

Da análise da produção oral ao desenvolvimento da competência comunicativa

Cristiane Soares

Tufts University

Resumo:

Tomando como base teórica a hipótese de registro consciente apresentada por Schmidt e Frota (*Noticing Hypothesis*, 1986) e da função da produção no despertamento do registro consciente (*Noticing Function of Output*) apresentada por Swain (1995), o presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa longitudinal realizada com alunos falantes de espanhol aprendizes de português como língua estrangeira. Através de gravações e análise da produção oral dos alunos em diferentes estágios do processo de aprendizagem, esse trabalho mostra como atividades de desenvolvimento da percepção auditiva, autoanálise e autoavaliação da produção oral parecem ter auxiliado estudantes de português a ficarem mais conscientes dos padrões fonológicos inerentes à língua portuguesa, tornando-os mais atentos à precisão de sua pronúncia. Uma análise comparativa entre a produção antes e após o uso destas atividades é apresentada. Os dados obtidos junto ao grupo de experimento e ao grupo de controle também são contrastados. Algumas implicações pedagógicas são ainda discutidas, principalmente no que diz respeito à necessidade da instrução diferenciada para falantes de espanhol aprendizes de português, bem como a importância do uso de atividades direcionadas à análise da produção oral dos alunos (*Output analysis*: Soares & Gontijo, 2013) para desenvolvimento da pronúncia na língua-alvo.

1. Introdução

Nas últimas décadas, educadores e pesquisadores têm questionado a importância da atenção no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Desde que fora apresentada inicialmente por Schmidt e Frota (1986), a hipótese do registro consciente tem gerado muitos estudos que se dedicam a investigar modos de induzir a atenção do aluno à determinada forma, promovendo assim um aprendizado mais consciente e, portanto, mais eficaz e duradouro.

Tomando como base a importância da produção para aquisição de uma língua estrangeira, o presente trabalho investiga a eficácia de uma série de atividades criadas para auxiliar alunos de português falantes de espanhol a desenvolverem a pronúncia em português. Apesar de muitos estudos terem testado a eficiência da produção oral na aquisição de uma língua estrangeira (Izumi & Bigelow, 2000; Izumi, 2002; Leow, 1997, 2000; Mackey, 2006), temos conhecimento de um único estudo (Soares & Gontijo, 2013) que usou a produção oral dos

próprios aprendizes e subsequente análise da mesma com a intenção de proporcionar ao aprendiz a oportunidade de observar as inadequações produzidas na língua-alvo, possibilitando a conscientização dos erros cometidos e possível aprimoramento da pronúncia.

Para darmos início à nossa discussão, começamos com uma revisão teórica dos estudos que serviram de base para esta investigação e passamos, em seguida, à descrição do método e das atividades utilizadas nesta pesquisa. Os resultados apresentados no final deste estudo sugerem a necessidade de reconsiderarmos a instrução para falantes de espanhol aprendizes de português, principalmente no que diz respeito ao ensino da pronúncia e desenvolvimento da oralidade.

2. Registro consciente, produção e aprendizado

A hipótese de que a atenção consciente seria necessária¹ para transformar insumo linguístico (*input*)² em insumo adquirido (*intake*), apresentada por Schmidt e Frota (*Noticing Hypothesis*, 1986), tem gerado inúmeros estudos, discussões e, obviamente, algumas críticas. Tais respostas levaram Schmidt a frequentes revisões do seu postulado e, se hoje algumas dúvidas e debates ainda permanecem, parece inquestionável o fato de que a atenção consciente desempenha papel fundamental na aquisição de uma língua estrangeira.

Em um de seus estudos, Schmidt (1990) apresenta os resultados de uma pesquisa que pretendia investigar 1) o papel da atenção consciente no aprendizado de uma segunda língua (L2) e 2) se as hipóteses levantadas pelos aprendizes com base no insumo recebido resultavam de um entendimento consciente ou de um processo de abstração inconsciente. A principal reivindicação de Schmidt nesse estudo era que o processo consciente era uma condição necessária para um estágio do processo de aquisição de língua, e facilitador para outros aspectos

¹ Schmidt (2010) declara: “My proposal is that noticing is necessary for SLA, and that understanding is facilitative but not required” (p. 725).

² Para a tradução dos termos linguísticos originalmente cunhados em inglês, usamos o Glossário de Linguística Aplicada, de José Carlos Paes de Almeida Filho e John Robert Schmitz, e o glossário eletrônico de linguística aplicada do projeto Glossa, que pode ser encontrado na página <http://glossario.sala.org.br>

do aprendizado. Os resultados revelaram que o aprendizado subliminal, inconsciente, seria impossível e que a percepção consciente seria necessária e suficiente para tornar insumo em insumo produzido. Além disso, o autor afirmou que se podia verificar que o aprendizado accidental, não intencional por parte do aprendiz, era possível e efetivo quando a tarefa direcionava a atenção do aprendiz para uma determinada forma. Esses dados parecem particularmente relevantes para o ensino de português para falantes de espanhol, principalmente se levarmos em consideração as expectativas que esses estudantes parecem ter em relação à aquisição do português, como iremos discutir na parte final do presente trabalho.

Uma outra linha de investigação que se mostra particularmente relevante para o presente estudo diz respeito às pesquisas que têm focado na produção do aluno com o objetivo de direcionar a atenção do mesmo à forma. Algumas dessas pesquisas (Izumi, 2002; Izumi & Bigelow, 2000) têm favorecido o uso do insumo produzido (*output*) quando comparado ao uso do insumo evidenciado (*enhanced input*) como a abordagem mais eficiente para despertar a consciência do aprendiz para ocorrências na interlíngua (IL) que não estejam de acordo com a norma padrão da língua-alvo. Izumi & Bigelow (2000) salientam a dificuldade de comprovação da hipótese do registro consciente (*Noticing Hypothesis*) uma vez que ela dependeria do exame dos processos internos realizados pelo aprendiz no momento da aprendizagem. Analisando alguns estudos que sugerem que o direcionamento da atenção à forma facilita a aquisição da L2, os autores referem-se ao trabalho de Sharwood Smith (1981, 1991, 1993) e à vantagem do insumo evidenciado no processo de aquisição. Segundo Sharwood Smith, a manipulação do insumo ou dos materiais apresentados pelo professor com intuito de estimular os mecanismos internos de aprendizagem do aluno proporcionariam um aprendizado mais eficaz da língua-alvo. Um outro trabalho também mencionado por Izumi e Bigelow refere-se à função perceptiva do

insumo produzido, ou *Noticing Function of Output*, apresentada por Swain em 1995. Segundo Swain, ao produzir a língua-alvo os aprendizes podem notar a diferença entre o que querem dizer e o que podem dizer, ajudando-os a reconhecer o que não sabem ou sabem parcialmente na língua-alvo.

Tomando como base esses e outros estudos, Izumi e Bigelow observam que um número limitado de pesquisas têm se dedicado a investigar a função perceptiva do insumo produzido. Além disso, os autores enfatizam que são poucos os estudos que se propõem a observar se atividades que enfatizam a produção promovem, de fato, o registro consciente de formas linguísticas e seu reconhecimento em futuros insumos, ou se atividades que centram na produção e no insumo levam a uma produção mais apurada na língua-alvo. Os resultados da pesquisa de Izumi e Bigelow indicaram que uma melhora significativa só ocorreria na segunda fase de tratamento, hipótese que foi confirmada por Izumi (2002). O objetivo principal do autor neste segundo estudo era investigar quais atividades, se aquelas que centrassem a atenção do aluno na produção (em resposta ao insumo recebido) ou aquelas que centrassem a atenção do aluno no insumo evidenciado simplesmente (como base para exercícios de compreensão), se mostrariam mais eficazes para promover aquisição. Os resultados demonstraram que o grupo que fora exposto às atividades que focavam na produção teve um avanço mais significativo do que o grupo que completou as atividades que focavam a compreensão unicamente.

Em relação à aquisição do sistema fonológico do português por falantes de espanhol, muitos têm sido os estudos a salientar as dificuldades encontradas por esses aprendizes e algumas considerações têm sido feitas em relação a enfoques e metodologias que poderiam tornar a instrução mais eficiente e facilitar o aprendizado. Destaca-se entre estes o trabalho de Grannier (2004). Segundo a autora, erros cometidos por falantes de espanhol aprendizes de

português podem resultar da crença (entre os aprendizes) de que é desnecessário aprender as diferenças entre os sistemas fonológicos das duas línguas. Sendo assim, Grannier salienta a necessidade de que o professor dedique “algum tempo à conscientização da relevância de certas distinções fonológicas no português oral” (p. 176) e sugere a seguinte sequência para o ensino da pronúncia de português para falantes de espanhol: 1) desenvolvimento da percepção auditiva; 2) diferenças fonológicas entre as duas línguas; 3) correspondência entre ortografia e pronúncia e 4) auto-monitoramento da produção oral.

Finalmente, um trabalho que se mostrou particularmente significativo para o estudo que nos propusemos a fazer foi Johnson (2004). Analisando o desempenho de falantes de espanhol aprendizes de português, Johnson sugere a divisão desses falantes em 3 grupos, a saber, falantes de espanhol como segunda língua (L2), falantes nativos de espanhol (N) e falantes de herança de espanhol (H). Observando a produção dos alunos de cada grupo, Johnson averiguou que falantes nativos e de herança produziram erros similares que não eram produzidos por falantes de L2. Tal diferença de desempenho, segundo o autor, estaria ligada ao período de aquisição e tempo de exposição à língua. Se comprovada, essa hipótese reforçaria a necessidade de uma instrução diferenciada de português para falantes com diferentes exposição e nível de proficiência em espanhol.

Os estudos aqui comentados sugerem a eficiência de atividades que focam na produção do aprendiz para direcionar a atenção deste à forma (Grannier 2004; Izumi, 2002; Izumi e Bigelow, 2000; Swain, 1995). Se considerarmos ainda o argumento apresentado por Swain de que ao produzir a língua-alvo o aprendiz pode perceber com maior nitidez o que ele sabe e o que ele sabe apenas parcialmente na língua-alvo, parece-nos bastante razoável sugerir atividades que

foquem na produção do aluno e na análise da produção pelo aluno como forma de despertar a consciência do aprendiz, proporcionando assim uma aprendizagem mais efetiva e duradoura.

Apesar de muitos estudos terem testado a eficiência da produção oral na aquisição de uma língua estrangeira, até onde sabemos, um único estudo até o momento (Soares & Gontijo, 2013) usou a produção oral dos próprios aprendizes e subsequente análise da mesma (*Output Analysis*) com a intenção de proporcionar ao aprendiz a oportunidade de observar as inadequações produzidas na língua-alvo, possibilitando a conscientização dos erros cometidos e consequente aprimoramento da pronúncia. Nesse estudo, as autoras puderam averiguar a eficácia de atividades orais que tinham como objetivo direcionar a atenção dos alunos às inadequações praticadas na língua-alvo. Os resultados mostraram que os erros que foram conscientemente observados pelos alunos durante a análise foram corrigidos e tiveram menor ocorrência em produções subsequentes.

Visando investigar os recursos mais eficientes para o desenvolvimento da pronúncia de falantes de espanhol aprendizes de português, três perguntas orientam o presente estudo:

- 1) Pode-se observar uma regularidade na produção dos erros cometidos entre os falantes do mesmo grupo, como sugerido por Johnson?
- 2) Pode-se observar um avanço mais significativo na pronúncia dos aprendizes que foram expostos às atividades propostas nesse estudo do que entre os que não foram expostos às mesmas atividades?
- 3) A sequência de ensino de pronúncia proposta por Grannier mostra-se igualmente eficiente para todos os falantes de espanhol aprendizes de português?

Em relação à primeira pergunta, formula-se a hipótese de que algumas atividades se mostram mais eficientes para alguns aprendizes do que outras, dependendo do tipo de falante de

espanhol. A hipótese para a segunda pergunta seria que os alunos do grupo de experimento (GE), que foram expostos a tais atividades, tem um avanço mais significativo na produção oral do que aqueles alunos do grupo de controle (GC), que não foram expostos às mesmas atividades. Para a última pergunta, a hipótese seria que a sequência proposta por Grannier se mostra particularmente eficiente para ressaltar a diferença entre os sistemas fonológicos das duas línguas e salientar as particularidades da língua portuguesa entre todos os aprendizes de espanhol (nativos, de herança ou de segunda língua).

Para dar continuidade à nossa discussão, passamos à descrição da metodologia usada no presente estudo. Primeiramente, identificamos os participantes; em seguida, fazemos a descrição das atividades e dos procedimentos usados para a coleta dos dados.

3. Este estudo

Uma das sugestões mais contundentes feitas por Grannier (2004) é a de que a produção oral seja controlada numa primeira fase do aprendizado para evitar a transferência indiscriminada do espanhol para o português. A autora inclusive sugere que os instrutores aceitem um período de silêncio para a produção oral, dadas as diferenças culturais trazidas pelos aprendizes e a necessidade de consolidação do sistema fonológico da língua-alvo antes da produção espontânea. No entanto, é inegável que o trabalho de percepção e desenvolvimento do sistema fonológico da língua-alvo, especialmente quando falamos do ensino do português para falantes de espanhol, deve começar já no primeiro estágio de aprendizado, salientando-se não só as semelhanças, mas principalmente as diferenças entre as duas línguas e as dificuldades de comunicação decorrentes da falha da distinção fonológica entre as mesmas.

Dessa forma, sendo o objetivo central deste estudo averiguar a eficácia de atividades orais que focam o desenvolvimento da pronúncia, pareceu-nos importante conduzirmos nossa

pesquisa com aprendizes de nível básico de português. Assim, dois grupos foram estabelecidos, um grupo de experimento e outro de controle, de forma a testar se as atividades estavam proporcionando a percepção de inadequações praticadas durante a produção na língua-alvo e se era possível perceber uma diferença na progressão entre os dois grupos.

O grupo de experimento (GE) contou com 13 participantes, sendo 2 falantes nativos de espanhol, 4 falantes de herança e 7 falante de espanhol como segunda língua. A divisão dos grupos de falantes de espanhol (tanto no grupo de experimento quanto no de controle) seguiu a tipologia proposta por Johnson (2004) e foi estabelecida com base nas respostas dos alunos a questionários e breves entrevistas com a professora no início do semestre. Ainda como forma de averiguar a eficácia das atividades no desenvolvimento da oralidade dos participantes e na tentativa de medir o progresso realizado durante o semestre, apenas o GE foi exposto a lições de pronúncia, lições essas que foram seguidas das atividade orais. Cada atividade oral foi dividida em pré-atividade, atividade e pós-atividade. Como pré-atividade, o GE recebeu lições regulares de pronúncia (1 ou 2 por semana) ao longo do semestre. Essas lições tinham duração de 10 a 15 minutos e consistiam de uma breve exposição sobre uma característica do sistema fonológico do português, geralmente uma que representasse especial dificuldade para falantes de espanhol, acompanhada de uma prática em sala de aula onde os alunos tinham a oportunidade de tirar dúvidas e praticar a articulação e pronúncia do som em questão. As práticas que seguiam as exposições consistiam ora da leitura de listas de palavras ou expressões ora da leitura de diálogos curtos contendo a característica fonológica estudada. O principal objetivo das pré-atividades era desenvolver a percepção auditiva, salientar as diferenças fonológicas entre as duas línguas e evidenciar a correspondência entre ortografia e pronúncia, seguindo o modelo sugerido por Grannier (2004) para falantes de espanhol aprendizes de português. Em seguida, os alunos

recebiam uma atividade oral a ser concluída em casa. Essas atividades proporcionavam aos alunos a oportunidade de ouvir (na forma de canções, podcasts ou diálogos curtos feitos por falantes nativos), identificar e produzir a característica fonológica recentemente estudada em aula. Uma transcrição escrita era entregue aos alunos, de forma que eles podiam ler o texto ao mesmo tempo em que escutavam a gravação. O GE completou 10 atividades orais ao longo do semestre. Para a produção, os alunos deviam reproduzir o que haviam acabado de ouvir, lendo os textos, declamando as poesias ou letras de canção e, algumas vezes, fazendo um breve diálogo com um colega. As produções tinham uma duração de 1 a 2 minutos, eram gravadas pelos alunos e enviadas em seguida para a professora. Como pós-atividade, os alunos tinham que escutar sua própria produção, procurando identificar se haviam cometido alguma irregularidade. Essa pós-atividade, que focava no auto-monitoramento da produção oral (Grannier 2004), tinha como objetivo principal testar se os alunos eram capazes de perceber (*notice*) irregularidades na produção – evidenciando assim uma diferença entre o que já haviam aprendido (*intake*) e o que produziram (*output*) –, e se esse processo de auto-monitoramento poderia proporcionar uma chance de aprendizado mais consciente e duradouro para os alunos. O GE também recebia uma avaliação feita pela instrutora, destacando as irregularidades que poderiam causar problemas na comunicação numa situação real de interação.

Cabe salientar ainda que os textos e diálogos produzidos pelos alunos eram previamente selecionados pela instrutora, dando pouco espaço aos aprendizes para serem espontâneos no uso da língua. Embora essa não seja uma situação ideal de produção, esse controle foi fundamental para a coleta de dados. Além disso, parece-nos coerente a advertência feita por Grannier (2004) em relação à transferência indiscriminada da L1 para L2. Segundo Grannier, a produção espontânea de enunciados deve começar num segundo momento da aquisição, quando a

percepção já estiver bem consolidada: “O ponto central da proposta consiste, portanto, em adiar para uma segunda fase a produção oral livre, pois essa acarreta necessariamente o recurso à transferência direta das propriedades do espanhol” (p. 179).

O grupo de controle (GC), por sua vez, contou com 11 participantes, sendo 1 falante nativo de espanhol, 2 falantes de herança e 8 falantes de espanhol como segunda língua. O GC não foi exposto à instrução, não recebendo lições de pronúncia. Além disso, o GC completou apenas duas atividades orais, a saber, a atividade oral 1 que consistia da leitura, com um colega, de um diálogo escrito, o que foi feito na segunda semana do semestre, e a atividade oral 6, sobre ditongos nasais na décima-segunda semana do semestre. Essas duas atividades foram igualmente administradas no GE, no mesmo período (semanas 2 e 12). Uma diferença na conclusão dessas duas atividades, no entanto, é que o GE já havia completado a atividade sobre ditongos nasais na semana 8, o que coincidiu com o período de instrução dessa característica para aquele grupo. Assim sendo, o GE repetiu exatamente a mesma atividade (sobre ditongos nasais) nas semanas 8 e 12. A diferença nos calendários e a repetição da atividade sobre ditongos nasais para o GE tinha o objetivo de averiguar 1) se havia diferença entre a produção do GE e a produção do GC na semana 12 e se era possível verificar uma melhora na produção do GE entre a semana 8 e a semana 12. Ainda como forma de verificar a percepção dos estudantes quanto ao seu progresso e eficiência das atividades feitas durante o semestre, os estudantes do GE encontraram-se com a instrutora para entrevistas sobre as atividades no final do semestre.

Passemos agora à análise dos resultados colhidos nas gravações dos dois grupos, levando em consideração a produção do texto proposto na atividade oral que dedicou especial atenção aos ditongos orais do português³. Para respondermos às questões de pesquisa propostas no início desse trabalho, fizemos uma análise qualitativa do tipo de erros cometidos pelos diferentes tipos

³ Uma cópia da atividade pode ser encontrada em anexo.

de falantes nos dois grupos, seguida de uma análise quantitativa que nos permitiu examinar a frequência com que os erros ocorreram em cada grupo. Os resultados da pesquisa são apresentados a seguir.

4. Resultados

Para a análise dos dados, criou-se um inventário contendo a lista dos erros mais recorrentes entre os 24 participantes na primeira produção da atividade sobre ditongos nasais (semana 8 para o GE e semana 12 para GC). Vale observar que, apesar da atividade privilegiar o uso dos ditongos nasais, erros de outras naturezas fonológicas também foram registrados e adicionados à lista das ocorrências mais frequentes. Assim, pôde-se verificar a recorrência de 6 erros entre os participantes dos dois grupos: inadequação na pronúncia do fonema [i] na palavra *irmão* por [e] “ermão”; inadequação na pronúncia do ditongo inicial [ow] em *ouviria* por [u] “uviria”; inadequação na pronúncia do ditongo final [ej] nos verbos conjugados no pretérito perfeito como *cheguei, encontrei, achei e pensei* por [e] “cheguê”, “encontrê”, “achê” e “pensê”; inadequações na nasalização dos ditongos [ãw̃] em *pão, não, são, tão* por [aw] e do ditongo [ẽj] em *bem, também, ninguém e ontem* por [em]; inadequação na produção das vogais abertas em oposição às vogais fechadas na produção de palavras como *nós, nos, ontem, só*; e inadequações na produção do fone [ɲ] por [n] na palavra *conhecia*. A tabela 1, abaixo, contém os erros mais comuns cometidos pelos participantes dos dois grupos na realização desta atividade (GE na semana 8 e GC na semana 12) e a correlação da ocorrência dos mesmos entre diferentes tipos de falantes de espanhol. O símbolo (✓) indica que o erro foi verificado na produção dos participantes daquele grupo. Os erros cometidos por um único participante foram desconsiderados e, embora pudessem ser validados no trabalho de aprimoramento da pronúncia daquele participante em particular, não foram considerados representativos no inventário de

ocorrências do grupo.

Tabela 1: Erros mais comuns entre os participantes do GE (semana 8) e GC (semana 12)			
	L2	H	N
<i>irmão</i>	✓	✓	
<i>ouviria</i>	✓	✓	✓
[ej]- pretérito perfeito	✓	✓	✓
Ditongos nasais [ãw̃] e [ẽj̃]	✓	✓	✓
Vogais abertas vs. fechadas	✓	✓	✓
[ɲ]		✓	✓

A tabela 2 apresenta uma comparação do número de ocorrências verificadas entre os participantes do GE e do GC na semana 12. As ocorrências foram contabilizadas por aluno, ou seja, se o mesmo aluno cometeu o mesmo erro mais do que uma vez na pronúncia de uma mesma palavra, a ocorrência foi contabilizada uma única vez. Em azul estão destacadas as estruturas que já haviam sido trabalhadas em aula com o GE (lições de pronúncia com pré-atividade, atividade e pós-atividade) e em branco as estruturas que não haviam sido trabalhadas com nenhum dos grupos. De forma geral, pode-se observar um desempenho bastante semelhante entre as estruturas que não haviam sido trabalhadas nem com GE nem com GC, com exceção à

ocorrência da pronúncia de *irmão*, uma estrutura que não havia sido trabalhada em aula com os alunos e onde se registrou uma maior ocorrência entre o GE. Diferentemente das primeiras, as categorias que haviam sido trabalhadas em aula com o GE (destacadas em azul) apresentam um número bastante menor de frequências.

Tabela 2: Comparação dos erros entre Grupo de Experimento (GE) e o Grupo de Controle (GC)		
	GE	GC
<i>irmão</i>	3	1
<i>ouviria</i>	3	3
[ej]- pretérito perfeito	2	13
Ditongos nasais [ãw̃] e [êj̃]	1	6
Vogais abertas vs. fechadas	3	5
[ɲ]	2	2

Por fim, na tabela 3, a título de exemplo, podemos observar a produção de alguns dos participantes do GE nas semanas 8 e 12. Embora a recorrência dos erros e o tipo de erros cometidos varie de participante para participante, interessa-nos salientar a significativa diminuição das irregularidades observadas entre todos os participantes listados. É importante mencionar também que nenhum participante do GE teve um número maior de irregularidade na semana 12 (quando comparada à semana 8) e que nenhum participante teve um avanço inferior a 50%.

Tabela 3: <i>Comparação da produção nas semanas 8 e 12</i>			
	Grupo de Experimento		
	Semana 8	Semana 12	Progresso
			%
Aluno 1 (L2)	7 erros	3 erros	57.2%
Aluno 2 (L2)	6 erros	1 erros	83.4%
Aluno 3 (L2)	8 erros	4 erros	50%
Aluno 4 (H)	7 erros	2 erros	71.4%
Aluno 5 (H)	8 erros	3 erros	62.5%
Aluno 6 (N)	3 erros	1 erro	66.6%

5. Discussão dos resultados

Os resultados apresentados na tabela 1, onde vemos a comparação das irregularidades produzidas por falantes dos diferentes grupos de espanhol, parecem-nos particularmente relevantes. Considerando o trabalho de Johnson (2004), esperava-se observar uma diferença entre as irregularidades produzidas pelos diferentes grupos de falantes de espanhol, havendo uma similaridade de ocorrências entre os falantes nativos (N) e os falantes de herança (H) que não poderia ser observada entre falantes de espanhol como segunda língua (L2). Assim, seria de se esperar que falantes de L2 produzissem erros diferentes daqueles produzidos por N e H. No entanto, os resultados do presente estudo sugerem uma grande semelhança entre os tipos de erros cometidos pelos três grupos. Das 6 características fonológicas analisadas neste estudo, podemos observar que apenas duas delas não foram produzidas por um dos grupos. A inadequação na pronúncia do fonema [i] na palavra *irmão* foi registrada entre os falantes de L2 e H, mas não

entre falantes N. Já a inadequação na produção do fone [ɲ] por [n] na palavra *conhecia* foi registrada entre falantes N e H, mas não entre falantes de L2. Parece-nos evidente a explicação de que as inadequações registradas nas pronúncias das palavras *irmão* e *conhecer* decorrem do fato de estas palavras encontrarem cognatos em espanhol (*hermano* e *conocer*). A questão recai em saber por que somente falantes de L2 parecem não produzir a inadequação [ɲ] / [n] em *conhecer* e por que apenas falantes N parecem não alterar a pronúncia do fonema [i] na palavra *irmão*. Infelizmente, nossos dados atuais não nos permitem responder essas perguntas, ficando aí a sugestão para um estudo mais direcionado que nos ajude a verificar e esclarecer tais ocorrências.

Uma das limitações do presente estudo está, sem dúvida, no reduzido número de participantes, especialmente no número de falantes nativos de espanhol. Seria, pois, recomendável reproduzir este estudo com um número maior de participantes para averiguar os dados aqui apresentados. Caso comprovados, eles implicam em relevantes considerações pedagógicas, principalmente no que diz respeito à instrução da pronúncia do português para falantes de espanhol. Se as irregularidades produzidas entre os diferentes tipos de falantes são, em sua maioria, as mesmas, um único currículo seria suficiente para o ensino da pronúncia do português para falantes de espanhol (e cabe salientar que não estamos tratando aqui de nenhuma outra competência linguística que não a pronúncia). Esses primeiros resultados, portanto, respondem à nossa primeira pergunta de pesquisa, contradizendo nossa hipótese de que seria possível observar diferenças significativas entre as irregularidades produzidas entre os falantes de diferentes grupos, conforme sugerido por Johnson.

O dados apresentados na tabela 2, por sua vez, possibilitam-nos fazer considerações em relação à eficiência de uma instrução que inclua atividades que visem desenvolver a consciência do sistema fonológico, a produção e o auto-monitoramento na língua-alvo, como proposto por

Grannier. Em primeiro lugar, é notável a diferença no número de inadequações registradas entre o GE e o GC naquelas características em que o GE recebeu instrução (em azul na tabela). Na produção do ditongo final [ej] nos verbos conjugados no pretérito perfeito, por exemplo, pode-se verificar uma ocorrência de 2 (GE) x 13 (GC) erros. Nos ditongos nasais [ãw̃] e [ẽj̃] a diferença registrada foi de 1 (GE) x 6 (GC). Esses dados não só sugerem a eficiência da instrução explícita e da utilidade do uso de atividades que proporcionem aos alunos refletir sobre sua própria produção, como também nos revelam que mesmo aqueles erros mais frequentemente observados (como o da produção do ditongo final [ej], por exemplo) podem ser facilmente diagnosticados quando a atenção dos aprendizes é voltada para uma determinada forma.

Igualmente importante é observar a similaridade no número de erros registrados na produção das características fonológicas que não haviam sido trabalhadas com nenhum dos grupos. No ditongo inicial [ow] em *ouviria* as irregularidades foram de 3 (GE) x 3 (GC) e na produção do dígrafo [ɲ] por [n] na palavra *conhecia* as irregularidades foram de 2 (GE) x 2 (GC). A única ocorrência que registrou um número maior de erros entre o GE do que entre o GC foi na produção do fonema [i] na palavra *irmão*, uma característica que não havia sido trabalhada com o GE. Embora num primeiro momento este dado possa parecer desencorajador, pois se espera uma produção superior do grupo que está recebendo instrução, ele nos faz reconhecer que o fato de estarmos “trabalhando pronúncia” não resolve toda e qualquer irregularidade que venhamos a encontrar na produção de nossos alunos. A menos que essas irregularidades sejam evidenciadas e trabalhadas (e às vezes até mesmo quando trabalhadas), elas continuarão a se repetir. Ainda que o número de ocorrências (4 entre os dois grupos) não seja alarmante, a correção dessa inadequação talvez pudesse ser facilmente solucionada se a diferença entre o registro escrito do espanhol e do português fosse evidenciada e a produção do fonema [i] fosse explicitamente

trabalhada. Em outras palavras, se os alunos fossem levados a notar as diferenças de registro escrito e a produzir o fonema no contexto da palavra. Os dados aqui apresentados reforçam a hipótese anteriormente apresentada de que determinadas estruturas precisam de atenção especial e de que uma produção mais próxima do padrão só será alcançada através de uma instrução explícita, como a que foi feita com as demais características fonológicas tratadas neste estudo.

Torna-se imprescindível, pois, que o instrutor conheça as características fonológicas que possam trazer dificuldades para seus estudantes e que esteja atento para trabalhar as irregularidades que se forem apresentando entre o grupo de aprendizes à sua frente. O fato de esta característica fonológica não ter sido explorada no GC e, mesmo assim, ter sido menos produzida quando comparada ao GE, pode ser decorrente de diferenças individuais dos estudantes, entre outras, que não temos condições de verificar neste estudo.

Os resultados recentemente discutidos, portanto, sugerem a eficiência de atividades que focam na sequência de ensino de pronúncia proposta por Grannier. Os dados nos permitem observar que houve uma maior precisão no uso do sistema fonológico do português, como na produção dos ditongos nasais [ãõ] e [êj], tanto quanto uma menor transferência do sistema fonológico do espanhol, principalmente na pronúncia no ditongo [ej] do pretérito perfeito em palavras como *achei*, *cheguei*, etc. Assim, parece-nos razoável afirmar que as atividades orais sugerem ter tido um impacto positivo no progresso feito pelos participantes, o que confirmaria nossa segunda hipótese de que os alunos que fossem expostos a tais atividades (GE) teriam um avanço mais significativo na produção oral do que aqueles alunos que não fossem expostos às mesmas atividades (GC).

Por fim, os dados apresentados na tabela 3 permitem-nos fazer uma análise mais detalhada sobre os benefícios das atividades orais entre os três tipos de participantes (falantes de

espanhol como L2, H e N), verificando se houve um benefício similar entre todos os participantes. Como podemos observar, entre os participantes de L2, o progresso registrado foi de 50% a 83.4%, entre os falantes H, de 62.5% a 71.4% e o falante N teve um progresso de 66%. Uma análise rápida dos números já nos permite identificar que houve avanço no desempenho de todos os tipos de falantes, sendo o índice mais baixo de 50%. É, e sempre será, difícil afirmarmos que o progresso registrado se deve unicamente às atividades orais apresentadas aos participantes. A qualidade e quantidade de tempo que cada aluno dedica ao aprendizado de uma língua estrangeira fora da sala de aula tem um forte impacto no progresso registrado em classe, mas essa é, obviamente, uma variável sobre a qual instrutores e pesquisadores dificilmente terão controle. A diferença percentual de progresso entre os falantes do mesmo grupo, mais uma vez, parece resultar dos inúmeros fatores envolvendo as diferenças individuais entre os participantes. No entanto, parece-nos razoável afirmar que as atividades orais teriam beneficiado todos os tipos de falantes, uma vez que se pode perceber uma melhora significativa na pronúncia de todos os participantes e, também, porque o mesmo avanço não pôde ser verificado entre o GC (mais uma vez observar os dados da tabela 2, contrastando a diferença de performance entre os dois grupos).

6. Considerações finais

Este estudo pretendia investigar a eficiência de atividades orais que despertassem a atenção dos alunos para possíveis irregularidades na produção como forma de torná-los conscientes das inadequações praticadas e, conseqüentemente, aprimorarem sua pronúncia. Os dados aqui apresentados sugerem que atividades que foquem na sequência de pronúncia proposta por Grannier proporcionam uma avanço considerável (de pelo menos 50%) entre os aprendizes e que, de forma geral, todos os participantes, independentemente da proficiência ou tempo de

exposição ao espanhol, parecem ter se beneficiado de tais atividades. Os resultados ainda apontam para a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre as dificuldades encontradas pelos diferentes tipos de falantes de espanhol, uma vez que no presente estudo não pudemos averiguar uma correlação entre os erros cometidos e os tipos de falantes, conforme sugerido por Johnson.

Um outro aspecto brevemente mencionado no início do presente trabalho, e que nos parece de extrema relevância, diz respeito à forte sugestão de que os falantes de espanhol matriculam-se nas classes básicas de português com a expectativa de desenvolver e dominar a língua portuguesa após um curto período de instrução. É curioso observar nos questionários respondidos para esta pesquisa no início do semestre que cerca de 90% dos participantes do grupo de experimento esperava que o aprendizado de português, em geral, fosse mais fácil e rápido graças ao conhecimento de espanhol, com exceção ao aprendizado da pronúncia. Dos participantes do grupo de experimento, todos registrados em uma classe intensiva de português básico para falantes de espanhol, 85.7% estavam no terceiro ou último ano escolar, sendo que 35.7% deles iriam se formar no final daquele semestre. Este fato parece ser um forte indicativo da rapidez e facilidade com que os alunos esperam aprender a língua, o que nos remete novamente aos dados apresentados por Schmidt (1990) que sugerem que, para evitar a transferência indiscriminada do espanhol para o português, é fundamental que os aprendizes se tornem conscientes das diferenças entre as duas línguas e que, para alcançar uma proficiência mais elevada na língua-alvo, eles tenham que ser expostos a um aprendizado consciente, direcionado aos padrões do sistema linguístico do português.

Como a maioria dos alunos matriculados nos programas de português em universidades americanas ainda chega aos nossos cursos via espanhol (Simões & Kelm, 1991), torna-se

particularmente importante analisarmos os dados aqui apresentados e, se possível, repensarmos nossos currículos de forma a tornar a experiência de aprendizado mais eficiente para alunos e professores. É notável, por exemplo, que a maioria dos cursos de português para falantes de espanhol desenvolvam um currículo que se baseia, unicamente, na instrução mais acelerada do conteúdo apresentado no curso. Assim, não é raro vermos cursos desenvolvidos para falantes de espanhol que cubram o dobro da matéria apresentada a estudantes tradicionais (não falantes de outra língua estrangeira) no mesmo período. Se sabemos, por um lado, que estudantes de espanhol podem transferir positivamente grande parte do vocabulário e das estruturas gramaticais para o português (Simões & Kelm, 1991), é igualmente evidente que esses alunos enfrentam outras dificuldades de aquisição, principalmente em relação ao padrão fonético e fonológico do português. E mesmo assim, é incomum encontrarmos cursos de português para falantes de espanhol que dediquem uma parte significativa dos seus currículos ao desenvolvimento da oralidade e do ensino da pronúncia. O resultado é que com grande frequência vemos, de um lado, alunos proficientes em português que deixam nossos programas confiantes na sua habilidade de falar “português” e, de outro, professores frustrados com a ineficiência de sua instrução quando não desencorajados pela suposta falta de capacidade de seus alunos.

Nos remetemos novamente à afirmação feita por Grannier (2004) de que os erros cometidos por falantes de espanhol aprendizes de português podem resultar da crença (entre os aprendizes) de que é desnecessário aprender as diferenças entre os sistemas fonológicos das duas línguas (p.176). Perguntamo-nos, então, se serão só os alunos que precisam ser conscientizados sobre estas diferenças e os benefícios de uma instrução diferenciada.

Referências

- Grannier, D. (2004). Grandes dificuldades de comunicação devidas a falhas de pronúncia. Em A. Simões, A. Carvalho & L. Wiedemann (Orgs.), *Português para falantes de espanhol* (pp. 175–182). Campinas, SP: Pontes.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- Izumi, S., Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 34 (2), 239-278.
- Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M., & Fearnow, S. (1999). Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 421–452.
- Johnson, K. (2004). What is a Spanish speaker? Em A. Simões, A. Carvalho & L. Wiedemann (Orgs.), *Português para falantes de espanhol* (pp. 49-64). Campinas, SP: Pontes.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 206–226.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness and individual differences in language learning. Em W.M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J.W Sew (...), Walker (Orgs.). *Proceedings of CLaSIC* (pp. 721-737). Singapore, Singapore: National University of Singapore, Center for Language Studies.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. Em R. Day (Org.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237–326). Rowley, MA: Newbury House.

- Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7, 118- 132.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Simões, A. & Kelm, O. (1991). O processo de aquisição das vogais semi-abertas “é”, “ó” /ε ɔ/ do português (brasileiro) como língua estrangeira. *Hispania*, 74, (3), 654-665.
- Soares, C., & Gontijo, V. (2013). Improving oral skills through phonetic and phonemic awareness. Trabalho apresentado na conferência anual da AAAL (American Association for Applied Linguistics), Dallas, TX.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Em S. Gass & C. Madden (Orgs.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Em G. Cook & B. Seidlhofer (Orgs.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.

Anexo

Esta atividade oral foi apresentada primeiramente ao GE após a instrução das características fonológicas dos ditongos nasais na semana 8. O mesmo texto (item 3) foi regravado na semana 12. O GC não recebeu instrução sobre as características fonológicas dos ditongos nasais nem ouviu o podcast, apenas recebeu a instrução de ler e gravar o texto do item 3 na semana 12.

- 1) Como acabamos de ver, os ditongos nasais do português são bastante peculiares. Vamos escutar o podcast número 8 de Tá Falado e observar a pronúncia dos ditongos “ão”, “ãe”, “õe”, “em” e “ui”:

<http://tltc.la.utexas.edu/brazilpod/tafalado/lesson.php?p=08>

- 2) EM CASA, ouça o podcast novamente, e pratique a pronúncia dos ditongos nasais.
- 3) Agora observe o texto abaixo. Sublinhe todos os ditongos nasais que você encontrar.

Depois grave o texto dando especial atenção aos ditongos que você sublinhou.

Ontem eu fui a uma festa com meu irmão porque pensei que encontraria muitos amigos e também porque achei que ouviria muitas canções brasileiras e comeria pão de queijo. Mas quando cheguei lá, a festa não era brasileira e não encontrei nenhum dos meus amigos. Eu não conhecia ninguém na festa, e por isso não me senti muito bem lá. As pessoas são sempre muito animadas em festas, eu porém decidi sentar e conversar com um grupo de alunos alemães que estão aprendendo português no Brasil. Eles também estavam sem saber com quem conversar naquela festa. Nós nos tornamos bons amigos. Eles são tão legais!