

**Relatório de Estágio de Mestrado
em Português como Língua Segunda e Estrangeira**

**Ensino Explícito de Pronúncia
Versão revista e melhorada após defesa pública**

Fevereiro, 2020

[Escreva aqui]

Agradecimentos

Devia bastar o som bu-ro-crá-ti-co da palavra “relatório” para reforçar a sobriedade, levando à síntese perfeita expressa no silêncio. Contrariando a premissa, aqui ficam, alfabeticamente e a ler por qualquer desordem, os meus agradecimentos:

À Ana, por segurar ainda mais firme nas penosas travessias do deserto;

À Carol, por acreditar para além dos limites da lógica;

À Lúcia, pelo começo de tudo, ao permitir saborear quão prazeroso pode ser ensinar uma língua;

À Prof. Ana Madeira, pela compreensão de todos os incumprimentos e pela segurança a delimitar o caminho;

Ao Prof. Roberto Mulinacci, pela paixão contagiante que lhe evoca a língua portuguesa;

Ao P. e à P., por tanto de inspirador da sua história, com o seu linguajar vadio, ponto de encontro dos amores de todas as línguas.

Lembrar-me-ei muitas vezes de vós, especialmente nos momentos felizes.

Agradecimentos	6
Introdução	1
1. Caracterização da instituição de acolhimento	2
2. Descrição das atividades desenvolvidas durante o estágio	5
3. Enquadramento teórico do ensino de pronúncia	7
4. Principais diferenças fonológicas entre o português e o italiano	12
5. Intervenção didática	14
5.1 Identificação do problema	15
5.2 Objetivos	15
5.3 Plano de intervenção	15
5.3.1 Descrição dos participantes	15
5.3.2 Metodologia	17
5.4 Avaliação do impacto da intervenção didática	21
Conclusão	23
Referências bibliográficas	25

Introdução

Este relatório sintetiza o trabalho desenvolvido no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira, realizado no Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas Modernas da Universidade de Bolonha, durante o primeiro período do ano letivo 2018/2019, que decorreu entre outubro e dezembro de 2018.

A opção por estágio, em detrimento de tese ou projeto, refletiu a necessidade de desenvolver competências didáticas baseadas numa experiência prática que me permitisse ter uma primeira experiência como professora de português como língua estrangeira (PLE). Mais, que me permitisse ter uma primeira experiência como professora *tout court*, mesmo ciente de que não seria legítimo classificá-la como profissional, tendo em conta as fragilidades de quem se estreia num campo de conhecimento que lhe é totalmente novo.

Empenhei-me em conseguir realizá-lo no território italiano, por querer perceber de que modo as semelhanças e os contrastes entre português e italiano podiam ser facilitadores na aquisição da nova língua; também foi fator de decisão a escassez de literatura relativa ao trabalho de PLE centrado em itálofonos. Foi meu propósito pôr a tónica no ensino explícito de pronúncia, ainda que incluído numa abordagem mais abrangente, convicta de que podia traduzir-se num ganho significativo na curva de aprendizagem de certos grupos de aprendentes. Esta motivação baseou-se na minha experiência como aluna de línguas estrangeiras, nomeadamente de italiano, e na vontade de perceber de que modo o ensino explícito de pronúncia podia ser eficaz desde o primeiro nível de aprendizagem. Deste modo, durante as sessões didáticas de produção oral de que fui responsável, dei particular atenção a este tópico, tendo desenvolvido uma pequena intervenção didática, mesmo que com diversas limitações formais, resultantes tanto do constrangimento temporal como da minha escassa preparação.

Em síntese, o meu principal objetivo foi ter uma primeira experiência didática, com a multiplicidade de *inputs* resultantes da interação com um grupo de alunos em contexto pedagógico, seguindo-se o escopo específico do ensino de pronúncia.

[Escreva aqui]

Neste relatório, começo por dedicar uma breve nota histórica àquela que é considerada a mais longeva instituição de ensino superior da Europa — a Universidade de Bolonha —, antes de avançar na caracterização do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas Modernas, onde decorreu a minha experiência docente.

Segue-se um sumário das diferentes atividades que preencheram o estágio.

O capítulo seguinte é dedicado ao enquadramento teórico do ensino de pronúncia, uma vez que o trabalho pedagógico que desenvolvi, como já foi afirmado, teve como objetivo primordial a aquisição de pronúncia.

Tendo em conta que o trabalho foi fortemente motivado pelas principais diferenças fonológicas entre o italiano e o português, dedico-lhes um capítulo autónomo. Ainda que não seja uma descrição exaustiva, permite perceber quão profícuo pode ser este conhecimento, quando se trabalha em universos linguísticos uniformes e com pontos de contacto com a língua de destino.

O corpo mais extenso do relatório está contido no capítulo 5, no qual é feito um sumário de uma pequena intervenção didática de ensino explícito de pronúncia, dividida em três experiências, identificadas por A, B e C, para clareza de comunicação.

A finalizar, na conclusão, faço um balanço da minha atividade como estagiária, referindo as competências que foram reforçadas — ou mesmo adquiridas por antes serem inexistentes —, assim como as dificuldades com que me confrontei e que servem de reflexão para experiências futuras.

1. Caracterização da instituição de acolhimento

Considerada a universidade mais antiga da Europa, é aceite que o ensino livre e independente das escolas eclesiásticas tenha aqui começado em 1088¹. No entanto, foi a história recente que tornou o nome da Universidade de Bolonha no símbolo da união do ensino superior no espaço europeu.

¹ www.unibo.it/it/ateneo/chi-siamo/la-nostra-storia/luniversita-dal-xii-al-xx-secolo, consultado a 20/06/2019

[Escreva aqui]

Um passo relevante foi dado a 18 de setembro de 1988, durante a celebração dos 900 anos do nascimento da instituição. Nesse dia, a magnífica *Piazza Maggiore* acolhia 388 reitores de universidades de todo o mundo que subscreveram a *Magna Carta Universitatum Europaeum* (1988)², atualmente ratificada por mais de 800 instituições universitárias. O espírito da universalidade do saber ficava plasmado neste documento, reafirmando-se a autonomia da universidade e a ligação indissociável entre a atividade didática e de investigação, além da recusa dos limites impostos por qualquer fronteira geográfica ou política.

Dez anos depois, a 19 de junho de 1999, 29 ministros europeus, titulares da pasta do Ensino Superior, assinavam a Declaração de Bolonha³. Era o início de um caminho de homogeneidade do ensino universitário europeu, promovendo o intercâmbio de estudantes e o reconhecimento conjunto das suas habilitações, no que foi comumente consagrado como Processo de Bolonha. É sob a sua égide que está organizado este mestrado, além de se dar a coincidência de o estágio ser conduzido precisamente na *alma mater* do ensino transnacional, a casa que acolheu a declaração homónima: a Universidade de Bolonha.

No contexto atual, fazem ainda mais sentido estas palavras iniciais, a deixar transparecer o idealismo de um ensino europeu comum, em contraste evidente com as correntes de pensamento que têm ganhado expressão nos últimos anos, em defesa de um nacionalismo apostado no reerguer de fronteiras.

A Universidade de Bolonha é considerada a líder europeia da mobilidade internacional (Erasmus+ 2018)⁴. Nos últimos dados disponibilizados pela instituição, relativos ao ano letivo de 2017/18, constata-se que 13,6% dos seus estudantes são internacionais, num total de 86 509 inscritos⁵.

No que respeita ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas Modernas, onde decorreu esta experiência didática em português, é de sublinhar o seu carácter

² <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>, consultado a 20/06/2019

³ http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf, consultado a 20/06/2019

⁴ www.unibo.it/en/university/who-we-are/university-today/university-today, consultado a 26/06/2019

⁵ www.unibo.it/en/university/who-we-are/university-today/university-today, consultado a 26/06/2019

[Escreva aqui]

plurilinguístico. Atualmente estão disponíveis estudos de alemão, árabe, chinês, espanhol, finlandês, francês, holandês, inglês, japonês, persa, polaco e russo.

Especificamente a língua portuguesa conta com dois docentes do quadro: o professor catedrático Roberto Vecchi e o professor associado Roberto Mulinacci, somando-se normalmente um professor contratado, para o ensino de *Lingua e Linguistica Portoghese e Brasiliana 2*, que varia todos os anos, dependendo das candidaturas apresentadas⁶, além de dois leitores, um da variante de português europeu (PE) e o outro de português brasileiro (PB).

A oferta curricular⁷ é constituída por *Letterature Portoghese e Brasiliana*, níveis 1, 2, 3, exclusiva da licenciatura de *Lingue e Letterature Straniere*. Já *Lingua e Linguistica Portoghese e Brasiliana*, níveis 1, 2, 3, é comum tanto à licenciatura anterior como à de *Lingue Mercati e Culture dell'Asia* — refira-se, no entanto, que esta segunda disciplina é escolhida também por alunos de outros departamentos⁸. Merece uma menção particular o facto de o programa desta cadeira incluir a oferta de aulas de PLE, habitualmente da responsabilidade de um leitor nativo, podendo ser tanto de PE como de PB, dependendo dos semestres e do grau.

Ainda no primeiro grau de estudos e regendo-se pelos mesmos moldes das referidas aulas de PLE, existe a disciplina de *Portoghese 1 e 2*, na licenciatura de *Antropologia, Religioni, Civiltà Orientali*.

No que concerne ao segundo nível de estudos, no mestrado de *Letterature Moderne, Compare e Postcoloniali*, encontramos *Letterature Portoghese e Brasiliana 1 e 2*, *Storia della Cultura Portoghese e Lingua Portoghese e Brasiliana*; e no mestrado de *Lingua e Cultura Italiane per Stranieri*, *Lingua Portoghese e Brasiliana*.

⁶ Informação facultada por email pelo Prof. Roberto Mulinacci

⁷ Todas os dados referidos sobre a oferta curricular estão disponíveis em www.lingue.unibo.it/attivita-didattica, consultado a 26/06/2019

⁸ Informação facultada por email pelo Prof. Roberto Mulinacci

2. Descrição das atividades desenvolvidas durante o estágio

As principais atividades consistiram, passe a coincidência da nomenclatura, nas *Attività Integrative di Portoghese*. Estas sessões didáticas, da minha responsabilidade, funcionaram como complemento das aulas de *Lingua e Linguística Portoghese e Brasiliana*, do docente Roberto Mulinacci, e em estreita articulação com as aulas de *Portoghese*, da leitora Filipa Matos.

Estas sessões de ensino de PLE, variante de Português Europeu, tiveram como objetivo principal funcionar como espaço de exercitação, particularmente de produção oral, relativamente à matéria que foi sendo lecionada em *Portoghese*, nível A1. Decorreram ao longo de 12 sessões, com 1h30 de duração, tendo a assistência variado entre um mínimo de 5 alunos (aula de estreia) e um máximo de 16. Parece-me, no entanto, legítimo afirmar ter-se criado uma efetiva relação pedagógica com 10 dos participantes, a maioria dos quais esteve presente na totalidade das sessões.

Foi sempre dada uma ênfase particular ao ensino de pronúncia, um dos objetivos centrais do estágio. Sendo um universo de italo falantes, o ensino de pronúncia estava facilitado pelo seu conhecimento fonológico prévio, bastando quase sempre tomarem consciência da fonologia do português, contrastando-a com a sua língua nativa, e também a partir de exemplos que os próprios alunos transmitiam tanto de outras línguas como de dialetos. Para o fazer, foi determinante estar sensibilizada para as principais diferenças fonológicas entre o português e o italiano.

Por outro lado, foi pertinente ter em atenção as divergências gráficas na representação de sons idênticos ou quase idênticos, nas duas línguas. Muitas vezes, pude constatar ser a representação gráfica a condicionar a produção oral, em oposição à facilidade de pronúncia quando a referência era exclusivamente auditiva. Enumero no parágrafo seguinte alguns exemplos para tornar mais claro o que acabo de afirmar.

O som [ʎ] que corresponde ao dígrafo <lh> (“valha” [ˈvaʎe]) é representado em italiano com <gl> (“maglia” [ˈma:ʎʎe]) — há uma ligeira diferença na maior ênfase dada ao som, difícil de detetar por um não nativo de italiano. O som [j] que corresponde ao dígrafo <ch> (“chave” [ˈʃa.vi]) é representado em italiano com <sc> (“sciarpa” [ˈʃarpa]); em contrapartida, o grafema <ch> em italiano corresponde ao som [k] (“chiave” [ˈkjaɐ]),

[Escreva aqui]

que em português assume duas representações gráficas: <q> e <c> — este quando antecede <a>, <o> e <u>. Outro exemplo pode ser dado pela consoante <z>, que em italiano pode corresponder aos sons [ts] ou [dz]. No entanto, o som português [z] é facilmente reconhecido por um italo falante, que o usa em palavras como “chiesa” [ˈkjɛ:za]. Há diversos exemplos desta natureza, em que encontramos sons próximos entre as duas línguas, mas correspondendo a diferentes grafemas; assim como grafemas idênticos nas duas línguas que traduzem sons distintos.

Estes fatores — conhecimento fonológico prévio e divergências gráficas — constituíram o ponto de partida para delimitar o trabalho a desenvolver, a partir da observação de nativos de italiano a falar português em contexto informal. Num segundo passo, a troca de ideias com o Prof. Roberto Mulinacci, o responsável pelo estágio na instituição de acolhimento, reforçou a minha convicção de que este poderia ser um caminho profícuo.

Posteriormente, como dou conta no capítulo em que descrevo as principais diferenças fonológicas entre português e italiano, consegui identificar literatura sobre as dificuldades de pronúncia da vibrante [ʀ] do português, da autoria de Fulgêncio e Bastianetto (1998), ainda que tenha por base a referência padrão da variante de português do Brasil; em italiano, corresponde a uma vibrante múltipla alveolar. Tinha também conhecimento prévio de um trabalho de Migliorera (2017), que assinala a dificuldade de os aprendentes italianos de PLE pronunciarem o som [ʃ] quando está no final das palavras. Sensibilizada por esta observação, procurei reforçar a perceção da realização dos sons em função do contexto, especificamente na realização do morfema de plural que pode assumir os sons [ʃ], [ʒ], [z].

No decurso das sessões que dirigi foi posta em prática uma pequena intervenção didática de ensino explícito de pronúncia, que descrevo no capítulo 5.

Em síntese, relativamente à atividade didática, o conhecimento fonológico prévio dos aprendentes foi usado para consolidar a aquisição da nova língua, sublinhando as semelhanças e acentuando os contrastes.

Ainda antes de ter início o meu contacto com os alunos, decidi assistir às aulas de *Lingua e Linguística Portoghese e Brasiliana*, e *Portoghese*, ambas com frequência

[Escreva aqui]

bissemanal, e fazê-lo durante toda a minha permanência em Bolonha. No caso específico de *Portoghese*, tratou-se da necessidade óbvia de ir acompanhando o programa, de modo a refleti-lo na minha própria preparação das sessões subsequentes. Já em relação a *Lìngua e Linguística Portoghese e Brasiliana*, além de reconhecer a relevância para o meu trabalho de saber com pormenor o conhecimento que os alunos iam adquirindo, a decisão refletiu uma necessidade científica. Tendo em conta o meu percurso académico, sabia das carências formais no meu conhecimento de linguística, sendo um fator de motivação acrescida poder fazê-lo assistindo a aulas numa língua cujo conhecimento estava — e estou — a aprofundar. Além disso, não é de subestimar a capacidade de distância analítica que se ganha em relação à língua nativa, a partir de um olhar estrangeiro; mais, comungar da paixão pelo português que estas aulas motivavam na plateia.

Do mesmo modo, independentemente de não ter uma relação estrita com o objetivo do estágio, foi um ganho significativo assistir às aulas de *Linguistica Generale*, ministradas pela Prof. Caterina Mauri. Fazendo jus ao verdadeiro espírito que regeu o Tratado de Bolonha, com exceção de disciplinas com certos requisitos técnicos, todas as aulas ministradas nesta universidade são de acesso livre e universal.

3. Enquadramento teórico do ensino de pronúncia

Boa parte dos problemas de comunicação que se observam entre aprendentes de línguas deve-se a erros de pronúncia, sustenta Jenkins (2000), defendendo assim a necessidade de se dedicar uma atenção particular ao ensino de pronúncia. No entanto, no que parece ser uma contradição deste facto, a investigação sobre o ensino de pronúncia só nas últimas décadas evoluiu para se tornar uma área científica reconhecida — em si mesmo um indicador da pouca relevância que lhe foi atribuída até meados dos anos 90 (Derwing e Munro, 2015) —, o que se deve a uma multiplicidade de razões. Estes mesmos autores atribuem esta escassez a uma combinação de fatores que incluem, entre outros, a disseminação das ideias de Krashen (1989) sobre a importância de *input* compreensível em detrimento de instruções explícitas na sala de aula, e o acentuar da ênfase pedagógica no valor da comunicação, nos anos 1980, em prejuízo

[Escreva aqui]

do rigor linguístico. Já Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2010) tinham referido como, no contexto da abordagem comunicativa que se desenvolveu na premissa de que o principal objetivo do ensino de línguas devia ser a comunicação, havia sido dada pouca atenção ao ensino da pronúncia. Na abordagem comunicativa, a comunicação não só é o objetivo da aprendizagem, como também o método através do qual tem lugar essa aprendizagem, daí a linguagem dever ser central em todas as instruções na sala de aula. Contudo, os mesmos autores defendem que é o foco na comunicação, precisamente, que deve reforçar a necessidade de ensinar pronúncia e não legitimar a sua exclusão:

“This focus on language as communication brings renewed urgency to the teaching of pronunciation, since both empirical and anecdotal evidence indicates that there is a threshold level of pronunciation for nonnative speakers of English; if they fall below this threshold level, they will have oral communication problems no matter how excellent and extensive their control of English grammar and vocabulary might be.” (Celce-Murcia et al, 2010, p. 10)

Também Atar (2018) reforça esta posição, ao responder afirmativamente ao título da meta-análise “Should We Teach Pronunciation Explicitly in L2/EFL Classrooms?”, referindo que as objeções levantadas pela abordagem comunicativa já não têm razão de ser: “In this respect, although the Communicative Approach was against pronunciation teaching in the 80s, pronunciation teaching can be incorporated into communication and learned phonology can be converted into fluent speech by taking part in various communicative activities.” (Atar, 2018, p. 99).

O ensino de pronúncia pode ser sintetizado em três abordagens principais (Celce-Murcia, 1996), que integram métodos tradicionais com técnicas modernas: abordagem intuitiva-imitativa; abordagem analítica-linguística; e abordagem integrativa. Na primeira, parte-se do pressuposto de que a capacidade do aluno para ouvir e imitar os sons e o ritmo da L2 levarão a que adquira um bom nível de pronúncia, sem que haja qualquer instrução explícita. Na segunda abordagem, é reforçado o ensino explícito de pronúncia, tirando partido de recursos pedagógicos como o alfabeto fonético internacional, descrições articulatórias e explicações assentes, nomeadamente, no contraste entre pares mínimos. Foi desenvolvida para complementar a abordagem intuitiva-imitativa, em vez de a substituir (Celce-Murcia, Goodwin & Brinton, 1996). Por último, na abordagem integrativa, a pronúncia é vista

[Escreva aqui]

mais como uma componente integral da comunicação do que como uma competência específica, combinando as estratégias implícitas e explícitas características das duas abordagens descritas anteriormente, abarcando-se quatro níveis: o perceptivo (discriminação auditiva); o motor (aspectos articulatórios); o cognitivo (construção de representações mentais das propriedades fonético-fonológicas da L2); e o psicossocial (motivações pessoais, sociais e profissionais do aprendente) (Grant, 2014).

As atividades didáticas desenvolvidas durante o estágio assentam no que Chan (2018) define como “embodied pronunciation”, uma abordagem integrativa do ensino da pronúncia, que se tem vindo a generalizar e que tem implícita a abordagem multissensorial e multicognitiva de Odisho (2007):

The development of pronunciation skills is substantially more effective when integrated with conscious gestures and other body movement. For the purposes of this article, I will consider embodied pronunciation to refer to body movement that involves physical sensations perceptible through visible, auditory, kinesthetic, and proprioceptive modalities, and that expresses, signifies, or enhances one or more aspects of oral language. Further, I will contend that by focusing attention on embodiment, pronunciation learning and teaching can be enhanced. (Chan, 2018, p.48)

A escolha por esta abordagem deve-se em grande parte à limitação temporal das atividades didáticas desenvolvidas no estágio, tendo-se previsto que seria a mais adequada para, ainda assim, poder revelar resultados. Especificamente a abordagem multissensorial e multicognitiva de Odisho (MMA, na sigla inglesa) propõe que o ensino da pronúncia de uma língua estrangeira abandone um paradigma quase exclusivamente auditivo e procure tirar partido de diferentes estímulos:

Teaching with a multisensory approach means the instructor has to approach the learner via more than one sensory modality and the learner should be prepared and encouraged to believe likewise. Similarly, the multicognitive aspect of the approach should encourage learners to try to attentively listen to sounds, retain an acoustic and auditory image of them and compare and contrast them with sounds already part of their psycholinguistic inventory using all the available cognitive processes such association, analysis, synthesis, comparison, contrast, memorization, etc. (2007, p. 5)

A MMA pressupõe uma sequência de orientações (Odisho, 2007, pp. 16-19) que o professor deve dar aos alunos que se expressam em quatro fases distintas: na orientação cognitiva, o professor deve preparar os aprendentes para reconhecerem

[Escreva aqui]

mentalmente a existência do problema e as suas implicações fonéticas ou fonológicas no seu desempenho; na orientação auditiva, recorrendo a pares mínimos e escondendo a boca, o professor repete cada palavra, pedindo que os alunos identifiquem se percebem o som 1 ou 2; na orientação visual, o professor, mostrando a boca, produz ambos os sons, exagerando na sua expressão facial, e, de seguida, os aprendentes ficam frente a frente a observar o colega, antes de trocarem de papéis; na orientação cinestésica e propriocetiva, o professor pede aos alunos que observem cuidadosamente os dois sons e as diferenças nas respetivas posturas articulatórias. Claro que, como adverte o autor, a intervenção não se esgota no cumprimento da sequência que se acabou de sintetizar: “Obviously, there are additional follow-up exercises and demonstrations to reinforce the above procedures. However, the primary intention is to send as much diversified relevant input as possible to the brain via the auditory, visual and tactile-kinesthetic sensory modalities (...) to help create the appropriate acoustic image in the brain.” (p. 18)

Parece ser incontestável a melhoria da pronúncia dos alunos, tanto em sons individuais como na prosódia, como enunciam Kennedy e Trofimovich (2017, p. 268), em resposta ao ensino de pronúncia, tanto implícito como explícito, sustentando-se em diversos estudos: “This is true both for instruction which includes a communicative focus, and for instruction which targets only formal aspects of pronunciation.”

As recomendações de referentes teóricos como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (QECRL, 2001) apontam no mesmo sentido, reforçando a relevância do ensino de pronúncia. De acordo com este documento do Conselho da Europa, há diverso trabalho que pode ser desenvolvido com este propósito. O QECRL, elaborado no âmbito do projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural”, enumera uma série de atividades que deverão ser desenvolvidas para a sua aquisição:

- a) pela simples exposição a enunciados orais autênticos;
- b) pela imitação em coro (colectiva):
 - i) do professor;
 - ii) de gravações áudio de falantes nativos;
 - iii) de gravações vídeo de falantes nativos;
- c) por um trabalho individualizado em laboratório de línguas;

[Escreva aqui]

- d) pela leitura fonética, em voz alta, de textos aferidos;
- e) pelo treino do ouvido e exercícios fonéticos;
- f) como d) e e), mas com o apoio de textos com transcrição fonética;
- g) por um treino fonético explícito [...];
- h) pela aprendizagem das convenções ortoépicas (ou seja, a pronúncia de grafias diferentes);
- i) pela combinação das práticas acima apresentadas. (pp. 212-213)

Por tudo isto se conclui a pertinência de dedicar atenção ao ensino explícito de pronúncia, não sendo o modelo comunicativo — dominante — a justificar a sua ausência do contexto pedagógico. Na verdade, as competências fonológicas são um elemento fundamental na aquisição total de uma língua, como reforça o QECRL:

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

- capacidade de aprender a distinguir e a produzir sons desconhecidos e esquemas prosódicos;
- capacidade de produzir e encadear sequências de sons desconhecidos;
- capacidade, como ouvinte, de decompor um contínuo sonoro numa sequência estruturada de elementos fonológicos (ou seja, dividi-lo em elementos distintos e significativos)” (pp. 154-155)

A pronúncia não se circunscreve a uma questão de inteligibilidade, um fator do qual os aprendentes de línguas estrangeiras estão bastante cientes, como enfatizam Burns e Seidlhofer (2010, p. 198), nem de assegurar que se consegue passar a mensagem de forma eficaz; é também uma questão de identidade e daquilo que se designa como “motivação integrativa”: “The way we sound to our interlocutors is not a trivial or unimportant matter; it is how we project our identity as individuals and how we indicate our membership of particular communities as social beings — like the way we look, the way we sound influences how we get judged by fellow humans.”

Há uma última razão que merece ser referida, especialmente tendo em conta as características do universo de aprendentes alvo deste estágio, ainda que não tenha sido identificada literatura a dar-lhe fundamentação: a aquisição da pronúncia não será um dos motivos de satisfação pessoal que motivam a aprendizagem de uma língua estrangeira?

4. Principais diferenças fonológicas entre o português e o italiano

A aquisição da fonologia de uma segunda língua é um processo complexo, como referem Gass e Selinker (2000, p. 178), e deve ter em conta as diferenças linguísticas entre ambas as línguas, daí a pertinência desta descrição. “An understanding of how learners learn a new phonological system must take into account linguistic differences between the N[ative]L[anguage] and the T[arget]L[anguage] systems as well as universal facts of phonology.”

De seguida, apresenta-se uma breve descrição das diferenças fonológicas que ocorrem entre o português e o italiano, nas suas referências padrão.

	Sons exclusivos do português	Sons exclusivos do italiano
Vogais	[ĩ] [ɨ] [ũ] [ẽ] [e] [ẽ] [õ] [w] [j]* *semivogais	
Consoantes	[ʒ] [ɮ] [ʀ]	[m] [ts̺] [dz̺] [tʃ] [dʒ̞] [j]

Tabela 1: Descrição dos sons que não são comuns em português padrão e italiano padrão.

Em italiano não existe o som [e], a vogal oral média central não-arredondada, assim como não existe o som [ɨ], a vogal oral alta central não-arredondada, ambos sons muito comuns no português europeu. Também não existem as vogais nasais: [ĩ] vogal nasal alta anterior não-arredondada; [ẽ] vogal nasal média anterior não-arredondada; [ẽ] vogal nasal média central não-arredondada, [õ] vogal nasal média recuada arredondada; [ũ] vogal nasal alta recuada arredondada. Soma-se a inexistência da semivogal nasal alta anterior não-arredondada [j] e da semivogal nasal alta recuada arredondada [w̃].

Não existe também o som [ʒ], a fricativa pré-palatal vozeada, ainda que seja familiar aos falantes de italiano por estar presente em línguas ou dialetos, como no

[Escreva aqui]

dialeto de Sassari, no corso, no sardo meridional, no lígur, no toscano (na palavra “disagio”), assim como em italiano na palavra de origem francesa “garage”⁹.

Há um outro som consonantal que se sabe de antemão que oferece dificuldades de pronúncia: a vibrante uvular [R] do português padrão¹⁰, que, em italiano padrão, corresponde a uma vibrante múltipla alveolar.

A estes sons novos ou quase novos, para os quais é preciso sensibilizar um italo-fono, é preciso juntar a forma particular que assume o /l/, que soa como velarizada tanto em final de sílaba como em final de palavra, sendo representada foneticamente como [ɫ].

Acresce que /s/ em fim de palavra, em italiano, assume sempre o som [s] de uma fricativa pré-dorso-alveolar não vozeada, pelo que /s/ em final de sílaba exige um treino específico na aquisição de PE. É nesse sentido a observação feita por Migliorerai (2017) que assinala a dificuldade de pronunciar o som [ʃ] quando está no final das palavras:

Em italiano, diversamente do português, o som da consoante ‘S’ nunca muda quando a seguir se coloca uma outra consoante, levando por isso o italo-fono a não emitir o som [ʃ] (por exemplo na palavra ‘meus’), mas uma fricativa pré-dorso-alveolar não vozeada [s]. (p. 53)

Este é, aliás, um desafio também para falantes nativos de outras línguas, dada a variedade de pronúncia da consoante fricativa que termina sílaba, quer no interior de palavra, antes de outra consoante, quer em final de palavra, como se pode ler no site do Instituto Camões¹¹. Devido ao processo fonológico de assimilação, em PE, a consoante é uma palatal, [ʃ] ou [ʃ̞], conforme esteja antes de uma consoante vozeada ou não-vozeada (*mesmo* [ˈmɛzmu], *lista* [ˈliʃta]). É realizada como uma fricativa alveolar em final de palavra, quando antecede uma vogal (*as armas* [ˈa.zˈar.meʃ]).

⁹ https://it.wikipedia.org/wiki/Fonologia_della_lingua_italiana consultado em 19/09/2018; informação validada e complementada em conversa com o Prof. Roberto Mulinacci

¹⁰ “A consoante uvular representada por [R] é a vibrante que se encontra no dialecto-padrão do português europeu, em que a sua produção implica a acção da úvula. Em alguns dialectos existe uma variante dental, a vibrante múltipla que se representa por [r]» (Mateus et al., p. 1000)

¹¹ http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo3_1.html consultado em 19/09/2018

5. Intervenção didática

O plano de intervenção reflete a já mencionada abordagem multissensorial e multicognitiva de Odisho (2007) e a sua concretização reflete também a experiência desenvolvida por Soeiro (2010), que usa como referência a mesma abordagem e se dirige também a um universo de falantes latino, debruçando-se sobre as dificuldades dos hispanofalantes na aprendizagem da pronúncia do espanhol:

“Sabemos que há outros estímulos que no processo da aprendizagem da pronúncia entram em jogo; não é difícil conceber que a visualização atenta e monitorizada da articulação de um som, por exemplo, seja um bom passo para uma produção eficiente do aprendente, sendo aqui a visão fulcral na criação de uma imagem acústica da produção.” (Soeiro, 2010, p. 19)

A escolha por esta abordagem reflete a minha própria expectativa de eficácia como aprendente de línguas estrangeiras e o facto de prever que seria a mais adequada a obter resultados, apesar de dois grandes fatores de constrangimento: nível de aprendizagem dos alunos (A1) e limitação temporal da intervenção (três sessões com o intervalo de uma semana).

Baseia-se na comparação entre o italiano e o português, descrita anteriormente. Incide no contraste entre os sons [r] e [R], expresso na experiência A; no contraste entre o som [ʃ] e [ʒ], expresso na experiência B; e na realização do fonema /s/ em final de palavra, que em PE pode ser produzido de três formas diferentes, [ʃ], [ʒ], [z], condicionado pela qualidade do som inicial da palavra que se lhe segue, expresso na experiência C.

Os meus objetivos foram didáticos *per se*, querendo com isto dizer que as experiências tiveram como objetivo o mero exercício pedagógico, sem que ambicionasse obter conclusões extensíveis a outros universos de falantes. A escolha dos sons a treinar traduz uma seleção fácil de operacionalizar. Não foi motivada por se tratar de sons que constituíssem *a priori* obstáculos à comunicação — questão de pouca expressão em aprendentes de língua nativa italiana —, nem por serem sons cuja aquisição se previa como mais exigente, como os sons nasais, alvo de treino fora desta intervenção específica. Do mesmo modo, “identificação do problema” e “dificuldade na

[Escreva aqui]

produção” refletem uma terminologia adotada por razões meramente operacionais e que apenas procura expressar a necessidade do ensino explícito de pronúncia.

5.1 Identificação do problema

Trata-se de uma previsão, tendo em conta o que já foi descrito anteriormente.

Experiência A — Dificuldade na produção de [R], inexistente no repertório fonológico da maioria dos italianos, com exceção de algumas variantes dialetais.

Experiência B — Dificuldade na produção de [ʒ], inexistente no inventário fonológico italiano.

Experiência C — Dificuldade na produção do som correto em final de palavra — [ʃ], [ʒ], [z] — representado pelo grafema <s>, dependendo da qualidade do som inicial da palavra que se lhe segue.

5.2 Objetivos

Experiência A — Consciencialização de que [R] é uma vibrante uvular; produção correta do som; estabelecimento do contraste com [r].

Experiência B — Consciencialização de que [ʒ] é uma fricativa pré-palatal vozeada; produção correta do som [ʒ]; estabelecimento do contraste com [ʃ].

Experiência C — Reconhecimento do contexto que afeta o som do grafema <s> em final de palavra; produção correta dos sons [ʃ], [ʒ], [z], respeitando o contexto.

5.3 Plano de intervenção

Explicação aos alunos do objetivo da intervenção didática e dos passos que a constituem. Toda a metalinguagem é em italiano, tendo em conta que são alunos de A1.

Foi feito o registo em vídeo das atividades de produção oral, assim como o registo escrito das atividades de reconhecimento auditivo.

5.3.1 Descrição dos participantes

São dez alunos, de nível A1, identificados com letras, para salvaguardar a sua identidade. É indicado o sexo, assim como a licenciatura que frequentam. Todos têm

[Escreva aqui]

italiano como língua nativa, referindo-se as outras línguas e dialetos que contribuem para o seu conhecimento fonológico, além das línguas nativas dos pais, quando não são italianos, com as quais contactam, mesmo quando relatam terem um conhecimento reduzido.

Aprendentes	Sexo	Curso	Línguas/dialetos
A	Feminino (F)	<i>Lingue e Letterature Straniere</i>	alemão, francês, inglês
B	Masculino (M)	<i>Geografia e Processi Territoriali</i>	inglês, dialeto bresciano
C	M	<i>Lingue e Letterature Straniere</i>	balinês*, indonésio*, inglês, napolitano (variante <i>pugliese foggiana</i>) *línguas nativas maternas
D	F	<i>Lingue e Letterature Straniere</i>	espanhol, inglês
E	F	<i>Lingue, Mercati e Culture dell'Asia</i>	alemão, chinês, espanhol, inglês, dialeto vênето
F	M	<i>Lingue, Mercati e Culture dell'Asia</i>	espanhol, inglês, japonês, dialeto bresciano
G	F	<i>Lingue, Mercati e Culture dell'Asia</i>	chinês, espanhol, francês, inglês, dialeto bresciano
H	F	<i>Lingue e Letterature Straniere</i>	alemão, inglês
I	M	<i>Lingue, Mercati e Culture dell'Asia</i>	chinês, inglês, dialeto salentino
J	M	<i>Lingue, Mercati e Culture dell'Asia</i>	árabe*, espanhol, inglês, japonês, dialeto romanholo *língua nativa paterna

5.3.2 Metodologia

Experiência A

O objetivo desta experiência é a consciencialização de que [R] é uma vibrante uvular, levando a que haja uma produção correta do som, em contraste com [r].

Nomeação de imagens sem qualquer preparação prévia. A escolha das palavras teve em conta a necessidade da sua ilustração, além da frequência equivalente de ambos os sons e em posições distintas. As palavras são as seguintes (11 com som [R], em posição inicial e posição intervocálica; 11 com som [r], em posição intervocálica, em posição de final de sílaba dentro ou no final de palavra, e em segunda posição de ataque, ou seja, de início de sílaba): “rato”, “rapariga”, “carro”, “caro”, “amor”, “relógio”, “norte”, “garrafa”, “garfo”, “rio”, “rapaz”, “igreja”, “ralador”, “rádio”, “ramo”, “impressora”, “raquete”, “coruja”, “braço”, “prato”¹².

a) Orientação cognitiva

Reconhecimento do problema: os alunos constatarem a dificuldade existente na produção de [R], inexistente no repertório fonológico da maioria dos italianos, com exceção de em algumas variantes dialetais. Identificam as palavras que contêm o som [R] e o som [r].

b) Orientação cinestésica e propriocetiva

Eu exemplifico o som [R], posicionando a mão na garganta, reforçando a localização da produção do som, lendo as palavras da lista que o contêm: “rato”, “carro”, “relógio”, “garrafa”, “rio”, “rapaz”, “rádio”, “ramo”, “raquete”; ênfase específica em “rapariga”, e “ralador” que contêm ambos os sons.

É pedido a cada aluno individualmente que repita as palavras com som [R] e sinta, com a mão na sua própria garganta, onde é produzido o som [R].

É pedido a cada aluno individualmente que descreva as sensações de que consegue tomar consciência durante a produção do som [R]; fá-lo em italiano.

¹² Anexo 1

[Escreva aqui]

Exemplifico o som [r], lendo as palavras da lista que o contêm: “caro”, “amor”, “norte”, “garfo”, “igreja”, “impressora”, “coruja”, “braço”, “prato”.

É pedido a cada aluno individualmente que repita as palavras com som [r], tomando consciência de onde é produzido este som, que lhe é familiar, uma vez que faz parte do inventário fonológico italiano.

É pedido a cada aluno individualmente que descreva as sensações de que consegue tomar consciência durante a produção do som [r]; fá-lo em italiano.

Os alunos repetem a lista de palavras, assinalando com a mão na garganta sempre que estão a produzir o som [R], acentuando a percepção física da localização do som.

c) Orientação auditiva

Leio a lista de palavras que se segue e os alunos identificam as que têm o som [R], o som [r] ou ambos. “Professora”, “rolha”, “prédio”, “respeito”, “burro”, “rudimentar”, “razão”, “ritual”, “forte”, “gruta”.

d) Verificação

Leitura individual de todas as palavras com os sons [R] e [r], tanto as da tarefa de nomeação como as do reconhecimento auditivo.

Os dez participantes conseguiram reconhecer o contraste entre [R] e [r], no reconhecimento auditivo.

Todos os participantes conseguiram produzir o som [R]. Oito dos alunos conseguiram estabelecer o contraste entre o som [R] e o som [r]. O aprendente H e o aprendente J produziram sempre o som [R], tanto nas situações em que se tratava de [R], como nas situações em que era [r]. Uma nota particular para o aprendente H que usa o som [R] em italiano, uma característica com particular expressão na região de Parma.

Experiência B

Nomeação de imagens sem qualquer preparação prévia. A escolha das palavras teve em conta a necessidade da sua ilustração, além da frequência equivalente de ambos os sons e em posições distintas. As palavras são as seguintes (10 com som [ʒ], em posição inicial e posição intervocálica; 10 com som [ʃ], em posição inicial, posição

[Escreva aqui]

intervocálica e, em dois dos casos, com duas ocorrências, em posição inicial e final): “já”, “chá”, “janela”, “chávena”, “jardim”, “xarope”, “jornal”, “beijar”, “xadrez”, “ajudar”, “lixo”, “beringela”, “bruxa”, “mexer”, “azulejo”, “caixa”, “peixe”, “anjo”, “joelho”, “chaves”¹³.

a) Orientação cognitiva

Reconhecimento do problema: o som [ʒ] não existe no património fonológico italiano, apesar de ser do conhecimento dos alunos através do contacto com algumas variantes dialetais e na palavra de origem francesa, usada no italiano, “garage” [ga'raʒe]. Constatação do contraste com o som [j], através do exemplo do par mínimo já/chá. Identificação de palavras italianas que contêm o som [j].

b) Orientação cinestésica e propriocetiva

Exemplifico o som [ʒ], sublinhando, com a mão na garganta, a percepção de que há vibração, daí tratar-se de uma consoante vozeada.

É pedido a cada aluno individualmente que repita as palavras com som [ʒ], tomando consciência de onde é produzido este som.

É pedido a cada aluno individualmente que descreva as sensações físicas de que consegue tomar consciência durante a produção do som [ʒ]; fá-lo em italiano.

Exemplifico o som [j], sublinhando, com a mão na garganta, que não há vibração, daí tratar-se de uma consoante não-vozeada.

É pedido a cada aluno individualmente que repita as palavras com som [j], acentuando a percepção física da localização do som.

É pedido a cada aluno individualmente que descreva as sensações de que consegue tomar consciência durante a produção do som [j]; fá-lo em italiano.

Os alunos repetem individualmente a lista de palavras.

c) Orientação auditiva

Leio a lista de palavras que se segue e os alunos identificam as que têm o som [ʒ] ou o som [j]: “encher”, “chapéu”, “manjerição”, “bochecha”, “objeto”, “desejo”, “chão”, “corajoso”, “bicho”, “justo”.

¹³ Anexo 2

[Escreva aqui]

d) Verificação

Leitura individual de todas as palavras com os sons [ʒ] e [ʃ], tanto as da tarefa de nomeação como as do reconhecimento auditivo.

Os dez participantes conseguiram reconhecer o contraste entre [ʒ] e [ʃ], no reconhecimento auditivo, assim como estabelecer o contraste na produção oral.

Experiência C

Leitura de frases sem qualquer preparação prévia: “as casas dos rapazes”; “as casas dos doentes”; “as casas dos amantes”; “os pensamentos profundos”; “os teus desejos”, “os olhos bonitos”; “os ombros doridos”

a) Orientação cognitiva

Reconhecimento do problema: o grafema <s> em final de palavra tem uma realização distinta do italiano. Em português, pode ser realizado de três formas diferentes, [ʃ], [ʒ], [z], condicionado pela qualidade do som inicial da palavra que se lhe segue.

Reforço da identificação das realizações úteis: ter presente o fonema [ʃ]; antes de vogal ter presente o fonema [z], o mesmo som da palavra italiana “casa”, como nos exemplos “as aves”/“os ouvidos”.

b) Orientação cinestésica e proprioceptiva

Leio as frases, sublinhando a realização como [z] com o indicador apontado para os dentes:

1. As [ʃ] casas [ʒ] dos [ʒ] rapazes [ʃ]; 2. As [ʃ] casas [ʒ] dos [ʒ] doentes [ʃ]; 3. Os [ʃ] pensamentos [ʃ] profundos [ʃ]; 4. Os [ʃ] teus [ʒ] desejos [ʃ]; 5. As [ʃ] casas [ʒ] dos [z] amantes [ʃ]; 6. Os [z] **olhos** [ʒ] bonitos [ʃ]; 7. Os [z] **ombros** [ʒ] doridos [ʃ]

Cada aluno, individualmente, lê as frases, nas quais estão destacados a negrito os contextos em que ocorre [z], sublinhando a realização deste fonema com o indicador apontado para os dentes.

Os alunos repetem as frases que foram reordenadas e já não têm o negrito (a lista para leitura não tem a identificação fonética):

[Escreva aqui]

1. As casas dos doentes; 2. As casas dos rapazes; 3. Os olhos bonitos; 4. Os teus desejos; 5. Os ombros doridos; 6. Os pensamentos profundos; 7. As casas dos amantes

c) Orientação auditiva

Leio a lista que se segue, duas vezes cada frase, e os alunos identificam os números das frases em que ocorre o som [z]; segue-se a verificação conjunta.

1. Os [z] amores [3] difíceis [j]; 2. As [3] grandes [j] conquistas [j]; 3. Os [3] bons [z] amigos [j]; 4. As [z] amizades [z] importantes [j]; 5. Os [3] nossos [j] planos [j]; 6. Os [j] pensamentos [j] profundos [j]; 7. As [j] casas [3] dos [3] doentes [j]; 8. Os [z] olhos [3] bonitos [j]; 9. Os [z] ombros [3] doridos [j]; 10. Os [j] teus [3] desejos [j]; 11. As [j] casas [3] dos [z] amantes [j]; 12. As [j] casas [3] dos [3] rapazes [j]

d) Verificação

Leitura individual da lista de 12 frases.

Todos os aprendentes conseguiram ler as frases de verificação, realizando corretamente os sons, com as seguintes exceções:

o aprendente C, na frase 6. “Os pensamentos profundos”, produziu “pensamentos” como [pẽ.ze.'mẽ.tu], em vez de [pẽ.se.m'ẽ.tu]; o aprendente D, na frase 8. “Os olhos bonitos”, produziu “os olhos” como [u's o.ʎu], em vez de [u'z o.ʎu]; na frase 12. “As casas dos amantes”, produziu “rapazes” como [re.'pasɨ], em vez de [re.'pazɨ]; o aprendente H, na frase 8. “Os olhos bonitos”, produziu “os olhos” como [u's o.ʎu], em vez de [u'z o.ʎu]; o aprendente I, na frase 8. “Os olhos bonitos”, produziu “os olhos” como [u's o.ʎu], em vez de [u'z o.ʎu]; na frase 9. “Os ombros doridos”, produziu “os ombros” como [u's õ.bru], em vez de [u'z õ.bru]; na frase 10. “Os teus desejos”, produziu “desejos” como [dɨ.'se.ʒu], em vez de [dɨ.'ze.ʒu]; na frase 11. “As casas dos amantes”, produziu “dos amantes” como [dus e.'mẽ.tɨ], em vez de [duz e.'mẽ.tɨ].

5.4 Avaliação do impacto da intervenção didática

É importante salvaguardar que se tratou de uma intervenção com um intervalo temporal muito restrito, não permitindo por isso legitimar a aquisição de competências. Só a verificação posterior de produção oral em conversa espontânea, em contexto não condicionado, permitiria aferir a correta aquisição de pronúncia. Ainda assim, parece-

[Escreva aqui]

-me legítimo afirmar que houve, de facto, uma tomada de consciência dos sons treinados.

Permitiu-me também constatar que, mesmo tendo em conta as dificuldades de verificação dos resultados, há uma experiência didática que se adquire com a própria intervenção.

Surpreenderam-me os resultados da experiência A, por não ter antecipado que a aquisição fosse tão imediata. Pude constatar em ações posteriores que tinha sido perfeitamente adquirida a consciência do som [R], em oposição a [r], incluindo pelo aprendente J, que não os distinguiu na tarefa de verificação.

Foi curioso constatar que os alunos, apesar de conseguirem produzir os sons sem os confundirem, revelaram cansaço com a produção sucessiva do som [ʒ], ao qual não estão habituados.

Estava ciente de que a experiência C era particularmente exigente para alunos de A1. No entanto, era minha convicção de que, tratando-se de um universo de aprendentes particularmente motivados para a aprendizagem de línguas estrangeiras, não se revelaria um objetivo impossível e iria contribuir para reforçar a sua consciência fonológica do PE, desde os primeiros momentos de contacto com a língua.

Convém salvaguardar que, antes desta experiência, fizemos atividades dedicadas aos sons nasais, num contexto lúdico e sem registo formal, nas quais revelaram plena aquisição, com uma única exceção de um aprendente em relação ao ditongo [ẽw]. Foi interessante constatar que de imediato foi formulada a hipótese de a dificuldade se dever ao facto de se tratar de um falante da região da Apúlia, no extremo sudeste do território italiano, mais distante de contactos dialetais com sons nasais. A hipótese foi sugerida e discutida pelos alunos, no que considero mais um traço revelador do seu perfil particular na aprendizagem de línguas, que reforça a minha convicção de que o seu desempenho não é transponível para outros universos — prevejo que com falantes menos expostos a outras línguas e menos motivados seja necessário dedicar mais tempo às mesmas tarefas.

Mesmo tendo em conta que houve sons que não foram corretamente produzidos na experiência C, ficou consolidada a consciência das diferentes realizações

[Escreva aqui]

de <s>, um dos traços que marcam frequentemente um falante de português nativo de italiano, por não o saber produzir corretamente.

Conclusão

O *cliché* é incontornável, pois a experiência concreta da interação que se estabelece com um grupo de aprendentes é irrepetível e de uma riqueza pedagógica singular. Convém notar que não uso a palavra “pedagógica” num redutor pressuposto unidirecional, mas, sim, na sua expressão múltipla, de influência recíproca entre todos os participantes no processo. Este é, sem hesitação, o maior ganho do estágio: a possibilidade de estar em situação real de ensino/aprendizagem, inserida num grupo extremamente motivado para a partilha do conhecimento, e com o fator extra de se tratar de uma estreia na atividade docente, o que tornou ainda mais significativa a experiência.

As maiores dificuldades deveram-se ao planeamento, nomeadamente de como conseguir pôr em prática uma intervenção didática num limite temporal tão curto e sem experiência prévia de ensino. Somaram-se os desafios decorrentes da falta de conhecimentos prévios de linguística. Aula a aula, afloraram inseguranças, dúvidas, mas também a noção cada vez mais fundamentada de que este é um universo sem respostas fechadas e de que mesmo as hesitações podem ser transformadas em exemplos profícuos no ensino de uma língua estrangeira.

Se há ideia que sai fortemente reforçada desta experiência didática é a de que o espaço de aprendizagem tem de ser um espaço de confiança, a confiança necessária para arriscar errar e fazê-lo sucessivamente. Desde o momento da apresentação que essa noção foi expressa com clareza e reforçada pelo meu exemplo, arriscando palavras de que não estava segura, ao usar a língua nativa dos alunos e expondo-me, desse modo, ao erro.

Dada a coincidência temporal com o período de estágio, justifica-se dizer que me investi do genuíno papel de aluna, ao frequentar aulas de língua italiana, reforçando aquela que tem sido a prática habitual de me tornar aprendente de idiomas estrangeiros, contactando com distintos perfis pedagógicos, com a sua multiplicidade de recursos.

[Escreva aqui]

Pode parecer a mais óbvia das constatações, mas tantas vezes subestimada: quanto se desenvolve a capacidade pedagógica de um professor quando ele próprio se assume como verdadeiro aluno?

Mesmo sendo uma área na qual me estou a iniciar, ensinar uma língua estrangeira permite convocar competências tão diversificadas que não é dissociável de todo o nosso percurso, pessoal e profissional, levando-me a concluir que, apesar das dificuldades, fiz um trabalho válido.

Referências bibliográficas

- Atar, C. (2018). Should we teach pronunciation explicitly in L2/EFL classrooms? *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(2), 95-102.
- Burns, A. & B. Seidlhofer (2010) Speaking and pronunciation. In N. Schmitt (ed.) *An introduction to applied linguistics*. London: Hodder Education, 197-214.
- Castro, A. C. (2012). Características e finalidades da Investigação-Ação. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha.
- Celce-Murcia, M., D.M. Brinton & J.M. Goodwin (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, A. & Barnhardt, S. & Dirstine, S. & Kevorkian, J. (1998). *Conducting Action Research in the Foreign Language Classroom*. Washington: National Capital Language Resource Center.
- Chan, M.J. (2018). Embodied Pronunciation Learning: Research and Practice. *Catesol Journal*, 30(1), 47-68.
- Coelho, L. & Oliveira, C. (2015). *Português em Foco I*. Lisboa: Lidel.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto: Edições ASA.
- Derwing, T.M. & Munro, M.J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdão/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta, 211-284.
- Fulgêncio, L. & Bastianetto, P. (1998). Um exemplo de análise contrastiva: o grafema r/rr em português e italiano. *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*, [S.l.], 3, 165-182.
- Gass, S.M. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course*. London: Routledge.
- Grant, L. (2014). *Prologue to the myths: What teachers need to know*. In L. Grant, D. M. Brinton, T. Derwing, M. J. Munro, J. Field, J. Gilbert, J. Murphy, R. Tomson, B. Zielinski, & L. Yates, *Pronunciation myths. Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1-33.
- Instituto Camões, A Pronúncia do Português Europeu. Disponível em http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo2_1.html
- Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Dicionário Fonético, Portal da Língua Portuguesa. Disponível em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=fonetica&act=list®ion=lda>
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press.
- Kennedy, S. & Trofimovich, P. (2017). Pronunciation acquisition. *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. In Loewen, S. & Sato, M. (eds.), 260-279.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.
- Mateus, M.H.M., Brito, A.M., Duarte, I., & Faria, I.H., (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- McDonough, J., C. Shaw & H. Masuhara (2013). *Materials and methods in ELT: a teacher's guide* (3rd ed.). Wiley-Blackwell, caps. 7-8.
- Migliorera, M. (2017). *A aprendizagem de português por estudantes itálicos: o papel do transfer linguístico*. Tese de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Mulinacci, R. (2018). *Introduzione alla Fonetica e Fonologia del Portoghese*, Roma: Aracne Editrice.
- Odisho, E. (2007). A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation, *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, Vol. 2, 3-28. Disponível em <http://ojs.letras.up.pt/index.php/EL/article/view/4015>

[Escreva aqui]

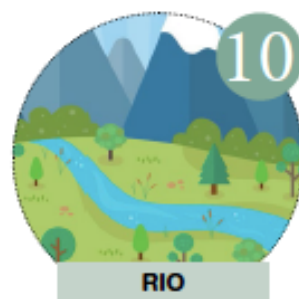
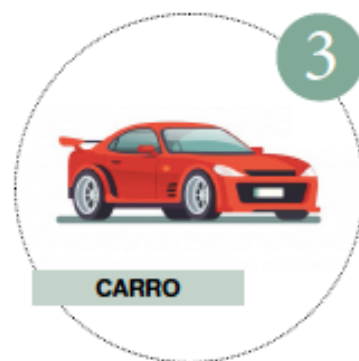
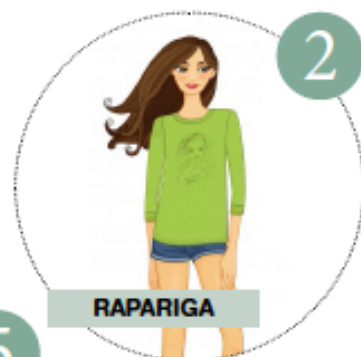
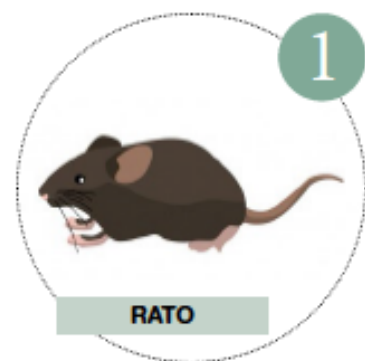
Richards, J. C. (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sobrero, A. & A., Miglietta (2006). *Introduzione alla Linguistica Italiana*. Roma-Bari: Editori Laterza.

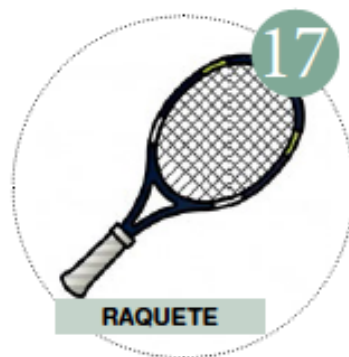
Soeiro, R. (2010). *Dificuldades dos hispanofalantes na aprendizagem da pronúncia do português língua estrangeira*. Tese de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/55306>

Thomas S. & C. Farrel (2007). Action Research. In *Reflective Language Teaching: From Research to Practice*, Continuum, 94-106.

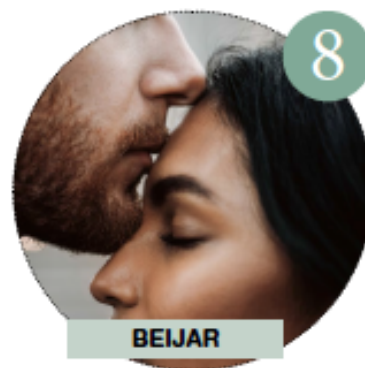
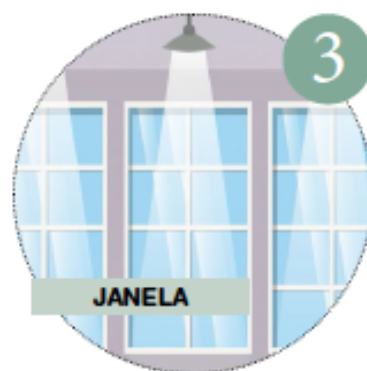
Anexo 1



[Escreva aqui]



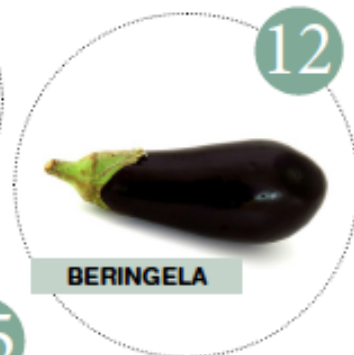
Anexo 2



[Escreva aqui]



LIXO



BERINGELA



BRUXA



MEXER



AZULEJO



CAIXA



PEIXE



CHAVES



ANJO



JOELHO