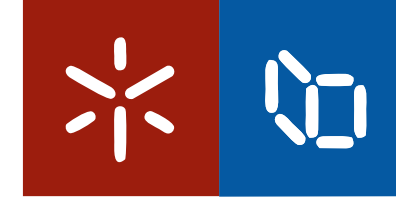




Perceção de Singularidades da Oralidade em Português Língua Herança e Português Língua Segunda em Toronto- Proposta de uma Unidade de Desenvolvimento da Competência Fonológica.

Ashley da Silva Danaia

Uminho | 2020



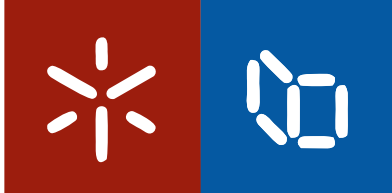
Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Ashley da Silva Danaia

Perceção de Singularidades da Oralidade em Português Língua Herança e Português Língua Segunda em Toronto- Proposta de uma Unidade de Desenvolvimento da Competência Fonológica.

fevereiro de 2021



Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Ashley da Silva Danaia

Perceção de Singularidades da Oralidade em Português Língua Herança e Português Língua Segunda em Toronto- Proposta de uma Unidade de Desenvolvimento da Competência Fonológica.

Relatório de Estágio
Mestrado em Português Língua Não Materna –
Português Língua Estrangeira e Língua Segunda

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é dedicado a Deus, assim como aos meus familiares, amigos e professores, que estiveram sempre a meu lado ao longo do meu percurso académico.

Este trabalho não teria sido possível sem a contribuição de várias pessoas que, diretamente ou indiretamente, colaboraram para a sua realização. Por essa razão, quero expressar os meus agradecimentos a todas elas.

O meu especial agradecimento vai para Deus, pela força e pela proteção que me concedeu no desenvolvimento desta pesquisa, e para os meus pais, os meus irmãos e a minha avó Custódia. Obrigado por serem sempre cuidadosos e por depositarem confiança em mim.

À minha família luso-canadiana, residente em Ontário, que me auxiliou no momento em que estive no Canadá, principalmente à minha Tia Maria, ao Tio Daniel, aos meus primos Marquinho, Daniela, Ângela e Janete (à família do tio Martins), aos meus tios-avôs, à minha tia Xica (Rosa), ao tio Xico e aos meus padrinhos e os seus filhos, Isabel e Filipe.

À minha orientadora, a Professora Cristina Flores, pelo incentivo e mestria e pela disponibilidade com que sempre me apoiou e orientou, durante todo o Mestrado em Português Língua Não Materna – Português Língua Estrangeira e Língua Segunda, e pelos seus comentários e sugestões impagáveis, especialmente durante a fase de escrita e de pesquisa, que deu origem ao presente relatório de mestrado.

Não poderia deixar de agradecer à Doutora Anabela Rato e à Doutora Luciana Graça pela orientação e disponibilidade e por me permitirem assistir a algumas das suas aulas, o que possibilitou a recolha de informação para o meu estudo.

Gostaria, também, de agradecer à Universidade de Toronto, por me ter aceitado e acolhido carinhosamente nas suas instalações, e aos alunos aprendentes de português em Toronto das turmas do ano letivo 2019/2020.

Um obrigado solidário a todos os professores e colegas do curso, principalmente à minha turma de 2018/2019.

Agradeço a todos por tudo o que fizeram por mim.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Perceção de Singularidades da Oralidade em Português Língua Herança e Português Língua Segunda em Toronto- Proposta de uma Unidade de Desenvolvimento da Competência Fonológica.

RESUMO

Este relatório de estágio visa dar a conhecer o projeto de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Português Língua Não Materna (PLNM): Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua Segunda (PL2), da Universidade do Minho, que consistiu na observação de 19 aulas na Universidade de Toronto / Canadá, durante o primeiro semestre de 2018 (setembro a dezembro) e na planificação de uma unidade didática com conteúdos de cariz fonológico. Esta centra-se numa reflexão crítica sobre as particularidades fonéticas no discurso oral de alunos que são falantes de português de língua de herança (LH) e língua segunda (L2) da Universidade de Toronto.

Os estudantes observados são falantes que vivem em contexto de emigração e, para além da sua língua dominante, o inglês, possuem uma língua de herança, o português, ou seja, são falantes considerados bilingues. A LH advém da exposição à língua de origem da família, ou seja, o input vem do ambiente doméstico e familiar e não do meio social em que se vivem (Flores, 2013). Já os falantes L2, em minoria nas aulas observadas, têm outras origens (e.g., filipina, polaca, egípcia, chinesa). São considerados bilingues de inglês e as suas respetivas línguas de origem, sendo também residentes no Canadá por emigração. Neste contexto, foram observadas as particularidades fonéticas do seu discurso oral livre e os desvios mais frequentes, ocorridos exclusivamente nas aulas. Verificou-se que a língua de herança, o português, tem aspetos linguísticos divergentes, visto que o contacto com a língua portuguesa é usualmente baixo, devido, por exemplo, “ao reduzido contacto de escolarização da LH” e “ao reduzido contacto com os meios de comunicação...” (Flores, 2013). No caso dos estudantes L2, os desvios tendem para uma imprecisa produção das vogais, incluindo hiatos [ɐi] e ditongos [ɛw], [aj], e consoantes, como por exemplo [r], [v]; diágrafos com [ɲ]; encontros consonânticos [tr] [gr] entre outros.

A fim de trabalhar a competência fonética, propôs-se a construção de uma miniunidade didática envolvendo literatura oral, como trava-línguas, adivinhas e canções tradicionais.

Com esta reflexão, procurou-se dar um contributo útil para a compreensão dos fenómenos de aquisição e do desenvolvimento dos sons da língua portuguesa em contexto multilingue, bem como para a otimização de estratégias de ensino a nível da compreensão oral para os professores de Português Língua Estrangeira.

Palavras chaves: Língua de Herança, Língua Segunda, Desvio de sotaque, Aprendizagem fonética e fonológica.

Perception of Orality Singularities in Portuguese Inheritance Language and Portuguese as a Second Language in Toronto- Proposal for a Phonological Competence Development Unit.

ABSTRACT

This report describes the internship project developed under the Master's Degree in Portuguese as a Non-Native Language (PLNM) - Portuguese as a Foreign Language (PLE) and Portuguese as a Second Language (PL2) from the University of Minho. The internship consisted in the attendance of 19 classes at the University of Toronto during the first semester of 2018 (during the months of September, October, November, and December) and in the planning of a didactic unit of phonological nature. This unit based on the observation of phonetic deviation in the oral discourse of students learning Portuguese as a Heritage Language (LH) and as a Second Language (L2) at the University of Toronto.

The observed students live in the context of emigration and, in addition to their dominant language, have a heritage language, that is, these speakers are considered bilinguals. The HL comes from exposure to the family's native language, that is, the input stems from the domestic and familiar environment, and not from the social environment in which they live (Flores, 2013). On the other hand, the L2 speakers, here a minority, have other origins (such as the Philippines, Poland, Egypt, China). They are considered bilinguals in the same way and reside in Canada, also due to emigration. In this context, the most frequent deviations in free oral speech were observed, which occurred exclusively in the classroom. It was found that the heritage language, LP (Portuguese), has eroded aspects in its linguistic components, since contact with Portuguese is typically low, due, e.g., “to the reduced contact of schooling in LH” and to “the reduced contact with the media...” (Flores, 2013). In the case of L2 students, the deviations tend to be due to the imprecision of certain vowel sounds, e.g., [e], [ɐ], [o]...; gaps, e.g., [aj]; diphthongs, e.g., [ɛw], [ɐj]; consonant sounds, e.g., [r], [v]; diagrams with [ɲ], and consonant encounters, such as [tr] and [gr].

In order to develop the students' phonetic accuracy and their speech apparatus in an entertaining way, a small didactic unit was created, involving oral literature, such as tongue twisters, riddles and traditional songs.

This project sought to make a useful contribution to the understanding of the phenomena of acquisition and the development of sounds in the Portuguese language, as well as the optimization of teaching strategies at the level of oral comprehension for teachers of Portuguese as a Foreign Language.

Key words: Heritage Language, Second Language, deviation, accent, phonetic and phonological learning.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	x
LISTAS DE SÍMBOLOS DO ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL	xi
CAPÍTULO 1	1
Introdução	1
Objetivos gerais.....	1
Enquadramento do tema	2
CAPÍTULO 2	8
Alguns documentos oficiais para o ensino de PLE	8
Breve contextualização dos métodos de ensino	9
Os Portugueses no Canadá	11
CAPÍTULO 3	14
Os principais conceitos	14
Bilinguismo	14
Língua de Herança.....	17
Língua Segunda	18
Língua Estrangeira	20
Unidade Didática.....	21
A fonética e a Fonologia.....	27
A fonética-fonologia no ensino da LE	29
Os paradigmas fonológicos do Português Europeu e do Inglês Canadano.....	30

CAPÍTULO 4	38
O Sotaque/Pronúncia (<i>accent</i>).....	38
O “sotaque de língua segunda”	38
Sotaque em Falantes Bilingues	40
Observação de alguns processos fonológicos da LP em contexto de aula na Universidade de Toronto.....	43
Algumas observações pertinentes constatadas	45
Processos fonológicos por apagamento.....	45
Processos fonológicos de adição	49
Processos fonológicos - transposição de segmento	50
Processos fonológicos de substituição	52
Síntese da observação do exercício-piloto para a miniunidade didática fonológica.....	55
 CAPÍTULO 5	 58
Considerações finais.....	58
Bibliografia	60
Anexo	68
Unidade didática.....	68
Soluções.....	88
Síntese do diário da observação das aulas:	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Aparelho Fonador. Site http://fonticaarticulatria.blogspot.com/2011/05/o-aparelho-fonador.html [17/03/2020]	33
Figura 2 - Quadro geral de classificação das vogais orais. Moutinho 2010 p. 32	34
Figura 3 - Quadro geral de classificação das vogais nasais. Moutinho 2010 p. 32	34
Figura 4 - Quadro retirado: http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo3_1.html [30/09/2019]	35
Figura 5 - Quadro retirado do manual Making it clear: A guide for teaching pronunciation (2010: 4/5)	36
Figura 6 - Quadro retirado de Yoshida (2013: 50)	37

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ALTE** (Association of Language Testers in Europe)
- Camões, I.P.** (Camões- instituto da Cooperação e da Língua)
- CPLP** (Comunidades de Países de Língua Portuguesa)
- e.g* (exempli gratia (por exemplo))
- EAQUALS** (Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services)
- FL2** (Falantes de Língua Segunda)
- FLH** (Falantes de Língua de Herança)
- i.e* (id et (isto é))
- GTA** (Greater Toronto Area)
- IPA** (Internacional Phonetic Alphabeth)
- L1** (Língua Primeira)
- L2** (Língua Segunda)
- LE** (Língua Estrangeira)
- LH** (Língua de Herança)
- LM** (Língua Materna)
- LP** (Língua Portuguesa)
- PE** (Português Europeu)
- Per se* (*em si mesmo*)
- PL2** (Português Língua Segundo)
- PLE** (Português Língua Estrangeira)
- PLH** (Português Língua de Herança)
- QECRL** (Quadro Europeu de Referência para as Línguas)
- QuaREPE** (Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro)
- UT** (Universidade de Toronto)
- VOP** (Vocabulário Ortográfico do Português)

LISTAS DE SÍMBOLOS DO ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL

Vogais orais

[i] **j**ipe

[e] **z**ebra

[ɛ] **café**

[i] **e**scriver

[ɐ] **café**

[a] **r**ato

[u] **r**ato

[o] **o**lho

[ɔ] **b**ola

Vogais nasais

[ĩ] **br**incar

[ẽ] **p**ente

[ã] **fr**ango

[õ] **p**onte

[ũ] **u**mbigo

Semivogais

[w] **ch**apéu

[j] **ca**ixa

Consoantes

[p] **p**êras

[t] **t**elevisão

[k] **c**abelo

[b] **b**ola

[d] **d**edo

[g] **g**ato

[f] **f**aca

[v] **v**assoura

[s] **s**apato

[z] **z**ebra

[ʃ] **ch**apéu

[ʒ] **j**anela

[m] **m**esa

[n] **n**ariz

[ɲ] **un**ha

[λ] **o**lho

[l] **l**ua

[t̪] **s**ol

[ʀ] **c**arro

[r] **p**êras

Acento na palavra

[ˈ] gato [ˈgatu]

CAPÍTULO 1

Introdução

O presente relatório visa dar a conhecer o projeto de estágio desenvolvido no âmbito do Mestrado de PLNM: PLE e PL2 do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho (ILCH). Este trabalho consistiu na observação de aulas dos cursos de língua portuguesa a estudantes estrangeiros da Universidade de Toronto e de uma planificação de uma miniunidade didática centrada em questões de pronúncia.

No que diz respeito à estrutura deste relatório final, em primeiro lugar, são expostos os objetivos gerais; o enquadramento do tema do projeto. Posteriormente aborda-se o enquadramento teórico e apresenta-se alguns documentos oficiais reguladores e orientadores do ensino de PLE. Segue uma breve súpula da história dos portugueses no Canadá e os principais conceitos baseados na literatura já existente. Na terceira parte trata-se dos dados observados em contexto de aula acrescentando uma tentativa de explicação do motivo das particularidades fonológicas produzidas por estes alunos bilingues. Na última parte (anexo) é apresentada uma miniunidade didática culminando no final com uma síntese breve do diário das aulas assistidas.

Objetivos gerais

Pelo exposto, impõem-se os seguintes objetivos do presente relatório, que são:

- (i) descrever os conceitos de bilinguismo, língua de herança, língua estrangeira, língua segunda, trava línguas, unidade didática, fonética e fonologia no ensino de LE e os paradigmas fonológicos do português e do inglês americano.
- (ii) observar, em contexto de sala de aula, a pronúncia dos falantes de português LH e L2;
- (iii) descrever as particularidades/características (e.g., produção segmental, entoação, hesitações, etc.) daquilo a que chamamos “sotaque de herança” (*heritage accent*), tal como proposto por Benmamoun, Montrul e Polinsky (2010), ou “sotaque de língua segunda”;
- (iv) elaborar uma proposta de atividades didáticas para desenvolver a competência fonológica destes grupos de falantes, através da construção de alguns

exercícios didáticos com o fim de desenvolver a pronúncia dos sons mais difíceis de adquirir;

- (v) inferir conhecimento científico sobre a pronúncia de pessoas bilingues de Português Europeu Língua de Herança (PLH) e Língua Segunda (PL2), contribuindo assim para compreender o processo de aquisição da competência fonológica de falantes PLH e PL2, a fim de fornecer aos professores da área mais informações sobre o desenvolvimento da competência fonológica de falantes bilingues de Língua de Herança.

Enquadramento do tema

Como primeiro passo, gostaria de contextualizar brevemente a decisão de realizar um estágio curricular onde pudesse desenvolver um projeto de investigação sobre o ensino da Língua de Herança e Língua Segunda, em particular Português Língua de Herança (doravante PLH) e Português Língua Segunda (doravante PL2), ou seja, como tomou forma e em que contexto surgiu.

A escolha do tema *Perceção de Singularidades da Oralidade em Português Língua Herança e Português Língua Segunda em Toronto- Proposta de uma Unidade de Desenvolvimento da Competência Fonológica* está relacionada com uma experiência pessoal. Em criança, achava peculiar o modo de falar das minhas primas, que vinham do Canadá passar férias em Portugal à casa dos nossos avós. A sua pronúncia apresentava traços invulgares. As minhas primas falavam português, mas a sua pronúncia/sotaque tinha uma sonoridade que se afastava da norma padrão.

Silva (2003) prontifica-se a defender que todos os falantes têm intuições acerca da língua que usam, pois o ser humano consegue distinguir diferentes sotaques e até mesmo o uso de vocabulário diferente, tendo a capacidade de discernir se um falante é de outra região do país ou mesmo de um país estrangeiro. Este tipo de conhecimento é designado por “conhecimento comum”. Porém, é sobretudo a linguística que “investiga os fenómenos relacionados à linguagem e que busca determinar os princípios e as características que regulam as estruturas das línguas” (Silva, 2003: 11).

Batista (2019: 23) acrescenta que a fala possui características linguísticas que são moldadas pelos “aspetos geográficos”, “sociais” e “éticos”, “tais como os dialetos e os sotaques”. Deste modo, para podermos comunicar uns com os outros, é necessário existir certas características comuns para que os recetores possam entender a mensagem do emissor. A autora

eristicamente demonstra que a fala é descrita de acordo com aspetos fonéticos e fonológicos, pois estas áreas da ciência “têm como objetivo estudar os sons da fala, isto é, analisar a forma como os seres humanos produzem os sons” (Ba2019: 28).

Neste trabalho, proponho-me cogitar sobre a pronúncia, a fim de construir uma unidade didática, ensejando o sotaque da pronúncia de alunos da Universidade de Toronto da grande área metropolitana de Toronto (GTA).

Numa perspetiva meramente geográfica, Toronto fica localizado no segundo maior país do mundo, assenta Vaz (2005: 4), que afirma que o Canadá é um “território de quase 10.000.000 de km²” e “estende-se entre dois oceanos, limitado ao Norte pelo Ártico e ao Sul pelos Estados Unidos da América”. Por outras palavras, fica num continente onde não existe nenhuma oficialização de Língua Portuguesa (doravante LP).

Todavia, reconduz-se o porquê da existência da Língua Portuguesa no Canadá. Efetivamente, a Língua Portuguesa aí existente deve-se ao fenómeno característico de emigração portuguesa.

Note-se que a região de Ontário é uma área de grande concentração de falantes de Língua Portuguesa. A concentração de portugueses no Canadá não consistiu num processo de adaptação simples, particularmente no que diz respeito à aquisição da língua estrangeira (inglês e francês), segundo perscruta Vaz (2005: 46):

“...os jovens que chegaram ao Canadá tiveram dificuldades em se adaptar à nova língua, já o mesmo não aconteceu com os que aí nasceram, que logo se iniciaram na língua dominante embora, e por vontade das famílias, possam ter tido aulas suplementares de língua portuguesa dentro do Programa federal *Heritage Language Program*.”

Consta-se que a primeira geração de emigrantes teve dificuldade na aquisição da nova língua, apontando-se geralmente para a justificação do baixo grau de escolarização, embora a primeira geração de adultos mostrasse interesse em que as suas crianças aprendessem a língua do país em que viviam, tal como, da mesma forma, almejavam que aprendessem a língua da sua própria pátria, ou seja, a sua LH, a Língua Portuguesa (Vaz, 2005).

Verificamos estas circunstâncias, quando Vaz (2005: 47-48) ajuíza que:

“A este respeito, Eduardo Bettencourt Pinto declara, numa entrevista, que os estudos portugueses no Canadá são uma realidade e que tanto a disciplina de Português como a Licenciatura em Língua Portuguesa, são oferecidas por várias universidades canadianas existindo também, no quadro dos programas de Línguas Modernas do Ensino Secundário...”

...

Bettencourt Pinto acrescenta que o facto de o Prémio Nobel ter sido atribuído a José Saramago concedeu maior atenção à Língua Portuguesa, estando convencido de que

quanto mais culta for a juventude, maior será o seu interesse pela cultura dos antepassados.”

Esta realidade coexistiu com as maiores concentrações de falantes de LP no Canadá, que geração após geração tem verificado diferentes níveis de investimento na preservação, manutenção e uso de LP.

Não é o propósito deste trabalho aprofundar muito as questões da emigração e da escolarização da língua desta comunidade na região de grande Ontário, pelo que não o farei. No entanto, creio ser fundamental compreender que a maioria dos estudantes das aulas que observei de LP provêm de famílias desta concentração, sendo eles filhos, netos, bisnetos de cidadãos ou, em alguns casos, tendo até nascido em Portugal e emigrado para o Canadá enquanto crianças ou já em período de adolescência ou idade adulta. Porém, a eventual pertença ou a eventual ligação familiar a esta comunidade de LP não ou equivale a um domínio linguístico semelhante ao de falantes nativos, como tentarei desenvolver mais tarde, mas expressam-se, sim, em diferentes níveis de proficiência.

No contexto de sala de aula de LP em Toronto, deparamo-nos com estudantes com bons conhecimentos ao nível da produção oral, próximos aos de um falante nativo. No entanto, observa-se a existência frequente de alguns traços de pronúncia influenciados pelo inglês ou outras línguas. Outros estudantes encaram a LP como uma língua estrangeira, que aprendem como língua de iniciação. Contudo, apesar de não terem o hábito de falar a língua dos seus pais ou avós, não deixam de exprimir conhecimento das manifestações culturais, celebrações, tradições e gastronomia da sua família ancestral portuguesa nas suas casas (verifique-se isto na turma de PRT 220 - *Intermediate Portuguese*, ou seja, L2). A complementar esta descrição, observei que os estudantes canadianos demonstram bons níveis de proficiência na produção oral, contudo, apenas quando usam a LP num registo mais familiar. Por exemplo, no caso de muitos estudantes lusocanadianos, alguns apenas têm contato com a LP através da família ou da comunidade na qual estão inseridos, apesar de existirem meios de comunicação da LP no Canadá, como, por exemplo, a rádio em língua portuguesa e até grupos de convívio, como, por exemplo, os Ranchos Folclóricos. Estes podem ser ou não convívios de LP, visto que a língua que os circula maioritariamente é o inglês canadiano.

Sem querer debruçar-me muito sobre estas questões, é importante descrever brevemente que se trata de estudantes que possuem conhecimentos de LP díspares, visto que uma turma aprende PRT-219 - *Academic Portuguese* (LH), outra PRT-220, L2/LE e outra frequenta a disciplina

de Introdução à Linguística Portuguesa. Mesmo no contexto destas turmas, consegui constatar níveis de proficiência diferentes, mas não tanto quanto esperava. Na turma PRT-220, a maioria dos alunos considerava-se falante de Língua de Herança (doravante FLH), havendo apenas uma aluna inscrita que não tinha nenhuma filiação com a LP, que pode ser, contudo, classificada como aluna de alta proficiência, uma vez que conseguia acompanhar bem as aulas. Analogicamente, na turma PTR-219-(L2), havia maioritariamente estudantes que tinham o português como língua de origem da sua família. Porém, eles não tinham um contacto próximo com a língua, nem se classificaram como FLH. Alguns deles não estavam totalmente inseridos na comunidade portuguesa, visto que raramente ou nunca ouviam falar a língua portuguesa. Podemos, por isso, classificá-los como falantes bilingues passivos. Contudo, nas aulas não deixaram de mencionar práticas culturais portuguesas que realizam, como, por exemplo, as festividades do Natal. Particularmente, estes alunos são caracterizados com diversas ambivalências, mas por outro lado, tinham como similitude o facto de a maioria ter raízes portuguesas. A título de exemplo, a turma de PTR-219 era constituída por seis alunos com raízes portuguesas, dois filipinos e uma aluna egípcia, sendo que todos tinham como língua predominante o inglês canadiano; a turma de PTR-220 era constituída por quatro brasileiros, uma polaca, sendo os restantes portugueses do continente e das ilhas. Ao longo do semestre, todos estes alunos universitários progrediram quanto à pronúncia.

De facto, este grupo de alunos em Toronto revelou-se muito diverso e levou-me a observar e a questionar as singularidades da sua pronúncia. Apesar de se tratar de cursos de língua portuguesa para alunos não-nativos, tive a oportunidade de observar que, na realidade, a grande maioria não podia ser classificada como estudante de PLE.

O termo usado para descrever a maioria destes estudantes é de falante de LH, neste caso de PLH, apesar de existir uma minoria pertencente ao grupo de PL2. Proponho-me definir detalhadamente estes termos nos capítulos seguintes, através da revisão da bibliografia existente. Trata-se de termos ainda em construção, ou seja, que se encontram em constante mutação, por ainda não haver um consenso preciso de uma definição que seja aceite por toda a comunidade científica (Soares, 2012).

Não podemos dizer que as turmas observadas são homogéneas, pois, como verificámos, são constituídas por elementos heterogéneos quanto ao seu nível de proficiência, de acordo com *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (doravante QECRL), e quanto à sua

classificação de falante, isto é, se são falantes de LH, LE ou L2. De qualquer modo, isto não deixa de tornar agradável a posição do docente na sua missão enquanto professor de PLE.

Esta heterogeneidade levou-me a cogitar em diversos pontos de partida para outras questões que surgiram ao longo das observações dos alunos nestas aulas: Como se pode organizar o material didático disponível, para que todos os alunos obtenham sucesso, ou seja, como unir estes alunos de níveis distintos, de forma a que todos eles apresentem resultados? Qual a forma mais correta de trabalhar a fonologia dentro da sala de aula com esta diversidade de alunos, isto é, como trabalhar a pronúncia com os estudantes de PLE/L2 e falantes de PLH na mesma sala e com que regularidade a pronúncia deve ser trabalhada nas aulas? Será que os alunos de PL2 se deixam intimidar pela pronúncia dos de PLH? Será que os alunos de PLH e PL2 cometem os mesmos desvios de pronúncia? Qual dos grupos de alunos, de PLH ou de PL2, se aproxima mais da pronúncia nativa? Todas estas são questões para as quais, ao longo da minha observação, não consegui obter resposta concretas, visto que apenas trabalhei como mera observadora de aulas.

Para além de outras considerações, estas turmas heterogêneas são uma realidade coexistente na América do Norte, nomeadamente nos EUA e no Canadá (Soares, 2012). Tal afirmação é uma constatação da realidade que acontece na Universidade de Toronto, na qual a convivência de L1(inglês), bilinguismo, LH e L2 coabitam no mesmo espaço.

Assim, neste trabalho proponho-me observar três turmas, sendo uma delas não de aprendentes da Língua Portuguesa, mas sim da unidade curricular de Introdução à Linguística Portuguesa, conduzida pela Doutora Anabela Rato, para obtenção de mais dados observáveis. E as outras duas turmas de aprendentes de LP, orientadas pela Doutora Luciana Graça. Todas estas turmas são de contexto universitário, no qual me propus registar algumas observações dos desvios/particularidades da pronúncia por parte dos alunos. Nesta contextualização, não só defenderei estratégias de exercícios didáticos, com a finalidade de dinamizar estes desvios, como também ilustrarei os desvios mais comuns destes alunos quanto à pronúncia, através de processos fonológicos. É observada a pronúncia de estudantes da grande área metropolitana de Toronto (GTA), Ontário, na qual as turmas são constituídas, maioritariamente, por falantes bilingues luso-canadianos e, em minoria, por falantes de PL2. Como tal, neste relatório são apresentadas algumas observações pertinentes sobre as particularidades da pronúncia destes indivíduos, a fim de construir uma unidade didática, tendo estes exercícios o objetivo de auxiliar o aperfeiçoamento e a correção destas particularidades na pronúncia.

Ao contrário de outras áreas de estudo, esta não se encontra muito desenvolvida em Portugal, sendo, contudo, de extrema importância para os professores de PLE.

CAPÍTULO 2

Alguns documentos oficiais para o ensino de PLE

Primordialmente, no contexto de ensino de uma nova língua tem de se ter em conta vários fatores como, por exemplo, os tipos de competências que são recitados pelo Conselho Europeu (2001: 19), que:

“...fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.”

Encadeando estas informações, os documentos relativos ao ensino de uma língua estrangeira têm como principal função orientar todos aqueles que se envolvem na temática de ensino, pois neles estão inscritas as bases de informação, incluindo os modelos, as lições e as indicações para a transmissão e aquisição de critérios de ensino de uma nova língua. Eristicamente, para haver um consenso entre a prática de ensino e as instituições, existem documentos oficiais que regulam e quantificam estas competências, sendo um deles o QuaREPE (2012). Este documento que tem uma base comum para a elaboração de programas, na qual define as linhas de orientação curriculares em materiais pedagógico-didáticos e instrumentos de avaliação, explicitando objetivos e sugerindo conteúdos. Tudo isto sempre com uma perspectiva aberta e flexível, tanto a nível dos métodos de ensino, como para os utilizadores, seguindo os seguintes princípios: inclusão e sustentabilidade; transparência, abertura e coerência; autonomia do ensino e da aprendizagem (QuaREPE, 2012). Com efeito, o QuaREPE (2012: 8) abrange:

“...o reconhecimento da variedade linguística e cultural envolve compreender a língua no seu “continuum” língua materna - língua estrangeira, redescobrimo diversas abordagens e renovados processos de ensino-aprendizagem.”

Devido à evolução progressiva do saber, o QuaREPE privilegia o desenvolvimento da competência comunicativa.

Efetivamente, as competências de comunicação são obrigatórias no ensino-aprendizagem e na avaliação de uma língua. Note-se que, de acordo com o Diário da República (2009: 5349) a Competência Comunicativa comporta outras “micro-competências”, tais como:

“...competências linguísticas (lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e prosódica); competências sociolinguísticas; competências pragmáticas (competência discursiva e competência funcional) e competência estratégica.”

Deste modo, o objetivo do QuaREPE prende-se com a operacionalização destas competências em função das necessidades e das características dos diferentes públicos e contextos. Para isso, deve indagar sobre fatores biológicos, sociocognitivos, socioculturais, afetivos, linguísticos, entre outros, a fim de obter conformidade com o público-aprendente.

Por outro lado, existe outro documento mais recente, mais precisamente o Referencial Camões de PLE – Português Língua Estrangeira de 2017 (doravante Referencial Camões PLE). A Universidade de Toronto tem uma parceria com o seu editor, o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (doravante Camões, I.P.). Evidentemente, o Referencial Camões PLE (2017: 3) está orientado pelo Quadro Europeu de Referência para as Línguas (2011) (doravante QECR), e com o qual Camões, I.P. comprometeu as “afiliações internacionais, como a EAQUALS e a ALTE, (...) na articulação com o Conselho da Europa”. Este documento propõe-se trabalhar com “três componentes do uso comunicativo da língua (componente pragmática, componente nocional e componente linguística)”. Resumindo, o Referencial Camões PLE “é um documento de caráter didático, construído com o objetivo de facultar aos profissionais da rede Camões e a outros intervenientes ligados ao ensino, aprendizagem e avaliação de Português como Língua Estrangeira (PLE) um referencial de conteúdos que os apoiem na conceção e organização de cursos de PLE” (Referencial Camões PLE, 2017: 7).

Reiteramos, que ambos os documentos aqui citados têm como embrião de suporte o QECR (Conselho Europeu, 2011). O ensino da LP deve orientar-se segundo métodos de ensino direcionados através do estipulado nestes documentos. Em suma, estes e outros documentos de ensino comportam as linhas mentoras das várias “unidades linguísticas” (gramática, vocabulário, pronúncia, entre outros) de um ambiente de aprendizagem.

Breve contextualização dos métodos de ensino

Ao longo do desenvolvimento da didática como campo de reflexão e de investigação, surgiram várias propostas de metodologias de ensino. O primeiro a aparecer foi o Método Gramatical e Tradicional, nos finais do século XVIII e na primeira metade do século XX, um modelo de cariz mais cultural do que pragmático, fundamentado no estudo das línguas clássicas greco-latinas. Baseia-se na escrita, particularmente na realização de exercícios de gramática e de

tradução, e em técnicas de memorização de listas de palavras. Para o efeito, o aprendente dispõe da língua materna para traduzir e comparar as línguas, isto é, a LM é usada como metalinguagem descritiva. A nível de materiais didáticos serve-se, essencialmente, da gramática tradicional, de textos literários e de dicionários (cf. Dias, 2015; Pedreiro, 2013). A nível da pronúncia, Hişmanoğlu (2006: 102) assenta que “the grammar translation method and reading-based approaches have viewed pronunciation as irrelevant”, ou seja, para este método, a pronúncia era irrelevante.

O Método Natural aparece no século XX, devido à necessidade de ordem política, económica e turística da época. Suscita-se no fundamento do “banho de língua” / “banho de imersão”, isto é, procurando reproduzir condições naturais de aquisição linguística, na qual se exaltam a compreensão e a diligência das normas gramaticais. Faz uso da LE exclusivamente como instrumento de comunicação, aduzindo, muitas vezes, a mímica e recriminando, assim, o exercício da tradução.

Nos anos 50 do século XX aparece o Método Direto, também designado de Método Áudio-oral e audiovisual. Este é fundamentado nas teorias linguísticas e psicológicas. Por conseguinte, usa como linguagem mecânica o modelo behaviourista, i.e., sinteticamente, o estímulo-resposta. Como tal, as explicações metalinguísticas são feitas com base na LE, abstraindo-se da LM e, para isso, muitas vezes recorrem a processos extralinguísticos, como, por exemplo, mímica, imagem ou som. O vocabulário concreto é ensinado através de desenhos de mímica, já o vocabulário abstrato é ensinado através da associação de ideias. Este método prima o uso de drills, repetições e imitação através dos diálogos. Por sua vez, a gramática é transmitida de forma indutiva, sem se recorrer à técnica de tradução. Para esse efeito, usa-se como material didático os suportes orais gravados e visuais filmados. Deste modo, privilegia-se a expressão oral, colocando sempre a ênfase na linguagem falada e na comunicação (cf. Dias, 2015; Pedreiro, 2013).

No século XX aparecem, também, os Métodos Comunicativos, fundamentados na pragmática linguística, através dos quais se explora a comunicação/oralidade, nomeadamente a interação entre os falantes, que por sua vez fazem uso de estratégias de interpretação e da língua à semelhança dos nativos. Por outro lado, este método valoriza o ensino da escrita, da leitura e da gramática reflexiva. Por exemplo, a aprendizagem do léxico ocorre de forma inconsciente através da prática de atividades, pois adquire-se de maneira natural num contexto de comunicação real. Porém, o ensino do vocabulário não é o foco principal, sendo o principal objetivo a fluência em detrimento da precisão gramatical, sem esquecer os conteúdos culturais (Dias, 2015; Pedreiro, 2013). A importância da pronúncia neste método é enfatizada.

De forma generalizada, Souza (2009: 33) sintetiza o papel da competência fonológica:

“Aponta-se, a partir de um panorama geral, o papel da pronúncia nos diversos métodos e abordagens de ensino de línguas, observando-se que, por um longo período, seu ensino era pouco destacado, em detrimento de estudos da gramática e do vocabulário. Com a vigência da Abordagem Comunicativa nos anos 80, porém, este cenário começou a mudar e, atualmente, os profissionais da área atribuem grande importância ao seu ensino, visto como um componente a ser desenvolvido juntamente com a produção e compreensão orais para uma comunicação satisfatória na língua alvo (L-alvo).”

A competência fonológica é geralmente omitida nos métodos de ensino, apesar de ter vindo a haver um aumento gradual de destaque.

Como pudemos constatar, nenhuma destas metodologias e abordagens atribui a mesma importância ao ensino das várias competências. Sempre com muita relutância, apenas há pouco tempo é que se começou a aperceber da relevância da fonologia-oralidade/comunicação para o ensino de PLNM. Com objeção, verifica-se em todos os métodos a falta de equilíbrio do ensino das competências na aprendizagem de uma língua estrangeira. Prudentemente, cabe às instituições e aos professores o ajuste dos programas curriculares, a fim de se obter um equilíbrio nas competências, sem, contudo, se esquecerem das principais necessidades dos alunos.

Os Portugueses no Canadá

O Canadá é um país novo relativo a história e a cultura. Desde o Tratado de Paris, em 1763, é considerado oficialmente um país bilingue, isto porque foi colonizado por duas grandes potências coloniais, nomeadamente a britânica e a francesa. Contudo, no ano de 1867, estas duas colónias dividiram-se em duas grandes províncias, o Québec e Ontário (Vaz, 2005).

Vaz (2005) declara que, para além de o Canadá ser um país oficialmente bilingue, é constituído por uma “pluralidade populacional”, isto é, existem diversificadas culturas que coabitam no mesmo espaço. E entre essas diversificadas culturas encontra-se o povo português, provindo maioritariamente dos Açores, mas também do continente.

A história da população portuguesa no Canadá começa na era dos Descobrimentos. Segundo a História, a costa leste do Canadá foi encontrada com o intuito de descobrir caminhos marítimos para a China, (cf. Vaz 2015). Porém, com este estudo de território, os portugueses descobriram que a costa leste, Newfoundland, era rica em bacalhau, e, a partir daí, dirigiam-se à costa do Canadá com o objetivo de pescar. No entanto, por questões políticas, perdem a frota de pecuária para os ingleses, (cf. Vaz 2015).

No século XVIII, os ingleses, devido à caça da baleia, encontram-se com falta de mão de obra, e como conheciam a fama dos pescadores açorianos, requisitaram-nos. Os portugueses, à medida que iam descobrindo a costa do Canadá, “batizavam” os locais por onde passavam, sendo que muitos lugares, ainda hoje, permanecem com esses mesmos nomes de origem portuguesa. Após os açorianos terem auxiliado os ingleses na pesca da baleia, começaram a instalar-se neste país, o que culminou numa difusão de emigração portuguesa no Canadá, que levou a um fluxo migratório gradual, principalmente entre os anos 1940 e 1953. Os portugueses centraram-se, principalmente, nas províncias do Québec, Ontário e British Columbia. Na década de 50, os portugueses começaram a ser convocados, através de um acordo bilateral luso-canadiano, que lhes permitia trabalharem na agricultura e nos caminhos-de-ferro. Primeiramente, só eram aceites homens solteiros, mas mais tarde os empregadores começaram a aceitar homens casados, que posteriormente traziam as famílias. No entanto, nas décadas seguintes, ocorreu uma crise económica, que culminou em tempos difíceis para os portugueses emigrados, visto que muitos deles eram analfabetos e não sabiam falar a língua inglesa. A partir dos anos 90, a segunda geração de filhos dirige-se para os centros urbanos, com o propósito de arranjar emprego, mas a situação era diferente para estes, pois já tinham conhecimento escolar da língua, (cf. Vaz 2015).

Vaz (2015: 20) aduz:

“Calcula-se, por exemplo, que 50.000 portugueses habitassem a província do Québec estabelecendo-se a maior parte na capital, Montréal, e sendo na sua maioria de origem açoriana. Em Vancouver, o número de residentes portugueses era de 100 na década de 1950, estimando-se em 16.000 na atualidade, concentrados no continente. No total, contam-se 23.380 em British Columbia. Em Alberta estariam registados 9.755 portugueses e luso-descendentes, e 9.530 em Manitoba. Na Província do Ontário, onde atualmente vive a maior parte da população portuguesa, o seu número era estimado em 231.805, enquanto que o Censo da Área Metropolitana de Toronto indicava 161.685 portugueses”.

Segundo este mesmo censo, a LP era uma das línguas mais faladas, a seguir ao Chinês e ao Italiano, no Canadá. As autoridades portuguesas no Canadá calculavam que o número de luso-canadianos (da primeira, segunda e terceira gerações) se situasse entre os 400.000 e 550.000. Destes, dois terços eram emigrantes dos Açores ou descendentes de emigrantes açorianos. Atualmente, de acordo com Statistics Canada (2017), antes do ano de 1981, emigraram cerca de 42.980 portugueses para área de Toronto, mas, entre os anos de 1981 e 2000, houve uma diminuição de pessoas oriundas de Portugal para Toronto, passando a ser apenas 22.815. Entre os anos 2000 e 2016, essa diminuição acentuou-se para cerca de 5255 pessoas vindas de Portugal. Com efeito, este site contabilizou que, em 2016, existiriam, em Toronto, cerca de 71.045 habitantes de origem portuguesa. Apesar da diminuição da emigração,

ainda existem muitas pessoas de origem portuguesa a viver no Canadá. Por esta razão, tem-se como objetivo estudar os membros desta comunidade portuguesa residente em Toronto, neste caso com destaque para a pronúncia, visto que existem portugueses de várias regiões de Portugal. Como constatámos através do anterior excerto, a língua portuguesa era uma das línguas mais faladas, a seguir ao Chinês e ao Italiano. A população portuguesa foi tão marcante, que existem bairros com lojas portuguesas na cidade de Toronto, como o bairro “Little Portugal”.

Apesar da diminuição da emigração, ainda há muitos habitantes de origem portuguesa a viver no Canadá.

CAPÍTULO 3

Os principais conceitos

Bilinguismo

Os primeiros estudos conduzidos sobre o conceito de bilinguismo classificaram o falante bilingue como o falante que domina duas línguas desde a infância, i.e., que possui duas línguas maternas (Bloomfield, 1933; Thiery, 1978; Grosjean, 1989, 1997). No entanto, estes mesmos estudos categorizaram os bilingues que usam as duas línguas no seu cotidiano, mas de forma desequilibrada, como “less bilingual”, “semilingual”, “unbalanced”, entre outros. Por outras palavras, não classificaram estes falantes como totalmente bilingues, colocando-os numa categoria indeterminada (cf. Grosjean, 1989). Alguns autores, como Bloomfield (1933) e Thiery (1978), não deixam de verificar a existência de certas lacunas na presumida dominância desses falantes. Bloomfield (1933) refere que há casos de falantes bilingues que manifestam traços peculiares não-nativos na língua dominante. Por outro lado, Thiery (1978) reafirma que a igualdade de competências nas línguas não é suficiente para definir perfeitamente o bilinguismo. Grosjean (1989: 6) defende que os bilingues devem ser considerados “...not as two monolinguals in one person, but as different, perfectly competent speaker-hearers in their own right”, i.e., não uma fusão de dois monolingues no mesmo indivíduo, mas sim falantes-ouvintes distintos e perfeitamente competentes. Constata-se, assim, que os bilingues têm níveis de competência variáveis. Por exemplo, muitos não sabem ler ou escrever numa das línguas que adquiriram, mas geralmente apresentam um sotaque nativo em ambas (cf. Grosjean, 1997). Como tal, Grosjean (1989: 6) afirma que:

“The bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration. The coexistence and constant interaction of the two languages in the bilingual has produced a different but complete linguistic entity.”

Aqui, o autor acentua a ideia de que o falante bilingue tem uma configuração linguística singular e específica provinda da interação das duas línguas, culminando numa identidade linguística própria e completa. Por outras palavras, não é necessário haver um “equilíbrio perfeito de competências” para se ser bilingue.

Não se deve categorizar o bilinguismo em termos de “perfeição”, pois existe vários fatores que influenciam o desenvolvimento das competências linguísticas num bilingue. Um falante

bilingue pode ser influenciado por agentes internos e externos, como, por exemplo, a sua personalidade, cultura, educação, política, idade, sexo, religião, fatores socioeconómicos, etc. (cf. Almeida & Flores, 2017; Edwards, 2006; Flory, 2009; Grosjean, 1997). Bloomfield (1933: 56) defende que: “... the two languages play somewhat different parts in the life of the bilingual”, i.e., cada língua adquirida tem graus de prioridade diferentes. Bloomfield (1933: 55) justifica esta asserção do seguinte modo:

“Very often the parents speak their native language at home, and make it the native language of their children, but the children, as soon as they begin to play out of doors or to attend school, refuse to speak the home language, and in time succeed in forgetting all but a smattering of it, and speak only English. For them, English has become what we may call their adult language.”

Bloomfield reitera que as crianças emigrantes colocam a língua que aprendem em casa (LH) em segundo plano e a língua com que socializam torna-se a “língua adulta”, ou seja, a mais dominante. Este fenómeno pode justificar uma das causas para os níveis de aptidão diferentes (cf. Almeida & Flores, 2017; Flores & Melo-Pfeifer, 2016).

Sublinhe-se que a mente humana está biologicamente predisposta a adquirir mais do que uma língua materna, se o falante for regularmente exposto a duas (ou mais) línguas desde muito cedo. Se o contacto regular com as duas (ou mais) línguas se mantiver até à adolescência, o falante desenvolve e mantém uma competência bilingue muito estável. A criança bilingue desenvolve precocemente a capacidade de distinguir as suas línguas e o facto de utilizar as duas no mesmo enunciado não é evidência de confusão dos dois idiomas (cf. Almeida & Flores, 2017).

No entanto, o cérebro também é uma espécie de esponja, que vai absorvendo a informação, mas que também a pode expelir, i.e., inativar. Este facto pode acontecer quando um falante bilingue tem pouca exposição a ou faz uso reduzido de uma das suas línguas, normalmente a língua dita minoritária, neste caso, a LH. O bilinguismo pode ser subcategorizado, segundo a revisão da literatura, em duas grandes classificações. A título de exemplo, Montrul (2012: 2) defende que:

“Heritage speakers are early bilinguals due to their upbringing because they are exposed to the heritage language and the majority language since birth or in childhood. Some heritage speakers grow up speaking the majority and the heritage language since birth – simultaneous bilinguals – whereas others may have lived in a monolingual setting in early childhood and became bilingual when they started school in the majority language at around ages 5 or 6. These heritage speakers would be considered sequential bilinguals because one language is in place before the other is acquired. Regardless of whether they are simultaneous or sequential bilinguals, what heritage speakers have in common is that by the time they reach adulthood the heritage language is their weaker language.”

A autora aduz que os falantes de LH são considerados falantes bilíngues, porque, desde estão expostos a uma LH desde o nascimento. Assim os FLH que crescem a falar uma LH em simultâneo com outra língua nativa desde o nascimento (ou desde a infância) são designados de bilíngues simultâneos. Os falantes de LH que vivem num ambiente exclusivamente monolíngue até certo momento da infância e só se tornam bilíngues, por exemplo, quando entram na escola, designam-se de bilíngues sequenciais, pois adquirem uma língua (e.g., LH) antes da outra (e.g., língua do país de acolhimento). No entanto, quer o falante seja bilíngue simultâneo ou sequencial, num determinado momento do seu desenvolvimento linguístico, a LH torna-se frequentemente mais débil, por não ser a língua principal de socialização e do meio escolar e/ou profissional.

Noutra classificação, Almeida e Flores (2017: 276) defendem que:

“...um tipo particular de bilinguismo, que poderá ser simultâneo ou sucessivo: o bilinguismo de herança...quando uma criança é exposta a duas línguas de forma regular desde a nascença, a criança irá adquirir duas línguas maternas (2L1). Nestes casos, as duas línguas a que a criança é exposta são consideradas línguas maternas, uma vez que não existe diferença de tempo entre a primeira exposição a cada uma delas. Considera-se que estes são os casos de Bilingual First Language Acquisition (BFLA), ou bilinguismo simultâneo...”.

Almeida e Flores (2014: 288) afirmam:

“O bilinguismo sucessivo refere-se ao processo de aquisição consecutiva de duas línguas. O indivíduo já adquiriu ou está a adquirir a sua primeira língua (L1) quando é exposto a uma segunda língua (L2).”.

Neste trabalho, focar-me-ei na terminologia de Almeida e Flores (2017). Os estudantes observados no decorrer do projeto são, na minha perspetiva, alunos bilíngues maioritariamente simultâneos e minoritariamente sucessivos. Flory (2009: 34) chama a atenção para o seguinte:

“...diversidade de critérios possíveis para se classificar a Bilinguidade (...). Isto porque diferentes tipos de Bilinguismo (ligados a diferenças individuais e de contexto social, cultural, económico, valorativo, afetivo) podem estar relacionados a diferentes conseqüências possíveis em vários campos, como, por exemplo, uso e proficiência das diferentes línguas, controle inibitório e seleção de atenção.”

Já Montrul (2010: 3) afirma que:

“To understand the linguistic profile of heritage speakers, it is important to keep in mind the distinction between the two languages of these bilinguals in terms of order of acquisition of the languages (i.e., first vs. second language), the functional dimension of the languages (primary vs. secondary language), and the sociopolitical dimension (minority vs. majority language).

De acordo com Montrul (2003), para se poder entender o perfil do FLH, é importante destrinçar a ordem cronológica da aquisição das línguas do indivíduo bilíngue, quer na sua dimensão funcional (i.e., primeira vs. segunda língua), quer na sua dimensão sociopolítica (i.e., idioma minoritário vs. idioma maioritário).

Em relação à investigação sobre bilingues e FLH de Português Europeu, ainda há poucos estudos sobre a temática da pronúncia e do sotaque. Deste modo, considero importante estudar o sistema fonológico dos falantes das comunidades portuguesas no estrangeiro. No presente estudo de observação, pretende-se analisar as singularidades da pronúncia dos falantes de LH e de L2 de português, a fim de construir exercícios que melhorem ou corrijam estes desvios e/ou singularidades. Para o efeito, tem de se ter em conta os fatores implicados na aquisição bilingue.

Língua de Herança

De acordo com Ramon (2017), as línguas são portadoras/criadoras de cultura, da mesma forma que as culturas espelham e influenciam uma dada língua natural. Como constata Almeida e Flores (2017: 291), “a título de curiosidade, a conceção de “heritage speaker” (falante de língua de herança), foi designada por um investigador canadiano chamado Jim Cummins”. A LH pode ser entendida como uma língua com um estatuto e processo de aquisição muito diferente de uma L2. Através da revisão da literatura, conclui-se, de forma resumida, que a LH é uma língua materna que se adquire no seio familiar em contexto de emigração, sendo geralmente aprendida em casa, antes de a criança entrar na escola do país onde reside.

Flores e Melo Pfeifer (2014: 19) definem que “a língua de herança é a língua falada no seio da família, isto é, a língua de origem do emigrante”. Então, em contexto de diáspora, é a língua que se aprende em casa com os familiares. Seguindo a linha de pensamento das autoras, a LH advém, geralmente, das famílias que já tinham filhos pequenos quando emigraram ou, no caso de crianças emigrantes que nascem e crescem em comunidades emigrantes, que apenas falam a língua da família antes da idade de escolarização. Do mesmo modo, Montrul (2010: 2) afirma que:

“In the context of the United States and Canada the term heritage languages, refers to the languages spoken by immigrants and their children. Sociopolitically, the languages spoken by the wider speech community in the host country are majority languages with official status while the heritage language is a minority language. Analogous terms used in Europe and Australia to refer to the same population are ethnic minority languages or community languages.”

Sintetizando as palavras da autora, a LH é um conceito dilatado, visto que, tanto nos Estados Unidos, como no Canadá, na Europa e na Austrália, a LH se refere às línguas faladas pelos imigrantes e pelos seus filhos. A nível sociopolítico, a língua falada no país anfitrião é

nomeada como língua maioritária, enquanto que a língua da comunidade imigrante é minoritária, ou seja, estamos no domínio do bilinguismo. Montrul (2012: 3) defende ainda que:

“Heritage speakers are early bilinguals due to their upbringing because they are exposed to the heritage language and the majority language since birth or in childhood. Some heritage speakers grow up speaking the majority and the heritage language since birth – simultaneous bilinguals – whereas others may have lived in a monolingual setting in early childhood and became bilingual when they started school in the majority language at around ages 5 or 6. These heritage speakers would be considered sequential bilinguals because one language is in place before the other is acquired.”

Por outras palavras, os FLH são bilingues, pois estão expostos à LH desde o nascimento ou desde a infância. Como tinha referido anteriormente, os falantes que estão expostos desde o nascimento às duas línguas simultaneamente, isto é, à língua do país em que vivem e à LH, são designados de bilingues simultâneos. Aqueles que adquirem em idade precoce ambas as línguas, mas em momentos consecutivos, sendo, por exemplo, primeiro adquirida a LH e um pouco mais tarde a língua do país em que residem, geralmente no momento que entram na escola, designam-se de bilingues sequenciais.

Em suma, a LH consiste na língua de origem da família, ou seja, o input advém basicamente do ambiente doméstico e não do meio social em que se vive. Frequentemente, um falante de LH apresenta inúmeras particularidades linguísticas e um conhecimento linguístico divergente do conhecimento do falante do país de origem. (cf. Flores, 2013).

Língua Segunda

Os conceitos de Língua Segunda e de Língua Estrangeira são muito debatidos, devido ao grau de aproximação dos seus significados. No entanto, a sua distinção é um tema que se encontra ainda em estudo, sendo que ambos são geralmente atribuídos à classe das línguas não-nativas. Se pensarmos bem no significante “segunda língua”, reparamos que tem uma sonoridade mais familiar, i.e., trata-se de algo que está próximo, enquanto que o significante “língua estrangeira” soa mais distante, algo que é exótico, invulgar, i.e., que está mais afastado. (cf. Stern, 1983).

De acordo com Flores (2013), a L2 pode ser aprendida no caso de imigração. No seu estudo, a autora fornece dois exemplos: no primeiro, descreve o caso de uma adolescente de 14 anos que veio viver com os pais para Portugal, i.e., encontra-se no contexto de imersão, estando cercada, não só pela língua do país onde reside, como também por toda a identidade e a cultura da população falante dessa língua; no segundo exemplo, temos uma senhora de 40 anos que aprendeu LP na Alemanha, mas que resolveu vir para Portugal, onde já reside há 15 anos. Aqui,

encontramos outro exemplo de imersão, sendo este um caso em que a L2 é adquirida em fase adulta (Flores e Rinke, 2015).

Montrul (2010: 1) afirma que também existe falantes de herança que aprendem a sua LH como segunda língua: “many heritage speakers (bilinguals in a minority language context) turn to the second language (L2) classroom to expand their knowledge of the heritage language”. Por outras palavras, muitos falantes de língua de herança de Português inscrevem-se em cursos de L2 para desenvolverem as suas competências. O fenómeno que Montrul descreve ocorre, por exemplo, na Universidade de Toronto, na turma PRT-220, L2/LE. Esta heterogeneidade levantou outra questão, que surgiu ao longo das observações dos alunos nestas aulas. Por que razão estes alunos querem inscrever-se em cursos de L2, sendo eles falantes de LH?

Uma das razões é puramente académica, i.e., alguns alunos inscrevem-se com o objetivo de aumentar a média do seu curso de licenciatura, uma vez que já têm um conhecimento muito elevado da língua em causa. Para outros, a inscrição deve-se à falta de confiança em produzir a LH. Na maioria, contudo, estima-se que seja por terem competências linguísticas erodidas ou inexistentes. Não obstante, todos os alunos demonstraram interesse em saber mais sobre Portugal, chegando, por vezes, a partilhar com a turma alguns costumes portugueses que praticam em casa.

O mais curioso é que, apesar de existir um certo afastamento da família dos alunos luso-canadianos das suas raízes portuguesas, estes não deixam de manifestar interesse na sua ligação fraternal com a língua e a cultura portuguesas. Mesmo que os alunos não produzam sistematicamente a sua LH no ambiente doméstico, parecem reter e praticar os valores, a cultura e as tradições portuguesas. Os alunos que observei demonstraram curiosidade em saber mais sobre o seu país de herança. Não se pode, por conseguinte, dizer que estes alunos estão a estudar uma língua estrangeira, pois estão mais próximos da língua-alvo do que um estudante de LE ou de L2, pela existência de fragmentos da cultura portuguesa na sua diáspora. A título de exemplo, veja-se o caso de um aluno desta turma que partilhou o momento em que tinha falado pela primeira vez com a sua avó, residente num lar em Portugal. O aluno percebeu tudo o que a avó tinha dito e mostrou-se feliz e agradecido por ter conseguido comunicar com um ente querido.

Sublinhe-se que, ao investigar os diferentes tipos de aquisição das línguas, segundo Flores e Rinke (2015: 12), deve ter-se em conta vários fatores, como: “a idade do primeiro contacto com o português”; “o tipo e a quantidade de exposição diária à língua”; “o grau de instrução formal

em português” e os “fatores relacionados com a motivação para a aprendizagem desta língua, a identificação cultural, o seu estatuto sociopolítico”.

Em suma, a percepção e a produção de uma L2 tem de ter em consideração fatores como a idade de aquisição e a quantidade e qualidade de exposição à língua-alvo, visto que estes interferem no desenvolvimento de certas competências linguísticas. O que aqui nos interessa são os desvios de pronúncia cometidos por estes alunos.

Língua Estrangeira

A língua é um instrumento de comunicação, que obedece a determinadas regras. A partir do nascimento vamos adquirindo inconscientemente estas regras, mas, quando queremos aprender uma nova língua, a LE, podemos ter de aprender regras novas, que não existem ou não se manifestam na nossa língua materna. Stern (1983: 17) sublinha que: “(...) “Foreign” in “foreign language” can express a relationship between person and language, i.e., the language is “new” or “foreign” to an individual”. Por outras palavras, a LE é tida como uma língua desconhecida para um dado indivíduo. Já de acordo com Moeller e Catalano (2015: 327) “a language is considered foreign if it is learned largely in the classroom and is not spoken in the society where the teaching occurs”, i.e., uma língua é considerada estrangeira se for apreendida em ambiente de sala de aula, não sendo, contudo, falada na sociedade em que é ensinada. Geralmente, a LE é aprendida num contexto formal, como em escolas e outras instituições ou entidades de ensino, sejam públicas ou privadas, sendo que o aluno a aprende num meio sociopolítico em que essa língua não vigora. Stern (1983: 17) define LE como “... a “non-national” language, a language which has no legal status within the nation”. A LE é, portanto, uma língua com as seguintes características: tem natureza não-materna; é não-oficial; é aprendida e usada em espaços onde não se goza de qualquer estatuto sociopolítico; é aprendida em contextos de exposição formal; é uma língua pertencente a uma comunidade linguística na qual o aluno/aprendente não está inserido. (cf.; Flores, 2013; Leiria, 2004; Moller e Catalano, 2015; Stern, 1983).

A distinção entre LE e L2 é uma questão ainda controversa para muitos autores (cf. Flores, 2013; Leiria, 2004; Stern, 1983;). Flores (2013) procura desambiguar estes dois conceitos através de dois exemplos. No primeiro exemplo, temos um jovem adulto austríaco, que pretende trabalhar no Brasil e que está a começar a estudar português na Áustria; no segundo exemplo, temos uma menina timorense de 7 anos, que entrou pela primeira vez na escola, onde foi introduzida à língua

portuguesa. Flores baseia a sua distinção no estatuto da língua no país. Leiria (2004) afirma que uma L2 pode ser uma língua oficial, ou seja, uma língua que tem um estatuto sociopolítico no país de residência, como se verifica no exemplo da menina timorense. Já o jovem austríaco é considerado falante de LE, pois está a aprender a LP na universidade e nunca esteve em contexto de imersão, nem reside num país que tem a LP como língua oficial. Aqui, Flores (2013: 10) define que:

“O conceito de Português Língua Estrangeira se aplica apenas aos casos dos alunos que aprendem o português em contexto de instrução formal e não têm qualquer contacto com esta língua fora da sala de aula”.

Nas turmas que observei, havia estudantes sem quaisquer relações ou afiliação às culturas da CPLP. Na turma L2 (PTR-219), encontrei canadianos de origem filipina e egípcia. Por exemplo, a LP que um aluno estrangeiro (sem afiliação à CPLP) aprende no Canadá é considerada uma LE. Mas se este aluno canadiano aprende português, e.g., em Portugal, aprende uma L2, pois está num contexto de imersão. Como tal, Stern (1983: 16) sublinha que:

“A foreign language usually requires more formal instruction and other measures compensating for the lack of environmental support. By contrast, a second language is often learnt informally ('picked up') because of its widespread use within the environment.”

Por outras palavras, a LE requer uma instrução mais formal do que a L2.

A decisão por parte de alunos de origens diferentes em aprender português tem vantagens consideráveis, visto que existe, atualmente, cerca de 200 milhões de pessoas que falam a língua portuguesa (cf. Cartilha: Aprender Português, 2020; Flores 2016).

Unidade Didática

O presente estudo relaciona-se com a perceção das singularidades da pronúncia em aprendentes de português que residem fora de Portugal. Propõe-se uma unidade didática que consiste na elaboração de fichas com objetivos pedagógicos direcionados para o ensino-aprendizagem da pronúncia do português europeu. As atividades baseiam-se em trava-línguas, que serão apresentados numa secção posterior. Observam-se aspetos da pronúncia ainda pouco abordados em Português como Língua de Herança ou Língua Estrangeira. Uma parte considerável do público-alvo são os aprendentes canadianos de PLH, uma vez que existe uma carência de materiais didáticos relativos à pronúncia do PE (cf. Castelo, 2017; Castelo, Morelo e Souza, 2018; Souza, 2009).

O principal objetivo da elaboração desta unidade didática é o sucesso do aluno. É esperado que o aluno adquira várias competências a nível fonético e fonológico para uma aprendizagem bem-sucedida da LP. A unidade didática aqui apresentada inclui textos populares, como trava-línguas e algumas adivinhas e canções tradicionais, e segue os princípios de Castelo (2017: 5):

- (i) “promover o treino fonético, de forma contextualizada e lúdica, desde o início da aprendizagem do Português como língua estrangeira;
- (ii) dar a conhecer algumas canções e factos da cultura portuguesa;
- (iii) fomentar a aquisição de novo vocabulário;
- (iv) estimular a motivação para a aprendizagem da língua e da cultura portuguesas.”

Deste modo, a unidade didática aqui proposta é direcionada para estudantes (LH/L2) de nível B1/B1+, B2/B2+ e C1/C1+, segundo a escala do QECR, sendo que todos os exercícios procuram respeitar os objetivos estipulados para estes níveis. Veja-se as características do perfil dos aprendentes e os objetivos de aprendizagem mais relevantes, conforme os requisitos estabelecidos pelo QECR:

Quadro 1. Níveis Comuns de Referência: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.

1

A unidade didática é apresentada de acordo com o método comunicativo de ensino, para que os aprendentes desenvolvam as suas competências comunicativas e percetivas, uma vez que não é suficiente ter apenas conhecimentos de vocabulário e de gramática, sendo a articulação do

¹ Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf pg.49 (consultado: 2020-05-12)

discurso um elemento fundamental para a comunicação (cf. Castelo & Freitas, 2009). Ramon (2017: 25) defende que:

“O conceito de competência comunicativa é hoje absolutamente central para a didática das línguas estrangeiras. Sem deixar de considerar o conhecimento da própria língua indispensável para que o falante possa produzir e entender um número infinito de orações, a competência comunicativa pressupõe também o saber necessário para selecionar, de entre as formas linguísticas possíveis, as mais adequadas a cada situação concreta.”

Os textos da cultura literária apresentados nesta unidade também são utilizados para desenvolver competências de leitura, de compreensão e, simultaneamente, de produção escrita. Some-se a isto o facto de ser facultado ao aprendente o aprofundamento dos seus conhecimentos socioculturais da língua-alvo, conforme os objetivos do QEER.

Com base nos princípios referidos acima, selecionei para esta unidade um tipo de texto de tradição oral, o trava-línguas, com o objetivo de atenuar os desvios de pronúncia mais frequentemente realizados pelos aprendentes da Universidade de Toronto. Esta unidade didática poderá ser realizada em aula, por exemplo, em trabalhos de grupo, mas foi pensada enquanto complemento extracurricular. Hişmanoğlu (2006: 107) aponta que:

“In parallel to the emergence of autonomous language learning, many innovative pronunciation teachers have attempted to move towards autonomous pronunciation learning. Such teachers motivate their students to become autonomous learners. Since students cannot always find the chance to ask their language teacher for help in real life contexts, they should be stimulated to come to a stage where they can make their own decisions about their own pronunciation learning. Students can be actively involved in their own learning.”

Segundo o autor, muitos professores sugerem que os seus alunos aprendam a pronúncia da língua-alvo de forma autónoma, devido ao facto de o professor não estar sempre presente fora da sala de aula. Deste modo, os alunos devem ser estimulados a desenvolver de forma autónoma a pronúncia da língua que estão a aprender. Acrescente-se, ainda, que, em contexto de aula de grupo, não é concebível que o professor consiga praticar a pronúncia com todos os alunos individualmente e que estes, por sua vez, consigam esclarecer totalmente as suas dúvidas. Além disso, a pronúncia não deve ser apenas praticada em contexto de aula, pois o seu desenvolvimento é mais restrito, devido às poucas horas semanais de instrução.

Como tal, define-se como expectativa de aprendizagem o desenvolvimento do conhecimento fonético e fonológico da língua portuguesa e a retificação de alguns desvios de pronúncia. Para ultrapassar estes desvios, foram elaborados alguns exercícios, com os quais se pretende que o aluno melhore as suas competências e se envolva mais na aprendizagem da língua, para se poder exprimir com mais facilidade e segurança. Da mesma forma, pretende-se

que o aluno reconheça e compreenda o que ouve e que tente, implicitamente, refletir sobre a língua e a cultura que lhe está associada.

Ao nível do processo de elaboração, começou-se com a escolha do tema. Em seguida, procedeu-se à planificação dos conteúdos principais da unidade, na qual foram escolhidos os tópicos a abordar nas competências comunicativa e cultural. Como tal, a unidade intitula-se “O trava-línguas” e decidiu-se que, nas competências comunicativas, abordaríamos os sons das palavras e as onomatopeias. No que toca à projeção da duração da unidade, calculou-se um tempo de realização de duas a três horas, visto que apenas existe um bloco de exercícios, sendo o final da unidade acompanhado de soluções. Cada trava-línguas e os exercícios correspondentes terão um ficheiro de áudio.

Estabelecidos os parâmetros da unidade, começou-se pela pesquisa de exercícios que se adequassem ao nível dos aprendentes e ao tema escolhido. Contudo, os materiais relacionados com este tema eram quase inexistentes.

Em síntese, a unidade aqui proposta promove o ensino de aspetos fonológicos da língua portuguesa para aprendentes que se encontrem fora de Portugal, fazendo uso de textos literários tradicionais, como os trava-línguas. Estes têm a peculiaridade de introduzirem alguns aspetos interculturais da tradição oral e deverão servir para incentivar o aluno a desenvolver a dicção e a pronúncia do português de uma forma mais leve e divertida.

Bloco de atividades

Para suporte dos exercícios da unidade didática, escolhi textos da tradição oral, designadamente trava-línguas e, em menor número, lengalengas, canções tradicionais e adivinhas.

O principal objetivo desta atividade é realizar uma espécie de revisão dos conhecimentos que os alunos já possuem, permitindo, contudo, o desenvolvimento da compreensão oral e da competência fonológica. Esta atividade fornece também algum conhecimento sobre a cultura dos povos de língua portuguesa. A escolha pelos trava-línguas deve-se à sua natureza curta e concisa, que permite uma retenção mais célere na memória, e à sua componente lúdica e musicalidade, que podem promover a motivação e a não-desistência dos alunos face aos exercícios em questão.

Descrição dos exercícios

As atividades de oralidade visam a leitura recreativa, que implica a participação ativa do aprendente no processo de desenvolvimento das suas competências comunicativas na língua portuguesa. A competência oral é aqui treinada através de uma atividade lúdica, mas educativa e, simultaneamente, o binómio língua/cultura é obtido através da sabedoria popular presente nos trava-línguas, nas adivinhas, nas canções e nas lengalengas.

A atividade inicial consiste na repetição de um trava-línguas. Em seguida, são apresentados exercícios, como os seguintes: repetição de palavras, semelhantes às palavras existentes no trava-línguas, e dos seus sons isolados; preenchimento de lacunas de palavras; formação de frases simples, etc. No fim, é apresentado novamente o trava-línguas a fim de perceber se o aprendente conseguiu evoluir em relação à primeira leitura e/ou repetição. As atividades aqui propostas são, na maioria, acompanhadas de um áudio de suporte, para que o aluno ouça os sons corretos. Os trava-línguas selecionados não foram escolhidos aleatoriamente, visto que cada trava-línguas trabalha determinados conjuntos de sons, considerados de difícil aquisição para os aprendentes.

Dificuldades/Problemas no processo de elaboração

Na elaboração da unidade didática, deparei-me com vários problemas e dificuldades. As dificuldades começaram no processo de enquadramento e/ou adaptação dos exercícios aos contextos pretendidos. Outro problema foi a forma de tratamento a utilizar para anunciar os exercícios. O problema seguinte consistiu na adequação das atividades ao nível dos alunos LH/L2, de forma a equilibrar as quatro competências básicas (ouvir, ler, falar, escrever), segundo os requisitos do QECR, incidindo a focalização na parte prática da oralidade. Apesar de uma grande parte desta unidade se focar no treino da oralidade, o bloco de exercícios proposto comporta as quatro principais competências, uma vez que não é produtivo promover apenas a leitura e pronúncia do aluno, descartando outras competências, como a escrita.

Os trava-línguas

Os trava-línguas pertencem à cultura tradicional oral de uma determinada língua. Consistem em frases curtas, que fazem uso de vários recursos estilísticos e são ricas em elementos e fenómenos fonológicos específicos, como, e.g., onomatopeias, aliteraões, assimilações, entre outros. Na sua generalidade, podem rimar e são formados por sequências de sílabas (quase) idênticas, o que dificulta a sua articulação. Além disso, trata-se de jogos verbais populares de palavras, nos quais a pessoa tem de recorrer à sua memória e, em simultâneo, proferir a frase ininterruptamente. Se houver algum tipo de hesitação ou interrupção, perde-se o jogo. Quando o indivíduo está a proferir o trava-línguas, ocorre uma espécie de antevisão mental do som que deve ser pronunciado, ou seja, o falante relembra-se dos sons das palavras previamente pronunciadas.²

A seleção deste tipo de texto tem como finalidade o desenvolvimento linguístico do aluno, facilitando e dinamizando a aprendizagem dos sons da língua portuguesa. O principal objetivo da sua inclusão nesta unidade é favorecer a dicção e a pronúncia dos alunos, de forma a diminuir os seus desvios e singularidades. Por outro lado, vai também enriquecer o seu vocabulário, melhorando assim as suas competências comunicativas.³

O trava-línguas como pertencente à literatura e ao ensino de uma língua

Os trava-línguas não estão só registados na língua oral, como também na língua escrita, i.e., estão incluídos nos textos literários. Por outras palavras, o trava-línguas tem uma componente lúdica e didática ao nível da produção oral e da compreensão escrita, mais precisamente na literatura, visto que muitos autores literários os utilizam como “veículos” de mensagens nas suas obras. Deste modo, os trava-línguas contribuem para a veiculação de novos sons de palavras, elementos culturais, saberes ancestrais, novas formas de interpretar o mundo, entre outros.

É evidente que, no ensino de uma LH/L2 e até na aquisição da LM, os trava-línguas são textos apelativos, porque, apesar do seu cariz essencialmente lúdico, caracterizam-se por serem frases curtas e fonologicamente complexas, mas diferenciadas, que podem ser utilizadas em

² Consultado em: <https://www.figuradalinguagem.com/gramatica/trava-lingua/> [13-05-2020]

³ Consultado em: <https://www.figuradalinguagem.com/gramatica/trava-lingua/> [13-05-2020]

diferentes contextos do saber linguístico-cultural numa aula. Este ponto de vista é adotado por Ramon (2017: 23-24):

“...a aula de língua não é apenas um espaço de transmissão/aprendizagem de conhecimentos linguísticos, mas se afigura também como o entorno privilegiado para o contacto com a(s) cultura(s) veiculada(s) numa dada língua-alvo.”

Defende-se, assim, que os trava-línguas contribuem para o ensino de uma língua, pois comportam algumas das principais características que estão legitimadas em vários documentos oficiais, como por exemplo no QECR. Ramon (2017: 25) assenta que a “competência comunicativa engloba não somente competências de natureza puramente linguística, mas também outras de natureza cultural”. A utilização dos trava-línguas nas aulas de LH/L2 é, portanto, uma mais-valia. Ramon (2017: 25) afirma, ainda, que:

“...os estudantes de línguas estrangeiras, para serem competentes no manejo da língua-alvo, devem não só aprender como funciona essa língua (competência linguística) e como a devem usar segundo as normas sociais em vigor (competência sociolinguística), mas também como criar enunciados adequados aos objetivos comunicativos específicos (competência pragmática).”

Evidentemente, os trava-línguas constituem um desafio em contexto de sala de aula, quer para os alunos, quer para os professores, sendo que a leitura exímia e ininterrupta deste tipo de texto, na maioria das vezes, não é propriamente acessível para um nativo. Dito isto, um estudante não-nativo terá ainda mais dificuldades. O seu uso será, contudo, enriquecedor, porque o aluno terá a possibilidade de aprender a conciliar e a desenvolver várias competências que, mais tarde, lhe proporcionarão ferramentas para usar em contextos comunicativos.

A fonética e a fonologia

A produção de uma palavra ou de uma frase advém de um plano de formação abstrato. Como aponta Moutinho (2000: 11), “a representação linguística da mensagem organiza-se no cérebro do locutor e a sua realização no plano fónico”. Portanto, quando se emite um “contínuo sonoro”, a compreensão da mensagem só pode ser decifrada pelo ouvinte que tem conhecimento real dessa língua. Caso contrário, o indivíduo não entenderá esse “contínuo sonoro”, sendo que este contém particularidades que apenas se caracterizam numa determinada língua. Os sons produzidos associam-se em sequências fónicas que, quando se encadeiam, possibilitam a comunicação de uma mensagem (Barroso, 1999; Moutinho, 2000). De acordo com Caligari (2011: 73), “as línguas, porém, não são feitas dos sons das palavras isoladas, mas de estruturas que juntam ideias e sons, formando palavras, frases, textos etc.”.

O cérebro humano é um dos principais responsáveis pela produção da fala, tal como afirma Moutinho (2000: 11): “o grande responsável pelo processamento da linguagem verbal é o sistema nervoso-central periférico, que possui características perfeitamente adaptadas, não só a sua produção, mas também á sua perceção e compreensão”, mais precisamente “... o hemisfério esquerdo o responsável pela linguagem” (cf. Barroso, 1999). A um nível mais mecânico, Jakubovics (2010: 155) designa a fala da seguinte maneira:

“Possivelmente ela se origina através de impulsos neurais. Estes impulsos produzem tensão nos músculos da face, língua, laringe e no sistema respiratório. A tensão no músculo ocasiona uma trajetória nos órgãos articulatórios de acordo com as leis da mecânica. O som, já modificado, é transmitido através de ondas sonoras ao ouvido”.

Como constatamos, o ser humano necessita de várias partes do corpo para poder comunicar.

As áreas da linguística que estudam os sistemas sonoros são a Fonética e a Fonologia. Contudo, são, ainda, áreas muito convergentes, como declara Seara (2011: 11):

“A maior parte da literatura que trata de Fonética e Fonologia vem tentando fazer uma distinção entre elas que não tem convencido aqueles que se aventuram nessas áreas. Primeiramente, deve-se dizer que tanto a Fonética quanto a Fonologia têm como objeto de estudo os sons da fala. Ou melhor dizendo, tanto as fonéticas quanto a fonologia investigam como os seres humanos produzem e ouvem os sons da fala.”

Em síntese terminológica, podemos constatar novamente que a Fonética e a Fonologia são áreas da linguística que se debruçam sobre o estudo dos sons. O estudo das características e do modo como estes sons se articulam pertence ao domínio da Fonética, enquanto que a distinção dos seus significados pertence à Fonologia (Moutinho, 2000). Por outras palavras, a Fonética ocupa-se de factos físicos, o que a torna uma ciência meramente descritiva, ou seja, “a substância e o sentido da expressão”; já a Fonologia explica detalhadamente o sistema linguístico, sendo, por isso, uma ciência interpretativa, ou seja, “forma da expressão” (Barroso, 1999; Cagliari, 2002, 2012). Contudo, são áreas que se complementam, visto que, de acordo com Cagliari (2002: 19), “quem pretende trabalhar somente com fonética ou exclusivamente com fonologia não tem condições de entender a realidade sonora da língua”. Existe uma interação entre ambas, e.g., ao nível da produção numa língua estrangeira, nomeadamente os desvios que podem ser causados por problemas fonéticos, fonológicos ou ambos (cf. Castelo, 2017). Assim sendo, para se estudar o som das línguas, há que compreender estas duas áreas da Linguística.

A fonética-fonologia no ensino da LE

Na história do ensino da LE, a abordagem fonológica, nomeadamente a compreensão e a produção no domínio da comunicação (e mais precisamente, a pronúncia ou o sotaque), nem sempre era colocada em prática, como constatámos na descrição dos métodos de ensino anteriores. A pronúncia era e continua a ser desvalorizada, como afirma Hişmanoğlu (2006: 101): “However, this fact is very much neglected by many foreign language teachers”. Esta conotação negativa das tarefas de oralidade, que envolvem a pronúncia e o sotaque, eram, e talvez ainda sejam, motivadas pelas dificuldades sentidas na utilização de estratégias apropriadas, pela falta de materiais didáticos, entre outras situações (Barbosa, 2016; Silveira & Rossi, 2006; Souza, 2009).

Contudo, atualmente, esta premissa tem vindo a diluir-se, de acordo com o que observa Castelo (2017: 47): “O interesse em ensinar a componente fonético-fonológica em contexto de ensino de língua não materna é comprovado pelo facto de muito estudos mostrarem a eficácia da instrução sobre a pronúncia”. Do mesmo modo, nas palavras de Hişmanoğlu (2006: 101):

“Pronunciation teaching is a prominent factor in foreign language teaching. Since sounds play an important role in communication, foreign language teachers must attribute proper importance to teaching pronunciation in their classes.”

Por outras palavras, o ensino da pronúncia é fundamental para o ensino da LE. No entanto, atualmente já se evidencia o interesse dos professores em inserir esta temática nas aulas, segundo o que afirma Souza (2009: 34):

“Ao analisar o perfil de estudos de línguas estrangeiras (LE) atualmente, verifica-se que as habilidades de produção e compreensão oral, fala e audição, respetivamente, têm ganhado destaque e, por isso, pode-se dizer que há uma maior preocupação com a qualidade destas duas habilidades no processo de ensino-aprendizagem de uma língua.”

Os sons da língua são fundamentais para a comunicação verbal, como constata Hişmanoğlu (2006: 101):

“It is evident that communication is a mutual relationship between the speaker and the hearer. This means that one must comprehend what he hears in the target language and must produce the sounds of the language he is trying to learn accurately.”

A comunicação resulta da relação mútua entre quem fala e quem ouve. Por outras palavras, é preciso compreender o que se produz e o que se capta. Por isso, nas aulas de PLE, é necessário introduzir o ensino da pronúncia, sem que haja a exigência de se alcançar uma pronúncia semelhante à de um nativo. Não é esse o objetivo do ensino da pronúncia, mas sim o

desenvolvimento da competência oral do não-nativo e a construção de maior confiança no momento do discurso. Como tal, pretende-se que o falante não-nativo exprima a sua mensagem corretamente e que se torne mais seguro na comunicação interpessoal.

Castelo (2017: 43) constata que “é fundamental dotar os professores de PLE dos instrumentos necessários para criarem materiais didáticos fundamentados nos conhecimentos alcançados no âmbito da Fonologia”. Por outro lado, os professores não só se devem comprometer com a obtenção de qualificação, como também com as perspetivas do aluno, tal como sublinha Hişmanoğlu (2006: 104):

“They should attach importance to current directions in language learning and teaching theory and pedagogy. They should be primarily concerned with how pronunciation fits into communicative language teaching. There should be emphasis on meaningful communication when teaching pronunciation to the students. Without adequate pronunciation skills, the learner's ability to communicate is severely limited.”

Por outras palavras, os professores devem atribuir importância às orientações atuais no ensino, tanto da língua, como da teoria e da pedagogia, inserindo a pronúncia no ensino da LE. Como tal, os docentes devem insistir na comunicação dos alunos, aliada à prática e aprendizagem da pronúncia. Isto é importante, porque, sem uma aquisição razoável da pronúncia, a capacidade de comunicação do aluno torna-se limitada.

Em suma, é necessário existir um equilíbrio de competências, através da introdução de novas áreas de conhecimento linguístico, como a da pronúncia, nas tarefas de ensino de uma LE, dado que o ensino da pronúncia é um fator crucial para o desenvolvimento da proficiência oral do aluno.

Os paradigmas fonológicos do Português Europeu e do Inglês Canadano

Quadro fonológico do Português Europeu

Neste projeto, tentarei abordar os sistemas fonológicos do Português Europeu e do Inglês Canadano (Norte-americano). Falarei de forma sintetizada sobre as suas principais características, a fim de tentar evidenciar a fonética articulatória das duas línguas.

Em primeiro lugar, a Fonética divide-se, geralmente, em três áreas de estudo: a fonética articulatória, que estuda a produção dos sons emitidos pelo aparelho fonador; a fonética acústica, que se debruça sobre o estudo da estrutura física dos sons e da onda sonora, como, por exemplo, a amplitude e a duração do movimento da onda sonora, e, por último, a fonética preceptiva, que

descreve a recepção e integração dos sons no aparelho auditivo e por certas zonas do cérebro, isto porque se recebe o som através do ouvido, sendo posteriormente descodificado no cérebro (Barroso,1999; Moutinho, 2010). Nesta instância, apenas explicarei o que é a fonética articulatória, visto que é esse o domínio sobre o qual me debruçarei nas minhas observações. Pois, Barroso (1999: 45) define-a como:

“...a área do falante (a área da formulação e articulação de mensagens- o que implica a vibração das cordas vocais e a ressonância nas cavidades supralíngueas das vibrações produzidas por aquela-), estamos na presença da **Fonética Produtória** (ou, mais vulgarmente conhecida, **Fonética Articulatória**); ...”

Para o ser humano conseguir emitir sons, necessita do aparelho fonador. O aparelho fonador está inserido em três “mini-aparelhos” do corpo humano, isto é, em três sistemas, que são: o sistema articulatório (faringe, cavidades nasais e orais, isto é, língua, dentes, lábios, palato, etc.); o sistema fonatório (laringe, glote e as cordas vocais) e o sistema respiratório (traqueia, pulmões, brônquios e diafragma) (cf. Barroso, 1999; Silva, 2003). Outra divisão semelhante também separa o aparelho fonador em três partes: os pulmões (o movimento do ar (fonte de energia)); a laringe e as cordas vocais (vibração do ar (fonte sonora)) e as cavidades supralaríngeas (faringe, fossas nasais, boca, lábios (a filtragem)), na qual todas as partes são necessárias para haver produção de sons, (cf. Barroso, 1999; Moutinho, 2010).

Na verdade, para podermos comunicar, precisamos de ter ar nos pulmões. Para isso, usamos o movimento de inspiração. Depois de comprimido o ar, este é expelido através do movimento da expiração e sai pela laringe segue pela faringe e por último passa na boca. Porém é no momento de expiração que o fluxo de ar pode ou não sofrer obstrução. Nomeadamente entre percurso da traqueia até chegar a laringe, onde existe uma espécie de “porta”, a glote envolvida pelas cordas vocais. Na qual se fluxo de ar fizer o movimento de abdução (afastamento das cordas vocais), existe um forçamento, que culminará no vibrar das cordas vocais. O que não acontece no movimento de adução (aproximação), ou seja, não existe vibração da glote. Depois de passado pela glote, o fluxo de ar, vai agora sofrer a sua maior transformação- na cavidade labial (faringe, fossas nasais, boca, lábios). Pois esta cavidade funciona como ressonador das vibrações glotais e como os órgãos que as constituem, pois se designam de articuladores, (Barroso, 1999). Segundo, Barroso (1999:50). Os articuladores são:” ... os responsáveis pela modelação de ar pulmonar a quando da sua passagem pelo trato vocal.”

A nível dos articuladores, afirma-se que a passagem do fluxo do ar laríngeo é modelada pelas cavidades supraglotais (a cavidade faríngea, a cavidade bucal e a cavidade nasal),

discriminando assim os timbres que favorecem a distinção dos sons consonânticos e vocálicos. Estas cavidades são modeladas pelos movimentos do maxilar inferior na cavidade bucal, dos lábios, da língua e do véu palatino, incluindo a laringe, que traz ou não a vibração e tem o papel de amplificador, onde se situam as cordas vocais (se fechadas, o som é surdo/não-vozeado; se abertas, o som é sonoro/vozeado), (cf. Amorim et al, 2016). Como tal, é no maxilar inferior que se encontram os articuladores: o lábio inferior e a língua. No maxilar superior, localizam-se os pontos de articulação que têm origem o lábio superior, dentes, alvéolos, pré-palato, palato (palato duro), véu palatino (palato mole ou velum) e úvula, sendo estes designados de articuladores passivos, assim, na cavidade bucal, os sons são modelados por estruturas móveis (língua, lábios, véu palatino, úvula e maxilar inferior) e estruturas não-móveis (dentes, alvéolos e palato). Já na cavidade nasal, é onde são produzidos os sons nasais, isto é, quando o ar vem da laringe e encontra a passagem do ar desobstruída, saindo pela boca e pelo nariz (Barroso, 1999; Moutinho, 2010).

De acordo com as suas propriedades fonéticas, os sons podem ser classificados em sons vocálicos, semivocálicos e consonânticos. As vogais são produzidas articulatoriamente com a saída livre do ar pela cavidade oral, sem que haja nenhuma restrição à passagem do ar. Deste modo, para se produzir as vogais, é necessário que haja vibração das cordas vocais, sendo a vogal considerada sonora. A semivogal possui um som similar ao da vogal, mas nunca pode ser considerada o núcleo de uma sílaba ou receber um acento. Por fim, a consoante produz o som quando existe obstrução do ar na cavidade bucal. Para compreendermos a correta articulação dos sons, é necessário conhecer o aparelho fonador e os seus elementos constituintes.

Some-se a isto que a produção oral, a fala, é representada graficamente por alfabetos fonéticos. Mateus (2007: 6) refere que: "... "ortografia fonética" - uma ortografia que se pretende se aproximar-se tanto quanto possível da oralidade". Pois, nos alfabetos fonéticos estão inseridos códigos ou convenções gráficas que têm como objetivo descrever os sons emitidos pelo ser humano, no entanto um som pode ser representado por varias grafias, pois não existe uma relação biunívoca entre letra e som, ou seja, permite que o mesmo som seja representado de varias maneiras, como por exemplo a grafia do som nasal (til ou uma consoante nasal seguida de vogal), (Mateus, 2001; Moutinho, 2000).

Cada letra é apenas a representação dos sons-fonemas. Reitera, Mateus (2006:11) que: “No português europeu, as letras que representam cada uma das vogais fonológicas pode corresponder a diferentes realizações fonéticas.” Por exemplo, a letra <o> pode ter três sons diferentes (alofone): bola [ɔ], bolo [o], falo [u], (Amorim et al, 2016).

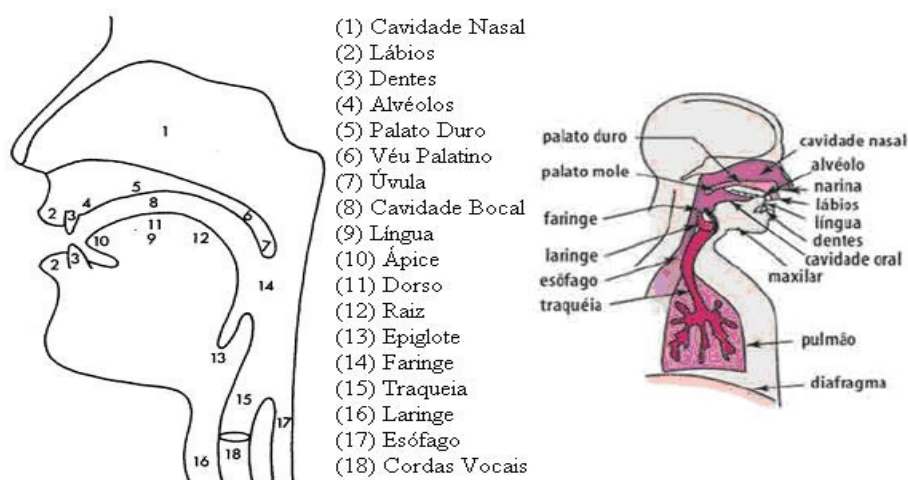


Figura 1 - Aparelho Fonador. Site
<http://fonticaarticulatria.blogspot.com/2011/05/o-aparelho-fonador.html>
[17/03/2020]

Na realidade, os sons de uma língua podem ser apenas divididos em dois grandes grupos: as vogais e as consoantes. Em Português Europeu, existe 14 vogais e quatro semivogais, mais as unidades consonânticas. No sistema fonológico português existem sete vogais orais (/i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɔ/, /o/, /u/), cinco vogais nasais (/ĩ ã õ ã õ ã/) e duas semivogais/glides (/j w/). Como já tinha sublinhado, as vogais resultam da livre passagem do ar e da vibração das cordas vocais, sendo todas classificadas como sonoras ou vozeadas. No entanto, para as classificar, deve ter-se em conta três critérios: o lugar ou zona de articulação; o grau de abertura e a labialização. Deve introduzir-se a estes critérios a configuração total da cavidade oral (cf. Moutinho, 2010).

Vogais orais

Grau de abertura	Zona de articulação			Altura da língua
	Anteriores (adiantadas ou palatais)	Médias (ou centrais)	Posteriores (recuadas ou velares)	
Abertas		[a] mala		Baixas
Semi-abertas	[ɛ] café		[ɔ] bola	Baixas
Semi-fechadas	[e] cedo	[ɐ] Chamo	[o] bolo	Médias
Fechadas	[i] filho	[ɐ] meter	[u] falo	Altas

Figura 2 - Quadro geral de classificação das vogais orais. Moutinho 2010 p. 32

De acordo com o timbre, as vogais são moldadas pela cavidade faríngea e pela cavidade bucal e podem ser abertas, semi-abertas, semi-fechadas e fechadas. Este critério evidencia a abertura do canal bucal, no momento da realização da vogal, (cf. Barroso, 1999; Moutinho, 2010)

Quanto ao ponto de articulação as vogais podem ser: anteriores (adiantadas ou palatais); médias (ou centrais) e posteriores (recuadas ou velares). Aqui, especifica-se a localização da língua na boca, nomeadamente o seu avanço e o seu recuo. Já a labialização está relacionada com a posição dos lábios na produção da vogal. A ausência ou a presença da projeção dos lábios permite-nos distinguir entre vogais não-labializadas ou não-arredondadas e vogais labializadas ou arredondadas. Na verdade, na língua portuguesa, maioria das vogais são classificadas como não-arredondadas, excetuando as vogais posteriores, que são arredondadas (cf. Amorim, et al, 2016).

Vogais nasais.

Grau de abertura	Zona de articulação			Altura da Língua
	Anteriores (adiantadas ou palatais)	Médias (ou centradas)	Posteriores (recuadas ou velares)	
Fechadas	[ĩ] fim		[ũ] mundo	Altas
Semi-fechadas	[ẽ] pente	[ɐ̃] amanhã	[õ] onda	Médias

Figura 3 - Quadro geral de classificação das vogais nasais. Moutinho 2010 p. 32

As vogais nasais são produzidas através da passagem do ar na cavidade nasal, isto é, há o abaixamento da úvula que deixa o canal bucal aberto. Acrescenta-se que as glides/ semivogais

e as consoantes [j, w] estão próximas das configurações vocálicas das vogais fechadas (cf. Barroso, 1999; Moutinho, 2010; Amorim, et al 2016).

Desta forma, das glides/semivogais ou consoantes [j, w] surgem os ditongos, ou os encontros vocálicos, isto é, e a fusão entre uma vogal e uma semivogal, que se pronuncia num só folgo de voz. (cf. Mateus, 2003) Acrescenta-se que as vogais “i e u” também funcionam como semivogal quando inseridas entre uma vogal e uma consoante, mas isto requer uma análise mais pronunciada que não abordarei aqui.

Mateus (2001: 2) afirma que “na língua portuguesa, dois aspetos da prosódia que têm maior importância do ponto de vista fonológico são a sílaba e o acento de palavra.” Analogamente, o sistema consonântico português tem vinte e uma consoantes:

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

Figura 4 - Quadro retirado: http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo3_1.html [30/09/2019]

De acordo com Moutinho (2010: 29), “as consoantes são descritas e classificadas em função do: modo de articulação que especifica a natureza da obstrução; o ponto de articulação que determina o lugar onde a obstrução acontece”. Acrescenta-se as cordas vocais, que indicam se existe ou não vozeamento/sonoridade, e o véu palatino.

Dizemos que uma consoante é oclusiva se existir obstrução total e momentânea do ar. As consoantes oclusivas do português são: [p, t, k, b, d, g, m, n, ɲ]. As consoantes [m, n, ɲ] são sempre classificadas como nasais. Quando a passagem do ar é contínua no trato vocal, gerando fricção e obstrução do ar, fala-se de consoantes fricativas, que são [f, s, ʃ, v, ʒ]. No que toca as consoantes líquidas, que são [l, ʎ, r, R], existe uma obstrução total da cavidade bucal e, ao mesmo

tempo, o ar sai livremente. No caso de [l, ʌ,], existe passagem do ar pelos dois lados, sendo as consoantes deste primeiro conjunto designadas de líquidas laterais. Já o conjunto [r, R] é produzido pela vibração de um articulador. Relativamente à sonoridade/vozeamento as consoantes [b, d, g, v, z, ʒ] são vozeadas, juntamente com todas as nasais [m, n, ŋ] e as líquidas [l, ʌ, r, R]. Todas as outras são não-vozeadas ou não-sonoras (Barbosa, 1999; Mateus, 2003; Moutinho, 2010).

Quadro fonológico do Inglês Canadiano

Em Inglês, há 25 sons consonânticos:

← Manner of articulation →	Place of Articulation →	Bilabial	Labio dental	Dental	Alveolar	Alveo-palatal	Velar	Glottal
	Stop Voiceless Voiced		/p/ /b/			/t/ /d/		/k/ /g/
Fricative Voiceless Voiced			/f/ /v/	/θ/ /ð/	/s/ /z/	/ʃ/ /ʒ/		/h/ /ɦ/
Affricate Voiceless Voiced						/tʃ/ /dʒ/		
Nasal Voiced		/m/			/n/		/ŋ/	
Liquid Voiced					/l/ /r/			
Glide Voiceless Voiced		/hw/ /w/				/y/		

Figura 5 - Quadro retirado do manual *Making it clear: A guide for teaching pronunciation* (2010: 4/5)

Relativamente às vogais, segundo o manual *Making it clear: A guide for teaching pronunciation* (2010: 5):

“English has more vowels than most the other languages in the world, North American English has 14. There are two kinds of vowels: tense and lax (basically long and short): Short vowels- /ɪ ɛ æ a ʌ ʊ;/ Long vowels- /iː y eɪ oʊ uː ɔː/”.

O Inglês tem mais vogais do que a língua portuguesa. Assim sendo, existem 6 vogais curtas e 7 vogais longas, ou seja, em inglês a correspondência entre fonema e grafema é muito mais baixa do que em português. Na verdade, existem 14 a 15 vogais que compõem o Inglês da América do Norte, como afirma Yoshida (2013: 50):

“For most speakers of American English, there are 14 vowel sounds, or 15 if we include the vowel-like sound in words like bird and her. The phonemic symbols for the vowels are shown in the table below. For each sound, you’ll see at least two symbols. This is because different textbooks and authors use different versions of the phonemic

alphabet, with different symbols for vowels. Many American textbooks use symbols similar to those in blue, while others use symbols like those in green.”

Vowels of American English			
Example	Symbols	Example	Symbols
beat	/i:/ /i:/	boot	/u:/ /u:/
bit	/ɪ/ /i/	book	/ʊ/ /u/
bait	/ey/ /eɪ/	boat	/ow/ /ou/
bet	/ɛ/ /e/	bought	/ɔ/ /ɔ:/
bat	/æ/ /æ/	box	/ɑ/ /a/
but	/ʌ/ /ə/	by	/ay/ /ai/ /aɪ/
sofa	/ə/ /ə/	cow	/aw/ /au/ /aʊ/
her	/ə/ /ɜ/ /ɛr/ /ɜr/	boy	/oy/ /ɔy/ /ɔi/ /ɔɪ/

Figura 6 - Quadro retirado de Yoshida (2013: 50)

Em suma, o presente trabalho tem dois propósitos: primeiramente, refletir sobre os principais desvios/singularidades de pronúncia/sotaque de LH e L2, isto é, tentar verificar quais os sons mais difíceis de produzir para estes aprendentes e, em segundo lugar, tentar fazer uma unidade de exercícios que os ajudem a melhorar a fluência destes sons. Para esse efeito, apoiar-me-ei em observações de aulas na Universidade de Toronto.

CAPÍTULO 4

O Sotaque/Pronúncia (*accent*)

No “Oxford Dictionary” consta que o sotaque (*accent*) é “a way of pronouncing the words of a language that shows which country, area or social class a person comes from; how well somebody pronounces a particular language”, i.e., uma forma de pronunciar as palavras de uma determinada língua, dando assim a conhecer a origem e/ou estatuto social do indivíduo, consistindo no resultado da interação humana (cf. Behravan, 2012; Batista, 2019).

Alega-se assim, que um sotaque nativo é o som próprio da língua de um país, i.e., adquire-se desde a infância, sendo aceite e compartilhado com a comunidade em que se encontra o indivíduo. Por outro lado, segundo Benmamoun, Montrul e Polinsky (2010: 7):

“...native speakers attain, for lack of a better term, complete acquisition of their native language system, which provides them with the generative capacity to use and process their language in all its richness and complexity”.

Os autores afirmam que o indivíduo com sotaque nativo tem uma aquisição linguística integral, incluindo variações diacrónicas, sincrónicas, regionalismos, etc. (cf. Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2010).

O sotaque não-nativo difere na distribuição das sequências dos fonemas de uma língua, i.e., apresenta desvios e singularidades características do sistema fonológico da língua materna de um falante. Apesar de um indivíduo poder ter fluência noutra língua que não a dominante, pode apresentar sinais de uma aquisição linguística não-nativa. Por exemplo, esse indivíduo pode não falar de uma forma tão natural como um falante nativo. Mesmo sendo fluente, verificam-se certas irregularidades no seu discurso oral (cf. Behravan, 2012; Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2010; Moyer, 1999).

O “sotaque de língua segunda”

A investigação acerca do sotaque na L2 debruça-se, geralmente, sobre os estudos de fatores tidos como determinantes, como, e.g., idade de aquisição, motivação, aprendizagem, qualidade e quantidade de exposição à língua-alvo (i.e., input) e a existência de outra língua dominante, entre outros (cf. Flores & Melo Pfeifer, 2016; Moyer, 1990; Rato et al., 2015; Scovel, 1969).

A questão da pronúncia ou do sotaque nativo ou não-nativo (L2 ou LH) num falante adulto é um tema ainda muito controverso na literatura (cf. Abrahamsson & Hyltenstam, 2009; Dekeyser, 2000). Contudo, a investigação tem atribuído uma certa importância ao fator idade, segundo um conceito introduzido por Lenneberg em 1967, a chamada Hipótese do Período Crítico (HPC) (cf. Dekeyser, 2000; Scovel, 1969). Segundo, Flege, Freida e Nozawa (1997: 170):

“The so-called Critical Period Hypothesis (CPH) is widely viewed as providing an explanation for why many individuals speak their L2 with a foreign accent. The end of a critical period for speech is usually associated with some sort of neurological change (e. g., lost plasticity, hemispheric specialization, or neurofunctional reorganization) thought to arise as the result of normal maturation. Such a change(s) might be expected to occur at roughly the same chronological age in many individuals (e. g., Penfield & Roberts, 1959; Lenneberg, 1967; Scovel, 1969; Lamendella, 1977). The change(s) could conceivably affect the processing and / or storage in long-term memory of information pertinent to the L2 (e. g., Genesee, Hamers, Lambert, Mononen, Seitz & Starck, 1978). The CPH seems to imply that some aspect(s) of the capacity that permits children to learn to pronounce their L1 accurately is reduced or lost beyond the critical period.”

Há autores que defendem que um indivíduo consegue adquirir um sotaque nativo desde que não ultrapasse o limite etário crítico, i.e., a idade na qual a aquisição pode ser considerada como nativa ou não-nativa. (cf. Long, 1990; Scovel, 1965). No entanto, parece não existir ainda unanimidade entre os linguistas relativamente ao limite etário exato em deste período. A título de exemplo, Scovel (1965) refere que esta seria a partir dos 12 anos de idade; Long (1990) propõe que seja a partir dos 6 anos e Patkowski (1990) prevê que ocorra a partir dos 15 anos. Postula-se que este limite ocorra no intervalo da faixa etária entre o fim da infância e o decorrer da puberdade até à finalização da maturação do cérebro. Se aceitarmos esta premissa, significa que poderá existir antes da puberdade a possibilidade de uma aquisição do sotaque nativo e que, pelo contrário, no fim da infância e no decorrer da puberdade o falante já pode adquirir certos sinais e peculiaridades associados a uma pronúncia não tão nativa. Por outras palavras, um falante L2 tem maior probabilidade de adquirir sotaque não-nativo com o avançar da idade (cf. Abrahamsson, & Hyltenstam, 2009; DeKeyser, 2000; Flege, Freida & Nozawa, 1997; Flege, Munro & MacKay, 1995; Moyer, 1990; Scovel, 1969).

Há estudos (e.g., Flege, Frieda & Nozawa 1997; Flege, Munro & MacKay, 1995; Moyer, 1990) que sugerem que, para além do fator idade, existe outras variáveis que influenciam a aquisição de um sotaque diferente do de um falante nativo. Estas variáveis não relacionam diretamente as dificuldades de aprendentes tardios de L2 com fatores de maturação biológica, mas sim com o tipo de exposição à língua-alvo (cf. Flege, 1995; Piske, Flege & Mackay, 2001).

Reitera-se, assim, que alguns autores defendem que um indivíduo consegue adquirir um sotaque nativo, desde que não ultrapasse o limite etário crítico (Dekeyser, 2000; Long, 1990; Scovel, 1965, 1969). Por outro lado, existem outros estudos que afirmam que, para além do fator idade, se deve ter em conta outros fatores como motivação, género, etc. (cf. Flege, Munro & MacKay, 1995; Moyer, 1990).

Sotaque em Falantes Bilingues

Os falantes bilingues aqui considerados são os falantes de PLH. Recapitulando, os falantes de LH são emigrantes que crescem a ouvir pelos menos duas línguas diferentes desde o nascimento. No entanto, quando vão para a escola, a língua de herança – a língua que aprenderam com a família – é deixada para segundo plano (cf. Almeida & Flores, 2017; Flores & Melo-Pfeifer 2016; Rato et al., 2015). Encontramo-nos, deste modo, numa espécie de impasse quanto à classificação do sotaque de falantes de LH. Rato et al. (2015: 2) afirmam que:

“Por um lado, a exposição à língua de herança dá-se desde a nascença, ou seja, a idade de aquisição favorece o desenvolvimento de uma competência fonológica nativa. Por outro lado, o contacto com a língua de herança é muito mais reduzido do que o contacto com a língua maioritária, que é a língua da escolarização e da socialização, o que poderá favorecer processos de transferência.

De acordo com as autoras, a competência fonológica destes bilingues de LH é um resultado da vantagem de estarem expostos à língua de herança desde o nascimento, mas têm a desvantagem de terem um input reduzido à LH, após o início do período de socialização, em que a exposição à língua maioritária é maior (cf. Almeida & Flores, 2017; Flores & Melo-Pfeifer, 2016; Rato et al., 2015). Contudo, a maioria dos estudos sobre o sotaque e/ou a pronúncia nativa ou não-nativa tem incidido sobre falantes adultos que iniciam a aquisição de uma L2 durante ou depois do chamado período crítico (cf. Dekeyser, 2000; Moyer, 1999; Scovel, 1969).

Relativamente à investigação de falantes de herança de português europeu, ainda há muito poucos estudos. Passo a citar alguns dos estudos realizados. Começo pelos estudos realizados por Rato et al. (2015) e Flores, Rinke e Rato (2017), que analisaram falantes bilingues de português e alemão, que tiveram contacto com o português desde que nasceram, na Alemanha. Este estudo propôs analisar se o sotaque destes falantes de herança se podia classificar como nativo ou não-nativo. As autoras constataram que a maioria dos participantes tinha um sotaque nativo, apresentando, contudo, mais variação ao nível fonético. Isto corrobora as conclusões verificadas por outros autores, que afirmam que a exposição precoce à LH favorece a

aprendizagem da língua como um falante nativo. No entanto, estas mesmas autoras concluíram que, apesar de a proficiência do grupo de L2 ser bastante alta, o seu sotaque é classificado como não-nativo, visto que se trata de aprendentes tardios (adultos). Veja-se que os falantes L2, geralmente, são pessoas que aprendem a língua do país para onde emigram, por necessidade social, profissional e comunitária. O outro estudo intitula-se “Comparing the Outcomes of Early and Late Acquisition of European Portuguese: An Analysis of Morpho-syntactic and Phonetic Performance”, no qual as autoras se propuseram a investigar a comparação da competência linguística de bilingues de alemão-português com alunos PL2 (proficientes) e falantes monolingues de português em duas áreas: a sintaxe e a pronúncia. Apenas vou realçar aqui a parte do estudo relativa ao sotaque, nomeadamente “STUDY 2: GLOBAL ACCENT”, que consistiu numa tarefa de classificação de sotaque global, na qual se analisaram amostras de fala de três grupos de falantes do PE. Os falantes de PE consistiram em três grupos: os bilingues lusófonos adultos, que cresceram na Alemanha ou na Suíça; os estudantes alemães de L2 PE (nível intermédio) e os falantes monolingues de português. (bilingues, aprendentes L2 e monolingues). Os falantes bilingues e L2 foram avaliados por ouvintes monolingues de PE quanto ao grau de natividade do seu sotaque. A metodologia consistiu na recolha de amostras de fala em tarefas de produção semi-espontâneas naturalísticas, sendo seleccionadas três frases de cada um dos falantes. Os avaliadores do grupo monolingue classificaram as frases do discurso como sendo ditas por um nativo ou não-nativo. As autoras concluíram que, na maioria, os bilingues foram classificados como falantes nativos (apesar de haver certa variação no discurso), ao contrário dos falantes de PL2, cujo sotaque foi tido como não-nativo. Isto reforça a teoria de que a variável do input em idade precoce é um condicionante para aquisição da língua. Por um lado, as autoras defendem que isso não significa que não seja possível obter alta proficiência em pronúncia em PL2, mas sublinham que a exposição significativa da LH (input mais frequente) nos primeiros anos de aquisição contribui para o desenvolvimento de um sotaque nativo.

Outro estudo, também realizado por Rato e Flores (2016), com o título “Global Accent in the Portuguese Speech of Heritage Returnees”, teve como propósito explorar as variáveis mais significativas para classificar um indivíduo com sotaque nativo ou não-nativo. As autoras analisaram os seguintes grupos de falantes: bilingues de português e alemão, sendo que alguns adultos já tinham retornado a Portugal; monolingues de português e alemães PL2 (proficientes), que foram avaliados por falantes nativos de PE. As autoras constataram novamente que os FLH são mais próximos de falantes ditos nativos. Contudo, alguns FLH apresentam variações na fala,

i.e., o seu sotaque possui traços no discurso que não são característicos de falantes nativos. Por outro lado, de acordo com Flores e Rato (2016), a exposição precoce e ininterrupta a um idioma no contexto da migração promove um sotaque mais nativo, mas não garante o desenvolvimento de dois sistemas fonológicos independentes do tipo monolíngue no falante bilíngue. Isto porque a predominância da linguagem social (neste caso, o alemão), juntamente com outros fatores relacionados com o uso da língua, parecem moldar o sotaque dos bilíngues com traços não-nativos.

Na próxima secção, irei observar a pronúncia dos alunos canadianos, maioritariamente de PLH, comparando-a com a norma padrão do português europeu, que consiste na variante selecionada nas aulas presenciais. Registei, por observação, alguns dos desvios/variação da norma, referindo alguns regionalismos e outras influências do português presentes na fala destes alunos (cf. Mateus, 2001). Estes desvios serão descritos através do recurso a processos fonológicos. Por outras palavras, observaremos alguns dos processos fonológicos mais comuns nos desvios de pronúncia, divididos em processos de apagamento, adição, transposição e substituição, conforme apontados por Cagliari (2002), Botelho e Leite (2005), Othero (2005) e Silva (2011). Estes serão explanados e ilustrados através de alguns exemplos verificados nas aulas de PLH e de PL2 na Universidade de Toronto. Amorim et al. (2016:303) afirmam que:

“Designam-se os processos fonológicos todos os fenómenos de alteração fonológica verificados de forma sistemática nos mesmos contextos linguísticos. Os mais frequentes são fenómenos de supressão, de inserção ou de alteração de segmentos/fonemas.”

Os processos fonológicos trabalham, portanto, com elementos da Fonética e da Fonologia. Centram-se em modificações involuntárias que ocorrem nos fones, nos fonemas ou em ambos. Sabe-se que a primeira proposta relativa aos processos fonológicos foi apresentada em 1973 por Stampe. A partir deste estudo, surgiram outras investigações relativas aos processos fonológicos. Por ora, ainda não se chegou a uma unanimidade quanto ao número total de processos que podem ocorrer numa língua (cf. Othero 2005; Silva, 2011).

Note-se que a língua não é um fenómeno estático, mas sim flexível. Logo, os sons de uma língua sofrem mutações, geradas por vários fatores, tal como aponta Amorim (2013: 4): “... os níveis fonéticos e fonológicos apresentam o maior índice de mudança e variação de uma língua”. As variações, ou seja, os desvios de pronúncia, são influenciadas por vários fenómenos internos e externos ao ser humano, como afirma Cagliari (2002: 114):

“A variação pode ter um **aspecto diacrónico** (ao longo do tempo) ou **sincrónico** (em um determinado momento da história). Pode ter um **aspecto geográfico**: pessoas de

lugares diferentes apresentam modos de falar diferente. Pode ainda ter um **aspecto social**: pessoas de classe sociais diferentes costumam apresentar modos de falar diferente. O mesmo pode ser encontrado entre **pessoas de sexos diferentes** (principalmente em certas comunidades). Pessoas de **grupos étnicos diferentes (emigrantes, por exemplo)** também costumam apresentar **caraterísticas próprias (sotaque)**. Além disso, a variação pode ter um **aspecto individual**: uma mesma pessoa fala de maneiras diferentes (apresenta variações), dependendo da velocidade da fala, das circunstâncias mais ou menos formais de uso da linguagem (estilos diferentes) e até mesmo dependendo das condições emocionais do momento (atitudes do falante e outros fatores pragmáticos).”

Estas variações podem ser verificadas na fala dos estudantes canadianos observados no presente estudo, visto que a maioria tem descendência dos países da CPLP. Aduz-se que o seu contato com a LP advém maioritariamente de um contexto informal, i.e., a LP é, essencialmente, transmitida por familiares, que lhes apresentam variedades específicas da língua, como, e.g., regionalismos. Contudo, também serão observados certos desvios e singularidades no seu discurso oral causados pela exposição e uso reduzidos do PLH, afastando-se assim da norma padrão da LP.

Observação de alguns processos fonológicos da LP em contexto de aula na Universidade de Toronto

Antes de passarmos às descrições dos desvios e das variações de pronúncia dos estudantes canadianos, através dos processos fonológicos mais comuns na língua portuguesa, é importante clarificar resumidamente alguns pontos. Nesta parte do relatório, pretende-se descrever elementos da pronúncia dos alunos de três turmas da Universidade de Toronto, observados em 2019. Veremos algumas ocorrências de desvios de pronúncia dos falantes de PLH e PL2, descortinadas através da transcrição fonética de algumas palavras produzidas em contexto de aula. Reitere-se que os desvios foram compilados, exclusivamente, através da análise do discurso aleatório destes alunos nas aulas, circunscrevendo-se genericamente à observação de um exercício oral piloto. Este último foi apenas observado nas turmas com aprendentes de língua portuguesa, sendo esta observação registada da mesma forma.

Estas observações serviram para a realização de uma unidade didática singular (ver Anexo), que dispõe de seis fichas a serem usadas com o propósito de diminuir certos desvios comuns de pronúncia. É, também, composta por outros exercícios pertinentes que visam exercitar o aparelho fonador e a audição dos alunos de PLE.

Os dados foram observados, como já foi mencionado, em três turmas da Universidade de Toronto, no primeiro semestre de 2019 (nos meses de setembro, outubro, novembro e em inícios de dezembro).

A observação foi realizada em contexto de sala de aula, na qual duas turmas eram compostas por aprendentes de LP, sendo uma de PLH e a outra de PL2. A terceira turma não era composta por aprendentes de língua portuguesa *per se*, mas sim de Linguística Portuguesa (Introdução à Linguística Portuguesa). Por essa razão, a observação do exercício-piloto não foi incluída. Saliente-se que todas as turmas eram constituídas, maioritariamente, por descendentes de países da CPLP.

Dadas as circunstâncias, no repto da elaboração das transcrições fonéticas aduzidas pelas observações, fez-se uso do AFI⁴ e das plataformas web VOP⁵ e Type IPA phonetic symbols⁶. Recorreu-se apenas a transcrições que, de forma genérica, se aproximam o mais possível da fala destes alunos. Grande parte dos símbolos da transcrição fonética são derivados de letras do alfabeto e de variações das mesmas, constituindo representações de elementos sonoros, tal como afirma André (2015: 41785):

“A escrita, na língua Portuguesa, tem representação gráfica e alfabética. Isso significa que unidades gráficas (letras ou certos encontros vocálicos e consonantais), representam unidades sonoras, e não palavras ou sílabas. A escrita alfabética é uma relativa representação dos sons da fala.”

Esta representação consiste numa apresentação simples, com o intuito de que, mais tarde, professores e alunos detetem os principais desvios e variações no percurso de ensino e aprendizagem da produção oral de PLE, tal como aponta André (2015: 41750): “Não existe transcrição fonética perfeita. No entanto, o professor que aprende a fazer transcrição fonética, pode entender os motivos das trocas e omissões das letras pelos alunos.”

Afigura-se provável que o conhecimento do desvio de pronúncia possa culminar em novas estratégias de ensino por parte do professor, assim como novas estratégias de aquisição, por parte do aluno, dado que o último poderá comprometer-se autonomamente a melhorar certos aspetos da sua aprendizagem. Também constitui uma possibilidade de tentar moldar da melhor forma o seu aparelho fonador, acentuando o propósito de facilitar o desenvolvimento da pronúncia e a memorização da correção do desvio. Deste modo, a transcrição fonética realizada neste trabalho apenas tem a intenção de melhorar a aquisição da pronúncia da LP, facilitando a tarefa dos

⁴ A.F.I Alfabeto Fonético internacional ou também conhecido por I.P.A. Inglês International Phonetic Alphabet, Monteiro (2010)

⁵ VOP: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/>

⁶ Type IPA phonetic symbols: <https://ipa.typeit.org/>

professores e dos aprendentes. As transcrições fonéticas também consistem numa forma mais clara e concreta de apresentar os sons das palavras aos alunos.

Todas as línguas têm variedades linguísticas, i.e., falantes da mesma língua não falam todos da mesma maneira (Galastri, 2011). A língua sofre várias mutações. Supõe-se que estas transformações de sons se tornem desvios a uma determinada norma, que podem ser ilustrados pelas explicações dos processos fonológicos, caracterizados como inatos, naturais e universais. Este prelúdio enfatiza a importância dos processos fonológicos para todos os investigadores que se dedicam ao estudo da aquisição fonológica de estudantes estrangeiros, nomeadamente de PLH e de PL2 (Othero, 2005).

Algumas observações pertinentes constatadas

Processos fonológicos por apagamento

De acordo com Silva (2011: 81), “o apagamento equivale à supressão de um segmento (consoante, vogal ou glide) ou uma sílaba inteira”. O apagamento de um segmento inicial de uma palavra é designado de aférese. Verificou-se, nos registos orais dos estudantes observados, por exemplo, a tendência de elisão (\emptyset) da vogal aberta central /a/, da vogal semifechada central /ɐ/, da vogal tónica fechada /u/ e da vogal fechada /i/ em início de palavra:

- (i) aberto - [ɔb'ɛr.tu] (berto)
- (ii) amor - [ɔ.moɾ] (mor)
- (iii) avó - [ɔ.b'ɔ] (bó)
- (iv) estar - [ɔʃt'ɛr] (stér)
- (v) unido - [ɔ.n'i.du]

Efetivamente, no PE as vogais, [u, i] são as mais elididas no discurso oral minhoto do PE, enquanto que as outras vogais [a, ɐ, ɛ, ɔ, ɨ] são raramente elididas (Cunha, 2011; Veloso, 2012).

Os processos de apagamento por aférese são comuns na linguagem regional, nomeadamente na região do norte de Portugal, e na linguagem não-padrão (cf. Vasconcelos, 1885; Boléo & Silva, 1962; Cunha, 2011). Por exemplo, na palavra “*estar*” [iʃ.t'ar], é frequente ouvir-se

um nativo dizer [ʃt'ar]⁷, e na palavra “avó” [ɐ.v'ɔ], pode ouvir-se [ɔ.b'ɔ] (bó)⁸. Estas e outras palavras, possivelmente, não se devem contabilizar como um tipo de desvio não-nativo de pronúncia, mas sim como efeito de variação com base em regionalismos, visto que muitas delas são pronunciadas da mesma forma por nativos. Porventura, pode supor-se que os alunos canadianos de LH adquiriram este fenómeno através do contacto com falantes nativos. Analogamente, existirá a possibilidade de a língua portuguesa ter sido aprendida em casa ou mesmo dentro de uma comunidade de língua portuguesa, em que os mesmos se encontrem inseridos. Dadas as circunstâncias, pode justificar-se esta tendência para estes tipos de “desvios coloquiais” ou de “gafes linguísticas culturais”, similares às de um falante nativo residente em Portugal, através da aquisição dos regionalismos característicos por parte destes alunos. Tendo em conta que estes alunos são maioritariamente descendentes de países da CPLP, existe a hipótese de “contaminação” da linguagem não-padrão.

Relativamente aos outros exemplos, que fazem ou não parte dos ditos regionalismos, levanto as seguintes suposições: os estudantes podem, por um lado, transferir o apagamento inicial da vogal dos contextos mais comuns para estes contextos, em que o apagamento é menos usual.

Outro processo fonológico por apagamento é a redução de encontro consonantal, que Othero (2005: 4) define como a “redução de um encontro consonantal dentro da mesma sílaba através do apagamento de uma das consoantes”. Veja-se os seguintes exemplos:

- (i) sobre - [s'o.bøɪ] (sobe)
- (ii) declaração - [dɪ.køɐ.rɐ.s'ẽw] (decação)
- (iii) grande - [gø'ẽ. dɪ] (gande)
- (iv) praia - [pø'aj.ɐ] (paia)
- (v) trabalho - [tøɐ. b'ɐ.lu] (tabalo)

⁷ Cf.VOP.

⁸ Curiosamente, nas palavras “avó” e “avô” também é difícil para os alunos diferenciar o género das palavras pelo som, pois estes têm a impressão de que ouvem o mesmo som para ambas as palavras, ou seja, têm dificuldade em discernir a redução vocálica; a palavra *avó* pronunciada como *bó* não se encontra registada no portal da VOP.

Notou-se que estes desvios apresentam uma tendência de elisão das consoantes líquidas aquando da junção da oclusiva com a líquida. Sugere-se, porventura, que exista uma espécie de simplificação dos encontros consonantais, i.e., os alunos tendem a omitir as consoantes líquidas. O mesmo processo é observado na aquisição monolíngue do português (e de outras línguas) em estágios intermédios do desenvolvimento linguístico. Esta dificuldade não se pode dever ao facto de o sistema do aparelho fonador não estar “moldado” o suficiente para a articulação do som, visto que a língua dominante é o inglês norte-americano, que também possui encontros consonantais (e.g. *great, clan*). Seria, por isso, interessante estudar com mais detalhe e uma metodologia adequada se estes falantes têm dificuldades generalizadas com encontros consonantais em português e quais as possíveis causas.

Outro processo fonológico de apagamento, segundo Silva (2011: 81), é a síncope, que consiste no “apagamento de um segmento medial de uma palavras”. A síncope pode ser realizada, também, pela supressão da glide, provocando um fenómeno de monotongação, que Zela Seara et al. (2011: 43) definem da seguinte maneira:

“A Monotongação⁹ é o processo pelo qual o ditongo passa a ser produzido como uma única vogal. Nesse caso, há um apagamento da semivogal. Frequentemente, monotongam-se os ditongos [aj], [ej] e [ow], os dois primeiros quando diante de [j], [ʒ] e [r], ... Já o ditongo [ow] monotonga-se em qualquer ambiente.”

Observe-se os seguintes exemplos:

- Transformam o fonema /ej/ numa vogal semiaberta /ɛ/:

- (i) beijos - [b'ɛ.sɔj] (bézós)
- (ii) brasileiro - [brɐ.zi.l'ɛ.rɔ] (brasileró)
- (iii) imperfeito - [ĩ.p'ɛr.f'ɛ.tɔ] (impérfétó)
- (iv) verdadeira - [v'ɛ.dɐ.d'ɛ.rɐ] (védadéra)

- Transformam os fonemas /ei/ e [ej] numa vogal semifechada /ɐ/:

- (v) cheira - [ʃɐ.r'a] (cherá)
- (vi) peixe - [pɐ'.ʃɛ] (peche)
- (vii) receita - [rɛ.sɐ.tɐ] (receta)
- (viii) rejeita - [rɛ.ʒɐ.t'a] (rejeta)

⁹ Cf. Amorim (2013: 5): “O processo de monotongação, de acordo com a literatura existente para o português, se aplica a todos os ditongos.”

Reitere-se que estes alunos realizam o fenómeno de monotongação, pois tendem a elidir totalmente o ditongo, que sofre uma espécie de “mutação por crase”, i.e., passam articular o ditongo como se apenas de uma vogal se tratasse, substituindo-o por uma outra vogal.

Verificou-se, também, que este tipo de “mutação por crase”, ou monotongação, existe igualmente como desvio nos ditongos grafados como /ei/, pois estes sofrem a particularidade de transformação quando surgem antes de [j], [ʒ] e [r] (Seara et al., 2011). No entanto, esta e outras condições devem ser verificadas em estudos mais pormenorizados, lembrando que as transcrições aqui realizadas, exclusivamente por observação, são meras tentativas de aproximação da fala produzida por estes alunos.

No que toca à transformação dos ditongos grafados /ew/ e /ɛw/, supõe-se, porventura, que este fenómeno resulta da lei de menor esforço, pois estes estudantes têm uma predisposição mais acentuada para as vogais médias baixas, /ɛ/ e /ɔ/, do que para as médias altas, /e/ e /o/. Por outro lado, como o aluno vê grafada a letra <e> junto à semivogal <u>, pode possivelmente pensar que seja uma espécie de hiato, i.e., pode tentar pronunciar as vogais de forma “pura”, como se pronunciam solitariamente as cinco vogais da LP (<a, e, i, o, u>). Veja-se os exemplos:

- (i) apeteceu - [ʁ.pĩ.ti.s'ɛw] (apetecéu)
- (ii) morreu - [mu.r'ɛw] (moréu)

A apócope foi outro processo fonológico de apagamento encontrado. Silva (2011: 82) define-a como “apagamento de segmento final, produzindo formas apocopadas”, como se observa nos seguintes exemplos:

- (i) Porquê - [p'or.k∅] (pork)
- (ii) Homem - ['ɔ. mɐ∅] (home)

Houve poucas ocorrências deste fenómeno. No entanto, isto não significa que não se trate de um processo produtivo. Como tinha referido anteriormente, a maioria destes alunos aprendeu a língua com familiares longe do país de língua portuguesa, ou seja, o seu único recurso à LP limita-se ao meio familiar ou à comunidade de LP na qual estão inseridos. Logo, o acesso dos aprendentes aos recursos de aprendizagem da LP é limitado, sendo, muitas vezes, apenas por meio de escolas privadas ou da universidade, que oferecem formação na língua padrão. Por exemplo, a palavra *homem* pronunciada como ['ɔ.mɐ∅] (hóme)¹⁰ ainda é ouvida em certas regiões

¹⁰ Cf. VOP. A palavra *homem* dita como *home* não se encontra registada no portal da VOP.

de Portugal, nomeadamente na fala informal na região do Minho (cf. Vasconcelos, 1885)¹¹. Acrescente-se que se trata de uma apócope de desnasalização. Futuramente, seria interessante recolher esses desvios da fala coloquial de um falante nativo e fazer uma comparação com os desvios dos falantes não-nativos.

A explicação plausível para estes desvios e variações da fala dos alunos advém das interações dos mesmos com os seus familiares ou com a comunidade, sendo que, certamente, manifestam traços fonológicos característicos de regiões específicas, ou podem, até, possuir um nível baixo de escolaridade. Deste modo, a evolução da língua inclui estes desvios coloquiais e regionalismos, que são igualmente transmitidos às gerações subsequentes. Claramente, esta suposição deverá ser mais estudada.

Processos fonológicos de adição

Relativamente aos processos fonológicos de adição, Silva (2011: 82) afirma que “podem ocorrer por acréscimo de consoantes, de vogais e de glides”, reunindo outros três subprocessos: a prótese ou adição de segmento inicial; a epêntese ou adição de segmento medial e a paragoge ou adscrição no segmento final (Silva, 2011). Atente-se nos seguintes exemplos:

- (i) geração - [ʒ'ɛ.n'ɛ.R'a.s'ẽw] (génerração)
- (ii) geral - [ʒ'ɛ.n'ɛr'aɫ] (général)
- (iii) não - [nɐ'ẽw] (nhão)
- (iv) presente - [p'ɛr.z'ej.t'ɛ] (pérseinté)
- (v) ter - [t'ɛr.ɛr'ɛ] (téreré)

A nível dos processos fonológicos de adição, existe uma espécie de mutação por acréscimo, i.e., por vezes a palavra é pronunciada através da mistura de duas línguas, como se tivesse uma “índole de hibridismo de pronúncia” por code-switching¹². Verifica-se que algumas palavras usadas pelos alunos têm influência da pronúncia de outras línguas (inglês, francês, polaco, espanhol, entre outras), i.e., línguas com vocábulos que se assemelham sonoramente e ortograficamente com certas palavras da LP. Muitas vezes, os alunos recorrem a outras línguas

¹¹ Cf. Vasconcelos, J. (1885). *Dialectos minhotos: contribuições para o estudo da dialectologia portuguesa*. por exemplo, página 26 “- ó hõme, s' eu deixaba...”. site: https://books.google.pt/books/about/dialectos_minhotos.html?id=vgrfngqacaaj&redir_esc=y

¹² Cf. code-switching, em Elabbas et al. (2010: 2): “Code-switching among heritage speakers occurs when two languages (or language varieties) are present in the same discourse segment. Code-switching involves embedding one language within the syntax of another; because it requires knowledge of many syntactic properties, code switching can be used as a tool for gauging heritage speakers' knowledge of their languages”.

familiares, nas quais o som seja análogo, nomeadamente em relação a palavras que parecem ter som homófono e com a escrita parecida com a LP. Por exemplo, a palavra *geral* é traduzida por “*general*” em inglês; a palavra *geração* é “*génération*” em francês, e a palavra *não* é “*nie*” em polaco¹³. Supõe-se que são estas formas que sustentam a pronúncia das palavras em (i), (ii) e (iii) acima, por parte dos alunos. Presume-se que este fenómeno ocorra por transferência linguística. Esta transformação do som numa forma de “aglutinação dual por code-switching das palavras” mistura registos sonoros de duas línguas, como o Português e o Inglês Canadano. Claramente, este tema merece uma investigação mais rigorosa e aprofundada, com os recursos instrumentais necessários para se obter uma visão mais clara e precisa deste fenómeno.

Processos fonológicos - transposição de segmento

A transposição de segmento é a existência da troca de posição de elementos dentro de uma mesma palavra. Esta transposição pode realizar-se entre consoantes, vogais ou elementos suprasegmentais, que se formam a partir de comutação, permuta, deslocamento, metátese e hipértese (Silva, 2011). Veja-se os exemplos:

- (i) cobertos - [ku.br´i.du ʃ] (cobridos)
- (ii) sobrevive - [su.beɾ.vi.v´ɛ] (sobervivé)
- (iii) presente - [p´ɛɾ.z´ej.t´ɛ] (pérseinté)

Parece que este tipo de desvio na pronúncia dos alunos canadanos de PLE é mais acentuado na junção de oclusivas com vibrantes. Geralmente, quando fazem esta troca, pronunciam a vibrante simples portuguesa de uma forma mais parecida com a vibrante simples americana [´r]¹⁴, como, por exemplo, na palavra inglesa “car” ([ka:r]). No entanto, este fenómeno não se aplica apenas à junção de oclusivas com vibrantes, podendo ocorrer outros casos que não foram observados.

Silva (2011: 85) acentua que os processos de transposição de elementos suprasegmentais ocorrem:

“Quando ocorre a mudança de acento tónico de sílaba numa mesma palavra. Há um termo genérico para esse fenómeno: hiperbibasmo. No entanto há especificações. Se

¹³ Com o som [ɲ]. Neste último caso, estamos a falar de um estudante de L2.

¹⁴ Cf. Yoshida (2010: 6): “In American English, /r/ often acts like a vowel sound in words like her, learn, word, water, and butterfly. In the syllables written in red in these words, we only hear the /r/ sound with no separate vowel before it. This is different from words like wear, wore, hear, or tired, where we can clearly hear a separate vowel before /r/. Many textbooks use the symbol /ə/ or /ɜ/ to represent this “syllabic /r/,” while others use a double symbol like /ər/ or /ɜr/”.

o acento se desloca para a sílaba posterior, recebe o nome de diástole... Caso o acento se desloque para a sílaba anterior, tem-se o caso de sístole.”

Por outras palavras, segundo Mateus et al. (2003: 1050), “o acento em português resulta da conjugação das propriedades de duração e intensidade do som vocálico, e marca a sílaba mais “forte (ou proeminente) na sequência fonética”.”.

Assim, na transposição de elementos suprasegmentais, ocorre uma mudança no acento tónico da palavra, ou seja, a palavra passa a ter mais do que um acento tónico, como se evidencia nos seguintes exemplos:

- (i) acusação [a.ku.jza.sãw] (ácujuzação)
- (ii) afastado [a. faʃ. t'a. du] (á fáz tá do)
- (iii) arquipélago [ʁ.ki. p'ɛ.la.gu] (arkipelágo)

Head e Semënova-Head (2010: 28) apontam que:

“..., a posição do acento em português é fixa em cada palavra (embora a posição da sílaba tónica dentro da palavra varie de uma palavra para outra, havendo, em português, três classes de palavras segundo a estrutura tónica: oxitona, paroxitona, proparoxítonas).”

Porventura, este fenómeno ocorre porque os aprendentes não conseguem identificar o acento tónico ou tendem a acentuar a mesma palavra mais do que uma vez. Supõe-se que esta última razão possa ocorrer pelo facto de existir uma consciência do acento, mas não haver conhecimento da sua verdadeira posição ou, contrariamente, haver desconhecimento das regras de acentuação. A título de exemplo, veja-se a palavra *afastado* [a. faʃ. t'a. du] (á fáz tá do), que o aluno pronuncia silabicamente. Este tipo de desvio é muito complexo, o que se pode dever ao facto de os alunos nunca terem visto a palavra ou a terem ido buscar à sua memória e causarem estas pausas. Por outro lado, estes alunos, talvez de forma inconsciente, podem estar a aplicar a regra do segundo acento, algo evidenciado por Mateus *et al.* (2003: 1058-1059):

“Na palavra, além do acento principal, podem encontra - se outros pontos de proeminência, os **acentos secundários**. A atribuição do acento principal de palavra faz - se na componente lexical.... Os acentos secundários, porém, estão sujeitos a outros fatores. (...). De um ponto de vista prosódico, contudo, os acentos secundários- ou ecos de acento- são entendidos como pontos de proeminência que estão sempre presentes na cadeia sonora, reforçam, o poder informativo do acento principal e organizam a cadeia fonética como um domínio rítmico. No discurso oral, o acento principal de palavra e os seus ecos apresentam- se como um princípio rítmico de alternância entre batimentos fortes e fracos que, por vezes, são marcados foneticamente por uma relativa maior duração das sílabas que ocupam essa posição.”

Possivelmente, os alunos da UT tendem a cometer desvios de hiperbibasmo, diástole, sístole, redução vocálica, entre outros. A maioria dos alunos, principalmente os que estão na turma

de PRT 220 - *Intermediate Portuguese*, não destrinçam muito bem as vogais média altas das médias baixas. Isto, por sua vez, culmina na transformação do som da vogal noutra som, como se verifica, por exemplo, na palavra *cabeça* [kɐ. bɛ.sa] (cabéçá). A vogal semifechada tónica /e/ transforma-se numa vogal semiaberta /ɛ/; o contraste entre as vogais semifechadas /o/ transformam-se na semiaberta /ɔ / e vice-versa (cf. Head & Semënova-Head, 2010; Castelo, 2019). Ou, por outro lado, pode ser um regionalismo do Minho, segundo Boléo e Silva (1962: 97):

“... abertura das vogais e e o em que aparecem fechadas no português normal, p. ex.: [kabɛsa], [iʃtɾɛla] “estrela” (a pronúncia esta em que aparece também no Minho, mas com menos frequência) e [ou.t' ɔ.nu], que se nos depara igualmente no Minho central e no Minho oriental.”

Veja-se os exemplos presenciados:

- (i) cabeça [kɐ. b'ɛ.s'a] (cabéçá)
- (ii) letras [l'ɛ.k t r'ɛʃ] (lé c tráz)
- (iii) pelo [p'ɛ.lu] (pélo)
- (iv) professora [pɔ.fɨ.s'ɔ.r'ɛ] (pófessóré)

Processos fonológicos de substituição

De acordo com Silva (2011: 84), no processo fonológico de substituição, “enquadra-se toda alteração que um fone ou fonema venha a sofrer”. Há diversos tipos de alterações, de consoantes e de vogais, que podem ser considerados “substituições”, como: palatalização ou anteriorização; africativização; retroflexão; sonorização; metafonia; labialização; decaimento; rotacismo/substituição da líquida; desonorização da obstruinte; semivocalização; plosivização; posteriorização e assimilação (Othero, 2005; Silva, 2011).

A plosivização¹⁵, de acordo com Othero (2005: 9), consiste na “substituição de uma consoante fricativa ou uma africada por uma consoante plosiva”. Veja-se exemplos de alguns desvios constatados:

- (i) avó [ø. b'ɔ] (bó)
- (ii) cavalo [kɐ. b'a.lu] (cabalo)
- (iii) vais [vajʃ]-[bajʃ] (bais)

¹⁵ A título de curiosidade, este processo também é designado por betacismo (2014: 14): “A troca do v por b (betacismo) quando inicial, como em bamo (vamos) foi compreendida por Raimundo (1933) como uma alteração fonética proveniente do contato com o negro”. Cf. http://www.cchla.ufpb.br/ppg/wp-content/uploads/2014/05/images_Tese_completa_-_Fernanda_Barboza_de_Lima.pdf

Certifica-se que este tipo de desvio é um regionalismo característico de alguns dialetos coloquiais do norte de Portugal¹⁶ (Vasconcelos, 1885; Boléo & Silva, 1962). Esta aquisição pode provir da interação entre os alunos e os falantes nativos do seu meio familiar e/ou comunidade. Possivelmente, estes estudantes adquiriram o som regional das produções dos adultos que os rodeavam em idade infantil e agora retêm este mesmo som na sua memória fonológica (Othero, 2005).

De acordo com Othero (2005: 10), a posteriorização é “a substituição de uma consoante labiodental, dental ou alveolar por uma palato-alveolar ou velar”, como se observa nos exemplos:

- (i) passado [pɐ.ʃⁿa.du] (pachado)
- (ii) sabia [ʃɐ.bⁿia] (chabia)
- (iii) exemplo [i.ⁿzɐ̃.plu] (ejemplo)
- (iv) Jesus [ʒi.ʒu] (jejus)
- (v) pausa [pⁿ.aw.ʒɐ] (pauja)

Reconhece-se que este tipo desvio é, na maior parte das vezes, um regionalismo (cf. Vasconcelos, 1885)¹⁷. Em termos gerais, verificou-se que os alunos tinham a tendência de posteriorizar a consoante dental sonora [s], substituindo-a pela pré-palatal sonora [ʃ], e a dental surda [z] pela pré-palatal surda [ʒ]. O curioso aqui é a predominância da troca de uma consoante sonora por outra sonora e da consoante surda por outra surda. É possível que os alunos estejam a aplicar a regra da leitura, mas produzindo o som incorreto. Por exemplo, a consoante <x> [ʃ] equivale às combinações ortográficas <z>, <ch>, <ss>, <cs> e <is>, dependendo da palavra em estejam inseridas ou, mesmo, da frase. Isto não quer dizer que estes e outros estudantes de LH (ou L2) não possam revelar outras trocas de posteriorização, pautadas, talvez, por influências populares ou regionais ou mesmo por outros fatores.

Outro tipo de substituição recorrente é, de acordo com Othero (2005: 9), a simplificação da líquida ou a “substituição de líquida”¹⁸. Esta consiste na substituição de uma consoante líquida, lateral ou não lateral por outra líquida:

- (i) barulho [bɐ.lⁿu.lu] (balulo)
- (ii) comparar [kõ.pɐ.lⁿar] (compalar)

¹⁶ Cf. Vasconcelos, j (1885). dialectos minhotos: contribuições para o estudo da dialectologia portuguesa. cf. e.g., pp. 6-7: “troca-se o v por b, o que é um dos caracteres do grupo dialectologico do norte: binho, caballo, biu, bimos, bintura (=ventura)”. site: https://books.google.pt/books/about/dialectos_minhotos.html?id=vgrfnqeacaaj&redir_esc=y

¹⁷ Cf. Vasconcelos (1885: 21): “1: J=s (z): acais acajo, apingelar, Jabel, mejelicordia, engeminay. Cfr. Dialectos interamnenses, III, § 20.”

¹⁸ De acordo com Lima (2014: 44), também designada de “lambdacismo” ou, de acordo com Silva (2001: 86), “rotacismo”.

(iii) carro [k'a.ru] (ca'ro)

Em alguns (poucos) exemplos, os alunos substituem a líquida vibrante sonora [r] por uma líquida lateral sonora [l]. Estes dois sons têm o mesmo modo de articulação (alveolar, cf. Moutinho, 2010), o que pode influenciar a produção da vibrante.

Neste mesmo processo, observou-se a transformação da consoante vibrante alveolar múltipla [r] em vibrante alveolar simples [r]. O mesmo processo pode ocorrer ao contrário, ou seja, por vezes, os estudantes transformam a consoante vibrante múltipla [r] na consoante vibrante simples [r]. Reitera-se que este fenómeno, provavelmente, se deve a um desconhecimento lexical e da pronúncia das palavras, ou a mera distração. Este último aplica-se a outros aprendentes de LP, tal como afirmam Head e Semënova-Head (2010: 22):

“Devido à falta de semelhante oposição na língua materna dos imigrantes do leste da Europa, é frequente nos atos de fala de tais pessoas realizações como a pronúncia do «carro» com «r brando», uma vibrante simples, a soar como «caro», «murro» a soar como «muro», e outros casos semelhantes.”

O som da consoante <r>, [r] e [r] constitui um problema para muitos aprendentes estrangeiros de língua portuguesa (Head & Semënova-Head, 2010), pelo que, neste caso, os falantes de PLH observados mostram dificuldades semelhantes aos falantes de PL2, tal como reportado na literatura.

Outro processo de substituição, de acordo com Othero (2011: 84), é a despalatalização, que, segundo Machado-Soares (2011:111), consiste em sons “de difícil caracterização e são altamente instáveis em termos fonéticos”. Na observação relativa ao presente relatório, verificou-se apenas despalatalização, que, de acordo com Botelho e Leite (2005: 8), “é o nome dado à transformação de fonemas palatais em um nasal ou oral”. Esta ocorre quando um som palatal deixa de ser realizado de forma palatal. A substituição das palatais laterais /ʎ/ e das palatais nasais [ɲ] por outras é um exemplo deste processo. Este fenómeno pode ser, igualmente, um efeito de regionalismos (cf. Bóleo e Silva, 1962)¹⁹.

Como se observa nos exemplos:

a) [ʎ] substituição intervocálica de uma líquida palatal lateral sonora por outra consoante líquida alveolar lateral sonora [l], por exemplo:

(i) abelha - [ɐ.b'ɐ.l'ã] (abelã)

(ii) barulho - [bɐ. l'u.lu] (balulo)

¹⁹ Cf. Bóleo & Silva (1962: 96): “[...]bakalau...”; “[...]bakaleu...”

- (iii) mulher - [mu.l'ɛɾ] (muler)
- (iv) trabalho - [tɐ. b'ɐ.lu] (tabalo)

b) [ɲ] substituição intervocálica de uma oclusiva nasal palatal sonora por outra consoante oclusiva alveolar nasal sonora [n]:

- (i) cozinha - [ku.z'i.nɐ] (cozina)
- (ii) ganhamos - [gɐ.n'ã.muʃ] (ganãmos)
- (iii) sozinho - [so.zi.n'uj] (sózinus)

Outro processo de substituição é classificado por Botelho e Leite (2005) enquanto metaplasmo por transformação ou desnasalização, que ocorre quando o segmento nasal é substituído por uma vogal oral, como se verifica nos seguintes exemplos:

- (i) França - [fr'a.sɐ] (fraça)
- (ii) contente - [kõ. t'ɐ.ti] (contete)
- (iii) indicativo - [i.di.kɐ. t'i.vu] (idicativo)
- (iv) complicado - [kɔ.pli.k'a.du] (cóplicado)
- (v) contexto - [kɔ.t'ɐʃ.tu] (cotexto)

Frequentemente, os alunos observados pronunciaram a vogal nasal sem realizar o processo de nasalização, omitindo o som nasal e transformando-o ou substituindo-o por vogais baixas ou médias. É possível que isto ocorra pelo facto de, na sua língua dominante, não existirem vogais nasais.

Em suma, todas as premissas aqui descritas devem ser estudadas com mais pormenor, dado que só são constatações de observações realizadas em contexto de aulas, por meio de tarefas de leitura, trabalhos de grupo, exercícios orais, conversas entre os alunos e a docente, entre outros.

Síntese da observação do exercício-piloto para a miniunidade didática fonológica

Utilizou-se um teste piloto, no qual foram seleccionados os fonemas das consoantes <r>, <s> e <l>, os encontros consonânticos <tr>, <pr> e <gr> e do dígrafo <lh>, que foram, estrategicamente, inseridos em trava-línguas característicos da língua portuguesa que

assinalassem esses sons. Assistiu-se à observação sintética de exercícios de fonologia. Estes sons foram levantados através de observação, juntamente com a revisão da literatura existente.

Nesta proposta de atividade piloto, usaram-se apenas quatro exercícios principais, divididos por alíneas, prevendo-se uma duração de 5 a 10 minutos. As tarefas deste exercício consistiam numa leitura prévia do trava-línguas, seguida de alíneas com diversos exercícios de pronúncia, envolvendo, por exemplo, repetição de palavras em voz alta, associação de palavras e imagens, correspondência de sons, completação de palavras e, por fim, a repetição do trava-línguas inicial.

Na primeira tarefa, observou-se os sons [r] e [R], inseridos no seguinte trava-línguas: *“O rato roeu a roupa do rei de Roma e o rei de Roma, rouco de raiva, roeu a roupa do rato de Roma”*. Reitera-se que estes alunos se depararam com problemas em pronunciar os sons da consoante <r>. Porém, afigura-se que os alunos de LH se aproximam mais facilmente do fonema correspondente à consoante <r> do que os alunos de L2. Sublinhe-se, contudo, que isto é apenas a constatação de uma mera observação, sendo necessário haver dados mais concretos para que se torne uma premissa fidedigna perante a comunidade científica. Constatou-se, também, que estes alunos tendem para a aspiração americanizada do [´r]. Sendo assim, no que toca à comparação das observações entre a primeira e a última leitura do trava-línguas, conclui-se que os alunos tiveram, na última leitura, uma regressão face à produção dos sons no trava-línguas. Isto pode ter sido causado por vários motivos: distração, constrangimento, esquecimento, cansaço, entre outros.

Na segunda tarefa, o trava-línguas trabalhado foi o seguinte: *“Três pratos de trigo para três tristes tigres”*. Aqui, propôs-se que os alunos trabalhassem os seguintes encontros consonantais: [tr], [pr] e [gr]. Verificou-se que, antes da leitura de cada palavra, os alunos manifestavam inúmeras hesitações. Curiosamente, no final, conseguiram, na maioria, pronunciar corretamente os sons-alvo. Na última leitura do exercício, contudo, os alunos apresentaram também uma certa regressão.

Na terceira tarefa, trabalhou-se com o som da consoante <s>, usando-se o seguinte trava-línguas: *“Casa suja, chão sujo”*. Surpreendentemente, aqui, os alunos tiveram menos dificuldades na distinção entre os sons. No entanto, no final da tarefa, que consistia na repetição do trava-línguas, houve uma regressão. Numa primeira instância, nem todos os alunos cumpriram o enunciado, o que se pode dever a fatores como a falta de compreensão do mesmo, distração, cansaço, desmotivação, preguiça, entre outros.

Na quarta e última tarefa, propôs-se trabalhar o dígrafo <lh> e, tacitamente, a consoante <l> por meio do seguinte trava-línguas: *“A vaca malhada foi molhada por outra vaca molhada e malhada”*. Verificou-se alguma hesitação, mas, após a realização dos exercícios, houve uma melhoria na repetição do trava-línguas, em relação à primeira leitura. Esta situação pode ter-se devido ao facto de se tratar do trava-línguas que deteve mais atenção por parte dos alunos.

CAPÍTULO 5

Considerações finais

O presente trabalho teve como intuito observar a competência linguística a nível da produção oral de falantes não-nativos e de falantes de herança de língua portuguesa, através da análise dos desvios de produção por parte de falantes canadianos em contexto de sala de aula. A primeira etapa prática deste trabalho consistiu num levantamento da observação dos desvios mais proeminentes da pronúncia dos alunos canadianos de LH e L2. Numa análise posterior, percebeu-se que a maioria dos alunos que constituíam as três turmas observadas eram descendentes de segunda, terceira e quarta geração de LP, tendo uma proficiência mais avançada que outros. Muitos dos estudantes canadianos lusodescendentes tinham no seu repertório lexical certos regionalismos característicos da linguagem não-padrão, alguns desvios comuns entre nativos, ou seja, um indício genuíno de que adquiriram a língua por via familiar ou através da comunidade, visto que cresceram na região de Toronto.

Na sequência da observação aos estudantes, verificou-se, no seu discurso, vários fenómenos fonológicos, como, por exemplo, aférese, apócope e posteriorização. Detetou-se, ainda, outros processos fonológicos, como a redução dos encontros consonantais, nomeadamente entre oclusivas e líquidas, a proeminência de ilicção da líquida, a síncope por monotongação, a plosivização, a simplificação da líquida, a despalatalização e a desnasalização.

No geral, estes alunos adquiriram as bases da língua portuguesa com familiares, longe do país de língua portuguesa, ou seja, o seu único recurso à LP limitava-se ao meio familiar ou à comunidade de LP. Como tal, a aquisição ocorre com algumas particularidades, isto porque o acesso dos aprendentes aos recursos de aprendizagem de LP é reduzido, sendo muitas vezes, apenas possível por meio de escolas privadas ou da universidade que oferece formação na língua. No seu discurso oral, realizam processos fonológicos de adição, nos quais misturam as duas línguas com code-switching, criando uma espécie de discurso misto na interlíngua melhor dizendo interfonologia.

Na segunda etapa, observou-se um exercício-piloto para a futura mini-unidade didática (ver Anexo), que envolvia o treino de alguns conjuntos de sons considerados difíceis, segundo o que foi observado em contexto de aula. Para este exercício-piloto, foram selecionados os fonemas das seguintes consoantes /r/, /s/ e /l/, os encontros consonânticos /tr/, /pr/ e /gr/ e o dígrafo / ʎ /. Como o intuito era elaborar uma atividade lúdica, usou-se trava-línguas característicos da língua

portuguesa que destacam esses sons. Nesta atividade, verificou-se que os alunos, na última tarefa de oralidade, que consistia em repetir o trava-línguas, apresentaram uma regressão subtil, exceto na última tarefa, na qual houve uma ligeira melhoria.

Na terceira parte, realizou-se um conjunto de exercícios didáticos, envolvendo, novamente, trava-línguas, canções populares e adivinhas, a fim de desenvolver a pronúncia dos falantes de uma forma mais lúdica, colocando a ênfase nos sons mais difíceis de adquirir por parte de estudantes estrangeiros.

Verificou-se que é escassa a informação científica sobre o processo de aquisição da competência fonológica de falantes bilíngues de Português Europeu, mais concretamente de falantes de herança.

Em suma, gostaria de reiterar a convicção de que considero imprescindível a promoção de mais atividades curriculares e extracurriculares de PLE, para que o docente tenha tempo e recursos para se aperceber das dificuldades de pronúncia dos alunos de PLE e conseguir adaptar as suas aulas, a fim de atenuar esses desvios e motivá-los a prosseguir o estudo da língua portuguesa.

BIBLIOGRAFIA

- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, 59, 249-306.
- Almeida, L. & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In M.J. Freitas & A.L. Santos (eds.), *Aquisição de Língua Materna e Não Materna. Questões Gerais e Dados do Português. Textbooks in Language Science* (pp. 275-304). Berlin: Language Science Press. (com arbitragem científica). Site: <https://doi.org/10.5281/zenodo.889439>
- Amorim, G. (2013). *Os processos fonológicos e o sistema vocálico do português falado por Latundê: Descrição premiliar. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1253.pdf>. [10-07-2020]*
- Amorim, C, Sousa, C., Brito, A., & Oliveira, C. (2016). *Gramática do Português. Ensino Secundário*. Areal editores.
- André, T. (2015). *Princípios Básicos de Fonética e Fonologia para a Compreensão do Processo de Alfabetização em Contexto de Variedade Linguística. XII Congresso Nacional de educação, 41744-41757. Site: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20967_8304.pdf [03-06-2020]*
- Barroso, H. (1999). *Forma e Substância da Expressão da Língua Portuguesa*. Livraria Almedina, Coimbra.
- Batista, N. (2019). *Estudo sobre Identificação Automática de Sotaques Regionais Brasileiros baseada em Modelagens Estatísticas e Técnicas de Aprendizado de Máquina*. UNICAMP. Campinas.
- Behravan, H. (2012). *Dialect and Accent Recognition*. Master's Thesis. University of Eastern Finland School of Computing. Site http://www.cs.joensuu.fi/sipu/2012_MSc_Behravan_Hamid.pdf [16-12-2020]
- Benmamoun, A., Montrul, S., & Polinsky, M. (2010). *Prolegomena to heritage linguistics [white paper]*. University of Illinois at Urbana-Champaign and Harvard University. Site: https://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/hl_white_paper_june_12.pdf [21-11-2019]

- Boleó, P. & Silva, M. H. S. (1962). O Mapa dos Dialeto e Falares de Portugal Continental. Universidade de Coimbra. Boletim de Fonologia (III). *Actas do IX Congresso Internacional de Linguística Românica* (31 de março- 4 de Abril de 1959). Centro de estudos filológicos de Lisboa (1962). Site: <http://cvc.instituto-camoes.pt/search/page-2-dp22.html?searchphrase=all&searchword=Boletim+de+Filologia> [15-12-2020]
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. London. George Allen & Unwin LTD. Museum Street.
- Botelho, J & Leite, I. (2005). *Metaplasmos contemporâneos: um estudo acerca das atuais transformações fonéticas da língua portuguesa*. Anais do CLUERJ-SG, São Gonçalo-RJ, v.2, Site: <http://www.filologia.org.br/cluerjsg/anais/ii/completos/comunicacoes/isabellelinsleite.pdf1> -[18-09-2020].
- Branco, P. & Silveira, I. (1997). *Língua Portuguesa 3º ano, destinada ao 1º Ciclo do Ensino básico*. Departamento de Investigações e Edições Educativas d Constância Editores, S.A.
- Cagliari, L. (2002). *Análise fonológica. Introdução à Teoria e À Prática com especial destaque para o modelo fonémico*. Mercado de Letras. Campinas, SP. – Coleção ideias sobre linguagem. ISBN 85 85725-93-1. DEDALUS-Acervo-FFLCH.
- Cagliari, L. (2002). *Questões de morfologia e fonologia*. Coleção Espiral. Volume 05. Série Lingüística. Edição do Autor Campinas, SP.
- Cagliari, L. (2012). *Entoação e fonética. Estudos Linguísticos*. São Paulo, 41 (1), 8-22. Câmara, Jr. (1957). *Manual de Transcrição Fonética. Faculdade Nacional de Filosofia*. Rio de Janeiro. Universidade do Brasil. Manuais do Museu Nacional. Série A- N° 2. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú. <http://www.etnolinguistica.org>. http://etnolinguistica.wdfiles.com/local-files/biblio%3Acamara-jr-1957-manual/CamaraJr_1957_ManualTranscrFonetica_OCR.pdf site: [04-03-2020]
- Cartilha: Aprender Português. (2020). https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Oslo/pt-br/file/12_CCBN/12-06-51-Aprender-Portugues.pdf [01-12-2020]
- Castelo, A. (2017). *Ensino da componente fonético-fonológica: uma síntese e um exemplo de português para estrangeiros*. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto – Vol 21,41-72 Site: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/EL/article/viewFile/3419/3139> [27-02-2020]

- Castelo, A & Freitas, M. (2009). Explicitação do conhecimento fonológico: relevante ou irrelevante? In Pinto, Paulo Feytor (org) (2009). *Gramática, para que te quero?! O Ensino da Gramática: Sentido(s) e Possibilidades*. Lisboa: Associação de Professores de Português. Site: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/44257> [18-12-2020]
- Castelo, A, Morelo, B & Souza, J (2018). Validação de materiais para uma melhor interação em aula. Atas, 4º Fórum, do ensino da língua portuguesa na China. Instituto politécnico de Macau.
- Castelo, A. (2017). *Sons da fala e sons do canto: música para ensinar Fonética do Português. Volume 1: Música de Portugal*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf » [03-12-2018]
- Cunha, C. (2011). *A elisão vocálica no português europeu*. Linguística do português: Rumos e pontes (pp.151-166); Publisher: München: Meidenbauer. Editors: Arden, C. Märzhäuser, B. Meisnitzer
- Site: [\(PDF\) A elisão vocálica no português europeu \(researchgate.net\)](#) [18-12-2020]
- Dekeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *SSLA*, 22, 499–533. Site: <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/robustness-of-critical-period-effects-in-second-language-acquisition/6963A1AFEB8148B7F3B719D60994CD65> [28-12-2020]
- Diário da República*. (2009).1ª série, nº 158, agosto, 5345-5350.
- Dias, S. (2015). *O Ensino de vocabulário na aula de Português Língua Estrangeira, Universidade de Salamanca*, Estudos da AIL em Ciências da Linguagem: Língua, Linguística, Didática, Associação Internacional Lusitana, 199-208.
- Direção de Serviços de Língua e Cultura. (2017). *Referencial Camões de PLE- Português Língua Estrangeira, Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.* https://www.instituto-camoes.pt/images/REFERENCIAL_ebook.pdf [21/02/2020]
- Flege, J. (1995). Second language speech learning: Theory, findings and problems. *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp.229-277). Publisher: York Press Site: [\(PDF\) Second language speech learning: Theory, findings and problems \(researchgate.net\)](#)

- Flege, J, Munro, M. & Mackay, I. (1995). Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences. *Acoustical Society of America*, 97 (5)
- Flege, J. E., Frieda, E. M., & Nozawa, T. (1997). Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics*, 25, 169–186.
- Flores, C. & Melo-Pfeifer, S. (2014). O conceito “Língua de Herança” na perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha., [Dominios da Linguagem](http://dominios.da.linguagem.com). Site: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/30450/1/Flores_Melo-Pfeifer.2014-libre.pdf [26/08/2019]
- Flores, Cristina & Melo-Pfeifer, Sílvia (2016). “Em casa mais português, mas também alemão”: Perspetivas da Linguística e da Didática de Línguas sobre narrativas de uso da Língua de Herança. In S. Melo-Pfeifer (ed.), *Didática do Português Língua de Herança* (pp. 41 – 66). Lisboa: Lidel.
- Flores, C. & Rato, A. (2016). Global Accent in the Portuguese Speech of Heritage Returnees. *Heritage Language Journal*, 13(2), 161-183.
- Flores, C., Rinke, E. & Rato, A. (2017). Comparing the Outcomes of Early and Late Acquisition of European Portuguese: An Analysis of Morpho-syntactic and Phonetic Performance. *Heritage Language Journal*, 14(2), (pp.124-149).
- Flores, C. & Rinke, E. (2015). Um estudo comparativo sobre o conhecimento do sistema pronominal português por parte de Falantes de Português Língua de Herança e Falantes de uma Língua Segunda. In M.A. Marques & X. Rei (eds.), *Novas perspetivas linguísticas no espaço galego-português*. Monografia 10 (pp.11-33). Corunha: Universidade da Corunha.
- Flores, C. (2013). Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M.A. Moreira & C.Flores (eds.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 35 – 46). Lisboa: Lidel. Site: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23009> [03-06-2019]
- Flores, C. (2016). Um olhar sobre o processo de aquisição da linguagem através do estudo do português como língua de herança. In J. Teixeira (ed.), *O português como língua num mundo global. Problemas e potencialidades* (pp. 161 – 173). Braga: Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho/Húmus. site: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42751> [19-01-2020]

- Flory, E. (2009). *Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações*. Revista Intercâmbio, volume XIX: (pp. 23-40). São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x. site: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/3488/2296> [14-01-2020]
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguist, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. *Brain and Language*, 36. Université de Neuchâtel, Switzerland. 3-15. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0093934X89900485> [09-11-2020]
- Grosjean, F. (1997). The bilingual individual. Interpreting Vol. 2:1/2 (1997). Jonh Benjamins Publiushing Company, (pp. 163–187). Site: https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/5%20Grosjean.pdf [09-11-2020]
- Head, B. & Semenova- Head, L. (2010). Problemas na aprendizagem da Pronuncia Portuguesa entre Falantes Adultos de Russo. *Cadernos de Comunicação e Linguagem.*, 2, 13-33.
- Hişmanoğlu, M. (2006). Current Perspectives on Pronunciation Learning and Teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2, 101-110.
- Jakubovics, R. (2010). A unidade mínima de Perceção da Fala é a Silaba ou o Fonema? *Cadernos de Comunicação e Linguagem*, 2, 153-161.
- Letra, C. (2003). *Nova gramática. 1º ciclo do ensino básico*. Gailivros.
- Lima, F. (2014). *Comunidade Quilombola Caiana dos criolos: um estudo sociovariacionista* Universidade Federal da Paraíba Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes programa de Pós-graduação em letras. João Pessoa-PB 2014. http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2014/05/images_Tese_completa_-_Fernanda_Barboza_de_Lima.pdf
- Luso livros. *Velhas lengalengas e rimas do arco da velha*. Copilados pela equipa de luso livros. Site: [file:///C:/Users/C660/Downloads/LENGALENGAS%20E%20RIMAS%20DO%20ARCO-DA-%20-%20Varios%20Autores%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/C660/Downloads/LENGALENGAS%20E%20RIMAS%20DO%20ARCO-DA-%20-%20Varios%20Autores%20(2).pdf) [01-06-2020]
- Making it Clear: A guide for teaching pronunciation. Center of immigrant and intercultural Advancement. (2010). Bow vale college. site: <https://globalaccess.bowvalleycollege.ca/tools/making-it-clear-guide-teaching-pronunciation> [30-09-2019]

- Masip, V. (2015). *Fonética e fonologia portuguesa: um modo didático laboratorial*. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 28, n. 1, 173-192. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil. Site : <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/89281/98300> [27-02-2020]
- Mateus, M. (2001). *A face exposta da Língua Portuguesa*. Faculdade de letras Universidade de Lisboa. Site: <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-mhmateus-lportuguesa.pdf> [30/09/2019]
- Mateus, M., Brito, A., Duarte, I., Faria, I., Frota, S., Matos, G., Oliveira, F., Vigário, M & Villalva, A. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Caminho Lisboa, site: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3236586/mod_label/intro/MATEUSetal_GramaticaPortuguesa.pdf
- Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language. *Eurosla Yearbook*, 12, 1-29. Site: <http://www.eurosla.org/Docs/Yearbook2012/Montrul.pdf> [22-09-2019]
- Moutinho, L. (2010). *Uma Introdução ao Estudo da Fonética e Fonologia do Português*. Seguida de exercícios de aplicação. Coleção Platano. Edições Técnicas.
- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 81-108
- Moyer, A. (2013). *Foreign Accent. The Phenomenon of non-native Speech*. Cambridge University Press.
- Neves, L. (2010). *O Rato Roeu a Rolha da Garrafa; uma compilação das melhores lengalengas e trava-línguas populares*. Alfragide. Casa das Letras
- Othero, G. (2005). Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. *ReVEL*, 3 (5). site: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_processos_fonologicos.pdf [04-06-2020]
- Patkowski, M. (1990). Age and Accent in a Second Language: A Reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, 11, 73-89. Site: <http://academic.brooklyn.cuny.edu/english/patkowski/PATKOWSKI-04>. [18-12-2020]
- Pedreiro, S. (2013). Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios, Especialize IPOG, revista online, 2013.» [03-12-2018], www.businessstur.com.br/.../ensino-de-linguas-estrangeiras-metodos-e-seus-principios

- Pinto, A. & Carneiro, M. (2003). *Bambi 3, Língua Portuguesa, 3.º ano de Ensino Básico*.
- Piske, T., MacKay, I.R.A., & Flege, J.E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, 29, 191-215.
- Ramon, M. (2017). O Binómio língua-cultura no processo de ensino-aprendizagem de Português Língua estrangeira. *Boavista Press* 23
 Site: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53923/1/11JUNHO2017_Micaela%20Ramon.pdf [28-05-2019]
- Rato, A., Flores, C., Neves, D. & Oliveira, D. (2015). A competência fonológica de falantes bilingues luso-alemães: um estudo sobre sotaque global, compreensibilidade e inteligibilidade da sua língua de herança. *Diacrítica*, (pp.297-326) Site: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/37630/3/Rato%20et%20al.%20015.pdf> [28-05-2019]
- Scovel, T. (1969). Foreign Accents, Language Acquisition, And Cerebral Dominance1. *Language Learning*, 19, 245-253. Site: <https://www.semanticscholar.org/paper/FOREIGN-ACCENTS%2C-LANGUAGE-ACQUISITION%2C-AND-CEREBRAL-Scovel/bd9181866f4c1028fbfddb3f619c4b9eb784b692> [18-12-2020]
- Seara I., Nunes, V. & Lazzarotto- Volcão, C. (2011). *Fonética e Fonologia do Português Brasileiro. 2º período*. Florianópolis -. UFSC. Site: https://petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Livro-Texto_Fonetica_Fonologia_PB_UFSC.pdf
- Serpa, I., Rodrigues, G, Sousa & Gomes, M^a (2005). *Em Directo. Língua Portuguesa 5.º Ano, segundo ciclo do ensino básico*. 1ª edição.
- Silva, T. (2003). *Fonética e Fonologia do Português, roteiro de estudos e guia de exercícios*. Editora Contexto. site: https://www.academia.edu/30401493/Livro_Fon%C3%A9tica_e_fonologia_do_Portugu%C3%AAs_-_Thais_Crist%C3%B3faro [22-09-2019]
- Soares, C. & Grosjean, F. (1884). Bilinguals in a monolingual and a bilingual speech mode: The effect on lexical access. *Memory and Cognition*, 12 (4), 380- 386.
- Soares, M. (2012). *2º Ciclo de Estudos em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira Português Língua de Herança: Da Teoria à Prática*. Faculdade de letras do Porto. Site : <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66481/2/28200.pdf>

- Souza, M. (2009). *A Fonética como importante componente comunicativa para o ensino de Língua Estrangeira*. Revista ProLingua – ISSN 1983-9979. Volume 2 Número 1 . Site: <file:///C:/Users/C660/Downloads/13414-Texto%20do%20artigo-20746-1-10-20120809.pdf> [25-02-2020]
- Thiery, C. (1978). True Bilingualism and Second Language. *Language Interpretation and Communication*, 6, 145-146. Site: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4615-9077-4_14 [10-11-2020]
- Type IPA phonetic symbols- type phonetic transcriptions of English/Portuguese words in the International Phonetic Alphabet (IPA). site: <https://ipa.typeit.org/>. It appeared on 29 Dec 2020 17:12:53 GMT.
- Vasconcelos, L. (1885). *O Dialectos Minhotos*. Contribuições para o estudo da Ditologia Portuguesa. Porto. Site:
- Vaz, M. (2005). *Ecos da Cultura De Raiz Portuguesa em Terras do Canadá em My Darling Dead Ones de Erika de Vasconcelos e A Casa das Rugas de Eduardo Bettencourt Pint*. Universidade Aberta de Lisboa 2005. Site: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/545/1/LC187.pdf> [09-01-2020]
- Yoshida, M. (2013). *Understanding and Teaching the Pronunciation of English*. [ebook]. Site: <https://www.pdfdrive.com/understanding-and-teaching-the-pronunciation-of-english-e18826723.html> [30/09/2019]
- VOP- Vocabulário Ortográfico do Português. Site: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=vop&page=info> it appeared on 28 Dec 2020 00:16:10 GMT.

ANEXO

Unidade didática

O TRAVA-LÍNGUAS

Vamos aprender sons divertidos!

Os sons caricatos das letras da Língua Portuguesa!



No âmbito deste relatório, o projeto final para a conclusão do Mestrado em Português Língua Não-Materna - Português Língua Estrangeira/Língua Segunda (PLNM-PLE/L2), propus a realização de uma unidade didática que visa o treino fonológico e fonético, ou seja, que focaliza alguns dos sons da língua portuguesa de mais difícil aquisição para estudantes estrangeiros. Esta unidade engloba competências de aprendizagem, para que o aluno se possa desenvolver a partir das atividades propostas. Estas atividades são uma espécie de complemento extracurricular para os alunos, estando inseridas numa abordagem comunicativa, acessível a todos os níveis. Pretendeu-se que as presentes atividades tivessem um cariz mais lúdico, envolvendo literatura tradicional oral do povo português, como trava-línguas, lengalengas, canções tradicionais e adivinhas. As atividades são acompanhadas pelo áudio. Espero que este projeto possa vir a integrar o currículo de PLE, ajudando tanto os professores, através da oferta de materiais didáticos diversificados, como os alunos que estejam a aprender Português, de modo a facilitar a sua aprendizagem.

Competências comunicativas	Exercícios de oralidade, como repetição e audição.
Competências lexicais	Ortografia: nomes, adjetivos, verbos, interpretação, significado de palavras.
Competências gramaticais	Fonética e fonologia do Português de Portugal (sons vocálicos e sons consonânticos).
Competências culturais	Literatura oral tradicional: trava-línguas, lengalengas, canções tradicionais, adivinhas.

Legenda dos símbolos:



Atenção



Fala/Repete



Ouve



Escreve

Ficha nº 1

Data: ___/___/___



1.

1.1. Ouve o trava-línguas.

1.2. Lê o trava-línguas.



- O som r fraco aparece sempre no meio das palavras e escreve-se só com um **r**: caro; maravilhoso...
- O som r forte pode escrever-se com **r** ou **rr**:
 - Escreve-se com **r** no início das palavras: rato; Roma...
 - Escreve-se com **rr** entre vogais: carro, carregado...

"O **r**ato **r**oeu a roupa do **r**ei de **R**oma e o **r**ei de **R**oma, rouco de **r**aiva, **r**oeu a roupa do **r**ato de **R**oma."



1.1.1. Grava a tua leitura no telemóvel e depois escuta.

1.2. Faz corresponder as palavras sublinhadas a cada imagem.

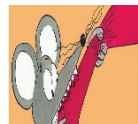
1.2.1. Repete as palavras em voz alta.



a) _____



b) _____



c) _____



d) _____



e) _____




f) _____



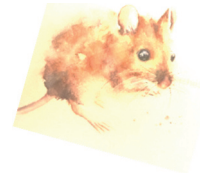
g) _____

 1.3. Escreve as palavras com ditongos que encontraste no trava-línguas.


 1.4 Vamos brincar com a consoante “R” e “r”.

1.4.1. Ouve as seguintes palavras.


1.4.2. Repete as palavras em voz alta.



R no início das palavras	R entre as vogais	R entre consoantes	RR	R no final
rato	cara	carta	carro	mar
roeu	Vera	porta	arroz	lar
roupa	Maria	circo	ferro	sabor
rei	muro	garfo	corrida	calor
rouca	areia	carteiro	terra	suar
raiva	morar	martelo	garrafa	flor
Roma	barata	gordura	torrada	roubar

 1.5. Completa as palavras com **r** ou **rr**.

a__co __ato to__e u__so ra__o
lava__ te__a sabe__ pe__eira ca__uagem
u__tiga Po__to ga__afa Leono__ fe__o
ga__oto ba__ato fei__a a__umar bu__o

 1.6. Ordena as palavras para que formem frases.

roupa. a carrega rei O

Roma. o mapa O roeu de rato

o armário do rato O do rei. cheio de subiu raiva





1.7. Ouve um excerto da lengalenga “A cantiga de beber”.

Arre burro para são Martinho,
carregado de pão e vinho.

Arre burro para Loulé,
carregado de água pé.

Arre burro para Monção,
carregado de requeijão.

Arre burrinho, arre burrinho,
sardinha assada com pão e vinho.



(compilação de Neves, Loureiro)



1.7.1. Lê a lengalenga em voz alta.

1.7.2. Assinala as frases com verdadeiro (V) ou falso (F) e corrige as falsas.

Arre burro para são Agostinho

carregado de água sé.

carregado de requeijão.

sardinha assada com pão e cravinho .



1.8. Tenta ler novamente trava-línguas três vezes, sem te atrapalhares.

1.8.1. Grava a tua voz no telemóvel.

1.8.2. Ouve a tua voz e tenta compara 1.1 com 1.8.1.

"O rato roeu a roupa do rei de Roma e o rei de Roma, rouco de raiva, roeu a roupa do rato de Roma."



1.9. Escreve três frases com os seguintes conjuntos de palavras.

Burro/ zurra_____.

Terra/rosas_____.

Rui/correio_____.



Ficha nº 2

Data: ___/___/___

O som [s] escreve-se com:



- /s/: no início de palavra: semente, sorte, soltou...; ou depois de consoante: conversar, descansar, consulta...
- /ss/: entre vogais: assim, depressa...
- /c/: antes de e ou i: parecia, nasce
- /ç/: antes de a, o ou u: graça, pareço açúcar...
- /x/: no interior de certas palavras: próximo, auxílio, trouxe...



✍ 1. Este trava-línguas está escrito de trás para a frente.

1.1. Ordena as palavras do trava-línguas.

“Asac ajus, oãhc ojus”



1.2. Ouve o trava-línguas.

1.2.1. Repete o trava-línguas em voz alta.

✍ 1.2.2. Procura as palavras.

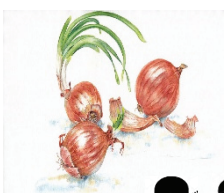
casa; suja; chão; sujo

C	C	B	J	O
H	H	J	U	S
J	C	Ã	S	U
S	U	J	O	J
U	C	A	S	A
J	H	C	U	J

✍ 1.3 . Liga a palavra à definição.

- | | |
|---------|--|
| 1. chão | a) Porco, imundo, sórdido, porcalhão; cheio de sujidades |
| 2. sujo | b) Moradia; construção em alvenaria, com distintos formatos ou tamanhos, normalmente térrea ou com dois andares, geralmente destinada à habitação. |
| 3. casa | c) Superfície plana, lisa; terra plana |

<https://www.dicio.com.br/>



1.4 Ouve as seguintes palavras.



1.4.1. Repete-as em voz alta.

1.4.1. Circula, a vermelho, o som **s** nas seguintes palavras.

luso	missa	custo	rocha	cinema
visita	assobiar	susto	chave	cidade
vaso	disse	casca	bolacha	doces
asa	peessoa	escada	chá	delícia
sorriso	massa	damasco	cachorro	bacia
blusa	pássaro	esmola	cheque	cebola



1.5 Ouve as seguintes palavras.

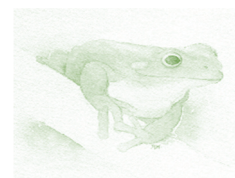
1.5.1. Repete as palavras em voz alta.



1.5.2. Lê e circula as palavras com o mesmo som da letra a **negrito**!



sujo(a)	ch ão	cas a
Janeiro	são	assa
guião	fechadura	sala
João	coxo	base
gente	ação	sumário
guardanapo	xeque	resumir
joia	paço	sapo
frigorífico	chuva	conclusão
lage	canção	desenhar




1.6. Ouve o ditado e escreve-o com as seguintes palavras.

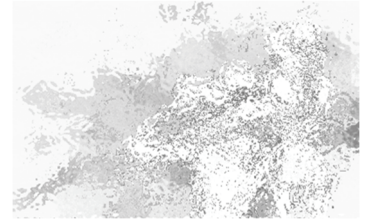
blusa/Sónia_____.

sapato/chuva_____.

Salomé/pêssegos_____.



 1.7. Ouve o texto



1.7.1. Lê o texto em voz alta:




O pessegueiro tinha muitos pêssegos.

A Sissi e a Isa apanharam os pêssegos do chão.

A Sissi e a Isa assobiaram para chamar o Vasco e a Cecília.

Mas ambos tinham ido ao cinema ver o filme da Cereja.

 1.7.2. Circula a resposta certa.

A Sissi e a Isa apanharam:

diospiros

pêssegos

ananases

ameixas

A Sissi e a Isa:

falaram com o Vasco e a Cecília

comeram com o Vasco e a Cecília

gritaram com o Vasco e a Cecília

chamaram o Vasco e a Cecília

O Vasco e a Cecília foram:

ao jardim zoológico


ao oceanário

ao cinema

jantar fora



1.8. Ouve: <https://www.youtube.com/watch?v=riZ18DipYog>

 1.8.1. Preenche os espaços em branco da canção tradicional. “A caminho de Viseu”.

1.8.2. Tenta ler.

A caminho de Viseu

Indo eu, indo eu,
A caminho de _____

2x

Ora _____, truz, truz!

Ora zás, _____, trás!

2x

Encontrei o meu amor
Ai, _____, que lá vou eu!

2x

Ora chega, chega, chega!

Ora arreda lá para _____!

2x



<https://www.youtube.com/watch?v=riZ18DipYog>

1.8. Tenta ler novamente o trava-línguas em voz alta.

1.8.1. Grava a tua voz no telemóvel.



1.8.2. Ouve a tua voz e tenta comparar 1.1 com 1.8.1.

“Casa suja, chão sujo.”

Ficha nº 3

Data: ___/___/___



O som consonântico é o som formado por grupos de consoantes.

EXS.: pr-prego

bl-blusa

tr-trigo



1. Ouve o trava-línguas

1.1. Lê o trava-línguas

"Três pratos de trigo para três tigres tristes."



1.2. Completa as palavras com tr, pr, gr.

1.2.1. Ouve as seguintes palavras.

1.2.2. Preenche as lacunas.



1.2.3. Lê as palavras em voz alta.

_____ipe

ex_____essivo

_____eze

_____eve

sem_____e

_____itam

Semes_____e

_____igo

_____abalho

_____ofundo

_____istes

a_____ender

_____ês

_____adição

tea_____o

_____ansporte

_____oduto

com_____ar

_____incesa

_____atos



1.3. Ouve e descobre a palavra correta.

1.3.1. Qual é a palavra?

- pato/prato
- tromba/tomba
- frio/fio
- prata/pata
- fita/frita
- toco/troco
- cavo/cravo
- brando/bando
- taça/traça
- faca/fraca



1.4. Ouve e descobre a palavra da descrição.

a) É um animal com riscas, mamífero e carnívoro, e a palavra tem 5 letras:

_____.



b) É um utensilio redondo, que serve para colocar alimentos para comer:

c) É um número natural que está depois do dois e antes do quatro:

d) É o antónimo de alegria _____ .

✍ 1.5. Ordena as sílabas das palavras.

ta-fru: _____ dri-ma-nha: _____ dre-pa: _____
go-tri: _____ pri-da-com: _____ co-brin: _____
dra-pe: _____ nho-dri-pa: _____ vo-bra: _____
gre-ti: _____ cis-fran-co: _____ bra-ca: _____
gro-ma: _____ ma-co-dre: _____ ta-gri: _____



1.6 Vamos brincar com a consoante “R” e “r”.

1.6.1. Ouve as seguintes palavras.

francês	tratado	brisa	grilo	creme
frango	três	branco	greve	crime
frasco	trigo	brando	gripe	crioulo
frase	trampolim	Brasil	grave	cruz
frigorífico	troca	brilho	grito	cravo
frio	tronco	bronze	grama	crua
fruta	tromba	braço	galha	criança



1.6.2. Repete as palavras em voz alta.



1.7. Ouve, lê e tem atenção à articulação dos sons das consoantes a negrito.

A **Beatriz** e o **Pedro** ajudam nos **trabalhos** do campo.

A **Beatriz** **traz** um **braço**do de **trevo** para os coelhos.

O **Pedro** **traz** um cesto de **fruta**. No caminho, o **Pedro** **encontrou** um **grilo**. O **grilo** era **negro** e fazia **gri...gri...gri...**

(adaptado Pires, Maria Luisa et al, 1967)

✍ 1.6.1.1.1 Ordena as palavras para formares frases:

- fruta. Pedro a comeu O: _____
- com estava frio. A Beatriz: _____
- campo. no grilo O saltava: _____



Ouve a canção Moleirinha cantada por Maria de Lurdes Resende.

1.7.1. Preenche as lacunas.

1.7.2. Lê agora tu a canção.

Moleirinha

Pela _____plana, toc, toc, toc,
Guia o jumentinho uma velhinha _____
Como vão ligeiros, ambos a _____,
Antes que anoiteça, toc, toc, toc
A velhinha _____, o jumentinho adiante!

Toc, toc, a velha vai para o moinho,
Tem oitenta anos, bem bonito ____!
E contudo _____ como um passarinho,
Toc, toc, e _____ como o branco linho,
De manhã nas relvas a _____ ao sol.

Vai sem cabeçada, em liberdade _____,
O jerico _____ duma linda cor;
Nunca foi ferrado, nunca usou _____,
Tange-o, toc, toc, moleirinha _____
Com o galho verde duma giesta em flor.

Toc, toc, é tarde, moleirinha santa!
Nascem as _____, vivas, em cardume
Toc, toc, toc, e quando o galo canta,
Logo a moleirinha, toc, se levanta,
Pra vestir os netos, pra acender o lume.

Toc, toc, como o _____ avança!
Que _____ d'outrora para os olhos meus!
Minha avó contou-me quando fui _____,
Que era assim tal qual a jumentinha mansa
Que adorou nas palhas o menino Deus.

Toc, toc, é noite... ouvem-se ao longe os sinos,
Moleirinha branca, branca de _____!
Toc, toc, e os _____ abrem diamantinos,
Como _____ querubins divinos,
Os olhitos meigos para a ver passar.



Maria de Lurdes Resende - Moleirinha
https://www.youtube.com/watch?v=n83wrG_OkQw

1.8. Lê novamente o trava-línguas!

1.8.1. Grava a tua voz no telemóvel.

1.8.2. Ouve a tua voz e tenta compara 1.1 com 1.8.1.

"Três pratos de trigo para três tigres tristes."

Ficha nº 4

Data: ___/___/___



Um dígrafo é um grupo de consoantes que representam apenas um som.

Exs.: **lh**-malhada

rr-burro

nh-galinha



1.

1.1. Ouve e lê.

Num **ninho** de mafagatos;

Sete mafagatin**hos** há;

Quem os desmafagafizar;

Bom desmafagafizador será!



1.2. Completa o quadro.

	nho	nha
li		
pi		
vi		



1.2. Ouve e depois lê as seguintes palavras.

ninho	moinho	galinha	andorinha
unha	joaninha	pinha	aranha
sozinho	passarinho	carinho	banho
lenha	junho	manha	caminho
vinho	pintainho	linho	fofinho
gafanhoto	patinho	rainha	linha



1.4. Ouve o ditado e escreve uma frase para as seguintes palavras:



- patinho/ninho _____
- galinha/pitinhos _____
- pinha/pinheiros _____
- dinheiro/rainha _____
- gafanhoto/sozinho _____
- andorinha/joaninhas _____
- linha/linho _____

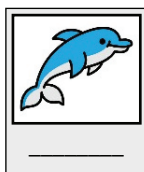
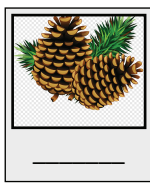
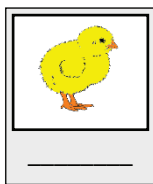
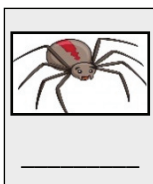
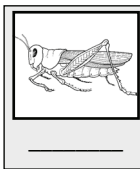


1.6 Ouve e completa com nha, nhe, e nho.

u_____	gali_____	le_____	li_____	so_____	fofi_____
mi_____	ara_____	cami_____	vi_____	di_____iro	amareli_____
casi_____	sapi_____	ni_____	te_____	moi_____	pati_____



1.9. Ouve e escreve!




1.7 Ouve e completa as frases.



- A aranha apanhou _____ na sua teia.
- A pinha caiu do _____ com pinhões.



- A andorinha voa com uma _____ no bico.

 1.8. Ouve e lê.

Joaninha, voa, voa

Joaninha, voa, voa

Joaninha, voa, voa

Que o teu **pai** foi à **Lisboa**

Buscar um **cestinho** de **pão**

Para ti e para **João**.



1.8.1. Encontra as palavras a negrito na lengalenga no jogo de palavras cruzadas.



L	I	S	L	I	S	B	O	A
J	A	H	L	U	U	H	I	O
J	O	A	N	I	N	H	A	J
T	V	U	V	I	X	O	Z	O
R	P	Q	T	T	A	U	O	A
J	L	S	O	P	L	P	O	O
S	E	C	P	A	I	I	V	J
C	D	B	R	G	I	S	A	F



1.9. Repete novamente o trava-línguas em voz alta.

Num **ninho** de mafagatos;

Sete mafagatin**hos** há;

Quem os desmafagafizar;

Bom desmafagafizador será!



Ficha nº 5

Data: ___/___/___



Os sons **am**, **em**, **im**, **om**, e **um** antes de **p** ou **b** ou no fim das palavras escrevem-se sempre com **m**.

1.



1.1. Ouve e lê.

O **tempo** perguntou ao **tempo**

Qual é o **tempo** que o **tempo** **tem**?

O **tempo** respondeu ao **tempo**

Que não **tem** tempo para dizer

Ao **tempo** que o tempo **tem**

É o **tempo** que o **tempo** **tem**.



1.2. Ouve e repete as seguintes palavras.

✎ 1.2.1. Circula, a lápis, **am**, **em**, **im**, **om**, **um**.

pomba	pombal	comboio	tambor
pudim	cachimbo	nuvem	Valentim
campismo	campo	andavam	limpar
compram	simpático	fim	falam
focam	império	amam	atum

 1.3. Ouve e completa com **am, em, im, om**.


- L__parina
- Viag_____
- T__bé__
- C__po
- Hom__
- Apitav__
- __barcamos
- Pinguí_____
- __portante
- Co__bra
- T__bor
- T__pa
- C__binar
- __patar
- Pud__
- B__beiros
- Car__bo
- Nuv__



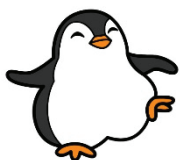
 1.4. Ouve e escreve o ditado com as seguintes palavras:

- bombeiro/temperatura: _____
- pudim/tambor: _____
- atum/lampreia: _____
- pombo/pomposo: _____
- nuvem/campo: _____
- simpático/Valentim: _____
- campismo/campo: _____



 1.5. Ouve e descobre a palavra da descrição.

- a) (culinária) Doce de consistência cremosa, feito geralmente com leite e ovos, que é cozido no forno ou em banho-maria: _____
- b) (zoologia) Peixe, frequentemente nas águas marítimas de Portugal, especialmente no Algarve, que é muito utilizado na alimentação: _____
- c) Série de carruagens, movidas por locomotiva, em caminho-de-ferro; conjunto de viaturas que transportam pessoal e material militar; fila de navios carregados e escoltados por embarcações escoltados por embarcações de guerra: _____



- d) (zoologia) Ave de asas curtas, patas espalmadas e plumagem preta e branca, que vive no polo sul: _____

Dicionário básico ilustrado, língua portuguesa, Porto Editora 2002.

1.6. Canção tradicional infantil:



1.6.1 Ouve a música e preenche os espaços em branco!

As Pombinhas da Catrina

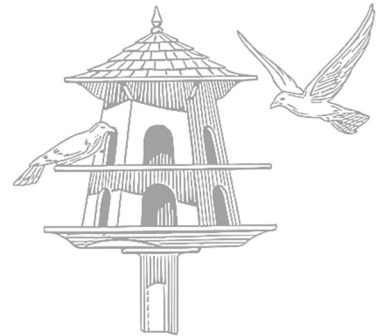


As _____ da Catrina, | 2x
 _____ de mão em mão, |
 _____ ter à quinta nova, | 2x
 ao _____ de S. João.

Ao _____ de S. João, | 2x
 à quinta da Roseirinha. |
 Minha mãe mandou-me à fonte, | 2x
 eu parti a cantarinha.

Se tu és o meu amor, | 2x
 dá-me cá os braços teus, |
 se não és o meu amor, |
 vai-te _____, adeus, adeus. | 2x

<https://www.youtube.com/watch?v=XJy3llWvCPQ>



1.5. Lê novamente o trava-línguas.

O **tempo** perguntou ao **tempo**
 Qual é o **tempo** que o **tempo tem**?
 O **tempo** respondeu ao **tempo**
 Que não **tem** tempo para dizer
 Ao **tempo** que o tempo **tem**
 É o **tempo** que o **tempo tem**.

Som LH



1.

1.1. Ouve e lê o trava-língua.s

“A vaca mal**lh**ada foi mol**lh**ada por outra vaca mol**lh**ada e mal**lh**ada.”



✍ 1.2. Preenche os espaços em branco com “L” ou “LH”.

A__moço

Fi__a

So__dado

Pape__

Fo__a

Ove__a

__ua

Ro__a

O__o

Nata__

Funi__

Te__ado

Sa__

Si__va

Ta__o

Repo__o

Jorna__

Fi__oses

Azu__

A__tura

Pu__seira

Pa__a

So__

Baru__o

Coe__o

Toa__a

Pince__

Ore__a

Sa__ta

Ú__tima



1.2.1. Ouve as palavras e corrige o exercício 1.2.

✍ 1.3. Ouve e preenche os espaços em branco do seguinte trava-línguas.

Era uma _____ relha, bufelha, saracotelha

e cotrimbelha

casada com um _____ relho, bufelho, saraco-

telho, cotrimbelho

diz a velha relha, _____, saracotelha, cotrim-

belha

ó velho relho, bufelho, saracotelho, cotrim-


belho:


- Vamos à caça raça, bufaça-cotrimbaça




dum coelho relho, bufelho, _____?




 1.3.1. Tenta ler em voz alta o trava-línguas.

 1.3.2 Descobre as 9 palavras escondidas.



A	B	E	L	H	A	A	T	R	H
R	E	L	V	A	G	A	L	H	O
V	E	L	H	O	U	H	L	L	H
H	L	H	M	A	L	H	A	D	A
L	U	A	O	L	H	O	S	T	O
C	O	E	L	H	A	F	S	O	L



 1.4. Ouve o ditado e escreve com as seguintes palavras:

- coelho/caracol: _____
- folha/papel: _____
- abelha/relva: _____
- barulho/Raul: _____
- Portugal/filhosos: _____
- Brasil/milho: _____
- abelha/amarela: _____
- repolho/sol: _____



  1.5. Ouve e depois lê as seguintes palavras. E circula, a lápis, o L e o LH.

falha	bilheteria	anel	espelho	azul	ovelha
amarelo	funil	agulha	Isabel	filho	navalha
velhinha	ilha	laranja	dedal	farnel	mel
futebol	polvo	milho	galho	ralhar	malha
joelho	molho	caracol	pulseira	jornal	cultura



 1.6. Ouve as seguintes palavras e escreve-as no lugar certo.

sapatilha	cedilha	orgulho
escolher	cavalheiro	sobrancelha
vermelho	malhado	molhar

- (Verbo transitivo) meter em líquido; humedecer; deitar líquido sobre:

- Calçado leve de material maleável, usado na prática de alguns desportos e com vestuário informal: _____
- (Adjetivo) que tem manchas (animal): _____
- Homem de boas ações e sentimentos nobres; indivíduo cortês:

- Conjunto de pelos por cima dos olhos: _____
- Vaidade: _____
- Sinal que se põe sob o c (ç), antes de a o, e u, para pronunciar s: _____
- Adjetivo, cor de sangue; rubro; corado: _____
- Verbo, fazer escolha de; preferir; seleccionar: _____



Dicionário Básico ilustrado,
Língua Portuguesa, Porto Editora 2002.

1.7. Ouve e tenta adivinhar as adivinhas.

1. Sem pai nem mãe fui
criado,
vivo por não ser achado,
se o vivente dá comigo,
ai de mim, estou
perdido!



3. Pequenina como a
aresta,
faz andar o Rei na
festa.



5. O que é, o que é,
pelo com pelo,
e as meninas no meio?

2. O que é, o que é,
que anda de buraco em
buraco,
sempre com as tripas de
rasto?



4. Têm dentes e não
comem,
têm barbas e não são
homem.

6. Voa e não é pássaro,
fossa e não é porco,
é preto como a amora,
adivinha tu agora.

<https://adivinhas.pt/page/11/>

2. Tenta ler novamente o trava-línguas num folego só:

“A vaca malhada foi molhada por outra vaca molhada e malhada”

Soluções

Ficha nº 1

1.2. a) rouco; b) rei; c) roer; d) raiva; e) roupa; f) Roma; g) rato

1.3. roupa/rei/rouco/roeu/

1.5.

arco	rato	torre	urso	raro
lavar	terra	saber	pereira	carruagem
urtiga	Porto	garrafa	Leonor	ferro
garoto	barato	feira	arrumar	burro

1.6.

O rei carrega a roupa.

O rato roeu o mapa de Roma.

O rato cheio de raiva subiu o armário do rei.

1.7.2.

Falsa. Arre burro para são martinho

Falsa. Carregado de água pé

Verdadeira

Falsa. Sardinha assada com pão e vinho.

1.9 Exemplos Facultativos:

O burro da Dona Carlota zurra alto pela cenoura.

A terra da Dona Carlota tem hortas com muitas rosas.

O Rui foi ao correio pegar as cartas do senhor Francisco.

Ficha nº2

1.1 casa suja, chão sujo

1.2.2.

C	C	B	J	O
H	H	J	U	S
J	C	Ã	S	U
S	U	J	O	J
U	C	A	S	A
J	H	C	U	J

1.3. 1.c); 2. a); 3.b)

1.5.2.

Sujo(a)	Chão	Casa
Janeiro	Fechadura	
João	Coxo	Base
Gente	Xeque	Resumir
Joia	Chuva	Conclusão
Lage		Desenhar

1.6 Exemplos facultativos

A Sónia tem uma blusa branca.

A Sónia tem sapatos a prova de chuva.

A Salomé gosta muito dos pêsegos da avó.

1.7.2

A Sissi e a Isa apanharam:
pêssego

A Sissi e a Isa: chamaram o
Vasco e Cecília

O Vasco e a Cecília foram: ao
cinema

1.8.1

Indo eu, indo eu,
A caminho de **Viseu**, 2x

Ora **zuz**, truz, truz!
Ora zás, **trás**, trás!

2x

Encontrei o meu amor
Ai, **jesus**, que lá vou eu!
2x

Ora chega, chega, chega!
Ora arreda lá para **trás**!
2x

Ficha nº3

1.2.3.

gripe	expressivo	treze	greve
semp re	gr itam	Semest re	tr igo
tr abalho	pr ofundo	tr istes	a pr ender
tr ês	tr adição	teat ro	tr ansporte
pr oduto	com pr ar	pr incesa	pr atos

1.3.1

- pato/**prato**
- **frio**/fio
- fita/**frita**
- cavo/**cravo**
- taça/**traça**
- **tromba**/tomba
- **prata**/pata
- toco/**troco**
- **brando**/bando
- faca/**fraca**

1.4. a) zebra; b) garfo) três; tristeza

Fruta	Madrinha	Padre
Trigo	Comprida	Brinco
Pedra	Padrinho	Bravo
Tigre	Francisco	Cabra
magro	comadre	Grita

1.6.1

O Pedro comeu a fruta.

A Beatriz estava com frio.

O grilo saltava no campo

1.7.1.

Pela **estrada** plana, toc, toc, toc,

Guia o jumentinho uma velhinha

errante

Como vão ligeiros, ambos a **reboque**,

Antes que anoiteça, toc, toc, toc

A velhinha **atrás**, o jumentinho adiante!

Toc, toc, a velha vai para o moinho,

Tem oitenta anos, bem bonito **rol!**

E contudo **alegre** como um passarinho,

Toc, toc, e fresca como o branco linho,

De manhã nas relvas a **corar** ao sol.

Vai sem cabeçada, em liberdade

franca,

O jerico **ruço** duma linda cor;

Nunca foi ferrado, nunca usou

retranca,

Tange-o, toc, toc, moleirinha **branca**

Com o galho verde duma giesta em flor.

Toc, toc, é tarde, moleirinha santa!

Nascem as **estrelas**, vivas, em cardume

Toc, toc, toc, e quando o galo canta,

Logo a moleirinha, toc, se levanta,

Pra vestir os netos, pra acender o lume.



Toc, toc, como **o burriquito** avança!

Que **prazer** d'outrora para os olhos meus!

Minha avó contou-me quando **fui criança**,

Que era assim tal qual a jumentinha mansa

Que adorou nas palhas o menino Deus.

Toc, toc, é noite... ouvem-se ao longe os sinos,

Moleirinha branca, branca de **luar!**

Toc, toc, e os **astros** abrem diamantinos,

Como **estremunhados** querubins divinos,

Os olhitos meigos para a ver passar.

Maria de Lurdes Resende - Moleirinha

https://www.youtube.com/watch?v=n83wrG_OkQw

Ficha nº4

1.2

	nho	nha
li	Linho	linha
pi	Pinho	pinha
vi	vinho	vinha

1.4 Exemplos facultativo

- O Patinho comeu uma minhoca cor de rosa.
- A Galinha que vive no galinheiro da D. Camilinha teve dez pitinhos amarelinhos.
- A Pinha de pinhões nasce numa árvore chamada pinheiro.
- O dinheiro é da rainha da Beira Alta.
- O gafanhoto canta todo o verão sozinho.
- AS andorinha e joaninhas aparecem na primavera.
- A Linha da D. Camilinha borda o linho dos lenços dos namorados.

1.6

unha	galinha	lenha	linho	sonho	fofinho
minha	aranha	caminho	vinho	dinheiro	amarelinho
casinha	sapinho	ninho	tenha	moinho	patinho

1.9

Gafanhoto/galinha/libelinha

Aranha/pintainho/pinhas

Golfinho/joaninha/andorinha

1.7

- Gafanhoto
- Pinheiro
- Minhoca

1.8.1

			L	I	S	B	O	A
J	A	H	L			H		
J	O	A	N	I	N	H	A	J
T	V	U	V	I	X	O	Z	O
R	P	Q	T	T	A	U	O	A
J	L	S	O	P	L	P	O	O
S	E	C	P	A	I	I	V	J
C	D	B	R	G	I	S	A	F

Ficha nº5

1.3.

- Lamparina
- Viagem
- Também
- Campo
- Homem
- Apitavam
- Embarcamos
- Pinguim
- Importante
- Coimbra
- Tambor
- Tampa
- Combinar
- Empatar
- Pudim
- Bombeiros
- Carimbo
- Nuvem

1.4.

- O bombeiro trabalha com diversas temperaturas
- O pudim da D. Maria parece um tambor:
- O atum e a lampreia são usados em pratos portugueses
- O pombo pomposo vive na calçada portuguesa
- A nuvem parece um campo de futebol
- O dono da mercearia da esquina é simpático para o menino Valentim
- Os turistas da Alemanha estão a fazer campismo no campo do senhor Joaquim.

1.5.A) pudim /B) atum/ C) comboio/D) pinguim

1.6.1

As pombinhas da Catrina,
andaram de mão em mão,
foram ter à quinta nova,
ao pombal de S. João.

Ao pombal de S. João,
à quinta da Roseirinha.
Minha mãe mandou-me à fonte,
eu parti a cantarinha.

Se tu és o meu amor,
dá-me cá os braços teus,
se não és o meu amor,
vai-te _____, adeus, adeus.

<https://www.youtube.com/watch?v=Xy3lWYCPQ>

Ficha nº6

1.2.

Almoço	Filha	Soldado	Papel	Folha
Ovelha	Lua	Rolha	Olho	Natal
Funil	Telhado	Sal	Silva	Talho
Repolho	Jornal	Filhoses	Azul	Altura
Pulseira	Palha	Sol	Barulho	Coelho
Toalha	Pincel	Orelha	Salta	Última

1.3. Era uma velha relha, bufelha, saracotelha
e cotrimbelha
casada com um velho relho, bufelho, saracotelho,
cotrimbelho
diz a velha relha, bufelha, saracotelha, cotrim-
belha
ó velho relho, bufelho, saracotelho, cotrim-



belho:

- Vamos à caça raça, bufaça-cotrimbaça
dum coelho relho, bufelho, cotrimbelho?

1.3.2

A	B	E	L	H	A	A	T	R	H
R	E	L	V	A	G	A	L	H	O
V	E	L	H	O	U	H	L	L	H
H	L	H	M	A	L	H	A	D	A
L	U	A	O	L	H	O	S	T	O
C	O	E	L	H	A	F	S	O	L

1.6. Ouve o ditado e escreve com seguintes palavras:

- O coelho tem um vizinho caracol
- A folha de papel foi arrancada do livro
- A abelha Maia gosta muito de passear pela relva da Sameira
- O Raul faz muito barulho quando joga o jogo do Super Mário no computador.
- As filhoses comem se geralmente na época Natalícia em Portugal.
- O milho das pipocas vem do Brasil.
- A abelha gosta de flores amarelas.
- O repolho cresce quando é exposto ao sol.

1.6

Molhar; sapatilha; malhado; cavalheiro; sobancelhas; orgulho;

Cedilha; vermelho; escolher

1.7.

1. piolho/2. A agulha e a linha/ 3. A agulha/4. Os alhos/5. Os olhos;

6. o escaravelho.

Bibliografia

Branco, P. & Silveira, I. *Língua Portuguesa 3º ano, destinada ao 1º Ciclo do Ensino básico*. Departamento de Investigações e Edições Educativas d Constância Editores, S.A. 1997.

Letra, Carlos. (2003). *Nova gramática. 1º ciclo do ensino básico*. Gailivros.

Livros, equipa Luso. *Velhas lengalengas e rimas do arco da velha*. Luso livros, uma nova forma de ler. Para encontrar outras obras de domínio público em formato digital, visite-nos em:

<http://luso-livros.net/> Site:

[file:///C:/Users/C660/Downloads/LENGALENGAS%20E%20RIMAS%20DO%20ARCO-DA-%20-%20Varios%20Autores%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/C660/Downloads/LENGALENGAS%20E%20RIMAS%20DO%20ARCO-DA-%20-%20Varios%20Autores%20(2).pdf) [01-06-2020]

Neves, Loureiro. (2010). *O Rato Roeu a Rolha da Garrafa*. Uma compilação das melhores lengalengas e trava-línguas populares. Casadas letras.

Pinto, A.& Carneiro, M. (2003). *Bambi 3, Língua Portuguesa, 3.º ano de Ensino Básico*.

Serpa, I; Rodrigues, G; Sousa & Gomes M^a (2005). *Em Directo. Língua Portuguesa 5.º Ano, segundo ciclo do ensino básico*.

Síntese do diário da observação das aulas:

- Na aula de LH e de L2 apesar das constantes chamadas de atenção por parte da professora, os alunos falavam entre si maioritariamente em inglês.
- Nas aulas de LH, a maioria dos alunos, quando tinham dificuldade em pronunciar uma palavra, produziam silabicamente com hesitação.
- Numa aula de L2, a professora pediu aos alunos que se apresentassem a mim. Houve hesitação, sendo que a professora teve de intervir, dizendo: “Eu chamo-me... e estudo...”. Entretanto, chegou um aluno atrasado, não percebeu a pergunta e a professora teve de recorrer ao inglês para se explicar, ao que o aluno respondeu: “Eu estudo científica politica”.
- Os alunos da turma L2 têm dificuldade em associar o significante ao significado. Por exemplo, a professora diz “preguiçoso, ratoeira” e ninguém percebeu, mas no momento em que ela escreveu a palavra no quadro, os alunos reconheceram logo a palavra;
- Na turma de L2, a professora pediu que os alunos lessem um diálogo, no entanto, os alunos tiveram dificuldade em dar entoação ao texto.
- Quando aluno pronunciava mal uma palavra, a professora, na maior parte das vezes, repetia enfaticamente o som correto da palavra e escrevia-a no quadro, para que os alunos fixassem o som e a grafia.
- Quando os alunos não sabiam o significado de uma palavra, a professora escrevia a palavra no quadro e dava pistas em português, a fim dos alunos descobrirem por si só o significado.
- Antes do teste, a professora dava uma ficha de revisão extensa, repleta de exercícios. Dividia a turma em grupos e, na segunda parte da aula, corrigia, tirava dúvidas e revia o material dado na aula.
- Os alunos referem que, quando ouvem a língua portuguesa, não se apercebem das contrações de palavras.
- Na turma de L2, a professora acentua mais o vocabulário e a pronunciado que na turma de LH.
- Os alunos da turma de L2 e de LH têm dificuldade na interpretação de textos, assim como no género e no número dos nomes.
- Os alunos da turma de L2 usam muito a terceira pessoa do singular para se referirem a eles próprios.

- As duas turmas misturam o Inglês com o Português, muitas vezes fazendo uso de palavras híbridas, como, por exemplo, “youniversidade” e “pagé”.
- Na turma de LH, a professora pediu que repetissem “comas”, mas os alunos insistiam em “comes”. A professora viu-se obrigada a enfatizar “as”.
- Os alunos têm dificuldade em pronunciar e em ler os números cardinais.