



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ROMULO CRAVEIRO DE SOUSA TARTARUGA

**O USO DE TRANSCRIÇÃO FONÉTICA NA APRENDIZAGEM
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL**

v.1

Salvador
2011

RÔMULO CRAVEIRO DE SOUSA TARTARUGA

O USO DE TRANSCRIÇÃO FONÉTICA NA APRENDIZAGEM
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL

V. 1

Trabalho de dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Gama

Salvador
2011

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Tartaruga, Rômulo Craveiro de Sousa.

O uso de transcrição fonética na aprendizagem do português brasileiro como língua adicional / Rômulo Craveiro de Sousa Tartaruga. - 2011.

2v. : il. + 1 CD-ROM

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Gama.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2011.

1. Língua portuguesa - Brasil - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 2. Língua portuguesa - Fonética. 3. Língua portuguesa - Pronúncia. 4. Didática. 5. Lingüística - Metodologia. I. Gama, Gustavo. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 469.798
CDU - 811.134.3

A

Olga, mãe querida, pelo exemplo de luta, determinação e positividade, e pelo amor que me faz maior.

Jorge, pai querido, pela fé sincera em mim e vibrações positivas.

Guida, madrinha querida, presente e amorosa, mesmo na longa distância.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por sempre acreditarem e torcerem por mim expressando isso em palavras, sempre.

A minhas tias queridas Guida e Cló, pelo carinho e torcida.

Ao meu orientador Gustavo Gama, que foi firme, atencioso, receptivo, presente, cuidadoso, paciente, flexível e generoso, não deixando que eu desanimasse.

Ao meu amigo Cláudio Xavier, que generosamente me ouviu e estimulou com entusiasmo e foi para mim um verdadeiro irmão.

A minhas amigas Joyce Bacelar e Viviane Freitas por seu carinho, palavras de ânimo e torcida constantes!

A Urânia, por me fazer ver e acreditar.

A Marcelo Santos, amigo querido, pelo apoio, amizade, e estímulo constantes.

Aos professores Alícia Lose, Vera Britto, Adelaide Oliveira, Elizabeth Ramos e Sávio Siqueira, que carinhosamente incentivaram meu crescimento.

Ao professor Ubiratã Alves, por suas palavras de estímulo e contribuições valiosas.

Às professoras Elizabeth Reis Teixeira e Irenilza Oliveira, por compartilhar o conhecimento, e pelas valiosas sugestões.

A Ana Luíza Leite, Andréa Alves, Alex Simões, Athiná Arcadinos Leite, Carolina Ribeiro, Clara Ramos, Cristiana Ribeiro, Denise Lima, Gisele Reis, Itana Lins, Isabela Vasconcelos, Jailson Santos, Maria Emília Machado, Ricardo Piedade, Sônia Aires, Zélia Fernandez, e todos aqueles que em algum momento, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Às professoras e alunos participantes da pesquisa, pela doação de seu tempo, compartilhamento de suas experiências e boa vontade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística - PPGLL UFBA, pelo atendimento atencioso e profissional.

Símbolos. Tudo símbolos...
Se calhar, tudo é símbolos...
Serás tu um símbolo também?

Fernando Pessoa, 1933

RESUMO

A presente pesquisa-ação visa a analisar os resultados de uma instrução que promove o notar de aspectos fonéticos e fonológicos em português como língua adicional através do uso de transcrição fonética e as impressões dos sujeitos envolvidos sobre sua utilidade. Partiu-se da hipótese de que mudanças em direção a formas alvo poderiam ocorrer através da instrução que se propôs. Foram realizados exames pré-instrucionais em que se observou o status de processos fonológicos desses alunos e pós-instrucionais para se estudar os resultados da instrução na sua interfonologia. Para tanto, selecionou-se uma instituição particular constituída na cidade de Salvador de onde fizeram parte da pesquisa duas professoras e seus alunos – uma turma com quatro alunos e outra com três. O registro da instrução em áudio e vídeo das aulas, no período de uma semana possibilitou a captação de momentos em que os alunos notavam sons da língua que possivelmente passariam despercebidos, a prática da correção de erro pelas professoras e as reações dos alunos e professoras à aplicação da instrução. Para as testagens, utilizou-se o Exame Fonético Fonológico ERT, e dois outros exames criados especificamente para o estudo – frases que pudessem testar processos fonológicos em limites de palavras e uma entrevista que possibilitou análise de fala espontânea. Os dados dos exames foram foneticamente transcritos. O que se observou nos exames pós-instrucionais, foi que a maioria dos alunos apresentou uma mudança em direção à língua alvo na maior parte dos seus processos fonológicos que receberam tratamento instrucional. As reações à instrução foram positivas para a maioria dos alunos e para as duas professoras.

Palavras-chave: Transcrição fonética. Português como língua adicional. Interfonologia. Notar.

ABSTRACT

This action research is aimed at both analyzing the results of an instruction that promotes the noticing of phonetical and phonological aspects of Portuguese as an additional language through the use of phonetic transcription, and the subjects's impressions about its usefulness. It was hypothesized that the proposed instruction would promote changes in the students's interphonology towards the target language. It took place in a private language school in Salvador – Ba, and two teachers and seven students participated in the experiment – one group with three students and the other with four. The video and audio recording of the classes for a week each made it possible to register moments when students noticed sounds that would not be noticed otherwise, error correction by the teachers and both teachers and students reactions to that kind of instruction. The ERT Phonetic and Phonological Examination and other two examination instruments specifically created for the purpose of this study – which were applied to test phonological processes in word junctions and an interview that made it possible to analyze spontaneous speech. As hypothesized, most students in the post tests showed some change in most of their phonological processes towards the target language.

Keywords: Phonetic transcription. Portuguese as an additional language. Interphonology. Noticing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Aulas ministradas às professoras participantes da pesquisa	59
Quadro 2 – Formas não alvo dos alunos da primeira turma observada da professora Elen (grupo não participante do experimento) e suas intervenções	73
Quadro 3 – Mudanças em direção a formas-alvo observadas nos exames pré e pós-instrucionais do aluno Jean François	204
Quadro 4 – Mudanças em direção a formas-alvo observadas nos exames pré e pós-instrucionais do aluno Rashid	206
Quadro 5 – Mudanças em direção a formas-alvo observadas nos exames pré e pós-instrucionais da aluna Antonella	207
Quadro 6 – Mudanças em direção a formas-alvo observadas nos exames pré e pós-instrucionais do aluno CEM	207
Quadro 7 – Mudanças em direção a formas-alvo observadas nos exames pré e pós-instrucionais da aluna Darica	209
Quadro 8 – Mudanças em direção a formas-alvo observadas nos exames pré e pós-instrucionais da aluna Isabel	213
Quadro 9 – Símbolos fonéticos para aulas de PLA	231
Quadro 10 – Processos fonológicos e tratamentos didáticos	233
Quadro 11 – Exame ERT dos alunos da professora Elen	235
Quadro 12 – Exame ERT dos alunos da professora Francine	238
Quadro 13 – Exame Fonético e Fonológico de Frases de Gianna	243
Quadro 14 – Exame Fonético e Fonológico de Frases de Jean François	245
Quadro 15 – Exame Fonético e Fonológico de Frases de Rashid	247
Quadro 16 – Exame Fonético e Fonológico de Frases de Antonella	249
Quadro 17 – Exame Fonético e Fonológico de Frases de Cem	251
Quadro 18 – Exame Fonético e Fonológico de Frases de Darica	253
Quadro 19 – Exame Fonético e Fonológico de Frases de Isabel	255
Quadro 20 – Processos fonológicos pré e pós-instrucionais de Gianna	310
Quadro 21 – Processos fonológicos pré e pós-instrucionais de Jean François ..	314
Quadro 22 – Processos fonológicos pré e pós-instrucionais de Rashid	319
Quadro 23 – Processos fonológicos pré e pós-instrucionais de Antonella	324
Quadro 24 – Processos fonológicos pré e pós-instrucionais de Cem	328
Quadro 25 – Processos fonológicos pré e pós-instrucionais de Darica	332
Quadro 26 – Processos fonológicos pré e pós-instrucionais de Isabel	336
Quadro 27– Quadro 26 – Quadro geral de resultados	339

SUMÁRIO

VOLUME 1

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	INTRODUÇÃO	19
2.2	TRANSCRIÇÃO FONÉTICA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA: UM BREVE HISTÓRICO	20
2.3	A CONSCIÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE PRONÚNCIA	21
2.3.1	O notar	22
2.3.1.1	Frequência no input como desencadeador do notar	25
2.3.1.2	Realce no input como desencadeador do notar	26
2.3.1.3	O foco na forma como desencadeador do notar	28
2.4	A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APRENDIZAGEM DE PRONÚNCIA EM PLA	30
2.5	MEMÓRIA, VOCALIZAÇÃO E INSTRUÇÃO COM TRANSCRIÇÃO FONÉTICA	31
2.6	CONSCIÊNCIA E TRANSCRIÇÃO FONÉTICA	36
2.7	ERRO DE PRONÚNCIA	40
2.7.1	Identidade cultural e correção de erro de pronúncia	43
2.7.2	O momento de corrigir erro de pronúncia	46
2.8	ATIVIDADES DE PRONÚNCIA E TF	48
2.9	QUADRO FONÉTICO	51
2.9.1	Símbolos propostos para a transcrição fonética em materiais didáticos	52
2.9.2	O diacrítico [~] na representação de ditongos nasais	54
2.9.3	A representação da labialização da lateral palatal em final de sílaba	54
2.9.4	Quadro de símbolos fonéticos do português do Brasil como proposta de uso em materiais didáticos e em sala de aula (cf. Cristóvão Silva, 2002, Mira Matheus, 1996)	55
3	METODOLOGIA	56
3.1	COLETA DE DADOS DOS PROFESSORES	58
3.1.1	Professora Elen	61
3.1.2	3.1.2 Professora Francine	67
3.2	COLETA DE DADOS DOS ALUNOS	74
3.2.1	Processos de simplificação fonológica observados nas falas dos alunos participantes do experimento	75

3.2.2	Entrevistas	76
3.2.3	Observação das aulas	77
3.2.4	Alunos da professora Elen que participaram do experimento	78
3.2.5	Alunos da professora Francine que participaram do experimento.....	79
3.3	PERÍODO INSTRUCIONAL DE TRATAMENTO DAS FORMAS NÃO ALVO ...	81
3.4	OS ESTUDOS DE CASO: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE	83
4	ESTUDOS DE CASO	85
4.1	INTRODUÇÃO	85
4.2	ESTUDO DE CASO 1: PROFESSORA ELEN E SEUS ALUNOS	86
4.2.1	Observação das aulas da professora Elen durante o experimento: primeiro dia	86
4.2.2	Observação das aulas da professora Elen durante o experimento: segundo dia	92
4.2.3	Observação das aulas da professora Elen durante o experimento: terceiro dia.....	96
4.2.4	Observação das aulas da professora Elen durante o experimento: quarto dia	103
4.2.5	Observação das aulas da professora Elen durante o experimento: quinto dia	105
4.2.6	Conclusões sobre o experimento no estudo de caso 1	109
4.3	ESTUDO DE CASO 2: PROFESSORA FRANCINE E SEUS ALUNOS	110
4.3.1	Observação das aulas da professora Francine durante o experimento: primeiro dia	110
4.3.2	Observação das aulas da professora Francine durante o experimento: segundo dia	118
4.3.3	Observação das aulas da professora Francine durante o experimento: terceiro dia	154
4.3.4	Observação das aulas da professora Francine durante o experimento: quarto dia	164
4.3.5	Observação das aulas da professora Francine durante o experimento: quinto dia	176
4.3.6	Observação das aulas da professora Francine durante o experimento: sexto dia	184
4.3.7	Conclusões sobre o experimento no estudo de caso 2	202

4.4	ANÁLISE DAS FORMAS NÃO ALVO E DOS RESULTADOS DO TRATAMENTO INSTRUCIONAL	203
4.4.1	Gianna	203
4.4.2	Jean François	204
4.4.3	Rashid	206
4.4.4	Antonella	206
4.4.5	Cem	207
4.4.6	Darica	209
4.4.7	Isabel	212
4.4.8	Professora Elen	215
4.4.9	Professora Francine	219
5	CONCLUSÃO	222
	REFERÊNCIAS	226

VOLUME 2

APÊNDICE A -	Quadro de símbolos fonéticos do português do brasil para utilização didática pelo professor (Cf. Cristóvão Silva, 2002 e Mateus, 2004)	231
APÊNDICE B -	Quadro de processos fonológicos observados em alunos estrangeiros e propostas de tratamento	233
APÊNDICE C	Exame fonético fonológico ERT aplicado aos alunos	235
APÊNDICE D	Exame fonético e fonológico de frases	243
APÊNDICE E	Entrevistas pré e pós instrucionais	257
APÊNDICE F	Quadro ilustrativo dos processos fonológicos nos exames pré-instrucionais, tratamentos instrucionais, e resultados nos exames pós-instrucionais	310
APÊNDICE G	Quadro de dados pré-instrucionais, do tratamento didático e pós-instrucionais	339
APÊNDICE H	Atividades didáticas com uso de TF em contexto comunicativo	341
APÊNDICE I	Sugestões de atividades para o trabalho com pronúncia através de TF em contextos comunicativos	364
APÊNDICE J	Entrevistas pós-instrucionais professoras	368
APÊNDICE K	Transcrições das falas das professoras Elen e Francine e seus alunos nas aulas de aplicação do experimento - CD-ROM	CD
ANEXO I	Pronúncia do < x >	387
ANEXO II	Hábitos alimentares	389

1 INTRODUÇÃO

A partir da prática de pesquisa-ação¹ que desenvolvi ao longo de oito anos de ensino de português como língua adicional² (PLA), que culminou no meu trabalho de conclusão de curso de graduação, observei que alguns dos meus alunos encontravam dificuldade em perceber aspectos fonético-fonológicos³ do português, e que esta dificuldade estava correlacionada com a não produção de determinados sons. Observei, ainda, através de coleta de dados de minhas próprias aulas, que tal dificuldade, em grande parte, tinha sua origem ora na transferência de sua língua materna (L1) ora em outra língua adicional aprendida pelo aluno. Além disso, a dificuldade na percepção de sons não recai somente sobre aqueles da

¹ Viana (2007) conceitua pesquisa-ação inserindo-a num contexto de empoderamento do professor, que passa de “consumidor de teorias” para “praticante na produção do conhecimento” e propõe um roteiro para executá-la, a partir de Moita Lopes e Nunan. Foi o roteiro que segui, embora não conhecesse ainda o conceito de pesquisa-ação há dez anos:

- Familiarização com os princípios e instrumentos da pesquisa-ação;
- Monitoração do processo de ensino/aprendizagem através de notas de campo e/ou gravação em áudio;
- Negociação da questão a ser investigada;
- Negociação dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados;
- Pesquisa-ação na prática: coleta de dados;
- Análise e interpretação dos dados: acumulação de evidência para teorização;
- Relatórios de pesquisa: apresentação em seminários/congressos;
- Negociação de novas questões de pesquisa (o processo recomeça na etapa três acima).

² O termo língua adicional tem sido frequente em publicações oficiais dos governos do Canadá e Reino Unido, sendo mais apropriado do que “segunda língua”, pois leva em conta o fato de que os alunos, em vez de bilíngues, frequentemente são multilíngues. Em janeiro deste ano, a UnB utilizou o termo no título de um seminário, o “I SEPLAD – Seminário de estudos de português como língua adicional”.

³ Consciência tanto dos sons distintivos quanto dos que não causam diferença de significado, mas que podem interferir no entendimento e produção oral.

língua alvo que não estão presentes na língua materna do aprendiz. Para Flege (2003, p. 469) esta dificuldade é maior sobre sons da língua adicional (LA) alvo que se assemelham aos do sistema fonológico da língua materna. Cabe generalizar que a dificuldade pode ser maior também aos sons semelhantes de outra LA aprendida anteriormente, pois o seu sistema sonoro pode ter se tornado uma referência para o aluno. Em minha experiência com alunos estrangeiros, é comum observar elementos fonéticos de outras línguas aprendidas quando eles falam português.

A transferência da língua materna (CELCE-MURCIA, BRINTON e GOODWIN, 1996, p.20) desempenha um importante papel na aquisição⁴ de pronúncia de LA. De acordo com Brown (2000a), pesquisas demonstram que a fonologia é a área da aquisição da gramática que mais sofre influência da língua materna (LM). O autor faz um percurso histórico desde a Hipótese da Análise Contrastiva (previsão de dificuldades através de procedimentos contrastivos entre a LM e a LA) passando pela influência interlinguística (em vez de previsão de dificuldades, um entendimento da fonte da dificuldade) que seria sua versão fraca, pela Análise de Erro (erros atribuídos também a outras fontes que não a língua materna), a Teoria de Marcação (graus relativos de dificuldades através de princípios da gramática universal) indo até o que hoje é conhecido como interlíngua (um sistema que tem, estruturalmente, um status intermediário entre a língua materna e a alvo). Embora a teoria de Análise de Erro tenha derrubado o mito de previsibilidade dos problemas de aprendizagem exclusivamente pela interferência da língua materna no campo da sintaxe e do léxico, há um consenso em relação a tal previsibilidade em relação à fonologia (BROWN, 2000b, p.218 e CELCE-MURCIA, BRINTON e GOODWIN, 1996, p.20). Além disso, estudos sobre a aprendizagem em geral (SHNEIDER, SCHIFFRIN 77; RUMELHART e NORMAN, 78, apud CELCE-MURCIA, BRINTON e GOODWIN, 1996) demonstram que o aprendiz

⁴ Os termos “aquisição” e “aprendizagem” serão usados indistintamente neste trabalho.

tende a associar o novo conhecimento a um preexistente. No caso da aquisição fonológica de LA, tanto a língua materna como outra LA seriam esse conhecimento preexistente. Brown (supra, p. 211-212), pontua que há um reconhecimento do “papel significante que experiências prévias têm em qualquer ato de aprendizagem e que a influência da língua materna como experiência prévia não deve ser vista com exagero”⁵ (tradução nossa). Mesmo assim, ele reconhece que a fonologia permanece sendo a categoria linguística mais confiável para se prever a performance do aprendiz. Por outro lado, com o surgimento do conceito de interlíngua, o “erro” passa a ser tratado como parte do desenvolvimento desse sistema.

Por essa razão, durante a pesquisa-ação, analisei as formas não-alvo da interlíngua dos alunos após coleta de dados em forma de anotações, procurando investigar sobre a sua LM. Eu esperava concluir que tais formas não-alvo tivessem sua origem nela ou em LAs estudadas antes do português. O objetivo era compreender a natureza da forma não-alvo, para que tomasse medidas didáticas em relação a prioridades no ensino de pronúncia. Assim, propus algumas soluções para problemas que eu considerava previsíveis de pronúncia, em que se aplicam os símbolos fonéticos (TARTARUGA, 2004, 2007) na instrução.

Porém, considerando as implicações do conceito de interlíngua, decidi lançar um outro olhar sobre a natureza das formas não-alvo dos aprendizes, admitindo que elas poderiam revelar também o estágio de desenvolvimento da sua interlíngua, podendo significar, por exemplo, uma generalização de regras da própria língua alvo. Sem esquecer, é claro, do papel da relação grafo-fônico-fonológica do português em comparação com a das línguas conhecidas pelo aluno. Como explica Alves (2009a, p. 245), uma das fontes de dificuldade do aprendiz de perceber e produzir sons da língua alvo é a transferência da relação grafo-fônico-fonológica da LM para a LA.

⁵ “(...) significant role that prior experience plays in any learning act, and that the influence of the native language as a prior experience must not be overlooked”.

Ao pensar em estratégias para auxiliar meus alunos na percepção de sons, decidi experimentar o uso de transcrição fonética não apenas de sons isolados, como propõe grande parte dos livros didáticos de PLA publicados no Brasil (TARTARUGA, 2004, 2007), mas também de palavras e junções de palavras. O que observei entre as dificuldades de pronúncia de meus alunos foi que, muitas vezes, não percebiam as alterações que ocorriam nos sons em limites de palavras e tampouco a sílaba tônica de palavras não acentuadas graficamente. Além disso, pensei que, transcrevendo as palavras e frases fonológicas no quadro branco, beneficiaria meus alunos com uma paulatina familiaridade com símbolos fonéticos, pois assim eles poderiam entender cada vez mais as transcrições no quadro, fazendo-os notar regras fonológicas e propiciando reflexões, comparações com a LM, percepção de sons e traços distintivos. Considerei, também, que os alunos estariam adquirindo um conhecimento útil ao aprendizado de qualquer outra língua, ao consultar dicionários que utilizassem os símbolos da Associação Internacional de Fonética (IPA, sigla em inglês). Baseei-me na minha própria experiência como aluno para tomar tal decisão (ver item 2.9 sobre o quadro fonético). Obviamente, é possível que um número considerável de alunos não tenha familiaridade com símbolos fonéticos. Entretanto, minha experiência tem mostrado que os alunos, ao final de um período de instrução com transcrição fonética, tendem a achar que foi útil, como demonstrei num estudo de 77 alunos de português como língua adicional entre os anos de 2004 (TARTARUGA, 2004 e 2007) e 2008. O uso de símbolos fonéticos e o próprio treinamento fonético de alunos e professores vem sendo praticado desde o século XIX, recebendo diferentes status ao longo do tempo (ver próxima seção).

O presente estudo torna-se relevante diante de uma área pouco explorada em termos de produção científica dentro de aquisição de segunda língua que é a aquisição fonológica. Menos explorada ainda é a aquisição fonológica do português como língua adicional.

Pretendo, portanto, contribuir com resultados que possam corroborar com as teorias de aquisição de segunda língua, que geralmente investigam as áreas da morfologia e sintaxe. Assim, pretendo poder generalizar a aplicação de tais teorias à aquisição fonológica do português como língua adicional.

Diante do exposto, apresento as perguntas norteadoras desta pesquisa:

- a) Que efeitos na interlíngua dos alunos de PLA uma instrução com Foco na Forma (ver seções 2.3.1.2 e 2.3.1.3) de pronúncia com o uso de transcrição fonética poderá causar?
- b) Que impressões terão os alunos a respeito da instrução com Foco na Forma de aspectos fonéticos e fonológicos com o uso de TF? Que grau de dificuldade terão e por quê/por que não?
- c) Que impressões terão os professores ao utilizarem TF em sua instrução explícita de pronúncia em contextos comunicativos? Desejarão continuar adotando a postura didática? Por quê/por que não?
- d) Que papel da memória pode ser identificado no processo de aprendizagem de pronúncia através do uso de TF? Os alunos se lembrarão do símbolo fonético ao realizar uma auto-correção voluntária / partida do professor?

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, foi observar, através de um estudo longitudinal de uma semana, possíveis efeitos na interlíngua de alunos estrangeiros de diferentes nacionalidades que estudam português como língua adicional, causados por uma instrução explícita de aspectos fonéticos e fonológicos através do uso de TF. Os objetivos específicos foram:

- a) Analisar, através da abordagem dos processos fonológicos, as formas não alvo existentes na interlíngua de alunos de PLA no momento pré-instrucional, para então oferecer às professoras o enfoque a ser dado na instrução com TF;
- b) Examinar os possíveis efeitos da instrução com TF na interlíngua dos alunos participantes no momento pós-instrucional;
- c) Identificar, durante as aulas observadas, os momentos em que os alunos notam regras fonológicas ou a natureza de determinados sons através da TF e o papel da memória nesse processo com o propósito de coletar evidências a favor da instrução com TF;
- d) Analisar a ação das professoras durante a instrução com TF, comparando a sua prática com o que afirmaram ser suas crenças na entrevista pré-instrucional no que diz respeito à correção de erro (identidade cultural e sotaque, quando e como intervir nas formas não-alvo).

Tendo explicitado as perguntas da pesquisa e os seus objetivos neste capítulo introdutório, farei adiante um breve resumo dos capítulos subsequentes.

No capítulo 2, analiso as teorias em que se baseiam as minhas decisões didáticas para aplicação de um experimento que pretendeu testar os resultados da instrução de pronúncia com o uso de TF na interlíngua de alunos de outras salas de aula além da minha e a experiência dos professores participantes da pesquisa.

No capítulo 3 (Metodologia), descrevo como se deram os processos de escolha do contexto em que se realizou a pesquisa, as suas características e as dos sujeitos envolvidos. Explico também os modelos didáticos que escolhi para aplicação das atividades do experimento.

No capítulo 4 (Estudos de caso), exibo e analiso as características de cada sujeito participante dos experimentos e, ao longo das aulas transcritas, interpreto as reações e ações de alunos e professores diante do ensino e aprendizagem de pronúncia através da transcrição fonética, bem como as diversas questões subjetivas que permeiam a prática e o universo da sala de aula. Na seção 4.4, analiso as formas de pronúncia não alvo dos alunos participantes da pesquisa através da abordagem dos processos fonológicos (ver seção 2.7).

Finalmente, no capítulo 5 (Conclusão), coloco conclusões a que cheguei no final dos experimentos e dos exames pós-instrucionais, colocando os possíveis efeitos da instrução explícita através de transcrição fonética na interlíngua de alunos de português como língua adicional, bem como na visão e prática profissional dos professores participantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 INTRODUÇÃO

Ao pensar em estratégias para auxiliar meus alunos na percepção de sons, decidi experimentar o uso de transcrição fonética não apenas de sons isolados, como propõe grande parte dos livros didáticos (TARTARUGA, 2004, 2007), mas também de palavras e junções de palavras. O que observei entre as dificuldades de pronúncia de meus alunos foi que muitas vezes não percebiam as alterações que ocorriam nos sons em limites de palavras e tampouco a sílaba tônica de palavras não acentuadas. Além disso, pensei que, transcrevendo as palavras e frases fonológicas no quadro branco, beneficiaria meus alunos com uma paulatina familiaridade com símbolos fonéticos, pois assim eles poderiam entendê-los ao consultar dicionários que utilizassem os símbolos da Associação Internacional de Fonética (IPA, sigla em inglês). Baseei-me na minha própria experiência como aluno para tomar tal decisão (ver item 2.3.2 sobre o quadro fonético). Obviamente, é possível que um número considerável de alunos não tenha familiaridade com símbolos fonéticos. Entretanto, minha experiência tem mostrado que os alunos, ao final de um período de instrução com transcrição fonética, tendem a achar que foi útil, como demonstrei num estudo de 60 alunos de português como língua adicional (TARTARUGA, 2004 e 2007). O uso de símbolos fonéticos e o próprio treinamento fonético de alunos e professores vêm sendo praticado

desde o século XIX, recebendo diferentes status ao longo do tempo. É o que abordarei na próxima seção.

2.2 TRANSCRIÇÃO FONÉTICA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA: UM BREVE HISTÓRICO

O uso de transcrição fonética como ferramenta de aprendizagem de língua estrangeira teve início com o Movimento de Reforma, ocorrido na segunda metade do século XIX na Europa. Naquele momento histórico, críticas ao Método Gramática-Tradução ganham corpo, pois oportunidades de comunicação entre os europeus cresciam, o que criou uma demanda por proficiência oral em línguas estrangeiras. Por isso, uma atenção à fala em detrimento da escrita se estabelecia. No final daquele século, professores de línguas e linguistas começavam a escrever sobre a necessidade de novas abordagens de ensino de línguas, e, através de panfletos, discursos e livros, iniciaram o Movimento de Reforma. Foi então que a Fonética se estabeleceu como disciplina científica e o alfabeto fonético internacional (IPA – International Phonetic Alphabet) surge primeiramente com o objetivo de melhorar o ensino de línguas modernas (Richards e Rodgers, 1986), dentre outros motivos. Eles defendiam que tanto professores quanto alunos deveriam ter um treinamento fonético que envolvia o uso de descrições articulatórias, diagramas articulatórios, e o alfabeto fonético, para se estabelecer bons hábitos de fala. Essas técnicas que favorecem o ensino de aspectos segmentais de ordem fonética podem ser vistas em salas de aula ainda hoje. É o caso, por exemplo, de um dos sujeitos entrevistados na pesquisa, a professora Francine. Ela afirmou, em entrevista, que costuma explicar a seus alunos como os sons são articulados, acreditando que isso facilite a produção oral deles. Com o advento da Abordagem Comunicativa, tais técnicas passaram a ser rejeitadas por serem consideradas incompatíveis com um ensino

comunicativo, em favor do ensino de aspectos suprasegmentais (CELCE-MURCIA, BRINTON e GOODWIN, 1996, p.10). Para os autores citados, o ensino de pronúncia na década de 90 do século passado passa a privilegiar um ensino de pronúncia que identifique os aspectos tanto segmentais como suprasegmentais mais importantes e os integre às necessidades dos alunos. A orientação nesta pesquisa para o ensino de pronúncia tem natureza segmental, e seu ensino explícito utilizando-se o treinamento fonético dos alunos. A justificativa para tal posição será mostrada no próximo item.

2.3 A CONSCIÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE PRONÚNCIA

O papel da consciência no processo de aprendizagem tem ganhado um variado *status* ao longo dos anos na pesquisa em Aquisição de Segunda Língua. Schmidt (1990) pontua que os behavioristas defendiam que não havia importância da consciência no processo de aprendizagem, e que ela não podia ser cientificamente investigada. Skehan (1998) defende que haja instrução explícita de itens da língua porque após o período crítico, adultos focam sua atenção no significado, e não na forma. Assim, para que haja aprendizado, Skehan sugere que o professor dirija a atenção do aluno para a forma através da instrução explícita, e o aluno possa ter consciência do item lingüístico e processá-lo. Krashen (1962, pp. 25-26; 68-69) afirma, porém, em sua hipótese do insumo¹, que aquisição da segunda língua (em oposição à aprendizagem sobre a língua) deve ocorrer de modo inconsciente, sem a necessidade de instrução gramatical. Contraria, assim, os pesquisadores que afirmam que crianças até o período crítico “adquirem” conhecimento e adultos “aprendem” (c.f. SKEHAN, 1998, p. 3). Foi um entusiasta de modelos educacionais de imersão, em que o

¹ Input Hypothesis. Uma das dicotomias utilizadas em seu construto é a aquisição e aprendizagem. Para o autor, a aquisição, que é o conhecimento de que se apropria o aluno de modo natural e que com ele permanece, em oposição a aprendizagem, que ocorre através da instrução explícita. Krashen defende que a aquisição não se limita ao período crítico, e que, portanto, adultos podem adquirir a língua.

aprendizado é baseado no conteúdo (não na forma), para ele bem sucedidos. Entretanto, Swain (1985) afirma que crianças que aprenderam sob este modelo, apesar de terem performance no nível da compreensão semelhante à de falantes nativos, não atingem o mesmo status na produção. Segundo ela, após muitos anos de instrução, tais crianças cometem erros persistentes na fala e escrita, contrariando a idéia de Krashen da transferência automática entre compreensão e produção. Autores do Modelo Cognitivo de aprendizagem de línguas, portanto, opõem-se ao Modelo Inatista quando defendem o valor de uma percepção mais explícita.

A posição que adoto neste trabalho é a de que reconhece a instrução explícita como uma atitude que promove o notar de itens linguísticos e que isso viabiliza a aprendizagem desses itens. Desse modo, utilizar transcrição fonética é uma forma de fazer com que o aluno note, de forma efetiva, por ser visual, a existência de determinados sons da língua para que então possa tornar o insumo de determinado som em influxo. Apresento, na próxima seção, o conceito de “notar”, “insumo” e “influxo” e sua relevância para o presente estudo.

2.3.1 O notar

Schmidt (1990) defende a consciência através da instrução explícita. Baseado em sua própria experiência como aprendiz do português como segunda língua, desenvolveu o conceito de “notar” (*noticing*). Segundo essa construção, o aluno transformará o insumo (*input*, conteúdo da língua ao qual é exposto) em influxo (*intake*, aquilo que se torna seu conhecimento) ora quando for exposto várias vezes ao conteúdo estudado, ou quando este lhe chamar a atenção. Ele cria, então, a hipótese de que “*intake é aquela parte do input em que o aprendiz nota*”. Para ele, não importa se o *intake* ocorre porque o aluno prestou atenção à forma ou o fez inadvertidamente. O importante é que note o item da língua. Ao

analisar seu próprio aprendizado do português, ele concluiu que as formas que produzia eram aquelas que notava quando as pessoas lhe falavam (supra p. 139-140). Tais formas encontravam-se em suas notas, geralmente com comentários mais extensivos.

Schmidt lista 5 fatores que favorecem o desenvolvimento do *intake*: expectativa (eventos permanecem inconscientes ora se não são interpretados em um contexto, ora se são tão estáveis no contexto que passam despercebidos); frequência do *input* (quanto mais oportunidades de ver um item da língua, maior a possibilidade de ser notado); saliência perceptual (tanto na aquisição de L1 como L2, há uma maior dificuldade em notar itens que são menos proeminentes, como sílabas não tônicas, contrações de palavras, junções de palavras, etc.); exigências da tarefa (não importando se o aluno quer aprender ou não, mas o quanto a tarefa exige que ele processe o material usado); a habilidade do aluno de rotinizar novos itens da língua e de poder lidar com duas tarefas ao mesmo tempo, por exemplo, envolvendo forma gramatical e significado comunicativo (1990, p. 143). No caso da expectativa, Schmidt afirma que a instrução tem um papel muito importante no sentido de estabelecê-la. Skehan (op. cit. p. 49), a esse respeito, mostra-nos que a instrução pode ter um papel de engendrar o notar de elementos da língua que são menos salientes, menos frequentes, e portanto passariam despercebidos pelo aluno.

Swain (1998) também utiliza o termo *noticing* sob o mesmo significado de *consciência* que defende Schmidt (supra). Ela afirma que o que é notado está disponível para uso verbal. Para ela, o **notar** está entre três funções do *output* juntamente com **formulação e testagem de hipótese** e o que ela chama de **metafala** (o aluno usa a língua para falar sobre a língua). O notar pode ocorrer no momento em que o aluno tenta produzir a língua alvo (vocalmente ou subvocalmente), quando percebe que não sabe expressar o significado exato daquilo que deseja expressar. A partir daí, vai formular e testar hipóteses de como fazê-lo, que é a

segunda função do output, segundo a autora. É durante a formulação e testagem de hipótese que o aluno percebe a limitação de sua interlíngua.

Em termos de aprendizagem de pronúncia, isso ocorre, a meu ver, quando o aluno tenta pronunciar uma palavra e percebe que não o consegue, solicitando ajuda do professor ou de um colega. Foi o que ocorreu, por exemplo, (e entre muitas outras ocasiões) com um dos alunos informantes. No segundo dia de observação de aula, ele pronunciou [sakhdo'tizə] e ['mu:nɔə], querendo dizer as palavras “sacerdotisa” e “monja” para depois poder explicar o porquê de relacioná-las à palavra “ajudar”, objeto da atividade naquele momento (ver seção 4.3.2.2). Testando, assim, a sua hipótese, percebeu que sua pronúncia não era a alvo quando sua colega fez uma repetição corretiva, e a professora mostrou-lhes explicitamente no quadro a pronúncia alvo através da vocalização e transcrição fonética. A partir do *feedback* recebido, pôde reprocessar e modificar seu *output*. Para Swain, esta é a maneira de o aluno adquirir um conhecimento linguístico a ponto de poder usá-lo, manipulando sua interlíngua para atender a necessidades comunicativas.

A terceira função do output seria metalinguística. É quando o aluno usa a língua alvo para refletir sobre o seu uso, expressando suas hipóteses, não necessariamente utilizando terminologia. Um exemplo disso pôde ser observado no segundo dia de observação de aula de uma das professoras participantes e seus alunos (APÊNDICE K, fs. 427 e 428), quando, por exemplo, uma das alunas perguntou à professora, em meio a uma atividade centrada no significado, se era comum que as palavras terminadas em consoante tivessem uma epêntese de [i]:

ALUNA: ... você sempre... adiciona... uma “<i>”. “Facebook[i]”...

A *metafala* da aluna ensejou uma discussão metalinguística de outros exemplos da língua, bem como desencadeou uma instrução explícita sobre o <e> átono em final de palavra antecedido de consoante, conforme se pode ver abaixo:

PROFESSORA: Nós pronunciamos o <e> final como [i]. A gente faz assim, olhem (transcreve foneticamente a palavra “face” logo abaixo dela: [ˈfasɪ])...

O exemplo dado reafirma a hipótese de Swain (supra) de que a metafala engendra outros processos de aprendizagem, como o notar, o ensino explícito, e a formação e testagem de hipótese, o que pode favorecer a aprendizagem.

2.3.1.1 Frequência no input como desencadeador do notar

Sobre frequência no input (ver também item 2.3.1), Doughty e Williams (supra) têm a dizer que a frequência é apontada como um fator facilitador do notar, mas não de todas as formas lingüísticas. Uma possível explicação para a pouca saliência e conseqüente dificuldade de aquisição de artigos e as suas atribuições de gênero e caso tanto em inglês L2 como francês L2, tão abundantes nessas línguas, é a pouca motivação semântica e comunicativa para a atribuição de gênero. No caso da aquisição fonológica do português como língua adicional, isso pode explicar a pouca saliência de determinados sons (aqueles próximos entre LM e língua alvo) e a conseqüente dificuldade de notá-los, devido a sua pouca relevância no aspecto semântico e comunicativo em palavras e junções. Ou seja, os alunos cometem desvios da norma alvo, mas conseguem se comunicar seja com falantes nativos do português ou outros aprendizes, então não atentam para determinados traços dos sons (vozeamento de consoantes, altura de vogais, por exemplo). Nestes casos, acrescentam

Doughty e Williams (supra), outras medidas são necessárias para induzir os alunos a notar, através do foco na forma. É o que vamos ver nas próximas seções.

2.3.1.2 Realce no input como desencadeador do notar

Um exemplo de realce no input que as autoras acima citam é de estudos de aquisição do espanhol como língua adicional em que o realce tipográfico (manipulação de itálicos, negrito, ampliação das letras e sublinha) beneficiou estudantes na aquisição da diferença entre o pretérito perfeito e o imperfeito. Elas concluem que às vezes é difícil distinguir os itens que realmente são notados dos que são ignorados como sem importância.

Em uma discussão sobre a possibilidade de um ensino com foco na forma que perpassa um *continuum* entre implícito e explícito, Doughty e Williams (supra) oferecem duas abordagens pedagógicas:

- a) foco na forma implícito: o objetivo é **atrair** a atenção do aprendiz e evitar discussão metalinguística, sempre minimizando qualquer interrupção na comunicação de significado;
- b) ensino explícito: o objetivo é **direcionar** a atenção do aprendiz e explorar a gramática pedagógica neste sentido.

Elas chamam a atenção para o fato de que é possível, de modo mais ou menos implícito, atrair a atenção do aluno para o item linguístico e promover o processamento desse item sem provê-lo de qualquer direcionamento explícito em como ou quando fazê-lo. Tais técnicas simplesmente tentam aumentar a possibilidade de que o material linguístico necessário para resolver um problema de aprendizado seja foco de atenção do aluno. Comentam duas técnicas que elas consideram altamente implícitas:

- a) *Input flood* (quanto mais houver oportunidades no input para os alunos notarem um item linguístico, maior a probabilidade de isso acontecer);
- b) Essencialidade da tarefa (usar uma tarefa em que o item linguístico é essencial para que ela ocorra abre um caminho para que o aprendiz, ao menos, tenha que tentar produzi-lo ou processá-lo).

Entretanto, afirmam, uma grande quantidade de input pode não ser suficiente e a essencialidade da tarefa é um conceito pouco tangível.

Assim, outros caminhos mais explícitos são necessários para atrair a atenção do aprendiz: destaque, código de cor, manipulação da fonte, que são exemplos de realce visual de input; o foco entonacional, tão frequente nas aulas das professoras informantes, nas formas diferentes das formas alvo produzidas por seus alunos, seria uma versão auditiva do **realce no input**.

Mais um exemplo de como o professor pode aumentar a probabilidade de os aprendizes processarem a forma linguística é o **realce da interação**, técnica cujo objetivo é integrar a atenção à forma a uma instrução orientada para a comunicação. O professor incentiva o aluno a produzir *output* e o provê de modificações interacionais, para levá-lo a notar a discrepância entre a gramática de sua interlíngua e a gramática da língua alvo e a modificar o output incorreto dentro do quadro de interação estratégica. Esse modo de instrução pode ser verificado nas atividades didáticas utilizadas pelas professoras, especialmente pela professora no estudo de caso 2 (Capítulo 4 e APÊNDICE H). Através delas, as professoras oportunizaram aos alunos interagir em situações comunicativas (com foco no significado), em que expressassem suas opiniões e relatassem algo sobre sua própria realidade. Ao mesmo tempo, induziram-nos a utilizar a forma alvo, fazendo-os notá-la ora

ao interferir nas suas produções não-alvo, ora simplesmente chamando a sua atenção para ela.

2.3.1.3 O foco na forma como desencadeador do notar

Sobre foco na forma, Long e Robinson (1998) resumem seu conceito fazendo uma comparação entre três abordagens que o envolvem ou excluem: foco no **significado** (*focus on meaning*), foco na**S formaS** (*focus on formS*) e foco na **forma** (*focus on form*).

O foco na**S formaS** advém da crença de que itens linguísticos são aprendidos pelos alunos de línguas adicionais através de uma sequência didática de itens estudados separadamente. A crítica formulada a esse modelo baseia-se no fato de que ele não é coerente com a ordem de aquisição apontada por estudos na área, ou seja, sequências de desenvolvimento linguístico não refletem sequências instrucionais.

O foco no **significado**, em oposição mais radical ao foco na**S formaS**, baseia-se na idéia de que a aprendizagem se dá implicitamente, ou seja, sem consciência de itens linguísticos e incidentalmente (sem intenção)

Os autores supracitados propõem um foco na **forma**. Ele baseia-se, principalmente, na Hipótese da Interação, de Long (1988a, apud LONG e ROBINSON, 1998), em que, através da interação entre alunos com outros mais proficientes ou com o professor, ocorre a negociação do significado (supra, p. 22). O trabalho de negociação promove o *feedback* negativo como os *recasts*². Os autores citam trabalhos em aquisição de L1 que sugerem que a informação gramatical contida em reformulações corretivas de enunciados que preservam o significado original, conhecidos como *recasts*, são mais prováveis de serem notados

² Correção implícita, que ocorre, por exemplo, quando o professor repete o enunciado errôneo do aluno na forma correta.

(supra, p.25) e usados com mais frequência. Isto faz com que o aluno perceba a discrepância entre o input e o output. O foco na **forma** em uma aula consiste numa mudança de foco de atenção para aspectos linguísticos (partidos do professor ou outros alunos) que é desencadeada por problemas relacionados à compreensão ou produção. Assim, tanto a correção de erro como a negociação de significado podem ser os eventos que proporcionarão o foco na forma.

Doughty e Williams (1998) explicam que na década de 80, as pesquisas em aquisição de segunda língua tinham um status de distanciadas da realidade das salas de aula. Por defenderem a abordagem comunicativa afirmando que processos naturais de aprendizagem eram superiores aos que envolviam instrução, os teóricos de Aquisição de Segunda Língua ganharam desconfiança por parte dos professores. Porém, com o crescimento das pesquisas sobre o processo de aprendizagem instruída em sala de aula, e a inclusão do papel de professores nas pesquisas, a questão do ensino da gramática em L2 volta à discussão, crescendo uma motivação para o foco na forma. Segundo as autoras, tal motivação residia nas descobertas de pesquisas em aprendizagem naturalísticas e em programas de imersão. Em tais situações, quando a sala de aula tem foco exclusivo no significado e na experiência, alguns aspectos linguísticos não são desenvolvidos na direção da forma alvo (cf. SKEHAN, 1998, p. 12). Elas apontam que intervenções pedagógicas em atividades comunicativas, como começavam a indicar algumas descobertas em pesquisas em sala de aula, eram benéficas nas limitações da aquisição de segunda língua. Levantei a hipótese de que tais intervenções benéficas poderiam ser aplicadas à aquisição fonológica do português como segunda língua através do ensino explícito utilizando a TF em sala de aula, somando às pesquisas existentes o estudo da aquisição fonológica. Apesar de pesquisas atuais que propõem o foco na forma serem baseadas na aquisição de sintaxe e léxico, Doughty e Williams (1998, p. 212, 226) afirmam que seus princípios se aplicam à aquisição fonológica.

Na próxima seção, apresento o conceito de consciência fonológica aplicado ao contexto da aprendizagem de pronúncia em PLA.

2.4 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APRENDIZAGEM DE PRONÚNCIA EM PLA

Alves (2009b, p.33 e 34) explica que a consciência fonológica é uma capacidade de reflexão sobre como os sons da língua se combinam, as combinações de sons possíveis e as não possíveis. Além da reflexão sobre os sons da língua, é necessária a manipulação de diferentes níveis de consciência fonológica: sílabas, unidades intrassilábicas (*onset* e rima) e fonemas. No caso de uma língua adicional, é necessário também reconhecer os processos de transferência entre a língua materna (e outra adicional, a meu ver) e a língua alvo (ALVES, 2009a). Assim, ao promover um ensino de caráter explícito dos sons da língua, o professor deve, por exemplo, ao transcrever uma palavra ou frase foneticamente, mostrar os diferentes sons que a compõem isoladamente, solicitando aos alunos que repitam cada um. Depois disso, deve pedir-lhes que contem o número de sílabas de tal palavra. É uma maneira de promover o notar de novos sons e, ao mesmo tempo, o treinamento fonético de associação de cada símbolo fonético ao seu som específico. Desse modo, contribui-se, em longo prazo, para que o aluno se beneficie da TF para aprender como pronunciar palavras, ou tirar melhor proveito das aulas em que o professor a utilize.

De acordo com Alves (supra), a consciência intrassilábica pode ser dividida em consciência da rima e de aliterações. As palavras que têm a mesma rima terminam com o mesmo som, e aquelas que começam com o mesmo som referem-se ao segundo tipo de consciência intrassilábica. Um exemplo de como se pode fazer os alunos notarem-na pode ser ilustrado por uma das atividades didáticas aplicadas em um dos experimentos deste

trabalho (APÊNDICE H, f. 343). Ela consiste em que os alunos coloquem palavras com sons em destaque abaixo do símbolo fonético correspondente. Tal atividade foi uma das etapas de uma atividade maior, que teria como culminância uma interação comunicativa, o que será explicado na seção 3.2.1.

Reconhecer sons que são distintivos ou não na língua adicional (fonemas e alofones) constituiria a consciência fonêmica. A atividade didática que elaborei com o objetivo de desenvolver essa consciência é o Bingo dos pares mínimos (APÊNDICE H, f.358), em que os alunos, depois de associar palavras a figuras, organizam as palavras sob símbolos fonéticos. A professora chama a atenção de todos para os pares mínimos, e depois de jogar um bingo com as palavras estudadas, os alunos criam um diálogo utilizando-as.

O autor explica, ainda, que o aluno traz consigo as habilidades de desenvolvimento da consciência fonológica do seu letramento em língua materna. A condição, porém, para que seja capaz de segmentar em sons as palavras da língua alvo, é que esteja consciente das diferenças entre os dois sistemas sonoros. Alves refere-se a um *estranhamento* (grifo meu) por parte do aluno em relação a diferenças entre os sons da L1 e L2. Tenho a acrescentar que a TF pode ajudar o aluno a perceber essas diferenças. Por exemplo, ao se pedir que um aluno que tenha como língua materna ou adicional o espanhol, visualize a transcrição fonética da palavra “pesos”, ou seja, [ˈpezus], e perceba que em português a fricativa é vozeada (ver seção 4.3.2.1) e não desvozeada como no espanhol.

2.5 MEMÓRIA, VOCALIZAÇÃO E INSTRUÇÃO COM TRANSCRIÇÃO FONÉTICA

De acordo com Lieury (1997) há evidências de que a apresentação auditiva é um pouco superior à visual para informações breves que só precisam de armazenagem imediata (a memória icônica dura de 250 a 500 ms, enquanto a auditiva dura aproximadamente de 2 a

3 segundos, isto é, dez vezes mais). Assim, a memória auditiva favorece o acesso à memória de longo prazo, como se a memória fosse uma biblioteca e os módulos visual e auditivo fossem as “fichas” que localizam os livros (palavras).

Entretanto, quando a lembrança ocorre após muitos segundos, vê-se, ao contrário, que os modos de apresentação visual e auditivo se equivalem. As informações visuais ou auditivas são rapidamente fundidas num código simbólico superior, o código lexical. A memória é feita de módulos que constroem as informações de maneira mais elaborada e lhes conservam a lembrança. É como os andares de um “arranha-céu”: módulo visual, módulo auditivo, módulo lexical (um ortográfico e um fonológico), módulo semântico, e módulo de saída. A função do módulo lexical é armazenar a palavra e fazer com que a reconheçamos auditivamente e visualmente como a mesma. A meu ver, quando o professor transcreve foneticamente uma palavra, ou mesmo um som isolado, e ao mesmo tempo realiza sua pronúncia, ajuda o aluno a fazer essa fusão e armazená-la em sua memória.

Quando as palavras são desconhecidas ou pouco conhecidas, todas as suas características são obrigatórias: visual/gráfica, auditiva/fonética, articulatória (pronúncia da palavra) e motora (treino para a escrita). Por isso, ao se ensinar uma nova palavra, é importante que ela esteja acompanhada de sua pronúncia, para que o aluno possa memorizá-la de modo mais efetivo, e a transcrição fonética pode ajudar o aluno na percepção de sons e diminuir a dificuldade de compreensão advinda da relação grafo-fonêmica de algumas palavras.

Portanto, para Lieury, a melhor apresentação é a audiovisual, completada pelo treino em repetir e em escrever a palavra nova. Assim, quando certos ensinamentos privilegiam o oral, a ficha lexical da palavra fica incompleta na memória, e pode ser falsa se a criança escreve foneticamente as palavras e as aprende numa ortografia errada.

No caso dos aprendizes de português como segunda língua, isso também está sujeito a ocorrer, quando, ao se deparar com uma nova palavra, escrevem foneticamente baseados em sua língua materna, podendo, assim, aprender uma grafia incorreta. A TF, sob meu ponto de vista, juntamente com a leitura em voz alta do professor, acompanhada da grafia da palavra no quadro branco e da vocalização por parte do aluno, teria o papel de propiciar sua percepção da ligação entre som e grafia da palavra, documentando esta relação na memória lexical de forma auditiva e visual para posterior referência. Depois que o som de determinada palavra ou junção torna-se familiar para o aluno, o módulo lexical poderá operar apropriadamente.

O símbolo fonético como estímulo visual faz o aluno ter acesso a sua ficha lexical para então saber como pronunciar o som, por já ter sido exposto antes a esse conhecimento. Tal fato evidenciou-se em momentos em que as professoras transcreveram palavras e junções de palavras no quadro e os alunos reconheceram símbolos aprendidos anteriormente, durante o experimento do presente estudo. Entretanto, como é impossível prever quais sons e símbolos fonéticos já fazem parte da “biblioteca” da memória lexical do aluno, o professor deve sempre pronunciar o que transcrever foneticamente no quadro. Ou seja, não deve supor que o aluno já conheça os símbolos fonéticos. O ideal, ainda, é que pronuncie cada som e depois a palavra ou junção toda.

Por outro lado, o conhecimento dos símbolos fonéticos que proponho poderá ser útil para o aluno em termos de desenvolver sua autonomia na aprendizagem, na medida em que, por exemplo, poderá compreender os símbolos fonéticos presentes em dicionários, inclusive de outras línguas que não o português, que utilizem o alfabético fonético internacional. Lieury (supra) cita o exemplo dos músicos, que no decurso de anos de estudo adquirem um sistema lexical especializado, que é o solfejo. Quando o músico transcreve uma melodia, não é em função de ilustrações auditivas puras, mas com sua memória lexical feita de notas de

música como numa partitura. Por analogia, o aluno, a meu ver, pode memorizar o símbolo fonético associado a seu som, e então lançar mão desse conhecimento para memorizar palavras e aprender regras fonológicas.

Baseado em pesquisas realizadas por ele e colegas, Lieury chama atenção para o papel da vocalização e da repetição, como sendo indispensáveis à memória. Ele explica que a supressão da subvocalização (leitura em voz baixa somente perceptível através de registros da atividade elétrica dos músculos da laringe), há uma queda na memória. A subvocalização está inserida no sistema lexical, que compreende: a) a codificação visual (ortográfica) e auditiva (fonética); b) a memória lexical; c) Módulo lexical de saída (ou vocal). A subvocalização seria o que o autor chama de “laço verbal” entre a memória lexical e a lexical de saída (que ele chama de “impressora” da memória). Para exercitar essa subvocalização, é necessário, na aprendizagem de novas palavras tanto por crianças aprendendo sua língua materna, como adultos aprendendo língua estrangeira, repetir essas palavras em voz alta, para construir o programa articulatorio. Assim, o professor, além de mostrar a transcrição no quadro, deve ao mesmo tempo pronunciá-la, para que o aluno, ao visualizar o item transcrito, possa proceder na subvocalização, a fim de armazenar a informação na memória de longo prazo (Lieury e Choucron, 1985). Depois de pronunciar a palavra transcrita, o professor deve fazer com que o aluno a pronuncie também, no ensejo de estimular a construção do programa articulatorio citado. Na leitura, a unidade ortográfica da palavra está codificada em memória lexical para possibilitar a vocalização. A vocalização em voz alta parece permitir uma recodificação de informações visuais recentes em um código auditivo de curta duração. Ela teria como função específica do modo visual, uma recodificação auditiva a fim de aumentar a duração do armazenamento sensorial da informação recente e, como função geral, a auto-repetição das primeiras informações, tanto visuais como auditivas ou audiovisuais, a fim de melhorar o armazenamento a longo prazo.

Na leitura e na memorização, as palavras da lição são codificadas em sistemas sensoriais (codificação visual-gráfica ou auditiva), depois no sistema lexical e, enfim, numa memória semântica. A transcrição fonética está inserida no sistema sensorial, e além de ajudar o aluno a perceber sons e a aprender a pronúncia, serve de ferramenta para a memorização da palavra em direção à memória semântica.

O autor também tem algo a dizer sobre a memória icônica: as ilustrações (desenhos, imagens mentais) são mais eficazes na memória que as palavras. Daí a importância de se criar uma imagem mental associada a determinado som e símbolo fonético através da demonstração de como o som é produzido fisicamente. Underhill (1994, p. xii) propõe uma abordagem holística do ensino de pronúncia no sentido de oportunizar aos alunos que trabalhem a partir de suas habilidades individuais mais fortes e desenvolver seus próprios estilos de aprendizagem. As palavras carregam um significado, assim como o símbolo fonético. O “significado” deste é o som que ele representa. Sua memória auditiva, junto com a visual será ativada. No modelo de memória proposto de Lieury, cabe afirmar que símbolo fonético e som passam pelo módulo lexical.

A palavra, portanto, está para o significado assim como o símbolo fonético está para o som. Para que o aluno se beneficie da transcrição fonética, obviamente é necessário que conheça os símbolos. Isso pode se dar de modo gradual. O professor transcreve as palavras no quadro e as pronuncia, e assim, pouco a pouco, os alunos vão aprendendo os sons de cada símbolo, à medida que essas palavras surgirem no cotidiano da sala de aula. Assim, vão armazenando os símbolos e seus sons na memória remota. Na minha experiência, tenho tido alunos que acabam por pedir mais informações sobre os símbolos fonéticos de modo voluntário, e ofereço-lhes o quadro fonético com exemplos.

Desse modo, a transcrição fonética, é uma ponte importante entre a palavra escrita e a memorização auditiva, que é necessária na co-ocorrência com aquela, favorecendo a

subvocalização, que por sua vez é importante na leitura e aprendizagem. Para Lieury e Choucron, a subvocalização tem uma função de recodificação interna do visual em auditivo-articulatório e uma função de autorepetição, ou seja, uma nova inserção na memória de certas informações.

2.6 CONSCIÊNCIA E TRANSCRIÇÃO FONÉTICA

Por acreditar na eficácia da transcrição fonética no sentido de desenvolver a consciência fonético-fonológica dos alunos através de uma instrução com foco na forma, e que isso acarreta uma produção mais próxima da alvo, e ao constatar que não havia um padrão de transcrição adotado por livros didáticos de português para estrangeiros editados no Brasil, elaborei um quadro de símbolos (APÊNDICE A), baseado no modelo de transcrição fonética de Christófaros Silva (2002), em informação verbal de Mira Matheus e no IPA (ver seções 2.9.1 a 2.9.3), para fins didáticos (TARTARUGA, 2004 e 2007). Ao iniciar a aplicação de técnicas de ensino através das quais eu utilizava transcrição fonética, a percepção dos sons pelos alunos evidenciou-se maior do que através de exercícios exaustivos de repetição. Tais exercícios por si só não se justificam ao se levar em conta pesquisas mais recentes sobre aquisição fonológica. Na aquisição fonológica de língua materna, a repetição é comum, e tem sua importância no treinamento da atividade fonoarticulatória, especialmente no período inicial. De acordo com o estudo de Macneilage e Davis (2000), durante uma fase final do balbúcio, a criança, por não ter que dar conta ainda do conteúdo semântico da língua, reproduz sons mais difíceis que escuta na sua língua ambiente (consoantes coronais e vogais anteriores e consoantes dorsais e vogais posteriores). Já na fase das primeiras palavras, ela volta a pronunciar sons mais fáceis de se produzir (consoantes bilabiais e vogais centrais) para “começar uma complexa tarefa de fazer uma

interface entre um sistema de produção autônoma com uma nova estrutura cognitiva, o léxico mental” (tradução minha)³. A partir daí, a simples repetição dá espaço para o foco no significado. Brown (1987, p. 30) refere-se a ela na sala de aula de LA como “repetição superficial”, aquela em que o aluno não se concentra no significado dos sons, em oposição a uma “imitação da estrutura profunda” da língua, aquela cujo foco é no significado. Tendo em vista essa tendência ao foco no significado, que só aumenta com o passar da idade (SKEHAN, 1998, p. 3), parece não adiantar fazer com que o aluno repita sons sem sentido, desprovidos de um contexto significativo, pois provavelmente não vai notá-lo para que possa então produzi-lo corretamente. Desse modo, é necessário promover, na sala de aula, o foco na forma da língua. Entretanto, isso deve ocorrer durante uma atividade em que o foco seja o significado, mas na qual haja espaço para o trabalho com a forma gramatical (SEBA, 2009).

Partindo desses pressupostos, portanto, considero pertinente a execução de ações em sala de aula que promovam a consciência fonológica dos alunos, através de instrução explícita, de determinados sons com os quais eles possam não ter familiaridade, utilizando-se a transcrição fonética. Um estudo feito com 17 estudantes de inglês como língua adicional na Universidade Estadual de Iowa, Estados Unidos, concluiu que há uma correlação entre a consciência fonológica e a produção compreensível (VENKATAGIRI e LEVIS, 2007). Eles demonstraram que quanto maior a sua consciência fonológica, maior a sua compreensibilidade por parte de nativos da língua alvo. Entretanto, defendo a prática de uma instrução explícita tanto de modo imprevisível e oportuno, como planejada previamente com base nas dificuldades dos alunos (ver seção 2.7 sobre tratamento e correção de formas não alvo), mas com o foco na forma - durante a execução de uma atividade comunicativa - e não nas formas – predeterminadas pelo plano de ensino, por exemplo (HARMER, 2007, pp. 53 –

³ [...] ‘begins the complex task of interfacing the hitherto autonomous output system with a new cognitive structure, the mental lexicon’.

55). Proponho, ainda, que se aproveitem os erros dos alunos para promover a sua percepção. Os defensores da negociação do significado sugerem que a identificação de dificuldades na interação durante seu evento estimula o aprendiz a superá-las. Sua hipótese é a de que modificações feitas na fala a serviço da reparação de falhas conversacionais têm efeito benéfico no desenvolvimento da interlíngua. A conversação, portanto, é vista como mecanismo de suporte para identificar onde a interlíngua é limitada e necessita extensão, prover *scaffolding*⁴ e *feedback* “precisamente no ponto em que os alunos estarão sensíveis às pistas oferecidas para possibilitar que novos significados sejam compreendidos” (SKEHAN, 1998, p. 19-20). Nesse sentido, a TF pode ser utilizada na negociação do significado, em que o professor, durante uma tarefa pedagógica promove o foco na forma, cujo output será o notar, quando os sons da língua são armazenados na memória.

Sobre o argumento a favor do uso de transcrição fonética no aprendizado de pronúncia de L2 que afirma que o estímulo visual pode ajudar no processamento de informação, vale citar o trabalho de Åkerberg (2004). O estudo, feito na Universidade Nacional Autônoma do México com 200 alunos hispanofalantes que estudavam português (ÅKERBERG, 2004, p.116) evidenciou que a ortografia influenciava grandemente a percepção sonora de algumas palavras. Por exemplo, o estudo revela que uma maioria de alunos percebeu a fricativa alveolar vozeada [z] na palavra “beleza”, pelo fato de esta ser grafada com “z” ortográfico e não identificavam o vozeamento da sibilante na palavra “portuguesa”. No espanhol americano, o som [z] é um alofone (sem valor fonológico), estando presente em palavras como *rasgo* e *mismo*. Entretanto, quando passaram a associar o som ao grafema, passaram a identificá-lo nas palavras. Como o “s” intervocálico é um outro grafema, não identificaram a seu vozeamento. Podemos adotar esse raciocínio como argumento a favor do uso de

⁴ scaffolding: conceito desenvolvido a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky. O aprendiz, através da ajuda de alguém mais proficiente que ele, adquire domínio de conhecimento ou habilidade sem o qual ainda não é capaz de agir sozinho (MITCHELL e MYLES, 1998).

transcrição fonética objetivando a percepção sonora no aprendizado de pronúncia, pois o aluno falante do espanhol americano, quando se deparar com o símbolo [z], depois de ter sido levado a associá-lo a um som vozeado, vai identificá-lo e conhecer a sua pronúncia quando ocorrer o “s” intervocálico, em assimilação do vozeamento de outras consoantes (como em “Lisboa” [liz^hboə]) e em junções de palavras (“as bolas” [az^hbələs], “as meninas” [azmi^hninəs]).

Sobre representação gráfica e memória, afirma Young Scholten e Archibald (2000, apud ÅKERBERG, 2004, p. 121, tradução nossa): “A familiaridade do aprendiz com a representação escrita de palavras na L2 é o que aumenta a possibilidade de se reter na memória mais informações fonológicas sobre as palavras (...)”⁵ (tradução nossa). Tal raciocínio pode ser aplicado à representação fonética escrita através dos símbolos fonéticos.

Desse modo, justifica-se o uso de transcrição fonética por professores durante sua instrução, levando-se em conta a transferência dos padrões fonéticos e fonológicos da língua materna do aluno, como auxílio no ensino e aprendizagem de pronúncia do português do Brasil para estrangeiros. Sendo através da transcrição fonética que se podem representar os sons das línguas, ela pode facilitar a aprendizagem da pronúncia, pois o aluno poderá visualizar: a existência de pares mínimos, de sons antes não percebidos auditivamente (seja por se tratarem de sons desconhecidos ou por pertencerem a palavras semelhantes às de sua L1), e de várias realizações sonoras de uma palavra devido às variações lingüísticas, bem como junções de palavras. Como não há um modelo único de transcrição seguido pelas publicações de português para estrangeiros no Brasil, e pelo fato de alunos estrangeiros já estarem familiarizados com o IPA no estudo de outras línguas estrangeiras (TARTARUGA, 2004), proponho o uso de um quadro descritivo dos sons do português do Brasil com base

⁵ It is the learner’s familiarity with the written representation of words in the L2 which increases the likelihood that more phonological information about words will be retained in memory [...].

no IPA (International Phonetics Association) como referencial para o trabalho docente e estudo autônomo do aluno (APÊNDICE A, f. 231). Ele foi baseado no quadro apresentado por Cristóvão Silva (2002) e informação verbal de Mira Matheus⁶ (TARTARUGA, 2007).

Por outro lado, o professor ainda esbarra em algumas questões no momento de decidir auxiliar seu aluno no aprendizado de pronúncia através de transcrição fonética: a) qual é o lugar do erro na explicitação dos sons e como deve ser definido erro de pronúncia? b) quando seria o melhor momento para se corrigir a pronúncia de alunos utilizando-se a transcrição fonética? c) que tipo de atividades devem-se aplicar e o que é que determina quais itens devem ser trabalhados? Tais questões serão abordadas a seguir.

2.7 ERRO DE PRONÚNCIA

Brown (2000b) distingue *mistakes* (falhas) e *errors* (erros). Para ele, as *falhas* ocorreriam durante o desempenho, ou seja, falhas em utilizar um sistema conhecido. Já os *erros* seriam desvios perceptíveis da gramática de um falante nativo adulto, e refletem a competência do falante. Tais termos haviam sido cunhados por Corder (1967). Segundo ele, os erros seriam de padrões regulares, revelando a competência linguística do aprendiz na L2. Já as falhas referir-se-iam a lapsos de memória, um travamento da língua durante a conversa, ou outros erros de desempenho (termo geralmente relacionado a dados de língua materna). Assim, sob essa perspectiva, o aprendiz de L2 seria capaz de autocorrigir-se em suas falhas, e não em seus erros.

Almeida Filho (2004) refere-se aos dois tipos de erro como “erros estáveis propriamente ditos” (*errors*, no conceito de Corder) e os simples “enganos” ou “lapsos

⁶ Informação fornecida pela Prof^a Dr^a Maria Helena Mira Mateus na XX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos do GELNE (Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste) em 10 de setembro de 2004, sobre o uso do diacrítico de nasalidade [~] no glide nas transcrições de ditongos nasais.

ocasionais” (*mistakes*, no conceito de Corder). Ele apresenta uma análise crítica sobre professores que veem os erros de modo negativo e por isso têm uma prática de correção de erro ostensiva, e no ato. Sobre “enganos” e “lapsos ocasionais”, afirma: “Esses últimos poderiam nem sequer merecer nossa preocupação e intervenção pedagógicas”. Mais adiante, o autor defende uma aprendizagem baseada em oportunidades de intensa interação. Assim, propõe, haveria uma diminuição do foco gramatical que conduziria a uma abordagem de erro que afetaria “negativamente a autoestima do aprendiz, reduzindo suas chances de desenvolver competência comunicativa carregada de erros e fossilizações”. Por isso, defendo que a correção de formas não alvo não seja ostensiva, e nem aleatória, para que se mantenha a motivação do aprendiz. Cardoso-Brito (2002) propõe que *correção* de erro e *tratamento* de erro não sejam vistos como sinônimos. Adoto aqui semelhante posição, em que *correção* é o que ocorre no momento da produção não-alvo (pelos alunos, pelo professor ou pelo próprio aluno que realiza a produção) e *tratamento* seria a realização de intervenções didáticas de médio a longo prazo que se baseariam nas produções não-alvo dos alunos (ver abordagem reativa e proativa do Foco na Forma na seção 2.7.2).

Lin (2003), por sua vez, em um estudo sobre simplificação estratégica de encontros consonantais na interlândia de estudantes japoneses de inglês, define o erro como a elocução que não é a alvo. Afirma que o erro é “menos danoso” quando limita a ambiguidade. O que proponho, neste trabalho, é a definição de erro em pronúncia como aquele que causa ambiguidade, para não se correr o risco de pensar no tratamento do erro de pronúncia pura e simplesmente como redução do sotaque estrangeiro. Utilizarei o termo “forma não-alvo” para referir-me aos dois tipos de erro: os que causem ambiguidade e aos que se distanciem da forma alvo.

As forma(s) não alvo serão descritas na seção 4.4 e no Apêndice F, tendo como referência os “processos fonológicos”, da fonologia natural. Segundo este construto teórico,

na aquisição da língua materna, a fala da criança vai se aproximando da alvo, que é a fala do adulto, através da supressão ou restrição de determinados processos que não ocorrem na sua língua de aquisição (STOEL-GAMMON, 1990).

A fonologia natural foi desenvolvida por Stampe (1973, apud OTHERO, 2005), e segundo ele,

um processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, no lugar de uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil.

No caso do aprendiz de uma língua adicional, essa “dificuldade específica” advém da transferência dos padrões fonético-fonológicos de sua língua materna. Já na criança, os processos são considerados inatos e universais. Por outro lado, Teixeira (1988) contesta o caráter inato dos processos fonológicos, sugerindo que sejam vistos apenas como “dispositivos descritivos que representem as estratégias **transitórias** de formulação de hipóteses utilizadas pela criança” (grifo meu). Ela sugere também que o analista da fala da criança deve tentar capturar o seu processamento. Transpondo tal posicionamento para a sala de aula de língua adicional, o professor, ao analisar a fala do seu aluno, poderá também compreender o processamento linguístico deste, para assim adotar medidas adequadas. Como a realidade da sala de aula de PLA muitas vezes é a de alunos de diferentes línguas maternas, o conhecimento dos seus padrões fonéticos e fonológicos pode ser benéfico nessa análise. Desse modo, o professor pode ajudar seu aluno na percepção da diferença entre os padrões fonéticos e fonológicos de suas línguas conhecidas (materna e adicionais) e os da língua alvo, o português, facilitando o *estranhamento* dessa diferença a que Alves se refere (supra).

Julgo pertinente, portanto, analisar as formas não alvo dos alunos no contexto mostrado pelo presente estudo através da abordagem dos *processos fonológicos*, sob o ponto

de vista apontado por Teixeira (supra), por se caracterizar a interlíngua como um processo também transitório de desenvolvimento em direção à língua alvo.

Stoel-Gamon (supra) exemplifica como se dão os processos fonológicos: a criança tenta simplificar a forma adulta apagando ou substituindo os sons mais difíceis pelos mais fáceis. Isso pode ocorrer também na fala do aprendiz de português como língua adicional, como foi observado na aluna Antonella (APÊNDICE F), que apresenta como processo fonológico a monotongação do ditongo nasal em palavras terminadas em <-em>, como em [tẽ∅ u 'sɔw i 'tẽ∅ ə 'luə/ tẽ∅ u 'medɥ i 'tẽi∅ a 'glɔsə].

No próximo item, abordarei a questão identitária presente no ensino e aprendizagem de pronúncia no que diz respeito ao sotaque.

2.7.1 Identidade cultural e correção de erro de pronúncia

Em tempos de afirmação identitária proposta pela Linguística Aplicada que se pretende praticar no Brasil (MOITA LOPES, 2006), torna-se inadequado tratar o sotaque como um problema de pronúncia. A atitude que se espera do professor de línguas hoje é a de não levar os alunos a crer que devam abrir mão de sua cultura e identidade (o sotaque é um reflexo disso) para “imitar” a cultura da língua alvo. Tavares (2006) refere-se ao termo “entre-espaço cultural” para o aluno desenvolver uma visão de mundo e cultura nem baseado na sua cultura nem na do outro. Deve haver um meio termo para ter um novo posicionamento frente a essa nova cultura. A autora afirma: “[...] vemos que o aprendiz de uma língua estrangeira encontra-se, normalmente, em uma posição assimétrica de poder no qual se esforça para “copiar” padrões de comportamento de falantes nativos da língua-alvo”. É preciso que o professor observe a responsabilidade que tem em mãos em sua prática pedagógica ao manipular esse poder. Nesse caso, é fundamental que seja um crítico de suas

próprias posturas em sala de aula, e tenha sensibilidade antes de corrigir o erro de seus alunos.

O que estaria por trás do desejo do professor de fazer com que o aluno corrija seu sotaque, mesmo que este esteja comunicando o que quer? Nault (2006), citando Cook (1999) e Kachru, (1991) faz referência ao termo *deficit model* (modelo do déficit), uma série de suposições implícitas sobre o ensino de inglês, que afirma que “os alunos não serão verdadeiros falantes do inglês até que se embebam dos padrões de fala de nativos do inglês americano e britânico e sejam capazes de reproduzi-los.” (tradução minha)⁷. O mesmo pode acontecer no caso de português como língua adicional. O português não tem os contornos políticos e ideológicos do inglês no sentido da crítica atual ao imperialismo lingüístico (RAJAGOPALAN, 2005), mas, ainda assim, estamos lidando com a preservação da identidade do aluno. Os professores que entrevistei tinham ideias diferentes acerca da correção de sotaque. O que sugiro é que isto seja negociado com o aluno.

Celce Murcia, Brinton e Goodwin, (1996, p. 7) pontuam que com o advento da Abordagem Comunicativa, a partir dos anos 80, o ensino de pronúncia ganha “renovada urgência”, dado o foco na língua para comunicação. Assim, eles afirmam que há um nível mínimo de pronúncia para falantes não nativos do inglês, e que se estiverem abaixo dele, terão problemas de comunicação, independente do seu domínio da gramática e vocabulário. Porém, concluem que o objetivo do ensino de pronúncia não é fazer com que os aprendizes do inglês soem como nativos da língua, pois consideram tal objetivo algo irreal, excetuando-se indivíduos altamente talentosos e motivados. Desse modo, propõem um objetivo “mais modesto e realista”, que seria capacitar os aprendizes a ter uma pronúncia inteligível. Tal princípio, é lícito afirmar, pode ser aplicado aos aprendizes de qualquer língua estrangeira.

⁷ “[...]learners are not true English speakers until they imbibe and are able to replicate the speech Patterns of American English (AE) or British English (BE) native speakers.

Por outro lado, defendem, o desenvolvimento da consciência fonológica ao nível do fonema tendo como alvo o falar nativo é fundamental para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. Ao fazerem uma intersecção entre a pronúncia e a compreensão oral (p. 223), afirmam que, para decodificar a fala do nativo, o aprendiz deve ser capaz de discernir unidades de entonação, reconhecer tonicidade, interpretar elementos não tônicos e determinar as formas completas subjacentes à fala reduzida. Isto quer dizer desenvolver a consciência fonológica, desde que eles propõem uma manipulação dos elementos sonoros, indo ao encontro da definição que aqui cito de consciência fonológica (Alves, 2009b e seção 2.4 neste capítulo).

Diante de todas as ideias expostas sobre erro, correção e tratamento, minha posição é a de que a forma não-alvo seja tratada dentro de um contexto comunicativo, e que haja um critério para a correção, que seria atender o objetivo da atividade. Por exemplo, se a atividade trabalha pronúncia, deixar passar os erros de outra natureza, e mesmo dentro de pronúncia, atentar para os sons que estão sendo trabalhados. Outra questão importante é incentivar os próprios alunos à autocorreção, e correção entre eles, para que a aula seja mais centrada no aluno. A partir de revisão de literatura, Cardoso-Brito (2004) afirma que a autocorreção pode levar a 50% de acertos. Em sua pesquisa sobre reações de alunos adolescentes brasileiros de inglês como língua estrangeira, durante entrevistas, detectou que os alunos tendem a prestar menos atenção quando a correção que parte do professor é insistente. O contexto do presente estudo é diferente em relação ao perfil de alunos, tratando de adultos estrangeiros no Brasil, mas é possível generalizar esse comportamento. De qualquer forma, o que observei foi que as duas professoras participantes, em grande maioria das vezes, ofereciam aos alunos a oportunidade de autocorreção, com ou sem o uso de transcrição fonética. Em outras palavras, quando mostravam a transcrição, muitas vezes,

esperavam que os próprios alunos percebessem o símbolo e então pronunciassem a palavra na forma alvo.

2.7.2 O momento de corrigir erro de pronúncia

Quanto ao momento de se corrigir a pronúncia, Harmer (op.cit.) afirma que o *notar* deve ocorrer durante uma atividade comunicativa, centrada no significado. A instrução deve ser explícita, a partir do erro ou necessidade do aprendiz. Brown (2000b, pp. 239-240), por sua vez, propõe uma série de reflexões a serem feitas na fração de segundos antes de se decidir corrigir um erro.

Uma dentre seis decisões pedagógicas a serem tomadas no ensino com foco na forma que Doughty e Williams (1998, p. 205) propõem é a de aplicá-lo de modo reativo ou proativo. Numa abordagem proativa, o professor seleciona previamente o item lingüístico a ser focalizado. Nas palavras de Doughty e Williams, sob a perspectiva proativa do foco na forma,

uma vez que um problema de aprendizagem tenha sido identificado, e o professor tenha alguma base sobre a qual acreditar que uma intervenção instrucional seria efetiva, ele tem que desenvolver uma tarefa na qual os aprendizes sejam guiados a compreender ou produzir mensagens envolvendo a dificuldade de aprendizagem (tradução minha).

Já uma abordagem reativa requer que ele esteja preparado para lidar com dificuldades de aprendizagem no momento em que surgem. Minha proposta de trabalho com transcrição fonética no ensino de pronúncia é que ambas as abordagens possam acontecer. Nos experimentos que realizei, os professores aplicaram atividades que foram baseadas nas dificuldades de pronúncia que detectei nos pré-testes e ao ouvir as falas dos alunos durante as gravações das aulas. Isso exemplifica a postura proativa para o foco na forma. Entretanto, dificuldades de pronúncia foram tratadas pelos professores em alguns momentos das aulas

em que elas apareciam, através de *feedback* negativo e explicitação dos sons corretos no quadro através da TF, o que caracteriza uma postura reativa com foco na forma. Mesmo durante a prática das atividades propostas a partir de uma abordagem proativa, os professores tiveram oportunidades de interferir nos erros dos alunos no momento em que ocorriam, de maneira reativa. De acordo com as autoras supracitadas, um dos problemas da postura proativa é provocar a ocorrência da dificuldade de aprendizagem no discurso da sala de aula de maneira que possa subsequentemente ser trazida ao foco. Isso pôde ser constatado quando os alunos de uma das professoras (ver seção 4.3.2.4)... não produziram a forma desejada na atividade. As instruções devem ser bem claras para que os alunos entendam o objetivo da atividade, ou seja, eles devem estar conscientes de que irão praticar determinado som.

Ainda sobre o foco na forma proativo, Doughty e Williams citam o trabalho de Loschky e Bley-Vroman (1993, apud DOUGHTY e WILLIAMS, 1998) em que identificam três graus de envolvimento de uma forma linguística em uma tarefa: naturalidade da tarefa (a estrutura pode aparecer naturalmente durante a tarefa, sem impedi-la se isso não acontecer), utilidade da tarefa (pode-se completá-la sem a forma, mas com ela seria feita mais facilmente), e essencialidade da tarefa (sem a forma, a tarefa não pode ser feita). Para o propósito do foco na forma, a essencialidade da tarefa seria o mais útil, particularmente na abordagem proativa. Um exemplo disto é a atividade “O que você fez ontem à noite?”, realizada pelas professoras (APÊNDICE H), em que os alunos tiveram que utilizar a forma em foco (não pronúncia do <m> em coda silábica e limite de palavras) para reportar o que fizeram nos momentos pedidos (ou ao perguntar ao parceiro).

Por outro lado, um foco na forma reativo pode ser difícil na prática, para alunos de diferentes habilidades e línguas maternas ou para aqueles que, por serem tão habilidosos, seus erros passam despercebidos pelo professor ou outros colegas, pelo fato de a mensagem

ser bem transmitida. Elas chamam a atenção para a natureza “de demanda” da postura reativa, exigindo do professor uma capacidade *online* de notar e julgar a necessidade de intervenção instantânea, mesmo tendo que dar atenção a outros problemas pedagógicos. A meu ver, há ainda a decisão que o professor deve tomar sobre a que forma linguística estar atento dependendo da natureza e objetivo da atividade em questão. Por exemplo, a professora informante no estudo de caso 1, ao ensinar o vocabulário da atividade “Chora, me liga”, (APÊNDICE H) não corrigiu erros de sintaxe e pronúncia que ocorreram, pois seu objetivo era tirar dúvidas de vocabulário e compreensão da letra da música. Entretanto, pelas razões que citei anteriormente sobre correção de erro como promotora da consciência fonológica dos aprendizes de português como língua adicional, a abordagem reativa deve ser uma ferramenta de que o professor pode lançar mão quando julgar apropriado.

Depois de afirmar que não há pesquisas que concluam uma melhor abordagem que a outra, as autoras concluem que ambas podem ser úteis. Enquanto o foco na forma reativo estimula que o professor desenvolva a habilidade de notar erros difusos e ter prontas as técnicas para conduzir a atenção dos aprendizes a eles, o foco na forma proativo enfatiza a criação de tarefas que garantam que as oportunidades de usar as formas problemáticas realmente apareçam enquanto comunicarem a mensagem. No próximo item, mostrarei o modelo de atividades de trabalho de pronúncia no qual me baseei, descritos no capítulo de Metodologia e presentes nos Apêndices H e I.

2.8 ATIVIDADES DE PRONÚNCIA E TF

Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996, p. 36) desenvolveram um “quadro de ensino de pronúncia de modo comunicativo” (tradução minha), que utilizei na elaboração das tarefas pedagógicas com foco na forma nos experimentos, com base também nas propostas

pedagógicas de Alves e Barreto (2009b), que também citam esse modelo como válido para o ensino comunicativo de pronúncia (ver capítulo 3). Elas dividem a prática em dois estágios: um de “planejamento” e outro de “ensino”.

O estágio de planejamento refere-se ao que o professor precisa saber - informações sobre regras de articulação dos sons, ocorrências no discurso, problemas potenciais para os alunos e as prioridades pedagógicas de acordo com as necessidades comunicativas deles - e ao que o aluno precisa saber – o que deve ser passado para o aluno. Uma aplicação do que as autoras acima chamam de problemas potenciais para os alunos baseados no conhecimento prévio deles (outra língua adicional ou sua língua materna) é o que apresento no Quadro 1 (APÊNDICE B)⁸.

O segundo estágio do *quadro de ensino de pronúncia de modo comunicativo* é o de ensino. Ele envolve cinco passos, quais sejam: 1) descrição e análise - ilustrações orais e escritas de quando e como o item ocorre para provocar a consciência do aprendiz; 2) discriminação auditiva – escuta focalizada com feedback; 3) prática controlada e feedback – por exemplo, leitura em voz alta de frases com pares mínimos com atenção destacada para o item em estudo; 4) prática guiada e feedback – exercícios de comunicação estruturados que propiciem o auto-monitoramento do aluno, tais como exercícios de informação não compartilhada, diálogos criados a partir de palavras ou frases incompletas; 5) prática comunicativa e feedback - atividades menos estruturadas que requeiram que o aluno atente tanto para a forma quanto para o conteúdo de suas falas.

⁸ Nele, registro alguns problemas comuns no aprendizado de pronúncia, observados e coletados durante minha prática de sala de aula de português para estrangeiros. Estão categorizados por língua materna, e suas respectivas propostas de soluções em forma de intervenções didáticas. Alguns deles são de ordem apenas fonética, ou seja não têm caráter distintivo, mas podem causar ruído na comunicação por diversas razões, entre elas, a falta de inteligibilidade. O sotaque não deverá ser objeto de tratamento, a não ser que isso seja um desejo do aluno, como ocorre com alguns sujeitos que foram entrevistados nesta pesquisa. É importante debater isso com o aluno, aproveitando-se a oportunidade para discutir questões identitárias do sotaque (ver item 3 neste capítulo).

Esses passos, a meu ver, não precisam ser seguidos em ordem ou ocorrer numa mesma aula. Porém, o objetivo primordial deve ser a aplicação do conhecimento adquirido após sua explicitação em situações que requeiram o desenvolvimento de uma comunicabilidade, desencadeado no último passo citado.

É importante ter em mente, porém, que fazer os alunos notar os sons não significa que estarão imediatamente prontos para produzi-los como na “língua alvo” ou de modo “menos errôneo”. Corder (1973), citado por Brown (2000), oferece um modelo de 4 estágios de desenvolvimento da interlíngua: estágio de erros aleatórios (adivinhação incorreta e experimentação), estágio emergente (ainda incapaz de corrigir erros começa a internalizar certas regras e sua produção é caracterizada por alguns erros de estágio anterior); estágio sistemático (são capazes de corrigir a si mesmos quando o erro é mostrado a eles); finalmente, estágio de estabilização (auto-correção é feita independentemente de feedback). Isto significa dizer que possivelmente o aluno cometerá os mesmos erros depois, mesmo que consiga produzir a forma alvo no momento do notar. Rumelhart e Norman (Op. Cit.), por sua vez, postularam 3 modos de aprendizagem: acréscimo (adição de novas estruturas ao esquema mental já existente do aluno), reestruturação (reorganização da estrutura existente e criação de novo esquema mental) e sintonização (eles modificam esquema mental novo/velho, fazendo-os mais acurados, gerais, ou específicos).

O que observei nos dados coletados antes e após o período instrucional do presente estudo foi que os alunos se encontravam, no pós-teste, entre um estágio sistemático e de estabilização em relação às formas trabalhadas, pois foram capazes de se corrigir ora quando lhes era apontado que havia um erro, ora por conta própria. Observei, também, a co-ocorrência de formas alvo e não-alvo no estágio sistemático, o que indica um processo de mudança na interlíngua.

Conhecendo os modelos supracitados, o professor reduz sua ansiedade de ver resultados imediatos de sua prática no desempenho do aluno, o que irá refletir positivamente na sua relação com ele. Do mesmo modo, não haverá exaustão de professores e alunos na busca de uma pronúncia exatamente igual à da língua alvo.

2.9 QUADRO FONÉTICO

Antes de se querer criar um sistema de transcrição fonética, surgiu, na Inglaterra do século XVII a criação de um alfabeto fonético (em que cada letra representasse um único som), que estabeleceria a relação entre o som e a forma das letras. Quis-se criar uma escrita comum a todas as línguas, com o intuito de se fazer com que todas as concepções das diferentes culturas fossem compreendidas a partir de uma escrita comum. Vários sistemas foram criados desde então com objetivos semelhantes (FROMKIN e RODMAN, 1993). O que não se levou em consideração, porém, foi que as línguas faladas no mundo estão em constante processo de mudança. Esta não é percebida imediatamente pelos falantes, os quais normalmente dela não estão conscientes. Isso se deve ao fato de que as mudanças são paulatinas, parciais (ocorrem em partes do sistema lingüístico, não nele todo) e sofrem uma espécie de bloqueio cuja força é proporcional à manutenção do entendimento mútuo entre os falantes (GABAS Jr., 2003).

Como a ocorrência da mudança no nível fonológico é inevitável, qualquer alfabeto que pretenda ser fonético, em algum momento, vai tornar-se obsoleto. Em verdade, as discrepâncias entre a escrita e o som começaram a agravar-se com o advento da imprensa. Antes desta, os copistas escreviam mais ou menos como pronunciavam as palavras. A imprensa veio tornar a ortografia mais fixa, o que fez com que a evolução da pronúncia começasse a ser muito mais rápida do que a da escrita. Por esta razão, fez-se necessária a

criação de um sistema de transcrição fonética diferenciado da escrita para que se pudessem descrever os sons das línguas. Foi aí que, em 1888, a Associação Fonética Internacional (International Phonetics Association, IPA) criou um alfabeto fonético capaz de representar os sons de todas as línguas (FROMKIN e RODMAN, 1993).

Por não se tratar o alfabeto fonético do IPA de grafia de palavras, e sim de seus sons, não há discrepâncias entre pronúncia e escrita (embora se reconheça que os símbolos fonéticos não dêem conta de detalhes mais sofisticados das diferentes pronúncias). Nesse sentido, a aprendizagem de um sistema de símbolos que representem os sons de uma determinada língua torna-se relevante para aqueles que desejam identificá-los, memorizá-los, reproduzi-los e reconhecê-los em situações de comunicação verbal oral. Entretanto, levantei a hipótese de que os professores não adotam, na prática de sala de aula, a transcrição fonética de palavras e suas junções para o ensino de pronúncia por não acreditarem na relevância e na eficácia dessa ferramenta, o que poderia estar relacionado ao fato de não terem conhecimento suficiente para aplicá-la. Em seus depoimentos, os professores informantes confirmaram a hipótese. No que se refere aos alunos, supus que estes tivessem resistência ao estudo da transcrição fonética como ferramenta de aprendizagem de pronúncia por julgarem que seja dificultoso o aprendizado de um sistema a mais de escrita. Em pesquisa que realizei em cinco instituições em Salvador, nas quais responderam a questionários 60 alunos, 75% afirmaram acreditar que a TF seria uma ferramenta útil em seu aprendizado de pronúncia (TARTARUGA, 2007).

2.9.1 Símbolos propostos para a transcrição fonética em materiais didáticos de PLA

Durante o processo de escolha dos símbolos fonéticos para serem inseridos no quadro que proponho para este trabalho (APÊNDICE A), surgiram alguns problemas teóricos. O

primeiro deles foi o risco de se privilegiar determinada variante da língua em detrimento de outra. Embora os experimentos tenham ocorrido em escolas de PLA em Salvador, apresento algumas variações regionais mais comuns. Cabe ao professor a decisão de apresentar essas variações aos seus alunos, baseado no contexto (por exemplo, interesse dos próprios alunos em conhecer variantes de pronúncia, o que se tem evidenciado comum em minha prática e na dos professores participantes da pesquisa).

O segundo problema foi quanto à representação fonética das semivogais nos ditongos. Mira Mateus (1975 p. 18) ensina-nos que tais segmentos não são consonânticos, o que lhes atribui características fonéticas das vogais. Ela afirma, no entanto, que mesmo que se denominem segmentos como semivogais, eles têm comportamento idêntico ao das consoantes, por não funcionarem como núcleo de sílaba e nem levarem acento. Mira Mateus escolhe representar as semivogais com símbolos do quadro de consoantes da IPA. Em “pai” ela transcreve [paj], sendo a semivogal representada como [j]. “Pau” é transcrito como [paw] sendo a semivogal representada por [w]. Mattoso Câmara (1977) chama a semivogal de “vogal assilábica (que não pode ser núcleo de sílaba)” e adota os símbolos /y/ e /w/ do quadro de Oitocica (1916, p.2, apud MATTOSO CÂMARA, 1977), pois segundo este há uma “fricção articular” na produção oral das vogais assilábicas. Cristóvão Silva (2002, p.169) afirma que tal proposta interpreta os *glides* como consoantes na estrutura da sílaba. Ela explica que a escolha por tratar as semivogais como segmentos vocálicos ou consonantais tem a ver com a proposta de se manter o padrão silábico do português CVC, ou incorporar um novo padrão silábico do tipo CVV, respectivamente. A escolha que fiz na representação das semivogais como [ɨ] e [ʉ] apoia-se no modelo de Cristóvão Silva (2002).

2.9.2 O diacrítico [~] na representação de ditongos nasais

A escolha pelo uso do diacrítico que marca a nasalidade apóia-se no modelo de Mateus (1996, p.176), segundo a qual “junto de uma vogal nasal e formando ditongo com ela, a glide recebe a nasalidade da vogal [...]”. Mesmo no modelo de transcrição de ditongos proposto por Christófaro Silva deve o glide levar o diacrítico da nasalidade [~] (informação verbal).⁹ No modelo de transcrição de Christófaro Silva (2002, p.99-100), por sua vez, não há marcação da nasalidade da semivogal em ditongo nasal.

Adoto aqui a proposta de Mateus, pois na realização fonética dos ditongos nasais o *glide* sofre assimilação da nasalidade da vogal. Portanto, palavras como “mãe”, “tem”, “canções”, e “muito” terão seus ditongos transcritos como [ãĩ], [ẽĩ], [õĩs] [ũĩ]. Explicitar esse diacrítico é uma maneira de informar ao aluno de PLA que a nasalização recai sobre semivogal em ditongos nasais.

2.9.3 A representação da labialização da lateral palatal em final de sílaba

Utilizarei neste trabalho o símbolo [w] representando a vocalização da lateral alveolar em coda silábica, conforme modelo de Christófaro Silva (2002, p.109-110), para a coleta de dados, identificando o glide como um segmento consonantal. Entretanto, para fins de uso em sala em aula com alunos estrangeiros, proponho o uso do símbolo [ɥ] para representar tanto <l> em coda silábica como <u, o> na posição de semivogal.

⁹ Informação fornecida pela Prof^a Dr^a Maria Helena Mira Mateus na XX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos do GELNE (Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste) em 10 de setembro de 2004.

2.9.4 Quadro de símbolos fonéticos do português do Brasil como proposta de uso em materiais didáticos e em sala de aula (cf. Cristóvão Silva, 2002, Mateus, 1996).

A concepção do Quadro (APÊNDICE A) foi inspirada em tabela dos sons do inglês proposto por Adrian Underhill (1994, p.2), que chama a atenção para o aprendizado dos sons, não dos símbolos:

O símbolo não é o som, assim como a igreja ou o lago num mapa não são a igreja e o lago reais. O objetivo desta abordagem é ter experiência com sons e seqüências de sons de uma maneira pessoal, física e muscular, e usar o símbolo fonêmico como uma ferramenta visual para essa experiência física e auditiva. São os sons o que está sendo estudado, não símbolos (tradução nossa)¹⁰

Durante a minha formação como professor de inglês, tive como professor John Curtin, coautor de *Survival English*, que era um entusiasta do uso de transcrição fonética não apenas de sons, mas também de palavras e junções de palavras. Ele distribuía entre seus alunos professores um quadro semelhante ao que proponho aqui, com base no quadro de Underhill (supra), mas com exemplos de palavras escolhidas por ele. Underhill não recomenda a colocação de uma única palavra representando os sons, pois afirma que isto poderia confundir os alunos, devido, entre outras questões, ao fato de que poderiam estar pronunciando tal palavra de modo errôneo. Além disso, não daria conta das variantes regionais. Por esse motivo, escolhi inserir mais de uma palavra para casos de alofonia, com breves notas sobre variação regional. Tanto o aluno como o aluno-professor falantes do português como língua adicional, podem contar com ferramentas eletrônicas de audição de palavras na internet, como o *Google Translator*, por exemplo¹¹.

¹⁰ The symbol is not the sound, just as the church or lake on a map is not actually a church or a lake! The aim of this approach is to experience sounds and sequences of sound in a personal, physical, muscular way, and to use phonemic symbol as a visual hook for that physical and auditory experience. It is sounds that are being studied, not symbols.

¹¹ Outro exemplo está disponível em <http://www.oddcast.com/demos/tts/tts_example.php?clients>

3 METODOLOGIA

Partindo da hipótese de que o desenvolvimento da consciência fonológica de alunos de PLA poderia ser obtido através da instrução com foco na forma por meio do uso de TF, decidi investigar sua aplicação em outras salas de aula além da minha. Assim, queria observar a aplicação de técnicas de uso de TF por professores de PLA e o possível efeito da instrução na fala dos alunos. Além disso, queria observar como os sujeitos (alunos e professores) responderiam à aplicação dessas técnicas, ou seja, ouvir suas impressões sobre a utilidade da instrução no ensino/aprendizagem de pronúncia. Ocorre, porém, que os professores envolvidos relataram não ter conhecimento suficiente a ponto de sentirem-se seguros a aplicar a transcrição fonética de palavras e junções para auxiliar seus alunos na percepção de sons. Por isso, ministrei uma série de aulas a cada uma, adotando o livro *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios* de Thaís Cristóvão Silva, como livro didático. As professoras fizeram exercícios do livro e da página web do projeto “Fonética e fonologia: sonoridade em artes, saúde e tecnologia” (FONÉTICA, 2010), orientado pela autora do livro. Durante os encontros instrucionais com as professoras, foi possível discutirmos métodos e técnicas familiares a elas e que poderiam ser adaptadas ao modelo de instrução que propus. Ficou configurada, assim, a natureza de pesquisa ação deste trabalho, sob o ponto de vista de Dörnyei (2007, p. 191), que a classifica como:

“uma conexão entre pesquisa e ensino, assim como entre o pesquisador e o professor: a pesquisa-ação é conduzida por ou em cooperação com professores com o objetivo de ganhar um entendimento melhor do seu ambiente educacional e melhorar e eficácia do seu ensino.”

Os estudos de caso que realizei são de natureza múltipla, ou seja, estudos de caso instrumentais realizados com o objetivo de investigar um fenômeno mais abrangente (supra), que é a aprendizagem através do foco na forma, em contextos específicos, nos quais se utilizou a TF. Englobam diferentes níveis (as duas salas de aula e cada um de seus componentes divididos entre professores e alunos). Foi um estudo quase-experimental por se caracterizar pela ausência de um grupo de controle. Esta ausência justifica-se pela dificuldade de se encontrar um grupo de tratamento e outro de controle que tivessem o maior número possível de similaridades. O fato é que, no contexto que escolhi para realizar o estudo, cada grupo tem alunos que vêm de diferentes países, com variadas experiências com o aprendizado de português, pronúncia e transcrição fonética, faixas etárias diferentes, assim como tempo de exposição/estudo. Além disso, meu interesse investigativo levou em conta justamente essas diferenças, e que reflexões poderiam levantar a aplicação do modelo de instrução que propus a grupos tão heterogêneos e com duas professoras diferentes.

O ambiente de ensino que escolhi foi uma escola que ensina exclusivamente português para estrangeiros há 22 anos e tem um quadro de oito professores. As aulas são ministradas de segunda a sexta-feira, das 9h da manhã às 12h30min, com uma pausa de 10 minutos às 10h45min. As professoras participantes da pesquisa ensinam na instituição há 10 anos e compartilham um entusiasmo por ensino de pronúncia.

A escola funciona numa casa de dois andares e tem oito salas de aula. Os alunos procedem de diversos países, mais frequentemente da Alemanha, Suíça, Estados Unidos, Áustria, Itália, França, Japão, Turquia, Espanha, Colômbia e Inglaterra. A chegada de novos alunos ocorre semanalmente, às segundas-feiras, quando os professores realizam seus

nivelamentos, acomodando-os nas turmas já existentes. Eventualmente, novas turmas são abertas se os alunos não se encaixam nas turmas existentes. Os professores trocam de turma entre si a cada duas ou três semanas, em média. Essa mudança faz parte de uma política da direção da escola, por acreditar que os alunos se beneficiam do fato de ter contato com mais de um professor durante seu curso, que dura em média três a quatro semanas.

3.1 COLETA DE DADOS DOS PROFESSORES

O primeiro procedimento foi entrevistas com quatro professores em duas escolas de PLA para conhecer suas crenças em relação ao ensino e aprendizagem de pronúncia e o uso de transcrição fonética em sua prática, perguntando-lhes quando, como e por que a trabalhavam, se fosse o caso. Depois, procedi na observação de aulas dessas professoras que concordaram em fazer parte da pesquisa-ação, para verificar como suas crenças refletiam em suas aulas e se, quando e como utilizavam transcrição fonética. Realizei coleta de dados de como os alunos respondiam a suas técnicas, que dificuldades, problemas e soluções poderia haver nesse processo. Num terceiro momento, compartilhei com elas minha experiência com transcrição fonética e seus resultados, mostrando o quadro de sons do português brasileiro que proponho (APÊNDICE A) baseado em Mira Mateus (informação verbal) e Christóforo Silva (2002) e técnicas de ensino de pronúncia para fazer os alunos notarem os sons a partir de atividades comunicativas (ALVES e BARRETO, 2009b; CELCE-MURCIA, BRINTON e GOODWIN, 1996, LONG e ROBINSON, 1994). Ocorreu que as professoras consideraram que, para poder utilizar as técnicas, precisavam adquirir mais conhecimento e familiaridade com a transcrição fonética, o que fez com que duas delas desistissem de continuar como sujeitos da pesquisa. Devido à desistência das professoras em participar da pesquisa, realizei-a apenas em uma instituição. Desse modo, mudei o plano inicial de simplesmente

apresentar minha proposta de uso de TF em sala de aula às professoras para então de fato ministrar-lhes aulas, auxiliando na sua aprendizagem de fonética. Adotei como livro didático *Fonética e fonologia do português* (CRISTÓFARO SILVA, 2002). Foi uma série de 6 aulas, assim divididas:

AULA	ASSUNTOS
1	As vogais: descrição As 7 vogais orais do português [i], [e], [ɛ], [a], [ɔ], [o], [u]
2	Ditongos: crescente e decrescente; hiato Tonicidade: vogais pretônicas ([i], [e], [ɛ], [a], [ɔ], [o], [u]), postônicas ([I], [ʊ], [ə]) e postônicas mediais ([i], [e], [ɛ], [a], [ɔ], [o], [u] [I], [ʊ], [ə]); descrição e transcrição fonética – diacrítico Exercícios do livro
3	As vogais nasais: descrição da produção; nasalização; nasalidade (ex. 1 apenas) Transcrição do fenômeno da nasalidade Exercícios: p.101
4	Ditongos nasais Visão estroboscópica da laringe: vídeo do youtube: < http://www.youtube.com/watch?v=ajbcJiYhFKY > CONSOANTES I : A descrição dos segmentos consonantais
5	CONSOANTES II: transcrição fonética Tarefa de casa: exercícios de transcrição fonética do site < http://www.cefala.org/fonologia/exercicios_transcricoes.php >
6	Correção de exercícios de transcrição; Sugestões de leitura; Proposta de uso de transcrição fonética em sala de aula como auxílio na aquisição fonológica;

Quadro 1 – Aulas ministradas às professoras participantes da pesquisa.

Após as aulas, as professoras faziam tarefas de casa que incluíam leitura de capítulos do livro didático e exercícios. Debatíamos sobre possíveis situações na sala de aula e como elas poderiam responder às formas não-alvo dos alunos utilizando a TF. A esse respeito, o

que recomendei foi que transcrevessem palavras inteiras e junções de palavras, o que seria inédito na sua prática. O objetivo desta técnica seria fazer os alunos perceberem a natureza dos sons em ambientes específicos, seja dentro da palavra ou em sua junção com outra. Por exemplo, a nasalização de vogais que, na escrita, antecedem consoantes nasais (como na palavra “antes” [ˈãtʃɪs]) e vozeamento de consoantes por assimilação (como o vozeamento da fricativa alveolar na palavra desde [ˈdezʒɪ]).

Assim, solicitei-lhes que testassem atividades propostas e a técnica de uso de TF na correção e tratamento de erros e ensino de pronúncia (ver seção 3.3) e avaliassem sua eficácia. Após compartilhar as técnicas e atividades com elas, passei a nova observação de suas aulas, em que as aplicaram com o quadro proposto. Assim, colhi dados sobre os momentos em que se evidenciava sua eficácia ou não, anotando os momentos em que os alunos notavam os sons e conseguiam produzi-los ou quando isso não acontecia. Houve então um novo encontro com as professoras para que elas relatassem suas impressões após a instrução.

Duas professoras (aqui denominadas Elen e Francine), ambas com 9 anos de ensino de PLA, formadas em Letras por universidades de Salvador, tiveram instrução de transcrição fonética em disciplina de Fonética e Fonologia durante seus cursos de graduação. Porém, ao serem indagadas em entrevista se utilizavam transcrição fonética de palavras e junções, responderam que não. Afirmaram não ter um conhecimento suficiente de TF que lhes garantisse fazê-lo didaticamente, limitando-se, em sua prática, a transcrever sons isolados, ou a utilizar os símbolos vistos em materiais didáticos, que por sua vez apresentam transcrições fonéticas de sons isolados (TARTARUGA, 2004).

Elas responderam às seguintes perguntas:

- a) Como você trabalha pronúncia em suas aulas de PLE?
- b) Como você faz para seus alunos perceberem os sons que pronunciam não alvo?

c) Você usa transcrição fonética quando trabalha pronúncia? Por quê? Como?

d) O que você considera um erro de pronúncia?

Os dados das respostas a essas perguntas foram coletados em forma de notas. Somente os dados das entrevistas posteriores às testagens foram coletados através de gravação de áudio.

A professora Francine, assim como a professora Elen já tinham interesse por fonética e fonologia anos antes do experimento. Ambas produziram um material didático para a escola de PLE em que ensinam hoje, envolvendo noções teóricas e exercícios propostos para a sala de aula.

As narrativas das professoras suscitaram outras perguntas, que serão citadas em cada item referente a cada professora a seguir.

3.1.1 Professora Elen

A professora Elen ensina PLA desde 2001, quando começou a trabalhar na escola onde foi realizada a pesquisa. Demonstra uma sensibilidade a questões identitárias em jogo na aprendizagem de pronúncia e sotaque, como veremos em suas respostas à entrevista inicial. Além disso, costuma estar mais atenta aos erros de pronúncia dos alunos e interferir neles do que as outras professoras. Durante as aulas, costumava dar realce às transcrições fonéticas escrevendo-as com marcador vermelho no quadro branco.

As respostas da professora Elen à primeira entrevista foram as seguintes:

a) Como você trabalha pronúncia em suas aulas de PLE?

Respondeu que utiliza músicas e então chama a atenção para determinado som trabalhado naquela semana de aula. Em tal ocasião, utiliza a TF.

Outra atividade didática que ela afirmou utilizar é a técnica da leitura em voz alta, em que solicita ao aluno que leia determinada frase e então ela corrige eventuais formas não alvo. Ela lê a frase com a pronúncia alvo para o aluno e pede que ele a repita logo depois. Afirmou que o faz principalmente com alunos iniciantes.

b) Como você faz para seus alunos perceberem os sons que pronunciam não-alvo?

Quando perguntada como lidava com erros de pronúncia, disse que quando a interação em sala de aula é em dupla ou grupo, caso estejam bastante envolvidos na conversação, não interfere, escreve no quadro as palavras e chama a atenção dos estudantes para elas no final da atividade. Se os alunos não parecerem envolvidos na conversação, corrige na hora em que a forma não alvo ocorre. Em grupo grande, afirmou, se a pronúncia evitar o entendimento dos demais (ela observa as expressões faciais), corrige na hora. Se ela está participando da interação, anota as formas não alvo de pronúncia em um papel, e depois corrige os alunos.

PROFESSORA ELEN: “... se pronunciam fora do padrão, eu corrijo e repito a frase para eles ouvirem como eu falo (entonação, ritmo) e muitas vezes eles repetem (deixo opcional, pois não é o foco do exercício)

Mais adiante, ela afirma:

PROFESSORA ELEN: Só se necessário, transcrevo o som.

ENTREVISTADOR: Transcreve o som?

A resposta à minha pergunta caberá melhor a seguir.

c) Você usa transcrição fonética quando trabalha pronúncia? Por quê? Como?

PROFESSORA ELEN: ...porque a visualização ajuda no entendimento do som. Explicar, demonstrar, não é suficiente. Quando transcrevo, a coisa fica mais clara.

Antes do experimento, a professora Elen utilizava somente a transcrição fonética de sons isolados, geralmente presentes nas lições dos livros didáticos que utilizava, segundo ela própria informou. Justificava a não transcrição de palavras pelo fato de os alunos geralmente não terem familiaridade com a TF:

PROFESSORA ELEN: O som do <x>, vou focar a transcrição fonética do <x>, não o resto. Com a (consoante) nasal, o mesmo. Porque eu acho que os alunos não têm muita familiaridade, a não ser que você já esteja trabalhando há um tempo. Primeiro, talvez, sons isolados, depois a TF da palavra.

Mais adiante na entrevista, a professora afirma:

d) O que você considera um erro de pronúncia?

PROFESSORA ELEN: É aquele que o aluno importa da sua língua materna... eu acho que é isso que acontece geralmente.

Mesmo assim, não acha que seja erro de fato, e sim uma inadequação, ou seja, o uso de um som na hora errada. A pronúncia alvo para os alunos, segundo ela, seria a fala do baiano. Cita como exemplo, os sons do <r>, mostrando as variantes regionais, dando, assim, poder de escolha ao aluno. Para ela, é importante oferecer essa liberdade ao aluno, mas ensinar como se fala em Salvador. Perguntei então se ela achava que havia alunos que desejavam falar como os baianos, ao que ela respondeu:

PROFESSORA ELEN: Tem aluno que quer falar como baiano. Para mim, não é importante.

ENTREVISTADOR: Para ele é importante?

PROFESSORA ELEN: Às vezes é. Quando está integrado na cultura, surge esse desejo. É papel do professor ensinar a pronúncia do local, desde que o aluno demonstre interesse. Caso contrário, não. Vem da sensibilidade do professor. Às vezes o aluno diz que *ama* a Bahia, mas não é o que ele demonstra. Tem que ter cuidado para não misturar isso com a *importação do som*. Eu tive um aluno que falava português (léxico, sintaxe) mas falava com som espanhol (sons e intonação). Não havia santo que resolvesse. Seria como tentar tirar leite de pedra! Para mim, ele não tinha o desejo de falar como brasileiro porque todos o entendiam.

Como se pode observar, Elen é sensível a questões identitárias no ensino de pronúncia. Construiu um senso de respeito às necessidades e escolhas de seus alunos neste aspecto e baseia parte de sua decisão em relação a correção de erro neste paradigma.

Após a primeira entrevista, procedi na observação de uma aula da professora para investigar como lidava com questões de erro. A turma foi composta por 3 alunos: um alemão, uma americana e uma italiana.

A aula inicia com a professora distribuindo uma lista de vocabulário de frutas, legumes e verduras com tradução em inglês (do livro Fala Brasil). A professora Elen explora as palavras, pausadamente. O aluno alemão repete algumas palavras que lhe chamam a atenção, o que parece ser sua estratégia de aprendizagem de novo vocabulário, o que é benéfico (LIEURY, 2001).

Após explorar o vocabulário com alunos, a professora inicia uma atividade que tinha o objetivo de fazer com que eles utilizassem as palavras aprendidas em um diálogo sobre hábitos alimentares, através de uma prática controlada (perguntas) com espaço para produção menos controlada (respostas) e personalizada (ANEXO B). Inicialmente, a professora Elen respondeu às dúvidas de seus alunos sobre o significado das perguntas do diálogo. As produções de algumas formas não-alvo realizadas pelos alunos estão no quadro abaixo, bem como a intervenção da professora.

Aluno	Formas não-alvo	Intervenção
Elmar	[¹ maʒə] maçã	repetição corretiva e paráfrase com par mínimo (massa e maçã)
	[¹ paɪʃi] peixe	repetição corretiva em forma de pergunta
	nor[¹ malə]mente	nenhum
	[¹ masə] maçã	nenhum
	[ka ¹ fe] café	nenhum
Giuglia	[to ¹ mate] tomate	reformulação corretiva perguntando
	[sobre ¹ mesə]	nenhum
	carne[sə]	reformulação corretiva com ênfase [¹ kahni:s]
	[jantah]	reformulação corretiva
Britney	[a ¹ ereə]	escrita da palavra no quadro branco e

		verbalização
--	--	--------------

Quadro 2 – Formas não alvo dos alunos da primeira turma observada da professora Elen (grupo não participante do experimento) e suas intervenções

O aluno Elmar era o que mais repetia, tentando imitar a correção da professora, que por sua vez está atenta a grande parte das formas de pronúncia não-alvo, mesmo quando estes não interferiram na comunicação no momento da interação.

Em dado momento, um dos alunos pergunta como se pronuncia o dígrafo <lh>. A professora faz uma lista no quadro com as seguintes palavras: molho, milho, mulher, trabalho. Depois pronuncia todas as palavras.

Não houve utilização de TF em momentos em que poderia ter ocorrido durante a aula observada, pois a professora interveio em formas não alvo ora verbalmente, ora escrevendo no quadro a palavra para a qual desejou dirigir a atenção de seus alunos. Talvez a professora ainda não tivesse incorporado à sua prática diária esse hábito.

Para o período instrucional de tratamento, foi escolhido um outro grupo de alunos. Foram observadas 7h55min de aulas durante uma semana. Os alunos foram entrevistados antes e após o experimento, para que se pudesse investigar se haveria alguma mudança na produção de sons. Reproduzo aqui algumas notas das aulas, que se referem apenas a eventos em que a pronúncia teve relação com o uso da TF.

Em uma das aulas, apresentei à professora Elen uma proposta de tarefa pedagógica em que os alunos seriam implicitamente incentivados a utilizar construções no passado em que precisariam pronunciar a glidização da nasal bilabial constante na escrita no final de verbos na terceira pessoa do plural do pretérito perfeito com as palavras iniciadas em vogal que elas precediam. Por exemplo: “No meu país as pessoas **visitam os museus**”. A transcrição fonética viria com um papel de tornar explícito o aspecto trabalhado.

3.1.2 Professora Francine

A professora Francine já usava TF de sons isolados em suas aulas, e demonstra, em vários momentos da pesquisa, uma visão reflexiva sobre ensino e aprendizagem de pronúncia. Professora de PLA há 9 anos, demonstrou importar-se de modo particular com a pronúncia de seus alunos. Manifestou uma preferência pela correção e tratamento de formas não alvo no momento em que ocorrem. Entretanto, os erros que mais corrige são de natureza sintática e morfológica (mais especificamente, terminação verbal neste último caso).

Apresento, a seguir, as suas respostas ao questionário pré-testagem.

a) Como você trabalha pronúncia em suas aulas de PLA?

Francine respondeu que utilizava tanto a representação de sons entre barras como entre colchetes, indistintamente. Porém, esclarece que geralmente prefere transcrever junções de palavras (frases fonológicas) entre colchetes, e a barra para sons isolados. Ela relatou que no dia desta entrevista, uma aluna percebera que ela misturava os sotaques (ela, Francine, é de Juazeiro- Ba) e que nesses casos ela explica as variações dialetais do Brasil. Seus alunos atuais, segundo ela, interessam-se por pronúncia, “percebem os sons”, disse.

Ainda sobre variações regionais, Francine relatou que costuma diferenciá-las, e exemplifica os sons do <r> , <t> e <d>. Segundo ela, muitos de seus alunos já percebem as diferenças regionais, por terem viajado por outras regiões do Brasil e por Portugal, e geralmente desejam aprender uma pronúncia neutra. Tal pedido é comum, de acordo com sua observação, entre os alunos intermediários.

Francine explica aos alunos um pouco sobre a formação da língua portuguesa no Brasil com o objetivo de, em suas palavras, “dar um chão” aos alunos, ou seja, para que aceitem a variedade de sotaques.

b) Como você faz para seus alunos perceberem os sons que pronunciam errado?

Ela contou que um aluno francês em dada ocasião disse “Eu [su] francês”. Ela conta que reagiu com um chiste, perguntando-lhe se ele era do “Sul” e então colocou a ponta do dedo dobrada dentro da boca, apoiada nos dentes inferiores, para demonstrar o abaixamento da língua na produção da vogal média posterior [o] em comparação com a vogal alta posterior [u]. Francine comenta que alunos hispano-falantes não percebem a diferença entre [o] e [ɔ]. Para ensinar-lhes a diferença, ela conta que chama sua atenção para a interjeição em “Oh! Que dia lindo!” [ɔ / ki 'diã 'lĩdu] e pronuncia a palavra “avó” [a'vɔ]. E depois, “Ô, que dia chuvoso” [o / ki 'diã ʃu'vozu] dando ênfase ao [o] e pronuncia a palavra “avô” [a'vo]. “Eles percebem!”, comemora a professora. A partir dessa afirmação, Perguntei então como ela sabia que os alunos percebiam o som ensinado, ao que ela respondeu que pergunta aos alunos se perceberam, e eles respondem que sim e produzem logo depois o som. A professora Francine acredita na ativação da memória através da melodia da língua, no que ela chama de “memória melódica”. De acordo com sua percepção, os alunos de língua inglesa não têm grande dificuldade na percepção de sons do português, mas que a dificuldade deles reside na pronúncia do grafema <r> em final de sílaba, pois julga que o fazem com “sotaque carregado”.

A reação negativa a sotaque parece ser algo comum entre as professoras Francine, Ana e Elen, a partir do que pode se depreender de suas falas. Talvez uma negociação com alunos a respeito do interesse deles em eliminar o sotaque pudesse reduzir a ansiedade por eliminá-

lo, levando em consideração a correção de o que considero erro neste trabalho, como aquela produção que causa problemas na inteligibilidade durante o ato comunicativo. Não é tampouco incomum a reação negativa a sotaques entre alunos. Na minha prática, tenho observado alunos que chegam com preconceitos contra a origem geográfica, geralmente aprendidos com amigos brasileiros de outras regiões. Em suas falas é possível ouvir velhas afirmações estereotipadas sobre os baianos e sobre a fala desprestigiada do Nordeste. Entretanto, alguns preferem aprender a pronúncia de São Paulo por acreditar que esta seja “mais fácil de aprender por estar mais próxima” do que estão acostumados com o espanhol. Provavelmente, referem-se ao tepe velar, mais próximo da vibrante múltipla do espanhol, e das pretônicas médias-altas, também comuns naquela língua, em oposição às médias-baixas comuns na fala de nordestinos e nortistas. Há alunos que preferem o sotaque brasileiro ao português, por considerar aquele mais “agradável e compreensível”. Um professor relatou-me que um de seus alunos, de origem britânica, em certa ocasião lhe disse: “O português brasileiro sai de nossas bocas como uma bola - flexível, fluida - enquanto que o europeu sai como um cubo – difícil, inflexível”. A professora Francine, quando deparada com tal questão, afirmou que explica aos alunos que há uma redução dos sons vocálicos do português europeu, o que o distingue do português brasileiro quanto ao ritmo da fala, tornando-a mais “obscura”.

Sobre quando trabalha pronúncia, a professora Francine afirmou que o faz quando os alunos demonstram ter dúvida e quando há atividades no livro. Portanto, aparentemente ela não lidava com erros de pronúncia com frequência.

c) Você usa transcrição fonética quando trabalha pronúncia? Por quê? Como?

Quanto à utilização de TF a professora afirmou que a utiliza pouco, privilegiando apresentação de exemplos de palavras no quadro que carreguem o som em questão, sem sua transcrição fonética. Por outro lado, disse que costuma reproduzir as transcrições presentes nas atividades de pronúncia no livro didático. Em sua experiência, os alunos não estranham quando ela o faz, pois, supõe ela, eles já a viram ao estudar outras línguas.

A professora Francine volta a falar em memória¹ quando cita o exemplo de uma aluna que costumava ter cartões de palavras com suas transcrições fonéticas. Segundo ela, a aluna tinha boa pronúncia, mas não tão boa memória [e utiliza os cartões para reforçá-la]. Ela acredita que a dificuldade de pronúncia de seus alunos tem natureza mnemônica, fenômeno comum entre seus alunos mais velhos, por exemplo, cita. Ela menciona, ainda, que há alunos que têm uma memória fotográfica, e outros, melódica. Ela afirmou gostar de uma atividade em particular (ANEXO A), que chama de “sons do x”. Trata-se de uma lista de palavras categorizadas sob os sons possíveis do grafema <x>. Entretanto, as categorias não são representadas por transcrição fonêmica ou fonética, e sim por grafemas representados entre duas barras: /ch/, /s/, /ks/, /z/, /s/, /xc/.

Para concluir a resposta a esta questão, Francine diz que geralmente transcreve sons isolados, e que não transcreve a palavra para não correr o risco de errar.

d) O que você considera um erro de pronúncia?

Para Francine, erro é aquilo que obscurece a comunicação. Referiu-se ao exemplo do aluno “Eu [su] francês”. “Nesse caso, eu intervenho”, afirma. Explica ao aluno que pode parar em [o], na pronúncia de “sou”.

¹ Para uma discussão sobre memória, ver seção 2.5

Perguntei a ela se, em sua opinião, sotaque é algo que deve ser corrigido. Ela respondeu que depende da intenção dos alunos. “Se eles pedem, eu corrijo. Agora, eu falo que com [t] os nossos ouvidos não estão acostumados. Ela então explicou que o problema reside na junção das palavras, que é quando vai haver “obscuridade”, e que o ouvido do professor é diferente do ouvido do falante comum. Ela exemplificou a afirmação com o que ouviu de um aluno que é filho de um português: “Ninguém me entende”. Ela disse ao aluno que aquilo se devia ao fato de as pessoas em Salvador, de modo geral, não estarem habituadas ao sotaque estrangeiro. Em tais casos, disse, resolve interferir no sotaque e cita mais uma vez <l> e <m> em limites de palavras².

Em seguida, perguntei como trabalhava os sons nasais, ao que ela respondeu que utilizava pares mínimos como “pão” e “pau”. Analisa antes o contexto, pois se não houver problema de inteligibilidade, não corrijo, mesmo porque, acrescenta, há muitas outras coisas para aprender durante a aula. “Não dá para parar toda hora. Há situações em que “Ou você corrige na hora [em que o erro ocorre], ou não corrige mais”. Porém, acrescentou, quando não cabe no momento, faz correção posterior (memoriza o erro ou o anota em seu plano de aula. “Tenho tido bons resultados nisso”, conclui.

Após a primeira entrevista, procedi na observação de uma aula da professora Francine para observar como lidava com questões de pronúncia. Ela explicou-me que faria uma atividade de “sons do <x>” com seus alunos.

A professora entrou na sala e cumprimentou os alunos. Depois, iniciou um bate papo com os alunos sobre o que haviam feito no dia anterior. Procedeu então na minha apresentação a eles e vice-versa. Anunciou então que naquele dia trabalhariam os sons do <x>. “Vamos estudar mais sons que esta letra pode ter na palavra, dependendo dos sons que vêm antes e depois”, disse a todos.

²Por exemplo, *Fiquei hospedado em um albergue*, em que a junção das três últimas palavras soaria [ẽmumaw].

Distribuí entre os alunos uma fotocópia (ver ANEXO A) em que palavras grafadas com <x> estão categorizadas de acordo com seu som, representado entre barras. Transcreve o quadro para o quadro branco e pergunta aos alunos: “Vocês já viram esse símbolo antes? [referindo-se a [ʃ] Talvez em lições anteriores? Vocês sabem que som tem?” E um aluno responde, pronunciando o som alvo. Em seguida, a professora explica: “Em português, esse som é geralmente representado por <ch>. Em inglês, como em *shower*. A maior parte dos sons aqui vamos aprender ao ouvir e reproduzir. Não há muitas regras”.

A apostila apresenta 3 regras, e a professora pede que um aluno leia a primeira regra de pronúncia do <x> como [ʃ]: “1) Em geral, depois de ditongo ou tritongo”.

Nesse momento, a professora interrompe o aluno e explica os conceitos de ditongo e tritongo, primeiro perguntando se os alunos conhecem, e depois exemplificando no quadro branco. Aproveita a oportunidade para chamar a atenção para o traço distintivo de vozeamento da fricativa alveopalatal. Pede então que os alunos observem a palavra “queixo” e pergunta “Ela parece com que outra palavra?”, ao que o aluno francês Roberto responde “Queijo”. Pede então que os alunos coloquem a mão abaixo do queixo para perceber o vozeamento, pronunciando o som. Encerra a explicação dizendo: “Quando percebemos esses fatos aqui, vamos nos comunicando com mais segurança, mais clareza”. Desse modo, a professora pretende estimular os alunos a voltarem sua atenção para detalhes de pronúncia da língua alvo.

Quando os alunos cometiam erros, fosse na tonicidade da palavra, ou em determinado som, a professora corrigia no momento da produção. Normalmente, os alunos repetiam, e acertavam a forma alvo.

O aluno alemão (Hermann) pronunciou a palavra “bruxa” com certa reticência: [ˈbɾuʃə]. Provavelmente estava consciente da sua dificuldade de pronunciar o tepe velar,

algo esperado em falantes do alemão (ver APÊNDICE B), e em seu lugar pronunciou a fricativa uvular vozeada. Quando a professora pediu que repetisse, pronunciou como da primeira vez. A professora, então, fazendo um gesto circular com a mão ao redor da boca, pediu: “Vamos fazer uma vibração aqui?”. Tal solicitação não surtiu o efeito esperado, tendo o aluno pronunciado da mesma maneira que as duas anteriores, apenas com mais ênfase.

Ao ler a regra de pronúncia do <x> sob a categoria /z/, uma aluna labializa a oclusiva velar vozeada na palavra “seguido” como [se^lg^wido], interpretando o segmento <ui-> como um glide. A professora a corrige, segundos depois. A mesma aluna interpreta o grafema <g> em “exagero” como uma oclusiva velar vozeada em vez do alvo fricativa alveopalatal vozeada, pronunciando-a [eza^lgero]. A interferência da professora consistiu em explicar que o grafema <g>, diante de [e], tem som [ʒ], transcrevendo o som no quadro branco entre duas barras: /ʒ/.

Ao comentar o item 2 sob a categoria /s/, a professora pergunta aos alunos se já foram a São Paulo, ao que respondem que sim. Ela então explicita a diferença entre a pronúncia de <ex> seguido de consoante em São Paulo e no Rio de Janeiro e fala da influência do português europeu nesta, por razões históricas.

Depois de terminar a leitura de regras e audição e repetição das listas de palavras, a professora passou para a página seguinte, onde há um exercício intitulado “Observe as variações fonológicas da letra X”. Ela avisou que não interpretaria o texto, apenas viriam a pronúncia. Este foi um momento em que poderia ter havido uma personalização do conteúdo trabalhado. Por exemplo, poderia ter sido pedido aos alunos que escolhessem 3 frases com a qual se identificassem, operando-se uma postura proativa de foco na forma, dando oportunidade aos alunos de uma prática mais comunicativa.

Como se pode verificar, a prática de ensino de pronúncia da professora Francine na aula observada evidencia-se coerente com o que ela afirmou durante a primeira entrevista, pois geralmente interfere no erro no momento em que ele ocorre, e costuma transcrever sons isoladamente. Ainda sobre correção de erro, a professora prefere fazê-lo através de *recasts*.

A atividade didática aplicada pela professora Francine tem uma natureza de “foco na forma” (ver cap. 2), pois a sua aplicação é motivada por uma decisão que parte de um currículo pré-estabelecido, não surgindo da necessidade comunicativa em sala de aula. É uma prática de ensino explícita, mas poderia ser mais bem sucedida se os alunos tivessem mais de uma oportunidade de utilizá-las em um contexto comunicativo, de modo que sua necessidade de uso surgisse a partir da “essencialidade da tarefa” Doughty e Williams (1998, ver capítulo 2).

3.2 COLETA DE DADOS DOS ALUNOS

Para proceder na coleta de dados dos alunos, gravei entrevistas com os alunos antes e depois do experimento, utilizando o *software Audacity* para que pudesse identificar com maior precisão os sons produzidos, isolando-os quando necessário. Utilizei as palavras do Exame Fonético Fonológico ERT (TEIXEIRA, 1991) para verificar, antes, possíveis produções diferentes da alvo e depois a sua possível mudança no exame pós-instrucional.

O Exame Fonético Fonológico ERT foi desenvolvido pela professora Elizabeth Reis Teixeira como parte do projeto *A Aquisição da Fonologia por falantes do Português* que investigou a ordem de aquisição fonológica de crianças consideradas normais para se estabelecer “um diagnóstico diferencial entre comportamentos fonológicos normais e anormais.” (supra, p. 226). Na ocasião do referido estudo, foram utilizadas 66 gravuras como estímulo visual para a nomeação espontânea. No entanto, como o meu objetivo era

investigar também, no processo de aquisição fonológica de alunos adultos de português como língua adicional, a relação grafo-fonêmica, não utilizei estímulos visuais para examinar os sujeitos, e sim as palavras escritas. A escolha do exame se deu pelo fato de ele ser fonologicamente representativo da língua portuguesa.

Entretanto, por se tratar o referido exame de palavras isoladas, achei pertinente para a presente investigação compor um teste com frases (ver APÊNDICE D) em que se pudessem verificar os processos fonéticos e fonológicos dos alunos antes e depois do tratamento instrucional com TF em se tratando de limites de palavras.

3.2.1 Processos de simplificação fonológica observados nas falas dos alunos participantes do experimento

Os processos fonológicos descritos por Teixeira (1988), Othero (2005) referem-se à aquisição fonológica de língua materna, e portanto não pude utilizá-los para descrever as falas dos alunos estrangeiros que participaram do experimento instrucional. Desse modo, apresento abaixo os processos fonológicos observados nas falas desses alunos³:

Desglidização de consoante: processo de substituição em que há anulação da glidização (som consonantal se realiza como semivogal). Por exemplo, quando em vez de pronunciar /l/ →[w], o aluno pronuncia /l/ →[l], como em [almo'fadə]. A glidização /l/ antecedido de vogal →[w] é comum no português brasileiro, em oposição à velarização no português europeu (/l/ →[ɫ]). Outro exemplo é da nasal bilabial em final de palavras terminadas em vogal + <m>.

³ Para uma distribuição desses processos entre os alunos, bem como o tratamento das formas não alvo a que se referem e os resultados deste, ver Apêndice F.

Desvozeamento de consoante: processo de substituição em que ocorre anulação do traço de vozeamento da consoante.

Epêntese: acréscimo de consoante ou vogal. Por exemplo, ao se produzir [pẽnⁿ'sah] em vez de [pẽ'sah].

Palatalização da lateral alveolar: processo de posteriorização da lateral alveolar, pronunciada [ʎ].

Alveolarização vibrante simples: processo de anteriorização da fricativa glotal ou velar em que são pronunciadas como uma vibrante simples (tepe velar [r]).

Desnazalização: perda do traço de nasalidade, seja da consoante ou da vogal.

Africação: realização de consoante africada em lugar de fricativa alveolar ou palatal.

Glotalização da vibrante simples: processo de anteriorização da vibrante simples, produzindo-a como fricativa glotal [h], por exemplo.

Elisão: apagamento de um som consonantal ou vocálico.

Abaixamento de vogal: processo de substituição de uma vogal média por uma baixa como em [ˈsɛstə], em vez de [ˈsɛstə].

Alteamento de vogal: processo de substituição de uma vogal média por uma alta como em [ˈhɛg^wə], em vez de [ˈhɛg^wə].

3.2.2 Entrevistas

Quanto às perguntas das entrevistas pré e pós-instrucionais, além de servirem para coleta de dados fonéticos e fonológicos em conversação espontânea, serviriam ao propósito de investigar a familiaridade e experiência dos entrevistados com TF, suas motivações para aprender português, sua relação com sotaque, há quanto tempo estudavam, questões

identitárias, dentre outras que surgissem. Assim, eu poderia analisar suas reações ao uso de TF em atividades centradas no significado, dado o caráter qualitativo da pesquisa.

Objetivando estudar o mecanismo da memória envolvido na aprendizagem com TF, perguntei-lhes se haviam lançado mão de uma memória auditiva (a voz da professora ou das pessoas fora da escola) ou visual (a transcrição fonética) ao se corrigirem, fosse espontaneamente, ou ao sinal da professora, ou ao meu sinal (nos testes fonológicos). Além das 13 perguntas da testagem fonológica através de entrevista, outras surgiram ao longo delas para que fossem o mais espontâneas possível. Realizei, para as testagens, 2h18min de gravações em áudio envolvendo 2 professoras e 7 alunos, com uma duração média de 15 minutos por exame. Em resumo, os exames pré e pós instrucionais consistiram no teste ERT, leitura de frases, e respostas a questões que estimulavam a fala espontânea.

3.2.3 Observação das aulas

Com relação às observações de aula, foram, no total, 30h40min de gravações em vídeo de dois grupos (um de três alunos e outro de 4 alunos) que tiveram aplicação de transcrição fonética como tratamento de formas não-alvo em atividades de pronúncia e como intervenção didática imediata das professoras.

Das aulas, transcrevi as partes relevantes para esta investigação, usando fonte *Sil Doulos* nas transcrições fonéticas, sendo cor da fonte vermelha para as formas não-alvo, e preta para as formas alvo. Os dados dos testes fonéticos e fonológicos de palavras (ERT) e frases foram organizados em quadros com as transcrições fonéticas nos mesmos moldes (APÊNDICES C e D). Das entrevistas (APÊNDICE E), transcrevi foneticamente apenas o

que considerava relevante para análise, tanto de formas alvo como não alvo, também nos moldes descritos acima.

3.2.4 Alunos da professora Elen que participaram do experimento

A turma da professora Elen que observei para realização do experimento foi diferente daquela posterior à primeira entrevista. Era composta dos seguintes alunos:

- a) **Rashid**: afro-americano, inglês como língua materna. O português é a sua primeira língua adicional, o que a torna mais difícil do que para os outros dois colegas, que já estudaram espanhol, por exemplo. É, portanto, mais reticente na fala. Sua motivação para aprender a língua deve-se ao fato de que viria meses depois novamente ao Brasil realizar uma pesquisa acadêmica. Acha útil as transcrições fonéticas que vê em seu dicionário inglês-português, pois ajuda-lhe a saber como pronunciar as palavras.
- b) **Jean François**: francês, francês como língua materna. Além do português, fala inglês e espanhol como línguas adicionais. Aprende português por gostar de línguas neolatinas e gosta de se comunicar com as pessoas dos países por onde viaja, interessando-se pelas culturas locais. Acha que a transcrição fonética é fundamental para aprender pronúncia de línguas estrangeiras e considera benéfica a experiência que teve com ela ao aprender inglês na universidade. Na entrevista pré-instrucional, Jean François já sabia que <l> em posição final de sílaba é glidizado, o que se pode observar em sua produção, como em “úti[w:]” e “loca[w]”. Foi capaz de notar, por minha correção, a glidização do <m> em final de sílaba também, quando eu lhe disse que ao dizer “a parte disso”, ele queria dizer *além disso*. Ele

tentou imitar a minha pronúncia, e conseguiu. Pergunto-me se o que cause um bloqueio na aprendizagem de sons é certo estresse causado talvez pela situação de sala de aula em que precisa se expor publicamente, ou pela expectativa de aprender, pois na entrevista ele me pareceu à vontade para falar. Concluo, assim, que a situação de menor estresse (menor exposição ao julgamento de outros) da entrevista possivelmente teria favorecido a percepção e produção mais próxima da forma alvo.

- c) **Gianna:** suíça (parte alemã), alemão como língua materna, mas um dos pais é italiano. Gosta de cantar, então tem motivação especial em aprender a pronúncia do português brasileiro devido às canções de bossa nova. Em outros cursos de línguas, viu transcrição fonética no quadro com seus professores, mas acha que não foi útil por não conhecer o suficiente que sons os símbolos representavam.

Para conhecer os processos fonológicos observados nos exames pré-instrucionais desses alunos, ver Apêndice F.

3.2.5 Alunos da professora Francine que participaram do experimento

A turma que observei para realização do experimento foi diferente daquela posterior à primeira entrevista. Era composta dos seguintes alunos:

- a) **Darica** [¹darikə]: Bilíngue em italiano e inglês (cresceu nos Estados Unidos, mas os pais falavam italiano com ela em casa), Darica é hispano-falante, então boa parte de seus processos fonológicos parecem ter origem na transferência do espanhol. Na entrevista prévia à realização do experimento, a aluna expressou desejo de falar como brasileiros, porque acha importante falar como os nativos de qualquer língua que aprende.

- b) **Isabel** [isa¹bel]: Colombiana falante de espanhol como língua materna e inglês, francês e português como línguas adicionais. Assim como Darica, na entrevista prévia à realização do experimento, a aluna expressou desejo de falar como brasileiros, porque acha importante falar como os nativos de qualquer língua que aprende.
- c) **Cem** [ˈdʒem]: Cem é da Turquia e fala turco como língua materna e inglês, francês, armênio e português como línguas adicionais. Na entrevista prévia à realização do experimento, o aluno expressou desejo de falar como brasileiros, porque acha importante falar como os nativos de qualquer língua que aprende. Quanto à transcrição fonética, afirmou que acha a TF inútil em seu aprendizado de L2.
- d) **Antonella**: é da Itália. Fala italiano como língua materna e francês, espanhol, alemão e português como línguas adicionais. Antonella alterna o vozeamento da fricativa alveolar. Ela demonstra ser capaz de pronunciar o vozeamento, mesmo porque em sua língua materna, o italiano, a regra de vozeamento em ambiente intervocálico é a mesma. Entretanto, por influência do espanhol, sua outra língua adicional, procede no desvozeamento. Desse modo, pronuncia [ˈbluzə] e [preˈzētʃe] (sem autocorreção) mas produz [ˈmezə] apenas através de autocorreção ao meu sinal. Ela conviveu, durante sua permanência na escola onde foram coletados os dados, com outras duas falantes de espanhol, uma delas de origem colombiana (Isabel), e a outra falante de espanhol como língua adicional (Darica). Durante os intervalos das aulas, comunicavam-se em espanhol. Talvez resida aí a razão do desvozeamento da fricativa alveolar. Ela demonstra ser capaz de produzir também a

nasalidade das vogais - tanto as que antecedem consoantes nasais como as grafadas com o til. Porém, ela alterna produções com e sem a nasalidade quando esta deve estar presente.

3.3 PERÍODO INSTRUCIONAL DE TRATAMENTO DAS FORMAS NÃO ALVO

As atividades consistiam em trocas comunicativas em que se utilizava a transcrição fonética. Foram criadas com base no modelo de Celce Murcia, Brinton e Goodwin (1994) e nas atividades propostas por Alves e Barreto (2009b). Elas estão presentes no Apêndice H.

Celce Murcia, Brinton e Goodwin (supra) sugerem que, durante o ensino, pode ser útil apresentar aos alunos a maneira como os sons são articulados no aparelho fonador. Durante a pesquisa em campo, em entrevista, a professora do estudo de caso 2 afirmou que costuma explicar como o som que está sendo ensinando é produzido. Os estudos dirigidos de noções preliminares de fonética e fonologia e transcrição fonética que conduzi puderam ajudá-la nesse sentido.

Alves (2009b) chama a atenção para o papel da *instrução explícita* de aspectos fonéticos e fonológicos da língua, em que não se ensina *sobre* a linguagem, mas sim *a própria linguagem* em contextos comunicativos, oportunizando aos alunos exposição e uso das formas linguísticas alvo. Em consonância com o que ele expõe, tive em mente essa concepção de ensino ao elaborar as atividades didáticas aplicadas no período instrucional da pesquisa.

Além da aplicação de atividades baseadas nas produções diferentes da alvo e interesses dos alunos, recomendei que os professores usassem transcrição fonética nas seguintes situações, por exemplo:

- a) toda vez que o aluno perguntasse a pronúncia de uma palavra (mas o professor deveria pronunciá-la antes e depois de transcrevê-la foneticamente);
- b) quando o professor notasse que o aluno não percebia características como nasalidade, sonoridade das consoantes, assimilação da nasalidade das consoantes <m> e <n>, etc;
- c) quando, por exemplo, o aluno pronunciasse “n” e “m” em final de sílaba com som consonantal em vez de nazalizar a vogal anterior (ex.: ambos [ˈambus] em vez de [ˈãbus] não pronunciar [ẽĩ] nas palavras terminadas em “em”: ontem, ninguém, vintém, etc. (ex.: também [tamˈbẽm] em vez de [tãˈbẽĩ]);
- d) em atividades didáticas orais comunicativas, em que o foco fosse o significado e através das quais o aluno pudesse interagir com os demais, tendo a oportunidade de expressar suas opiniões, mas que também oferecessem a chance de se operar o foco na forma.

O procedimento padrão seria transcrever foneticamente palavras, frases ou sons abaixo de suas grafias, e vocalizar a palavra ou som, e ao mesmo tempo apontar para a TF, para que o aluno paulatinamente fosse se familiarizando com os símbolos fonéticos e ao mesmo tempo notasse os sons. Após isso, as professoras deveriam pedir ao(s) aluno(s) que produzisse(m), ou seja, vocalizassem o que acabaram de ouvir.

Outras atividades didáticas foram sendo criadas à medida que as aulas aconteciam, pois achei importante contextualizá-las, quando possível, aos assuntos de interesse do grupo (incluindo elementos de seu universo) e aos objetivos das aulas dos professores, fossem de natureza gramatical, lexical, (inter-)cultural, etc.

Quanto ao tratamento das formas não alvo, baseei-me nas atitudes proativa e reativa de foco na forma, como sugerido por Doughty e Williams (1998, ver seção 2.7.2), e na noção de tratamento citada por Cardoso-Brito (2002, ver seção 2.7).

Não recomendei a distribuição do quadro de sons fonéticos entre os alunos inicialmente, e sim depois que estivessem familiarizados com um número razoável de símbolos a partir do uso frequente em aula, a não ser que eles o pedissem, como foi o caso das alunas informantes do segundo estudo de caso no último dia de observação. O objetivo do trabalho é ensinar-lhes transcrição fonética de modo paulatino, fazendo-os familiarizar-se com os símbolos à medida que a necessidade de aprendizagem de determinado(s) som(ns) surja(m) no dia-a-dia da sala de aula.

3.4 OS ESTUDOS DE CASO: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE

Os estudos de caso serviram, dentro do contexto da pesquisa-ação (ver nota de rodapé na seção 1), para explicar *como* se desenvolveram as atividades didáticas propostas. Minha participação nas aulas resumia-se, na maioria das vezes, à observação e gravação dos eventos. Porém, apesar de ter partido do princípio de uma observação não participante, em alguns momentos tanto as professoras como os alunos interagiram comigo, e eu respondia com o intuito de manter uma atmosfera de naturalidade, fazendo com que minha presença não fosse tão incômoda, como normalmente ocorre em observações dessa natureza. Além disso, faz parte da cultura da escola promover essa interação entre observadores e alunos.

Minha observação não participante esteve, num *continuum* entre uma natureza estruturada e uma não-estruturada, mais próxima da primeira. Em outras palavras, embora eu tivesse claro, previamente, que iria observar eventos de notar de sons durante a instrução

com TF, tive uma postura flexível de observar o que ocorria nas salas de aula para poder decidir depois o que seria relevante para a pesquisa. Assim, não perdi “os insights que podem ser providos pelos próprios participantes” (DÖRNYEI, 2007, p. 179) da pesquisa. A partir do que eu observava, quando possível, tomava notas para incluí-las no presente texto na seção que se segue. Nela, traçarei o perfil de cada participante da pesquisa – professores e seus alunos – e em seguida realizo um relato dos eventos durante as observações de aula, minhas reflexões e análise à luz das teorias que exponho na seção 2 (Fundamentação Teórica). Finalizarei a próxima seção com considerações críticas sobre o período instrucional bem como sobre os seus resultados na interfonologia dos alunos.

4 ESTUDOS DE CASO

4.1 INTRODUÇÃO

É possível promover a consciência fonológica através da instrução explícita de pronúncia utilizando-se a TF de palavras e junções na sala de aula de PLE de modo planejado (através de atividades com foco no significado incluídas no plano de aula ou mesmo durante a aula) ou incidentalmente (através da correção de erro). É através de um ouvido atento aos erros de pronúncia de seus alunos que o professor se torna o responsável pela elaboração de atividades que chamem a atenção deles para o reconhecimento de sons. Desse modo, refiro-me a um tratamento do erro.

Por outro lado, o professor pode aproveitar o momento de uma produção sonora não-alvo para interferir através de sua correção, assim que ela ocorre, ou momentos depois em na mesma aula.

De ambos os modos, é possível fazer com que o insumo sonoro se converta em influxo, através do notar, para chamar a atenção do aluno para o som que precisa ser trabalhado ou corrigido na hora em que ocorre de modo errôneo.

Assim, as perguntas norteadoras do trabalho (de modo mais sucinto do que na seção 1) foram: Como alunos e professores responderão à aplicação de uma instrução explícita de pronúncia com o uso de transcrição fonética de palavras e junções através de atividades

planejadas ou de correção de erro, com objetivo comunicativo? Ao final e ao longo de uma semana dessa aplicação, que mudanças poderão ocorrer na interlíngua dos alunos estudados? Que mudanças poderão ocorrer na concepção de ensino de pronúncia e na prática das professoras?

Para responder a essas perguntas, neste capítulo, comentarei as aplicações das atividades didáticas descritas na seção 3.2.1, interpretando-as e realizando reflexões sobre as ações dos sujeitos envolvidos, apresentando trechos das falas que considere essenciais para a análise desses dados. As transcrições completas dessas falas estão organizadas no Apêndice K em CD-ROM por se tratar de um elevado número de páginas. Assim, aqueles que se interessarem em captar melhor o universo da sala de aula de cada professora, as interações entre os sujeitos, e os diversos aspectos ali envolvidos, poderão realizar a sua leitura.

Ao final de cada estudo de caso, apresento comentários sobre a experiência como um todo. Na última seção do capítulo, apresento e analiso as mudanças que ocorreram na interfonologia dos alunos em direção à língua alvo.

4.2 ESTUDO DE CASO 1: PROFESSORA ELEN E SEUS ALUNOS

Para conhecer o perfil de cada um dos alunos da professora Elen, ver seção 3.2.1.

4.2.1 Observação das aulas da professora Elen durante o experimento: primeiro dia

Quando cheguei para observar a professora Elen e seus alunos no primeiro dia, já havia transcorrido a primeira parte, tendo todos voltado da pausa. A professora, após bate papo descontraído, inicia o assunto gramatical que era o uso de *bem/bom*, *mau/mal*,

explicando o seu significado e procedendo na execução de exercícios. Depois que os alunos terminam de fazê-los, ela inicia a correção em grupo. Em dado momento, durante a correção do exercício, a professora escreve no quadro “mau” e “mal” e pergunta aos alunos:

PROFESSORA ELEN: A pronúncia é diferente?

RASHID: [maw]...

JEAN FRANÇOIS: [maw].

PROFESSORA ELEN: A pronúncia dessas duas palavras é diferente? Sim ou não?

RASHID: Não.

PROFESSORA ELEN: Não. É a mesma pronúncia. Então, a gente só sabe a diferença quando a gente escreve. Né? Pode ver a diferença. Caso contrário, é a mesma coisa, pronúncia (transcreve foneticamente então no quadro as palavras “mal” e “mau”, abaixo de cada uma).

JEAN FRANÇOIS: Que estranho...

PROFESSORA ELEN: É estranho, né?

JEAN FRANÇOIS: Não se escreve o mesmo, não significa o mesmo, mas se diz... exatamente o mesmo (diz, em tom frustrado).

PROFESSORA ELEN: Mas significam mais ou menos o mesmo, né?

JEAN FRANÇOIS: Sim, mas... (faz gesto contrariado com a cabeça).

PROFESSORA ELEN: É função diferente, né?

A transcrição fonética no quadro ajudou o aluno Jean François a perceber a pronúncia de palavras com <l> em final de sílaba. Ele foi capaz de produzir a palavra vocalizando <l> para [w]. Além disso, o processamento do input pôde ser observado em sua fala reflexiva sobre o assunto. Mais à frente, como se poderá observar, ele fará nova reflexão

sobre a pronúncia em questão, utilizando a vocalização como instrumento de aprendizagem. Porém, como se é de esperar, uma mudança na interlíngua não foi observada imediatamente após o notar, como se pode ver a seguir, em que o aluno pronuncia <l> como uma lateral alveolar na palavra “espanhol”. Coube à professora a tarefa de interferir, o que o fez, e o aluno produziu a forma alvo logo depois, sem dificuldade.

PROFESSORA ELEN: Jean François, três (quesito do exercício).

JEAN FRANÇOIS: “Você fala bem espanho[l]? Sim.” (lê o quesito três).

PROFESSORA ELEN: Fala bem o quê?

JEAN FRANÇOIS: Espanho[l].

PROFESSORA ELEN: Espanho[w].

JEAN FRANÇOIS: Espanho[w]. Ah! “Você fala be[m] espanho[w]? Sim. Falo be[m].

Além de ter feito um bom curso em Madri, morei em Barcelona por quase três anos”.

Depois disso, o aluno produz outras formas de pronúncia não-alvo, mas a professora as ignora, concentrando-se apenas na vocalização da lateral alveolar, que ela considera não alvo. Isto é coerente com o que afirmou em entrevista prévia às observações das aulas, que quer preparar os seus alunos para interagir melhor no contexto de Salvador. Se desejasse oferecer um input mais generalizado das falas do Brasil, certamente não trataria a produção da lateral alveolar em final de sílaba como forma não alvo, e sim uma variação regional e etária mais restrita. Além disso, é cuidadosa em não corrigir de mais, para que não se perca o objetivo que tem em mente, que é, além do ensino e correção dos exercícios acima citados, o tratamento da forma não alvo [l] em final de sílaba.

O aluno Jean François, por outro lado, volta a processar o input do som em questão, demonstrando através de sua fala que está notando a vocalização da consoante lateral alveolar em final de sílaba, como se vê a seguir:

PROFESSORA ELEN: Eu vou fazer assim, a gente viu isso aqui a semana passada, não foi (refere-se à glidização da lateral alveolar)? A pronúncia do <l>. Então eu vou ficar chamando a atenção de vocês para a pronúncia do <l>. Tá? Principalmente porque, se por exemplo, a palavra terminar com <l> e depois nós tivermos uma outra palavra começada com vogal, e se você fizer o <l> como [lə], você pode formar uma outra palavra. Né... porque às vezes dificulta ou atrapalha o entendimento... pra outra pessoa.

JEAN FRANÇOIS: “Sa[l]vador” se diz *Sa[w:]vador?*

PROFESSORA ELEN: Sa[w]vador. É. Mas por exemplo, hum... tô pensando em uma palavra terminando em <l>.

A partir daqui, a professora decide demonstrar a pronúncia da lateral em limites de palavras através da transcrição fonética, fazendo-o de modo que os alunos participem do seu raciocínio, conduzindo sua atenção para a forma que quer explicitar. É aí que a aluna Gianna responde à solicitação da professora de fornecer um exemplo de palavra terminada em <l>:

GIANNA: *Pessoal.*

PROFESSORA ELEN: (escreve “pessoal” no quadro para iniciar uma frase)... Mas eu tô pensando numa palavra que possa... sei lá, tô tentando alguma coisa aqui pra ver se sai (risos, e escreve “antigo” ao lado de “pessoal”). Quando você pronuncia

principalmente o <l> final como [lə], se você tiver uma vogal depois, muitas vezes cê pode fazer a junção e criar uma outra palavra. Você pode dizer *peessoalantigo* (risos). Aí a pessoa, o brasileiro que tá te ouvindo, vai ficar umas três horas assim olhando... tentando entender o que que cê ta falando...

JEAN FRANÇOIS: Aqui não se pode dizer “Pessoalantigo”...?

PROFESSORA ELEN: (ênfase na vocalização de [l]) Pessoaaaa[w].

JEAN FRANÇOIS: Entendi, eu disse “não se pode dizer”.

PROFESSORA ELEN: Não, não, porque não se faz essa junção.

JEAN FRANÇOIS: Pessoaaa[w:], antigo.

PROFESSORA ELEN: Pessoa[w].

JEAN FRANÇOIS: Ok.

PROFESSORA ELEN: Né?

JEAN FRANÇOIS: Ok.

PROFESSORA ELEN: (transcreve [w] abaixo do <l> de “peessoal”) Pra que vocês tenham uma boa produção, para que as pessoas possam te entender... porque depois fala “Estudei, 10 semanas, eu falo e ninguém me entende” (arremeda). São pequenos detalhes que fazem diferença. Certo? Então, essa semana a gente ainda vai trabalhar alguns sons. E todas as vezes que a gente tiver falando, lendo alguma coisa, eu vou chamar atenção especificamente pros sons que nós já trabalhamos. Tá? Então, por exemplo, esse aqui é um deles (aponta para a transcrição [w] no quadro branco). Sempre eu vou chamar a atenção. Tá bom?

Em seguida, a professora iniciou o estudo das pronúncias de <x>, fazendo menção a uma atividade que fez com a turma na semana anterior:

PROFESSORA ELEN: Na semana passada também eh... nós falamos rapidamente sobre algumas palavras que tinham a letra <x>. Tão lembrados? <x>. Tão lembrados? Aí eu fiz uma pequena explicação no quadro... né? E aí a gente viu que a letra <x>, na verdade, tem quatro sons diferentes dentro da língua. Nós vimos dois, né? Então, hoje nós vamos ver organizado os sons do <x>.

A professora então distribui entre os alunos uma folha explicativa sob o título *PRONÚNCIA DO 'X'* (Ver ANEXO A), a mesma utilizada pela professora Francine (ver seção 4.3.1.2) e pede que um aluno por vez proceda na leitura em voz alta do seu conteúdo. Em cada categoria, ilustrada na folha como /ʃ/, /s/, /z/, /ks/, a professora pronunciava o som e pedia que seus alunos o repetissem, vocalizando-o portanto.

Em dado momento, a professora, após ouvir o aluno pronunciar “queixo”, decide colocar no quadro o par mínimo “queixo” e “queijo” e transcreve foneticamente os sons das letras <x> e <j> em tais contextos ([ʃ] e [ʒ] respectivamente). Lembra aos alunos de uma aula passada:

PROFESSORA ELEN: Então lembra quando nós fizemos isso, quando a gente falou do “queixo” (aponta para o próprio queixo), quando nós estávamos estudando partes do corpo. Lembram? Então cuidado com pronúncia. Esse é a pronúncia do “...”?

TODOS: [ʃ:]

PROFESSORA ELEN: Queeeiixooo! E aqui?

TODOS: Queeeiiijjoo.

PROFESSORA ELEN: [ʒo], muito bem. Então não vão pedir na padaria (jocosa), 100g de “queixo”! Não! 100g de “queijo”.

Ao término da leitura da folha explicativa, a professora entregou aos alunos uma folha de exercício com a canção *Loirinha Bombril*, da banda *Paralamas do Sucesso* e a aula então terminou.

4.2.2 Observação das aulas da professora Elen durante o experimento: segundo dia

No segundo dia de aula, quando iniciei a gravação em áudio e vídeo, a professora estava corrigindo um exercício de verbos no pretérito perfeito. À medida que os alunos respondiam as questões com o verbo que foi preenchido em espaços em branco, ela ia escrevendo cada um no quadro. Foi quando se deparou com o verbo *poder* na forma “pôde” na fala da aluna Gianna. Por ela ter produzido oralmente a terceira pessoa do singular no pretérito perfeito desse verbo na forma “[pɔ]de”, por mínimo da forma alvo *p[o]de*, a professora resolveu interferir através de um Foco na Forma reativo com a transcrição fonética para fazer seus alunos perceberem a diferença. Escreveu as duas palavras no quadro e então transcreveu o som [o] abaixo de “pôde” e [ɔ] abaixo de “pode”.

PROFESSORA ELEN: Gente, ó aqui: verbo poder... na terceira pessoa... no presente e no passado. Então, quando nós escrevemos, podemos ver a diferença: um não tem acento e o outro tem acento. E quando eu quero pronunciar, eu quero falar, qual é a diferença entre um e o outro?

RASHID: Pôde, pode (não consegue pronunciar de forma distinta).

PROFESSORA ELEN: qual é qual? Uhm? Esse aqui é como?

GIANNA E RASHID: Pôde.

PROFESSORA ELEN: E esse aqui?

RASHID: Pode.

PROFESSORA ELEN: Atenção. Então, “pode” é mais aberto, [ɔ]. “Pôôôde”, fechado, [o].

Ao mesmo tempo em que ensinou a diferença nas pronúncias das formas conjugadas do verbo poder, a professora contribuiu para o treinamento fonético dos alunos em transcrição fonética, ao vocalizar o som de cada símbolo após transcrevê-los.

Aproveitando o trabalho com verbos no passado, a professora Elen resolveu promover uma oportunidade aos alunos de notarem a glidização da nasal bilabial que ocorre nas palavras cuja grafia termina em <am>:

PROFESSORA ELEN: Vocês perceberam que muitos desses verbos, quando nós usamos no passado, eles terminam em <am>.

JEAN FRANÇOIS: Em <am>... (vocaliza enquanto raciocina sobre o que a professora diz).

PROFESSORA ELEN: Na terceira, na segunda pessoa... terminam em <am>. Não é? Então eu quero pedir pra vocês... eh... por exemplo, no número seis. Como é que fica a pergunta? “Vocês ‘...’?”

GIANNA: Trouxeram.

JEAN FRANÇOIS: Trouxeram...

PROFESSORA ELEN: ... a câmara? Como? Trouxer[ãũ] (ênfase no ditongo final). Então, vamos prestar um pouquinho de atenção nesse <m> final. Né? Porque quando nós pronunciamos, olha como eu digo: trazer[ãũ] (ênfase novamente no ditongo final).

JEAN FRANÇOIS: Ah!

PROFESSORA ELEN: Trouxer[ãũ] (ênfase no ditongo final, e aponta para os próprios lábios, para que os alunos observem seus movimentos e o seu não fechamento).

GIANNA: Trouxer[ãũ].

PROFESSORA ELEN: (movimenta a cabeça em gesto afirmativo em direção a Gianna) Então que que vocês acham que acontece aí?

JEAN FRANÇOIS: Trouxer[aõ].

PROFESSORA ELEN: (aceita como válida, através de gesto afirmativo com a cabeça, a forma não-alvo do aluno, porém mais próxima da alvo) Eu pronuncio esse < m > final?

JEAN FRANÇOIS: Não.

PROFESSORA ELEN: Falo... Trouxer[ãm]?

GIANNA: (gesto negativo com a cabeça).

JEAN FRANÇOIS: Trouxer[ãũ].

PROFESSORA ELEN: (gesto negativo com a cabeça, respondendo à própria pergunta). Trouxer[ãũ] (ênfase no ditongo final). Não é? Então atenção pra isso (e transcreve foneticamente no quadro, abaixo do ditongo final de “trouxeram”: [ãũ]). Olha aí: “Vocês trouxeram ‘...’?” ...a câmera? E não “trouxer[ãma] câmera” (aponta para os próprios lábios).

JEAN FRANÇOIS: Ah!

A professora poderia, em vez de pausar sua fala em “trouxeram...”, ter dito a junção de uma só vez, assim: “trouxeram a câmera”. Além disso, poderia ter transcrito todo o segmento em questão: [trouxerãũakãmerə] para dar aos alunos a impressão de junção entre as três palavras na fala natural, e a ausência da consoante nasal bilabial nela. Em entrevista

prévia ao experimento, a professora já manifestara hábito de transcrever sons isolados em vez de palavras e junções.

Em seguida, a professora faz uma recapitulação do som ensinado, pedindo que os alunos pronunciem novamente alguns dos verbos que foram escritos no quadro:

PROFESSORA ELEN: Lembram do que nós falamos ontem sobre fazer a junção das palavras, que às vezes nós podemos produzir palavras, ou... outras palavras diferentes?

Aqui, ó: Vocês "...”?

RASHID: "...veram”

PROFESSORA ELEN: “Viiiiiram”.

TODOS: “Viram”.

PROFESSORA ELEN: E aqui? Dois... “Eles não ‘...’?”

RASHID: ...tiveram (fazendo *caras e bocas*).

PROFESSORA ELEN: Tiveram (risos, olhando para Rashid). Parece menino pequeno... E aqui?

TODOS: Disseram.

PROFESSORA ELEN: Disseram (ênfase no ditongo).

JEAN FRANÇOIS: Disseram.

PROFESSORA ELEN: (aponta para a palavra “estiveram”)

JEAN FRANÇOIS: “Estiveram”.

PROFESSORA ELEN: Tá bom. Só lembrando isso. Dezesseis...

Nenhum outro evento envolvendo pronúncia e transcrição fonética foi observado no restante da aula.

4.2.3 Observação das aulas da professora Elen durante o experimento: terceiro dia

Vieram para a aula do terceiro dia somente Rashid e Jean François. A professora inicia a aula corrigindo tarefa de casa em que os alunos deveriam completar espaços em branco com um pronome indefinido (alguém, algum, nenhum, etc.). Cada um dava a resposta de um item do exercício. Jean François, em dado momento da correção, responde a uma questão com a palavra “alguém” em uma forma não-alvo:

JEAN FRANÇOIS: Algu[em]...

PROFESSORA ELEN: (vai até o quadro escrever “alguém”, como fez com as outras respostas)

JEAN FRANÇOIS: ...(incompreensível) fazer uma excursão pelo nordeste do Brasil.

PROFESSORA ELEN: Ok. Vamo de novo?

JEAN FRANÇOIS: [aw¹g^{em}]. Si[m]? Não?

PROFESSORA ELEN: (antes de responder, transcreve a palavra toda foneticamente no quadro). De novo (aponta para a transcrição fonética).

JEAN FRANÇOIS: [aw¹g^{em}].

PROFESSORA ELEN: [aw¹g^{ẽĩ}] (apontando para a transcrição novamente).

JEAN FRANÇOIS: [aw¹g^{em}].

PROFESSORA ELEN: [g^{ẽĩ}]. Olha se eu... eu não abro a boca quando eu falo, ó (aponta com uma mão para a transcrição fonética, e com a outra para seus lábios).

Não basta simplesmente apontar para a transcrição para ter a certeza de que o aluno vai lê-la. Teria sido bem sucedida a tentativa se a professora pronunciasse cada som, por exemplo, e principalmente o ditongo final, ao mesmo tempo em que fizesse o aluno

visualizar cada símbolo da transcrição. Depois, poderia ter pronunciado toda a palavra, e pedido que o aluno repetisse. Ao visualizar que na transcrição havia dois símbolos no final da palavra que representavam apenas sons vocálicos, o aluno poderia ter produzido mais cedo a forma alvo. Por outro lado, a professora poderia também ter aproveitado para fazer um elogio à produção alvo do aluno da ditongação da lateral alveolar, na primeira sílaba da palavra “alguém”.

De qualquer modo, como se pode ver a seguir, o aluno consegue finalmente fazê-lo, depois que a professora aponta mais uma vez para a transcrição, desta vez pronunciando cada sílaba por vez, apontando para a transcrição de cada uma:

PROFESSORA ELEN: [aw / gẽĩ].

JEAN FRANÇOIS: [aw / gẽĩ].

PROFESSORA ELEN: Isso (comemora)! Ó que lindo!

JEAN FRANÇOIS: [aw / gẽĩ].

PROFESSORA ELEN: Isso (ri aliviada)!! [aw / gẽĩ] (ênfase no ditongo final).

A professora seguiu corrigindo o exercício, e no final perguntou se os alunos tinham alguma dúvida. Comentou então que o assunto realmente era difícil, e que ela mesma quando aprendeu inglês teve dificuldade com o uso de indefinidos. O aluno Jean François desabafa sua dificuldade com a pronúncia, mas a professora tenta animá-lo:

JEAN FRANÇOIS: Para mim o mais difícil não é saber que... que pronum...

PROFESSORA ELEN: “Que pronome”.

JEAN FRANÇOIS: ...que pronome usar. O mais difícil é saber... como pronunciar...

Como pronunciá-lo.

PROFESSORA ELEN: Muito bem...

JEAN FRANÇOIS: É o mais difícil (encerra sua fala, frustrado).

PROFESSORA ELEN: Mas a gente tá praticando, né?

JEAN FRANÇOIS: [si]. [si:m]... [si:m]...

RASHID: [sĩ].

JEAN FRANÇOIS: [si:m].

Eu havia combinado com a professora Elen que ela aplicaria uma atividade com seus alunos em que deveriam utilizar palavras que demandassem a pronúncia da junção de palavras terminadas em <m> com outras iniciadas com vogais. Os alunos deveriam completar as seguintes frases dizendo três coisas que fizeram “ontem à tarde”, e três coisas que fizeram “ontem à noite”, sendo que uma das frases seria uma mentira. O outro colega deveria adivinhar a frase mentirosa. Os alunos fazem como a professora orientou. Ela tira suas dúvidas de vocabulário e então chega o momento de reportar o que escreveram para o grupo. Antes, porém, a professora escreve no quadro:

Ontem à tarde eu...

Ontem à noite eu...

No momento de o aluno Rashid reportar o que escreveu, ao notar que ele pronunciava a forma não-alvo, a professora Elen resolve interferir primeiramente através de correção por reformulação corretiva, e então lança mão da transcrição fonética no quadro para visualização do ditongo no limite entre as palavras. Ao ver a transcrição fonética no quadro, o aluno Rashid a vocaliza, produzindo a forma alvo, evitando, porém, a pronúncia como junção de palavras, pausando entre elas.

PROFESSORA ELEN: (faz um sinal para Rashid começar).

RASHID: Então, ont[em], à noite eu fui à praia... para a praia?

PROFESSORA ELEN: Fui para a praia.

RASHID: A...

PROFESSORA ELEN: Peraí.

RASHID: ...andei... ont[em], à tarde eu...

PROFESSORA ELEN: Atenção. Que que nós falamos disso (aponta para a junção de “Ontem à tarde” no quadro).

RASHID: [õtẽĩ]... à tarde.

PROFESSORA ELEN: (risos)

RASHID: [õtẽĩ]... [õtẽĩ].

JEAN FRANÇOIS: É quase uma tortura.

PROFESSORA ELEN: (ri e seu gesto corporal parece perguntar “O que você está dizendo?)

RASHID: (risos)

PROFESSORA ELEN: (transcreve as frases do quadro foneticamente)

RASHID: (vocaliza a transcrição fonética) [õtẽĩ], à tarde... (evita a junção, fazendo pausa).

PROFESSORA ELEN: Ó, tudo juntinho (encoraja o aluno). [õtẽĩ] à tarde...

RASHID: [õtẽĩ] à tarde... [õtẽĩ] à tarde eu andei em círculos?

Dando seguimento à sua narrativa, o aluno monitora sua fala de modo que pronuncie a forma alvo. Uma maneira de instrução que a professora poderia ter aplicado antes, seria a pronúncia passo a passo dos símbolos fonéticos transcritos, como meio de facilitar a

pronúncia da junção das palavras, como uma frase fonética só. Mesmo assim, mais adiante, o aluno consegue pronunciá-la:

RASHID: ['õtẽĩə¹]... ['õtẽĩə¹notʃɪ], ['õtẽĩə¹notʃɪ]... ahm... falo... falei... com *mio* amigo *pelo* Skype?

O aluno Jean François, por sua vez, mais adiante, evidencia seu evitamento das junções em questão, pois em vez de dizer “ontem à noite” e “ontem à tarde”, diz apenas “à noite”, “à tarde”:

PROFESSORA ELEN: Bom... você acha que qual é mentira (pergunta a Jean François)?

JEAN FRANÇOIS: ...

PROFESSORA ELEN: Tá um pouco óbvio, acho (risos).

JEAN FRANÇOIS: À tarde ele não dormi.

PROFESSORA ELEN: Ele não “...”?

JEAN FRANÇOIS: À tarde ele não dormi?

PROFESSORA ELEN: Ele não “...” (escreve no quadro)?

JEAN FRANÇOIS: ... dormiu! Ah! Ele não... não dormiu, e... à noite ele não... não foi na... no *gymnasio*.

PROFESSORA ELEN: Ele não foi à academia...

A professora volta-se agora para o aluno Jean François para que ele reporte suas frases oralmente. Credo que o aluno vai se beneficiar de visualizar a transcrição no quadro para poder pronunciar a forma alvo, ela dirige a atenção dele para isso. Ele resiste, mas ela

insiste, de modo persuasivo e amigável, até que ele consegue produzir algo cada vez mais próximo da forma alvo.

PROFESSORA ELEN: (risos). Vai (para Jean François).

JEAN FRANÇOIS: No, me parece um *poco*... ah, não importa. Ok... (faz caras e bocas para começar a reportar sua parte do exercício).

PROFESSORA ELEN: (adverte) Ó!

JEAN FRANÇOIS: [ontem].

PROFESSORA ELEN: Ó! Olhe (aponta para a transcrição fonética)...

JEAN FRANÇOIS: [ontem].

PROFESSORA ELEN: [ˈõtẽ̃əˈnoɪ̯fɪ]. Desculpa. [ˈõtẽ̃əˈtahɕɪ] (aponta para a transcrição no quadro)...

JEAN FRANÇOIS: [ˈõtẽ̃məˈtah]... argh!!

PROFESSORA ELEN: Calma... Calma...

JEAN FRANÇOIS: Me mata todo.

PROFESSORA ELEN: Você podia tá aprend...

JEAN FRANÇOIS: Estou *tan* estressado, que *no* posso dizer nada.

PROFESSORA ELEN: Cê podia tá aprendendo russo (jocosa). Russo é pior!

JEAN FRANÇOIS: [ˈõtẽ̃̃məˈtahɕɪ]...

PROFESSORA ELEN: Aí, tá vendo (elogia a aproximação à forma alvo)?
[ˈõtẽ̃̃əˈtahɕɪ]...

JEAN FRANÇOIS: [ˈõtẽ̃̃məˈtahɕɪ]... ehm... à uma, eu fui pra comer na lanchonete perto do Porto da Barra. Depois peguei o ônibus e visitei a Casa do Benin. Às cinco, voltei pra tomar banho na praia da Barra.

PROFESSORA ELEN: Ok. E... ontem à noite?

JEAN FRANÇOIS: [ˈõtẽĩməˈnoĩʃe] eu fiz... ah... meus deveres[ə] da ca[s]a durante uma hora. Depois, jantei um san[dutʃe] e bebi um [z]uco.

Finalizada a atividade, a professora decidiu, sem que houvésssemos combinado, orientar os alunos em relação a uma outra junção de palavras que ela havia mencionado em aulas anteriores (antes do período instrucional), que foi “com ela”. A professora Elen escreveu no quadro a junção na frase “Vou ao cinema com ela” e pede que os alunos a leiam em voz alta. Como ela parecia prever, os alunos pronunciaram-na na forma não-alvo:

RASHID: “Vou ao cinema [koˈmelə]”.

PROFESSORA ELEN: Uhm? De novo, que eu não ouvi.

RASHID: “Vou ao cinema [kouˈelə]”

PROFESSORA ELEN: Uhm-hum.

Depois disso, a professora faz com que eles percebam a forma não-alvo, instruindo-os a não fechar os lábios na junção, ou seja, não pronunciando [m]. Porém, somente depois da instrução explícita da regra fonológica através de gestos, a professora transcreve foneticamente no quadro a junção em questão. Logo após transcrevê-la, convida os alunos a uma nova repetição. O aluno Rashid consegue pronunciar a forma alvo com mais consciência da TF, por lê-la no quadro. O aluno Jean François, por sua vez, evita a repetição, mas demonstrara a sua percepção ao vocalizar o som em questão tanto antes quanto depois da TF no quadro:

PROFESSORA ELEN: Vamos fazer de novo? “Vou ao cinema com ela”.

RASHID: [kõˈelə].

JEAN FRANÇOIS: Vou ao cinema [kou¹elə].

PROFESSORA ELEN: Entenderam a importância? É diferente, “[ko¹melə]” e [kõ¹elə].

JEAN FRANÇOIS: Uhm...

PROFESSORA ELEN: Tá? Por isso que a gente tá praticando bastante a pronúncia final do <m>. Ou, também eu posso dizer “Vou ao cinema com ele”. E não “[ko¹meIɾ]”.

JEAN FRANÇOIS: [kõ:].

A aula transcorreu sem eventos relevantes para a pronúncia e TF. A professora apagou o quadro várias vezes, mas sempre deixando a transcrição fonética “[kõ¹elə]”, até o final da aula.

4.2.4 Observação das aulas da professora Elen durante o experimento: quarto dia

No quarto dia de observação, pedi que a professora Elen aplicasse mais uma atividade em que os alunos trabalhariam a ditongação em junções de palavras terminadas em vogal + <m> seguidas de palavras iniciadas em vogais. Nesse caso específico, os alunos teriam que usar verbos na terceira pessoa do plural no presente do indicativo para que falassem sobre hábitos culturais de seus países, respondendo à pergunta “O que as pessoas no seu país fazem quando chove/neva?” Assim os instruíu a professora:

PROFESSORA ELEN: Vamos ver aqui, gente. Vamos ver algumas situações, e depois eu quero que vocês me digam... “O que as pessoas no seu país fazem (ênfase) quando... chove?” Quero respostas completas, tá? (pausa)...O que as pessoas nos Estados Unidos e na Suíça fazem quando chove? Ou quando neva?

Estavam presentes na aula Rashid e Gianna. À medida que os alunos iam dando suas contribuições oralmente, a professora ia fazendo uma lista de atividades no quadro e transcrevia-as foneticamente, incluindo as junções de palavras. Ao final da atividade, o quadro branco tinha a lista de junções de palavras e suas respectivas transcrições fonéticas conforme descrito abaixo:

Dormem

[ˈdɔhmẽĩ]

Lêem um livro [ˈleẽũˈlivru]

Comem algo

[ˈkõmẽĩˈawgu]

Ficam em casa [ˈfikãũẽĩˈkazə]

Cozinham [koˈzĩnãũ]

A professora conseguiu, nesta atividade, através da transcrição fonética, fazer com que os alunos notassem mais uma vez o som estudado, o que se evidencia pela fala da aluna Gianna, que percebeu o seu objetivo:

GIANNA: Ah... agora compreem...

RASHID: Cozinham...

GIANNA: Ah... is... est... este exercício é *per...* pelo <m>.

PROFESSORA ELEN: Como?

GIANNA: Pra pronúncia.

PROFESSORA ELEN: Do <m> (jocosa)? Quem disse isso?

GIANNA: No... antes não compreendi...

PROFESSORA ELEN: (risos) Cês tão ficando muito espertos pro meu gosto! Tão muito espertinhos.

RASHID: (risos).

GIANNA: (sorri).

Além disso, os alunos olhavam para o quadro branco enquanto a professora transcrevia as frases, e vocalizaram com certa frequência o que liam, testando suas produções e esperando um retorno da professora. Ela então sempre respondia com um gesto afirmativo quando, na maioria das vezes, os alunos pronunciaram a forma alvo.

Outro evento pertinente durante a atividade foi o interesse da aluna Gianna em esclarecer outras dúvidas em relação a pronúncia. Ela quis saber as regras fonológicas que regiam a pronúncia do grafema <r>. A professora recorreu à TF para explicar o <r> em coda silábica, como na palavra do[h]mem. Poderia ter sistematizado melhor colocando as palavras que usou como exemplo sob colunas que representassem os sons, como [h] e [r]. Por outro lado, a professora, em diversos momentos, demonstrou através de gestos como se dava a articulação dos sons em questão, tal como sugerido por Celce Murcia, Brinton e Goodwin (1996). A aluna compreendeu a explicação e conseguiu produzir as formas alvo, como se pode ver no trecho a seguir:

GIANNA: Eu eh... uma outra pergunta, uhm... beh... pelo <r>. Por que é “do[h]mem” e “liv[r]o”?

PROFESSORA ELEN: Que que tem aqui depois do <r> (aponta para “livro”)?

GIANNA: Uma vogal.

PROFESSORA ELEN: Uma vogal. Realmente: consoante, <r>, vogal. O som é [rə].

E aqui (aponta para a palavra “dormem” e sua transcrição fonética)?

GIANNA: Uma consoante.

PROFESSORA ELEN: Uma consoante. Então, “do[h]mem”. “Do[h]mem” (põe a mão direita na região da garganta, indicando o ponto de articulação).

GIANNA: “do[h]mem”.

PROFESSORA ELEN: Por exemplo, como é o nome disso aqui (aponta para a porta)?

GIANNA: Po[h]ta.

PROFESSORA ELEN: Porta (com gesto afirmativo com a cabeça).

GIANNA: Ah! “Oração” (palavra que a aluna lê no quadro).

PROFESSORA ELEN: Oração. Olha: uma vogal (aponta para a vogal <a> que segue <r> em “oração”).

GIANNA: Ah...!

PROFESSORA ELEN: (aponta para a palavra “vocabulário”, escrita previamente no quadro) E aqui?

GIANNA: Vocabulário.

PROFESSORA ELEN: Vocabulário. Né? E essa aqui (raiz)?

GIANNA: Raiz.

PROFESSORA ELEN: Raiz (mostra novamente o ponto de articulação). Porque ela tá no início da palavra. Né? Mas isso depende, viu gente? Da região do país.

No final da atividade, a professora elogia a produção oral do aluno e sua atitude em aprender. É um reforço positivo na aprendizagem do aluno, pois sensação de sucesso certamente lhe é benéfica. A aula termina com a professora passando algumas tarefas para casa, relacionadas a outros assuntos vistos naquele dia.

GIANNA: [ko¹zĩnã̃n]

PROFESSORA ELEN: [ko'zĩɲãũ]. As pessoas... cozinham.

RASHID: [ko'zĩɲãũ].

PROFESSORA ELEN: (gesto afirmativo). Mas ele (Rashid) fala ótimo! Você (Gianna) já percebeu que toda hora ele lembra? Ele fica “com ela”, “com ele”. Toda hora ele... ele se lembra!

4.2.5 Observação das aulas da professora Elen durante o experimento: quinto dia

No quinto dia de observação das aulas da professora Elen, não houve aplicação de atividades ou intervenção em pronúncia com transcrição fonética. Entretanto, abriu-se espaço para um Foco na Forma sob uma postura reativa à pronúncia do aluno Jean François durante uma tarefa com a canção *Berimbau* de Vinícius de Moraes. Os alunos deveriam preencher espaços em branco da canção com “Não trai, não vem, não tem, seu bem, cai bem, não dá, não sai” enquanto a ouvissem.

A professora então coloca o DVD para tocar, e os alunos completam os espaços em branco. Enquanto os alunos assistiam ao DVD, a professora escrevia no quadro a transcrição fonética de “Quem é homem de bem”, para novamente fazer os alunos perceberem a ditongação das sílabas finais terminadas em vogal + <m>. Ela aponta para a transcrição fonética, mas não pede que os alunos a vocalizem, o que teria sido ideal. Desse modo, provavelmente os alunos prestariam mais atenção aos símbolos fonéticos e ao som estudado.

Professora Elen inicia a correção do exercício, corrigindo a pronúncia de Jean François, que em dado momento consegue produzir o som alvo:

PROFESSORA ELEN: “Não vem...” Muito bom... “Quem de dentro de si ‘...’?”

JEAN FRANÇOIS: Tenho “Não sai”.

PROFESSORA ELEN: “Não sai... vai morrer sem amar “...”? Que palavra é essa, Jean François?”

JEAN FRANÇOIS: Quê?

PROFESSORA ELEN: “Quem de dentro de si ‘...’ ”? “Não sai, vai morrer sem amar ‘...’ ”?

JEAN FRANÇOIS: Ah! Ning[ẽĩ].

PROFESSORA ELEN: Muito bem (comemora)!!!

A professora Elen exhibe mais uma vez o DVD e os alunos cantam com ela. Interrompe a exibição para comentar sobre pronúncia, enfatizando a importância da ditongação nas junções em questão:

PROFESSORA ELEN: Não sei se vocês perceberam o quanto isso aqui é importante (aponta para o quadro branco, onde está escrito “Quem é homem de bem” e sua transcrição fonética). Se vocês falam [kẽmẽmõmẽmđibẽm] (risos)...

JEAN FRANÇOIS: “Quem é homem de bem” (fazendo pausa entre as palavras, na tentativa de pronunciar a forma alvo, o que consegue, apesar de não nasalizar os ditongos).

PROFESSORA ELEN: “Quem é homem de bem” (com intonação que sugere que os alunos repitam a forma alvo)

TODOS: “Quem é homem de bem”.

PROFESSORA ELEN: “Quem é homem de bem”.

TODOS: “Quem é homem de bem”.

JEAN FRANÇOIS: “Quem é homem de bem”. Que duro isso. De onde é essa maneira de falar (risos)?

PROFESSORA ELEN: Deve ser dos índios, né?

JEAN FRANÇOIS: De Marte (risos)!

O aluno Jean François parece revelar aqui sua resistência à forma alvo, através de um estranhamento que o distancia dela. Não só estranheza, mas certa indignação, como se achasse um absurdo, o que é mostrado através de sua entonação ao perguntar “De onde vem isso”?

A professora retorna à exibição do restante da canção, cantando junto com os alunos, e enfatizando os ditongos nasais. A aula então termina.

4.2.6 Conclusões sobre o experimento no estudo de caso 1

Antes de iniciar o experimento com este grupo, eu tinha a expectativa de que os fenômenos envolvendo a aplicação de TF surgiriam espontaneamente, e contava apenas com a necessidade surgida a partir dos sujeitos da pesquisa – alunos como a professora. Por exemplo, eu esperava poder colher uma quantidade satisfatória de dados para análise. Ocorreu que os eventos de Foco na Forma de modo reativo (de correção ou questionamentos dos alunos) eram raros, e percebi que seria inviável esperar que as professoras criassem atividades para oportunizar situações de uso da TF, dado o fato de que seria uma demanda de trabalho que não caberia a elas, que já têm que lidar com seus planos de aula. Isso mudou significativamente o rumo da pesquisa, pois assumi a responsabilidade de criar atividades no sentido de promover um Foco na Forma de modo proativo. Ao refletir sobre como poderia ser a natureza de atividades didáticas, resolvi que seria interessante adotar o paradigma do Foco na Forma na perspectiva de um ensino explícito, dada a sua característica de se aplicar

em um contexto comunicativo, centrado no significado (ALVES e BARRETO, 2009c; CELCE-MURCIA, BRINTON e GOODWIN, 1996, LONG e ROBINSON, 1994).

4.3 ESTUDO DE CASO 2: PROFESSORA FRANCINE E SEUS ALUNOS

Quando passei a assistir as aulas da professora Francine, já havia ganho uma nova perspectiva em relação a como lidar com as formas não-alvo dos alunos participantes através da TF. Desta vez, o tratamento do erro ganha uma importância maior do que a correção. Assim, uma postura proativa sob o ponto de vista de Doughty e Williams (1998, p. 205) foi maior do que no experimento com a professora Elen e seus alunos. Uma exceção se faz, porém, em relação ao primeiro dia de observação, em que a professora teve uma postura reativa em alguns momentos da aula, os quais registro a seguir.

4.3.1 Observação das aulas da professora Francine durante o experimento: primeiro dia.

O primeiro dia de aula foi um dia de observação dos alunos para que eu pudesse conhecê-los e tomar nota de eventuais dificuldades que eu não tivesse registrado ainda nos pré-testes. Portanto, não foi um dia de aplicação de atividades propostas como tratamento das formas não-alvo através de TF. Entretanto, como recurso de correção das formas não alvo, a professora utilizou a transcrição fonética, chamando atenção dos alunos para determinados sons, o que se poderá observar a seguir.

Depois de indagar sobre momentos de lazer no dia anterior, a professora pede aos alunos que leiam em voz alta um diálogo presente no livro didático em que dois amigos falam sobre futebol. Após a leitura do diálogo pelos alunos Cem e Antonella, a professora chama a atenção dos alunos para questões de pronúncia:

PROFESSORA FRANCINE: Antes da gente... Antes d'eu perguntar a [vo^lses] que palavras são estranhas (no diálogo), eu quero falar desta... Como é que a gente fala essa palavra (escreve a palavra “telefone” no quadro)?

ALUNOS: Telefone

PROFESSORA FRANCINE: Exatamente, telefone. Eu ouvi algo como [t^hɛ^lɛfoni], ou [tɛ^lɛfono], mas aqui, [tɛɛ^lfõni]. Terminando em <e>, tem som de <i>, e a “marca” ‘tá aqui [referindo-se ao acento tônico]. Não tá aqui. Tudo bem? [tɛɛ^lfõni]. E esta (escreve “TV” no quadro): se você... , não lendo a sigla, mas a palavra toda, como fica?

ISABEL: [tele^lfoni] (não entendendo que a professora se referira a TV)

PROFESSORA FRANCINE: TV? [tɛlevi^lzãũ] (dando ênfase à sílaba tônica)

CEM: [televi^lzãũ]

PROFESSORA FRANCINE: É, nós vamos fazer...

CEM: [televi^lzõ] (

concomitante à fala da professora)

PROFESSORA FRANCINE: [vi^lzõ]?

CEM: [vi^lsõ]?

PROFESSORA FRANCINE: não...

CEM: [nõ]

PROFESSORA FRANCINE: [vizãũ]

CEM: [vi^lzãũ]

PROFESSORA FRANCINE: u-hum!

CEM: [televi^lsaũ]

PROFESSORA FRANCINE: Exatamente! [televi'zãũ]. Como *ver*, visão... (faz um gesto em que o dedo indicador e o médio da mão esquerda se distanciam dos olhos, indicando o significado da palavra) [televi'zãũ].

Nota-se aqui que Cem não percebeu o vozeamento da fricativa palatal, pois estava concentrado na sílaba tônica pronunciada pela professora, que repetiu em forma de interrogação o erro do aluno para que ele se corrigisse. Aqui Cem poderia ter se beneficiado da transcrição fonética, pois notaria não só o vozeamento da fricativa palatal como também o ditongo nasal na sílaba final da palavra “televisão”. O que a professora poderia ter feito era transcrever foneticamente toda a palavra e então explorar os sons com os quais seus alunos tiveram dificuldade – tonicidade da palavra através do diacrítico e vozeamento da fricativa alveolar através do símbolo fonético e sua vocalização.

Por outro lado, a professora elogiou a produção do aluno, que agora pronunciou o ditongo, embora não nasal, o que certamente é uma atitude didática positiva em termos afetivos, e reforçou o input da pronúncia correta da palavra.

Tendo terminado a atividade com o primeiro texto, a professora passou para um segundo chamado *Ficha Técnica* (um recorte de jornal com informações sobre jogos de futebol, como datas de jogos, times, placares) sobre a qual os alunos responderiam a perguntas de interpretação. Em dado momento, o aluno Cem, ao responder a uma das questões lê uma frase e produz uma forma não alvo da palavra “março” e a professora reage através de uma intervenção com transcrição fonética.

CEM: “Palmeiras e Corinthians jogaram juntos pela última vez em 13 março (pronuncia [ˈmarsØ]) de 94.

PROFESSORA FRANCINE: Está certo?

ANTONELLA: (gesto afirmativo com a cabeça).

PROFESSORA FRANCINE: Treze de março (ênfase em “março”).

CEM: Treze de março (ênfase em “março”, imitando a professora). Como *escribe* março?

PROFESSORA FRANCINE: Como se escreve março (*recast*)? Vamos ver (faz sinal de quem vai escrever a palavra no quadro branco)? Como é, meninas (que se escreve)?

ISABEL: m-a-r-ç-o.

ANTONELLA: (cantarolando) “São as águas de março fechando o verão...”

PROFESSORA FRANCINE: Entendeu (fala com Cem)?

CEM: (gesto afirmativo com a cabeça).

PROFESSORA FRANCINE: (cantarola também). Ok! Então... “março”. Assim, ó, Cem: (e transcreve foneticamente a palavra no quadro, como [ˈmahsʊ]). Então a gente tem, ó, [s], então a gente tem aqui, vai usar, qual foi o símbolo ontem? Que a gente viu? É o [s], né? [ˈmahsʊ]. [ˈmahsʊ]. Tudo bem? [ˈmahsʊ]. A gente não pode usar aquele recurso que a gente viu que é usado no final. Se eu disser [fãˈlah], [fãˈlar], [fãˈla], mas aqui não pode (refere-se ao som de <r> na palavra março, que não pode ser omitido, como ocorre em final de palavra).

Mais adiante, a professora inicia uma atividade com um terceiro texto, cujo título é *Dois pesos, duas medidas*. Depois de a professora ler o título e comentar seu significado, a aluna Darica comenta que fez confusão com o significado em espanhol de “pesos” como moeda:

DARICA: Eu estava pensando em *pesos* como... dinheiro em Argentina.

PROFESSORA FRANCINE: Aaaah! E como é que eu falo?

ISABEL: (arrisca) Pe[s]os.

PROFESSORA FRANCINE: Então...

DARICA: Por isso estava confusa.

PROFESSORA FRANCINE: Ah-ha... Nós vamos falar assim: (professora vai ao quadro branco e escreve a palavra “peso”, e logo abaixo, sua transcrição fonética - [ˈpezus]).

CEM: [ˈpezu].

PROFESSORA FRANCINE: Assim, Darica?

DARICA e ANTONELLA: [ˈpezus].

PROFESSORA FRANCINE: A tônica tá aqui (aponta para a transcrição fonética).

DARICA: [ˈpezus].

PROFESSORA FRANCINE: Isso! Acho que lá na Argentina é mais como um <s>, aqui?

DARICA: [ˈpesos]. Sim.

PROFESSORA FRANCINE: Então, e a gente aqui... é porque fica esse <s> entre... as vogais, aí o som fica de [ˈkaza]. [ˈpezu], [ˈpezus] (apontando para a transcrição fonética). Muito bom!

A transcrição fonética da palavra “pesos” beneficiou as alunas no sentido do vozeamento da fricativa alveolar. Após a lerem no quadro, puderam pronunciar a palavra em sua forma sonora alvo.

A professora depois leu o texto com os alunos e perguntou novamente o que significava o título *Dois pesos, duas medidas*. Discutiram sobre o assunto e então passaram para a correção de um questionário de compreensão do texto. A primeira questão foi “Explique o título do texto. Que outro título você daria e por quê?” Como já haviam

discutido a primeira parte da questão, a professora pediu aos alunos que respondessem apenas que outro título dariam. Foi então que Cem deu a primeira resposta:

CEM: Esporte [im] (incompreensível, talvez algo em turco) no Brasil (jocosos).

ISABEL E DARICA: (riem-se porque notam a brincadeira do aluno).

PROFESSORA FRANCINE: Esporte “...”? O quê? Eu não entendi (risos).

CEM: (continua jocosos) Esporte... (incompreensível) [im] Brasil.

(...)

PROFESSORA FRANCINE: Eu vou escrever aqui para tentar entender uma das palavras que Cem acho que deixou em outra língua. Aqui, Cem (faz menção de escrever algo no quadro branco, esperando que o aluno dite).

CEM: Esporte...

PROFESSORA FRANCINE: Esporte...

CEM: [ɛ].

PROFESSORA FRANCINE: (escreve “é” no quadro).

CEM: *No!* [ẽ].

PROFESSORA FRANCINE: Em?

CEM: [i].

PROFESSORA FRANCINE: (gesto com a cabeça pedindo que repita). [ẽĩ:] (risos).

Viu? Se você não falar esse [ẽĩ] (para “em”), ...mais ou menos assim: (transcreve a palavra “em” foneticamente no quadro branco).

CEM: Hum...

A professora não termina sua frase, como se pode ver adiante, mas se a tivesse terminado, pode-se depreender que ela teria dito que a pronúncia não alvo de “em” causaria

problemas no entendimento de um interlocutor. A partir daqui, a professora, cuidadosamente (no sentido de tentar não causar constrangimento em Cem), faz o aluno perceber que sua frase encontra-se incoerente, e estimula todos os participantes a prover o andaime para o desenvolvimento da sua interlíngua. Ela o faz também estimulando-o a perceber a distância entre a sua interlíngua e a forma alvo sintática.

Mais adiante na aula, a professora fez um exercício com os alunos no tema de esportes e em dado momento ela pediu que os alunos comentassem a frase de Sócrates “Mente são em corpo são”. Depois passou para um exercício em que os alunos escolheriam gravuras que estivessem relacionadas com a frase. Na vez de Cem responder, ele disse ter escolhido a gravura em que havia um homem pintando um quadro. Ao ser perguntado por que, pela professora, em sua resposta, vem a palavra “alma”, que a professora transcreve no quadro foneticamente. A seguir, o diálogo mencionado:

CEM: Eh... porque eh... afirmativa para... e... eu não sei, *ruh*. Em turco, *ruh*, mas não sei em português.

PROFESSORA FRANCINE: Oh! Eu não sei turco (lamenta, jocosa). Mas tem que...

CEM: *Soul* (lembra da tradução em inglês)... em inglês. *Soul*.

PROFESSORA FRANCINE: Alma?

ISABEL: Alma.

DARICA: Alma.

CEM: [a]ma?

ISABEL: A[w]ma (ênfase no glide).

CEM: A[w]ma.

PROFESSORA FRANCINE: Assim (transcreve foneticamente a palavra “alma”)

ISABEL: [ˈawmə].

PROFESSORA FRANCINE: [ˈawmɐ]. *Soul*.

A transcrição fonética aqui não foi necessária para a percepção do som, já que os alunos pronunciaram a forma alvo. Porém, foi relevante para o seu treinamento fonético de longo prazo, uma vez que receberam input mais uma vez de símbolos fonéticos.

PAUSA

No retorno da pausa, o aluno Cem foi o primeiro a retornar. Durante uma conversação entre ele e a professora, ele respondeu com a palavra “não” a uma pergunta produzindo a forma [nɔ̃], comum em sua fala. Foi a única vez em que observei a professora interferir nessa forma não-alvo. Entretanto, a professora poderia ter aproveitado a oportunidade para usar a TF de modo a fazer o aluno notar a existência do ditongo nasal, comparando com a forma que ele produzia de apenas um som vocálico. Ou seja, vendo que há dois símbolos representando sons vocálicos na TF da palavra, o aluno provavelmente teria sido induzido a vocalizar o ditongo e então notar a forma alvo.

(...)

PROFESSORA FRANCINE: E ela trabalha aqui?

CEM: [nɔ̃].

PROFESSORA FRANCINE: *No*, não. Não.

CEM: [naũ].

(...)

De fato, até o final das observações, o aluno continuava a produzir a forma não-alvo original.

Não houve mais eventos relevantes para esta investigação na segunda parte da aula do primeiro dia. No próximo item, relatarei o segundo dia de observação, a partir do qual pedi à professora que aplicasse algumas atividades didáticas com trabalho de pronúncia envolvendo a TF.

4.3.2 Observação das aulas da professora Francine durante o experimento: segundo dia

Devido ao fato de a aluna Darica ter apenas mais dois dias de aula após o pré-teste por causa de uma viagem que faria, resolvi, ao elaborar atividades para que a professora Francine aplicasse com sua turma, dar prioridade ao trabalho sobre formas não-alvo fonéticos e fonológicos dela. Desse modo, ela poderia ser beneficiada pela instrução, ao passo que eu teria material para análise no pós-teste, observando se haveria produção corrigida dos desvios fonéticos acima descritos. Assim, desenvolvi atividades com o foco no significado e que ao mesmo tempo oferecessem oportunidade para promover o notar dos sons e fonemas em questão.

Com o objetivo de trabalhar o vozeamento da fricativa alveopalatal vozeada, que a aluna Darica produzia desvozeada, desenvolvi a seguinte atividade (ver APÊNDICE H, *Ajudar o outro*): os alunos falariam sobre o tema *ajudar o outro* enquanto teriam sua atenção voltada para a pronúncia do som em questão presente na palavra “ajudar”. Antes do início das interações aos pares, a professora escreveu no quadro a palavra “ajudar”, desenhando um associograma, pedindo que os alunos dissessem que palavras e idéias poderiam ser associadas a ela. Ia escrevendo no associograma as contribuições deles, conforme as davam. Depois disso, distribuiria as tiras de papel com instruções para os membros de cada par. O

aluno A criaria perguntas para o aluno B, que por sua vez pensaria na última vez em que recebeu ajuda de alguém. Na segunda atividade, o aluno A pensaria na última vez em que ajudou alguém. Desta vez, o aluno B faria as perguntas. Num terceiro momento, os alunos discutiriam sobre o que deixa as pessoas mais felizes: ajudar ou ser ajudado. Finalmente, seria apresentada aos alunos a letra da canção *Dias Melhores* (APÊNDICE H), do grupo Jota Quest, e a professora estimularia uma reflexão sobre a relação da letra com o assunto sobre o qual conversaram.

A seguir, a transcrição do trecho da aula em que foi aplicada a atividade do experimento, com comentários a respeito dos fenômenos observados:

ANTONELLA: ... acho que não funciona (referindo-se ao ar-condicionado)

PROFESSORA FRANCINE: ... é porque nós acabamos de ligar. Se já es[t]ivesse ligado... uns 10 minutos an[t]es, já estaria bom. Agora dá uns 10 minutos ou mais pra começa[r] a funcionar um pouco o a[r]. Estou bem (ajeitando o cabelo)? Posso competir com Jana¹?

Destaco acima algumas marcas de pronúncia da professora Francine cuja origem é Juazeiro-Ba (ver seção 4.3.2), onde <t> diante de vogal alta anterior é pronunciado [t]. Já o tepe velar em final de palavra é marca do idioleto da professora, que o utiliza em situações de aula ou formalidade. Esta informação tem relevância mais à frente, quando mostrarei como a professora lida com correção deste som.

CEM: *No!*

PROFESSORA FRANCINE: (risos) Boa resposta!

¹ Namorada brasileira de Cem.

CEM: (risos)

PROFESSORA FRANCINE: ... você foi muito... deci[d]ido! (escreve a palavra “Ajudar” no quadro branco). Não ajudo, né? O meu penteado, a competir com o de Jana. Poxa! me humilhou!

CEM: (balança a cabeça afirmativamente).

PROFESSORA FRANCINE: (olha para as alunas) Confirmou que sim! (risos)... E então... Eu gostaria que vocês pensassem em trê[s] palavras ou idéias que estejam relacionadas a esta palavra aqui (direciona a atenção dos alunos à palavra “ajudar”).

É comum na fala soteropolitana uma alternância do som da consoante fricativa alveolar e seu alofone em posição final de sílaba, a fricativa alveopalatal. Na minha experiência, é também comum que alguns alunos perguntem quando se deve usar cada um desses sons, ao que dou a explicação acima.

CEM: relacionadas.

PROFESSORA FRANCINE: Relacionadas, ligadas...

ISABEL: a[s]judar?

Aqui se vê uma oportunidade de intervir na forma não-alvo da aluna, que a professora não utilizou. Uma intervenção seria coerente com o objetivo da atividade, que era fazer os alunos perceberem o vozeamento da africada alveopalatal, que aqui foi emitida desvozeada.

CEM: ...lugars... eh... para velho[s] n' ônibus.

PROFESSORA FRANCINE: lugares para os velho[z] no[z] ônibus (repetição corretiva). Como podemos...

ISABEL: lugare[s] especiais?

PROFESSORA FRANCINE: lugare[z] especiais para idosos. Podemos dizer assim? Lugares especiais para pessoas especiais (input sem realce), porque na verdade para idosos, é também para gestantes, é também para deficientes físicos, e pessoas com crianças de colo. Isso também funciona nos bancos (fazendo gesto de *entre aspas*, com as mãos)... Eu vi um ônibus com lugares para cego... cegos, que... têm cães guia. Eu vi um ônibus já assim, aqui. Muito bom.

A professora realiza aqui uma instrução implícita do vozeamento da fricativa alveolar, mas não a faz com realce entonacional no input, limitando-se a fazer uma repetição corretiva. Os alunos teriam sido beneficiados por um realce oral juntamente com a instrução explícita do vozeamento da consoante em questão, através da TF.

Um pouco mais adiante, a professora aproveita a produção não-alvo de Cem ao tentar pronunciar a palavra “sacerdotiza” e intervém através da TF:

CEM: Ssss[akerdo'tizə]

PROFESSORA FRANCINE: [sasehdotizə]

CEM: [saserdotizə].

PROFESSORA FRANCINE: Por que você disse [sahkedo'tizə]?

CEM: porque... alguns país...

PROFESSORA FRANCINE: Alguns países (repetição corretiva)

CEM: Alguns países, [saker], [saserdo]... ehb! (jocosos), muito difícil essa palavra.

DARICA: [saserdotizə].

PROFESSORA FRANCINE: Vamos ver como a gente faz isso daqui. Juntos (transcreve a palavra foneticamente no quadro: [sasehdo'tizə]). Sa – esse aqui? Como antes de ontem, então é esse. [saseh]...

ISABEL: - d[ɔ]

ANTONELLA: - d[ɔ]

PROFESSORA FRANCINE: - do... (apontando para a sílaba <-ti>) aqui está, tá a parte forte? Aqui? Então a gente vai ver aqui. Sacerdoti...

CEM: Sacerdoti... (imitando a professora)

ISABEL: -za.

PROFESSORA FRANCINE: -za. Assim? Então não é [sakɛhdo'tizə] (ênfatizando [kɛh]), é [sasehdo'tizə] (ênfatizando [seh]). Tá bom assim? A gente tá aprendendo isso juuuntos. Todo mundo consegue ler esse *tipo de língua*?

TODOS: (não respondem)

PROFESSORA FRANCINE: Esse gruupo... (risos)

ISABEL: *Poco*. Mas por que exatamente sacerdotisa?

PROFESSORA FRANCINE: Por que sacerdotisa?

CEM: [sasehdo]... ['tizə] ou monge.

O aluno Cem beneficiou-se, aqui, da TF na percepção do som do grafema <c> diante de <e> como uma fricativa alveolar desvozeada, pronunciando a palavra. Por outro lado, sua atitude de vocalizar a palavra também se evidencia como benéfica, pois, como já foi dito anteriormente, a vocalização exerce um importante papel na memorização.

Aqui teria sido, por outro lado, um bom momento de a professora estimular o aluno a continuar sua explicação da escolha da palavra “sacerdotisa”, interrompida anteriormente para que se corrigisse sua pronúncia. Assim, o aluno perdeu uma oportunidade de praticar o uso da palavra em contexto comunicativo, dada a autenticidade da situação. Além disso, diante da frequente produção de desvozeamento da fricativa alveolar por Cem e Isabel como se pode observar nas transcrições acima, a professora poderia ter aproveitado a oportunidade

de chamar a atenção para a relação grafo-fonêmica da palavra em questão, comparando a escrita da sílaba final <-sa> em que <s> tem som [z]. Assim, teria proporcionado aos alunos notar o vozeamento da consoante e o processamento da regra dele em ambiente intervocálico. Desse modo, prover-lhe-ias de uma instrução explícita das regras fonológicas (<s> em ambiente intervocálico é vozeado) e grafo-fonêmicas (por exemplo, <c> diante de <e> tem som [s]) aproveitando a transcrição fonética.

Depois surgiu a palavra “monja” como sinônimo da sacerdotiza, e a professora aproveita a oportunidade para instruir seus alunos explicitamente sobre a regra fonológica de assimilação progressiva de vogais diante de consoantes nasais. Contribui também como o treinamento fonético de seus alunos ao chamar atenção para o símbolo [ʒ], como se pode ver a seguir.

PROFESSORA FRANCINE: Ah, sim? Vamos lá? como é que a gente faz para ler “monja”?

CEM: No-no-no. Não monja. Sa-sa...

DARICA: [sasɛr]...[do'tizə]

PROFESSORA FRANCINE: Sacerdotiza.

CEM: [sasehdo'tizə]

PROFESSORA FRANCINE: E... Como é que a gente faz aqui?

CEM: ['mu:nɔʒə].

O aluno Cem faz uma testagem de hipótese aqui, o que, segundo Swain (1998), como pode ser visto no capítulo de fundamentação teórica, é uma maneira eficaz de o aluno notar e adquirir o item linguístico estudado. Logo após, ele recebe feedback corretivo (repetição corretiva), tanto em sua formação e testagem de hipótese da pronúncia da palavra

“sacerdotisa” como “monja”, em um contexto de tentativa de se comunicar, ou seja, com foco no significado.

PROFESSORA FRANCINE: (escreve “[mõ ” no quadro e mostra o símbolo da vogal nasal aos alunos) Ó. E aqui não é [ɔ] ou [o], por quê? Porque a gente tem aqui, ó: na verdade, esse nasal aqui... [ʒʒɔ], como é que a gente faz? Alguém lembra?

ANTONELLA: (desenha no ar o símbolo da fricativa alveopalatal vozeada) [ʒ].

DARICA: um *zeta* (quis dizer <z>).

PROFESSORA FRANCINE: Parece um <z>, mas na verdade, é [ʒɔ].

CEM: [ʒɔ]

PROFESSORA FRANCINE: E aqui... (termina a transcrição fonética da palavra “monja”, ao que todos reagem)

TODOS: [mõ:ʒɔ]

PROFESSORA FRANCINE: Seria esse mesmo som aqui (aponta para a transcrição fonética da palavra “ajudar”)?

CEM: Ajuuudar.

PROFESSORA FRANCINE: Esse mesmo som? É. Esse mesmo som. [aʒ:u'dah] e [mõ:ʒɔ]. Então, não é [az:], não. <z>, não. [aʒu'dah]. Aqui também seria então assim, né? A gente vem (começa a transcrever foneticamente, pausadamente, símbolo por símbolo, a palavra “ajudar” do associograma). Aaa...

DARICA: ...-ju.

Dois dias antes da observação das aulas começarem, a professora Francine já havia começado a utilizar TF em suas aulas. Portanto, os alunos já conheciam o símbolo fonético da fricativa alveopalatal, daí o seu reconhecimento nesta explicação da professora.

Ao fazer a transcrição da palavra no quadro, ela promove uma instrução explícita que favorece o notar do vozeamento da fricativa alveopalatal, além do realce entonacional no input quando enfatiza o som ao pronunciá-lo. A vocalização é algo que a professora constantemente estimula, o que o aluno Cem realiza espontaneamente sempre que encontra uma palavra nova. A forma não alvo parece advir do seu próprio processo de desenvolvimento da interlíngua, não se tratando de transferência de língua materna, uma vez que em turco, o grafema <c> diante de <e> soa como uma consoante africada alveopalatal vozeada.

O que a professora poderia ter feito para garantir um ainda maior processamento deste input seria ter explicado como se dá a articulação da consoante, pedindo aos alunos que colocassem uma mão na região do pescoço para sentir a vibração comparada à não vibração das cordas vocais. Por outro lado, a professora promoveu uma importante reflexão nos alunos ao incentivá-los a refletir sobre a sílaba tônica das palavras que transcreveu foneticamente durante a aula:

PROFESSORA FRANCINE: onde é que fica a parte forte?

ISABEL: (vocalizando para responder a pergunta da professora) Ajuuudar. [ˈdah].

PROFESSORA FRANCINE: Aqui?

ISABEL: -dar.

PROFESSORA FRANCINE: Exatamente. Então... a gente vai... lembra que a gente falou da pronúncia aqui do nordeste? Já funciona se a gente terminar a pronúncia aqui? (referindo-se ao apagamento da fricativa glotal em sílaba final).

ISABEL: [azuˈda]

PROFESSORA FRANCINE: Funciona. Mas também... a gente vê que algumas pessoas pronunciam assim, não é? (transcreve a fricativa glotal para completar a transcrição da palavra ajudar – [h]).

CEM: [a^hʒudah].

PROFESSORA FRANCINE: Lembram? [aʒu^hdah]. Vocês têm observado isso na rua, como nós combinamos? Ajudar? Ajudar. O que vocês têm ouvido mais? Assim (apontando o símbolo [h] na transcrição fonética [aʒu^hdah])? ou assim (apagando o símbolo [h]) ?

ISABEL: Não, sem.

PROFESSORA FRANCINE: Sem, não é? Assim. Sim. Hummm.... meus observadores estão funcionando! (jocosa). Então, ajudar... monja (apontando para as transcrições fonéticas).

Este momento foi particularmente interessante pelo fato de mostrar que a professora estimula os alunos a se tornarem pesquisadores, ou seja, a serem autônomos e responsáveis em seu processo de aprendizagem. Tais fatores podem também incentivar o notar, na medida em que os alunos passam a dirigir sua atenção para formas da língua de modo reflexivo. Tornando-se investigadores, outros questionamentos podem surgir, e conseqüentemente outras oportunidades de surgimento do notar.

CEM: [ˈmõ:ʒə].

PROFESSORA FRANCINE: Ui! Estamos fazendo sucesso! Então, sacerdotisa, monja.

CEM: [sasɛrdo^htizə / ˈmõ:ʒə].

DARICA: [sasɛrdo^htizə / ˈmõ:ʒə].

PROFESSORA FRANCINE: (dirigindo-se a Darica) (risos) Muito grande, né?

DARICA: [sasɐr / do'tizə].

PROFESSORA FRANCINE: É, está indo muito bem.Né? [sasɐrdo'tizə]

DARICA: [sasɐrdo'tizə]

PROFESSORA FRANCINE: ['mõ:ʒə].

DARICA: ['mõ:ʒə]

PROFESSORA FRANCINE: [aʒu'dah].

DARICA: [aʒu'dar].

Darica parece perceber a sua dificuldade nesse som, pois, além de Cem, é a única que vocaliza as palavras em questão neste trecho da aula várias vezes, repetindo-as após a professora. Ela não o faz normalmente com outros itens linguísticos que aprende durante as aulas. Por sua vez, a professora cada vez que pronuncia as palavras, dirige a atenção dos alunos para suas transcrições fonéticas, engendrando a percepção, realce e processamento do input e o que Alves (2009a) chama de *reflexão*, o que implica notar o som da língua alvo e perceber as diferenças entre a língua materna (e a meu ver outra língua adicional) e a língua alvo. Segundo esse autor, para que haja consciência fonológica na língua adicional, é necessário que o aluno, além de desenvolver a reflexão (percepção) dos seus sons, seja capaz de manipular seu inventário sonoro, tendo claras as diferenças entre ele e o de sua língua materna. A dificuldade da produção do vozeamento da consoante africada alveopalatal pela aluna Darica em ambiente intervocálico (em palavras como ajudar, viajando e colégio) provavelmente advém da transferência do espanhol. Em espanhol, das palavras citadas, “viajando” e “colégio” têm pronúncia de <g> e <j> desvozeada, traço este que pode ter sido transferido para o português. Isso não explica, porém, o desvozeamento da palavra ajudar, que em espanhol é grafado com <y>, *ayudar*, e sua pronúncia é vozeada: [aju'dar]. Ou seja, a dificuldade não é articulatória, uma vez que a

aluna produz a consoante em questão em outros contextos. Entretanto, as ações pedagógicas no sentido de promover o notar deste som neste contexto específico parecem ter sido benéficas para esta aluna, visto que produziu a forma alvo no pós-teste e também verifica-se sua produção mais adiante neste mesmo dia de observação.

DARICA: Eh...como fazer uma matemática, está *expigando*, então está a[ʒ]udando.

Tendo terminado a Atividade 1, a professora explicou para cada par a Atividade 2, elucidando dúvidas de vocabulário e explicando a diferença entre as duas, que eram bastante semelhantes (praticamente uma troca de papéis).

Faz-se necessário comentar, a partir do evento presente nas próximas linhas de diálogo, que a professora realiza, a meu ver, mais frequente do que necessário, intervenções em formas não-alvo. A forma não-alvo nas linhas abaixo não impede a comunicação, e o enfoque da atividade é a pronúncia da fricativa alveopalatal. Neste caso, teria sido mais proveitoso em termos de se atingir o objetivo da atividade se a professora tivesse se concentrado em corrigir apenas quando os alunos não a pronunciassem com vozeamento. Limitaria outras correções àquilo que impedisse a comunicação. Poderia também anotá-las para posterior tratamento. Desse modo, o realce no input teria sido mais eficiente, pois os alunos não teriam que desviar sua atenção para tantas outras informações advindas do feedback negativo.

PROFESSORA FRANCINE: Concorda?

CEM: Si, eh... na última vez eh... um pessoa desconhecido.

PROFESSORA FRANCINE: “Uma pessoa desconhecida”. Porque pessoa é feminino, não importa se é homem ou mulher. Só se você falar “uma mulher desconhecida”, um

homem desconhecido, mas uma pessoa, sempre desconhecida, por causa da palavra que é invariável no feminino. Vá.

O aluno Cem então inicia a narração sobre a última vez que Antonella foi ajudada por alguém. Dada a sua dificuldade de expressão, Antonella e a professora ajudam-no a completar a história. Em determinado momento, a professora aproveita uma oportunidade para chamar a atenção dos alunos para a transcrição fonética da palavra “ajudar”, a esta altura já no quadro branco. O benefício deste tipo de intervenção reside no fato de estar coerente com o objetivo da atividade, com o treinamento fonético e atrelado ao uso real da língua, durante uma atividade centrada no significado.

CEM: Esta homem.

PROFESSORA FRANCINE: Este homem.

CEM: Eh... pro... eh... (fala em tom de voz baixo com Antonella, tentando recapitular a história)

ANTONELLA: ... me ajudou?

CEM: si. Ajude...

PROFESSORA FRANCINE: Exatamente. Exatamente. (Mostra a transcrição fonética da palavra “ajudar”, no quadro).

CEM: Si, ajudou. Eh... a Antonella... Eh...Eh... Ela pergunta... para levar hospital.

Continua a história e a professora faz um comentário sobre a discussão, validando o que o aluno relatou no sentido comunicativo, ou seja, fazendo o aluno perceber que ela estava prestando atenção não somente às suas formas linguísticas, mas também ao que queria relatar. Isto o incentivou a continuar se comunicando.

CEM: Ela se sentiu melhor.

PROFESSORA FRANCINE: Melhor. Sim, verdade. As coisas acontecem. Não é? Mas, a forma, a maneira, como é resolvida, ou como se reage, faz toda a diferença.

Mais adiante, a aluna Darica, num mesmo enunciado, alterna forma não-alvo e alvo. É possível apenas levantar a hipótese de que a forma alvo [ʒ]ulho, seja consequência da transferência da língua materna da aluna, pois em italiano a mesma palavra é iniciada com um som vozeado, a africada alveopalatal vozeada ([ʤuʎo]), ou mesmo da língua adicional francesa, em que há o som [ʒ]. Desse modo, o vozeamento teria sido transferido para o português de modo a influenciar a produção alvo. Aqui teria sido pertinente uma explicação da diferença entre vozeamento e desvozeamento da consoante em questão, demonstrando, por exemplo, como as cordas vocais se comportam em cada caso, pedindo que a aluna colocasse uma das mãos na região em que elas ficam, fazendo-lhe sentir a vibração em [ʒ] e ausência dela em [ʃ].

A seguir, novamente surge a junção “com ela”, tão frequente no input, que agora será realçado e sua regra fonológica explicitada, durante a narração de Darica sobre a última pessoa que ajudou Isabel:

DARICA: *Ela* se... se sentiu... ehm... triste, estava muito chor[a]ndo... e depois seu namorado novo... (sorrindo ironicamente, assim como Isabel)... eh...

ISABEL: Namorado!

CEM: Namorado novo?

ISABEL: Namorado... Ah, namorado novo! Si.

CEM: Namorado novo.

ISABEL: (faz gesto negativo com o dedo) Não era novo.

PROFESSORA FRANCINE: (risos) Não era novo.

DARICA: Não era novo.

DARICA: Namorado se foi para ela su casa... *sua* casa para falar *con* ela e... fazer carinho e... (Isabel sorri irônica) e...

(...)

PROFESSORA FRANCINE: eh... Darica, veja aqui, uma coisa (escreve “com ela” no quadro e sua transcrição fonética logo abaixo,): O namorado de Isabel ficou...

DARICA: Ficou com... ela... (provavelmente leu a transcrição, pois não emitiu som de consoante nasal, tendo pronunciado assim: [kõ / 'elə]).

PROFESSORA FRANCINE: É. Então é como?... a gente faz assim: “Com”

DARICA: [kõũ]

PROFESSORA FRANCINE: “Ela”.

DARICA: E o que eu disse?

PROFESSORA FRANCINE: [kõ'nɛlə]

DARICA: [kõ'nɛlə] (sorri)

PROFESSORA FRANCINE: É, você disse mais ou menos isso aqui, né? (aponta para a transcrição fonética) [kõ'nɛlə]. Acho que o <n> do espanhol, ficou [kõ'nɛlə], quase *canela* que a gente fala disso aqui, canela (toca a própria canela para ilustrar). Então... a gente não vai fechar... os lábios pra pronunciar o <m> final. Não.

CEM: [kõ 'elə]

PROFESSORA FRANCINE: Porque se a gente fechar, a gente tem a possibilidade de falar [kõ'elə], alguns, e quem fala espanhol pode falar [kõ'nɛlə]. Então é assim (dirige a atenção dos alunos para a transcrição fonética, passando o marcador pela extensão da transcrição).

A professora oferece aqui uma explicação que não é coerente com a forma não-alvo da aluna, pois esta não pronunciou a nasal bilabial, e sim alveolar. Porém, foi elucidativa para Isabel e Cem, que no pré-teste emitiam a pronúncia daquela. Além disso, a professora efetua, além de realce no input (ver seção 2), instrução explícita do item linguístico em questão ao mostrar a transcrição fonética aos alunos juntamente com a regra fonológica. O efeito disso foi imediato na produção da aluna Darica, e esta teve a oportunidade de processar o input, embora o pós-teste aponte para o fato de ela ainda não realizar a forma alvo em sua fala. Há uma clara transferência do espanhol em muitas de suas formas não-alvo, e a aluna teve menos exposição ao input de sala de aula e às atividades didáticas parte da testagem no presente trabalho que os outros três, pois ausentou-se durante 2 dias.

CEM: Que é [ko'nelə], espanhol?

PROFESSORA FRANCINE: *Con ella*, né assim? Seria “com ela” só que quando forma no português dá esse resultado.

ISABEL: Ah! *Con ella!*

PROFESSORA FRANCINE: Não é?

ISABEL: A palavra [ko'nelə] não existe.

PROFESSORA FRANCINE: Não existe, mas se você pegar a influência do espanhol, do *con* e é como se fosse um <n>.

DARICA: Sí.

PROFESSORA FRANCINE: Se você ligar no “ela”, é como se fosse essa influência trazida para o português. Ou seja, *with her*, com ela, mas no caso, a gente precisa imaginar essa produção da fala dessa forma assim (apontando para a transcrição fonética da junção de palavras). Então você percebe que esse <m> existe pra *nasalizar* esse <o>. E dê [kõ]. E você não vai... (mostra os lábios fechados e

contraídos para a turma) fechar os lábios. Se você fechar, automaticamente, quando você encontrar uma vogal aqui, você vai formar outra palavra. Aí, temos aquela situação que eu falei. Você está falando com fluência, bastante fluência, e você imagina “Por que o brasileiro de vez em quando não me entende, e eu tenho que repetir?” É porque o ouvido brasileiro está acostumado a ouvir “[kõ 'elə]”, e se em dois, três minutos você faz... tem algumas incidências desse tipo de situação, não somente com esse, mas outros, aí, obscurece a fala. Nós precisamos tornar mais clara. Então é mais ou menos isso, “[kõ 'elə]”, ele ficou com... com ela.

DARICA: [kõ / 'elə].

PROFESSORA FRANCINE: Isso! Tudo bem? (aponta para Isabel, para que esta comece a falar)

Mais adiante no diálogo, pode-se notar que a professora perde uma oportunidade de intervir na pronúncia não-alvo da aluna Isabel – durante sua narrativa sobre Darica e uma pessoa que não se dava bem com ela – relacionada ao assunto que acabaram de ver. Por outro lado, possivelmente a professora não quis interromper o fluxo da conversa, ou seja, desviar o foco no significado poderia não ter sido adequado naquele momento:

ISABEL: Muito *invidiosa*.

PROFESSORA FRANCINE: Invejosa?

ISABEL: Invejosa.

PROFESSORA FRANCINE: Sim, que terrível! Grosseira e invej...

ISABEL: porque Darica disse que era muito linda.

PROFESSORA FRANCINE: Ainda é. (risos)

ISABEL: Darica é muito linda. (risos)

ANTONELLA: (jocosa) Ah, ela falou isso?

ISABEL: (jocosa, balança a cabeça afirmativamente, enquanto Darica balança a cabeça negativamente) Que ela era muito linda, e todos os homens queriam ir com ela ([ko¹nele])....

DARICA: (rindo, com expressão de *O que é que ela está dizendo?*)

PROFESSORA FRANCINE: Queriam ficar...

ISABEL: ...ficar com ela [ko¹m ele].

PROFESSORA FRANCINE: (risos) Isso! Temos que falar a verdade! Mesmo que essa verdade...

DARICA: (rindo) ... mentirosa!

ISABEL E DARICA: (risos)

CEM: (jocoso) Por favor! Pára com isso.

PROFESSORA FRANCINE: (jocosa) Olha, Darica disse que Isabel é mentirosa...!

TODOS: (risos)

ANTONELLA: (jocosa e irônica) “Eu sou muito linda e todos os homens querem ficar comigo!”

CEM: uuhh!

Momentos depois, coerente com objetivo da atividade, que era fazer os alunos notarem o vozeamento da fricativa alveopalatal, chama a atenção dos alunos para a transcrição fonética da palavra *invejosa*, que surgiu nos diálogos. Talvez, um motivo adicional para que a professora decidisse chamar atenção para essa palavra, teria sido o fato de a aluna Isabel ter, repetidas vezes, mesmo após intervenção da professora, pronunciado a palavra não-alvo *invidiosa*, tentando dizer *invejosa*. Fez a aluna pronunciar sílaba por sílaba, para estimular sua consciência fonológica:

PROFESSORA FRANCINE: Vamos lá? (escreve no quadro) Aí ela era invejosa e ciumenta! *Jealous and envious together.*

ISABEL: Ciúme?

PROFESSORA FRANCINE: Ciúme. O ciúme... a inveja (escreve no quadro branco).

ISABEL: Mas ciúm... ela é ciumen...

PROFESSORA FRANCINE: Ciumenta... e invejosa. Como que a gente vai fazer aqui?

(mostra a transcrição fonética da palavra *invejosa*, que tem uma africada alveopalatal)

TODOS: Invejosa.

PROFESSORA FRANCINE: In... né?

ISABEL: ve...

PROFESSORA FRANCINE: ...ve...

ISABEL: jo...

PROFESSORA FRANCINE: e aqui é aqui é [ʒ / ʒ]

ISABEL: ...jo... (desenha o som [ʒ] no ar)

PROFESSORA FRANCINE: Exatamente! O mesmo som daqui, né? (aponta para a

palavra *ajuda* no associograma). De [ʒ]. De [ʒ]. É [ʒɔ]... in-ve-jo... e aqui... vai ser o...

[z] (referindo-se à sílaba <-sa> da palavra *invejosa*). Invejosa. Onde está... onde está a parte forte aqui? A tônica?

DARICA: -ve.

PROFESSORA FRANCINE: Invéjosa?

DARICA: In-ve-jooo-sa.

PROFESSORA FRANCINE: Invejoosa. Ah, então tá aqui, né? Invejosa. Concorda,

Cem? (mostrando a sílaba tônica na transcrição fonética da palavra)

CEM: Sim.

Depois de mais algumas linhas de conversa, os alunos fazem a terceira parte da atividade, que é uma discussão sobre o que faz cada um mais feliz: ajudar ou ser ajudado. Iniciam sua conversação e a professora deixa-os à vontade para interagirem sem sua interferência.

Minutos depois, os alunos reportam para o restante do grupo o que conversaram em pares. Durante as conversas, a professora parece notar a forma não alvo de Antonella:

ANTONELLA: Eu a[**f**]udo Cem.

E percebe também a aluna Darica, a julgar pela interferência que decide realizar através da repetição de sílabas de palavras que têm a fricativa alveopalatal vozeada depois que ouve a aluna pronunciar a palavra *ajudar* sem o seu vozeamento (*a[**f**]udando*). As palavras faziam parte da lista que a professora colocou no quadro e que havia surgido durante as conversas, e dirigiu a atenção dos alunos às transcrições fonéticas abaixo de cada uma delas.

DARICA: Sentimentos menos egoístas quando você está a[**f**]udando alguém, então isso lhe faz sentir melhor e também porque... ehm... você fazer feliz a [¹aʎgen] que... muito contente que...

(...)

PROFESSORA FRANCINE: (...) Então vamos aqui. Ajudar. Vamos pronunciar eh... devagar. [a]...

TODOS: [a]

PROFESSORA FRANCINE: [ʒu].

TODOS: [ʒu].

PROFESSORA FRANCINE: [dah]

TODOS: [dah].

PROFESSORA FRANCINE: Ajudar.

TODOS: Ajudar.

PROFESSORA FRANCINE: Lembraram de quando vocês eram pequenos? A pró?
Professora? A pró fazia assim?

TODOS: (balançam a cabeça afirmativamente)

PROFESSORA FRANCINE: Então vamos. Aqui: [ĩ]

TODOS: [ĩ]

PROFESSORA FRANCINE: [vɛ]

TODOS: [vɛ]

PROFESSORA FRANCINE: [ʒɔ]

TODOS: [ʒɔ]

PROFESSORA FRANCINE: [za]

TODOS: [za]

PROFESSORA FRANCINE: Invejosa.

TODOS: Invejosa.

PROFESSORA FRANCINE: E aqui?

(...)

PROFESSORA FRANCINE: Ele está aprendendo com vocês. A palavra é de Cem
agora. A palavra de Cem, qual foi?

TODOS: Mon-ja.

PROFESSORA FRANCINE: Monja.

TODOS: Monja.

PROFESSORA FRANCINE: Isso! Agora uma palavra que todo mundo fala, que todo mundo usa, e se vocês esquecerem, do som, [ʒ], é como se você tivesse sempre uma... matriz, uma palavra que vai ajudar você a retomar esse som. Quando meus alunos têm dificuldade com som nasal, eu digo pra eles, lembrem da palavra *não*. Porque é uma palavra que sempre falamos desde o primeiro dia de aula. Não!

ISABEL: O.k.

PROFESSORA FRANCINE: *Não quero*. Não, mão, avião, não é?

DARICA: *Não sei*.

PROFESSORA FRANCINE: *Não sei!* Mas olha aqui essa palavra que a gente sempre usa, principalmente vocês que *viajam*... todo o tempo. Que palavra é esta (aponta para a palavra *viajar*, escrita no quadro branco)?

TODOS: Viajar.

PROFESSORA FRANCINE: Vamos devagar aqui.

PROFESSORA FRANCINE: [vi]

TODOS: [vi]

PROFESSORA FRANCINE: [a]

TODOS: [a]

PROFESSORA FRANCINE: [ʒah]

TODOS: [ʒah]

PROFESSORA FRANCINE: Viajar.

TODOS: Viajar.

PROFESSORA FRANCINE: Uhm! [ʒ:a] (Já) foi!

CEM: Já foi.

PROFESSORA FRANCINE: Vamos ouvir uma música...

CEM: SÍ!!

PROFESSORA FRANCINE: ...que vai falar sobre o tema de discussão.

CEM: Eu gosta de música.

PROFESSORA FRANCINE: Siiim, as músicas são ótimas. Então, falando sobre o tema *ajudar*...

Depois de realçar ainda mais o input promovendo o seu processamento, a professora pede então que eu coloque uma música para seus alunos, acessando o *Youtube* no meu computador portátil. Tratou-se de um videoclipe da música *Dias Melhores* do grupo Jota Quest. A canção em si não tinha o objetivo de trabalhar o som estudado, mas sim dar continuidade ao tema abordado, ou seja, o foco estava somente no significado. Os alunos ouviram a canção e a professora encerrou a atividade e os alunos foram para a pausa.

PROFESSORA FRANCINE: Muito bom, pessoal. Gostei das discussões de vocês, as formas de... de... colocar, né? A... o tema proposto, foi muito bom. E a gente viu que *ajudar* é uma forma de tornar os dias melhores. Os nossos, e o do outro. Então depois da pausa vocês sabem que a gente tem gramática, né? Não chorem e não durmam!

PAUSA

Antes da aula, conversei com a professora Francine sobre o objetivo de se promover o notar durante uma atividade com foco no significado. Apresentei a atividade para ela e concordamos que seria um *warm-up*² no início da aula. A atividade ocorreu de acordo com o roteiro acima, mas acabou durando 1h30min, diferente do que eu esperava. Entretanto, não havíamos conversado, eu e a professora, sobre a duração da atividade.

² Atividade comumente aplicada em aulas de língua estrangeira com o objetivo de diminuir o filtro afetivo do aluno, geralmente no início da aula, antes portanto de se trabalhar novos assuntos.

É plausível afirmar que, com menor duração, a atividade teria cumprido seu objetivo de promover o notar com mais eficácia. Schmidt (1990), numa tentativa de responder como o notar se estabelece, lista uma série de fatores desencadeadores; dentre eles, o da expectativa. Em sua revisão de literatura, ele diz que a criação de expectativa, de acordo com literatura em psicologia, é um fator determinante na perceptividade e notabilidade, por um lado. Por outro lado, afirma, eventos inesperados também capturam nossa atenção. Baars (1983, apud SCHMIDT, 1990) propõe que os acontecimentos permanecem inconscientes: a) se forem ininterpretáveis num dado contexto ou b) se for tão estável por fazer parte do contexto. O que ocorre numa atividade didática que dura tanto tempo, como a citada acima, é que os eventos (no caso, os sons estudados), ficam *estáveis* por passarem a fazer parte do contexto, ou seja, os alunos deixam de estar concentrados no item que estão aprendendo, pois sua saliência perceptual torna-se baixa. Outro fator desencadeador do notar citado Schmidt (supra) é a frequência. Em sua experiência como aprendiz de português como segunda língua, experiência essa que foi objeto de seu estudo, percebeu que as formas que eram frequentes no input provido pelos seus interlocutores teriam maior probabilidade de aparecer em sua própria produção. Entretanto, a frequência na instrução por si só, conclui não era suficiente. O que realmente causou aparecimento do que aprendeu em sua produção era o fato de notar o item da língua. O professor pode promover a frequência e estimular o notar pelos alunos. Assim, em vez de uma atividade de longa duração, o mais indicado, para estar de acordo com a fundamentação teórica citada, seriam várias atividades em que o input dos sons estudados ocorresse, ao mesmo tempo em que a atenção do aluno fosse dirigida a eles.

Por outro lado, a professora explorou em vários momentos de manifestações de formas fonéticas e fonológicas não alvo que não eram foco da atividade, outros que surgiram durante as interações, que listo a seguir:

- a) o aluno Cem pronunciou [sakerdotizə] para *sacerdotiza*, velarizando a fricativa alveopalatal. A professora Francine transcreveu-a no quadro, na forma alvo, chamando a atenção do aluno para o símbolo [s], em [sa'serdotizə];
- b) a aluna Darica pronunciou [konela] para “com ela”. A professora transcreveu então a forma correta [kõ'elə] e pediu que os alunos repetissem.

Um outro aspecto importante a se destacar na prática da professora é o fato de parecer compensar o montante ostensivo de correção gramatical com momentos de extensão das conversações, em que opina, valida e estimula as elocuições dos alunos. Esse é um fator que engendra uma duração maior do que o desejado da atividade proposta, fugindo do seu objetivo, como já foi posto anteriormente. Inclusive, tal ação acaba fazendo com que a própria professora tenha que lidar com uma quantidade de informações que lhe distrai da necessidade de correção do som trabalhado. O ideal é que continuasse opinando, validando e estimulando as elocuições dos alunos, mas diminuísse a quantidade de intervenções pedagógicas nas formas não-alvo que não estão entre os objetivos da atividade. Outra ação que poderia ter tornado a atividade mais objetiva teria sido não fazer com que os alunos reportassem ao grupo as histórias dos colegas, e a professora poderia alternar a atenção a cada par, oferecendo correção de eventual forma não-alvo do som estudado durante as suas interações.

Depois da pausa, a professora Francine procedeu na aplicação de exercícios de gramática em que trabalhou a diferença entre o pretérito perfeito simples e o mais-que-perfeito simples e composto, seguido de suas correções, por mais ou menos uma hora. Os últimos 30 minutos da aula foram utilizados para aplicação de mais uma atividade didática parte do experimento do presente estudo (APÊNDICE H). A atividade trabalharia, através de

uma atividade comunicativa ilustrada com transcrição fonética, o vozeamento da fricativa alveolar em ambiente intervocálico e diante de consoante vozeada (assimilação), tanto em limites de palavras como intersilábico. Foram dadas séries de perguntas sobre aspectos culturais e comportamentais dos países de origem dos alunos. Eles se engajariam em conversações em que deveriam trocar informações sobre a realidade nos seus países, perguntando como “tratam os idosos”, sobre o “uso de drogas”, “o turismo”, “festas de rua”, etc.

Antes, porém, da aplicação da atividade, a professora Francine, durante a correção dos exercícios verbais, transcreveu foneticamente a palavra *desenho* no quadro, chamando a atenção dos alunos para o vozeamento da fricativa alveolar: [dezẽɲu]. Ao final das correções e explicações gramaticais sobre as diferenças entre os tempos do passado, apagou o quadro, deixando apenas a transcrição fonética mencionada.

A professora então escreve no quadro: “Todas as pessoas precisam de amor” e pede para que os alunos pronunciem a frase. Isabel é quem a pronuncia.

PROFESSORA FRANCINE: (...) Como é que eu digo isso (aponta para a frase escrita no quadro)?

ISABEL: [ˈtodəz əs peˈsoəs / preˈsisam de aˈmor]

PROFESSORA FRANCINE: Exatamente. *Todas as pessoas precisam de amor*. Se eu fizer aqui (começa a transcrever foneticamente *todas as pessoas*, indo até [ˈtodə])... E agora? Que que eu boto aqui? É uma... nessa transcrição?

ISABEL: Éss

PROFESSORA FRANCINE: Repita, Isabel.

ANTONELLA: (fazendo um sinal de *s* desenhado no ar)

ISABEL: [ˈtodəs:]

DARICA: *Un'Éss...*

Neste momento, Darica, referindo-se a [s], demonstra ainda não perceber a regra de vozeamento da fricativa alveolar em ambiente intervocálico, até que a professora continua a transcrição: [toda¹zas]. Em seguida, como se poderá ver adiante, ela mostra surpresa ao ver o símbolo da fricativa alveolar vozeada, pois obviamente esperava uma produção desvozeada nas junções de palavras da frase em estudo. Isto indica sua percepção do novo som, que é processado durante a atividade, caracterizando um momento de notar, pois ela mesmo vocaliza mais adiante a palavra *uso*, autocorrigindo-se. Logo depois, a professora oferece aos alunos uma instrução explícita da regra de vozeamento da fricativa alveolar em ambiente intervocálico, e do seu comportamento em limites de palavras.

DARICA: [toda¹zazəs]?

PROFESSORA FRANCINE: (apontando para a transcrição, dirigindo a atenção da aluna para esta, enfatizando o som [z]) [toda¹zas].

DARICA: (faz expressão facial e intonação de surpresa) [toda¹zas]?

ANTONELLA: (vocaliza [toda¹zas], treinando)

PROFESSORA FRANCINE: Isso é <s>, isso é <s>... aqui, ó? Aparentemente igual, mas quando falamos... isso é pra a gente prestar atenção, inclusive, com esse... (transcreve “[kõ¹eli]” no quadro) ... “Com ele”... “Com ela”... se você não prestar atenção, então [kon¹eli], [kon¹elə], aqui também... “Todas as pessoas...” É assim que a gente fala. Ah, Francine, e se eu falar [t¹odas / as / pe¹soəs]? Pode! Pode falar! Mas... Na rua, você não vai pausar tanto. E... Vai ficar artificial, você “[t¹odas / as / pe¹soəs]” (jocosa, tomando ar para falar cada palavra) Funciona, né? Inclusive se você falar:

“Todos”. “Todas”, só isso. É esse som. “Todos”. “Todas”. Mas se você falar “Todas as pessoas”, você vai ter esse som [z:]. Concordam?

ANTONELLA: Sí.

TODOS: (balançam a cabeça afirmativamente).

PROFESSORA FRANCINE: É o mesmo som dessa palavrinha aqui, ó: (escreve *uso* no quadro)

DARICA: [ʰusɔ]. No, [uʰzɔ].

ANTONELLA: [ʰuzɔ].

PROFESSORA FRANCINE: Porque um <s> entre vogais tem som de <z>. Um <s>. Aqui (referindo-se aos limites das palavras “todas as”), automaticamente, este <s> (da palavra “todas”) ficou entre vogais na sua produção de fala. Tá? Então fica [z:], que eu digo que é *da abelha. Abelha* (checando se os alunos conhecem a palavra)? *Bee?*

ANTONELLA: (imita o vôo das abelhas com as mãos)

PROFESSORA FRANCINE: Exatamente. Esse [z:].

Neste momento da aula em que a professora provê seus alunos com instrução explícita da regra, oferece-lhes uma oportunidade de processar o input através do *notar*.

Mais adiante na aula, a professora distribuiu as folhas de exercício oral com as séries de perguntas sobre aspectos culturais e comportamentais dos países de origem dos alunos. Eles interagiram conforme descrito no Apêndice H, fazendo perguntas uns aos outros em relação aos seus países de origem, mas usando o som da fricativa alveolar. O que pude observar foi a produção deste som pelos alunos Darica e Cem, que, ao mesmo tempo monitoravam sua própria produção do som e atentavam para o significado. Portanto, apesar de a professora não ter chamado a atenção dos alunos para as ocorrências do som em

questão nas perguntas do exercício, notei que os alunos alternavam a forma alvo e não alvo.

Darica, por exemplo, produziu os sons abaixo:

CEM: (...) como tratam as pessoas velhas?

DARICA: Ido[z]os?

(...)

DARICA: Não sei como di[z]er, mas... são ca[s]as para pessoa[z] velhas... então, muita[z] vezes (...) muitas casa[z] de (...)

CEM: Como vêm os americanos?

DARICA: Eh... Não sei... não têm uma vi[s]ão boa do[z] americanos, ah... da política

CEM: ... ['uzo] de dr[a]gas, drogas?

DARICA: Tem muito u[z]o de drogas.

Pode-se inferir aqui que Cem ofereceu a Darica um input correto da produção da fricativa alveolar vozeada, pois o aluno não encontrou dificuldade nela, até o momento. Assim, tem sido oferecida a Darica uma frequência no input, vindo tanto da professora quanto do colega. Pela primeira vez, observa-se um uso mais frequentemente alvo do que não alvo pela aluna, provavelmente porque minutos antes ocorreu o **notar** (ver acima).

(...)

DARICA: Na Turquia tem muitas festa[s] de rua?

CEM: Tem o quê?

DARICA: Festa[z] de rua?

CEM: No, No tem. Só em feriados. Só em feriados.

DARICA: Quais são os feriados... maiores, principais?

CEM: Feriados nacionais. Porque feriados regionais são muito religi[o]sos. Eh... São... (inaudível)... para muçulmanos...

(...)

DARICA: Como é a inclu[s]ão de portadore[s] de...

CEM: Portadores?

DARICA: de portadore[z] de necessidades especiais na[s] escolas. Surdos, cegos, cadeirantes. Como tratam as pessoas que têm *desabilidades* nas escolas?

Vêm-se aqui duas situações de negociação do significado entre os alunos, em que Darica pronuncia a fricativa alveolar desvozeada, e, ao sinal do aluno de que não entendeu, ela repete a frase modificando-a para vozeada, ou seja, a forma alvo.

CEM: uhm...

DARICA: Tem como programas de inclu[s]ão...?

CEM: ...

DARICA: E então, como é?

CEM: (parece desestimulado para continuar a atividade) Não sei.

DARICA: E como é o turi[z]mo na Turquia?

CEM: Eh... Uhm... Muito bom (risos)!

DARICA: (risos)

Quanto às alunas Antonella e Isabel, ela já iniciaram a atividade produzindo a forma alvo, apesar de alterná-la com a forma não alvo. Portanto, o monitoramento da própria fala mostra-se benéfico no sentido da produção imediata do som estudado:

ANTONELLA: Como tratam o[z] ido[z]os?

ISABEL: uhm... Eu acho que... um pouco mal. Não... As pessoas não tratam mal... mas o governo não dá uma... atenção especial pra eles. E não têm... serviço[z] especiais, não têm... (inaudível)

ANTONELLA: Como vêm o[z] americanos?

ISABEL: Agora... a gente não gosta muito. Porque... para nós, (inaudível)... dos paí[z]es...

ANTONELLA: Como é o u[z]o de droga[s]... na Colômbia?

ISABEL: Na Colômbia a gente não u[z]a muita[s] drogas... ma[is] agora aumentado... crescido... o consumo... *marijuana*... (inaudível)

(...)

Darica, desta vez, ajuda Cem a pronunciar o vozeamento da sibilante. Com o auxílio da professora, que prefere deixar a cargo dos alunos a chegada à forma alvo, os alunos têm a oportunidade de se concentrar no som ensinado:

CEM: Sí. Eu perguntei como tratam os ideo[s]os.

PROFESSORA FRANCINE: Como... tratam os “...”?

CEM: Como as italianas tratam os ideo[s]os.

DARICA: Ido[z]os (com ênfase no primeiro <o>, mas pronunciando a fricativa alveolar vozeada). Ido[z]os.

CEM: Ido[s]os.

PROFESSORA FRANCINE: Vamos ver (ia interferir, mas deixou que a aluna o fizesse)?

DARICA: I... Ido[z]os (agora com ênfase em [z])

CEM: Ido[z]os.

PROFESSORA FRANCINE: Isso!

Percebe-se, então, que a aluna Darica assimilou o vozeamento da fricativa alveolar, a ponto de ensinar ao colega como pronunciar a palavra *idosos*. Entra, assim, em um estágio de co-ocorrência das formas alvo e não alvo, processo que parece ter sido acelerado pela instrução explícita.

PROFESSORA FRANCINE: Aqui a gente tem o quê?

DARICA: Ideo[z]os (influência da fala de Cem)

ISABEL: Ido[z]os.

CEM: Ido[z]os.

Enquanto os alunos vocalizam a palavra mostrada, a professora escreve a transcrição da junção das palavras *os idosos* [uzi'dɔzʊs] no quadro. As linhas da conversação que se seguem mostram a vocalização, por parte dos alunos, da transcrição fonética realizada pela professora:

ANTONELLA: Ido[z]os.

CEM: O[z] Ido[z]os.

PROFESSORA FRANCINE: E aqui? [z]

DARICA: Ido[z]os.

PROFESSORA FRANCINE: Idosos? Ok! Onde é que tá a tônica aqui?

CEM: Os, idosos.

PROFESSORA FRANCINE: [uzi'dɔzʊs] (ênfase na sílaba tônica).

DARICA: [uzi'dɔzʊs]

PROFESSORA FRANCINE: Eu posso falar [us / i'dɔzʊs], claro!

DARICA: [uzi'dɔzʊs]

(...)

Em seguida, a conversação passou a voltar-se mais para o significado, e em dado momento a aluna Darica pronuncia a palavra *muçulmanos* da seguinte forma:

DARICA: Nacionais... Eh... Mas não religiosas. Nas festas religio[z]as não tem festa[z] de rua porque são festa[z] mais mu[z]ulmaos,

PROFESSORA FRANCINE: Muçulmanas.

DARICA: Mu[z]ulmanas. E... os um[s]ulmanos não querem dançar na rua e...

CEM: Sí.

A aluna parece generalizar a regra de vozeamento da fricativa alveolar, talvez por acreditar que a palavra seja grafada com <s>, ou por transferência da língua materna (o inglês), na qual muçulmano é *muslim*, e nesta o <s> é vozeado. Uma outra possível explicação pode ser oferecida por de Åkerberg (2004), que em seus estudos observou que alunos falantes de espanhol aprendendo pronúncia do português são grandemente influenciados pela grafia das palavras. Em outras palavras, o fato de a palavra *muçulmano* em espanhol ser grafada com <z> (esp. *muzulmano*) pode ter influenciado a aluna a produzir a forma *Mu[z]ulmanas*, já sabendo que <z> é vozeado em português.

Depois disso, a aluna produz com mais frequência a forma alvo (vozeamento da fricativa), tanto em ambiente intervocálico como no de assimilação do vozeamento de outra consoante:

DARICA: Ma[z] as festa[z] nacionais, de, não sei... tem as festas na rua. Mas, somente isso.

PROFESSORA FRANCINE: Ok! Bom, então vocês chegaram a esse ponto. Festas[s], de rua, festa[z] de rua. Como falamos essa parte?

DARICA: festa[z] de rua.

CEM: festa[z] de rua.

A conversação continua e a professora ouve a aluna Isabel pronunciar as palavras *turismo* e *turista* sem o vozeamento da fricativa alveolar. Decide então chamar a atenção dos alunos para o que ela considera um traço de regionalismo:

PROFESSORA FRANCINE: Vamos lá. Isabel falou *turi[s]mo*, *turi[s]ta*. Você também fala assim, Antonella?

ANTONELLA: Turi[z]mo. Turi[s]ta.

PROFESSORA FRANCINE: Como você fala isso, Darica?

DARICA: Turi[z]mo. Turi[s]ta.

PROFESSORA FRANCINE: E você, Cem?

CEM: Turi[z]mo. Turi[s]ta.

PROFESSORA FRANCINE: Repita, por favor.

CEM: Turi[z]mo. Turi[s]ta.

PROFESSORA FRANCINE: Ok. Nós temos aqui... é... as meninas falando *-i[s]mo*, *-ista*. Ok... E Cem, tá mais baiano, né?

CEM: Mais baiano. Turi[z]mo.

PROFESSORA FRANCINE: E Turi[z]mo.

CEM: Turista.

PROFESSORA FRANCINE: E turista.

CEM: Turista.

DARICA: Turista.

PROFESSORA FRANCINE: Turismo e turista

(...)

PROFESSORA FRANCINE: (...) Vamos ver aqui (escreve, de um lado do quadro, a palavra *turismo* e do outro, *turista*)? As meninas fizeram assim (escreve a transcrição fonética de *turismo* logo abaixo da palavra com a fricativa alveolar desvozeada: [tu'rismu]), né?

CEM: Turi[z]mo.

PROFESSORA FRANCINE: Não, elas disseram [tu'rismu]. Onde é que tá a tônica? [ˈris] E você, Cem?

CEM: Turi[z]mo.

DARICA: Turi[z]mo.

ANTONELLA: Turi[z]mo.

PROFESSORA FRANCINE: É mais ou menos assim. Olha. Vamos ver? Se eu estiver errada, me diga. Cê fez isso? Turi[z]mo. Ele fez um [z], aqui, onde as meninas fizeram um [s]. Turi[z]mo. Turi[s]mo. Turi[s]mo. Turi[z]mo. São Paulo faz aqui (aponta para a transcrição [tu'rismu].) [tu'rismu], as meninas paulistanas.

A informação da ocorrência do desvozeamento da fricativa alveolar na palavra *turismo* no dialeto da cidade de São Paulo é equivocada, pois consta-se que, “o segmento consonantal que ocorre no início da sílaba e a sibilante que o precede compartilham da mesma propriedade de vozeamento” (SILVA, 2002). Por outro lado, a professora parece ter

lançado mão de sua intuição de falante ao decidir como apresentar para os alunos as variantes regionais, não na regra fonológica de vozeamento por assimilação.

CEM: (apontando para as alunas) Paulistas! Baiano (apontando para si).

PROFESSORA FRANCINE: E aqui? As meninas fizeram como?

ANTONELLA: [tu'ristə].

PROFESSORA FRANCINE: (transcrevendo foneticamente a palavra *turista*: [tu'ristə])

Isso... outra vez São Paulo, ãh? E Cem foi carioca (transcrevendo foneticamente a palavra *turista* com a fricativa alveopalatal desvozeada: [tu'riʃtə]).

CEM: [tu'riʃtə].

PROFESSORA FRANCINE: Ele fez isso, ó (transcreve [ʃ]). Lembra?

DARICA: Então, quando se pode saber se é [ʃ] ou [z]?

Diante do que lhe foi exposto, a aluna sente-se confusa, a julgar por sua pergunta. Com efeito, o que realmente precisaria saber é quando usar [s, z, ʃ, ʒ]. Com mais exposição ao conhecimento, a professora teria lhe dado tal esclarecimento. Pela mesma razão, a informação abaixo também é incorreta:

PROFESSORA FRANCINE: Cê tá falando daqui (aponta para [tu'rizmʊ] e [tu'riʃtə])?

Porque aqui (aponta para [tu'ris~~m~~ʊ] e [tu'rizmʊ]) tem essa diferença, né (apontando especificamente para [s] e [z] de cada transcrição, respectivamente).

DARICA: Sí, mas, ehm... e por que tem <t> e <m>?

PROFESSORA FRANCINE: Exatamente. É a colocação, é a posição, desse <s>, nesse caso, em relação a, neste caso, à consoante que vem depois. Não é? Aqui, turi[s:]ta, ou turi[ʃ]ta, dá essa possibilidade, mas aqui, esse som nasal não vai permitir

(apontando para [m] de [tu¹rizmu]) a mesma produção (titubeia ao olhar para a própria organização do quadro). Quer dizer que eu não posso fazer turi[ʃ]mo? Sim, carioca faz turi[ʃ]mo. Ele faz. Mas aí é o regionalismo forte do Rio de Janeiro. Turi[z]mo. *Turi[z]mo* fazemos nós aqui.

PROFESSORA FRANCINE: Em muitas partes, muitas regiões do Brasil, também. Mas o carioca, ele é [ʃ / ʃ / ʃ], nos *esses* de maneira intensa. Ficou diferente, aqui (dirigindo-se a Darica e apontando para a transcrição [tu¹rizmu])?

DARICA: [tu¹rizmu].

PROFESSORA FRANCINE: Isso! Agora, Cem, alguém já se bandeou pro seu lado. Ela tinha feito antes aqui (apontando para a transcrição [tu¹ri^{smu}]). Tá, e a gente também teve outra fala aí que foi não sei se Isabel... Sim, “festas de rua” (escreve “festas de rua” no quadro). Como você fala (volta-se para Antonella e Isabel)

Em verdade, a produção da fricativa alveopalatal seguida por consoante vozeada, por assimilação é vozeada também. Seria, neste caso, turi[z]mo.

ISABEL: festa[s], de rua.

PROFESSORA FRANCINE: Você veio pra cá (aponta para a transcrição [tu¹riʃtə])?

ISABEL: Não, fe[s]tas.

PROFESSORA FRANCINE: (jocosa) Eu sabia! Eu sabia. Estava tentando modificar!

Mas ela fez aqui (apontando para a sibilante na transcrição [tu¹ri^{smu}]): [fɛstas / di huə]

ANTONELLA: Pra mim também, festa[s], de rua.

DARICA: Normalmente?

PROFESSORA FRANCINE: Sim, normalmente.

DARICA: festa[s], de rua.

Observa-se nas transcrições anteriores que a aluna Darica produziu a fricativa alveolar vozeada diante de consoante vozeada, inclusive no exemplo em questão aqui. Entretanto, parece haver uma discordância entre a minha percepção e a da professora Francine, pois ela não reconhece a produção da aluna como alvo. A pergunta da aluna, “Normalmente?”, parece revelar que ela própria está consciente de que produziu a forma alvo. Quero dizer que, “Normalmente” pode ser entendido como *antes desta atividade que estamos fazendo*, pois ela teria pronunciado a forma alvo.

O quadro branco então ficou assim (pronúncias válidas no português brasileiro):

turismo	turista	festas de rua
[tu'rizmʊ]	[tu'ristə]	[fɛstas di' huə]
[tu'rizmʊ]	[tu'ristə]	[fɛstas di' huə]
		[fɛstaz di' huə]

Apesar do input do desvozeamento da sibilante diante de consoante vozeada apresentado aos alunos, como em [fɛstas di' huə] e [fɛstas di' huə] a professora estimulou os alunos a fazerem um exercício de monitoramento e percepção da própria fala e dos colegas, voltando sua atenção para um item sonoro que normalmente passaria despercebido. Ela os provê, assim, de ferramentas de análise da própria fala das quais poderão lançar mão em situações futuras de atenção a outras formas sonoras. Nos dias que se seguiram foi possível ensinar a regra fonológica de vozeamento por assimilação progressiva através de outras atividades (por exemplo “Viagem”, APÊNDICE H) nas quais foi possível apresentar o input correto do som em questão, como veremos mais adiante.

4.3.3 Observação das aulas da professora Francine durante o experimento: terceiro dia

No dia seguinte, a professora Francine aplicou uma terceira atividade (ver APÊNDICE H, “Categorização de palavras sob símbolos fonéticos”), através da qual os alunos teriam a

oportunidade de notar os sons do <r> e revisar os sons estudados anteriormente ([z], [s], [ʃ], [ʒ], [r], [h], [õ'ε]). Cada um dos sons foi representado foneticamente em cartões e os alunos deveriam distribuir as palavras, impressas em cartões também, sob cada um deles. Depois disso, a professora revisaria o trabalho feito pelos alunos, chamando a atenção para eventuais erros, solicitando que os alunos redistribuíssem as palavras, se fosse o caso. Logo após, a professora distribuiria peças de dominó (ver APÊNDICE H, “Dominó dos sons”) entre os alunos, de modo que pudessem notar e refletir sobre os sons através da análise de símbolos fonéticos e da decisão de associar palavras a eles. Nas peças de dominó, em vez dos tradicionais números, constavam os símbolos fonéticos citados acima e frases que continham palavras com um grafema destacado, cujo som era representado pelos símbolos fonéticos. Os alunos deveriam associar palavras e sons durante o jogo.

Antes do início da aula, os alunos conversavam sobre amenidades, até que a professora anunciou o início da aula, escrevendo no quadro: “Cadê Darica?”, que Antonella vocalizou.

ANTONELLA: “Cadê Darica?”

PROFESSORA FRANCINE: Vocês ouviram essa expressão?

ANTONELLA: Sim.

PROFESSORA FRANCINE: Pois é, igual a “Onde está Darica”. Bem, diante dessa informação da provável viagem de Darica³, a gente não vai esperar não (diz lentamente com ar jocoso). A gente vai trabalhar. E a gente vai trabalhar no chão!

ANTONELLA: No chão?

PROFESSORA FRANCINE: É, a gente não tem mesa grande o suficiente pra trabalhar.

ISABEL: Tá bom.

³ A aluna avisara dias antes que talvez viajasse por alguns dias.

PROFESSORA FRANCINE: Então, meus amores...

ANTONELLA: Todos sentados no chão.

PROFESSORA FRANCINE: É... Eu vou primeiro explicar aqui... e depois vocês vão fazer como *crianças*, como sempre (jocosa, provoca Cem). Vocês lembram que a gente já conversou sobre os símbolos da representação de transcrição fonética. Aqui tem dois (diz segurando o cartão em que constava a transcrição fonética [õ¹ε]).

CEM: [õ¹ε].

PROFESSORA FRANCINE: (sorri para o aluno, aprovando sua pronúncia) [õ¹ε]. Né? Aqui tem dois. E aqui tem várias palavras... e nós vamos fazer assim: vamos colocar em colunas, essas palavras aqui.

CEM: Ah, certo.

PROFESSORA FRANCINE: Certo?

ANTONELLA: Depois colocamos as palavras em cada... coluna.

PROFESSORA FRANCINE: É. Exatamente, embaixo. Tudo bem? Então, alguém pode me ajudar a espalhar?

Assim, os alunos ajudam a professora a espalhar os cartões pelo chão, e começam a categorização das palavras abaixo dos símbolos fonéticos. Isabel reconheceu que a palavra *porta* ficaria abaixo de [h] e colocou-o em tal categoria. Cem percebeu que *xícara* estava na categoria errada, devendo ir de [ʒ] para a coluna [ʃ], e assim o fez.

CEM: Mas esta [ʃikə], [ʃe]!

PROFESSORA FRANCINE: Isso! Isto é [ʃ:]. Vamos fazer agora uma revisão, pra ver se tá tudo ok? Vamos aqui. Isso é [r].

CEM: [r].

PROFESSORA FRANCINE: Juntos, como onteeem! tra...

TODOS: tra...

PROFESSORA FRANCINE: ba...

TODOS: ba...

PROFESSORA FRANCINE: lho.

TODOS: lho.

PROFESSORA FRANCINE: trabalho.

TODOS: trabalho.

E assim a professora procedeu com as outras palavras do exercício, sob os símbolos fonéticos. Em dado momento, Cem percebe que a palavra *coro* fora colocada em coluna errada, [h], e então posicionou a palavra sob o símbolo correto, [r]. Isabel também aponta para este símbolo.

PROFESSORA FRANCINE: Ok. Bravo! Muito bem. Mesmo porque olha o que aconteceu (compara a palavra *coro* e *corro*, aproximando os cartões): não poderia de fato estar no mesmo lugar, não é? ...

Cem parece estar envolvido na atividade, pois novamente percebe uma palavra colocada sob símbolo errado:

CEM: (retira a junção de palavras “os amigos” da coluna [s] e transfere-a para a coluna [z], voluntariamente).

PROFESSORA FRANCINE: Yes, Cem! Bravo! A [kazə]... e o[z] amigos... de Janaína (rindo)? Bom, por que você lembrou disso aqui? Foi quando nós pronunciamos, que

você percebeu? Pelo ouvido? Ou você lembrou ontem, quando eu coloquei no quadro?

Eh... “o[z] americanos”?

CEM: Ah, si, eh... quando duas eh... (aponta as vogais entre as quais a sibilante vozeada está, na junção de palavras “os americanos”)

PROFESSORA FRANCINE: Vogais.

CEM: Vo[k]ais. *Sf?*

PROFESSORA FRANCINE: Sim, exatamente. Mesmo olhando e estando separados, mas quando pronunciamos, a velocidade da pronúncia vai trazer para o mesmo caso desse aqui (aponta para as palavra “casa” e “uso”). E esse aqui. E quando nós pronunciamos você percebeu (dirigindo-se a Cem). Muito bom. Yes! Eu gosto desse grupo! “Caça”.

TODOS: Caça.

Depois, a professora mostra o par mínimo “caça” e “casa”, realçando o traço de vozeamento que distingue o significado:

PROFESSORA FRANCINE: (pega a palavra “casa” leva-a até a palavra “caça”, para que os alunos as comparem no traço de vozeamento). Então...

ANTONELLA: Caça, casa.

PROFESSORA FRANCINE: certo? Muito bem!

Depois de trabalhar sobre os pares mínimos e as palavras presentes nas frases que compunham o dominó, como preparação para o jogo, a professora distribui as *peças* entre os alunos. Eles vocalizariam as frases durante o jogo, com o objetivo de voltar sua atenção, além do significado, para os sons tanto presentes nas palavras quanto nos seus limites. A

seguir, a aluna Isabel, monitorando sua fala, pronuncia a junção “com ela” sem a consoante nasal intervocálica, apesar de pausar entre as palavras:

PROFESSORA FRANCINE: Venha, Isabel.

ISABEL: “Ana chamou Victor para ir [kõ / 'elə] no cinema”.

Em seguida, o aluno Cem pronuncia a mesma junção de palavras na forma não-alvo, à qual a professora reage, e a colega Antonella auxilia o colega mostrando-lhe a forma alvo de pronunciá-la:

CEM: Ah! [kõn'elə].

PROFESSORA FRANCINE: Para ir “...”?

ANTONELLA: [kõũ 'elə]

CEM: [kõn'elə].

PROFESSORA FRANCINE: (incompreensível)... Fale direito!

CEM: Gritos?

PROFESSORA FRANCINE: Pode ler outra vez?

CEM: Ah! [kõn'elə].

ANTONELLA: [kõũ / 'elə]

CEM: [kõn'elə].

PROFESSORA FRANCINE: Nã!

ANTONELLA: [kõ].

CEM: [kõũ]?

ANTONELLA: [kõũ] (balança a cabeça de modo afirmativo)

PROFESSORA FRANCINE: [kõ / 'elə]

CEM: [kõ 'elə]

PROFESSORA FRANCINE: Você não percebeu, mas disse três vezes [kõn¹elə].

CEM: [kõn¹elə].

PROFESSORA FRANCINE: (rindo) Sim, mas não é [kõn¹elə].

CEM: [kõ¹elə]!

PROFESSORA FRANCINE: Sim... [kõ¹elə]! (risos) O que é que a gente faz de penalidade máxima para quem repete (jocosa)... o problema que a gente tratou durante a semana? A gente pode pensar, não é? N'algumas penalidades.

Um elogio à produção alvo do aluno teria sido um reforço positivo para a sua auto-estima, o que seria um estímulo para a aprendizagem. É importante uma atitude vigilante do professor para não incorrer numa prática repreensiva, pois, a despeito da tentativa de dirigir a atenção do aluno para a forma alvo, a repreensão em si pode desviar a atenção dele. Além disso, como sugere Almeida Filho (2004), pode-se estimular o aluno valorizando-se a parte alvo que produzir, como ponto de partida para ensinar o restante. Também chama a atenção para o cuidado para questões afetivas da correção a pesquisa de Cardodoso-Brito (2004), em que alunos viam a correção de erro “como algo negativo e que causa constrangimento e tristeza”. Entretanto, observa-se uma relação de respeito e confiança mútua entre os alunos e a professora, que constrói essa relação desde o início de seu trabalho com eles. Desse modo, minimizam-se constrangimentos por correções, mas enviam uma mensagem ao aluno de que ele errou porque foi incompetente, ou não se esforçou o suficiente, como será visto a seguir:

PROFESSORA EDNA: Pode ler (dirige-se a Antonella).

ANTONELLA: Professora Edna quer saber sobre as artes na Itália.

CEM: (jocosos e debochados) Uh! Itália. Artes... artes... ta-tãm (mostrando que tem uma peça para colocar no jogo)!

PROFESSORA FRANCINE: Que foi? É a vez de Antonella. É sua vez, é Cem?

ANTONELLA: (ironizando, pois na verdade é sua vez) Sim...

PROFESSORA FRANCINE: Mas vamos ver o que Cem fez.

ANTONELLA: (Coloca uma peça no jogo, antes que Cem o faça)

PROFESSORA FRANCINE: Sim...

ISABEL: (jocosa, irônica) Eu acredito... que uma penalidade... (incompreensível)

PROFESSORA FRANCINE: Sim, diante de dois... enganos. Vamos anotar aqui... que Cem já tem uma penalidade. Vamos colocar aqui, porque pode ser que Isabel tenha... Isabel e Antonella... (escreve o nome dos três alunos no quadro, atribuindo-lhes um número de erros abaixo de cada um). Então já temos que pensar em uma penalidade para Cem, vocês já têm?

ANTONELLA: Posso pensar.

PROFESSORA FRANCINE: Temos que pensar, durante o jogo vamos pensar. Porque você cometeu duas infrações... um foi com ela, e a outra foi o que? A[r]tes... Não é? Então, é “[kõũ 'ɛlə]” e “[ahʃis]”.

Sentimentos de culpabilidade podem interferir negativamente na aprendizagem, sem que alunos e o professor percebam. É óbvia a intenção da professora de oferecer uma interferência que ajude o aluno a chegar à forma alvo. Porém, mesmo de modo jocoso, não acredito que seja benéfica esta atitude, pelos motivos expostos no comentário anterior. Além disso, a mensagem que se passa quando se diz que *o aluno receberá uma punição por falar errado algo que já foi ensinado*, é a de que ele não teve competência suficiente para passar a produzir a forma alvo.

Por outro lado, aqui há um outro fator relevante a ser observado. O aluno produziu o tepe velar ao pronunciar a palavra “artes”, o que é uma forma válida no português do Brasil.

Porém, a professora parece partir do critério de que somente a forma falada na capital soteropolitana é a válida (fricativa glotal ou velar), pois o repreende, chamando a sua atenção para a forma que ela considera errônea exagerando a vibração, produzindo então uma vibrante múltipla e salientando o som da fricativa glotal em “[aɦʃɪs]”. Como foi dito anteriormente, no idioleto da professora consta o som da vibrante simples em coda silábica, o que torna sua ação aqui contraditória. Este é um caso em que uma negociação com o aluno poderia ser feita. Talvez perguntar-lhe se é importante para ele adotar a pronúncia local como sua. Em outras palavras, em relação a que som gostaria de ser *corrigido/tratado*.

Os alunos tiveram a oportunidade de se concentrar tanto nos sons em destaque nas frases, refletindo sobre sua produção, como nos símbolos fonéticos durante o jogo, o que contribuiu na sua aprendizagem de transcrição fonética. Ao associar os símbolos aos sons em destaque nas frases, puderam ter então processar o input realçado, em um tempo longo o suficiente para sua eficácia, o que não seria necessariamente o caso no dia a dia da sala de aula, em meio à instrução de outros assuntos, ou conversações. O fato de a professora ter pedido aos alunos que lessem em voz alta as frases favoreceu mais uma vez a vocalização como recurso de memorização dos sons. A característica lúdica do dominó foi um importante fator estimulador do processamento do input e serviu como subterfúgio nos debates entre alunos e a professora sobre as formas alvo. Os alunos, tiveram também a chance de perceber nitidamente a distância que separa sua interlíngua da forma alvo.

Durante o jogo, ainda,

ANTONELLA: (coloca uma peça no jogo).

PROFESSORA FRANCINE: Pode ler, Antonella?

ANTONELLA: Rodrigo fez uma *carreta* horrível!

PROFESSORA FRANCINE: Ah? Esse Rodrigo faz muita carreta! Acho que ele é fabricante!

CEM: (risos)

PROFESSORA FRANCINE: (risos) Mas todo mundo acha horrível, acho que ele não vai vender. Mesmo que ele fabrique muito! (segundos de silencio)...

ISABEL: (coloca uma peça no jogo)

PROFESSORA FRANCINE: Está correto? Está correto, Cem?

CEM: Sí (joga outra peça).

PROFESSORA FRANCINE: Pode ler, Cem?

CEM: Rodrigo fez uma careta horrível! (pronunciou ca... ca[r]eta ho[r]ível)

Como o grafema <r> estava em destaque na palavra, o aluno fez uma pausa, pensou no som e o produziu. Já no caso do dígrafo <rr> da palavra “horrível”, produziu como [r]. A professora Francine interferiu imediatamente, mas fazendo o aluno refletir primeiro e então descobrir sozinho o erro, como se pode ver a seguir:

PROFESSORA FRANCINE: Então tá igual aqui, e aqui (aponta para as palavras “carea” e “horrível”)?

CEM: ca[r]eta... ho[h]ível.

Desse modo, Cem pronuncia a forma alvo após uma pausa para processar a informação, acessando, em sua memória, o som que produz o dígrafo <rr>. A pronúncia alvo pôde ser observada depois em seu pós-teste. Sua pronúncia alvo é seguida do elogio da professora.

Ao término da atividade, os alunos pareciam ter se divertido, o que se mostrou perceptível em suas expressões faciais. Como eu disse antes, a professora Francine procura manter uma atmosfera amistosa, bem humorada durante suas aulas, o que torna a aproximação entre os alunos algo benéfico para o aprendizado. Digo isto porque os alunos, sob essa atmosfera, parecem sentir-se à vontade para cometer erros, negociar os significados e fazer correções entre si. Tal postura é incentivada pela professora, como se pode ver a seguir.

PROFESSORA FRANCINE: E agora... eu vou fazer uma proposta para vocês. Já que estamos trabalhando várias questões, tanto da gramática quanto da produção oral, da fonética, eh, e nós vamos continuar juntos na próxima semana, eu quero pedir que a gente se ajude mutuamente, nessa questão. Quando um de vocês falar uma coisa que for um engano, um equívoco nos pontos que a gente tá trabalhando, se eu não ouvir, se eu estiver aqui desatenta, porque às vezes passa, então vocês vão se supervisionando nisso. Vão se monitorar. Tá? A gente pode fazer esse acordo, de ajuda mútua, na questão da pronúncia, porque já estamos conhecendo, trabalhando, corrigindo a nossa produção oral, não é? Com base nesse trabalho que a gente fez essa semana, não é? Fonético, então, eu acho que a gente tá assim, apto a se ajudar mutuamente. Até nas conversas... eh... bem informais que vocês tiverem, se houver uma oportunidade. Ok? Vocês estão indo muito bem! Certo? Parabéns.

4.3.4 Observação das aulas da professora Francine durante o experimento: quarto dia

Perto do final da primeira parte da aula do quarto dia, enquanto lia a resposta de um exercício sobre o presente do subjuntivo, o aluno Cem pronunciou a palavra “melhor” deslocando a sua tonicidade para a sílaba < -me >, e vocalizando a lateral palatal assim: “É

[^lmeyor] que você me dê uma explicação”. Por isso, a professora pediu-lhe que repetisse a frase para que ele mesmo verificasse a pronúncia.

Desde o início das observações de aula constatei que o aluno costuma fazer esse deslocamento de palavras oxítonas, pronunciando-as como se fossem paroxítonas. Portanto, foi pertinente a interferência da professora, que foi além e interferiu também na vocalização da consoante acima mencionada.

(...)

PROFESSORA FRANCINE: Então, agora pode repetir, agora observando a pronúncia desta vez? Já corrigimos a parte gramatical, mas eu queria observar sua pronúncia. “É [^lmeyor] que você me dê uma explicação”. Uh-hum. Veja se você tá fazendo assim, ó (transcreve foneticamente a palavra “melhor” no quadro assim: [me^lʎɔɾ] e [^lmeɪɔɾ], para que o aluno comparasse)

CEM: [^lmeyor]

PROFESSORA FRANCINE: É assim que cê tá fazendo? [me^lʎɔɾ]? A pronúncia é essa? [me^lʎɔɾ]?

CEM: [^lmeyor]

ANTONELLA: É [me^lʎɔɾ].

PROFESSORA FRANCINE: [ʎ:ə]. Ó? Não é essa (aponta para a transcrição errônea). A gente tem um símbolo assim (aponta para [ʎ])...

ANTONELLA: [ʎ:ə]

PROFESSORA FRANCINE: ...para falar do [ʎ:ə]. E agora, isto daqui é assim: “ilha”.

CEM: [^liʎ:ə]

PROFESSORA FRANCINE: Meninas, vocês são testemunhas, que ele pode, né? Mas ele fica assim, com preguiça (jocosa). Então é “...”?

CEM: [me'kɔ].

PROFESSORA FRANCINE: [me'k:ɔh].

CEM: [me'k:ɔh] (sorri).

PROFESSORA FRANCINE: (risos) Sim, senhor. Porque senão você vai fazer isso:

[^lmeyor]

CEM: [^lmeyor]

PROFESSORA FRANCINE: E não é.

CEM: [me'k:ɔr]

PROFESSORA FRANCINE: Isso! [me'k:ɔh]

CEM: “É [me'k:ɔr] que você me dê uma explicação”.

PROFESSORA FRANCINE: Ficou muito melhor!

E assim, a professora deu prosseguimento à correção do exercício de verbos no presente do subjuntivo, até chegar a hora da pausa.

PAUSA

Após a pausa a professora aplicaria uma atividade que estimularia os alunos a notar o som da junção das palavras terminadas em <m> seguidas de vogal ou consoante, em que a consoante nasal bilabial não é pronunciada, e sim um ditongo nasal (APÊNDICE H, “Viagem”). No momento em que a instruí quanto à atividade, pedi-lhe que, no momento de dar instruções aos alunos, chamasse a sua atenção para o som a ser trabalhado. Ao aplicar a atividade, a professora proveu os alunos com instruções da mecânica do exercício, mas não chamou atenção para o som inicialmente. Preferiu fazê-lo mais ou menos 10 minutos após os alunos já terem interagido. Nesse momento, utilizou a transcrição fonética para ensinar a

pronúncia do <m> em limite de palavra. Eram três alunos, então ela colocou-os para interagir. Porém, a forma como estavam sentados não favoreceu a interação. Estavam sentados em semicírculo, e a professora se colocou em frente a eles, mudando o propósito inicial de interação alunos-alunos para alunos-professor. A atividade consistia em que os alunos conversassem entre si passando por quatro tarefas. A primeira, era perguntar ao colega se preferia viajar “com amigos, com a família, com os amigos, ou sozinho(a)”, conduzindo-os, assim, a pronunciar o som em questão. Na segunda atividade, eles deveriam lembrar de uma viagem marcante e comentar como as pessoas se comportavam em relação a: a) jogar lixo na rua; b) uso de roupas de banho; c) andar sem camisa na rua; d) conversar com estranhos na rua; e) tratamento com o turista; f) receber gorjeta (garçons, motoristas de táxi, cabeleireiros); g) cumprimentos (beijo no rosto, aperto de mão, abraço, etc.); h) o respeito aos idosos; i) o respeito ao pedestre; j) o que comem; k) dormir durante o dia (*siesta*); l) ter o hábito de ler nas praças. Ao conjugar os verbos listados na terceira pessoa do plural, os alunos invariavelmente teriam que pronunciar a juntura das palavras terminadas em <m> seguidas de vogal ou consoante. Na quarta questão, os alunos seriam encorajados a usar o presente do subjuntivo dos verbos na terceira pessoa do plural, para produzir formas como “Em meu país, não é permitido que as pessoas andem sem camisa na rua”. Ocorre que, no enunciado do exercício, e nos exemplos oferecidos, não ficou claro que os alunos deveriam conjugar a terceira pessoa. É possível que os alunos tenham evitado usar a terceira pessoa, *fugindo* dos sons provavelmente difíceis de pronunciar das junturas. Na questão 3 ocorreu o mesmo, ou seja, não ficou clara a regra de usar o verbo conjugado na terceira pessoa do plural no presente do indicativo. Portanto, fiz algumas alterações na atividade para que, em uso futuro, possa prevenir que isso ocorra. De qualquer forma, é comum que em atividades dessa natureza, em nome do foco no significado, as estruturas que o professor espera que os alunos utilizem não ocorra de fato.

Um outro aspecto que poderia ter sido diferente foi em relação às instruções que ofereci à professora para a realização do exercício com os alunos. Faltou um item expresso para se utilizar a transcrição fonética. É importante que os alunos tenham claro qual é o objetivo da atividade. Assim, no caso mostrado aqui, poderiam ter monitorado melhor a fala para maior processamento do input. Em outras palavras, eles atentariam para os sons das junções ligados aos símbolos fonéticos que a professora poderia ter escrito no quadro antes da realização do exercício, passo este seguido da vocalização por parte dos alunos.

Após conversarem sobre o que fizeram na pausa, a professora anunciou a aplicação da atividade de pronúncia, imediatamente após um pedido de Cem, de modo jocoso, de que não trabalhassem mais o presente do subjuntivo, quando viu folhas de exercícios nas mãos da professora a serem distribuídas entre os alunos.

CEM: Por favor, não presente subjuntivo!

PROFESSORA FRANCINE: Sim, um pouquinho, não muito!

CEM: (faz expressão de contrariedade)

PROFESSORA FRANCINE: Só um pouquinho! Pra ajudar você em casa (risos)!

CEM: (continua com expressão de contrariedade, de modo jocoso)

PROFESSORA FRANCINE: Não chore, Cem...

CEM: (risos)

ANTONELLA E ISABEL: (conversam em espanhol entre si)

PROFESSORA FRANCINE: (para e observa as duas alunas conversando) Elas estão falando noutras línguas...

CEM: *Sí*, sempre.

PROFESSORA FRANCINE: Acho que em espanhol. Ou será que ela está falando italiano?

CEM: (imita uma pessoa falando italiano, e ri)

PROFESSORA FRANCINE: É, poderiam falar português, né?

ISABEL: *No*.

PROFESSORA FRANCINE: Por que não? Nããão. Ó, não, (incompreensível)

CEM: Elas fala espanhol. Eu... *no* entende.

PROFESSORA FRANCINE: Elas pensam que você nããão entende, mas você já está entendendo e falando. Esse nome, inclusive, é daí.

Neste momento, a professora, aparentemente pela primeira vez, realiza uma intervenção na produção da palavra “não” pelo aluno, que vem sendo realizada como [nɔ] desde o início. Ela realiza um realce no input, dando ênfase à palavra oralmente. Entretanto, poderia ter aproveitado a oportunidade para transcrever foneticamente a palavra “não” para que o aluno percebesse, além da existência de um ditongo, da sua nasalidade.

A atividade acontece conforme as instruções, e a professora transcreve foneticamente, passo a passo, à medida em que os alunos iam pronunciando, a junção “apertem as mãos”, para completar a frase do exercício “Não é permitido que...”, e encoraja os alunos a completarem-na:

PROFESSORA FRANCINE: Ok, eh... vocês ouviram quando eu perguntei... “Não é permitido” (escreve a frase no quadro) “que...”

ISABEL: ...aperte[m]

PROFESSORA FRANCINE: ...apertem... tem...

ISABEL e ANTONELLA: ...as mãos.

PROFESSORA FRANCINE: ...as mãos das mulheres. Como é que fica aqui? “Não é permitido que ‘...’?”

ISABEL: se beijem.

PROFESSORA FRANCINE: Aqui, exatamente aqui?

ISABEL: ...aperte[m]...

ANTONELLA: apert[ẽĩ].

PROFESSORA FRANCINE: (faz um gesto semicircular com a mão esquerda, indicando a junção de palavras)

ANTONELLA: ...apert[ẽĩ] as mãos.

PROFESSORA FRANCINE: Isso! Então a gente não vai... (aponta para os próprios lábios fechados e contraídos)... fechar o lábio, lembra? Que a gente conversou sobre isso?

ANTONELLA: ...apert[ẽĩ] as mãos.

PROFESSORA FRANCINE: Exatamente (e vai para o quadro transcrever foneticamente as palavras em junção: [apeh] e pára no [h]) Esse <r> aqui? A gente pode tirar, como no final da palavra?

ANTONELLA E ISABEL: [apeh]tem.

ANTONELLA: Não.

PROFESSORA FRANCINE: Não. Né? Senão fica “apetem”.

CEM: [apeh¹tẽĩ]

PROFESSORA FRANCINE: Então, e aqui, como é que fica (continua a transcrever foneticamente o segmento supracitado)?

ANTONELLA: [ẽ / i].

PROFESSORA FRANCINE: Assim?

ANTONELLA: apert[ẽĩ], as.

PROFESSORA FRANCINE: Isso, apert[ẽĩ]as. A[s]? A[z]? Como é que é aqui (espera os alunos dizerem se se trata de uma sibilante vozeada ou não)

ANTONELLA: [z].

PROFESSORA FRANCINE: Exatamente! [azmãũs].

Este foi um momento especial da aula para reforçar positivamente o notar dos alunos em relação ao vozeamento da fricativa alveolar diante de consoante vozeada, como uma medida remediadora da instrução equivocada do terceiro dia de aula. Apesar de não ter sido o objetivo principal da atividade, os alunos compreenderam a instrução, notaram o som e puderam produzi-lo (Cem e Antonella).

CEM: apert[ẽĩas].

PROFESSORA FRANCINE: E aqui?

ISABEL: Mãos.

PROFESSORA FRANCINE: Assim (transcreve [ãũs])? E agora, onde é que estão as partes fortes?

CEM: [a'pehtẽĩaz'mãũs].

ANTONELLA: ['pe]?

PROFESSORA FRANCINE: [a'pehtẽĩaz'mãũs], né?

ANTONELLA: Mãos.

PROFESSORA FRANCINE: Mãos. [a'pehtẽĩaz'mãũs]. Está bom assim?

CEM: Esta é como alemão.

PROFESSORA FRANCINE: (risos)

CEM: Aperta mão!

PROFESSORA FRANCINE: [a'pehtẽĩaz'mãũs]. [a'pehtẽĩ]! O importante é a gente observar aqui, ó...

ANTONELLA: (dá ênfase à junção na transcrição fonética) [a'pehtẽĩaz'mãũs].

PROFESSORA FRANCINE: Cer...

CEM: [a'pehtẽãz'mãõs].

PROFESSORA FRANCINE: Se a gente observar aqui, a gente vê que esse <m> está simplesmente dando o som nasal a esse <i>, porque se nós fecharmos os lábios, fica *mas*. Né? [a'pehtẽmaz'mãõs]. E aí, vai ficar muito obscuro... Ok? Vamos lá? Agora nós temos pouco tempo. As meninas.

Aqui, a professora Francine, talvez ao perceber que os alunos ainda produziam formas não alvo, decide interromper a atividade para realizar uma instrução explícita do som através da transcrição fonética no quadro branco. Porém, a aluna que mais produziu forma não alvo foi Isabel, e dela não foi requerida uma oportunidade de vocalizar a junção de palavras estudada. Ela tampouco se voluntariou, provavelmente por perceber sua dificuldade na realização dos sons em questão. Teria sido benéfico para a aluna proceder na vocalização, pois isto seria um reforço para a memorização dos sons associados aos símbolos fonéticos apresentados, ao mesmo tempo em que praticasse sua articulação.

O ideal era que a professora Francine tivesse preparado os alunos para a realização da vocalização⁴ da nasal bilabial, pois assim não precisaria interromper o fluxo da conversa, o que a enriqueceria o debate sobre diferenças culturais. Com a preparação, os alunos poderiam ter monitorado sua fala nos sons em questão, sem perder a espontaneidade das discussões. As correções da professora deveriam também limitar-se somente ao objetivo da atividade, e a situações de barreira no entendimento.

ISABEL: Uhhh... que viagem[m] foi marcante para você?

⁴ O termo aqui se refere à produção de som vocálico de um grafema que representa uma consoante, como no caso estudado: m → glide.

ANTONELLA: Uhm... eu acho que o... viagem que foi marcante pra mim foi... viagem para Dubai, o ano passado com meus pais, e meu irmão.

PROFESSORA FRANCINE: Sim! A viagem, feminino.

ANTONELLA: A viagem[m].

CEM: A viagem?

ANTONELLA: Uh-hum. Fomos... Era muito tempo que... toda a família junta não ia pra um viagem... para uma viagem. E... então foi... divertido, e... eu gostei muito.

ISABEL: E... lá, a gente... como trata[m], os turistas (evita a junção, fazendo uma pausa) ?

ANTONELLA: Eh... (tem dificuldade de responder)

PROFESSORA FRANCINE: (jocosa) As pessoas não são como na Turquia não, né? Leva pro quarto...

ANTONELLA: (rindo) Não... É um lugar muito chique. Então os turistas são tratados muito bem. E... a gente se sentia rica (diz um pouco constrangida)!

PROFESSORA FRANCINE: Ok!

ANTONELLA: Pra tudo muito lindo, tudo muito limpo, tudo perfeito, e... as pessoas sempre trata[n] os turistas de uma maneira... de um jeito... *gentile?*

PROFESSORA FRANCINE: Gentil!

ANTONELLA: Gentil.

PROFESSORA FRANCINE: As pessoas sempre tratam os turistas de um modo gentil...

A professora Francine parece não notar as formas não alvo das alunas, como visto acima, e apenas interfere em dúvidas de vocabulário ou sintaxe. O ideal aqui seria uma atenção às formas não-alvo que têm a ver com o objetivo da atividade, que aqui no caso é a

ditongação que ocorre em palavras terminadas em < m > . Mais adiante, a professora, depois de notar a pronúncia não alvo da palavra “comem” pela aluna Antonella, resolve interferir após alguns instantes, através de uma repetição corretiva, ao passo que escrevia sua transcrição fonética no quadro, assim: [kõmẽĩ]. Ao mesmo tempo pronuncia-a vagarosamente, o que chamou a atenção da aluna, que por sua vez visualizou a transcrição no quadro sem interromper sua conversação.

PROFESSORA FRANCINE: Muito bem. O que eles comem lá?

ANTONELLA: Na verdade, come[n]... ehm... comida típica de todo o mundo!

(...)

CEM: No restaurante típico?

ANTONELLA: Não.

PROFESSORA FRANCINE: Interessante. Não é? Eles comem (com pronúncia vagarosa) comida de todos...

A seguir, um evento em que a professora poderia ter aproveitado a oportunidade para utilizar a TF como foco na forma reativo:

ANTONELLA: Quando... qual foi o viagem marcante?

ISABEL: Uhm... primeira vez fui... pra França... eu fui sozinha...

PROFESSORA FRANCINE: Você tinha quantos anos?

ISABEL: Eh...

CEM: (riso irônico)

ISABEL: *Quince*.

PROFESSORA FRANCINE: Quinze anos.

A professora poderia ter transcrevido foneticamente a palavra “quinze”, mostrando o vozeamento da sibilante para a aluna. Ainda que o foco da atividade não fosse esse som, sua transcrição se justifica pelo fato de ser o foco da atividade a pronúncia.

A atividade segue seu curso normal, em que os alunos atentam para as formas alvo ao mesmo tempo em que se envolvem num foco no significado do que estão dizendo. É uma tarefa complexa a de um professor monitorar as formas não alvo de seus alunos para tratá-las no momento em que uma atividade comunicativa ocorre, ao mesmo tempo em que se engaja nas discussões mais ou menos autênticas (no sentido de utilização da língua para expressão de opiniões e experiências pessoais). A professora Francine poderia ter tomado duas medidas que talvez minimizasse tal complexidade: primeiro, dar um enfoque maior nas formas alvo esperadas dos alunos na atividade, fazendo-os compreender como realizá-las, para que pudessem processar os sons monitorando sua produção, ao mesmo tempo em que focalizassem no conteúdo significativo da atividade. A segunda medida seria limitar suas interferências às formas que fugissem do alvo estudado, que era a ditongação ou tritongação em junções de sílabas finais de palavras terminadas em <m> com outras palavras começadas por vogais. Entretanto, a professora não foi orientada neste sentido por mim, quando lhe entreguei a referida atividade para que aplicasse com seus alunos. Nem tampouco discutimos durante nossos encontros prévios às aplicações de atividades com uso de transcrição fonética. Nos referidos encontros, limitamo-nos a estudar noções de fonética e fonologia que oferecessem um conhecimento às professoras que lhes possibilitassem utilizar a transcrição fonética em situações de trabalho com pronúncia em sala de aula, ou seja, não discutimos sobre como lidar com a co-ocorrência de erros de outra natureza além de pronúncia. Se isso tivesse sido feito, talvez a atividade teria sido mais eficiente, no sentido

de atingir o objetivo primordial que era fazer os alunos notarem os sons estudados de modo que pudessem processá-los com atenção, internalizando-os de modo a poder produzi-los.

4.3.5 Observação das aulas da professora Francine durante o experimento: quinto dia

No quinto dia de observação entreguei à professora Francine mais uma atividade (ver APÊNDICE H, “O que você fez ontem à noite?”) que trabalhasse o som da junção de –em + a, como em “ontem à noite” [õtẽĩnoitʃi]. Antes da atividade, a professora e os alunos conversavam, em tom bem-humorado, sobre o fato de um deles ser *mentiroso*. Ao iniciar as instruções, a professora fez uma transição com a conversa anterior, ligando as duas com o tema, já que na atividade proposta os alunos deveriam dizer o que fizeram “ontem à tarde, ontem à noite e anteontem à noite”, sendo que uma das ações seria mentira. Depois deveriam descobrir qual era a frase mentirosa dos colegas.

PROFESSORA FRANCINE: Olha, eu vou escrever uma coisa aqui no quadro, vocês vão olhando e pensando, tá?

A professora Francine escreveu no quadro:

O que você fez:

ontem à tarde?

ontem à noite?

anteontem à noite?

Depois de alguns minutos de conversação, a professora acrescentou a cada frase a transcrição fonética dos limites entre as palavras, assim:

ontem à tarde?

[ẽĩə]

ontem à noite?

[ẽĩə]

anteontem à noite?

[ẽĩə]

Depois, pediu aos alunos que pronunciassem as palavras, enquanto apontava sua transcrição fonética no quadro:

PROFESSORA FRANCINE: Cem, pode ler aqui?

CEM: O que você fez [o]...ont[ẽĩ / a] tarde.

PROFESSORA FRANCINE: Ont[ẽĩ] à tarde?

ISABEL: ont[ẽĩ a] tarde

PROFESSORA FRANCINE: Pode repetir? (apontando para “ontem à tarde”)

CEM: ont[ẽĩ / a] tarde.

Nota-se aqui que o aluno Cem evita a junção que ocorreria na fala espontânea, pronunciando cada parte da frase, embora o faça acuradamente, ainda que pausadamente, nas duas vezes que a pronuncia.

PROFESSORA FRANCINE: ont[ẽĩ a] tarde, O.K.. Antonella?

ANTONELLA: (receosa) O que você... O que você fez onte[m a]noite?

PROFESSORA FRANCINE: Vamos repetir? (colocando a mão abaixo da transcrição fonética da junção)

ANTONELLA: O que você fez ont[ẽĩ ə] noite.

PROFESSORA FRANCINE: Siiim! E finalmente?

ISABEL: O que você fez anteont[ẽĩ / a] noite?

Isabel, assim como Cem, evita a junção das palavras. Porém, certamente se beneficia de, por um momento, parar para prestar atenção a este item da língua, processar sua regra, notando-o para que possa internalizá-lo. Aqui, ela pronuncia mais uma vez o ditongo, embora não faça a junção com o som vocálico seguinte, devido à pausa que faz.

A professora Francine, por sua vez, chama a atenção dos alunos para a forma não alvo, sem corrigi-los, fazendo com que eles próprios tentem pronunciar a forma alvo. Isso favorece o processamento de modo consciente do item estudado. Por exemplo, o que fez com a aluna Antonella, logo acima, e mais adiante também. Depois, ensina de modo explícito a regra de pronúncia em limites de palavras terminadas em <m> seguidas de palavras iniciadas por vogais, a seguir.

PROFESSORA FRANCINE: Então, essa prática foi para a gente lembrar *sempre*, repetidas vezes, que não vamos *cortar* a palavra desse <m>. A gente vai perceber que isso é pra nasalizar esse <e> e automaticamente a gente vai ter um som de <i> na pronúncia, e nessa vogal, então, na fluência a gente liga: ont[ẽĩ a] tarde, ont[ẽĩ ə] noite, anteont[ẽĩ ə] noite. Vamos lembrar disso por nossa prática aqui, que a gente não vai cort... onte[ma] . Certo? ont[ẽĩ a] tarde, ont[ẽĩ ə] noite, anteont[ẽĩ ə] noite. Mas conversem, eu quero ver quem vai reconhecer a verdade e a mentira de quem.

ISABEL: Começa, Cem.

CEM: Eu vou ler?

ISABEL: Certo.

CEM: Certo?

Aqui teria sido um bom momento de a professora colocar os alunos dispostos de maneira diferente, mais fechados num grupo, para favorecer uma interação mais espontânea. Além disso, poderia ter instruído os alunos a não lerem suas frases, mas sim reportarem mais descontraidamente ao restante dos colegas, tendo as frases escritas apenas como uma referência. Quem sabe, dessa forma, isso suscitaria um momento de trocas mais autênticas a partir delas, e desta vez sem a participação da professora, *tirando-a um pouco de cena*. De qualquer forma, havia uma motivação intrínseca de atentar para o que o colega dizia, ao tentar adivinhar qual era a frase mentirosa. Trata-se de uma prática controlada que favorece o notar.

ANTONELLA (pergunta a Cem): O que você fez ont[**ẽ**ma] tarde?

CEM: Estudei na casa.

PROFESSORA FRANCINE (de modo jocoso): De quem?

CEM (olha-a sem entender)

ANTONELLA: Issa é a mentira!

TODOS: (risos)

ANTONELLA: De ont[**em** _ ə] tarde fomos todos juntos à praia!

PROFESSORA FRANCINE (jocosa): Foi óbvio!

CEM: Mas depois de Brotas!

ISABEL: (risos)

PROFESSORA FRANCINE: continue para ver se elas descobrem as duas primeiras.

CEM: Está co[**r**]eto! Eu diga outra!

PROFESSORA FRANCINE: Eu “...”? (incentivando a autocorreção)

ISABEL: Ah! Ele vai falar... muitas mentiras. Várias mentiras.

PROFESSORA FRANCINE: Ih...!

ANTONELLA: Cem, o que você fez ontem[em] a] noite?

PROFESSORA FRANCINE: OPS!

ANTONELLA: ont[ẽ] a] noite.

PROFESSORA FRANCINE (jocosa): Sim senhora!

CEM: Eu assitei eh... minha novela turca.

ANTONELLA: É verdade, ele disse antes... E anteont[ẽ] a] noite?

CEM: Eu fui a pescar na Barra... (risos)

TODOS: risos

A professora, ao mesmo tempo incentiva o foco no significado e na forma sonora alvo das junções, e quando percebe formas não-alvo, estimula a autocorreção. A meu ver, isto garante que os alunos voltem sua atenção para o som estudado.

Mais adiante, Isabel evita o glide, numa tentativa de fazer a junção:

ISABEL: Antonella, o que você fez... ont[e] noite?

ANTONELLA: Ont[ẽ] a] noite eu fui a comer uma sorvete [kõ] a Luana. De chocolate e pavê.

PROFESSORA FRANCINE: Ouviram?

ISABEL: E ont[e] tarde?

ANTONELLA: Fui a comer (risos).

PROFESSORA FRANCINE (depois de escrever no quadro “vou a comer” e “fui a comer”): Não tem “a”, nem no futuro com ir, nem no passado com ir (mostra exemplos no quadro).

CEM: hum...

PROFESSORA FRANCINE: Certo? Agora, tem uma coisa, mais: nós usamos para “sorvete”, o verbo “...”? (escreve “tomar” no quadro).

ISABEL: Tomar.

PROFESSORA FRANCINE: Tomar. Agora pode repetir pra Antonella, isso aqui (mostra a transcrição fonética da junção de palavras em questão)?

ISABEL: O que você fez ont[eə] tarde?

ANTONELLA (corrigindo a colega): ont[ẽĩ / ə] tarde?

ISABEL: ont[eə] tarde.

ANTONELLA: Ont[ẽĩ a] tarde... eu... fui à praia, para bronzear e beber uma caipirinha.

PROFESSORA EDNA: Nesse caso, bronzear vai um reflexivo, não?

ANTONELLA: Para me bronzear.

ISABEL: Para me bronzear.

CEM: hum...

ISABEL: E anteont[eĩm], à noite?

Aqui se vê que Isabel está testando hipóteses de como produzir o som. Nesta nova tentativa, ela consegue produzir o ditongo, apesar de não ser nasal e de ser seguido da consoante nasal. Isso deve ser interpretado como uma mudança na interlíngua em direção à forma alvo. O ideal seria que a professora, ao perceber esse fato, estimulasse a aluna compartilhando essa percepção com ela. Não é uma tarefa simples, desde que o professor, em tais casos, teria que estar muito atento a essas nuances, dentro de um universo de eventos que ocorrem na sala de aula. Quanto à aluna Antonella, já responde bem ao estímulo para autocorreção, sempre que a professora lhe faz um sinal para tanto, como se pode ver a seguir:

ANTONELLA: Anteont[em̃ ə] noite

PROFESSORA FRANCINE: Opa!

ANTONELLA: Anteont[ẽĩ ə] noite...

PROFESSORA FRANCINE: (risos)

Depois de algum tempo de conversação do grupo, Isabel parece dar um passo adiante em direção à forma alvo, pois já não pronuncia a consoante nasal em “anteontem à noite”. Ela parece perceber a forma não alvo, curiosamente produzida por Cem, que até então produzia com frequência a forma alvo, apesar da pausa (ver acima), e então esmera-se na produção alvo, demonstrando cuidado ao pausar entre as palavras:

CEM: E... anteont[m] à noite?

ISABEL: E anteont[ẽĩ / a] noite, fui a comer bolo...

A professora encerra a atividade, mais adiante na aula, explicando regras fonológicas e tentando reduzir o possível estresse pelo qual passam os alunos ao perceber as diferenças entre pronúncias da língua materna e da alvo.

PROFESSORA FRANCINE: E pra nós, o <n> final é pra nasalizar essa vogal anterior, não é? O <l> final, nós também não pronunciamos o <l>, e o italiano e o espanhol já pronunciam... Eu acho isso interessante porque forma essa diversidade rica de pronúncia. Claro que na hora de aprender temos um pouco mais de trabalho, mas é assim que fazemos. Ont[ẽĩ ə] tarde, justamente porque esse som vai ser produzido aqui, e aqui. Então esse <a> vem logo... você pode falar pausadamente ont[ẽĩ / ə] tarde, claro, mas não é igual a ont[ẽĩ ə] tarde, quando você fala de maneira mais

rápida, mais fluente. Ont[ẽĩ_ ə] noite, anteont[ẽĩ_ ə] noite. Como fazer para eu separar essa pronúncia da minha língua desta nova língua? É essa prática mesmo que nós estamos fazendo, é por ouvir e reproduzir, mas visualizar é interessante para que com consciência eu possa produzir melhor, reproduzir melhor o som. E aqui, Isabel? Hoje a gente pegou outra vez o [tʃ], né? –[i]fo], [ʃ]. Mas eu gostei... gostei de vocês poderem reconhecer a mentira um do outro, e a verdade um do outro (risos).

De modo geral, a atividade foi bem sucedida em termos de *realce da interação*, que é uma técnica cujo objetivo é integrar a atenção à forma linguística a uma instrução orientada para a comunicação (Muranoi, 2000). O professor incentiva o aluno a produzir output e os provê de modificações interacionais para levá-los a notar a discrepância entre a gramática de sua interlíngua e a gramática da língua alvo e levá-los a modificar o *output* incorreto dentro do quadro de interação estratégica. Por exemplo, quando a aluna Antonella pronunciou “O que você fez onte[m_ a]noite?”, a professora Francine reagiu com um “Vamos repetir?”, ao passo que dirigia a atenção da aluna para a transcrição fonética da junção, colocando a mão abaixo dela, no quadro branco. Como no estudo de Muranoi (supra), que reporta que a sua técnica do realce das interações teve um efeito positivo na reestruturação da interlíngua dos alunos (supra), a professora ofereceu aos alunos um realce tanto no input (ao mostrar no quadro a transcrição fonética da ditongação que ocorre em limites de palavras terminadas em <m> seguidas de palavras iniciadas com vogais) quanto no output, ao promover oportunidade de os alunos produzirem um output modificado, pedindo-lhes que repetissem quando produziam as formas não-alvo. Assim, dava-lhes oportunidades de atentar para sua própria produção.

Estava presente, também, a essencialidade da tarefa (ver item 2.2.1), ideal para uma abordagem proativa de foco na forma. Ou seja, os alunos tiveram, necessariamente, que usar o item alvo, sem o qual não seria possível completar a tarefa.

4.3.6 Observação das aulas da professora Francine durante o experimento: sexto dia

No sexto e último dia de observação, a professora aplicou duas atividades. A primeira foi um bingo (APÊNDICE H, *Bingo dos pares mínimos*), como sugerido por Alves e Barreto (2009b) em que os alunos teriam oportunidade de notar mais uma vez os sons [z], [s], [ʃ], [ʒ], [r], [h] e pela primeira vez, através da TF, a diferença entre [u] e [o] em palavras como “Sul” e “sou”, respectivamente. A professora deveria fazer a atividade em quatro etapas: primeiro, dividiria os alunos em pares e estes associariam palavras a figuras, para o entendimento do vocabulário trabalhado, fazendo-o como uma competição (o par que fizesse as associações todas corretas ganharia um prêmio). O segundo passo seria colocar as palavras abaixo do símbolo fonético correto. O terceiro passo seria que os alunos distribuíssem nove palavras das 16 mostradas em uma cartela de bingo dada pela professora a cada um deles. Assim, a professora tiraria as palavras de uma caixa e os alunos iriam marcando as palavras que estivessem em suas cartelas, até completá-las.

A atividade ocorreu como descrito, e os alunos pareceram envolvidos na atividade, no sentido de estarem concentrados e entretidos.

A segunda atividade foi a intitulada *Um mundo melhor* (APÊNDICE H). A professora entregou a cada aluno um exercício que continha duas frases que deveriam completar com o presente do subjuntivo: “Para construir um mundo melhor, é necessário que as pessoas...” e “Para que as pessoas tenham mais qualidade de vida, é necessário que os governantes...”.

A terceira consistia em ligar transcrições fonéticas a suas respectivas junções de palavras da canção *Tem que ser você*, da dupla sertaneja Victor & Leo (ver APÊNDICE H). Depois, ouviriam a canção e novamente para então cantá-la. A professora e os alunos seguiram os procedimentos acima. Ela chamou a atenção deles em especial para as junções [ki'oʒeʊtʃi'ãmu] e [seus'pezvãu], perguntando-lhes se era assim mesmo que os cantores pronunciavam, ao que responderam que sim. Esta foi uma ação que certamente facilitou o foco na forma, pois desta maneira a professora estimulou os alunos a refletirem sobre a transcrição e os sons.

Neste último dia, a aluna Darica retorna às aulas, depois de ter se ausentado no terceiro, quarto e quinto dias.

PROFESSORA FRANCINE: Vocês já brincaram... desse jogo aqui (escreveu “BINGO” no quadro branco)?

CEM: (entusiasmado) Ah! *Si!*

ANTONELLA: Bingo!

PROFESSORA FRANCINE: Sim? Vamos brincar hoje outra vez. Mas antes... de chegarmos ao bingo... exatamente, vamos fazer outras partes para que este bingo seja... eh... relativamente... eh... fácil. Digamos assim. Os pares estão prontos? Então, meus queridos? O que vocês vão fazer? Vocês vão associar as figuras a estas palavras. É o primeiro passo. Então eu acho que vocês vão ter que trabalhar no chão (Antonella e Darica sentam-se no chão). Pra espalhar, porque a gente não tem uma mesa, né? Não tem uma mesa. Vamos lá. Quem tiver dúvida quanto à figura, pode me chamar.

Os quatro alunos então procedem no que a professora instruiu. Associaram, assim, figuras às palavras correspondentes, para utilização posterior.

PROFESSORA FRANCINE: Está em empate! Como é que falamos?

ANTONELLA: Empate.

PROFESSORA FRANCINE: Empate. É quando temos o mesmo resultado. Mas, para a pronúncia de vocês isso é um ganho. Isso é muito bom, esse empate. Mas nós vamos, eh... antes de pronunciar estas palavras, agora, juntos, nós vamos colocá-las, embaixo, outra vez, da representação da pronúncia, da representação fonética. Então vamos lá... Lembram, que isso aqui era assim (refere-se ao símbolo [r])...

CEM: *Sí*... guarda-chuva.

PROFESSORA FRANCINE: É... mas esse guarda-chuva é o que? O som dele?

ANTONELLA: [r].

PROFESSORA FRANCINE: Sim... Ok! Muito bem! (...) Inclusive as palavras que não estão em associação com as gravuras, inclusive estas vocês colocam aqui, tá? Então, vamos trabalhar só com um grupo, vamos fazer o seguinte: vamos trabalhar com as palavras as de um dos pares. De vocês aqui (dirige-se a Cem e Isabel). Agora vocês vão colocar essas palavras aqui nas colunas.

Os alunos distribuem então as palavras sob os símbolos fonéticos [ʒ], [s], [z], [r], [h], [ʃ], [o], [u]. A professora começa então um exercício de pronúncia das palavras, em que ela as pronunciava e os alunos repetiam. Não pronunciou os sons representados pelos símbolos fonéticos, o que seria interessante para o treinamento fonético dos alunos. Entretanto, a professora enfatizava seus sons ao pronunciar as palavras.

Ao chegar com os alunos na coluna [s], a professora se surpreende com a presença da palavra “sul” nessa coluna:

PROFESSORA FRANCINE: Esse “sul”, ele pode também estar, se a gente observar essa parte (aponta para a rima da palavra)... ok, vocês observaram esta (<s>). Muito bem, está correta.

ISABEL: Mas pode ser lá (aponta para [o], mas a professora pensou que tivesse sido para [u])...

PROFESSORA FRANCINE: Pode ser lá, né? Se a gente observar a parte final? Então, pra que ele (o símbolo [u]) não fique tão sozinho, eu vou botar aqui, tá bom?

CEM: Uh-hum.

A professora Francine, antes de transferir a palavra para a coluna [u], retira de lá a palavra “sou”, que estava sob o símbolo [u] por estar de cabeça para baixo, como se fosse “nos”).

ALGUÉM: Ah... (demonstrando entendimento)

ISABEL: Ah! É [su]. [so]. (referindo-se à palavra “sou”, que estava sob o símbolo [u], por estar de cabeça para baixo, como se fosse “nos”).

CEM: Ah! [so].

PROFESSORA FRANCINE: (risos).

ISABEL: Eu Sou (está com a palavra “sou” na mão)

CEM: Eu sou.

PROFESSORA FRANCINE: Onde é que a gente pode botar? Muito bom (risos)!

ISABEL: Lá (aponta para a coluna [u]). Não! lá (coluna [o]).

PROFESSORA FRANCINE: Isso! Muito bom! Muito bom (risos)! Vocês fizeram um trabalho duplo. Se bem que nós...

ANTONELLA: Para mim era [nus].

PROFESSORA FRANCINE: Nos. É, se fosse “nos” ([nus])... muito beeem (risos)!!
 Palavra polivalente. Então vamos voltar pra cá. “Caça” e “assa”.

A professora prossegue na atividade de audição e repetição, e ao chegar nas palavras da coluna [z], que formam pares mínimos com as da coluna [s], chama a atenção deles para o vozeamento da sibilante, sem, entretanto, realçar os pares mínimos.

PROFESSORA FRANCINE: Percebem aqui? A necessidade da pronúncia? Estou gostando. Esse grupo, depois quando chegar aos seus países vão ser professores da pronúncia da língua portuguesa. Bravo (sussurra)! Aqui: “caro”....

Ao terminar a atividade de audição e repetição, a professora se dá conta de que poderia organizar as colunas em pares mínimos. Desloca, assim, a coluna [ʃ] para junto de [z].

PROFESSORA FRANCINE: Bem, vamos colocar... este... pertinho deste... Percebem? Também aqui, esses pares?

DARICA: (depois seguida por todos) Acho, ajo. Queixo, queijo. China, Gina. Ok...

A professora volta para as colunas [s], [z] e aponta para as palavras, para que os alunos as pronunciem como pares mínimos:

TODOS: Caça, casa. Assa, asa.

A professora então dirige-se às palavras que estão sob o símbolo [r]:

PROFESSORA FRANCINE: Se a gente tivesse par desse aqui (palavra “caro”), seria como?

DARICA, CEM e ANTONELA: Carro.

ISABEL: Tem aqui.

PROFESSORA FRANCINE: Tem aí? Ah! Cadê o “carro”?

Isabel entrega à professora a palavra “carro”, e esta coloca-a sob o símbolo [h].
Depois disso, procedem na pronúncia dos pares mínimos:

PROFESSORA FRANCINE: Vamos lá?

TODOS: Caro, carro. Coro, corro. Sou, sul.

PROFESSORA FRANCINE: Esse verbo aqui. Esse verbo aqui (vai até o quadro e escreve “saber”), no pretérito perfeito?

DARICA: Soube.

PROFESSORA FRANCINE: Então, é aqui, não é (aponta para [o])?

DARICA: Soube.

ISABEL: Soube.

PROFESSORA FRANCINE: E lá ([u]), sul. Muito bem! Vocês conhecem todas essas palavras, o significado?

ISABEL: Ajo.

ANTONELLA: Ajo?

PROFESSORA FRANCINE: Ajo... Muito bem. “Ajo” é do verbo *agir*. *Eu sempre ajo muito rápido*. Agir, reagir (escreve no quadro).

ISABEL: Reajo.

PROFESSORA FRANCINE: Reajo. Tudo bem?

A professora então tira dúvidas dos alunos quanto ao significado das palavras da atividade. Então inicia a sua terceira etapa, escrevendo 16 palavras no quadro para que destas os alunos escolham nove e as escreva em suas cartelas de bingo. Em determinado momento da atividade, o aluno Cem teve dificuldade de diferenciar o par mínimo [ˈkɔhʊ] e [ˈkoru]. Como não bastaram as grafias das palavras nos cartões utilizados na atividade, a professora transcreveu-as no quadro, abaixo de suas grafias, e o aluno pronunciou-as nas formas alvo. Isabel foi a ganhadora do jogo. Em seguida, a professora decidiu escrever no quadro os pares mínimos, um abaixo do outro, em lista:

corro	ajo
coro	acho
China	sul
gina	sou
	asa
caro	assa
carro	
casa	queijo
caça	queixo

A partir daqui, a professora instrui seus alunos a criar um diálogo com no mínimo seis palavras da atividade que acabaram de fazer.

PROFESSORA FRANCINE: Ok, então agora vocês podem visualizar aqui todas as palavras com as quais trabalhamos hoje, e vocês podem criativamente montar um diálogo. Depois nós vamos ouvir os diálogos.

Os alunos então negociam em seus pares como vão apresentar o diálogo. Em determinado momento, pude ouvir Cem corrigir a pronúncia de Isabel da palavra “China”, que foi [ˈʃinə], e ele pronunciou [ˈʃĩnə].

Minutos depois, a professora pediu que os alunos lessem os seus diálogos. As alunas Darica e Antonella criaram o seguinte diálogo (as palavras utilizadas estão em negrito):

- Olá, como você se chama?
- Me chamo **Gina**.
- De onde você é?
- Eu sou do **sul** da **China**.
- E como você chegou até aqui? De **carro**?
- Não, eu viajei sobre um **asa** de um **caça**.
- E foi muito **caro**?
- **Acho** que sim.

Os alunos Cem e Isabel criaram o seguinte diálogo:

- **Gina**, você gostaria de viajar para a **China**?
- Eu **acho** que é uma boa ideia.
- Então eu preciso ir **correndo** para a agência.
- Não esqueça que eu gosto de viajar perto da **asa** do avião.
- Você gostaria de alugar um **carro**?
- Sim!

A professora pede então que os alunos leiam os diálogos em voz alta. Os alunos pareciam atentos à própria pronúncia dos sons que foram trabalhados na atividade anterior. Assim, um dos objetivos da atividade foi atingido, que era causar esse monitoramento da própria fala para que o input fosse processado. Isto pode ser visto nas linhas do diálogo a seguir:

(...)

CEM: Não esqueça que eu gosto viajar perto da a[s]a no avião (olha para a professora, e percebe que produziu uma forma não alvo). A[z]a do avião.

PROFESSORA FRANCINE: (aproveita para corrigir a ausência da preposição) “Do” avião. Perto da “asa” (ênfase no som da sibilante) do avião.

CEM: Do avião.

ISABEL: Eh... Você qui[s]esse alugar um carro?

PROFESSORA FRANCINE: Se você qui[z]esse alugar um carro... seria muito bom!
(reformulação corretiva)

CEM: Sim!

PROFESSORA FRANCINE: Terminaram? Eu vou pedir para que vocês repitam devagar, porque eu acho que tenho umas duas correções para fazer, mas de antemão, foi muito bom!

Um *feedback* positivo é importante para que se trabalhe a autoestima dos alunos, que pode estar ameaçada por vários motivos, um deles sendo a constante correção a que são submetidos nas aulas de línguas adicionais em geral. A professora aqui demonstra sensibilidade a este aspecto do ensino, o que pode ser visto em vários momentos das aulas observadas, por meio de falas do tipo “Muito bem!” “Muito bom”, “Estou gostando”, validando suas contribuições. Ela foi cuidadosa, para que os alunos não pensassem que sua solicitação de repetir a apresentação do diálogo se devesse ao fato de ele não ter sido bom. Por outro lado, como se pode ver a seguir, as correções da professora fugiram ao objetivo da atividade, desviando a atenção dos alunos para uma direção que não era mais a pronúncia dos pares mínimos.

PROFESSORA FRANCINE: Vamos? Meninas (Darica e Antonella), vocês ouviram bem?

ANTONELLA: Uh-hum.

PROFESSORA FRANCINE: Eu vou pedir que vocês repitam, para que eu veja se tem...

ISABEL: Gina, você gostaria ir lá pra China?

PROFESSORA FRANCINE: Você gostaria “...”? Porque o verbo gostar...

ISABEL: Ah! “Você gostaria de viajar...”

CEM: (ri, jocoso, voltando-se para Isabel)

PROFESSORA FRANCINE: Mas foram vocês dois que escreveram, Dr. Cem! Então, “Gina”, ...

ISABEL: (risos)

PROFESSORA FRANCINE: ...você gostaria de viajar para a China? Ok. Continuem.

E mais adiante, Cem pronuncia, nesta segunda leitura em voz alta do diálogo, a forma alvo da sibilante, que na primeira leitura ele pronunciou sem o vozeamento:

CEM: Não esqueça que eu gosto viajar perto da a[z]a do avião (olha para a professora, buscando aprovação).

PROFESSORA FRANCINE: Não esqueça que eu gosto “...”? De viajar...

CEM: De viajar (repete, frustrado).

PROFESSORA FRANCINE: Sim...

A professora provavelmente não se dá conta, mas está tão concentrada no erro de regência verbal, que não percebe que desta vez, o aluno pronunciou a forma alvo da sibilante, que é a vozeada, na palavra “asa”. Teria sido uma oportunidade de comemorar isso com o aluno.

Mais à frente, na segunda leitura do diálogo feita por Darica e Antonella, pode-se perceber que a aluna Darica pronuncia a forma alvo da sibilante vozeada, parecendo estar monitorando mais este som do que a fricativa alveopalatal que pronuncia desvozeada:

ANTONELLA: E como chegou até aqui? De carro?

DARICA: Não, eu cheguei so... eu via[ʃ]ei sobre a... *una* a[z]a de um caça.

ANTONELLA: Uau!

PROFESSORA FRANCINE: Na asa de um avião, né?

DARICA: Sim.

Darica, que no pré-teste apresentou em sua produção oral um desvozeamento da fricativa alveolar em ambiente intervocálico em limites de palavras e intersilábico, aqui consegue realizar o vozeamento, produzindo, assim, a forma alvo. É bastante provável que isto tenha sido resultado direto do trabalho feito durante a atividade, o que se evidenciou também na afirmação da própria aluna durante a entrevista pós-instrucional ocorrida horas depois, de que a atividade em questão teria contribuído para que se corrigisse quanto ao vozeamento da sibilante.

Mais adiante na aula, depois de haver desenvolvido atividades com foco gramatical, a professora iniciou a segunda atividade que solicitei que aplicasse, que foi a canção *Tem que ser você*, de Vitor e Léo (APÊNDICE H). Os objetivos da atividade foram: um treinamento fonético de símbolos, e a percepção dos sons explicitados nas TFs. Antes da audição da canção, os alunos deveriam ligar as transcrições de junções de palavras às suas respectivas grafias. Um momento importante do treinamento fonético foi quando a aluna Darica, ao se certificar de que havia entendido as instruções do exercício, leu o símbolo [ʒ] como se fosse [z], e a professora interferiu, fazendo com que percebesse o som alvo:

DARICA: [ki'o^zeutʃi'ãmu]

PROFESSORA FRANCINE: [o^zeu]... (realçando o som [ʒ] para que a aluna a imitasse).

DARICA: [o'z^eu]... [tʃi]... [ki'o^zeu]... [tʃi'a^mu].

PROFESSORA FRANCINE: Ok. Aí você vai ligar.

CEM: Ah! *Sí*...

Alguns minutos se passam até que todos terminam de fazer a atividade de ligar. A professora então faz uma breve explicação do que é a música sertaneja (a canção *Tem que ser você* pertence ao estilo), apresenta os cantores Vitor e Léo (intérpretes da canção trabalhada) e depois confere os trabalhos de cada um, ajudando-os quando necessário. Ao terminar de conferir os trabalhos, a professora dá instruções quanto à audição da música:

PROFESSORA FRANCINE: Tudo bem aí, meninas? Ok... agora nós vamos ouvir... como será que eles pronunciam? Eles estão pronunciando de fato como a transcrição fonética foi feita? Nós vamos ouvir uma vez, pra verificar. E... quando eles repetirem nós poderemos cantar juntos com eles, mas primeiro... da primeira vez nós vamos apenas ouvir. Como ali é baixinho, eu vou desligar o... ar! Pra a gente ouvir... Depois a gente canta!

Os alunos ouviram a canção. O objetivo da professora ao pedir que os alunos só ouvissem a canção foi provavelmente fazer com que eles se concentrassem nos seus sons, dando-lhes a oportunidade de associá-los às transcrições. Depois da primeira escuta da canção, a professora mais uma vez faz os alunos lerem as transcrições.

A professora coloca a música pela segunda vez e os alunos cantam juntos, animados. Cumprindo um dos objetivos da atividade, a professora dirige a atenção deles para as transcrições fonéticas presentes na folha de exercício.

Depois de terminar a canção a aula seguiu seu curso normal, com correções de exercícios.

4.3.7 Conclusões sobre o experimento no estudo de caso 2

A experiência com a professora Francine foi mais rica em termos de foco na forma proativo na promoção do notar através da transcrição fonética. Como já havia passado pela experiência com a professora Elen, desta vez eu quis trazer mais atividades didáticas que envolvessem a TF em contexto comunicativo. Creio que as atividades trouxeram dinamismo para as aulas, e os alunos pareciam engajar-se nelas, na maioria das vezes entusiasmados.

Certamente que houve um impacto positivo na prática docente da professora, na medida em que teve oportunidades de realizar reflexões em vários momentos da pesquisa, desde os encontros para aprendizagem de transcrição fonética, até os momentos das entrevistas pré e pós-instrucionais, em que comentamos os eventos que ocorreram durante as aulas. Tais reflexões fizeram-na repensar sua prática e uma decisão em continuar experimentando o modelo de ensino de pronúncia proposto nesta pesquisa ficou clara.

Os alunos tiveram ganhos em sua pronúncia, além de adquirirem um conhecimento que poderá beneficiá-los no aprendizado de outras línguas, que foram os símbolos fonéticos. Pediram e receberam o quadro fonético do português no último dia de aula, e em suas entrevistas, mostraram-se satisfeitos com a instrução à qual se submeteram, com exceção de Cem.

Na próxima seção, faço uma análise das formas alvo e o resultado do tratamento instrucional sobre elas, e seus respectivos sujeitos participantes da pesquisa descritos nos estudos de caso.

4.4 ANÁLISE DAS FORMAS NÃO ALVO E DOS RESULTADOS DO TRATAMENTO INSTRUCIONAL

Nas próximas seções, procedo na análise do resultados do tratamento instrucional de cada um dos alunos dos dois estudos de caso. Por uma questão de espaço, escolhi organizar no Apêndice F (p. 310-338) os processos fonológicos pré-instrucionais, os tratamentos instrucionais das formas não alvo a que se referem, e por fim, os resultados do tratamento instrucional na interfonologia⁵ dos alunos em quadros. Além disso, para facilitar-se a leitura, o Apêndice F está presente em um volume à parte.

4.4.1 Gianna

Nos exames pré-instrucionais Gianna apresentava, dentre outros processos, os de lateralização do glide [w] em sílabas terminadas em <l> e epêntese das consoantes nasais também em final de sílaba. Nos exames pós-instrucionais, houve uma mudança na interlíngua no que diz respeito ao segundo processo. Apesar de ainda ser detectada a epêntese na fala da aluna, pareceu haver um aumento da ocorrência da forma alvo (ver APÊNDICE F).

Uma possível causa desta mudança aparentemente não tem relação com a instrução da professora com TF. A única instrução que poderia ter tratado a pronúncia diferente da alvo

⁵ Interfonologia: esfera fonológica da interlíngua

ocorreu no dia em que a aluna não veio. Refiro-me a quando a professora Elen transcreveu no quadro a junção de palavras [kõ'elə], que talvez chamasse sua atenção para a inexistência da pronúncia da consoante nasal em final de sílaba.

Gianna parece ter habilidade auditiva destacada para aprender pronúncia, uma vez que, pelo que expressa durante a entrevista, o input auditivo parece lhe bastar para que produza sons aparentemente difíceis para um falante de alemão. Reproduzo aqui tal trecho da entrevista:

ENTREVISTADOR: Eh... Os falantes do alemão, normalmente, pronunciariam eh... essa frase da seguinte maneira: [tem u 'sɔw ɪ 'tem a 'luə/ tem o 'medo ɪ 'tem ə 'glosə].

Como é que você sabe que aqui é [tẽĩ u 'sɔw] e não [tem u 'sɔw]?

GIANNA: Ah... porque ehm... ahm... tem a professora que sempre pronunciou eh... ass[ĩ] ... duas semanas (risos).

ENTREVISTADOR: (risos).

GIANNA: E ehm... [tẽĩ] eh... quando ouço... a música brasileira, eh... fal[ãØ] a ass[ĩ] .

Concluo, portanto, que a instrução com TF não interferiu na mudança da interlíngua da aluna. As que ocorreram, mais provavelmente, se deram por sua capacidade auditiva mais acentuada.

4.4.2 Jean François

Apesar de ter avaliado o uso de TF como confuso por estar atrelado a outros contextos de ensino, o aluno revela pelo menos 4 eventos de notar através dela. De 6 processos fonológicos no momento pré-instrucional tratados com TF em sala de aula, 5 tiveram mudança em direção à forma alvo.

Por exemplo, após auto-correção de “bolsa” provocada por mim durante o Exame ERT pós-instrucional, o aluno pronunciou “calça” na forma alvo [kawsə]. Realizou também [ˈfraw:də], dando ênfase à vocalização da lateral alveolar. Tais formas foram realizadas não alvo no momento pré-instrucional.

Outras mudanças observadas:

Exames pré-instrucionais	Exames pós-instrucionais
[esˈtavam aʎtaˈmente]	[esˈtavãũm altaˈmente]
[ˈfleʃə]	[ˈfleɹə]
[ʃorˈnaw]	[ʒorˈnaw]
[ˈtrẽm], [algu[em].	[kẽĩε õmẽĩ ɖi bẽĩ]

Quadro 3 – Mudanças em direção a formas-alvo observadas nos exames pré e pós-instrucionais do aluno Jean François

Quanto à Substituição do glide em [ẽĩ] por consoantes nasais em final de palavra terminada em , apesar de nos exames fonológicos pós-instrucionais manter o estágio pré-instrucional de co-ocorrência da forma não-alvo e da forma próxima da alvo (ver apêndice F), o aluno consegue, momentos antes dos exames pós-instrucionais, produzir a forma alvo (ver Quadro 3).

É lícito afirmar, portanto, que o aluno se beneficiou pela instrução proposta neste trabalho.

4.4.3 Rashid

Rashid, além de Isabel e Darica foi um aluno que acha que se beneficiou da transcrição fonética para aprender pronúncia. Antes da fase instrucional da pesquisa, ele já era favorável. Na entrevista final, revelou que uma lembrança dos símbolos fonéticos no quadro branco o fez lembrar da pronúncia correta das palavras que pronunciou diferentemente das formas alvo e que, ao meu sinal, se corrigiu.

De 6 processos fonológicos no momento pré-instrucional tratados com TF em sala de aula, 4 tiveram mudança em direção a formas-alvo.

Exames pré-instrucionais	Exames pós-instrucionais
['kasə], ['mesa]	[kazə], ['meza]
[trĩm] [pĩn'sel]	[trẽĩ] [pĩ'sew],
['flɛʃə]	['flɛʃə]
[pre'zẽntʃi]	[pre'zẽtʃi]

Quadro 4 – Mudanças em direção a formas-alvo observadas nos exames pré e pós-instrucionais do aluno Rashid

4.4.4 Antonella

Quando perguntei, no exame pós-instrucional, por que pronunciava ['mesa] e ['kasə], ela respondeu “*Mi sale en español*” (Sai em espanhol), revelando a influência dessa língua adicional. Para mim, é uma explicação mais plausível do que não ter aprendido a regra fonológica de vozeamento em ambiente intervocálico, pois além de sua língua materna

oferecer uma influência positiva (como dito anteriormente) a professora ofereceu instrução explícita da regra de vozeamento.

A aluna afirma na entrevista que a instrução com TF ajudou-a a perceber melhor as regras de pronúncia de <rr>.

De 7 processos fonológicos no momento pré-instrucional tratados com TF em sala de aula, 4 tiveram mudança em direção à forma alvo.

Exames pré-instrucionais	Exames pós-instrucionais
[tele'fɔni], [ga'liɲə]	[tele'fõni], [ga'liɲə]
[ũ kan]/ [ũ kan'tijɯ/ ũm vio'laũ/ esɿ ə'moh/ umə kən'sãũ].	[u kan'tijɯ/ u vio'lãũ/ esɿ ə'moh/ ũmə kã'sãũ].
[tẽØ u 'sɔw ɪ 'tẽØ ə 'luə/ tẽØ u 'medɯ ɪ 'tẽɪ a 'glɔsə]	[tẽØ u 'sɔl / ɪ 'tẽĩ ə 'luə/ tẽĩ u 'medɯ ɪ 'tẽĩ a 'glɔzə]
[karega'dɔr], [bara'kãũ], ['mɔɾɯ]	[kaxegadox], [moxu], [baxa'kãũ]

Quadro 5 – Mudanças em direção a formas-alvo observadas nos exames pré e pós-instrucionais da aluna Antonella

4.4.5 Cem

De nove sons que receberam tratamento na instrução, sete sofreram mudança em direção a suas respectivas formas-alvo nos exames pós-instrucionais:

Exames pré-instrucionais	Exames pós-instrucionais
[az a'lunəs ameri'kanəs es'tau]	[az a'lünəz ameri'kanəz es'tau]
[ʒa,ka'χe]	[ʒakare]
[ʃi'kleʃi], ['fleʃə]	[ʃi'kleti], ['fleʃə]

[ga'rafə] [korega'dor dʒɪ 'feɪrə 'livre e mo'ravə nu 'moru]	[ga'rafə], [ga'fiəfə] [kahega'dor de 'feɪrə 'livre e mo'ravə nu 'mohu]
[pre'zɛntʃe], ['pɪnsə], [tɛŋ ʊ 'sɔw ɪ 'tɛŋ / ə 'luə/ tɛ e 'medʊ ɪ 'tɛm / a 'glɔzə]	[pre'zɛtʃɪ], ['pɪnsɛh] [tɛɪ ʊ 'sɔɪ ɪ 'tɛɪ ə 'luə/ tɛɪ ʊ medʊ ɪ tɛɪn ə 'glɔzə]
[vio'laʊ]	[vio'lãũ]
['umə], ['pɪnsə]	['ũmə], ['pɪnsɛh]

Quadro 6 – Mudanças em direção a formas-alvo observadas nos exames pré e pós-instrucionais do aluno CEM

O aluno Cem, após aplicação das atividades propostas durante a testagem, passou a produzir a fricativa glotal quando o ambiente a requer, no pós-teste, em vez do tepe velar. Ele já conhecia e produzia o som, porém a co-ocorrência da forma não alvo era maior do que no exame pós-instrucional. A uvularização na palavra *jacaré* anulou-se.

Quanto ao vozeamento da fricativa alveolar, houve também uma mudança em direção à forma alvo, como se pode ver no quadro 7.

Em relação à nasalização, o aluno aproxima-se da forma alvo em relação às palavras *uma* e *pinçel*. As consoantes nasais epentéticas foram anuladas no exame pós-instrucional, nos exemplos do quadro 7.

As palavras de Cem sobre a instrução à qual foi submetido revelam certo desconforto, como se pode ver a seguir:

ENTREVISTADOR: Entendi. Então pra você, não... eh... não funcionou muito, porque você não tem uma intimidade, assim, com esses símbolos.

CEM: Uhm-hum, *sí*. Porque você... eh você já, eh... pra você difíci[w] de ler um palavra difícil. E qu[an]do você viu esse transcripção fonética, *mais* difícil. Eu acho que! (risos)

Como se pode observar, foi difícil para Cem lidar com informações que extrapolassem a grafia das palavras, no caso a transcrição fonética. O que ele quer dizer aqui é que sua dificuldade está na memorização da grafia de palavras e ter que memorizar símbolos fonéticos excede sua disposição para aprender. Cem e Jean François poderiam ter tido reforço em treinamento fonético.

Não há indícios na fala do aluno Cem de que, de acordo com a sua percepção, a transcrição fonética tenha tido qualquer contribuição no seu aprendizado de pronúncia. Ao contrário, parece ter-lhe causado certo desconforto. Possivelmente por causa de sua explicitada dificuldade de memorização da grafia das palavras, o aluno tenha escolhido não atentar muito para a TF durante as aulas. Entretanto, o resultado da instrução com TF parece ter sido proveitosa nos momentos em que decidiu atentar para ela.

4.4.6 Darica

De 7 processos fonológicos no momento pré-instrucional tratados com TF, 6 tiveram mudança em direção à forma alvo. Eis o quadro referente a essas mudanças:

Exames pré-instrucionais	Exames pós-instrucionais
[kõn o'tavɪʊ]	[kon ø'tavɪʊ], “Falar com outras pessoas” = [kõũ oũtrəs]
colé[ʃ]io, a[ʃ]uda, [i'greʃə], [via[ʃ]ando]	[i'greʒə], [aʒu'dou], [aʒu'dah]
['blusə], ['mesa]	['blusə], ['bluza], ['meza]

<p>[ˈtodəs / as peˈsoəs / na ˈpraiə estavam/ altamẽtʃi feˈlisis]</p> <p>[as/ aˈlũnəs ameriˈkãnəs eʃˈtãũ nə biblioˈtekə]</p> <p>[peˈsoəs / na ˈpraiə]</p>	<p>[ˈtodəz as peˈsoəz na ˈpraiə estavãm altamẽnte feˈlisis]</p> <p>[ˈas əˈlu/ az aˈlũnəz ameriˈkãnəs esˈtãũ nə biblioˈtekə]</p> <p>[peˈsoəz na ˈpraiə]</p>
<p>[baraˈsaũ]</p> <p>[kamiˈnaũ]</p>	<p>[baraˈsãũ]</p> <p>[kamiˈnãũ]</p>
<p>[gaˈlinə], [pasəˈriɲo], [ˈplantə], [teˈlefoɲi], [tɛɲis], [ˈɔnibus]</p>	<p>[gaˈliɲə], [pasəˈriɲo], [ˈplantə] [teleˈfõɲi], [tɛɲis], [ˈõnibus]</p>

Quadro 7 – Mudanças em direção a formas-alvo observadas nos exames pré e pós-instrucionais da aluna Darica

Tanto nos exames pré-instrucionais como nos pós-instrucionais, Darica alterna a produção de [w] em sílabas terminadas em <l> e sua forma não alvo lateralizada, como se pode ver em [almofadə] e [aˈnew] no teste ERT. Seu processo, portanto, mostrou-se estável nos exames pós-instrucionais.

Quanto ao vozeamento da fricativa alveolar, apresentam também co-ocorrência as formas alvo e não alvo. Entretanto, houve mudança em direção à forma alvo. No pós-teste, produziu [ˈbluza] e [ˈzebrə] por autocorreção ao meu sinal, mas [ˈmeza] espontaneamente sem correção, não-alvo no pré-teste. Durante a entrevista do pós-teste ERT, ela afirma que, ao se corrigir, lembrou-se da transcrição fonética de <s> em ambiente intervocálico visto horas antes na aula:

ENTREVISTADOR: Então você acha que o símbolo fonético associado à grafia da palavra e a pronúncia da professora ajudou você a...

DARICA: Sim. Sim.

ENTREVISTADOR: ...a lembrar. E quando você corrigiu “casa” [kasə] - > [kazə], o que fez você corrigir... “casa”, o que você lembrou?

DARICA: eh... (risos) hoje *con a[s]* aulas, fazendo eh... *sí*, quando estávamos fazendo o exercício, eh... de... das palavras... com... sícón fonética tamb[*ẽĩ*].

Darica refere-se à atividade para trabalhar a fricativa alveolar vozeada no último dia de observação.

A quantidade de vogais nasais aumenta consideravelmente no pós-teste, como se pode ver nas produções de “caminhão”, “carrinho”, “galinha”, “telefone” e “tênis” e “violão”.

De quatro ocorrências da palavra “ajudar” na entrevista pós-experimentos, em três a fricativa alveopalatal vozeada foi pronunciada na forma alvo.

A seguir, um trecho da entrevista com Darica em que eu pergunto-lhe sobre o papel da memória quando pronunciou a forma alvo [tẽĩ] depois de ter pronunciado a forma não-alvo [estavam altamẽĩ].

ENTREVISTADOR: O que fez você lembrar que aqui é [tẽĩ u 'sɔw], e não [tẽm u 'sɔw]? Foi uma memória... Foi uma lembrança visual, ou foi uma lembrança... visual que eu digo da transcrição fonética...

DARICA: hum

ENTREVISTADOR: ...ou foi uma me... uma lembrança do que você ouviu a professora corrigir, e tal...

DARICA: eh... uhm... não sei, acho que estou mai[s]... acostumada a... não sei, estavam [es'tavãũ] é um pouco mais difícil pra mim que [tẽĩ], e acho que u[s]o mais [tẽĩ] ou...

ENTREVISTADOR: ... mais comum

DARICA: sí, mais comum. E... sí, pode ser pela leiturahm... acho que estou mai[s] acostumada... (risos)

Aqui Darica faz uma importante observação sobre a frequência tanto do input quanto da necessidade de uso da forma alvo, como um papel primordial na aprendizagem e produção dessa forma. Nesse momento, ela responde que tipo de memória foi ativada para que lembrasse, e neste caso foi uma memória auditiva ligada à frequência do próprio uso.

Darica afirmou que, se tivesse tido treinamento fonético desde o início do curso, teria aprendido mais pronúncia, o que é um indicador de uma atitude positiva em relação à instrução que recebeu.

4.4.7 Isabel

Isabel, de oito processos fonológicos no momento pré-instrucional tratados com TF em sala de aula, cinco tiveram mudança em direção à forma alvo na fala de Isabel. A aluna reconhece o benefício que teve com a instrução proposta por este trabalho. Ela foi uma das alunas interessadas em receber uma folha com os símbolos fonéticos do português (além de Darica e Antonella).

A fricativa alveolar vozeada foi produzida em maior número no ambiente em que antecede consoante vozeada, ou seja, por assimilação ([as / atividaziz dʒi] e [pe'soəz na]), por exemplo). Nos exames pré-instrucionais a aluna já produzia junções como “[az za'neləz də]” “mai[z] linda”, “muita[z] línguas” (fala espontânea). Isto provavelmente se deve ao fato de que, em sua variante da língua materna, a fricativa alveolar diante de consoante vozeada assimila o traço de vozeamento (espanhol da Colômbia). Quando pedi que ela

pronunciasse em espanhol as palavras *rasgo* e *mismo*, pronunciou o som em questão de modo vozeado.

Apresento mais um exemplo da regra de vozeamento presente na interlíngua da aluna no momento da entrevista pré-instrucional de vozeamento da fricativa alveolar diante de consoante vozeada e a ausência desse traço em ambiente intervocálico:

ENTREVISTADOR: Eh...O que você... Quando você viaja para um lugar a passeio, eh, gosta de fazer lá?

ISABEL: Conhecer a cultura, pra mim é mai[s] importante... uhm... , vi[z]itar o[z] lugare[z] mai[s]... importante[z], mais... (inaudível), a comida... típica (inaudível).

Como resultado da instrução quanto à fricativa alveolar em ambiente intervocálico no exame pós-instrucional, permaneceu a co-ocorrência entre as formas alvo e diferente da alvo, mas com maior incidência da alvo:

Exames pré-instrucionais	Exames pós-instrucionais
[ˈtodəz as peˈsoəʃ / na ˈpraʝə]	[ˈtodəz as peˈsoəz na ˈpraʝə]
[as aˈlunəs ameriˈkanəs esˈtaʊ nə biblioˈtekə] [ˈkasə], [ˈmesa], [preˈsẽĩʃi]	[as aˈlunəz ameriˈkanəz esˈtaʊ nə biblioˈtekə] [ˈkaza], [ˈmeza], [preˈzẽntʃe]
[gaˈrafə]	[gaˈɣafa]
[kaˈhiɲu], [ɔnibus], [ˈontẽĩ]	[kaˈhĩno], [ˈõnibus], [ˈõntẽĩ]
[tem o ˈsəʃ / ɪ ˈtem ə ˈluə / tem o medo ɪ tem a ˈglɔsə]	[teɪ o medo ɪ teɪ a ˈglɔsə]
[aˈnɛw], [ʃaˈpeʊ], [ˈfleʃə],	[aˈnɛw], [ʃaˈpeʊ], [ˈfleʃə],

Quadro 8 – Mudanças em direção a formas-alvo nos exames pré e pós-instrucionais da aluna Isabel

Quanto à substituição do glide pela consoante nasal em palavras terminadas em vogal + <m>, a aluna, apesar de não nasalizar o ditongo, demonstra consciência da ditongação, como se vê a seguir:

ENTREVISTADOR: Deixa eu te perguntar uma coisa, Isabel, você quando leu, eh...

xeu ver, aqui... você leu assim: “[tem o 'sɔt/ ɪ 'teɪ ə 'luə]”

ISABEL: ['teɪ]

ENTREVISTADOR: Depois eu olhei pra você (risos)...

ISABEL: ...porque eu lembrei, que não é [tem], é ['teɪ].

ENTREVISTADOR: Ah, ok. E o que fez você lembrar? Foi u... você... foi uma memória... ah... foi uma lembrança visual da correção, ou uma... eh uma...

ISABEL: So...

ENTREVISTADOR: ... uma lembrança... auditiva?

ISABEL: sono... auditiva.

ENTREVISTADOR: Uhm-hum. Então foi quando você lembrou da professora te corrigindo mais ou menos...

ISABEL: [sĩ]. Isso e... ta[m]bé[m] vi[s]ual. Porque toda sem[a]na estávamos... escrevendo... foneticamente.

Outro fato importante que a fala da aluna revela é a do papel da memória na consciência fonológica. Ela afirma lembrar-se da transcrição fonética do ditongo nasal, além de ativar sua memória auditiva.

De modo geral, a aluna achou positiva a instrução com TF, e exemplifica por quê, demonstrando, ao mesmo tempo, consciência fonológica da ditongação de sílabas finais de

palavras terminadas em vogal+ <m> mais próxima da alvo do que nos exames pré-instrucionais:

ISABEL: Eu gostei muito. Por... se eu não... eh... tinha tido (incerta do tempo verbal)... as atividades dehm... transcriç...

ENTREVISTADOR: Transcrição fonética.

ISABEL: ...transcrição fonética, agora eu não falaria [t_eɪ] (tem). Eu falaria “Eles [t_em]”.

ENTREVISTADOR: Uhm-hum.

ISABEL: Porque... Eu gostei muito. Sim, e aprendi muito.

Apesar de possuir consciência fonológica do som em questão, a aluna ainda precisa de um período de monitoramento da própria fala ou a partir do outro (colega ou professor), para que possa transformar o conhecimento explícito em implícito (no sentido de Alves, 2004).

4.4.8 Professora Elen

Na entrevista com a professora Elen, procurei estimulá-la a expressar aquilo o que lhe tivesse chamado atenção e lhe marcado mais. Novas perguntas foram surgindo à medida em que eu ia conhecendo as impressões da professora, mas meu objetivo era saber se ela achava que a experiência da testagem fora efetiva no aprendizado de seus alunos e se era favorável a manter ou não a prática em seu ensino dali em diante.

A fala da professora demonstra uma atitude positiva em relação ao que para ela foi uma nova maneira de utilizar transcrição fonética e provavelmente ela vai passar a utilizá-la

mais em sua prática no futuro. É interessante observar suas reflexões em relação às reações e necessidades dos alunos, o que demonstra uma postura reflexiva em relação ao ensino e aprendizagem. Ou seja, sua participação na pesquisa e na testagem não foi apenas de aplicadora das atividades pedagógicas propostas, mas sim participante na testagem da hipótese levantada (benefício da TF na aprendizagem de pronúncia). Por exemplo, ela manifesta visão analítica em relação às reações dos alunos à instrução com TF, ao comparar os alunos Rashid e Jean François. Ela afirma que aquele foi mais receptivo à TF, mas que este também pode ter se beneficiado da instrução. Tal hipótese parece ter sido confirmada nos exames pós-instrucionais de Jean François, que de seis processos fonológicos tratados, cinco apresentaram mudança em direção à forma alvo.

Ela afirmou, ainda, ter mudado sua perspectiva em relação a dois aspectos: o primeiro seria o reconhecimento de que necessita de mais conhecimento de transcrição fonética, mas que já avançou durante a pesquisa; o segundo foi em relação às junções de palavras. Abaixo, um trecho da entrevista em que a professora comenta essas questões:

ENTREVISTADOR: Entendi. Como foi pra você então utilizar transcrição fonética dessa maneira agora diferente. Você... antes você transcrevia sons isolados. Você passou a transcrever palavras inteiras e também as junções de palavras.

PROFESSORA ELEN: Uh-hum.

ENTREVISTADOR: Como é que foi trabalhar tanto do seu ponto de vista, né? Assim, como... como professora, mesmo, eh... passar a ter um olhar atento, cê passou a ter um olhar mais atento a essas questões?

PROFESSORA ELEN: Uh-hum...

ENTREVISTADOR: ...a partir daí? E como foi? Foi... como é que você avalia? Essa utilização, tanto do ponto de vista do professor como do ponto de vista do aluno?

PROFESSORA ELEN: Eu acho que... esse tipo de trabalho, ele ajuda o professor do que somente você falando, produzindo o som. Nem sempre o aluno vai conseguir captar o que você tá dizendo. Porque você não sabe como tá recebendo o som. Ele tá processando aquilo na cabeça dele, então ajuda, porque quando você transcreve, facilita o seu trabalho. E eu acho que facilita o entendimento do aluno. Como a gente falou: talvez ele não vá mudar o jeito de falar. Porque tem outros processos que são envolvidos, não é só isso. Mas eu acho que vai ajudar bastante. A pelo menos ter consciência. Ou não?

ENTREVISTADOR: Entendi.

PROFESSORA ELEN: Eu sou muito... eu abraço muito essa causa (risos), da transcrição fonética, eu gosto muito. Acho que eu sou meio suspeita (risos)!

ENTREVISTADOR: Ok (risos). Você pretende continuar com essa prática? No seu dia a dia?

PROFESSORA ELEN: Tanto pretendo, como já continuei⁶. E continuo fazendo, em todas as minhas aulas eu faço isso. Todas, em todos os lugares, inclusive – uma coisa pessoal, né – como eu falei, nas minhas aulas de francês eu faço... transcrição fonética. Isso me ajuda. Eu acho que é um bom trabalho. No meu ponto de vista... como professora e como aluna.

Quanto à reflexão sobre a natureza reativa e proativa de lidar com as formas não-alvo, não havia ocorrido ainda pela professora. Foi necessário que eu a levasse a tal reflexão durante a entrevista. Ao fazê-la, ela reconheceu que possivelmente lidar com as formas não alvo em situações com foco no significado pode ser mais eficaz. A seguir, o trecho da entrevista em que ela explicita essa opinião depois de ter sido conduzida a refletir:

⁶ Esta entrevista foi concedida semanas após a testagem, ou seja, a professora ensinou a outros grupos.

ENTREVISTADOR: Ok. eh... Só mais uma pergunta... deixa eu lembrar... (risos) Você se lembra daquela atividade que eu propus que você fizesse com seus alunos em que eles iam falar do fim de semana passado... né? Então ali haveria uma... aquela atividade, ela passou a ser mais comunicativa no sentido de... eh... ter informações que eles não compartilhavam... um com o outro... e que aí, eles seriam forçados a prestar atenção... Não forçados, mas estariam mais motivados a prestar atenção no que o outro iria falar, em vez de ser um exercício mecânico.

PROFESSORA ELEN: Uhm-hum.

ENTREVISTADOR: E... em outros momentos, o que você... o que nós professores, né? Corrigimos os erros de nossos alunos durante uma correção de exercício, em que eles, né? Lêem alguma coisa... como você... Você consegue comparar situações e... emitir uma opinião em relação a... qual teria sido... mais eficaz?

PROFESSORA ELEN: Eu acho que a... a primeira, essa que você citou da atividade é mais eficaz.

ENTREVISTADOR: Por que você acha isso?

PROFESSORA ELEN: Porque... eu acho que porque o foco... por exemplo, quando eu to corrigindo exercício, eu nunca, muito dificilmente eu paro no meio do exercício. Pra... ou numa leitura, eu vou parar pra transcrever. Então, normalmente eu espero acabar, vejo quais foram, né? Os problemas de pronúncia e vou fazendo a transcrição no quadro, no final. Fica muito focado naquilo, não é muito espontâneo...

ENTREVISTADOR: Entendi.

PROFESSORA ELEN: ...dinâmico. O outro, é o contrário. Você faz uma atividade oral, né? E aí você começa a perceber talvez... “Olha!” Eu não sei, acho mais *leve*.

ENTREVISTADOR: Entendi. Ok.

PROFESSORA ELEN: Não é muito focado na coisa da pronúncia, então eu não sei... eu prefiro assim. Achei mais interessante.

4.4.9 Professora Francine

A professora acredita que a vocalização que se segue à transcrição fonética é importante no aprendizado de sons, o que é coerente com o embasamento teórico que cito neste trabalho (ver seção 2.5). Ela revela, assim como a professora Elen, uma acurada capacidade de reflexão e de senso crítico do próprio ensino e do que acredita ser o ensino e aprendizagem, baseando suas decisões pedagógicas nessas crenças. Também como a professora Elen, a professora Francine teve uma postura consciente e ativa na testagem da proposta pedagógica de uso de transcrição fonética que lhe apresentei. Isso se revela também em sua reflexão acima exposta sobre as reações dos alunos ao experimento, no uso de TF em atividades pedagógicas. Sob uma visão holística de cada aluno (o que é proporcionado pelo seu contexto de ensino de um número pequeno de alunos em uma sala), a professora analisa e pondera as reações deles às atividades propostas no experimento.

Ao opinar sobre dois tipos distintos de atividades em que se aplique a TF, sejam com foco no significado ou exercícios mecânicos, a professora Francine acredita, com convicção, numa combinação entre as duas formas de ensino de pronúncia. Em outras palavras ela acredita que a instrução baseada em repetição mecânica e atrelada a um contexto comunicativo é válida. Porém, o que busquei fazer com que ela refletisse foi sobre a natureza de significação que atividades puramente mecânicas de ouvir e repetir não têm, ou seja, não apresentam um contexto de uso. A partir disso, ela decide que tipo de atividade julgue melhor aplicar com seus alunos. Embora a atividade que ela mencionou não represente uma oportunidade de comunicação autêntica, ela engaja os alunos a usarem os

sons estudados em contextos centrados no significado, dando-lhes, ainda, a oportunidade de, durante a elaboração dos diálogos, usar a língua alvo de modo autêntico. A opinião da professora é coerente com o que Almeida Filho (1993, p. 43) classifica como parte integrante de uma série de fatores que indicam uma “postura comunicativa de aprender e ensinar”, que é “aceitar exercícios mecânicos de substituição (para subsistemas linguísticos como os pronomes, terminações verbais, etc.) que embasam o uso comunicativo extensivo da língua, ensaiado através da prática simultânea em pares para a aquisição inconsciente”. A meu ver, tais exercícios podem ser complementados por outros mais significativos do que *ouvir e repetir*. A atividade supracitada (ver APÊNDICES H e I e item 4.2.6).

A seguir, a transcrição de um trecho da entrevista, em que a professora explicita o que comento acima:

ENTREVISTADOR: Minha última pergunta é: o experimento...

PROFESSORA FRANCINE: Hum...

ENTREVISTADOR: ...causou alguma reflexão na sua prática a ponto de você decidir eh... adotar alguma nova prática, algo novo que você pretende fazer?

PROFESSORA FRANCINE: (...) Então eu sempre dei uma importância a isso, mas o trabalho feito agora, eh... me ajudou a ampliar eh... meus horizontes nessa área no sentido de aperfeiçoar, porque eu fazia uma transcrição que não era tão correta assim. Então eu passei a perceber melhor eh... as questões não só do-do... da transcrição fonética, ou só daquele símbolo, só do som em si, mas da palavra toda... só do som se necessário for, mas eu passei a ter mais segurança de transcrever a palavra toda. A frase, eh... fonética, se necessário for, então isso me aperfeiçoou e confirmou a-a questão de que a importância que eu dava, de fato, deve ser dada, deveria e deve continuar sendo dada. Agora, também... eh... uma nova visão é em relação a jogos e

atividades, que podem ser feitos nessa área, justamente porque... eh... eles podem desenvolver a pronúncia dentro de focos fonéticos que tenham a-a questão da interação, da comunicação, do sentido. Então isso eh-eh... foi muito muit... foi uma aquisição pra mim. Foi muito interessante pra mim, porque eu posso... percebo que eu posso enriquecer minhas aulas e trabalhar com isso, inclusive né (jocosa), assim, quando o *observador* tiver mais trabalhos, eu quero (risos). De maneira bem bonitinha, caprichada!

Pelo que se pode observar na fala da professora, a testagem de atividades didáticas com o uso de TF foi positiva para sua prática profissional, pois lhe proporcionou uma reflexão sobre sua prática atual que a leva a novas decisões pedagógicas.

5 CONCLUSÃO

O ensino de pronúncia através do uso de transcrição fonética a partir de uma postura tanto reativa como proativa parece ter influenciado positivamente na produção fonética dos alunos que participaram do experimento. Percebe-se no Quadro Geral (ver APÊNDICE G, f. 339) do experimento que os sons produzidos nos exames pré-instrucionais nas formas não-alvo tiveram modificações relevantes em direção à forma alvo nos exames pós-instrucionais. Dos sete alunos observados, seis tiveram alguma mudança na interlíngua que a aproximassem das formas alvo de mais da metade dos processos fonológicos tratados. Além disso, cinco deles explicitaram ter notado sons antes não notados, de uma a quatro vezes, com a ajuda da transcrição fonética. Tais momentos foram evidenciados, por exemplo, através de suas expressões de reconhecimento ou interjeições do tipo “Ah!” seguidas da vocalização do som explicitamente ao se ler a TF. Desse modo, os resultados da instrução com TF parecem corroborar com a hipótese do notar de Schmidt (1990), segundo a qual o aluno de língua estrangeira adquire um aspecto da língua a partir do momento em que processa o input conscientemente, no nível do entendimento. As reações dos alunos indicam que a TF facilitou o *notar*.

A instrução com a postura proativa, por outro lado, mostrou-se mais interessante por sua natureza de poder contemplar um maior número de aspectos da aprendizagem da língua (possibilidade de se integrar assuntos de gramática, vocabulário, discurso e pronúncia em

uma mesma atividade) e por ser mais estimulante sob o ponto de vista lúdico (jogos, envolvimento físico, atividades musicais). Ao segundo grupo foi oferecida uma quantidade maior de atividades dessa natureza, o que provavelmente causou maior interesse dele pelo assunto, o que comento mais adiante.

Outro fator importante a se considerar foi o papel da memória nas autocorreções que os alunos realizaram. Segundo o depoimento de três deles, uma memória visual foi ativada no momento de monitoramento da própria fala em que se corrigiam espontaneamente, ou ao meu sinal ou das professoras. Darica, Rashid e Isabel afirmaram ter se lembrado da transcrição fonética nessa hora. Acredito que tal fenômeno de associar um som a um símbolo fonético aciona, nos termos de Lieury (1985 e 2001), uma memória audiovisual, o que pode contribuir para a memorização lexical. A aprendizagem de símbolos fonéticos pelos alunos foi ocorrendo paulatinamente, pela frequência no input. Há que se considerar, como recomendação para um estudo futuro, um treinamento fonético dos alunos mais explícito, para que se possa testar a sua eficácia, comparando-o com aquele que ocorreu de modo implícito (como foi o caso do presente estudo).

Os alunos Cem e Jean François pontuaram que a falta de conhecimento dos símbolos foi definidora de suas resistências à instrução, pois acharam que tinham que lidar com uma quantidade grande demais de informações ao mesmo tempo. Isso pode indicar um caminho para os professores que desejarem utilizar a TF em suas aulas: ao perceber uma dificuldade dessa magnitude em seus alunos, talvez promover um treinamento fonético em paralelo, oferecendo-lhes o quadro fonético para estudo individual fora da sala de aula.

Quanto aos outros alunos participantes dos experimentos, afirmaram ter se beneficiado da TF na instrução das professoras para notar sons. As três alunas da professora Francine entusiasmaram-se com os símbolos fonéticos para uso futuro em seu aprendizado de pronúncia do português, o que demonstraram ao pedir o quadro fonético com exemplos de

palavras (APÊNDICE A). Como eu disse anteriormente, esse foi o grupo que teve um maior número de atividades que partiram de uma postura proativa do tratamento das formas não-alvo.

As professoras, segundo seus depoimentos, acharam relevante a adoção de uma prática de ensino de pronúncia vinculada a uma postura tanto proativa quando reativa com o uso de transcrição fonética, sobretudo em contextos comunicativos, relevantes para o aluno, com o foco no significado. Ao compararem tal prática com aquelas desvinculadas de sentido, como o ouvir e repetir listas de palavras para automatização, decidiram continuar a aplicá-la por acharem-na mais eficiente.

As duas professoras afirmaram ter mudado sua perspectiva em relação ao ensino de pronúncia com TF. Elen passou a se interessar em aprender mais sobre os símbolos fonéticos, e percebeu a utilidade de se ensinar os sons de junções de palavras através da TF. Francine também teve semelhante percepção. Outra reflexão a que chegaram ambas as professoras foi sobre a natureza das atividades didáticas, comparando aquelas desprovidas de significado, ou seja, atividades mecânicas de repetição àquelas com foco no significado, ou seja, comunicativas. Elas concordam que as atividades comunicativas são mais eficazes. Por outro lado, a professora Francine pondera que exercícios mecânicos de repetição podem ser úteis se atrelados a atividades comunicativas.

Acredito que esta pesquisa veio preencher um espaço ainda pouco ocupado da pesquisa em sala de aula que é a modalidade pesquisa-ação, como afirma Dörnyei (2007, p. 191). Um estudo de maior amplitude e com instrumentos precisos de análise de produção fonética faz-se necessário, por outro lado, em relação à análise do funcionamento da memória no ensino de sons considerando as seguintes variantes: uso de transcrição fonética, vocalização, regras fonológicas e instrução da articulação dos sons no aparelho fonador.

A partir daqui, julgo necessário investigar o ensino e aprendizagem de pronúncia em outras salas de aula de português como língua adicional e, ao se testar técnicas de ensino com utilização de transcrição fonética neste processo, que professores concentrem-se em desenvolver a consciência fonológica em seus diferentes níveis, concentrando-se em sons isolados, sílabas, palavras e junções. É preciso pensar em um treinamento fonético dos alunos em que eles possam receber o quadro fonético como referência nas aulas. Assim, aqueles alunos que tiverem mais dificuldade no processo, possam se beneficiar. Para que isso ocorra, é necessário que os professores tenham a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos de fonética e fonologia e aplicá-los em sua prática docente. Sugiro, desse modo, que professores de línguas adicionais testem essas técnicas e cheguem a suas próprias conclusões em relação à sua eficácia em seus contextos de ensino. Creio que podem se beneficiar do conhecimento de transcrição fonética para aplicá-lo em seu próprio aprendizado de línguas e o de seus alunos em outras línguas além do português.

REFERÊNCIAS

- AFINI CARDOSO, S. **Correção e Tratamento de erros e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem/aquisição da língua estrangeira em classes adolescentes.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2002.
- ÅKERBERG, Marianne. A importância da palavra escrita para a pronúncia. In: SIMÕES, Antônio R.M. et al.(Org./Ed.) **Português para falantes de espanhol.** Campinas: Pontes Editores, 2004. p.118-121.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade.** 2004. 335 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UCPEL, Pelotas, 2004.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** PUCRS: Porto Alegre, 2009a.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** PUCRS: Porto Alegre, 2009b.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. A explicitação de aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa em sala de aula. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** PUCRS: Porto Alegre, 2009b.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel; BARRETO, Fernanda Mena. O processamento e a produção dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** PUCRS: Porto Alegre, 2009a.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel; BARRETO, Fernanda Mena. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** PUCRS: Porto Alegre, 2009b.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Questões de interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (Língua Muito Próxima). In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M.; WIEDEMANN, L. **Português para Falantes de Espanhol.** Campinas: Pontes Editores, 2004.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** 3.ed. Campinas: Pontes Editores, 2002.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas.** Brasília: EdUnB; Campinas: Pontes Editores, 2007.

BROWN, H.D. Theories of second language acquisition. In: _____. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. White Plains: Addison Wesley Longman, 2000a.

BROWN, H.D. Cross-linguistic influence and learner language. In: _____. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. White Plains: Addison Wesley Longman, 2000b.

BROWN, H.D. First language acquisition. In: _____. **Principles of language learning and teaching**. 2. ed. Englewood Cliffs, New Jersey, 1987.

CARDOSO-BRITO, Simone Afini. Correção e tratamento de erros e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem/aquisição de língua estrangeira em classes de adolescentes. In: VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. CONSOLO, Douglas Altamiro. **Pesquisas em Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 131-153.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; GOODWIN, J. Research on the teaching and acquisition of pronunciation skills. In: **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. New York: Cambridge University Press, 1996.

CORDER, S.P. The significance of learner's errors. In: RICHARDS, Jack. **Perspectives on second language acquisition**. London: Longman Group UK Limited, 1984.

CRISTÓFARO SILVA, Thaïs. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 6. ed. São Paulo, Contexto, 2002.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in Applied Linguistics**. Oxford: OUP, 2007.

DÖRNYEI, Zoltán. **The psychology of second language acquisition**. Oxford: OUP, 2009.

ELIS, Rod. **Principles of instructed second language acquisition**. Washington: CAL - Center of Applied Linguistics, dez. 2008. Disponível em: <http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/Instructed2ndLangFinalWeb.pdf> Acesso em: 27 dez. 2010.

FLEGE, Jim; SCHIRRU, C.; MACKEY, I. Interaction between the native and second language phonetic subsystems. **Speech Communication**, v. 40, n. 4, p. 467-491. Trier, Alemanha, jun. 2003.

FONÉTICA e fonologia: sonoridade em artes, saúde e tecnologia. Disponível em: <http://www.cefala.org/fonologia/exercicios_transcricoes.php> Acesso em: 26 mai 2010.

FROMKIN, Victoria; RODMAN, Robert. **Introdução à Linguagem**. Tradução de: Isabel Casanova. Coimbra: Livraria Almedina, 1993.

GABAS Jr., Nilson. Linguística Histórica. In: MUSSALIN, Fernanda; Bentes, Anna Christina. **Introdução à lingüística**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. 4.ed. Essex: Longman, 2007.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press Ltd., 1982.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LENZI, Morgana Carina; BRENNER, Terezinha de Moraes. **Análise das vogais finais postônicas [e] e [o] nos falantes do município de Doutor Pedrinho**. Florianópolis: Working Papers em Linguística, 2008. vol. 9, n.1 pp. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/download/7528/9341>> Acesso em: 18 jan 2011.

LIEURY, Alain; CHOUKROUN, Joseph. **Rôle du mode de présentation (visuel, auditif, audio-visuel) dans la mémorisation d'instructions**. In: L'année psychologique. 1985 vol. 85, n°4. pp. 503-516

LIEURY, Alain. **Memória e aproveitamento escolar**. Tradução de: Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIN, Yuh-Huey. Interphonology variability: sociolinguistic factors affecting L2 simplification strategies. In: **Applied Linguistics**, 24. p. 439 – 464. Oxford University Press, 2003.

LONG, Michael H; ROBINSON, Peter. Focus on form: theory, research, and practice. In: DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

MATZENAUER, Carmen Lúcia. Bases para o entendimento da aquisição fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: ARTMED, 2004. p. 40-43.

MACNEILAGE, Peter; DAVIS, Barbara. **On the origin of internal structure of word forms**. SCIENCE 21, April 2000. v. 288. n. 5465, p. 527 – 531.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MATEUS, Maria Helena Mira. **Aspectos da fonologia portuguesa**. Lisboa: Publicações do Centro de Estudos Filológicos, 1975.

MATEUS, Maria Helena Mira. Fonologia. In: FARIA, Isabel Hub et al. **Introdução à lingüística geral e portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, 1996.

MITCHELL, R; MYLES, F. **Second language learning theories**. London: Arnold, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica. In: _____. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MURANOI, Hitoshi. Focus on form through interaction enhancement: integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. In: **Language Learning**, Michigan, v. 50 n 2, p. 617-673, dez. 2000.

NAULT, D. Going global: rethinking culture teaching in ELT contexts. In.: **Language, Culture and Curriculum**, v.9, n.3, 2006, p. 314-328.

NUNAN, David; BAILEY, Kathleen M. **Exploring second language classroom research**. Boston: Heinle, Cengage Learning, 2009.

OTHERO, Gabriel de Ávila. **Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança**. ReVEL, v. 3, n. 5, 2005.

RAMOS, Elizabeth. Transferência fonológica no ensino de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RAJAGOPALAN, K. **TESOL and the question of learner's cultural identity: towards a critical approach**. IRAL – International Review of Applied Linguistics, v. 58, n. 2, Oxford University Press, 2005, p. 111-117.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. A brief history in language teaching. In: _____. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, Joceli Lima. O ensino da pronúncia das vogais anteriores do inglês como recurso para a determinação de significado. **Revista do GELNE**. v. 6, n. 2, João Pessoa: Idéia, 2004.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**. Oxford, v. 11, n. 2, 1990.

SEBA, Rosângela Guimarães. Focus on form through small group interaction in the EFL classroom. **Braz-Tesol Newsletter**. São Paulo, set. 2009.

SKEHAN, Peter. **A cognitive approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

STOEL-GAMMON, C. Teorias sobre desenvolvimento fonológico e suas implicações para os desvios fonológicos. In: YAVAS, M. S. (Org.). **Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa, e tratamento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

SWAIN, Merrill. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 64-81.

TARTARUGA, Romulo C. de S. **O tratamento da pronúncia no ensino de português para estrangeiros: exame de alguns livros didáticos e algumas propostas práticas para o professor**. In: XX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos do Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste (GELNE). **Anais**. João Pessoa (Pb): UFPB, set. 2004. 1 CD-ROM.

TARTARUGA, Romulo C. de S. **O tratamento da pronúncia no processo de ensino-aprendizagem de pronúncia em português para estrangeiros: propostas práticas para professores.** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras com Inglês)-Universidade Salvador – UNIFACS, Salvador, 2007.

TAVARES, Roseane Rocha. Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: _____. **Língua, cultura e ensino.** Maceió: EDUFAL, 2006.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Processos de simplificação fonológica como parâmetros maturacionais em Português. **Caderno de Estudos Linguísticos.** Campinas: UNICAMP, v.14, 1988.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Perfil do desenvolvimento fonológico em português (P.D.F.P.). **Revista Estudos Linguísticos e Literários.** Salvador, n. 2, p. 225-237, dez. 1991. (Publicação do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia)

THE INTERNATIONAL Phonetic Alphabet (IPA). Disponível em:
<<http://weston.ruter.net/projects/ipa-chart/view/keyboard/>> Acesso em: 28 set. 2010.

UNDERHILL, Adrian. **Sound foundations: living phonology.** Oxford: Heinemann, 1994.

VENKATAGIRI, H. S.; LEVIS, John M. **Phonological awareness and speech comprehensibility: an exploratory study.** Bristol: Multilingual Matters, 2007.

VIANA, Nelson. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares.** Brasília: UnB/Finatec; Campinas: Pontes Editores, 2007.

ZIMMER, Márcia Cristina; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexão. **Revista Linguagem & Ensino,** v.9, n.2, p.101-143, jul./dez. 2006. Disponível em:
<<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n2/05Zimmer.pdf> > Acesso em: 25 jul. 2007.