, Pilar, MENDES DA LUZ, Maria Albertina, *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa : Edições 70, 1989.

VELOSO, João, «Considerações sobre o estatuto fonológico de [i] em português», *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*, II série, vol. XXII, Porto, 2005, pp. 621-632.

- Na Ponta da Língua. Exercícios de Fonética do Português, Porto, Granito, 1999.

WEBGRAFIA

<http://www.latam.ufl.edu/portugueselanguagejournal/articles.html> acedido a 02/04/2010.

<http://www.ciberduvidas.com>, acedido a 28/04/2010.

<http://www.iecat.net/institucio/seccions/Filologica/gramatica/default.asp>, acedido a 04/05/2010.

<http://www.avl.gva.es/PDF/GNV.pdf> , acedido a 04/05/2010.

http://es.wikipedia.org/wiki/Valenciano#El_valenciano_central_o_apitxat, acedido a 26/04/2010.

ANEXOS

ANEXO 1

Exercício de orientação auditiva para distinção de /b/ e /v/

1 Vala^{vato} x 2 Bala^{Mojá}
 1 Vejo x 2 Beijo
 1 Vasco^{la} 2 Basco^{prato pequeno}
 1 Vaga^{vagante} 2 Baga^u
 1 Vela x 2 Bela^{Queem vem está bem}
 1 Voa^{vula} 2 Boa
 1 Votar x 2 Botar^{-tirar}

① vala ② bala = 2 ✓
 ① vejo ② beijo = 1 ✗
 ① vasco ② basco = 1 ✓
 ① vaga ② бага = 1 ✓
 ① vela ② bela = 2 ✓
 ① voa ② boa = 1 ✓
 ① votar ② botar = 2 ✓

lido		
b ✓	vala	bala
b ✓	vejo	beijo
v ✓	vasco	basco
v ✓	vaga	bagu
b ✓	vela	bela
v ✓	voa	boa
b ✓	votar	botar

1 vala^{budo} ② bala ✓
 1 vejo ② beijo ✓
 1 vasco ② basco ✗
 ① vaga ✓ 2 бага, fruto
 1 vela^{lugar (plaza)} ② bela^{bonita} ✓
 ① voa^{voador} 2 boa
 1 votar ② botar^{-tirar} ✓

/v/ ≠ /b/

1 vala	2 bala	
1 vejo ✗	2 bajo	1
1 vasco ✓	2 basco	1
1 vaga ✓	2 бага	1
1 vela	2 bela ✓	2
1 voa ✓	2 boa	1
1 votar	2 botar ✓	2

fora

1 vala 2 bala ✓
 1 vejo 2 beijo ✓
 1 vasco 2 basco
 1 vaga 2 bagu
 1 vela 2 bela ✓
 1 voa 2 boa
 1 votar ✗ 2 botar

ANEXO 2

Exercício de orientação auditiva para distinção de /s/ e /z/

assa /s/ asa = /z/
 coisa /z/ êxito = /z/
 exultar /z/ exigir = /z/
 cinema /s/ bicicleta = /s/
 azar /z/ maçã = /s/
 poça /s/ uso = /z/
 Osório /z/ aço = /s/

assa /s/✓ asa /z/✓
 coisa /z/✓ êxito /s/✓
 exultar /s/✓ exigir /s/ X
 cinema /s/✓ bicicleta /z/ X
 azar /z/✓ maçã /s/✓
 poça /s/✓ uso /z/✓
 Osório /z/✓ aço /s/✓

/s/	/z/
assa /s/✓	asa /z/✓
coisa /z/✓	êxito /z/✓
exultar /z/✓	exigir /z/✓
cinema /s/✓	bicicleta /s/✓
azar /z/✓	maçã /s/✓
poça /s/✓	uso /z/✓
Osório /z/✓	aço /s/✓

Anna /s/✓ Asa /z/✓
 Coisa /s/ X Êxito /z/✓
 Exultar /s/ X Exigir /z/✓
 Cinema /s/✓ Bicicleta /s/✓
 Azar /s/ X Maçã /z/ X
 Poça /z/ X Uso /s/ X
 Osório /z/✓ Aço /s/✓

assa /s/✓ asa /z/✓
 coisa /z/✓ êxito /z/✓
 exultar /z/✓ exigir /z/✓
 cinema /s/✓ bicicleta /s/✓
 azar /z/✓ maçã /s/✓
 poça /s/✓ uso /z/✓
 Osório /z/✓ aço /s/✓

ANEXO 3

Exercício de orientação auditiva para treino do reconhecimento de /Λ/

2
4
6
9
12
13

2
4
6
7
9
11
14

2
6
9
12
13

2
6
7
8
9
11
12
13

2
4
6
7
8
9
12
14

2
4
7
9
12
13

2
4
6
7
8
9
11
12
13

ANEXO 4

Exercícios de orientação visual para reconhecimento de /k/

- 2
- 2
- 2
- 2
- 1
- 1
- 2

2
2
2
2
1
1
2

2
2
2
2
1
1
2

2
2
2
2
1
1
2

2
2
2
2
2
1
1
2

2
2
2
2
1
1
2

2
2
2
2
1
1
2

ANEXO 5

Exercícios de orientação auditiva para reconhecimento e distinção de /ɛ/, /e/ e /i/

1- /e/ 7- /i/

2- /ɛ/ 8- /e/

3- /e/ /i/ 9- /ɛ/

4- /i/ 10- /i/

5- /ɛ/ /i/ 11- /i/

6- /ɛ/ /e/ 12- /ɛ/

① /e/ 1- ɛ e

② /ɛ/ 2- ɛ e

③ /i/ /i/ 3- ɛ e

④ /i/ 4- ɛ e

⑤ /ɛ/ /i/ 5- e ɛ

⑥ /ɛ/ /i/ 6- ɛ e

⑦ /i/ 7- i

⑧ /e/ 8- e

⑨ /ɛ/ 9- e

⑩ /e/ 10- e

⑪ /e/ 11- e

⑫ /ɛ/ 12- e

1. meta

2. leite

3. este

4. gelo

5. governo

6. curado

1- /e/

2- /ɛ/

3- /e/ /i/

4- /i/

5- /ɛ/ /i/

6- /ɛ/ /e/

7- /i/

8- /e/

9- /ɛ/

10- /i/

11- /i/

12- /e/

1- /e/

2- /ɛ/

3- /e/ /i/

4- /i/

5- /e/ /i/

6- /e/ /i/

7- /i/

8- /e/

9- /e/

10- /e/

11- /e/

12- /ɛ/

1- /e/

2- /ɛ/

3- /e/ /i/

4- /i/

5- /ɛ/ /i/

6- /ɛ/ /i/

7- /i/ /o/

8- /ɛ/ /u/

9- /ɛ/ /u/

10- /ɛ/ /u/

11- /ɛ/ /u/

12- /ɛ/ /e/

1. e

2. e

3. e, ɛ

4. ɛ

5. e, ɛ

6. e, ɛ

7. ɛ

8. e

9. ɛ

10. e

11. e

12. ɛ

1/ e

2/ ɛ

3/ i

4/ ɛ

5/ e ɛ

6/ ɛ e

7/ e

8/ e

9/ ɛ

10/ ɛ

11/ ɛ

12/ e

1- e

2- ɛ

3- ɛ ɛ

4- ɛ

5- ɛ e

6- ɛ ɛ

7- ɛ

8- ɛ

9- ɛ

10- ɛ

11- ɛ

12- ɛ

ANEXO 6

Exercício de orientação auditiva para reconhecimento e distinção de /ɛ/ e /e/

1. ɛ e
2. ɛ e
3. ɛ e
4. ɛ e
5. e ɛ
6. ɛ e

1- |ɛ| |e|
2- |ɛ| |e|
3- |e| |ɛ|
4- |ɛ| |e|
5- |e| |ɛ|
6- |ɛ| |e|

1- |ɛ| |e|
2- |ɛ| |e|
3- |e| |ɛ|
4- |ɛ| |e|
5- |e| |ɛ|
6- |ɛ| |e|

1/ ɛ e
2/ ɛ e
3/ e ɛ
4/ ɛ e
5/ ɛ e
6/ e ɛ
1/ meta

1. |ɛ| |e|
2. |ɛ| |e|
3. |e| |ɛ|
4. |ɛ| |e|
5. |e| |ɛ|
6. |ɛ| |e|

1 ɛ e
2 ɛ e
3 e ɛ
4 ɛ e
5 e ɛ
6 ɛ e

1- |ɛ| |a| - |e| |a|
2- |ɛ| |ɛ| - |e| |ɛ|
3- |ɛ| |ɛ| - |e| |ɛ|
4- |ɛ| |ɛ| - |e| |ɛ|
5- |o| |u| - |e| |u|
6- |ɛ| |ɛ| - |e| |ɛ|

1 ɛ - e
2 ɛ - e
3 e ɛ
4 e ɛ
5 e ɛ
6 e ɛ

ANEXO 7

Exercícios de orientação auditiva para reconhecimento de /i/ (A)

1. /i/
 2. -
 3. -
 4. /i/
 5. /i/
 6. -
 7. -
 8. -
 9. /i/
 10. /i/
 11. /i/
 12. -

1 - x
 2
 3
 4 - x
 5 - x
 6
 7
 8
 9
 10 - x
 11 ~~NO~~ NO
 12

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

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

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

1, 5, 10, 7?

1, 5, 7, 10

1
 4
 5
 7
 8
 10

1
 5
 7
 10

1/ x
 2/ x
 3/ x
 3/ x
 5/ x
 6/ x
 7/ x
 8/ x
 9/ x
 10/ x
 11/ x
 12/ x

ANEXO 8

Exercícios de orientação auditiva para reconhecimento de /i/ (B)

Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ
2	-	-
1	x	x
1	x	-
1	-	x
	x	x
	-	-
	x	x
	-	-

2, 3, 5, 7

1/	✓
2/	✓
3/	i
4/	✓
5/	i
6/	✓
7/	i
8/	✓

①
② x
③ x
④
⑤ x
⑥
⑦ x
⑧

2
3
5
7
8

1	
2	x
3	x
4	
5	x
6	
7	x
8	

1	
2	x
3	x
4	
5	x
6	
7	x
8	

1	-
2	/i/
3	/i/
4	-
5	/i/
6	-
7	/i/
8	-

2, 3, 5, 7

ANEXO 9

Exercício para o reconhecimento visual de /i/

(1)
 (2) +
 (3)
 (4) x
 (5) x
 (6)
 (7) +
 (8)

1 —
 2 - /i/
 4 - /i/
 5 - /i/
 7 - /i/

1
 2 x
 3
 4 x
 5
 6
 7 x
 8

1
 2 +
 3
 4 +
 5 +
 6
 7 +
 8

(c)
 -
 x
 -
 x
 x
 -
 x
 -

2, 4, 5, 7

2, 3, 5, 7

2
~~3~~ 4
 7

2
 4
 5
 7

ANEXO 10

Exercício de orientação auditiva para reconhecimento e distinção de /ø/ e /a/

	/ø/	/a/
1		
2		
3		

	/ø/	/a/
1.	① ① ① ①	①
2.	① ①	①
3.		
		6

	/ø/	/a/
1)		
2)		
3)		

	/ø/	/a/
1-	3	3
2-	2	2
3-	6	3

	/ø/	/a/
1 -	1.3	1.3
2 -	1113	11.2
3 -	111111	111111
	13	7

	/ø/	/a/
1 -	1111 4	111 3
2 -	111 3	11 2
3 -	111111 7	11 2

①

$/\tau/$ leak	$/a/$ leak
1/ 1 1	1 1 1
2/ 1 1	1 1
3/ 1 1 1 1	1 1

$/e/$	$/a/$
1. ... 3	... x 3
2. ... 2	... 2
3. ... 5	... 3

ANEXO 11

Exercício de orientação visual para reconhecimento e distinção de /ø/ e /a/

ANDAR	1 /α/	2 /a/
JOGAR	1 /a/	2 /α/
VIAJAR	1 /a/	2 /α/
CANTAR	1 /α/	2 /a/
LUTAR	1 /a/	2 /α/
REPARAR	1 /α/	2 /a/

andar	jeoh	chab.
jogar	chert	je da
viajar	chert	je chas
cantar	je chas	chert
lutar	chert	je chas
reparar	je chas	chert

ANDAR	1- (α)	2- /a/
JOGAR	1- /a/	2- α
VIAJAR	1- /a/	2- /α/
CANTAR	1- /α/	2- /a/
LUTAR	1- /a/	2- /α/
REPARAR	1- /a/	2- /α/

	(1)	(2)
1.-	α	/a/
2.-	/a/	α
3.-	/α/	α
4.-	α	/a/
5.-	/a/	α
6.-	α	/α/

Andar	1	2
Jogar	2	1
Viajar	2	1
Cantar	1	2
Lutar	2	1
Reparar	1	2

andar	1	2
jogar	1	2
viajar	1	2
cantar	2	1
lutar	1	2
reparar	2	1

Anda	1	ke	Δ	2	ke	ke
Jagan	1	ke	Δ	2	ke	ke
Via pa	1	ke	Δ	2	ke	ke
Cantun	1	ke	Δ	2	ke	ke
Lutan	1			2		
Rapan	1	ke	ke	1	ke	Δ

1	F	A
2	A	F
3	A	F
4	F	A
5	A	F
6	F	A

ANEXO 12

Exercício de orientação auditiva para reconhecimento e distinção de /o/ e /o/

1	-	101
2	-	101
3	-	101
4	-	101
5	-	101
6	-	101
7	-	101
8	-	101
9	-	101
10	-	101
11	-	101
12	-	101

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

(A)	10/	10/
1	(X)	
2		(X)
3	(X)	
4		(X)
5	(X)	
6		(X)
7	(X)	
8		(X)
9	(X)	
10		(X)
11		(X)
12	(X)	

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

1	O	F
2	C	A
3	O	F
4	O	A
5	O	F
6	O	A
7	O	F
8	O	A
9	O	F
10	O	A
11	O	A
12	O	F

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

1-	0
2-	0
3-	0
4-	0
5-	0
6-	0
7-	0
8-	0
9-	0
10-	0
11-	0
12-	0

1	0 0
2	0 0
3	0 0
4	0 0
5	0 0
6	0 0
7	0 0 0
8	0 0 0
9	0
10	0
11	0
12	0

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

ANEXO 13

Exercício de orientação visual para reconhecimento e distinção de /o/ e /o/

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

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

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

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

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

1 - 0
2 - 0
3 - 0
4 - 0
5 - 0
6 - 0
7 - 0
8 - 0
9 - 0
10 - 0
11 - 0
12 - 0

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

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

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

ANEXO 14

Exercícios de orientação auditiva para reconhecimento e distinção de /ʃ/ e /s/

1. /s/ 1.3/ /s/

2. /s/ /s/

3. /s/ /s/

4. /s/ /s/

5. /s/ /s/

6. /s/ /s/

1. /s/ /s/

2. /s/ /s/

3. /s/ /s/

4. /s/ /s/

5. /s/ /s/

6. /s/ /s/

1. /s/ /s/

2. /s/ /s/

3. /s/ /s/

4. /s/ /s/

5. /s/ /s/

6. /s/ /s/

1. /s/ /s/

2. /s/ /s/

3. /s/ /s/

4. /s/ /s/

5. /s/ /s/

6. /s/ /s/

1. /s/ /s/

2. /s/ /s/

3. /s/ /s/

4. /s/ /s/

5. /s/ /s/

6. /s/ /s/

1. /s/ /s/

2. /s/ /s/

3. /s/ /s/

4. /s/ /s/

5. /s/ /s/

6. /s/ /s/

ANEXO 15

Exercício de orientação visual para reconhecimento e distinção de /f/ e /s/

1 - /s/ /f/

2 - /f/ /s/

3 - /s/ /f/

4 - /s/ /s/

5 - /s/ /s/

6 - /f/ /s/

1 /s/ /s/

2 /f/ /s/

3 /s/ /f/

4 /f/ /s/

5 /s/ /f/

6 /f/ /s/

1 - /s/ /f/

2 - /f/ /s/

3 - /s/ /f/

4 - /s/ /s/

5 - /s/ /f/

6 - /f/ /s/

1. /s/ /s/

2. /f/ /s/

3. /s/ /f/

4. /f/ /s/

5. /s/ /f/

6. /f/ /s/

1 - /s/ /f/

2 - /f/ /s/

3 - /s/ /f/

4 - /f/ /s/

5 - /s/ /f/

6 - /f/ /s/

1 /s/ /s/

2 /f/ /s/

3 /s/ /f/

4 /f/ /s/

5 /s/ /f/

6 /f/ /s/

ANEXO 16

Exercício de orientação auditiva para reconhecimento e distinção de /f/ e /z/

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

/s/	/z/
chá chá (2)	jã (1)
chato (3)	jato (4)
queixo (5)	queijo (6)
racha (7)	reja (9)
acha (7)	a - - - (10)
rachada (11)	rachada rachada (12)

1	jã (3)
2	/s/ chá
3	/s/ chato
4	jato (3)
5	(3) queijo
6	/s/ x
7	(3) j
8	(f)
9	(s) achar -
10	(3) j
11	(3) j
12	(s) ch.

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

1.	/z/
2.	/s/
3.	/s/
4.	/z/
5.	/z/
6.	/s/
7.	/z/
8.	/s/
9.	/s/
10.	/z/
11.	/z/
12.	/s/

ANEXO 17

Exercício de orientação auditiva para reconhecimento de /R/ uvular

/R/

2, 4, 6, 8, 9, 11

2✓ / 4 / 6✓ / 8✓ / 11✓

2✓

~~4~~

6✓

8✓

11✓

2✓

~~4~~

6✓

8✓

11✓

2✓

~~4~~

6✓

8✓

11✓

ANEXO 18

Exercício de orientação auditiva para reconhecimento de vogais nasais (1)

1, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20

1, 4, 5, 6, 8, 11, 13, 14, 15, 19, 20

1, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20

1, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 20

1/ 1 ✓	13/ ✗
2/	14/ ✗ → no nasal ✗
3/ ✗	15/ 1 ✓
4/ a → no nasal ✗	16/ 1 ✗
5/ 1 ✓	17/ 1 ✓
6/ ✗	18/ a → no nasal ✓
7/ ✓	19/ 1 ✓
8/ 1 ✓	20/ 1 ✓
9/ 1 ✗	
10/ 1 ✗	
11/ 1 ✓	
12/ ✓	

1, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 20

1, 4, 5, 6, 8, 11, 14, 15, 17, 19, 20

1 ✓
4 ✓
5 ✓
6 8 ✓
11 ✓
14 ✓
15 ✓
17 ✓
19 ? ✓
20 ✓

1 ✓ 4 ✓ 6 ✓ 8 ✓ ~~9~~ ~~10~~ ~~11~~ ~~12~~ ~~13~~ 14 ✓ 15 ✓ 17 ✓
~~18~~ 19 ✓ 20 ✓

1 ✓
~~4~~
5 ✓
~~6~~ 8 ✓
9
~~10~~
11 ✓
12
13
14 ✓
15 ✓
16 ✓
17
18
19 ✓
20 ✓

1 ✓
~~3~~
4 ✓
5 ✓
6 ✓
8 ✓
11 ✓
~~13~~
14 ✓
15 ✓
17 ✓
19 ✓
20 ✓

ANEXO 19

Exercício de orientação auditiva para reconhecimentos de vogais nasais (2)

onde /õ/ ✓	cantar [ẽ] ✓	mola - ✓
ópera - ✓	verde [ẽ] x	cinto - x
vinho - ✓	volta [õ] x	pente [ẽ] ✓
santo [ẽ] ✓	vento [ẽ] ✓	andar [ẽ] ✓
ponte [õ] ✓	so só ✓	junto - x
pintar - x	osso - ✓	
carta - ✓	vinte [ĩ] ✓	
	ama [õ] x	

onde /õ/ ✓	cantar /ã/ ✓	mola - ✓
Ópera - ✓	verde - ✓	cinto /i/ ✓
vinho - ✓	volta - ✓	pente /ẽ/ ✓
Santo /a/ ✓	vento /ẽ/ ✓	andar /ã/ ✓
Ponte /õ/ ✓	so - ✓	junto /ũ/ ✓
Pintar /i/ ✓	osso - ✓	
Carta - ✓	vinte /i/ ✓	
	ama /ã/ x	

onde /õ/ ✓	cantar x	mola - ✓
ópera - ✓	verde ✓	cinto x
vinho /u/	volta ✓	pente /ẽ/ ✓
santo /õ/ ✓	vento /ẽ/ ✓	andar /õ/ ✓
ponte /õ/ ✓	só ✓	junto x
pintar x	osso /õ/ x	
carta ✓	vinte /i/ ✓	
	ama ✓	

onde /õ/ ✓
ópera - ✓
vinho - ✓
santo /ã/ ✓
ponte /õ/ ✓
pintar /ẽ/ ✓
carta - ✓
cantar /ã/ ✓
verde - ✓
volta - ✓
vento /ẽ/ ✓
so - ✓
osso - ✓
vinte /ẽ/ ✓
ama - ✓
mola - ✓
cinto /ẽ/ ✓
pente /ẽ/ ✓
andar /ã/ ✓
junto /ũ/ ✓

<u>on</u> de /õ/ ✓	mola /õ/ ✗
ópera — ✓	cinto — ✗
vinho /i/ ✗	pente /ê/ ✓
santo /ê/ ✓	andar /ã/ ✓
ponte /õ/ ✓	junto /ũ/ ✓
pintar /ĩ/ ✓	
carta — ✓	
cantar /ê/ ✓	
verde /ê/ ✗	
volta — ✓	
vento /ê/ ✓	
só /õ/ — ✓	
osso — ✓	
vinte /ĩ/ ✓	
ama /ã/ ✗	

onde [õ] ✓	vento [ê] ✓
ópera — ✓	só — ✓
vinho — ✓	osso — ✓
santo [ê] ✓	vinte [ĩ] ✓
ponte [õ] ✓	ama — ✓
pintar [ĩ] ✓	mola — ✓
carta — ✓	cinto [ĩ] ✓
cantar [ê] ✓	pente [ê] ✓
verde — ✓	andar [ê] ✓
volta — ✓	junto [ũ] ✓

onde ã	8 cantar ã	4 mola -
ópera -	9 verde -	5 cinto ã
vinho -	10 volta -	6 pente ã
santo	11 vento ã	7 andar -
ponte ã	12 só -	8 junto ã
pinter ã	13 osso -	
carta -	14 vinte ã	
	15 ama -	

1 onde /õ/✓	11. vento φ x
2 ópera φ	12. osso φ ✓
3 vinho φ	13. ama
4. santo φ x	14. cinto
5. ponte /õ/✓	15. andar
6. pinter φ x	16. só só φ ✓
7. carta φ ✓	17. vinte
8. cantar /ã/✓	18. mola
9. verde ✓	19. pente
10. volta /õ/✓	20. junto

onde [õ]✓	mola [õ] x
ópera - ✓	cinto - [ẽ]✓
vinho - ✓	pente - [ẽ]✓
santo [ã]✓	andar - x
ponte [õ]✓	junto - [ũ]✓
pinter - x	
carta - ✓	
cantar - [ẽ]✓	
verde - [ẽ] x	
volta - ✓	
vento - [ẽ]✓	
só - ✓	
osso - [õ]✓	
vinte - x	
ama - [ã] x	

onde /õ/✓	cantar /ẽ/✓	mola - ✓
ópera -	verde - ✓	cinto /ĩ/✓
vinho /ĩ/ x	volta - ✓	pente /ẽ/✓
santo /ã/✓	vento /ẽ/✓	andar ã ✓
ponte /õ/✓	só - ✓	junto /ũ/✓
pinter /ĩ/✓	osso - ✓	
carta - ✓	vinte /ĩ/✓	
	ama /ã/ x	

onde õ ✓	cantar ã ✓	mola õ ✓
ópera ✓	verde ✓	cinto ã ✓
vinho ã x	volta ✓	pente ã ✓
santo ã ✓	pente ã ✓	andar ã ✓
ponte õ ✓	só ✓	junto ã ✓
pinter ã ✓	osso ✓	
carta ✓	vinte ã ✓	
	ama ã x	