

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP

RENATA NASCIMENTO MIARELLI

**A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ALEMÃ POR
BRASILEIROS:**
aspectos fonéticos e fonológicos

ARARAQUARA-SP

2019



RENATA NASCIMENTO MIARELLI

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ALEMÃ POR BRASILEIROS:

aspectos fonéticos e fonológicos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Análise fonológica, morfossintática, semântica e pragmática.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari

Agência de fomento: CAPES

ARARAQUARA-SP

2019

Miarelli, Renata Nascimento
A aprendizagem da língua alemã por brasileiros:
aspectos fonéticos e fonológicos / Renata Nascimento
Miarelli – 2019
154 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)
Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari

1. Linguística. 2. Fonética e Fonologia. 3. Ensino e
aprendizagem de alemão. 4. Interlíngua. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RENATA NASCIMENTO MIARELLI

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ALEMÃ POR BRASILEIROS:

aspectos fonéticos e fonológicos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Análise fonológica, morfossintática, semântica e pragmática.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari

Agência de fomento: CAPES

Data da defesa: 10/05/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari

Instituição: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP)

Membro Titular: Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Instituição: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP)

Membro Titular: Profa. Dra. Larissa Cristina Berti

Instituição: Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (UNESP)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Ao professor Cagliari, por me acolher e orientar durante esse período de indagações constantes e descobertas novas, esclarecendo minhas dúvidas sempre com muita paciência e dedicação. Obrigada pelo carinho, pelos cafezinhos e “prosas” trocadas, pelas reflexões e por me acalmar nos momentos de desespero. Agradeço imensamente pelos ensinamentos linguísticos, mas acima de tudo, por me ensinar sobre a vida.

Aos meus pais, por todo o suporte, amor e afeto. Obrigada por me apoiarem com tranquilidade nos instantes em que perdi a calma e por terem sempre acreditado em mim, até quando eu mesma duvidei.

Aos meus irmãos, Lila, Neto, Bru e Paty (cunhada considerada irmã) que me deram força e ânimo para cumprir essa jornada. Obrigada por estarem ao meu lado para o que der e vier e por serem os meus irmãos!

Ao Antônio e à Maria, meus sobrinhos e minhas alegrias de viver.

Às professoras Cibele Rozenfeld e Gisela Favaro, pelas valiosas contribuições na qualificação.

Ao Rajabo, pela amizade e por ter sido o meu “cajado” durante esses dois anos.

À Debora e ao Iago, meus colegas de pós, com os quais pude compartilhar aflições e angústias, mas também muitas risadas.

Aos alunos que serviram de informantes para a pesquisa.

A todos os funcionários, em especial, à Lourdes e à Maria, pela simpatia e pelo bom humor nos serviços prestados na Unesp.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A globalização e o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação contribuíram para a expansão do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. No caso do alemão, em especial, deve-se considerar também o fato de que essa língua muitas vezes é vista como um diferencial. No Brasil, é possível citar a imigração alemã como um fator histórico relevante para aprendizagem desta língua. O conhecimento fonético se mostra como um importante aspecto no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, sobretudo para o desenvolvimento das competências orais. A presente pesquisa pretende analisar as características de interlíngua encontradas na pronúncia de aprendizes brasileiros de alemão, a fim de pontuar suas maiores dificuldades e esclarecer a interferência do sistema fonológico do português brasileiro durante o processo de aprendizagem. Trata-se de um estudo fonético do processo de aprendizagem da língua alemã. Os dados são coletados por meio de gravações realizadas com alunos do curso de alemão de uma escola privada de línguas, situada na cidade de Franca, interior de São Paulo. As gravações seguem um protocolo preestabelecido. A análise dos dados é feita através do programa Praat, e os elementos acústicos proporcionados por ele servem para a identificação dos segmentos produzidos oralmente. A produção oral dos aprendizes é investigada de acordo com a pronúncia do alemão padrão. A partir dos resultados obtidos, pode-se perceber que grande parte das dificuldades de pronúncia apresentadas pelos aprendizes está relacionada à interferência do sistema fonológico do português brasileiro, como por exemplo a nasalização de vogais diante da nasal alveolar [n] e a ocorrência de sândi. Portanto, a introdução de elementos fonéticos no ensino parece ser imprescindível para que os aprendizes tenham êxito na aprendizagem da nova língua. Com este trabalho, espera-se poder melhorar a performance dos alunos, assim como dos métodos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Alemão. Ensino e aprendizagem. Interlíngua. Fonética e fonologia.

ABSTRACT

Globalization and the emergency of digital information and communication technologies have contributed to the expansion of teaching and learning process of foreign languages. In the case of German, in particular, one must also consider the fact that this language is often seen as a differential. In Brazil it is possible to quote German immigration as a relevant historical factor for learning this language. Phonetic knowledge is an important aspect in the teaching and learning process of a foreign language mainly for the development of oral skills. The present research aims to analyze the interlanguage features found in the pronunciation of German language Brazilian learners, in order to present their greatest difficulties and to clarify the Brazilian Portuguese phonological system interference during the learning process. This is a phonetic study of the German language learning process. The data are collected through recordings made with students of German language at a private language school which is situated in the city of Franca, São Paulo. The recordings follow a pre-established protocol. The data analysis is made through the Praat program and the acoustic elements provided by it assist to identify the segments produced orally. The learner's oral production is investigated according to the German standard pronunciation. From the achieved results, it can be seen that a great part of the pronunciation difficulties presented by the learners is related to the Brazilian Portuguese phonological system interference, such as the vowels nasalization before the alveolar nasal [n] and the sandhi occurrence. Therefore, the introduction of phonetic elements in teaching seems to be indispensable for learners to succeed in the new language learning. With this work it is aimed to be able to improve the students' performance, as well as teaching and learning methods.

Keywords: German Language. Teaching and learning. Interlanguage. Phonetics and phonology.

LISTA DE SIGLAS

ALE	Alemão como língua estrangeira
AP	Alemão padrão (<i>Hochdeutsch</i>)
F1	Falante 1
F2	Falante 2
F3	Falante 3
F4	Falante 4
F5	Falante 5
LA	Língua-alvo
LE	Língua estrangeira
LM	Língua materna
PB	Português brasileiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características de interlíngua presentes na pronúncia dos aprendizes.....	127
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Inventário fonético consonantal do PB.....	36
Tabela 2 - Inventário fonético vocálico do PB	36
Tabela 3 - Inventário fonético consonantal do AP	42
Tabela 4 - Inventário fonético vocálico do AP	42

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As vogais de acordo com a altura e com o posicionamento da língua	27
Figura 2 - <i>Print Screen</i> da tela do Praat	71
Figura 3 - Pronúncia do enunciado <i>Wir gehen ins Kino</i> - F1	76
Figura 4 - Pronúncia do enunciado <i>Wir gehen ins Kino</i> – F2	77
Figura 5 - Pronúncia do enunciado <i>Wir gehen ins Kino</i> – F3	78
Figura 6 - Pronúncia do enunciado <i>Wir gehen ins Kino</i> - F4	79
Figura 7 - Pronúncia do enunciado <i>Wir gehen ins Kino</i> – F5	80
Figura 8 - Pronúncia do enunciado <i>Ich komme aus der Türkei</i> - F1	81
Figura 9 - Pronúncia do enunciado <i>Ich komme aus der Türkei</i> - F2	82
Figura 10 - Pronúncia do enunciado <i>Ich komme aus der Türkei</i> - F3	83
Figura 11 - Pronúncia do enunciado <i>Ich komme aus der Türkei</i> - F4	84
Figura 12 - Pronúncia do enunciado <i>Ich komme aus der Türkei</i> - F5	85
Figura 13 - Pronúncia do enunciado <i>Sie spricht Deutsch und Englisch</i> - F1	87
Figura 14 - Pronúncia do enunciado <i>Sie spricht Deutsch und Englisch</i> - F2	88
Figura 15 - Pronúncia do enunciado <i>Sie spricht Deutsch und Englisch</i> - F3	89
Figura 16 - Pronúncia do enunciado <i>Sie spricht Deutsch und Englisch</i> - F4	90
Figura 17 - Pronúncia do enunciado <i>Sie spricht Deutsch und Englisch</i> - F5	91
Figura 18 - Pronúncia do enunciado <i>Jedes Jahr fahren sie nach Österreich</i> - F1	92
Figura 19 - Pronúncia do enunciado <i>Jedes Jahr fahren sie nach Österreich</i> - F2	93
Figura 20 - Pronúncia do enunciado <i>Jedes Jahr fahren sie nach Österreich</i> - F3	94
Figura 21 - Pronúncia do enunciado <i>Jedes Jahr fahren sie nach Österreich</i> - F4	95
Figura 22 - Pronúncia do enunciado <i>Jedes Jahr fahren sie nach Österreich</i> - F5	96
Figura 23 - Pronúncia do enunciado <i>Er ist ein guter Mann</i> - F1	97
Figura 24 - Pronúncia do enunciado <i>Er ist ein guter Mann</i> - F2	98
Figura 25 - Pronúncia do enunciado <i>Er ist ein guter Mann</i> - F3	98
Figura 26 - Pronúncia do enunciado <i>Er ist ein guter Mann</i> - F4	99
Figura 27 - Pronúncia do enunciado <i>Er ist ein guter Mann</i> - F5	100
Figura 28 - Pronúncia do enunciado <i>Was ist denn los mit dir?</i> - F1	101
Figura 29 - Pronúncia do enunciado <i>Was ist denn los mit dir?</i> - F2	102
Figura 30 - Pronúncia do enunciado <i>Was ist denn los mit dir?</i> - F3	103
Figura 31 - Pronúncia do enunciado <i>Was ist denn los mit dir?</i> - F4	103
Figura 32 - Pronúncia do enunciado <i>Was ist denn los mit dir?</i> - F5	104
Figura 33 - Pronúncia do par mínimo <i>Kind x Rind</i> - F1	105
Figura 34 - Pronúncia do par mínimo <i>Wand x Wind</i> - F1	106
Figura 35 - Pronúncia do par mínimo <i>Kirsche x Kirche</i> - F1	107
Figura 36 - Pronúncia do par mínimo <i>aus Hessen x aus Essen</i> - F1	108
Figura 37 - Pronúncia do par mínimo <i>Kind x Rind</i> - F2	109
Figura 38 - Pronúncia do par mínimo <i>vier x wir</i> - F2	110
Figura 39 - Pronúncia do par mínimo <i>Wand x Wind</i> - F2	111
Figura 40 - Pronúncia do par análogo <i>fehlen x fallen</i> - F2	112
Figura 41 - Pronúncia do par mínimo <i>Tier x Tür</i> - F2	113
Figura 42 - Pronúncia do par análogo <i>sitzen x setzen</i> - F2	114
Figura 43 - Pronúncia do par mínimo <i>tanken x danken</i> - F3	115
Figura 44 - Pronúncia do par mínimo <i>Tier x Tür</i> - F3	116
Figura 45 - Pronúncia do par mínimo <i>vier x wir</i> - F4	117

Figura 46 - Pronúncia do par mínimo <i>fehlen x fällen</i> - F4	117
Figura 47 - Pronúncia do par mínimo <i>Tier x Tür</i> - F4.....	118
Figura 48 - Pronúncia do par mínimo <i>Kirsche x Kirche</i> - F4.....	119
Figura 49 - Pronúncia do par análogo <i>Ofen x offen</i> - F4	120
Figura 50 - Pronúncia do par mínimo <i>liegen x legen</i> - F4.....	121
Figura 51 - Pronúncia do par mínimo <i>aus Hessen x aus Essen</i> - F4	122
Figura 52 - Pronúncia do par mínimo <i>betten x bitten</i> - F4	123
Figura 53 - Pronúncia do par mínimo <i>tanken x danken</i> - F5	124
Figura 54 - Pronúncia do par mínimo <i>Tier x Tür</i> F5	125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1 Noções básicas de fonética e fonologia	18
2.1.1 Fonética articulatória.....	25
2.1.2 Fonética auditiva	27
2.1.3 Fonética acústica	28
2.2 Fonética e Fonologia do Português Brasileiro	32
2.3 Fonética e Fonologia do Alemão Padrão	36
2.4 Fonética e fonologia no ensino de LE	44
2.4.1 Breve histórico da metodologia do ensino de LE	44
2.4.2 Por que ensinar sons?	51
2.4.3 O conceito de interlíngua	57
3 METODOLOGIA.....	65
3.1 Tipo de abordagem da pesquisa.....	65
3.2 A coleta de dados.....	66
3.2.1 Os informantes	67
3.2.2 Gravações	67
3.2.2.1 Ambiente e instrumentos.....	67
3.3 A análise dos dados.....	69
3.3.1 O programa <i>Praat</i>	69
3.3.2 Dicionário de pronúncia Duden (Das Aussprachewörterbuch).....	71
3.4 Aspectos éticos	74
3.5 Procedimentos de análise dos dados	74
4 ANÁLISE DOS DADOS	76
4.1 Análise frases aleatórias.....	76
4.1.1 Wir gehen ins Kino	76
4.1.2 Ich komme aus der Türkei.....	81
4.1.2.1. A troca da palatal [ç] pela alveopalatal [ʃ]	86
4.1.3. Sie spricht Deutsch und Englisch.....	87
4.1.4. Jedes Jahr fahren sie nach Österreich.....	92
4.1.5. Er ist ein guter Mann.....	97
4.1.6. Was ist denn los mit dir?	101
4.2 Análise pares mínimos.....	105
4.2.1 Informante F1	105

4.2.2 Informante F2.....	109
4.2.3 Informante F3.....	115
4.2.4 Informante F4.....	117
4.2.5 Informante F5.....	124
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	127
5.1 As vogais.....	130
5.2 As fricativas	132
5.3 As róticas	134
5.4 As oclusivas	135
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A – Protocolo de gravação	146
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	148
APÊNDICE C - Glossário.....	150

1 INTRODUÇÃO

Com a globalização e o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no século XXI, as possibilidades de ensinar e de aprender línguas estrangeiras se expandiram. Hoje em dia os indivíduos não necessitam mais estar no mesmo lugar, ao mesmo tempo, para se comunicar ou interagir. A sociedade em rede (CASTELLS, 1999) pode desfrutar de um novo paradigma simultâneo de tempo e de espaço. Além disso, o surgimento da Internet possibilitou o desenvolvimento de uma enorme variedade de recursos informacionais e digitais. Muitos desses recursos englobam diferentes tipos de linguagem (ex. verbal, visual e sonora) e, por isso, são chamados de recursos multimídias, os quais têm apresentado grande valor para o ensino de língua estrangeira (doravante LE), de modo a potencializar o processo de aprendizagem.

Os fatos elencados anteriormente, entre outros, contribuíram para o fomento do ensino e aprendizagem de línguas de um modo geral, afinal tornou-se muito mais prático, acessível e cada vez mais imprescindível profissionalmente aprender outro idioma. Na aprendizagem de alemão como LE, especialmente, há outras questões que devem ser levadas em consideração, por exemplo o fato dessa língua muitas vezes ser vista como um diferencial pelos aprendizes que geralmente já possuem o domínio do inglês como LE. Além disso, o desenvolvimento econômico alcançado pelo país nos últimos anos, sendo considerado por muitos uma potência, também parece atrair indivíduos interessados em aprender uma LE. Todos esses fatores levaram ao aumento significativo de aprendizes de alemão como LE em vários países do mundo. No Brasil, especificamente, os aprendizes de alemão atingiam 15% da população em 2015, segundo o site alemão *Deutsche Welle*.

Quanto ao ensino e aprendizagem da língua alemã no Brasil, é preciso mencionar um importante fator histórico: no século XIX cerca de 250.000 colonos alemães emigraram, sobretudo, para a região Sul do país (FOSSILE, 2013). Por volta de 1916, a cidade de Blumenau, localizada em Santa Catarina, já contava com dez escolas do governo e cerca de cem escolas privadas consideradas germânicas (LABES, 2009). Para ilustrar a importância da língua alemã no contexto brasileiro, basta citar a variedade falada no Sul do país conhecida como *Hunsrückisch*, dialeto de origem germânica que apresenta clara influência do português brasileiro (ALTENHOFEN, 1996). Seguindo uma perspectiva mais atual do ensino da língua no país, Uphoff (2011, p. 28) chama a atenção para os renomados colégios de tradição alemã

bem como para as escolas que, embora não sejam tradicionalmente alemãs, optam por incluir o ensino do idioma em seus currículos.¹

A partir dos fatos citados anteriormente, é possível explicar o número considerável de aprendizes brasileiros de alemão. Retomando a questão inicial sobre o ensino e aprendizagem de LE de modo geral, é pressuposto o estudo fonético acerca da língua-alvo (doravante LA) para o desenvolvimento pleno das competências orais dos aprendizes. No caso do alemão, em especial, é fundamental saber pronunciar os vocábulos de maneira adequada, o que torna imprescindível o estudo fonético da língua. A fonética é a área da linguística que visa descrever os sons da fala, levando em consideração a forma como eles são produzidos e reconhecidos (percebidos), assim como a maneira como eles são propagados, através da análise de suas características físicas (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001).

A presente pesquisa não focou propriamente na análise acústica das gravações feitas com aprendizes de língua alemã, mas na sua produção e percepção. Desse modo, levou-se em consideração tanto algumas características físicas da fala, partindo de uma análise acústica, como aquelas relacionadas à produção e à percepção da mesma, sob perspectivas de análise articulatória e auditiva, respectivamente, sendo que uma análise complementa a outra. Considerando os processos característicos de interlíngua nas produções orais dos aprendizes brasileiros como principal objeto de estudo desta pesquisa, não há como deixar de lado a influência da fonologia do português brasileiro (doravante PB) no processo de aprendizagem de alemão como LE.

De acordo com Cagliari (1978), o ensino da pronúncia, por meio de exercícios fonéticos, é capaz de auxiliar no desenvolvimento das outras habilidades linguísticas. Além disso, a familiarização com os símbolos fonéticos pode ser muito útil no processo de aprendizagem de LE, sobretudo para o desenvolvimento da pronúncia, bem como da habilidade de leitura. A pesquisadora se lembra de quando estava no primeiro ano de graduação e, devido à dificuldade que os alunos apresentavam para conseguir ler na LA, no caso o alemão, – até então, as palavras eram vistas como infinitamente compridas que continham inúmeras consoantes juntas, não se sabia ao certo onde terminava uma sílaba e começava outra, etc. – a professora propôs uma atividade de leitura transcrita foneticamente e aquilo foi esclarecedor para todos os aprendizes que, pela primeira vez, foram capazes de ler correntemente em alemão.

¹ A autora cita o programa “*Schulen: Partner der Zukunft*”, projeto instituído pelo governo alemão para criação de uma rede de escolas de excelência no mundo inteiro onde a língua alemã é ensinada, e algumas escolas brasileiras conveniadas a ele.

Dessa forma, torna-se evidente a importância da fonética e, consequentemente da fonologia, no processo de ensino e aprendizagem de LE. Partindo das indagações sobre as dificuldades de pronúncia de alunos brasileiros de alemão, assim como suas possíveis causas e alternativas viáveis de serem trabalhadas em sala de aula, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar e esclarecer os processos característicos de interlíngua recorrentes em suas produções orais, elucidando assim as interferências do sistema fonológico de sua língua materna (doravante LM) e contribuindo, ao mesmo tempo, para a potencialização do processo de ensino e aprendizagem de alemão como LE no Brasil.

Os objetivos específicos são: 1) estabelecer características fonéticas da fala de aprendizes brasileiros de alemão, fazendo uma análise comparativa entre as gravações; 2) analisar os aspectos articulatórios, bem como a ocorrência de pausas e de disfluências; 3) apontar as principais dificuldades de pronúncia; 4) investigar a ação da competência fonológica do aprendiz e do professor no processo de ensino e aprendizagem de alemão como LE, descobrindo até que ponto o sistema fonológico do PB interfere no desenvolvimento das habilidades orais dos aprendizes, a partir da noção de *interlíngua*.

Ao revisar a literatura para a referida pesquisa, foi possível encontrar alguns estudos que abordam a produção oral de aprendizes brasileiros de alemão e suas principais dificuldades, sobretudo na Região Sul do país em que existem inúmeras colônias alemãs. Por exemplo, Speckhann (2017) trata da pronúncia da fricativa palatal surda [ç] por brasileiros em sua dissertação de mestrado, a partir da comparação entre a aprendizagem formal e a aprendizagem informal (ou natural), concluindo que o segundo tipo de abordagem mostrou-se mais eficiente para a aquisição do segmento palatal. As autoras Nunes, Perske e Ferreira-Gonçalves (2010) analisaram a produção oral de crianças brasileiras bilíngues (português/alemão) e de que maneira ela pode influenciar em suas produções escritas, pontuando as interferências do português no uso da língua alemã e vice-versa.

No artigo que discute como inserir a fonética na sala de aula de LE, Oliveira e Reinecke (2011) também fazem um levantamento das maiores dificuldades de pronúncia dos aprendizes brasileiros de alemão, oferecendo aos professores certas sugestões didáticas que visam amenizá-las. Da mesma forma, Damulakis (2008) apresenta algumas dicas de pronúncia do alemão no artigo publicado pela revista alemã *Projekt*, assim como descreve os obstáculos com os quais os aprendizes brasileiros comumente se deparam durante a produção oral, por exemplo, tendência à palatalização das oclusivas [t] e [d] diante da vogal anterior alta [i] e à nasalização das vogais quando sucedidas pela nasal alveolar [n]. O trabalho publicado por Junges (2010) investiga a aprendizagem da articulação das fricativas palatal [ç] e velar [x] por brasileiros. Já

Welter (2011) propôs uma análise contrastiva dos fonemas e alofones consonantais do português e do alemão, assim como discutiu certos desvios de pronúncia cometidos por aprendizes brasileiros de alemão como LE. Finalmente, Oliveira (2016) desenvolveu uma pesquisa empírica acerca da produção e percepção dos sons da língua alemã por brasileiros. Todos estes trabalhos apresentam grande contribuição para a área de Alemão como Língua Estrangeira (ALE, em alemão *DaF*), embora não compreendam uma análise descritiva/explicativa ampla e detalhada dos segmentos produzidos com dificuldade pelos aprendizes. Considerando esses fatores, os estudos científicos ainda são escassos e necessitam de investigação profunda, o que dá relevância a presente pesquisa.

A organização do presente trabalho ocorre da seguinte forma: primeiramente busca-se expor alguns conceitos básicos relacionados à fonética e à fonologia de um modo geral, partindo então para alguns aspectos fonéticos e fonológicos do PB relevantes para a pesquisa, seguidos de uma proposta do seu inventário fonético. Do mesmo modo, trata-se de algumas noções de fonética e fonologia do AP, chegando a uma proposta final do seu inventário fonético. A ideia é proporcionar uma análise contrastiva entre os sons que se realizam no PB e os sons que se realizam no AP e, a partir das suas diferenças e semelhanças, descrever e explicar as interferências interlinguais mais recorrentes na pronúncia de aprendizes brasileiros de alemão. Em seguida, são abordadas questões associadas ao ensino de LE de modo geral e, em particular, à inserção da fonética e da fonologia no processo de ensino e aprendizagem de LE como meio de potencializar o desenvolvimento das habilidades orais. Com a finalidade de explicar as interferências interlinguais na pronúncia de aprendizes investigados nesta pesquisa, adotou-se o conceito de interlíngua (SELINKER, 1972) que será comentado ao final da parte teórica. Depois são apresentados os procedimentos metodológicos a partir dos quais foi desenvolvida a presente pesquisa, seguidos da exposição do modo como foi feita a análise dos dados e posterior discussão dos resultados, caracterizando, assim, a interlíngua dos aprendizes e proporcionando algumas contribuições didáticas para o ensino de ALE no Brasil. Por fim, são feitas algumas considerações finais para reiterar a importância de se introduzir noções de fonética e fonologia no ensino de LE, a fim de promover uma aprendizagem com êxito.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são abordados os pressupostos teóricos que fundamentaram o presente estudo. Levando em consideração o seu objetivo principal que é investigar a pronúncia de aprendizes brasileiros de alemão como LE, parte-se dos conceitos básicos de fonética e fonologia (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001; ROBERTO, 2016), as ciências da linguagem que têm como objeto central de estudo o som. Os aspectos suprasegmentais, contudo, são abordados de maneira superficial.

Em seguida são mostrados os três diferentes campos de atuação da fonética (articulatório, perceptivo e acústico), de modo a expor suas especificidades assim como clarificar a inter-relação existente entre eles. Isso porque, neste trabalho, foi usada uma ferramenta de análise acústica da fala (o programa *Praat*) para averiguar a produção oral dos aprendizes constituindo, num primeiro momento, uma análise auditiva e, posterior análise articulatória. Portanto os parâmetros acústicos não foram propriamente analisados (por exemplo, duração, intensidade, estrutura de formantes, etc.), embora tenham apresentado grande utilidade para a definição dos parâmetros perceptivos/articulatórios. Daí a adoção da Teoria Acústica da Fala (FANT, 1960) que será explicada na sequência.

Concebidas as noções acerca da fonética e da fonologia de um modo geral, são tratados sucintamente aspectos relacionados à fonética e à fonologia do PB (CAGLIARI, 2002; CAGLIARI, 2007; SILVA, 2017) com a apresentação final de seu inventário fonético. Da mesma forma, são expostos então elementos da fonética e da fonologia do AP (ŠILEIKAITĖ-KAISHAURI, 2015; WÄNGLER, 1960) seguidos de uma proposta do seu inventário fonético, com o objetivo de proporcionar uma visão contrastiva das duas línguas.

Posto isso, pretende-se discutir a importância da fonética e da fonologia no processo de ensino e aprendizagem de LE (RIVERS, 1975). Para tanto, é promovida uma breve perspectiva histórica sobre a metodologia do ensino de LE, com o propósito de observar quais foram os métodos/abordagens que deram maior ênfase na produção oral do aprendiz. A partir das questões problemáticas decorrentes da negligência no ensino de pronúncia de LE, é corroborada a necessidade de se introduzir aspectos fonéticos e fonológicos no processo de ensino e aprendizagem de LE. Especialmente em razão dos fatores ligados à transferência de estruturas da LM para LE, fenômeno bastante frequente na aprendizagem de línguas, explicitando com isso, por fim, o conceito de interlíngua (SELINKER, 1972).

2.1 Noções básicas de fonética e fonologia

A fonética e a fonologia são as duas áreas da linguística que estudam os sons produzidos na língua. A primeira se ocupa em analisá-los e descrevê-los, ao passo que a segunda tem como objetivo descobrir qual função eles desempenham na língua e como se organizam dentro dela. A fonética possui, portanto, um caráter *descritivo*, enquanto a fonologia se caracteriza por ser uma ciência *explicativa e interpretativa* (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001).

Partindo do pressuposto de que a fonética estuda os sons da língua a partir de uma perspectiva da articulação, da percepção e da acústica, é possível afirmar que essa ciência analisa então *todos* os sons utilizados na fala. A fonologia, por sua vez, se dedica apenas aos sons capazes de distinguir significado na língua. Em outras palavras, a fonética investiga a forma como os sons são produzidos, ouvidos e transmitidos, e a fonologia trata de analisar seu caráter *distintivo*, ou seja, busca não no som em si, mas no *valor* dos sons de uma língua, sua *função linguística* (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001). A fonética estuda os fones da língua, e a fonologia, em contrapartida, os fonemas de forma geral. As definições de fone e fonema são esclarecidas adiante.

Cagliari explica de maneira bastante objetiva as diferenças entre essas duas ciências, afirmando que embora se ocupem do mesmo objeto sonoro, elas não apresentam os mesmos métodos e técnicas e buscam, por isso, resultados distintos:

A Fonética preocupa-se principalmente com a descrição dos fatos físicos que caracterizam linguisticamente os sons da fala. Descreve os sons da fala, dizendo quais mecanismos e processos de produção de fala estão envolvidos em um determinado segmento da cadeia sonora da fala. [...] A Fonologia, por sua vez, faz uma interpretação dos resultados apresentados pela Fonética, em função dos sistemas de sons das línguas e dos modelos teóricos que existem para descrevê-los. A Fonética é basicamente descritiva e a Fonologia, interpretativa. A análise fonética baseia-se nos processos de percepção e de produção dos sons. A análise fonológica baseia-se no valor dos sons dentro de uma língua, isto é, na função linguística que eles desempenham nos sistemas de sons das línguas. [...] (CAGLIARI, 2002, p. 17-18).

O autor salienta, no entanto, a relação de interdependência existente entre elas:

Quem pretende trabalhar somente com Fonética ou exclusivamente com Fonologia não tem condições de entender a realidade sonora da língua. A Fonética sozinha pode se perder em coisas inúteis. Por outro lado, sem a Fonética, a Fonologia começa a inventar uma língua que existe apenas para contentar o modelo teórico. Esse entrosamento entre Fonética e Fonologia representa a exigência de adequação da interpretação gerada pelos modelos teóricos com os fatos reais das línguas. (CAGLIARI, 2002, p. 19)

Desse modo, apesar de atuarem em áreas diversas, a Fonética e a Fonologia devem ser consideradas ciências complementares visto que uma depende intrinsecamente da outra.

Antes de se iniciar a discussão acerca das noções básicas de fonética e fonologia, parece útil retomar aos primórdios desses estudos. De acordo com Henriques (2007), em virtude dos conceitos propostos por Saussure no início do século XX, surgiu a ideia de estabelecer os limites entre a fonética e a fonologia. A fonética corresponderia à fala – denominada como *parole* por Saussure – e a fonologia estaria se referindo à língua, concebida como *langue*. A respeito da dicotomia entre língua e fala proposta pelo precursor da Linguística, Silva explica que:

[...] A **língua** constitui um sistema linguístico compartilhado por todos os falantes da língua em questão. A **fala** expressa as idiossincrasias particulares da língua utilizada por cada falante. [...] O sistema a ser definido e descrito pelo linguista constitui a *língua*. A dicotomia entre *língua-fala* estabelece o objeto de estudo da linguística: a *língua*. Tal objeto é investigado a partir de material proveniente da *fala* (SILVA, 2017, p. 16) (grifo nosso).

Segundo a autora, é possível associar as ideias *estruturalistas* de língua e de fala concebidas por Saussure respectivamente aos conceitos *gerativos* de competência e desempenho propostos por Chomsky, embora para o último o conhecimento inerente e natural que o falante possui de sua língua correspondente à competência supera qualquer *corpus*. (SILVA, 2017). Com a finalidade de não desviar do tema proposto, as noções acerca das teorias estruturalista e gerativista não são discutidas neste trabalho.

Com relação ao desenvolvimento dos estudos fonético-fonológicos, é fundamental citar a criação do *Círculo de Praga*, que foi comandada pelo linguista russo exilado na Áustria Trubetzkoy mas contou com importantes nomes da linguística como Jakobson, Karcevsky, Benveniste, etc. O objetivo principal desse círculo linguístico foi incorporar as ideias de Saussure ao aspecto sonoro da linguagem e conceber, ao mesmo tempo, o fonema e suas variações fonéticas como uma unidade mínima operacional (ROBERTO, 2016).

Retomando a afirmação feita previamente de que a fonética se ocupa de estudar os fones da língua e a fonologia, os fonemas, trata-se agora da definição desses dois conceitos. O primeiro corresponde a todos os sons possíveis de serem realizados na língua (inclui-se,

portanto, as variações, denominadas alofones), enquanto o segundo é associado apenas aos sons que possuem caráter distintivo, ou seja, àqueles que são capazes de opor significado na língua. Segundo DUBOIS *et al.* (1999), o fonema é caracterizado como a unidade mínima desprovida de sentido e que pode ser delimitada na cadeia sonora. Cada língua contém um número limitado de fonemas que podem variar de 20 a 50, dependendo da língua em questão e que, durante a produção da fala, se combinam de forma sucessiva a fim de dar sentido às mensagens, assim como se opõem no nível segmental de tal modo a diferenciar as mensagens umas das outras.

Em contrapartida à visão do fonema como unidade mínima da língua capaz de alterar o significado das palavras, Jakobson (1969, *apud* ROBERTO, 2016) parte do pressuposto de que o fonema é constituído por vários *traços distintivos* e, por isso, não deve ser considerado como menor unidade distintiva na língua. É importante ressaltar que o fonema não corresponde ao som propriamente dito, mas à representação mental que se tem de uma classe de fones constituindo, portanto, uma unidade abstrata. Para Cagliari (2002), porém, os fonemas são sons – no sentido de segmentos – que se encontram em uma relação de oposição uns com os outros.

O procedimento padrão para identificação de fonemas dentro de uma determinada língua é o estabelecimento de pares mínimos. São considerados pares mínimos os pares de palavras que se encontram no mesmo contexto e se diferenciam por apenas um elemento na cadeia sonora, como exemplo no PB, há os pares *faca/vaca*, *tia/dia* e *pato/bato*.

Os pares mínimos, por sua vez, são estabelecidos por meio de um processo denominado comutação, i.e., a substituição de um fone pelo outro. Contudo, os segmentos que se encontram em oposição num determinado contexto podem não se opor em outros. Por exemplo, os segmentos [s] e [z] estão em oposição fonológica quando se encontram entre vogais *casa/caça*, mas em final de palavras mediante pausa só é realizado o primeiro segmento [s] *paz, eles, avós, etc.* (CAGLIARI, 2002, p. 25).

Se a substituição de um fone (som) por outro no mesmo contexto não alterar o significado da palavra, os segmentos em questão não se tratam de fonemas, mas de duas variantes fonológicas (alofones). Os alofones representam, portanto, as diferentes realizações possíveis de um determinado fonema, ao passo que o fone (som) consiste na sua realização concreta. Para materializar a ocorrência de variação, basta pensar nas diferentes maneiras como a palavra *porta* é pronunciada por exemplo, em Belo Horizonte ['pɔhta], no Rio de Janeiro ['pɔxta] e no interior do estado de São Paulo (Dialeto Caipira) ['pɔɪta]. Observa-se que os alofones [h], [x] e [ɪ] são variantes do mesmo fonema, uma vez que a troca de um por outro não modifica o significado da palavra.

No caso de haver alofonia Cagliari (2002) postula que, a escolha de uma variante em detrimento da outra para representar o fonema se dá em função da maior facilidade articulatória. Os alofones são representados entre colchetes [] e através deles é possível fazer uma transcrição *fonética* dos dados da fala, enquanto os fonemas são representados entre duas barras transversais // e por meio deles é feita uma transcrição do tipo *fonêmica*.

A alofonia pode ocorrer de duas formas, ou por meio de variação livre ou por meio de variação posicional. No primeiro caso, ela não depende do ambiente fonológico em que se encontra, conforme mostra o exemplo dado anteriormente da pronúncia da palavra *porta* em diferentes regiões do Brasil. Este tipo de variação ocorre devido a fatores extralinguísticos como localização geográfica e idade do falante, por exemplo.

No segundo caso, os alofones estão em distribuição complementar, no contexto em que um ocorre o outro não é realizado. Por exemplo, a palavra *dia* em algumas variedades do PB é pronunciada como [dʒia] e a palavra *dado*, ['dadu]. Em ambas as situações, o segmento consonantal corresponde ao fonema /d/, mas com realizações distintas [dʒ] e [d]. Percebe-se que a variante [dʒ] ocorre somente diante da vogal [i], sendo assim determinada pelo ambiente fonológico em que se encontra, ao passo que a variante [d] ocorre nos demais ambientes (n.d.a).

Segundo Cagliari (2002) os sons foneticamente semelhantes (SFS) apresentam características fonéticas semelhantes e são denominados pares suspeitos. Quando há mais propriedades fonéticas em comum entre eles do que distintas, correspondem geralmente a variantes, enquanto os sons foneticamente mais distintos do que semelhantes tendem a ser fonemas. Silva (2017, p. 128) apresenta uma lista com os casos mais recorrentes de SFS sendo eles: 1) *som surdo e seu correspondente sonoro*; 2) *uma oclusiva e as fricativas e africadas com o ponto de articulação idêntico ou muito próximo*; 3) *fricativas com ponto de articulação muito próximo*; 4) *as nasais entre si*; 5) *as laterais entre si*; 6) *as vibrantes entre si*; 7) *as laterais, vibrantes e o tepe*; 8) *sons com propriedades articulatórias muito próximas*; 9) *as vogais que se diferenciam por apenas uma propriedade fonética*.

Caso não seja possível localizar pares mínimos a partir dos pares suspeitos, é feita então a identificação de pares análogos. Pares análogos consistem em pares de palavras que estão no mesmo ambiente e apresentam *mais* de uma propriedade fonética distinta como, por exemplo, as palavras *porta* e *porte* que podem se realizar como ['pɔxta] e ['pɔxtʃi]. Neste exemplo, a diferença entre as propriedades fonéticas ocorre no nível segmental, apresentando distinção com relação aos dois últimos segmentos realizados na cadeia da fala, na primeira palavra há [t, a] e na segunda [ʃ, i]. O ambiente em que esses segmentos distintos são realizados é denominado como ambiente análogo, tendo em vista que o que ocorre diante dele representa o

contexto compartilhado pelas duas palavras, i.e, os segmentos que ocorrem diante do ambiente análogo são iguais nas duas palavras [p, ɔ, x] (CAGLIARI, 2002).

As propriedades fonéticas podem se diferenciar quanto a fatores como sonoridade (surdo ou sonoro), modos de articulação (oclusiva, nasal, fricativa, etc.), lugares de articulação (bilabial, velar, palatal, etc.), duração (longo ou breve) e acento (tônico, átono) (CAGLIARI, 2002). Grande parte dessas propriedades é abordada na subseção adiante, quando se trata da fonética articulatória.

Quando dois sons foneticamente semelhantes apresentam caráter distintivo em determinados contextos – sendo categorizados, portanto, como fonemas – mas em outros contextos não se opõem fonologicamente, ocorre então um processo chamado *neutralização*. Isso significa que a oposição fonológica que existe entre eles é neutralizada em certos contextos. Por exemplo, no AP ocorre, recorrentemente, um processo de neutralização designado *Auslautverhärtung*, que corresponde ao fato de que certos sons sonoros (os oclusivos) tornam-se surdos no final de palavra, ou seja, a oposição entre os sons oclusivos surdos e sonoros é neutralizada quando eles estão no final de palavra. Este fenômeno também acontece em turco, conforme esclarece Šileikaitė-kaishauri (2015).

No PB, por sua vez, o caso citado anteriormente das fricativas [s] e [z] em final de palavra e diante de pausa também representa um processo neutralização, visto que nesse contexto ocorre somente a fricativa surda [s]. No início de sílaba, entretanto, os dois segmentos [s] e [z] estão em oposição fonológica, como é possível observar nas palavras *selo* e *zelo*. No caso da neutralização, a representação do segmento se dá por meio do arquifonema /S/. Observa-se que ele é transcrito entre barras transversais e com letra maiúscula, e a escolha do símbolo para representá-lo parte do mesmo preceito da escolha para representar o fonema. O arquifonema corresponde à representação da neutralização da oposição entre dois fonemas em contextos específicos (CAGLIARI, 2002). Os processos de neutralização frequentemente encontrados no AP e no PB são discutidos de modo mais profundo quando forem tratados os aspectos fonéticos e fonológicos correspondentes às duas línguas.

Deve ser mencionado também o fenômeno caracterizado como *overlapping fonológico* ou sobreposição alofônica que corresponde à apresentação de dois fonemas distintos por meio do mesmo som em certos contextos. Para ilustrar um caso de overlapping fonológico comum no PB, Cagliari (2002) cita a ocorrência do fonema /s/ em final de palavra que, sucedido por outra palavra que se inicie por vogal (sem pausa) ou por consoante sonora, se realiza como [z] e não como [s], como por exemplo durante a pronúncia das palavras *casas amarelas* sem pausa [kazazamarelas]. Sendo assim, a realização fonética do segmento sonoro [z] é atribuída ora ao

fonema /s/, ora ao fonema /z/. Salienta-se que essa realização do fonema /s/ através do alofone [z] ocorre somente no contexto de junção intervocabular, i.e., quando não se produz pausa ao pronunciar duas palavras, intitulado também como *sândi*. Segundo Cagliari:

O *sândi* é um fenômeno que ocorre nas fronteiras de palavras (junção intervocabular). Consiste na transformação de estruturas silábicas nesse contexto, causada, em geral, pela queda de vogais ou pela formação de ditongos ou mesmo pela ocorrência peculiar de certos sons (CAGLIARI, 2002, p. 105).

A seguir são descritos mais alguns processos fonológicos julgados importantes para posterior análise dos dados, pois a ocorrência deles, quando não era esperada, ou a ausência, quando deveriam ocorrer, pôde ser observada durante a produção oral dos informantes. É necessário pontuar que os processos fonológicos são *inatos, naturais e universais*.

A *assimilação* ocorre quando um segmento adquire uma ou mais propriedades fonéticas do segmento vizinho, podendo ser regressiva – se segmento modificado se encontrar antes do segmento que o influenciou (*vamos – vomos* ['võmus]) ou progressiva – se o segmento alterado estiver após o segmento que provocou a assimilação (*bravo – brabo* ['brabʊ]). No primeiro caso, houve assimilação das propriedades [+arredondado] e [+posterior] e no segundo, da propriedade [-contínuo]. (ROBERTO, 2016). A título de ilustração no AP, é possível citar o processo de assimilação regressiva sofrido pela nasal alveolar [n] que, quando se encontra sucedida pelas oclusivas velares [k] e [g], adquire suas características de lugar de articulação – velar, por isso este processo é denominado *velarização* - sendo pronunciada, por conseguinte, como a nasal velar [ŋ] (*danken* ['daŋkn] e *Junge* ['jʊŋə]). Wängler (1960, p. 117) explica que os lugares de articulação, bem como os órgãos articuladores, são assimilados com bastante frequência, especialmente na língua alemã coloquial (tradução da autora).² O autor destaca, entretanto, que não acontece a velarização se a nasal pertencer ao prefixo da palavra como, por exemplo, em *ankommen* ['ankʊmən] e *ungemütlich* ['ungəmytliç] (p. 75).

O processo de *inserção* ou *epêntese* se dá em função do acréscimo de um segmento à forma elementar da palavra. Conforme Cagliari (2002), quando uma vogal é tônica e se encontra no final de palavra seguida do segmento [s], ela tende a sofrer ditongação através do acréscimo da vogal [i] como, por exemplo, os pronomes pessoais no PB *vocês* [vo'seis] e *nós* [nois]. Com relação ao alemão, Vogel (2007) apresenta três tipos de epêntese que costumam ocorrer: 1) a inserção da oclusiva bilabial surda [p] entre a nasal bilabial [m] e a oclusiva alveolar surda [t]

² Es kommt in der deutschen Umgangssprache besonders häufig vor, dass Artikulationsstellen bzw. artikulierende Organe angeglichen werden.

(*Amt* [ampt] e *Hemd* [hempt]); 2) o acréscimo da oclusiva alveolar surda [t] entre a nasal alveolar [n] e a fricativa alveolar surda [s] (*Gans* [gants] e *rennst* [rɛntst]); 3) a inserção da oclusiva velar surda [k] entre a nasal velar [ŋ] e a fricativa alveolar surda [s] (*singst* [ziŋkst] e *fängst* [fɛŋkst]). Já o processo inverso também é possível ocorrer, sendo designado como *eliminação* ou *apagamento* e corresponde à supressão de um segmento da forma básica da palavra como ocorre, por exemplo, na palavra *pote* [pɔtʃi > pɔʃ]. No AP, pode-se observar o processo de apagamento a partir dos exemplos citados para explicar o processo de assimilação, *danken* ['daŋkn] e *Junge* ['jʊŋə]. Nota-se que a vogal central média-baixa [ə] foi eliminada na primeira palavra, o que tende a acontecer quando ela se encontra entre oclusivas ou fricativas e a nasal alveolar [n] (*reden* ['re:dn], *essen* ['ɛsn], *sitzen* ['zi:tsn], *hoffen* ['hɔfn] e *liegen* ['li:gn]). Na segunda palavra, houve a supressão do segmento oclusivo velar sonoro [g] justamente em função da nasal velar que o precede (*Englisch* ['ɛŋlɪʃ] e *Ring* [rɪŋ]), Zobel (2017) também exemplifica este processo através da palavra *lang* [laŋ].

O processo de *comutação* ou *metátese* consiste na alternância de segmentos dentro do morfema como pode ser observado nas palavras *lagarto* > *largato* e *cadarço* > *cardaço*. Roberto (2016) observa que a comutação pode ocorrer também no nível suprasegmental de tal modo que o acento muda de posição (*Nobel* > *Nóbel* ['nɔbew] e *ruim* > *ruim* ['xũj]). No AP não é comum encontrar este tipo de processo. A *palatalização*, por sua vez, corresponde ao fato de um segmento se transformar em palatal ou adquirir propriedades muito próximas de uma palatal, através da aquisição de uma articulação secundária palatalizada [tʃ], ou africada [dʒ, tʃ]. Este último fenômeno pode ser observado de forma recorrente em algumas variedades do PB, em que a palavra *dia* é pronunciada como [dʒia]. No que diz respeito à articulação secundária palatalizada, Šileikaite-kaishauri (2015) salienta que este processo não costuma ocorrer no alemão, salvo algumas exceções correspondentes às consoantes velares [k], [g], e [ŋ] quando seguem vogais anteriores, como pode ser observado, por exemplo, na palavra *Musik* [mu'zi:kʲ].

O processo de *labialização* se refere ora à articulação primária acrescida de uma articulação secundária de arredondamento ora à substituição de um segmento não labial por outro labial. Caso uma consoante se encontre entre duas vogais arredondadas no PB, ela se torna labializada (*bolo* ['bolʷo]). Da mesma forma que no PB, a labialização também é previsível no AP, já que ocorre quando uma consoante é sucedida pelas vogais labializadas (ou arredondadas) [u, ʊ] ou [o] como, por exemplo, na palavra *Schutz* [ʃʷʊts] (DAMULAKIS, 2008). A *retroflexão* também se dá em função de uma articulação secundária retroflexa ser adicionada à articulação primária de um segmento, assim como é possível haver a substituição de um segmento não retroflexo por outro retroflexo. Exemplo típico do processo de retroflexão

pode ser observado na pronúncia de falantes do Dialeto Caipira (*porta* ['poʁta]), no AP, em contrapartida, este tipo de processo não ocorre.

Com a conclusão de algumas noções básicas de fonética e fonologia que servem, sobretudo, para analisar e discutir os dados, são tratadas a seguir de maneira sintética as três áreas em que a fonética pode ser dividida.

2.1.1 Fonética articulatória

A fonética articulatória estuda a maneira como os sons são produzidos a partir de uma perspectiva fisiológica e articulatória. Compete a esta área da fonética descrever e classificar os sons da fala em função do modo como eles são articulados pelo aparelho fonador. O aparelho fonador, por sua vez, corresponde às partes do corpo humano usadas na produção dos sons da fala. Antes de iniciar a descrição do aparelho fonador, é necessário salientar que o corpo humano não possui nenhum órgão com função exclusiva de articulação da fala, i.e., todos os órgãos do aparelho fonador existem primordialmente para executar outras atividades que não a fala como, por exemplo, respirar, engolir, cheirar, etc. (ROBERTO, 2016).

O aparelho fonador é composto por três partes diferentes, a *parte respiratória*, a *parte fonatória* e a *parte articulatória*. A *parte respiratória* é constituída pelos pulmões, músculos pulmonares, brônquios e traqueia, ao passo que a *parte fonatória* abriga a laringe, cavidade estruturada sobre a traqueia, e onde estão localizadas as cordas vocais. Acima da laringe está a epiglote encarregada de permitir ou impedir o acesso à cavidade laríngea. Quando ocorre a ingestão de alimentos, a epiglote bloqueia o acesso à cavidade laríngea, fazendo com que eles passem pelo esôfago em direção ao estômago. Aparentemente a epiglote não atua de maneira funcional na produção dos sons da fala (CAGLIARI, 2007). A *parte articulatória* é composta pelas cavidades supraglóticas, ou seja, toda a estrutura localizada acima da laringe em que se encontram a faringe, a língua, o nariz, os dentes e os lábios.

O mecanismo da corrente de ar pode ser pulmonar, glotalico ou velárico. No PB, assim como no AP e em grande parte das línguas, o mecanismo da corrente de ar é o pulmonar. A língua *quechua* falada em vários países da América do Sul, principalmente Peru e Bolívia, apresenta o mecanismo de corrente de ar glotalico, onde são produzidas consoantes ejectives. O mecanismo de corrente de ar velárico ocorre, por exemplo, na interação com cavalos ou na fala debochada. Os sons da fala podem ser produzidos durante a saída de ar (corrente de egressiva) ou através do processo inverso, quando o ar se dirige para dentro dos pulmões (corrente de ar implosiva) (SILVA, 2017). Na fala humana normalmente são produzidos sons egressivos. Na glote estão localizados os músculos estriados (cordas ou pregas vocais) que

durante a passagem da corrente de ar podem se aproximar e vibrar, produzindo assim sons sonoros ou vozeados, ou podem se encontrar separados de tal forma que o ar passa livremente sem ocorrer vibração, originando sons surdos ou desvozeados.

O véu palatino (palato mole) também exerce função ativa na produção dos sons da fala pois, quando se encontra abaixado, permite que a corrente de ar tenha saída pela cavidade nasal, sendo articulado, portanto, um som nasal. Caso o véu palatino esteja levantado, bloqueando o acesso à cavidade nasal, a saída do ar ocorre pela boca sendo produzido dessa forma um som oral (CAGLIARI, 2007). Já que o véu palatino atua ativamente na produção dos sons da fala, ele é classificado como um articulador ativo. Há também os articuladores passivos que não se movimentam (não exercem função ativa) durante a articulação dos sons. Os articuladores ativos, que se movimentam em direção aos articuladores passivos, são o lábio inferior, a língua (ápice, lâmina, parte anterior, parte medial e parte posterior), o véu palatino e as cordas vocais, enquanto os articuladores passivos correspondem ao lábio superior, dentes superiores, alvéolos, palato duro, véu palatino e úvula. Salienta-se que o véu palatino atua como articulador ativo (na produção dos sons nasais) e passivo (na produção dos sons velares).

A partir da interação entre os articuladores ativos e passivos é possível classificar os segmentos consonantais. Um som é denominado consonantal quando durante sua produção a passagem da corrente de ar sofre obstrução total ou parcial. Por outro lado, ao se articular um som vocálico a passagem da corrente de ar não é bloqueada, ocorrendo livremente.

Os segmentos consonantais são definidos em função da posição do articulador ativo com relação ao articulador passivo (lugar de produção), bem como do grau de obstrução da passagem da corrente de ar (modo de articulação). Não será feita uma descrição detalhada dos segmentos consonantais nem das vogais, com o intuito de não se estender muito na parte articulatória. Para uma discussão aprofundada, ler Cagliari (2007), Roberto (2016) e Silva (2017). Os segmentos listados a seguir ocorrem no PB.

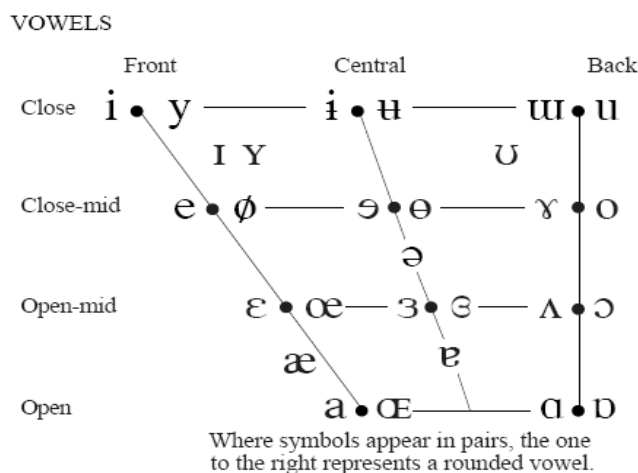
Com relação aos lugares de articulação, existem consoantes *bilabiais* [p,b,m] (ex. pia, bola, menina); *labiodentais* [f,v] (ex. filho, vida); *dentais* e/ou *alveolares* [t,d,n,l,r,ɹ,s,z] (ex. tua, dela, nada, lata, cara, rato, mar, criança, casa); *alveopalatais* [ʃ,ʒ,ʧ,dʒ,tʃ] (chácara, gelo, tia, dia, porta); *palatais* [ɲ,ɳ] (ninho, velha); *velares* [x,χ,k,g] (raspa, barriga, capa, gato); *uvulares* [χ,ʁ,R] (rua); *glotais* [h,ɦ] porco, carga,).

Considerando agora os modos de articulação, as consoantes são classificadas em *oclusivas*: bilabiais [p, b], dentais/alveolares [t,d] e velares [k,g]; *nasais*: bilabial [m], dental/alveolar [n], palatal [ɲ] e velar [ŋ]; *vibrantes*: alveolar [r] e uvular [ʁ]; *tepe* alveolar [ɾ]; *fricativas*: labiodentais [f,v], dentais/alveolares [s,z], alveopalatais [ʃ,ʒ], velares [x,χ], uvulares

[ç, ʁ] e glotais [h, ɦ]; *africadas* [tʃ, dʒ]; *retroflexas (aproximantes)*: retroflexa [ɭ] e alveolar [ɻ]; *laterais*: dental/alveolar [l] e palatal [ʎ].

Os segmentos vocálicos, por sua vez, são classificados de acordo com três parâmetros: a altura da língua no sentido de estar levantada ou abaixada (alta, média ou baixa), a posição da língua em termos de avanço ou recuo (anterior, central ou posterior) e o arredondamento ou não dos lábios. Esses parâmetros seguem o *método das vogais cardeais*, proposto por Abercrombie (1967) e Jones (1980). Ladefoged (1984 *apud*. SILVA, 2017) sugere uma variação nos valores de 1 a 4 na altura das vogais: alta, média-alta, média-baixa e baixa. As vogais altas e baixas também são designadas como fechadas e abertas, e as arredondadas e não arredondadas são chamadas labializadas e não labializadas, respectivamente. Na presente pesquisa, foram adotados os últimos termos para se referir ao posicionamento dos lábios. Segue o esquema de classificação das vogais que consta no IPA. Nota-se que as vogais apresentadas em pares correspondem à vogal labializada e sua equivalente não labializada:

Figura 1 - As vogais de acordo com a altura e com o posicionamento da língua



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/The-International-Phonetic-Alphabet-IPA-vowel-quadrilateral_fig1_280245811

2.1.2 Fonética auditiva

A fonética auditiva é a área da fonética que busca investigar como ocorre a percepção dos sons da fala. Aparentemente, é a área à qual tem se dedicado a menor parte dos estudos científicos acerca dos sons da fala, por isso não é possível encontrar uma bibliografia tão extensa como a que está disponível para a fonética acústica e, sobretudo, para a fonética articulatória. Esta última certamente corresponde à área que mais tem despertado interesse de investigação científica dos foneticistas e afins. Explicar de que maneira os sons são

reconhecidos pelo aparelho auditivo e identificados pelo cérebro humano realmente não parece tarefa fácil. Em conformidade com Barbosa e Madureira, o reconhecimento dos sons da fala acontece do seguinte modo:

Ouvimos um som qualquer porque a propagação da onda no ar chega a nosso conduto auditivo externo e desloca uma pequena membrana em sua base, o tímpano. A transmissão de seu deslocamento aos ossículos da orelha média e desses à orelha interna até o nervo auditivo nos dá a sensação sonora (BARBOSA; MADUREIRA, 2015, p. 70).

Segundo Cagliari, o processo de percepção dos sons da fala envolve inúmeros fatores como a forma como eles são transmitidos, i.e., seus aspectos acústicos, as questões psicológicas presentes no reconhecimento sonoro, os estudos ligados à neurolinguística e a descrição fornecida pela fonética articulatória. O autor descreve ainda quais procedimentos poderiam ser adotados pelo linguista ao realizar uma análise auditiva:

Saber ouvir constitui uma técnica e uma arte no trabalho fonético. O linguista ouve os sons da fala não prestando atenção a todos os detalhes que o ouvido humano é capaz de detectar, mas procurando sempre identificar segmentos com alguns dos sons do inventário geral das possibilidades articulatórias do homem, que foi estabelecido para facilitar o trabalho de descrição linguística das línguas. A prática no uso dessa técnica depende de um estudo das convenções que regem os sons do inventário e da habilidade em saber produzi-los e reconhecê-los nos mais diversos contextos, isto é, nas mais variadas combinações de sequências de sons (CAGLIARI, 2007, p.31).

A partir dessas citações, percebe-se mais uma vez como as três áreas da fonética estão interligadas. O modo como os sons são percebidos depende intimamente da forma como eles são propagados e, ao que parece óbvio, da maneira como são articulados. Para um reconhecimento eficiente dos segmentos, é imprescindível o conhecimento das possíveis realizações articulatórias do aparelho fonador humano. De acordo com Roberto (2016), a fonética auditiva é encarregada de analisar o procedimento mais complexo dentro do processo de estudo dos sons da fala, fazer a descrição da maneira como os sinais auditivos são reconhecidos pelo ouvinte e transformados em impulsos sinápticos no cérebro.

2.1.3 Fonética acústica

A fonética acústica, por sua vez, tem como propósito estudar o modo como os sons da fala se propagam pelo ar em forma de ondas, a partir de suas propriedades físicas. Se essa ciência se ocupa de investigar o modo como os sons são transmitidos do falante para o ouvinte,

deve analisar sobretudo suas características físicas como por exemplo, a duração e a intensidade com as quais eles são propagados. De acordo com Cagliari (2007), os sons da fala não podem ser analisados do mesmo modo como outros tipos de sons, pois apresentam um sistema acústico singular. Os diversos timbres dos sons são decorrentes das propriedades de fricção, bem como das áreas de ressonância e antirressonância peculiares a eles.

Barbosa e Madureira (2015, p.53-72) tratam do processo de origem do som e transmissão da onda sonora, explicando que o som da fala é proveniente de uma *fonte sonora* e contém um padrão sonoro que normalmente é modificado pela *ressonância* no trato vocal ³, saindo posteriormente pelos lábios. Essa *fonte sonora* corresponde à fonte de energia necessária para a produção dos sons da fala. As diferentes formas de energia podem ser propagadas fisicamente como, por exemplo, a luz, ou através de uma perturbação no meio elástico como o som. Eles definem o conceito de onda sonora como “*a propagação de perturbação de pressão no meio elástico*” (p.53-54), afirmando que para a existência de uma onda sonora é necessário que haja uma fonte de produção. Essa fonte sonora é resultante da vibração de um corpo material que modifica a pressão do meio no qual ele está inserido.

Os autores esclarecem o processo de propagação da onda sonora no ar da seguinte forma: 1) o ar é constituído por partículas que se encontram em uma determinada posição; 2) o corpo material, vibrando, altera as condições de pressão do ar; 3) a vibração do corpo material faz com que as partículas do ar ao seu redor se movimentem, provocando então um deslocamento das partículas próximas; 4) como forma de reação, as partículas próximas exercem uma força contrária, impulsionando o primeiro grupo de partículas a se movimentar também no sentido oposto e fazendo, conseqüentemente, com que retornem a sua posição inicial. De maneira sucessiva essas partículas vão se afastando cada vez mais, o que significa que elas se deslocam sempre para uma posição anterior à inicial; 5) a direção e o sentido do impulso inicial vão determinar a direção e o sentido de propagação da onda, a partir do movimento de vai e vem descrito pelas partículas de ar. Eles enfatizam, ainda, que todo corpo material tem capacidade de atuar como ressoador, pois apresenta uma frequência natural de vibração. A caracterização do ressoador, por sua vez, se dá em função dos seus valores de frequência.

Tendo em vista que o principal objetivo da fonética acústica é o estudo da transmissão dos sons do falante para o ouvinte, é possível concebê-la então como uma espécie de mediadora da relação entre os processos de articulação e percepção dos sons. A propriedade acústica deixa

³ O trato vocal é composto do trato oral e do trato nasal (BARBOSA; MADUREIRA, 2015).

o sistema articulatório e vai em direção ao sistema perceptivo, possibilitando a interpretação das estruturas linguísticas sonoras. Aqui torna-se claro mais uma vez como as três áreas da fonética são dependentes entre si, influenciando uma às outras e se complementando ao mesmo tempo.

Segundo Mayer (2010), a transmissão dos sons representa o canal entre o falante e o ouvinte. Este sinal acústico corresponde justamente ao objeto de investigação da fonética acústica. Devido à função de transmissão do som na comunicação oral, a área do objeto de pesquisa da fonética acústica pode ser descrita de maneira mais precisa como a relação entre a articulação e o sinal acústico de um lado, e entre o sinal acústico e a forma como ele é tratado no aparelho auditivo, de outro. Isso significa que a fonética acústica se interessa tanto pelos aspectos articulatórios quanto pelos aspectos perceptivos (tradução da autora).

As propriedades físicas dos sons da fala analisadas pela fonética acústica são inúmeras e envolvem diversos aspectos, desde aspectos temporais como duração, por exemplo, até aspectos prosódicos como entoação. Há outros elementos físicos dos quais ela trata como, por exemplo, a variação de intensidade, a frequência fundamental e a estrutura de formantes. A maior parte dessas propriedades está relacionada à frequência de um modo geral.

A frequência fundamental corresponde à altura do som (*pitch*) e esses dois parâmetros se encontram numa relação de proporção igual, i.e., quanto maior a frequência, maior a altura do som. Os sons mais graves, como vozes masculinas por exemplo, apresentam uma frequência fundamental menor, com um *pitch* médio de 120 Hz. Os sons mais agudos, por outro lado, apresentam uma frequência fundamental maior em torno de 220 Hz e por isso são percebidos como sons mais altos. Conforme Barbosa e Madureira (2015), um mesmo falante pode apresentar valores de frequência fundamental variados devido a inúmeros fatores, como exemplo de fator linguístico eles citam a motivação entoacional, pontuando que há um aumento da frequência fundamental quando o falante tem a intenção de dar ênfase ao que está dizendo. Do mesmo modo, em virtude das características fisiológicas de cada indivíduo a frequência fundamental também varia de falante para falante. Fry (1968) também destaca a ligação entre frequência fundamental e entoação, afirmando que a primeira é o correlato direto do aspecto fonético que a entoação assume nos estudos prosódicos

No que concerne aos formantes, Fry (1979) os define como intensificações de ressonância que ocorrem no trato vocal. Essas ressonâncias, por sua vez, são intensificadas através da vibração das cordas vocais. Segundo o autor, os segmentos vocálicos são naturalmente vozeados e, ao serem articulados, apresentam no mínimo duas intensificações de ressonância que correspondem aos formantes vocálicos designados F1 e F2. Salienta-se que

pode haver três – o que ocorre mais comumente inclusive - e até quatro picos de ressonância F3 e F4 (atenção para não confundir com a designação dos informantes da pesquisa). A estrutura dos formantes possibilita determinar qual vogal foi produzida, tendo em vista que F1 corresponde à altura da língua – através dos seus valores é possível descobrir se a vogal é alta ou baixa, por exemplo - e F2 se refere à posição da língua, informando se é uma vogal anterior ou posterior, por exemplo.

Levando em consideração essas noções básicas de fonética acústica, é possível introduzir brevemente a Teoria Acústica Tradicional, também conhecida como Teoria Fonte-Filtro, proposta por Fant (1960). De acordo com esta teoria, a fonte é encarregada de gerar energia para a produção de um som da fala – como já foi dito anteriormente – e o filtro, por outro lado, exerce a função de filtragem desse som, a partir da intensificação de frequências sonoras específicas. Conforme o autor, a fonte sonora compreende pulsos de ar emitidos sequencialmente por meio da glote, e as pregas vocais vibram em razão de uma força externa promovida pelo sistema expiratório.

A fonte pode estar localizada em qualquer lugar do aparelho fonador, desde a glote até os lábios, e caracterizar-se como periódica, como é o caso da fonte gerada pela vibração das pregas vocais, ou aperiódica, como a fonte produzida pela obstrução parcial da passagem da corrente de ar em região estreita no trato oral, causando fricção. A fonte pode ainda ser classificada concomitantemente como periódica e aperiódica, como é o caso da fricativa sonora [v] que é produzida através da energia decorrente da vibração das pregas vocais, assim como da energia ocasionada pela fricção no trato oral (BARBOSA; MADUREIRA, 2015).

Os autores afirmam que a maior parte dos sons articulados durante a fala são gerados por meio da vibração das pregas vocais, a qual é considerada, portanto, a fonte mais comum para a produção dos sons da fala. Todavia, há também um outro tipo de fonte correspondente a um ruído de turbulência usada na produção de sons surdos, nota-se que os sons são classificados como surdos justamente por não apresentarem vibração nas pregas vocais durante sua articulação. Sendo assim, apenas as obstruintes surdas são originadas por esse tipo de fonte que pode se caracterizar como um ruído efêmero, se a fricção responsável pelo seu surgimento for passageira, ou como um ruído contínuo se a fricção for constante.

O som produzido pela fonte sonora sofre alteração ao passar pelo trato vocal, isso acontece porque a cavidade na qual ele ressoa (cavidade ressoante) atua como um filtro potencializando determinadas frequências. Em outras palavras, o trato vocal funciona como uma espécie de corpo ressoador capaz de favorecer certas frequências sonoras, em conformidade com as diferentes áreas do aparelho fonador. Dessa forma, o produto final que é

o som articulado pelo falante (modificado pelo trato vocal) equivale ao produto da fonte sonora pela resposta em frequência do ressoador (filtro) constituído pelo trato vocal. Quando o trato é configurado para articular a vogal [a], por exemplo, essa configuração do trato origina um ressoador específico, conseqüentemente o som produzido [a] será produto da fonte pelo filtro. Embora a fonte seja alterada, a vogal ainda é reconhecida em função do filtro permanecer o mesmo. Resumidamente, é possível afirmar com esta teoria que a fonte sonora (pregas vocais ou ruído no trato) proporciona energia, e a atuação do filtro no trato vocal altera essa energia, possibilitando então que os diferentes sons da fala sejam produzidos (BARBOSA; MADUREIRA, 2015).

Ressalta-se que, na presente pesquisa, não foi feita propriamente uma análise dos parâmetros acústicos dos dados, mas tais parâmetros contribuíram para a análise auditiva/articulatória, pois percebe-se principalmente a partir da Teoria Fonte-Filtro que esses elementos (articulatórios, perceptivos e acústicos) estão todos interligados. Confirmando esta inter-relação, Fant (1960) esclarece que a fonte está relacionada a aspectos fonético-fisiológicos, enquanto o filtro se refere às propriedades de fonação e articulação. No capítulo seguinte, referente à metodologia, esta discussão será retomada.

2.2 Fonética e Fonologia do Português Brasileiro

Nesta seção, são descritos os segmentos consonantais e vocálicos que ocorrem no PB, com o intuito de se apresentar o seu inventário fonético ao final. A ideia é fazer uma análise contrastiva com o AP, para o qual é proposto um inventário fonético na seção seguinte. Eventualmente são abordados alguns fenômenos de variação, bem como processos fonético-fonológicos acerca das duas línguas.

Os segmentos consonantais são classificados de acordo com seu modo de articulação (por exemplo, oclusiva), lugar de articulação (bilabial) e tipo de fonação ocorrido (sonora ou surda), portanto a consoante *p* é classificada como uma oclusiva bilabial surda.

No PB são encontradas as seguintes consoantes *oclusivas*: as bilabiais surda [p] e sonora [b] (p.ex. **p**ato e **b**olha), as dentais/alveolares surda [t] e sonora [d] (p.ex. **t**ia e **d**ia) e as velares surda [k] e sonora [g] (p.ex. **v**aca e **g**ota); as *fricativas* labiodentais surda [f] e sonora [v] (p.ex. **f**ada e **v**ida), as dentais/alveolares surda [s] e sonora [z] (p.ex. **ç**aça e **c**asa), as alveopalatais surda [ʃ] e sonora [ʒ] (p.ex. **ç**ácara e **g**elo), as velares surda [x] e sonora [ɣ] (p.ex. **c**arta e **c**arga, no dialeto carioca) e as glotais surda [h] e sonora [ɦ] (p.ex. **c**arta e **c**arga no dialeto de Belo Horizonte); as *nasais* bilabial [m] (p.ex. **m**ãe), dental/alveolar [n] (p.ex. **n**ada) e a palatal [ɲ] (p.ex. **n**inho); as *laterais* dental/alveolar [l] (p.ex. **v**ela) e a palatal [ʎ] (p.ex. **v**elha); a

vibrante (múltipla) dental/alveolar [r] (p.ex. porta, em algumas variedades do Dialeto Paulista); *o tepe* (ou vibrante simples) [r] (p.ex. Araraquara); *a aproximante* retroflexa [ɻ] (p.ex. porta, no Dialeto Caipira); e, por fim, *as africadas* alveopalatais surda [tʃ] e sonora [dʒ] (p.ex. tia e dia, em algumas variedades do PB).

Nota-se que não foram destacadas todas as variantes que ocorrem no PB, mas apenas aquelas consideradas relevantes para a presente pesquisa. Os segmentos que não apresentam o tipo de fonação são caracterizados como sonoros. Como já foram feitos alguns comentários acerca de certos fenômenos e processos fonológicos do PB (na parte referente a noções de fonética e fonologia, de um modo geral), chama-se a atenção apenas para os fenômenos de variação da rótica /r/ e de palatalização das oclusivas alveolares⁴ surda /t/ e sonora /d/. Nota-se que o primeiro caso configura uma *variação livre*, com exceção do tepe alveolar [r] que é realizado sempre em contexto intervocálico (cara) e após consoante na mesma sílaba (prata) – o tepe ou **r-fraco** também pode ocorrer como variante livre no final de sílaba, antes de consoante surda ou sonora (carta ou carga) – Nos demais contextos linguísticos⁵, a rótica pode ser realizada de maneiras distintas dependendo do dialeto [x, h, r, ɻ] como, por exemplo, a palavra *mar* que é pronunciada como [max] no Dialeto Carioca, como [mah] no Dialeto de Belo Horizonte, como [mar] no Dialeto Paulista e como [maɻ] no Dialeto Caipira.

O caso das africadas surda [tʃ] e sonora [dʒ] também é caracterizado como variação mas do tipo *posicional*, pois ambas são variantes dos fonemas /t/ e /d/ que ocorrem apenas diante da vogal anterior alta [i] em alguns dialetos do PB (tia [tʃia] e dia [dʒia]) - . Nos demais contextos, são pronunciadas somente as oclusivas alveolares surda [t] e sonora [d] (tatu [ta'tu] e dedo ['dedu]). Portanto, percebe-se que essas quatro realizações distintas dos fonemas /t/ e /d/ estão em *distribuição complementar*, i.e., no contexto em que as africadas ocorrem, as oclusivas são excluídas e vice-versa. As africadas surda [tʃ] e sonora [dʒ] são provenientes do fenômeno de palatalização já comentado anteriormente. Finaliza-se por ora a discussão acerca dos segmentos consonantais do PB, eventuais diferenças em comparação ao AP são destacadas na seção em que os segmentos do AP são descritos.

Trata-se agora sucintamente dos segmentos vocálicos que existem no PB. Neste trabalho, as vogais são classificadas na seguinte ordem: posicionamento da língua, altura da língua e postura dos lábios. Salienta-se, contudo, que alguns autores optam por colocar a altura

⁴ A partir de agora adota-se apenas a designação alveolar para os segmentos que podem ser realizados ora como dentais ora como alveolares.

⁵ Ressalta-se que em posição intervocálica (carro), assim como no início de palavra (rato) e após consoante em sílaba distinta (Israel) a variante retroflexa [ɻ] não ocorre. A este grupo de realizações da rótica denomina-se *r-forte*.

em primeiro lugar como é o caso de Silva (2017). As vogais *orais* do PB são divididas em *tônicas*, *pretônicas* e *postônicas*. As vogais *tônicas* são acentuadas (i.e., estão na sílaba tônica), as vogais *pretônicas* precedem a vogal tônica e as vogais *postônicas* sucedem a vogal tônica. Estas últimas, por sua vez, se subdividem ainda em vogais *postônicas mediais*, ocorrem em palavras *proparoxítonas* (em que a antepenúltima sílaba da palavra é acentuada) após o acento tônico, e as vogais *postônicas finais* que se encontram na última sílaba da palavra. Na palavra *número*, por exemplo, a segunda vogal é classificada como *postônica medial* e a última como *vogal postônica final*. Segundo Silva (2017), as vogais *tônicas orais* do PB são realizadas da mesma maneira por todos os falantes brasileiros, no entanto a ocorrência das vogais *pretônicas* e *postônicas* pode variar de acordo com a região.

As *vogais tônicas orais* do PB são sete no total: a vogal anterior alta [i] (p.ex. *aqui*) e a posterior [u] (p.ex. *tatu*); a vogal anterior média-alta [e] (p.ex. *vê*) e a posterior [o] (p.ex. *avô*); a vogal anterior média-baixa [ɛ] (p.ex. *pê*) e a posterior [ɔ] (*avô*); e a vogal anterior baixa [a] (p.ex. *já*). As *vogais pretônicas orais* do PB correspondem à vogal anterior alta [i] (p.ex. *sabiá*) e à posterior [u] (p.ex. *tutor*); à vogal anterior média-alta [e] (p.ex. *legal*) e à posterior [o] (p.ex. *remoçar*); e à vogal anterior baixa [a] (p.ex. *parar*). Ressalta-se que alguns autores incluem aí ainda as vogais anterior média-baixa [ɛ] e a posterior [ɔ], bem como a vogal central média-baixa [ə] (SILVA, 2017), porém como caracterizam realizações muito específicas não são levadas em consideração neste trabalho. As *vogais postônicas finais* compreendem a vogal anterior alta [ɪ] (p.ex. *júri*) e a posterior [ʊ] (p.ex. *mato*), assim como a vogal anterior baixa [a] (*porta*). Nota-se que as duas primeiras vogais [ɪ] e [ʊ] são classificados da mesma forma como [i] e [u], no entanto elas apresentam qualidades vocálicas distintas (a vogal [ɪ] é um pouco mais central e mais baixa que [i] e a vogal [ʊ] é produzida de maneira um pouco mais centralizada e mais baixa que [u]). É importante frisar também que a vogal **átona a** é classificada aqui como a vogal anterior baixa [a], embora alguns autores a considerem como a central média-baixa [ə] (SILVA, 2017) ou até mesmo como a vogal central baixa [ɐ] (ROBERTO, 2016). Acerca disso Cagliari (2007) pontua que, em termos *fonéticos* a vogal oral **átona a** normalmente é realizada como a vogal anterior baixa [a] no PB. As *vogais postônicas mediais* são as mesmas que ocorrem em posição *pretônica* [a, e, i, o, u] (*sílaba*, *tráfego*, *tráfico*, *pérola*, *cédula*).

Finalizadas as vogais orais, trata-se agora das *vogais nasalizadas*⁶. O fenômeno de nasalização é muito comum no PB e ocorre geralmente com as vogais que precedem as nasais bilabial [m] e alveolar [n]. Portanto, constitui um processo de assimilação em que a vogal

⁶ Alguns autores utilizam o termo *vogal nasal* (SILVA, 2017).

assimila o traço [+nasalidade] da nasal seguinte. Segundo Cagliari (2007), todas as vogais orais podem sofrer nasalização [ĩ, ã, ê, ẽ, õ, õ̃, ù, ù̃, ẵ]⁷ (p.ex. **vim**, **infeliz**, **vem**, **treme**, **conto**, **homem**, **junto**, **umbigo**, **firma**). As vogais médias-baixas anterior [ɛ] e posterior [ɔ], contudo, são nasalizadas com menor frequência.

Por fim, são abordados de modo bastante superficial os ditongos que ocorrem no PB – hiatos, tritongos, ditongos nasalizados e questões envolvendo a sílaba não são relevantes para a pesquisa –, enfatizando que existem muitas divergências entre os autores quanto a este aspecto da língua. O autor Abercrombie (1967, p. 60 *apud* CAGLIARI, 2007) concebe ditongo como uma vogal que sofre alteração contínua na qualidade ao ser produzida, e essa mudança de qualidade é representada através de um dígrafo. Destaca-se que essas duas vogais diferentes devem ocorrer na mesma sílaba e a vogal com maior *proeminência acentual* (tônica) é categorizada como vogal, enquanto a vogal com *menor proeminência acentual* (átona) é chamada semivogal⁸. Os ditongos *crescentes* são constituídos por uma sequência de *semivogal-vogal*, i.e., a proeminência acentual aumenta, por isso *crescente* (p.ex. **série**, **vácuo**), ao passo que os ditongos *decrecentes* apresentam sequência inversa de *vogal-semivogal* (p.ex. **pai**, **viu**).

Levando em consideração essas informações, segue o inventário fonético do PB proposto nesta pesquisa:

⁷ O autor inclui também a vogal central baixa [ɐ̃] (p.ex. **canto**).

⁸ Alguns autores preferem o termo *glide* (SILVA, 2017).

Tabela 1 - Inventário fonético consonantal do PB

	Bilabial	Labiodental	Dental ou Alveolar	Alveopalatal	Retroflexa	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva	p b		t d				k g	
Nasal	m		n			ɲ		
Vibrante			r					
Tepe			ʀ					
Fricativa		f v	s z	ʃ ʒ			x ɣ	h ɦ
Aproximante					ɻ			
Aproximante lateral			l			ʎ		
Africada				tʃ dʒ				

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 2 - Inventário fonético vocálico do PB

	anterior		central		posterior	
	lab.	não lab.	lab.	não lab.	lab.	não lab.
alta		i (ĩ)			u (ũ)	
média-alta		e, ɪ (ê, ĩ)			o, ʊ (ô, õ)	
média-baixa		ɛ (ê)			ɔ (ô)	
baixa		a (ã)				

Fonte: Elaborado pela autora.

2.3 Fonética e Fonologia do Alemão Padrão

Pretende-se, nesta seção, descrever os segmentos consonantais e vocálicos que ocorrem no AP de modo geral, assim como apresentar alguns fenômenos recorrentes na língua considerados importantes para a pesquisa. Quando julgado oportuno, é feita uma comparação com o PB. Eventualmente, pode haver algumas diferenças segmentais do que é considerado uma produção oral adequada na análise dos dados. Essas diferenças caracterizam variações da língua e não são tratadas em profundidade, visto que este não é o objetivo do presente trabalho.

A maior parte dos segmentos consonantais que ocorre no AP também se realiza no PB, de forma geral, diferenciando-se apenas por alguns segmentos como, por exemplo, a nasal velar [ŋ]⁹, a fricativa palatal surda [ç], a fricativa palatal sonora [j], a africada labiodental [pf], a africada alveolar [ts] e a rótica com suas variações.

⁹ De acordo com Cagliari (2007), no PB é possível observar a ocorrência de nasal velar [ŋ] diante de oclusiva velar. Por exemplo, na palavra *banco*.

De acordo com Wängler (1960), as consoantes que se realizam no AP são as seguintes: as oclusivas (*Verschlusslaute*) bilabiais surda [p] e sonora [b] (p.ex. *bitte*, *Mappe*¹⁰), as alveolares surda [t] e sonora [d] (p.ex. *Welt*, *doch*) e as velares surda [k] e sonora [g] (p.ex. *danken*, *Nagel*)¹¹; as fricativas (*Engelaute/Reibelaute*) labiodentais surda [f] e sonora [v] (p.ex. *vier*, *wandern*), as alveolares surda [s] e sonora [z] (p.ex. *hassen*, *Seite*), a alveopalatal surda [ʃ] (p.ex. *Schule*), as palatais surda [ç] (p.ex. *echt*) e sonora [j] (p.ex. *ja*), a velar surda [x] (p.ex. *acht*) e a glotal surda [h] (p.ex. *Haus*); as nasais (*Nasale*) bilabial [m] (p.ex. *Mann*), alveolar [n] (p.ex. *Kunst*) e velar [ŋ] (*Ring*); as vibrantes (*Schwinglaute*) alveolar [r] (p.ex. *rot*) e uvular [ʀ] (p. ex. *rot*); e a aproximante lateral (*Lateral*) alveolar [l]¹² (p.ex. *alt*). Às quais são acrescentadas, na presente pesquisa, a fricativa alveopalatal sonora [ʒ]¹³ e as africadas (*Affrikate*) labiodental [pf] (p.ex. *Pfanne*), a alveolar [ts] (p.ex. *Zeit*) e as alveopalatais surda [tʃ] (p.ex. *Deutschland*) e sonora [dʒ] (p.ex. *joggen*) (DAMULAKIS, 2008).

Ressalta-se que a fricativa palatal sonora [j] e a aproximante [j] são *variantes livres* do mesmo fonema. Quando *não* há turbulência na passagem da corrente de ar durante a produção do segmento, trata-se então da aproximante palatal [j]. Por outro lado, quando a corrente de ar sofre algum tipo de fricção (em função de uma aproximação maior da parte média da língua com o palato), o segmento realizado corresponde à fricativa palatal sonora [j] (p.ex. *Jugend*) (DAMULAKIS, 2008). Ao prestar atenção nos exemplos das vibrantes, percebe-se que foi usada a mesma palavra (*rot*) para representar as duas realizações diferentes [r, ʀ] do fonema /r/. Assim como no PB, a consoante rótica /r/ também sofre bastante variação no AP. Wängler (1960, p. 88-89) considera apenas as vibrantes múltipla alveolar [r] e uvular [ʀ] pontuando que, a primeira [r] se refere ao uso mais antigo do alemão e está desaparecendo¹⁴, soando muitas vezes exagerado. A vibrante uvular [ʀ], por outro lado, é inserida no alemão somente no século XVII por influência do idioma francês, está se expandindo cada vez mais e tomou completamente o lugar da vibrante alveolar [r] na linguagem coloquial do AP (tradução da autora)¹⁵.

¹⁰ As traduções das palavras, bem como dos enunciados correspondentes à análise dos dados, encontram-se no glossário no final do trabalho (APÊNDICE C).

¹¹ No AP ocorre também a oclusiva glotal [ʔ] (MAYER, 2010).

¹² O autor considera a fricativa lateral alveolar [ɬ].

¹³ Ocorre geralmente em empréstimos (p. ex. *Garage*, *Journalist*) (DAMULAKIS, 2008).

¹⁴ Salienta-se que este foi o segmento adotado na presente pesquisa para representar todas as variações do fonema /r/.

¹⁵ Diese alte deutsche r-Lautung ist stark im Schwinden. In hochdeutscher Umgangssprache fällt heute geradezu auf, wer sie bildete. [...] Dem Zungen(spitzen)-r haftet gelegentlich gar eine komische Note an, es wirkt übertrieben. [...] Erst im 17. Jahrhundert ging mit der vordringend französischen Sprache das Zäpchen-r ins Deutsche ein. Es breitet sich noch immer weiter aus und hat das Zungenspitzen-r aus dem Bereich hochdeutscher Umgangssprache schon nahezu ganz verdrängt.

Contudo, há outras variantes do segmento rótico destacadas por Damulakis (2008), as fricativas uvulares surda [χ] e sonora [ʁ] que ocorrem após consoante surda e sonora, respectivamente (p.ex. *Sprache, Bruder*). O autor esclarece que, em início de sílaba ou palavra, geralmente são realizadas as vibrantes [r, ʀ], ao passo que no contexto final ocorre o denominado **r vocalizado** (*vokalisiertes r*), que é articulado como a vogal central baixa [ɐ] (p.ex. *Bier*). A realização das fricativas uvulares surda [χ] e sonora [ʁ] se dá em função do processo de assimilação do vozeamento, em que elas adquirem o traço [+sonoro] da consoante anterior. É possível observar o mesmo processo no PB. No capítulo referente à metodologia retoma-se a discussão sobre as róticas no AP.

Levando em consideração a lateral aproximante [l], nota-se que muitos aprendizes brasileiros apresentam dificuldade em pronunciá-la da maneira adequada no alemão, visto que no PB ela tende a ser realizada como a vogal posterior alta não labializada [u] quando está no final de sílaba ou palavra (p.ex. *mel*). Portanto, a troca da lateral [l] pela vogal [u] é percebida recorrentemente na pronúncia de aprendizes brasileiros em palavras como *alt*, por exemplo. Essa interferência da LM, entretanto, pode causar problemas de inteligibilidade na comunicação, tendo em vista que a palavra [aut] provavelmente seria percebida de forma muito estranha pelos alemães.

A ocorrência das africadas¹⁶ [tʃ, dʒ, ts, pf] também costuma ser uma questão problemática para o ensino e aprendizagem de ALE no Brasil por dois fatores. Primeiro, porque as africadas alveopalatais surda [tʃ] e sonora [dʒ] apresentam o status de fonema no AP, enquanto no PB elas configuram apenas variações dos fonemas /t/ e /d/ e, segundo, devido à relação equivocada que se faz entre letra e som. A africada alveolar [ts] é representada ortograficamente por **z** no AP, o que leva muitos aprendizes brasileiros a articularem a fricativa alveolar sonora [z] no lugar da africada [ts] em palavras como *Zeit*, por exemplo.

É preciso enfatizar, em conformidade com Šileikaitė-Kaishauri (2015, p. 306), que os autores são divergentes quanto ao *status* das africadas no alemão. Alguns afirmam se tratar de consoantes que pertencem ao mesmo fonema /pf/ (ALTMANN/ZIEGENHAIN, 2010, p.70), enquanto outros defendem que elas correspondem à ligação de dois fonemas distintos /p/ + /f/ (KOHLER, 1995, p. 66-68; DAW, 2009, p. 30). Um dos argumentos usados para sustentar a segunda hipótese é de que existem outras ligações de fonemas do tipo oclusiva + africada, por

¹⁶ As africadas correspondem à amálgama de oclusivas e fricativas homorgânicas, i.e., com o mesmo lugar de articulação (CAGLIARI, 2007).

exemplo as palavras *Krebs* e *Krach* (tradução da autora)¹⁷. As questões ligadas à interferência do PB e à relação entre letra e som são discutidas de modo mais profundo na análise dos dados. Nota-se que a africada alveopalatal sonora [dʒ] é realizada normalmente em palavras estrangeiras (p.ex. *Jockey*). O caso relacionado à distribuição complementar das variantes palatal [ç] e velar [x] também é abordado mais adiante no capítulo correspondente à metodologia, assim como na análise dos dados.

Diferentemente das consoantes, muitos segmentos vocálicos do AP não ocorrem no PB, compondo um total de 16 vogais: a vogal anterior baixa breve [a] (p.ex. *Mann*) e sua correspondente posterior longa [ɑ] (p.ex. *Abend*); a vogal anterior média-alta longa [e] (p.ex. *legen*); a vogal anterior média-baixa breve [ɛ] (p.ex. *Bett*) e sua correspondente longa [ɛ:] (p.ex. *Märchen*); a vogal anterior alta longa [i:] (p.ex. *nie*) e sua correspondente média-alta breve [ɪ] (p.ex. *bitte*); a vogal posterior média-alta longa [o] (p.ex. *oben*) e sua correspondente média-baixa breve [ɔ] (p.ex. *offen*); a vogal posterior alta labializada longa [u] (p.ex. *Uhr*) e sua correspondente média-alta breve [ʊ] (p.ex. *Mutter*); a vogal anterior média-alta labializada longa [ø] (p.ex. *Flöte*) e sua correspondente média-baixa breve [œ] (p.ex. *Öffnung*); a vogal anterior alta labializada longa [y] (p.ex. *Tür*) e sua correspondente média-alta breve [ʏ] (p.ex. *Hütte*); e a vogal central média-baixa [ə] (p.ex. *Karte*)¹⁸ (WÄNGLER, 1960). Às quais é adionada, neste trabalho, a vogal central baixa [ɐ] (DAMULAKIS, 2008).

Wängler (1960) enfatiza que a vogal média-baixa longa [ɛ:] é pronunciada predominantemente como a vogal média-alta longa [e:] no norte da Alemanha (p.ex. *Träne, Gespräch*) (tradução da autora). Šileikaitė-Kaishauri (2015, p.134) chama a atenção para o fato de que os autores não são unânimes com relação ao número exato de fonemas vocálicos existentes no alemão, alguns consideram oito fonemas e, outros, uma totalidade de 18 ou 19. A maioria deles, no entanto, acredita que o sistema vocálico do alemão abrange 15 ou 16 fonemas, conforme pondera Staffeldt (2010, p.87) citado pela autora (tradução da autora).

No presente estudo, conforme exposto anteriormente, são considerados 17 segmentos vocálicos que podem se realizar no AP, porém os fonemas configuram apenas sete. Segundo

¹⁷ Manche Phonetiker halten die Affrikaten /p͡f/, /t͡s/, /t͡ʃ/, /k͡s/ (z.B. in den Wörtern das Pferd, die Zeit, tschüs) für eine Klasse monophonematischer Konsonanten. In anderen Quellen (DAWB 2009, 30) ist dies aber nicht der Fall. In der einschlägigen Literatur finden sich manche Argumente für die monophonematische Wertung von /p͡f/, /t͡s/ (z.B. Altmann/Ziegenhain 2010, 78), aber vielmehr auch Argumente dafür, dass in diesem Fall zwei Phoneme, d.h. Konsonantenverbindungen (/p/+/f/, /t/+/s/) realisiert werden (Kohler 1995, 166-168; DAWB 2009, 30). Eines der Argumente wäre, dass es auch andere Lautverbindungen vom Typ Plosiv + Frikativ gibt, die im Wortanlaut stehen, z.B. /k/+/x/ in den Wörtern der Krebs, der Krach.

¹⁸ Eventualmente são usadas designações diferentes para caracterizar as vogais. No capítulo dedicado à análise dos dados, as vogais não são diferenciadas pela duração de forma geral – a não ser que a duração seja um traço distintivo – mas pela labialização. Nota-se que a maior parte dos autores classifica a vogal *anterior* baixa [a] como *central*.

Schane (1973 *apud*. DAMULAKIS, 2008), os fonemas vocálicos compreendem os anteriores não labializados /i/ e /e/ e seus correspondentes labializados /y/ e /ø/, o posterior não labializado /a/ e os posteriores labializados /u/ e /o/. De acordo com Damulakis (2008), as vogais longas e breves apresentam caráter distintivo somente quando são acentuadas, ou seja, a distinção entre elas não se dá em termos *segmentais* mas *prosódicos*. Desse modo, é possível vincular uma vogal longa e sua correspondente breve ao mesmo fonema. No que diz respeito aos ditongos, de acordo com Šileikaitė-Kaishauri (2015, p.157), é possível encontrar três que são originalmente alemães: [ai] (p.ex. *Bein, reiben*), [aʊ] (p.ex. *Baum, rauben*) e [ɔʏ] (p.ex. *Bäume, Räuber, neu*) (tradução da autora)¹⁹. Em contraste com o PB, o AP possui apenas ditongos decrescentes, conforme esclarece Wängler (1960, p.110) a partir da comparação com o italiano e com o francês (tradução da autora)²⁰

Quanto à duração das vogais, o autor postula que no alemão existe uma correlação entre duração e altura (p. 94), por isso as vogais altas são normalmente longas e suas correspondentes baixas, breves²¹. Ele destaca, ainda, a relação que existe com a ortografia: a vogal que antecede consoante dupla é, de modo geral, baixa e breve, e a vogal que antecede uma única consoante tende a ser alta e longa (p.65), como demonstram, por exemplo, os pares de palavras *offen/Ofen* ([ˈɔfən]/[ˈo:fən]) e *Schiff/schief* ([ˈʃɪf]/[ˈʃi:f])²² (tradução da autora).

No AP existem as vogais que se realizam com *Umlaut* *ä* [ɛ:], *ü* [y] e *ö* [ø] – nota-se que suas respectivas correspondentes breves também podem ocorrer [ɛ], [ʏ], [œ] – Muitas vezes essas vogais são associadas às vogais que sofrem *metafonia* no PB. Segundo Krug (2009), a metafonía corresponde ao fenômeno de assimilação em que as vogais finais alteram a qualidade da vogal tônica anterior (p. ex. [ˈeste]/[ˈɛsta]). Não é o mesmo caso do alemão em que se encontram palavras como *spät*, com apenas uma vogal. O autor esclarece que a “metafonia” serve para identificar *número* ou *grau* (p.ex. na classe dos nomes (p.ex. *Mutter - Mütter*) e de *tempo/modo* na classe dos verbos (p.ex. *er fährt*). Por outro lado, no PB a função exercida pela metafonía depende das funções das classes de palavras em que ela se realiza.

¹⁹ Im Deutschen gibt es drei native (ursprünglich deutsche) **Diphthonge**: [ai], z. B. (das) Bein, reiben; [aʊ], z. B. (der) Baum, rauben; [ɔʏ], z. B. (die) Bäume, (der) Räuber.

²⁰ Tatsächlich haben wir im Deutschen nur *fallende Diphthonge*, im Gegensatz zu den *steigenden Diphthongen* des Italienischen oder Französischen [...].

²¹ Merke: Im Deutschen besteht eine Korrelation zwischen Quantität und Vokalfarbe; der geschlossenere (dunklere) Vokal ist in der Regel lang, seine offenerere (hellere) Entsprechung kurz, z.B. [ˈo:fən] (Ofen) - [ˈɔfən] (offen).

²² In der Regel steht vor der Doppelkonsonanz ein Vokal aus der Kategorie der kurz-offenen Selbstlaute, vor einfachen Konsonanten einer der lang-geschlossenen. So heißt es Schiff [ˈʃɪf] aber schief [ˈʃi:f] [...], offen [ˈɔfən] aber Ofen [ˈo:fən] [...].

Os aprendizes brasileiros de alemão tendem a encontrar dificuldades para pronunciar essas vogais, especialmente porque elas não ocorrem no PB com exceção da vogal anterior média-baixa [ɛ]. As vogais, de forma geral, tendem a não ser produzidas exatamente com a mesma qualidade por falantes do PB e falantes do AP. Os aspectos relacionados à articulação das vogais no AP são discutidos amplamente na análise dos dados, assim como outros processos fonético-fonológicos que ocorrem na língua. Para concluir a reflexão acerca dos segmentos vocálicos é necessário enfatizar que, diferentemente do PB no AP não ocorre nasalização das vogais, salvo alguns casos de estrangeirismos sobretudo palavras que vêm do francês (p.ex. *Orange* [o'rã:ʒə] e *Branche* ['brã:ʃə]).

Damulakis (2008) esclarece que as oclusivas surdas [p], [t] e [k] podem ser realizadas com uma pequena aspiração [p^h], [t^h] e [k^h], o que não provoca, entretanto, alteração no significado das palavras, caso sejam produzidas de uma forma ou de outra. Por isso, pode-se dizer que as oclusivas surdas e as oclusivas surdas aspiradas estão em variação livre no AP. No PB também é possível encontrar a realização de oclusivas surdas aspiradas (CALGIARI, 2007).

Conforme Damulakis (2008), as oclusivas sonoras [b], [d] e [g] se tornam surdas [p], [t] e [k] quando estão em final de sílaba ou de palavra, por exemplo, as palavras *Urlaub* [u:ɐlaʊp], *Kind* [kɪnt] e *Hamburg* [hambɔrk]. No nível fonológico, é possível dizer que acontece uma *neutralização* das oclusivas, fazendo com que a diferença entre surdas e sonoras deixe de existir nesse contexto. O mesmo fenômeno pode ser notado com as fricativas labiodentais [v] e [f] como, por exemplo, na palavra *aktiv* [ak'ti:f] e com as alveolares [z] e [s] como, por exemplo, na palavra *Haus* [haus] por isso afirma-se que a neutralização no AP ocorre com as obstruintes.²³

Com base no que foi discutido, segue o inventário fonético sugerido para o AP neste trabalho:

²³ As obstruintes correspondem ao conjunto de oclusivas, fricativas e africadas (ROBERTO, 2016).

Tabela 3 - Inventário fonético consonantal do AP

	Bilabial	Labiodental	Dental ou Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar	Uvular	Glotal
Oclusiva	p b		t d			k g		ʔ
Nasal	m		n			ŋ		
Vibrante			r				R	
Tepe			r					
Fricativa		f v	s z	ʃ ʒ	ç j	x	χ ʁ	h
Aproximante					j			
Aproximante lateral			l					
Africada		pf	ts	tʃ dʒ				

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 4 - Inventário fonético vocálico do AP

	anterior		central		posterior	
	lab.	não lab.	lab.	não lab.	lab.	não lab.
alta	y	i			u	
média-alta	ø, ʏ	e, ɪ			o, ʊ	
média-baixa	œ	ɛ, ɛ:	ə		ɔ	
baixa		a	ɐ			ɑ

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando os segmentos consonantais expostos na tabela, é necessário fazer algumas observações. No AP a nasal bilabial [m] ocorre nos seguintes contextos: 1) início de palavra ou sílaba (*Mutter* ['mʊtɐ], *abmachen* ['apmaxən]); 2) em posição intervocálica (*Amme* ['amə]); 3) final de palavra ou sílaba (*um* ['um] *Amsel* ['amzəl] (WÄNGLER, 1960). No PB, por outro lado, ela não é realizada no contexto final de palavra²⁴, o que acontece neste caso é a nasalização da vogal que a precede (vem [vɛ̃n]). Esta diferença entre as duas línguas pode oferecer um grande desafio ao aprendiz, que tenderia produzir a nasalização da vogal e suprimir a bilabial em palavras como *komm* [kõn], por exemplo.

Nota-se que a fricativa labiodental sonora v^{25} se realiza como a surda [f] no AP (*Vater* ['fa:tɐ, *Volk* [fɔlk]), com exceção das palavras de origem latina (*Verb* [vɛrp], *renovieren* [reno'vi:rən]. A oclusiva velar sonora *g*, por sua vez, é realizada como a alveopalatal sonora [ʒ] apenas em empréstimos, geralmente vindos do francês (*Garage* [ga'razə], *Orange* [o'rãnzə]), e em palavras de origem germânica ela ocorre como a oclusiva velar [ŋ] (*Engel* ['eŋgəl], *Güte*

²⁴ Ressalta-se que nos demais contextos sim: (mala ['mala], cama ['kâma], [ã'mada]).

²⁵ Neste caso, não é colocada entre colchetes por se referir à forma ortográfica.

[ˈgy:tə]. É preciso realçar que, no final de palavra, quando precedida da vogal anterior alta [i]²⁶, ela pode ser realizada como a fricativa palatal [ç] (*ewig* [ˈe:wɪç]), *zwanzig* [ˈtsvantiç]). Por fim, a oclusiva glotal [ʔ] é realizada diante de palavras que se iniciam por vogais (*Apfel* [ˈʔapfəl], *essen* [ˈʔesn]), mas por ser um fenômeno bastante regular e estável, ela normalmente não é inserida na transcrição fonética (MAYER, 2010).

No que se refere às vogais, é importante destacar os seguintes pares labializados e não labializados: 1) a vogal anterior alta labializada [y] e sua correspondente não labializada [i] (*Stühle* [ˈʃty:lə], *wir* [vi:v]); 2) a vogal anterior média-alta labializada [ɨ] e sua correspondente não labializada [ɪ] (*Mütter* [ˈmytə], *Nichte* [ˈniçtə]); 3) a vogal anterior média-alta labializada [ø] e sua correspondente não labializada [e] (*Söhne* [ˈzø:nə], *Weg* [ve:k]); 4) a vogal anterior média-baixa labializada [œ] e sua correspondente não labializada [ɛ] (*Töchter* [ˈtœçtə], *weg* [vɛk]). Essas correspondências entre os pares de vogais labializados e não labializados devem servir de auxílio para o professor brasileiro de ALE, quando precisar instruir seus alunos a produzirem as vogais labializadas que não ocorrem no PB [ʏ, ø, œ]: basta falar para pronunciarem seus respectivos pares não labializados [i, e, ɛ], mas arredondando os lábios.

Outro tipo de correspondência que parece ser bastante útil ao professor, especialmente para a instrução oral das vogais *ü* e *ö*²⁷, é a associação dos segmentos anteriores a seus respectivos pares posteriores: a primeira vogal deve ser produzida como a vogal anterior [i] mas com os lábios posicionados como se fosse a vogal posterior [u] (*Stühle* [ˈʃty:lə]), ao passo que a segunda vogal deve ser produzida como a vogal anterior [e] porém com os lábios posicionados como se fosse a posterior [o] (*Söhne* [ˈzø:nə])²⁸. Para finalizar a discussão acerca dos segmentos vocálicos, observa-se que a consoante ortográfica *y* também se realiza como vogal anterior labializada, podendo ser alta (longa) [y] como na palavra *Typ* [ty:p], ou média-alta (breve) como na palavra *sympathisch* [zymˈpa:tɪʃ]. No PB, por sua vez, esta consoante é realizada como a vogal anterior alta [i], o que pode gerar um grande esforço por parte do aprendiz que, buscando desenvolver sua interlíngua, se vê tentado a pronunciar aquelas palavras como [zimˈpa:tɪʃ] e

²⁶ Wängler (1960) cita também o contexto após vogal anterior média-alta [e] (*Weg* [ve:ç]).

²⁷ Aparentemente os aprendizes brasileiros não apresentam muitas dificuldades durante a produção oral da vogal *ä*, pois sua realização fonética corresponde a um som que já é assimilado por eles, a vogal anterior média-baixa [ɛ], tendo em vista que também ocorre no PB. O que pode acontecer é a pronúncia da vogal anterior baixa [a] no lugar da média-baixa [ɛ] em palavras como *Männer* [ˈmɛnɐ], por exemplo, o que está ligado à forma ortográfica com a qual a vogal é representada e não à dificuldade de articulação do segmento propriamente dito.

²⁸ Salienta-se que estes exemplos referem-se aos segmentos longos, entretanto seus correspondentes breves também podem ser ensinados através do mesmo procedimento, i.e., para produzir a vogal anterior média-baixa [œ], deve-se pronunciar a vogal anterior média-baixa [ɛ] mas com os lábios posicionados como se fosse a posterior [o] (*Töchter* [ˈtœçtə]), assim como para a produção da vogal anterior média-alta [y] basta pronunciar a anterior média-alta [ɪ] com os lábios posicionados como se fosse a sua correspondente posterior [ʊ] (*Mütter* [ˈmytə]). Aqui é preciso enfatizar, mais uma vez, a correlação que existe entre altura e duração das vogais no AP.

[ti:p]. A partir dessas considerações, torna-se possível perceber a importância de instruir os aprendizes fonética-e fonologicamente na LE, pontuando as principais semelhanças e diferenças entre a LM e a LA, com o objetivo de amenizar as interferências e capacitá-los a desenvolverem sua interlíngua. Para dar início a esta discussão, faz-se necessário traçar um breve panorama histórico considerando a forma como a fonética e a fonologia foram e são tratadas no ensino de línguas.

2.4 Fonética e fonologia no ensino de LE

Durante o processo de ensino e aprendizagem de LE, pressupõe-se o desenvolvimento de quatro habilidades básicas: falar, ouvir, ler e escrever. Para que haja uma aprendizagem efetiva da LA, é essencial que essas habilidades sejam desenvolvidas de maneira plena e equiparada. No que compete às habilidades orais, percebe-se que elas foram, e ainda são, muitas vezes, negligenciadas, tanto pelo professor como pelo próprio aprendiz, o que pode proporcionar o surgimento de vários problemas relacionados à comunicação.

Frequentemente o aprendiz se depara com situações em que precisa se comunicar na LA, mas não é capaz de entender o que está sendo dito, bem como não consegue ser entendido pelo ouvinte. Este último problema se dá, principalmente, em função da falta de inteligibilidade que ocorre na fala do aprendiz, ao pronunciar um segmento de forma muito distinta daquela como se espera ouvir. Essa pronúncia do aprendiz, por sua vez, normalmente é originada pela interferência que existe de sua LM. Por isso, é necessário que o aprendiz seja conscientizado dos sons existentes na sua LM e na LE, a fim de reconhecê-los e produzi-los de maneira adequada. Partindo deste pressuposto busca-se, nesta seção, analisar a forma como fonética e a fonologia são abordadas no processo de ensino e aprendizagem de línguas de um modo geral.

2.4.1 Breve histórico da metodologia do ensino de LE

Antes de ser estabelecida uma perspectiva histórica da metodologia do ensino de LE, parece prudente esclarecer algumas questões gerais ligadas à terminologia. Em concordância com Leffa (2008), os conceitos de *método* e *abordagem*, de *aprendizagem* e *aquisição*, bem como de *língua estrangeira* e *segunda língua* muitas vezes são confundidos e usados de maneira equivocada em certos estudos relacionados ao ensino e aprendizagem de LE. A principal diferença entre os conceitos de método e abordagem para o autor, consiste no fato do primeiro conceito ser mais restrito correspondendo aos mecanismos de aplicação dos pressupostos teóricos ligados à LE e ao processo de ensino e aprendizagem. Esses pressupostos teóricos, por sua vez, são provenientes da abordagem que apresenta um caráter mais amplo. Um método

pode, portanto, se encontrar dentro de uma determinada abordagem. Já os termos aprendizagem e aquisição são diferenciados de modo que o primeiro se refere ao desenvolvimento formal da língua, obtido por meio de um esforço consciente, ao passo que o segundo está relacionado ao desenvolvimento informal da língua que ocorre através de um esforço inconsciente. As noções de segunda língua e língua estrangeira são distintas no sentido de que, caso a língua estudada pelo aprendiz seja falada pela comunidade em que ele se encontra – por exemplo, um brasileiro aprendendo alemão na Alemanha – ela é denominada segunda língua, enquanto intitula-se aprendizagem de língua estrangeira o estudo de uma determinada língua que não é falada pela comunidade em questão como, por exemplo, um brasileiro que aprende alemão no Brasil. Como os informantes da presente pesquisa são aprendizes que correspondem ao segundo caso, adotou-se o termo LE.

De acordo com Leffa (2008), a abordagem da Gramática e da Tradução (AGT) - nota-se que autor opta pelo termo abordagem - corresponde ao ensino de LE através da LM e é a metodologia utilizada por mais tempo no ensino de LE. Todas as explicações são dadas na LM do aprendiz, partindo sempre da regra para o exemplo por meio de dedução. Essa abordagem é focada na forma escrita da língua e os elementos ligados à produção oral como, por exemplo, pronúncia e entoação, são postos em segundo plano. As atividades fonéticas, quando realizadas, são reduzidas a exercícios de repetição de palavras e enunciados. O domínio gramatical, com todas as regras da língua e suas exceções, se sobrepõe ao desenvolvimento da competência oral do aprendiz. Para Hirakawa (2007), não havia praticamente nenhuma preocupação com o ensino de fonética nesta metodologia.

A Abordagem Direta (AD) emergiu em oposição à AGT, assumindo como princípio básico o fato de que a aprendizagem de LE deve se dar por meio da própria LE, ou seja, o aprendiz deve ser induzido a estabelecer pensamentos e reflexões na LA. Para tanto, deve-se evitar o uso da LM, bem como de práticas de tradução em sala de aula. Diferentemente da AGT, a AD é voltada para o desenvolvimento da língua oral, embora a escrita possa ser introduzida já no início do curso. As competências orais e de escrita são desenvolvidas a partir de diálogos situacionais e trechos curtos de leitura (LEFFA, 2008). Segundo o autor, as quatro habilidades estão inter-relacionadas umas com as outras e recomenda-se trabalhá-las na seguinte ordem: em primeiro lugar a habilidade de *falar*, depois a de *ouvir* seguida da habilidade de *ler* e, por último, a de *escrever*. É essencial que o exercício oral seja feito antes do exercício escrito e técnicas de repetição são usadas de modo que o aprendiz seja capaz de automatizar a língua. Celce-Murcia *et al* (1996) explica que a instrução de pronúncia se dá por meio exercícios ancorados na intuição do aprendiz, bem como atividades de imitação.

Pode-se perceber que essa abordagem segue o mesmo princípio do chamado Método das Séries, proposto por Gouin no século XIX. Conforme Hirakawa (2007), o autor defende a ideia de que o processo de aprendizagem de LE ocorre de maneira semelhante ao processo de aquisição da LM, por isso as competências orais devem ser desenvolvidas antes do ensino de escrita. As séries sugeridas por este método correspondem às ações reproduzidas pelos aprendizes, a partir de sequências de enunciados ligados uns aos outros, e o seu diferencial consiste em relacionar a linguagem verbal à gestual (HIRAKAWA, 2007).

A Abordagem para a Leitura (AL) surge não somente como contraposição à AD, no sentido de que o desenvolvimento da língua oral passa a ser um objetivo secundário e não mais o principal, mas também como uma releitura da AGT, tendo em vista que o ensino de línguas deve promover, sobretudo, o interesse pela cultura e literatura da sociedade estudada de acordo com Mackey (1965, p. 148 *apud* LEFFA, 2008). Como o próprio nome evidencia, a AL está focada principalmente no desenvolvimento da habilidade de leitura. Devido ao fato de que essa abordagem foi desenvolvida para ser incorporada ao sistema escolar norte-americano, para o qual o ensino de LE deveria ser essencialmente prático, acreditava-se que as necessidades dos alunos de forma geral não pressuponham domínio da língua oral, por isso a pronúncia era considerada de certa forma irrelevante, embora houvesse exercícios voltados à produção e ao reconhecimento dos sons da língua.

A autora Celce-Murcia *et al.* (1996) esclarece que a pronúncia foi introduzida de modo efetivo no processo de ensino e aprendizagem de LE somente no começo do XX e foram desenvolvidas duas abordagens para o seu ensino: a abordagem de imitação intuitiva em que o aprendiz deve ouvir e imitar os sons da LA, e a abordagem linguística-analítica que corresponde ao ensino mais explícito de pronúncia através da inserção do IPA, bem como da caracterização articulatória dos segmentos, do treino para o desenvolvimento das habilidades orais, sem excluir a imitação. Nesta pesquisa, defende-se o segundo tipo de abordagem para a introdução dos aspectos fonéticos relacionados à LA, pois a partir da experiência da própria autora como professora de ALE, percebe-se que a pronúncia oferece um grande desafio aos aprendizes, os quais muitas vezes acabam desistindo de falar o que desejam por medo de errar ou simplesmente por não saberem como produzir os segmentos. Acredita-se, portanto, que a instrução detalhada da forma como os segmentos devem ser articulados, pode ser vista como uma maneira de encorajar os aprendizes a realizarem produções orais na LE, motivando-os à prática sistemática de pronúncia. A tabela do IPA serviria de modo a clarificar as diferentes realizações dos segmentos fonéticos, tendo em vista que na escrita uma mesma letra pode corresponder a diversos sons, ou seja, através da identificação e reconhecimento dos segmentos

fonéticos do IPA, o aprendiz é capacitado a estabelecer uma relação adequada entre letra e som na LA.

A Abordagem Audiolingual, por sua vez, surgiu durante a Segunda Guerra Mundial em virtude da necessidade do exército americano de pessoas que falassem diversas línguas fluentemente e parece ter sido uma das metodologias que mais privilegiaram a produção oral, embora de forma quase nada espontânea (LEFFA, 2008). Antes de iniciar as considerações acerca da Abordagem Audiolingual, deve-se fazer referência ao *Movimento de Reforma* que houve no ensino de LE, pois é presumido que essa abordagem tenha surgido justamente em função deste movimento (SOUZA, 2009). O *Movimento de Reforma* no ensino de LE teve grande influência dos foneticistas que criaram a Associação Internacional de Fonética em 1886 e desenvolveram o Alfabeto Internacional de Fonética (IPA), postulando que a língua oral deveria ser ensinada antes da língua escrita e a fonética, introduzida no ensino de LE (CELCE-MURCIA *et al.*, 1996). Eles acreditavam que a pronúncia deveria ser instruída de maneira explícita desde o início do processo de aprendizagem, através de exercícios de repetição e imitação, com suporte de transcrições fonéticas e quadros que ilustravam o posicionamento dos órgãos articuladores, os quais explicitavam o modo como os segmentos deveriam ser produzidos. Neste movimento, a fonética é tratada como um instrumento para introduzir os aprendizes à língua oral e o enfoque passa a ser a discriminação dos sons, assim como os aspectos suprasegmentais como ritmo e entoação (HIRAKAWA, 2007). Pode-se dizer que a fonética viveu seu apogeu no processo de ensino e aprendizagem de LE com este movimento.

Conforme Leffa (2008) a Abordagem Audiolingual foi baseada em quatro premissas básicas: 1) *língua é fala, não escrita* - corresponde à retomada do foco na língua oral, desenvolvendo-se no primeiro momento as habilidades de falar e ouvir e posteriormente as habilidades de leitura e escrita. A partir do momento em que as noções referentes à língua oral estivessem completamente assimiladas, o aprendiz poderia ser introduzido à escrita; 2) *língua é um conjunto de hábitos* - fortemente influenciada pelo *behaviorismo* de Skinner, a AAL enxergava a língua como um hábito condicionado que era adquirido por meio de estímulo e resposta. A aprendizagem ocorria de maneira gradual com apresentação de uma estrutura por vez para evitar que o aprendiz errasse. As estruturas básicas eram praticadas exaustivamente até que fossem automatizadas através da repetição; 3) *ensine a língua, não sobre a língua* - tal premissa parte do pressuposto de que a LE é aprendida através da prática e não por meio da exposição ou esclarecimento de regras. Compartilhando do princípio da AD, o aprendiz era exposto aos fatos da língua com o intuito de aprender a gramática de maneira indutiva; 4) *as línguas são diferentes* – esta talvez seja, sob o ponto de vista deste estudo, a maior contribuição

da AAL para o processo de ensino e aprendizagem de LE, pois a partir da comparação entre os aspectos em todos os níveis (fonológico, lexical, sintático, etc.) das duas línguas, era possível prever as interferências interlinguais. Consequentemente o professor poderia partir dessas interferências para instruir o aluno, conscientizando-o das principais diferenças entre a LM e a LA e contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas na LA. Aqui já é possível perceber de certo modo a ideia de interlíngua que será discutida posteriormente.

Embora essa abordagem apresente enfoque no desenvolvimento das habilidades orais, principalmente na produção oral, ela é bastante criticada devido à exposição mecanizada do aprendiz à LA. As repetições exacerbadas, o foco na forma em detrimento do significado e a automatização do processo de ensino e aprendizagem acabam prejudicando o desenvolvimento da competência oral, uma vez que os aprendizes não são capazes de se comunicar em situações reais de uso da língua. De acordo com Souza (2009), embora a aprendizagem dos aspectos relacionados à pronúncia seja reduzida a exercícios de imitação e repetição, tanto na AAL quanto no *Movimento de Reforma*, seu diferencial consiste na adoção de materiais fonéticos por parte dos professores para o ensino.

Segundo Leffa (2008), após o Audiolingualismo houve um período denominado *período de transição* em que surgiram inúmeros métodos que fugiram dos padrões convencionais. Dentre eles, destacam-se quatro: 1) a Sugestologia de Lozanov, que prioriza os aspectos afetivos relacionados à aprendizagem e busca proporcionar, assim, o ambiente físico mais confortável e agradável possível para os aprendizes. Observa-se que os aspectos relacionados à fonética e à fonologia são levados em consideração, de certo modo, a partir de diálogos lidos pelo professor com variação de entoação, no entanto a expansão do vocabulário é o aspecto mais enfatizado neste método; 2) o método de Curran, conhecido como Aprendizagem por Aconselhamento, no qual a aprendizagem se dá de maneira análoga a uma sessão de terapia em grupo. Os alunos ficam dispostos em círculos e quando desejam dizer alguma coisa, o professor vai até eles e traduz na LE, em voz baixa, o que pretende ser dito. Com um gravador, os alunos repetem então em voz alta o que foi traduzido pelo professor e, ao final da sessão, todas as produções orais gravadas são reproduzidas e transcritas, de modo a se fazer comentários e observações. Embora seja baseado em traduções, nota-se que os aprendizes são incentivados a realizar produções orais na LE, além de poderem refletir acerca de sua própria pronúncia, bem como da pronúncia de seus colegas, a partir da discussão feita sobre as gravações; 3) o método de Asher, também conhecido como Resposta Física Total, compreende a aprendizagem da LE por meio da execução de determinadas ordens, por parte dos aprendizes, as quais são proferidas

pelo professor. Percebe-se, a princípio, que este método tem como objetivo principal desenvolver a capacidade dos aprendizes de reconhecer e identificar os sons pertencentes à LE, a produção oral, contudo, é trabalhada somente depois quando eles já possuem a habilidade de reconhecimento sonoro; 4) o Método Silencioso, no qual o professor fica grande parte do tempo calado, parece apresentar um enfoque maior na produção oral dos aprendizes. Isso porque a língua é ensinada a partir de bastões coloridos, os quais correspondem a diversas situações de aprendizagem, bem como de gráficos, também coloridos, que apresentam dicas de pronúncia para a respectiva situação de aprendizagem. Apesar do foco em capacitar o aprendiz oralmente na língua, salienta-se que este método não postula que os aspectos relacionados à pronúncia sejam ensinados explicitamente, portanto os aprendizes não são expostos ao IPA e nem à descrição minuciosa dos sons da LA (SOUZA, 2009). Nota-se que, apesar do aprendiz ser motivado a desenvolver sua produção oral de forma autônoma, existem certos aspectos relacionados à pronúncia que necessitam da instrução do professor como, por exemplo, a maneira como os segmentos devem ser articulados, bem como suas possíveis variantes em determinados contextos.

A Abordagem Natural é baseada na teoria de Stephen Krashen intitulada *Método do Monitor* ou *Método do Input* e acredita que a língua deve ser adquirida no lugar de aprendida, isto é, o uso inconsciente das normas e mecanismos linguísticos predomina sobre o uso consciente. Para expandir compreensão da língua, opta-se por oferecer um *input* linguístico praticamente todo compreensível ao aprendiz, promovendo, assim, o desenvolvimento da fala de modo natural (LEFFA, 2008). Nota-se, nessa abordagem, certa ênfase nas habilidades orais do aprendiz, mas sem que haja instrução explícita de pronúncia. A produção oral deveria ocorrer de maneira espontânea. De acordo com Gardini Heylmann (2018), o método proposto por Krashen foi duramente criticado em função de não definir, precisamente, qual seria o limite entre os processos de aprendizagem consciente e inconsciente da língua, pois na prática observa-se ser muito difícil delimitar quando a produção do aprendiz é fruto de um processo consciente ou não.

A Abordagem Comunicativa (AC) foi proposta no Brasil no final da década de 80 por Almeida Filho (1993). O desenvolvimento da competência linguística do aprendiz torna-se complementar, sendo concebido como objetivo principal o desenvolvimento de sua competência comunicativa, ou seja, o aprendiz deve ser capacitado, sobretudo, para se comunicar em situações reais de uso da língua. São “*as experiências na, com e sobre a língua-alvo*” (ALMEIDA FILHO, 1993 p.17). Um fator bastante relevante para AC consiste em usar

a língua de maneira adequada à situação em que ocorre o ato de fala e ao papel desempenhado pelos participantes.

Na AC, não há uma sequência a ser seguida na inserção das quatro habilidades linguísticas, a não ser que o objetivo específico seja realmente priorizar uma. Normalmente, as quatro habilidades são trabalhadas de modo integrado e o uso da LM não é totalmente restringido. Percebe-se, nessa abordagem, que há de certa forma ênfase nas habilidades orais, no sentido de que o essencial é que o aprendiz se comunique de forma efetiva na LE. A ideia central, contudo, é capacitar o aprendiz comunicativamente e não oralmente na LE, ou seja, o objetivo não é fazer com os aprendizes adquiram a pronúncia de falantes nativos, até porque na prática isso seria praticamente impossível (SOUZA, 2009). Portanto, o ensino explícito e enfático de pronúncia não parece ser o ideal na AC. De acordo com Almeida Filho:

[...] seria conveniente enfatizar que um método comunicativo não é aquele que exige um professor que execra a gramática ou outras formalizações, nem aquele que exige professor e materiais informativos para se ensinar a linguagem oral. Um método comunicativo pode certamente incluir os traços da oralidade e carga informativa, mas não esgota nem de longe um seu potencial [...] ALMEIDA FILHO, 1993 p. 36).

A partir dessa breve retrospectiva relacionada às abordagens ou métodos que se desenvolveram durante o percurso percorrido pelo processo de ensino e aprendizagem de LE²⁹, observa-se que na AAL o ensino de pronúncia se dá no nível segmental, a partir do esclarecimento da articulação de cada segmento, objetivando-se a pronúncia de um falante nativo. Na AC, por outro lado, a produção oral é instruída com enfoque nos aspectos suprasegmentais, os quais são considerados essenciais para promover a inteligibilidade na comunicação de aprendizes de LE (SOUZA, 2009). Por fim, percebe-se que abordagens que priorizaram o desenvolvimento da produção oral no nível segmental (principalmente a AD e a AAL) não obtiveram o resultado esperado devido aos métodos – aqui no sentido de mecanismos - que utilizaram para atingir o objetivo pedagógico. Muitas repetições e situações automatizadas tornavam as aulas cansativas e desinteressantes. Ao que parece, nenhuma abordagem e/ou método conseguiu atingir satisfatoriamente os objetivos pedagógicos propostos. O que seria mesmo improvável, pois ambos os conceitos (método e/ou abordagem)

²⁹ É necessário realçar que o presente estudo não se propõe a tratar de todos os métodos e abordagens desenvolvidos para o ensino de línguas, mas sim traçar um panorama breve e geral daqueles que se destacaram, analisando o modo como a fonética e fonologia são abordadas.

parecem muito limitados para dar conta dos inúmeros fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Nesse sentido, foi proposto por Kumaravadivelu (2006) a *pedagogia do pós-método*, um método que transcende a própria noção de método pois desconstrói a ideia do método perfeito, não se restringindo a conceitos e contextos idealizados. Sob a perspectiva da presente pesquisa, esta corresponde a uma proposta bastante coerente para o ensino de línguas, tendo em vista que permite a transição entre os métodos existentes e a adoção de seus aspectos considerados positivos. Sendo assim, não se pretende descartar os exercícios de repetição e imitação na instrução de pronúncia - vistos como imprescindíveis para o desenvolvimento da produção oral -, ao mesmo tempo em que se propõe a capacitar o aprendiz oral- e comunicativamente na língua.

Diante do exposto, percebe-se que os aspectos fonéticos e fonológicos foram muitas vezes negligenciados no processo de ensino e aprendizagem de LE, porém são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades orais do aprendiz. Com o intuito de se discutir o papel da fonética e da fonologia no processo de ensino e aprendizagem de LE, parte-se para a subseção seguinte.

2.4.2 Por que ensinar sons?

A inserção de conceitos básicos de fonética e fonologia no processo de ensino e aprendizagem de LE parece ser imprescindível para o desenvolvimento da inteligibilidade da fala do aprendiz. Não apenas no nível segmental a partir da instrução explícita da articulação dos segmentos, mas também no nível suprasegmental por meio de noções ligadas ao ritmo e à entoação, por exemplo. Além disso, as questões ligadas à transferência de estruturas da LM para LA, especialmente no nível fonológico, merecem a atenção dos professores com a finalidade de se reduzir as dificuldades encontradas muitas vezes pelos aprendizes. A autora Rivers confirma a relevância de se ensinar pronúncia no que diz respeito a uma LE:

Todos nós já passamos pela experiência de, ao ouvir um estrangeiro falar a nossa língua, ter grande dificuldade em entender o que ele está tentando dizer, não porque lhe falta vocabulário ou estruturas da língua, mas devido ao fato de que os sons que produz parecem esquisitos e sua voz sobe e desce em lugares inesperados. Até mesmo estrangeiros que estão no país há vinte anos podem ter um “sotaque estrangeiro” que dificulta a comunicação [...] (RIVERS, 1975, p. 111).

O fato de que os sons pronunciados por um estrangeiro podem soar “esquisitos” para um falante nativo decorre geralmente da articulação inadequada ou não explícita dos segmentos

na LE. A segunda constatação da voz “subir e descer em lugares inesperados” corresponde à variação da entoação³⁰ no ato de fala. Caso um aprendiz não seja capacitado a produzir os sons na LA, a assimilação de vocabulário, assim como de estruturas linguísticas e gramaticais será insignificante (RIVERS, 1975).

A autora pontua que uma das maiores dificuldades encontrada pelo professor de LE diz respeito ao ensino da produção oral e de todos os aspectos ligados a ela, desde a articulação dos segmentos propriamente até noções prosódicas como entoação e ritmo. A dificuldade diante do professor é inversamente proporcional à semelhança existente entre os sistemas fonológicos da LM e da LA, i.e., quanto maior for a semelhança entre as línguas, menor será o obstáculo a ser vencido por ele. Por isso parece ser tão difícil para um falante brasileiro (PB é entoacional) aprender, por exemplo, mandarim (língua tonal) e vice-versa.

De acordo com Rivers (1975), ao professor compete o conhecimento dos aspectos acústicos referentes à LE, pois são fundamentais para entender a maneira como os sons são articulados. No entanto, não há necessidade de ensiná-los aos alunos, os quais devem ser instruídos apenas sobre os aspectos articulatórios. Para esclarecer a perspectiva da autora, é preciso retomar a Teoria Fonte-Filtro discutida anteriormente, segundo a qual percebe-se que a maneira como os sons são articulados influencia no modo como eles serão transmitidos, i.e., os aspectos acústicos dependem dos aspectos articulatórios. Sendo assim, se o aprendiz fizer alguma alteração no trato vocal durante a articulação de um determinado segmento, ela afetará a qualidade do som produzido. O professor, por sua vez, tem a função de identificar a qualidade deste som e, a partir dela, descobrir a maneira como o segmento foi articulado pelo aprendiz, instruindo-o, então, a produzi-lo de forma adequada. A qualidade do som corresponde às suas características acústicas como intensidade e frequência fundamental, por exemplo.

Compartilhando da opinião da autora, acredita-se, também, não ser necessário ensinar aos alunos as propriedades acústicas dos sons, tendo em vista que podem configurar conceitos relativamente complexos, especialmente aos aprendizes que não são da área de Letras. Por outro lado, a instrução sobre o modo como os segmentos devem ser articulados mostra-se indispensável para que os aprendizes consigam produzir os sons da maneira esperada na LA. Portanto, o professor deve estar atento aos aspectos acústicos da língua, de tal modo que consiga compreender a forma como os sons são articulados pelos alunos e, se necessário, instruí-los a

³⁰ Salienta-se que os aspectos suprasegmentais não são levados em consideração na presente pesquisa. O acento é abordado, mas de forma superficial.

produzirem da maneira adequada. Em suma, os aspectos articulatórios devem ser ensinados pelo professor, ao passo que as noções acústicas não³¹:

Se os alunos tentarem produzir os sons de uma nova língua mantendo para a boca e língua as mesmas características de forma e posição presentes na produção de sons de sua língua materna, o “sotaque estrangeiro” será inevitável. A posição da língua (contra os dentes, gengiva ou palato): a altura da parte mais alta da língua (a parte anterior ou posterior da língua em posição alta, média ou baixa na cavidade bucal); os lábios arredondados ou retos – todos estes elementos combinam-se para modificar a forma das cavidades de ressonância anterior e posterior da boca, alterando assim o timbre do som produzido [...] (RIVERS, 1975, p. 113).

No excerto, a autora evidencia a relação existente entre as características articulatórias da fala (tratadas pela fonética articulatória) e as características físicas (investigadas pela fonética acústica), enfatizando que as alterações ocorridas durante a produção dos segmentos afetarão a forma como eles serão transmitidos, ou seja, suas propriedades acústicas. Para a autora, muitos professores negligenciam o ensino da articulação dos sons compartilhados pelas duas línguas e focam apenas nos sons que não existem na LM. Além das noções fonéticas (correspondentes às diferenças articulatórias entre os sons), é imprescindível que o professor domine também aspectos fonológicos ligados às duas línguas em questão. O que é considerado fonema - termo relacionado à fonologia - em uma determinada língua, pode ser apenas uma variante na outra – variantes ou alofones são conceitos ligados à fonética – como é o caso do segmento [tʃ] no AP e no PB.

Na primeira língua este segmento corresponde a um fonema /tʃ/ possuindo, portanto, caráter distintivo (é capaz de distinguir palavras), ao passo que na segunda ele configura apenas uma variação (alofone [tʃ]) do fonema /t/, realizada diante das vogais anteriores em algumas regiões do país. Dessa forma, se um alemão que está aprendendo português e se encontra no Brasil trocar a oclusiva surda [t] pela africada [tʃ] ao pronunciar a palavra *tia*, por exemplo, essa realização será completamente inteligível para o falante nativo do PB mesmo que ele não fale a variedade em que ocorre a palatalização. Em uma situação hipotética inversa, entretanto, a inteligibilidade da fala ficaria comprometida. Caso um brasileiro aprendiz de alemão como LE realize a oclusiva surda [t] no lugar da africada [tʃ] ao falar a palavra *Deutsch* na Alemanha, por exemplo, provavelmente o falante nativo de alemão teria dificuldades para entender o que ele está tentando dizer. Portanto, é essencial que o professor apresente domínio dos conceitos

³¹ Embora as propriedades acústicas dos sons da língua não precisem ser ensinadas aos alunos como, por exemplo, frequência fundamental, intensidade e frequência dos formantes, eles devem ser instruídos acerca dos aspectos estudados a partir delas como, por exemplo, elementos prosódicos de ritmo e entoação.

fonológicos (noção de fonema, identificação de pares mínimos, etc.) aplicados às duas línguas e consiga transmiti-los aos alunos, a fim de que este reconheça as diferenças entre os dois sistemas sonoros em questão:

A compreensão das distinções fonêmicas torna-se extremamente importante naqueles pontos em que os sistemas fonêmicos da língua materna e da língua estrangeira não coincidem. Nas primeiras fases da aprendizagem, quando os alunos ouvem a língua estrangeira, “ouvirão” os fonemas da sua própria língua, isto é, classificarão automaticamente os novos sons como variantes de fonemas familiares da língua materna [...] (RIVERS, 1975, p.115)

A partir dessa citação, é possível inferir que há uma interferência do sistema fonológico da LM no desenvolvimento da capacidade de reconhecimento sonoro dos aprendizes na LE, principalmente na fase inicial de aprendizagem em que, faltando-lhes conhecimento acerca das diferenças existentes entre os sistemas fonológicos das duas línguas, tendem a perceber os sons de acordo com o inventário fonético de sua própria LM. Esta premissa é corroborada por Zimmer (2008), no estágio inicial de aprendizagem o aprendiz mostra não ter consciência do sistema da LE como uma estrutura diferente, incorporando-o então ao sistema que ele domina e tem internalizado, o sistema de sua LM. Portanto, a estrutura linguística da LE é proveniente da estrutura da LM do aprendiz. Silva (2004) também confirma a transferência de estruturas sonoras da LM para LA pontuando que, a identificação e a produção dos diferentes sons da LE são capazes inclusive de garantir uma comunicação inteligível. Considerando o fato da escrita influenciar na produção oral do aprendiz, justamente por serem introduzidas concomitantemente, Oliveira (2016) ressalta o grande desafio do professor de desvincular a relação entre letra e som da LM e mostrar a relação ortografia e som que corresponde à LE. Não é raro que um mesmo grafema (letra) seja pronunciado de maneiras distintas nas duas línguas.

Os professores de LE tendem a deixar de lado os aspectos relacionados à silabação, à proeminência acentual e à entoação, no entanto esses elementos são essenciais para tornar a fala inteligível. Mediante essas questões suprasegmentais, o próprio professor costuma apresentar dificuldades de identificá-las na LA. Por isso, é fundamental que ele estude os padrões de intensidade vocal e ritmo com o auxílio de gravações, filmes e áudios, bem como através do contato com falantes nativos (RIVERS, 1975). Com todos os recursos tecnológicos existentes atualmente, a interação com o falante nativo da LA foi significativamente facilitada e as ferramentas de áudio e vídeo se expandiram de tal forma que, na maior parte das vezes, já se encontram integradas juntamente com a escrita em uma única ferramenta. A título de exemplo,

é possível citar o *Lyrics Training*³², ferramenta por meio da qual o aprendiz pode ouvir a música acompanhada do videoclipe e completar a letra.

No que diz respeito ao fato dos professores de LE apresentarem certa tendência em negligenciar os aspectos de pronúncia, de forma geral, Lima Jr. (2010) comenta que, normalmente os professores ignoram os exercícios de pronúncia propostos no material didático, suscitando a ideia de que o ensino da produção oral na sala de aula pode ser desprezado quando se julgar necessário. Para Stein (2011), a pronúncia normalmente se apresenta como foco secundário no ensino de LE, em razão do desconhecimento por parte dos professores de que o ensino sistemático desse aspecto poderia diminuir, consideravelmente, as dificuldades de produção oral a serem encontradas pelo aprendiz.

Rivers (1975) discute também sobre como inserir aspectos fonológicos no processo de ensino e aprendizagem de LE, destacando que no começo o aprendiz deve produzir sons por meio de repetição (a partir da pronúncia do professor) com o objetivo de memorização. Ela observa que a repetição coral, especialmente para crianças, pode apresentar bastante relevância no estágio inicial de aprendizagem, tendo em vista que os aprendizes mostram um grau de inibição menor e se expressam mais facilmente. O professor deve estar atento, no entanto, para não reduzir a produção oral somente à repetição coletiva. A prática em laboratório é extremamente importante de modo que o aprendiz pratique a produção oral de maneira individual.

Para Oliveira (2016) a fonética deve ser inserida no ensino de LE através de exercícios específicos, com a finalidade de aprimorar a pronúncia dos segmentos que apresentam maiores obstáculos para os aprendizes. O autor propõe uma análise do tipo contrastiva entre a LM e a LE partindo da instrução de segmentos diferentes, por isso sugere que o professor de ALE no Brasil focalize os segmentos que não existem no PB como, por exemplo, a produção da fricativa palatal surda [ç]. Essa é também a proposta da presente pesquisa, pois acredita-se que a partir da comparação entre os sistemas fonológicos da LM e da LE, é possível conscientizar o aprendiz das diferenças existentes entre eles, proporcionando assim a associação correta do segmento ao sistema sonoro a que pertence e capacitando o aprendiz a produzi-lo de maneira adequada.

Para os aprendizes adolescentes, Rivers (1975) postula que pode haver já nas unidades iniciais instrução direta acerca de algumas diferenças existentes entre os sistemas sonoros da LM e da LA. Posteriormente, o aprendiz deve ser introduzido à prática de discriminação

³² Disponível em: <https://lyricstraining.com/>. Acesso em: 14 jun. 2017.

auditiva por meio de pares mínimos pronunciando em seguida, e de forma autônoma, alguns sons. Então, quando o aprendiz estiver produzindo os segmentos de maneira correta e espontânea, i.e., articulando os sons adequadamente durante o uso da LE no dia a dia – a prática da produção oral através de exercícios artificiais deve ser abandonada. Contudo, o incentivo à prática da língua oral deve ser mantido constantemente, ocorrendo a partir de agora de modo mais natural. A autora enfatiza também que, a partir da memorização de versos e poemas, assim como da inserção de músicas para repetição e percepção das variações entoacionais e de intensidade, a pronúncia pode ser treinada de modo bastante eficiente.

A prática em laboratório por meio da utilização de gravadores mostra-se essencial para o desenvolvimento tanto da produção como da percepção oral. Rivers (1975) dá algumas sugestões de como o professor poderia avaliar a pronúncia dos aprendizes a partir das gravações realizadas em laboratório. Como mencionado previamente, hoje em dia os aprendizes e também os professores dispõem de inúmeros recursos tecnológicos e digitais que podem ser usados para fins pedagógicos e que têm se mostrado, de fato, bastante eficazes no sentido de potencializar a aprendizagem. As gravações, por exemplo, podem ser feitas diretamente no celular do aprendiz e enviadas na sequência ao professor, sem a necessidade de haver um laboratório especificamente para isso. Nesse sentido, Oliveira (2016) cita um software para exercitar a percepção, chamado *TP-Worken*³³, e que poderia ser de grande utilidade ao ensino de LE. Há também um aplicativo desenvolvido para a aprendizagem de LE chamado *Rosetta Stone*³⁴ que fornece algumas informações acústicas correspondentes à pronúncia do aprendiz através da exibição de gráficos.

Rivers (1975) discorre acerca de algumas problemáticas envolvidas na introdução de aspectos fonológicos no processo de ensino e aprendizagem de LE como o fato de que, a inserção de todos os elementos do sistema fonológico no ensino infantil não parece adequada, pois os conceitos em questão são muito abstratos e a forma de aprender das crianças é diferente, caracterizando-se por uma aprendizagem ativa através da imitação e do canto, por exemplo. Para aprendizes adolescentes e adultos, por outro lado, a autora defende o ensino breve de alguns aspectos fonológicos já no estágio inicial com o propósito de conscientizá-los das diferenças entre os sons da LM e da LA.

Com relação à utilização de símbolos fonéticos³⁵ do IPA para descrever os sons, Rivers (1975) acredita que pode servir eventualmente para a aprendizagem de línguas futuras – visto

³³ Disponível em: <https://www.rosettastonebrasil.com/>. Acesso em: 14 jun. 2017.

³⁴ Disponível em: http://www.worken.com.br/tp_regfree.php. Acesso em: 14 jun. 2017.

³⁵ A autora sugere a transcrição fonética ou fonêmica (RIVERS, 1975, p.128 e 129).

que os símbolos fonéticos são universais -, assim como pode ser introduzido num momento de queda de rendimento dos aprendizes adolescentes através da crença de que algo novo pode retomar o interesse dos aprendizes em aprender os sons. Além disso, nos níveis mais avançados a transcrição fonética poderá ser usada como parâmetro para a correção da pronúncia do aprendiz e, caso este seja um adulto, pode desenvolver um aprendizado mais autônomo da língua oral que não fique totalmente dependente dos “vícios” de pronúncia do professor.

No presente estudo, defende-se a utilização dos símbolos fonéticos para ensinar a pronúncia dos segmentos aos aprendizes, a partir de uma abordagem linguística-analítica, especialmente no contexto de ensino superior. Não é pretendido aqui entrar em questões relacionadas ao perfil dos aprendizes (se são crianças ou adultos, se estão no nível inicial ou no avançado, etc.), mas é bem provável que para crianças este não seja um recurso ideal. A não ser que sejam desenvolvidos materiais didáticos infantis exclusivamente com essa finalidade como, por exemplo, jogos ou brincadeiras que contenham os símbolos fonéticos a serem aprendidos.

A inserção dos símbolos fonéticos no processo de ensino e aprendizagem de LE é defendida em virtude de promover uma maior autonomia do aprendiz no desenvolvimento de suas habilidades orais, bem como de capacitá-lo a articular os segmentos de maneira adequada, a fim de atingir uma comunicação com o maior grau de inteligibilidade possível. Claro que para atingir esse grau de inteligibilidade não somente os fatores segmentais, como a articulação dos segmentos, mas também os suprasegmentais precisam ser trabalhados como, por exemplo, o padrão acentual da língua, a entoação, a sílaba, etc. Por fim, a familiarização do aprendiz com os símbolos fonéticos pode ser muito útil para a aprendizagem de outras línguas estrangeiras no futuro, somado ao fato de que os próprios exercícios ligados à pronúncia no material didático, embora esporádicos, costumam apresentar os símbolos fonéticos, por isso também a identificação prévia desses símbolos por parte do aprendiz mostra-se bastante relevante.

2.4.3 O conceito de interlíngua

A partir do que foi discutido anteriormente, percebe-se que grande parte das dificuldades de pronúncia encontradas pelos aprendizes durante a aprendizagem de LE é decorrente da transferência de estruturas do sistema fonológico de sua LM para o sistema correspondente à LA, ocasionando o que é denominado como interferência. Devido à falta de uma estrutura sonora sólida da LE no primeiro momento da aprendizagem, o aprendiz procura associar os novos sons aprendidos ao sistema sonoro que lhe pertence e é consistente, i.e., ao sistema sonoro da sua LM.

Em função dos erros apresentados pelos aprendizes se originarem, sobretudo, através da transferência de estruturas linguísticas da LM para a LE, surge então a ideia de se comparar os sistemas linguísticos pertencentes às duas línguas, de tal modo que pudessem ser estabelecidas as diferenças e semelhanças entre eles. Acreditava-se conseguir inferir os erros dos aprendizes por meio da comparação entre as estruturas distintas e semelhantes das duas línguas. Seguindo essa proposta, emerge a Hipótese da Análise Contrastiva (HAC) concebida inicialmente por Charles Fries em 1945 e reformulada por Roberto Lado em 1961, a qual postulava que a partir do contraste feito entre a LM e a LE era possível estabelecer as distinções e semelhanças existentes entre elas, possibilitando assim que os erros e dificuldades encontrados pelo aprendiz durante o processo de aprendizagem fossem previstos (MAIA, 2009). De acordo com a autora, essa proposta concebia a interferência de estruturas da LM na LA como o maior obstáculo para aprendizagem de LE e tinha como um dos principais objetivos justificar os erros cometidos pelos aprendizes. À interferência correspondia a transferência negativa que era associada, por sua vez, ao erro. Este, no entanto, era reduzido às questões de interferência, era como se todas as dificuldades apresentadas pelos aprendizes durante a aprendizagem de LE ocorressem devido à transferência do sistema da LM para a LA.

Segundo Maia (2009), a HAC sugeria que os erros fossem evitados de tal modo que não compromettesse a aprendizagem e, para isso, era essencial que os fatores discrepantes entre as línguas fossem enfatizados. A ideia era fazer uma comparação de todos os aspectos da LM e da LE, partindo do pressuposto de que a LM poderia ser útil para a aprendizagem de estruturas linguísticas similares, porém poderia também interferir (prejudicar) quando as estruturas linguísticas fossem distintas. Conforme Wardhaugh (1983, p.7, *apud*. SILVA, 2004) a HAC foi dividida em duas versões: a forte e a fraca. A primeira correspondia a sua proposta original de prever todos os erros e dificuldades durante a aprendizagem de LE – o que é criticado pelo autor por acreditar ser algo impossível - por meio da análise contrastiva das línguas, por outro lado a versão fraca não visava antecipar os erros e sim analisá-los e explicá-los depois que ocorressem.

Devido ao enfraquecimento do estruturalismo concomitante ao advento das teorias cognitivas, a HAC foi fortemente criticada. Por isso, passou por uma reestruturação sendo retomada então como a Análise de Erros (AE), de acordo com Maia (2009). Para a autora, a principal diferença entre a HAC e a AE consiste no fato de que na última os erros decorrem de inúmeros fatores, ao passo que na primeira eles se reduzem a aspectos de transferência. A AE surgiu em meados da década de 70 incorporando as noções de interpretação e relevância dos erros propostas por Corder (1967) e demonstrando grande influência da teoria gerativa de Chomsky (1978).

Com relação à valorização do estudo acerca dos erros cometidos pelos aprendizes ainda, Corder (1967) pontua que é possível descobrir o estágio de aprendizagem em que o aprendiz se encontra tendo em vista os erros cometidos por ele. Segundo Maia (2009), por meio da exposição e da categorização dos erros dos aprendizes no nível linguístico, é possível estabelecer um panorama dos aspectos da língua que proporcionam maiores dificuldades, permitindo, assim, que se crie meios para lidar com elas. Conforme esclarece a autora, para se realizar um procedimento investigativo em termos da AE é necessário primeiramente coletar os dados da fala dos aprendizes e então identificar e classificar os erros encontrados no *corpus* de acordo com uma categorização, sendo possível estabelecer assim sua recorrência, bem como as possíveis motivações e nível de interferência. A partir desse procedimento de análise, consegue-se determinar em que estágio de aprendizagem da LE o aprendiz está.

Para Silva (2004) a AE corresponde à versão fraca da HAC e é capaz de antever os erros intitulados intralinguísticos, i.e., que acontecem na LA, assim como os erros interlinguísticos provenientes da interferência da LM. Estes últimos também são denominados erros de interferência ou de transferência negativa e ocorrem entre as duas línguas em virtude da interferência da LM na produção da LE, ao passo que os erros intralinguísticos são ocasionados pela transferência negativa de aspectos que ocorre dentro da própria LA como, exemplo, a adoção de conceituações falsas ou as generalizações equivocadas acerca da língua (MAIA, 2009).

De acordo com a autora esses dois tipos diferentes de erros de competência foram discutidos por diversos autores como Selinker (1972), Richards (1976) e Krashen (1980). À pesquisadora interessam especialmente as interferências interlinguísticas, visto que o presente estudo busca explicar quais estruturas do sistema fonológico do PB são transferidas para o sistema fonológico do AP durante o processo de aprendizagem de alemão como LE no Brasil. A transferência positiva se refere à transferência de estruturas da LM que podem auxiliar na aprendizagem da LE porque são compartilhadas pelas duas línguas. Por outro lado, a transferência negativa que também é designada interferência, está relacionada à transferência de estruturas não correspondentes entre as duas línguas, propiciando assim o erro de produção na LE por parte do aprendiz. Salienta-se que a transferência de estruturas pode ocorrer em todos os níveis linguísticos como, por exemplo, no nível fonológico (perspectiva adotada nesse estudo), no nível sintático ou no nível morfológico.

Nesse momento, é necessário chamar a atenção para a noção de “erro”³⁶ aqui exposta. Os “erros” cometidos pelos aprendizes não devem ser observados de maneira negativa no processo de ensino e aprendizagem de LE, uma vez que representam tentativas de interação dos aprendizes com a LA. Sendo assim, eles constituem parte importante do processo de aprendizagem e são fundamentais para que os aprendizes consigam avançar em direção à LA. Portanto, os “erros” devem ser tratados como um aspecto positivo no ensino de línguas, no sentido de que correspondem ao esforço do aprendiz de usar a língua que está aprendendo, mostrando-se como imprescindíveis para que a aprendizagem ocorra. A este respeito, Santos (2005) pontua que os “erros” são muito importantes por revelarem a complexidade do processo de ensino e aprendizagem de LE. Gardini Heylmann (2018) destaca o valor do *feedback* interacional, ou seja, quando o aprendiz está envolvido em uma conversação e o seu interlocutor indica alguma produção inadequada, que pode ser sinalizada na forma de correção ou por meio da negociação de sentido. Este retorno permite que o aprendiz reflita sobre a língua, proporcionando então o seu desenvolvimento.

Decorrente da conscientização do aprendiz sobre seu próprio “erro” e consequentes formulações de hipóteses estabelecidas por ele acerca da forma correta, surge então a noção de interlíngua proposta por Selinker (1972). Segundo o autor, o conceito de interlíngua consiste na estrutura linguística construída pelo aprendiz a partir da união de aspectos da LM e da LA durante o processo de ensino e aprendizagem de LE, ou seja, ao aprender uma LE o aprendiz tende a criar um novo sistema linguístico, ao qual são incorporadas estruturas pertencentes à LM bem como à LA.

A interlíngua não possui características apenas da LM e nem somente da LE, corresponde, na verdade, à amálgama de elementos linguísticos das duas línguas em uma única, estabelecida pelo próprio aprendiz durante a aprendizagem de LE, ao que sugere sua própria designação, a interlíngua é constituída de uma língua que se encontra *entre* a LM e a LA do aprendiz. Selinker (1972) postula haver um paradigma oculto para a aprendizagem de LE na mente humana, portanto, a interlíngua refere-se ao processo de transição para a LE, constituindo uma fase inerente à aprendizagem e representando um sistema linguístico internalizado que vai se aprimorando ao longo da aprendizagem. Para Myers-Scotton (2006), à medida que os aprendizes progredem em direção à LE, suas características de interlíngua são transformadas,

³⁶ Adota-se o uso de aspas para se referir ao “erro” por reconhecer que este é um termo bastante questionado nos estudos de Linguística Aplicada e pelo fato de que a autora, como professora de ALE, não crê que sejam “erros” propriamente ditos, mas termos linguísticos que os aprendizes utilizam para tentar se comunicar na LE.

tornando-se mais parecidas com as características estruturais da LA, até o aprendiz atingir sua máxima competência na língua aprendida.

De acordo com Gardini-Heylmann (2018), a interlíngua configura um processo dinâmico - tendo em vista a constante formulação e verificação de hipóteses por parte dos aprendizes acerca da LA -, variável - pois depende da hipótese construída por cada aprendiz - e sistemático por ser sustentada pelas regras internalizadas pelos aprendizes. Levando em consideração o insumo linguístico ao qual estão expostos, os aprendizes constroem hipóteses acerca das estruturas linguísticas da LA e as verificam de modo produtivo. No caso de suas produções serem interpretadas da maneira esperada e sem necessidade de esclarecimento, as hipóteses são confirmadas. Em contrapartida, se existir algum problema na comunicação ou se a produção do aprendiz for reparada de algum modo, as hipóteses são refutadas. O aprendiz, então, reformula as hipóteses, reestabelecendo todo o sistema em uma interlíngua contínua (CORDER, 1981).

Pensando nos aprendizes como sujeitos ativos no próprio processo de aprendizagem, Littlewood (1996) cita algumas estratégias usadas por eles para conseguirem aprender a língua, as quais interessam para a presente pesquisa: 1) supergeneralizações, acontecem quando o aprendiz aplica uma determinada regra da LA no contexto ao qual ela não deveria ser empregada; 2) transferências linguísticas, ocorrem quando o aprendiz transfere regras ou estruturas da LM para a LA; 3) omissões, se dão quando um item (morfema ou fonema) que deveria aparecer no enunciado é omitido pelo aprendiz. Essas estratégias representam processos cognitivos inerentes à aprendizagem de LE que podem ocorrer simultaneamente, reforçando um o outro, e não devem ser considerados distintos, uma vez que configuram formas de simplificação da língua. A estratégia de simplificação consiste em facilitar o controle da variedade de estruturas linguísticas, seja inserindo-as em um sistema de regras e categorizações que o aprendiz já possui, como nos casos de supergeneralização e de transferência, seja omitindo elementos pertencentes a elas, como nos casos de redução. O autor esclarece que os dois primeiros casos (supergeneralização e transferência) correspondem a formas mais produtivas de simplificação, tendo em vista que os aprendizes utilizam categorias e regras que eles já têm internalizadas para criar novas sentenças e expressar novos significados que refletem suas hipóteses construídas acerca da LA, constituindo, portanto, um sinal de progressão. Por outro lado, a estratégia de redução está ligada a um tipo de simplificação menos produtivo, pois a omissão de itens no enunciado ocorre mais em função das limitações na competência do que da construção de regras. O autor ressalta, entretanto, que o processo de omissão pode desempenhar uma função importante, permitindo que o aprendiz dedique mais da sua

capacidade disponível para a aprendizagem a outros aspectos do seu sistema linguístico em desenvolvimento. Existem dois tipos de redução, aquelas nas quais as omissões não impedem que o significado seja entendido, através da eliminação de vários termos que são redundantes para transmitir a mensagem pretendida, e aquelas classificadas como redução maior, quando os elementos omitidos afetam o significado do enunciado, tornando a compreensão impossível.

Por fim, é possível afirmar que a partir da observação dos tipos de erros cometidos pelos aprendizes, foram evidenciados três principais processos criativos que fundamentam a aprendizagem, a transferência de estruturas da LM que caracteriza um processo interlingual, devido aos erros serem provenientes da interferência da LM, a generalização (supergeneralização) de estruturas da LA e a redução através da omissão de elementos, ambas configurando processos intralinguais, em virtude dos erros ocorrerem na própria LA. Esses três processos são inerentes à aprendizagem de LE e podem se dar concomitantemente, de modo a potencializar um o outro. Por exemplo, a transferência e a supergeneralização podem ser vistas como constituintes da mesma estratégia no sentido de usarem conhecimentos prévios para compreender experiências novas, existindo, ainda, a possibilidade de coincidirem com o processo de redução. Littlewood (1996) destaca, todavia, que muitos casos aparentes de transferência, supergeneralização e redução talvez estejam mais associados a uma estratégia de comunicação imediata do que a um sistema que está sendo desenvolvido pelo aprendiz. As estratégias de comunicação estão relacionadas a uma estratégia mais genérica de resolução de problemas que é adotada para empregar elementos da LA, ou seja, as estratégias de comunicação são, na verdade, estratégias de uso da língua. Quando participam de uma conversação, frequentemente os aprendizes de LE encontram dificuldades para expressar suas intenções comunicativas, devido às lacunas existentes no seu repertório linguístico. Se o aprendiz é capaz de antecipar esse problema, pode precaver-se, evitando o tópico ou modificando o que pretendia dizer. Se o problema surge quando o aprendiz já está engajado no ato de fala, ele precisa tentar encontrar um modo alternativo de expressar o sentido desejado. Em ambos os casos, a sua maneira de lidar com a situação consiste no que é denominado como sua estratégia de comunicação. Alguns exemplos de estratégias de comunicação são usar paráfrases e empréstimos, ajustar a mensagem, evitar o tópico, solicitar ajuda, entre outros.

Selinker (1972) atenta, contudo, à fossilização que pode ocorrer na aprendizagem a partir de um determinado período. O conceito de fossilização está relacionado ao fenômeno de estagnação que se dá durante o processo de aprendizagem, quando as estruturas linguísticas da LA assimiladas pelos aprendizes são suficientes para atender suas necessidades de comunicação na língua, influenciando-os, desse modo, a não desenvolverem mais suas interlínguas (SILVA,

2004). Segundo Corder (1981), a construção contínua do sistema de interlíngua do aprendiz reflete sua necessidade de enfrentar situações comunicativas mais complexas, e ele permanece construindo e desenvolvendo sua interlíngua enquanto encontrar razões para isso. Quando seu sistema de interlíngua alcança um nível de complexidade suficiente para sua comunicação, ele passa a não sentir mais necessidade de aprimorar seu conhecimento acerca da LA. O autor Ellis (2004) cita diversos fatores internos e externos que podem ocasionar a fossilização e, no que diz respeito aos últimos, chama-se a atenção para o tipo de *feedback* recebido. Devido ao fato de receber apenas retornos positivos de entendimento, o aprendiz compreende que sua comunicação se encontra inteligível o bastante e não há motivos para melhorá-la, proporcionando assim a fossilização da sua interlíngua. A obtenção de retornos negativos, por sua vez, sinalizados por meio da incompreensão por parte do interlocutor, serve de modo a impedir a fossilização.

Com relação ao desenvolvimento da interlíngua, é preciso destacar, também, a relação existente entre a interferência da LM e o *input* oferecido ao aprendiz durante o processo de ensino e aprendizagem de LE. Considerando a afirmação feita por Maia (2009), a interferência da LM e o *input* adequado oferecido ao aprendiz estão associados e se encontram numa relação de proporção inversa, i.e., quanto mais legítimo (no sentido de adequado) for o *input* ao qual o aprendiz está exposto, menor será a interferência da LM. Se houver pouca exposição à forma adequada, a interlíngua permanecerá por um tempo maior, promovendo a fossilização. Por outro lado, caso os aprendizes sejam expostos ao *input* autêntico de maneira suficiente, sendo inseridos em situações comunicativas, por exemplo, a interlíngua progredirá.

A interlíngua pode ser vista como um sistema linguístico elaborado pelos aprendizes que se encontram à procura constante da norma, é regrado, versátil, não estático e suscetível à fossilização (GARDINI HEYLMANN, 2018). Corder (1981) sustenta que, a maneira mais eficiente de se compreender algo sobre a produção oral dos aprendizes consiste nos estudos das suas interlínguas, pois atuam como um indício de suas experimentações para ordenar e sistematizar o conhecimento linguístico ao qual têm acesso.

A partir dessa afirmação feita pelo autor, é possível justificar a adoção do conceito de interlíngua para sustentar a análise dos dados no presente trabalho. Os processos característicos de interlíngua observados nas produções orais dos aprendizes fornecem resultados que auxiliam na identificação e análise dos meios de comunicação empreendidos por eles para compensarem as estruturas linguísticas ausentes na LA. Além disso, através da análise acerca das interferências interlinguais presentes na pronúncia dos aprendizes, pode-se investigar o seu

desenvolvimento na língua de maneira concreta, obtendo informações sobre seu processo de aprendizagem, assim como suas estratégias utilizadas para aprender a LA.

Com o fim desta seção, encerra-se a discussão acerca dos pressupostos teóricos que fundamentam o presente estudo. O próximo capítulo será dedicado à descrição da metodologia utilizada.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, é descrita a metodologia usada na pesquisa, especificando-se a abordagem adotada para a interpretação dos dados e também a forma como foi feita a coleta dos mesmos. No tópico sobre a coleta de dados, trata-se do perfil dos informantes, assim como da maneira como foram realizadas as gravações, expondo o ambiente em que elas ocorreram, os instrumentos utilizados e o protocolo preestabelecido para sua realização. Posteriormente, é feita uma explanação sobre o funcionamento do *Praat*, programa empregado para análise dos dados, sendo justificada também a adoção do dicionário de pronúncia *Duden (Das Aussprachewörterbuch)* como parâmetro de pronúncia do alemão. Por fim, são abordadas questões éticas ligadas ao desenvolvimento da pesquisa.

3.1 Tipo de abordagem da pesquisa

O presente estudo, classificado como descritivo e comparativo, usa uma abordagem quali-quantitativa de interpretação dos dados da fala dos investigados. O caráter quantitativo é justificado em virtude da quantidade de ocorrências ser um fator muito importante para a sua categorização como interferência interlingual, i.e., caso o desvio de pronúncia em questão tenha sido cometido por apenas um informante, não é caracterizado como interferência. Foi convencionado como interferência interlingual o desvio observado na produção de pelo menos dois informantes. Tendo em vista que tanto a fala de aprendizes brasileiros de ALE, quanto a pronúncia padrão do alemão são descritas neste estudo, seguidas da comparação entre as gravações realizadas com os informantes, assim como da produção oral deles com a pronúncia do AP, comprova-se seu caráter descritivo e ao mesmo tempo comparativo. Com relação à natureza qualitativa da presente pesquisa, de acordo com Bogdan e Biklen (1998, p.47-50) este tipo de investigação pode contemplar cinco características: 1) a fonte de dados é originada pelo ambiente natural; 2) cunho descritivo; 3) o processo é mais importante do que os resultados; 4) os dados são analisados indutivamente; 5) apresenta diferentes perspectivas. Os autores ressaltam, entretanto, que não é imprescindível a presença de todos esses elementos para que uma pesquisa possa ser caracterizada como qualitativa. No caso deste estudo, é possível observar que *os dados foram coletados em um ambiente natural* – na escola de idiomas onde foram realizadas as gravações –, é *descritivo* já que os dados consistem em palavras provenientes da transcrição das gravações realizadas com os alunos e a análise dos dados foi feita de modo *indutivo*, levando em consideração a percepção da pesquisadora e do seu orientador.

Além disso, devido ao fato da coleta de dados ter sido realizada em 2017 e sua análise corresponder somente àquele período específico, classifica-se este estudo como sincrônico. Caso se tratasse de uma pesquisa diacrônica, seria possível, por exemplo, comparar os dados obtidos nesta pesquisa com os dados de pesquisas que abordem o mesmo tema, mas que foram feitas em épocas anteriores, investigando assim a evolução da aprendizagem de alemão como LE no contexto brasileiro. Outra possibilidade seria estudar a evolução da aprendizagem dos próprios aprendizes que participaram como informantes desta pesquisa, a partir da coleta de dados em momentos diferentes da aprendizagem. Por exemplo, pensando em um curso regular de escola de idiomas e supostamente ideal, os aprendizes seriam gravados no início do curso quando apresentassem o nível A1/A2³⁷, depois de alguns anos, no meio do curso, quando apresentassem o nível intermediário B1/B2³⁸ e, finalmente, ao final do curso quando apresentassem um domínio fluente da língua correspondente ao nível C1/C2³⁹. Seria feita então uma análise comparativa dos dados obtidos ao longo dos anos, estabelecendo dessa forma a evolução da aprendizagem – especialmente da produção oral – dos aprendizes brasileiros de alemão. Para tanto seria necessário dispor de mais tempo, dado que dois anos – período de tempo estipulado para a realização de uma pesquisa de mestrado – seriam insuficientes.

3.2 A coleta de dados

Os dados foram coletados no ano de 2017, por meio de gravações realizadas com alunos de uma escola privada de idiomas, localizada na cidade de Franca, interior de São Paulo, na

³⁷ De acordo com o quadro comum de referência europeu, este nível corresponde ao *uso elementar do idioma* e o aluno, no nível **A1**, deve *entender e conseguir usar expressões cotidianas e conhecidas assim como frases bem simples, que satisfazem necessidades concretas [...]* Consegue se comunicar de forma simples, quando o interlocutor fala devagar, com clareza e está disposto a ajudar. No nível **A2**, o aluno deve ser capaz de se comunicar em situações simples e rotineiras, nas quais há uma troca simples e direta de informações sobre coisas conhecidas e comuns. Descrever por meios simples a própria origem e formação, o que está diretamente ao seu redor e os objetos relacionados às suas necessidades básicas (<https://www.goethe.de/ins/br/pt/spr/kon/stu.html>).

³⁸ Este nível compreende o *uso autônomo do idioma* e, no nível **B1**, o aluno deve conseguir entender os pontos principais, quando utilizada a língua padrão claramente articulada [...] Consegue expressar-se de forma simples e coerente sobre temas familiares e áreas de interesse pessoal. Consegue narrar experiências e acontecimentos, descrever sonhos, esperanças e objetivos e dar justificativas e explicações curtas sobre planos e intenções. No nível **B2**, o aluno deve entender os pontos principais de textos mais complexos com temas concretos e abstratos; entender discussões técnicas na sua área de especialização. Consegue comunicar-se de forma tão espontânea e fluente, que é possível realizar uma conversa normal com falantes nativos sem muito esforço de ambas as partes (idem).

³⁹ Este nível se refere ao *uso competente do idioma* e, no nível **C1**, é esperado do aluno conseguir entender uma gama variada de textos sofisticados e mais longos, assim como conseguir compreender significados implícitos. Consegue expressar-se de forma espontânea e fluente sem precisar, a todo momento, procurar por palavras [...] Consegue expressar-se de forma clara, estruturada e detalhada sobre assuntos complexos, utilizando adequadamente vários meios para interligar os textos. No nível **C2**, o aluno deve conseguir entender praticamente tudo o que lê ou ouve sem esforço [...] Consegue expressar-se de forma espontânea, muito fluente e exata e, em assuntos mais complexos, poder distinguir as nuances de significado mais sutil (idem).

qual a pesquisadora ministrava aulas de alemão. Os informantes da presente pesquisa eram, portanto, alunos da própria pesquisadora.

3.2.1 Os informantes

Com relação aos participantes, a ideia inicial era gravar um total de dez informantes. Contudo, devido à grande quantidade de dados obtidos, optou-se por reduzir esse número pela metade, tendo sido gravados ao todo cinco informantes. Por razões éticas, os informantes não são referenciados por seus respectivos nomes. Como alternativa, decidiu-se designá-los por meio da letra F (F1, F2, F3, F4 e F5). É necessário ressaltar, nesse momento, que a escolha da letra F ocorreu em função da concepção dos informantes como *falantes* e não tem relação com características acústicas da fala como, por exemplo, com os *formantes* F1 e F2.

A maior parte dos informantes apresentava, de modo geral, o mesmo nível de proficiência na língua. Os informantes F1, F2, F3 e F4 estavam no nível básico, especificamente o A1, conforme o QCRE (quadro comum de referência europeu), ao passo que o informante F5 já possuía um nível mais avançado, classificado como intermediário B1. O nível de proficiência dos aprendizes, entretanto, não é relevante para a presente pesquisa.

Os informantes F2, F3 e F4 pertenciam ao mesmo grupo de aprendizes, estavam concluindo o nível A1 e frequentavam aulas de duas horas semanais que ocorriam aos sábados de manhã. Os informantes F1 e F5, por sua vez, faziam aulas denominadas *vip* que equivalem a aulas particulares – somente o aluno e o professor – com a diferença de que o primeiro informante fazia duas horas de aula por semana e o segundo apenas uma.

3.2.2 Gravações

3.2.2.1 Ambiente e instrumentos

As gravações foram feitas de modo individual com um gravador portátil do tipo Sony, seguindo um protocolo que foi previamente estabelecido e entregue aos informantes no momento da gravação. Procurou-se proporcionar, na medida do possível, um ambiente acusticamente adequado (dentro da própria sala de aula, com janela e porta fechadas para evitar, ao máximo, qualquer tipo de interferência). Embora a acústica desse ambiente não seja de tão alta qualidade, na prática, foi observado que os resultados obtidos se adequaram de maneira satisfatória aos objetivos propostos para esta pesquisa. As gravações foram realizadas mediante autorização prévia da escola, assim como dos alunos. Com relação ao consentimento e esclarecimento por parte dos investigados acerca dos aspectos éticos envolvidos na pesquisa, será discutido no tópico sobre *questões éticas*.

As gravações seguiram um protocolo preestabelecido pela própria pesquisadora e que pode ser dividido em seis partes: na primeira, o aluno devia ler os dias da semana; na segunda, os números de um a dez; na terceira, foi realizada a leitura de dez frases aleatórias; na quarta etapa, foram pronunciados 15 pares mínimos; na quinta, devia ser feita a leitura de um texto curto e, na sexta parte, por fim, o aluno devia falar o que entendeu de um texto lido para ele.

Os textos contidos nas duas últimas etapas foram retirados de um dos materiais didáticos adotados pela escola para o ensino de ALE, a saber o livro *Studio D* (nível A1), o restante do conteúdo, por sua vez, foi elaborado pela própria pesquisadora, com exceção dos pares mínimos que foram retirados da internet. Também parece prudente salientar que o conjunto de pares mínimos pode apresentar, eventualmente, alguns pares análogos. O intuito era propor um protocolo simples e básico, que estivesse ao alcance dos diferentes graus de competência linguística dos aprendizes na LA e pudesse, ao mesmo tempo, fornecer dados relevantes acerca do desenvolvimento de suas habilidades orais. Desse modo, optou-se pela composição de um protocolo com conteúdo e vocabulário teoricamente já assimilados pelos aprendizes. Os dias da semana e os números são, geralmente, conteúdos aos quais os aprendizes são expostos logo no início do processo de aprendizagem de LE. A estrutura sintática e o vocabulário das sentenças aleatórias, bem como dos textos, também correspondem a tópicos que já haviam sido abordados na sala de aula. Os pares mínimos, por outro lado, embora apresentassem algumas palavras com as quais os aprendizes não haviam tido contato prévio, foram importantes para avaliar sua competência fonológica, decorrente da percepção de sons fonologicamente distintos e, conseqüentemente, da identificação de palavras com significados diferentes.

Em virtude do amplo protocolo de gravação, a quantidade de dados obtida para análise tornou-se muito extensa. Por isso, foi necessário selecionar somente as quatro primeiras partes como objeto de análise, excluindo assim as duas últimas. Esse recorte feito no *corpus* não promove efeito direto no resultado da pesquisa, especialmente no que concerne à última etapa da gravação, em que seria avaliada não a produção oral do aprendiz, mas sua percepção da língua. A percepção da língua também está ligada à competência oral do aprendiz, a qual contempla as habilidades de falar e ouvir. A princípio, havia sido proposto o estudo acerca da percepção do aprendiz, no sentido de investigar o desenvolvimento da competência oral como um todo no processo de ensino e aprendizagem de línguas, a partir de uma perspectiva fonética.

O protocolo preestabelecido para a realização das gravações com os informantes da pesquisa encontra-se ao final do trabalho (Apêndice A).

3.3 A análise dos dados

Os dados foram averiguados por meio do programa de análise acústica da fala *Praat* e de acordo com a percepção de dois juízes, a pesquisadora e seu orientador. Os dados obtidos das gravações feitas com os aprendizes brasileiros de alemão foram inseridos no programa com a finalidade de serem analisados auditivamente, seguida de uma análise articulatória para que pudessem ser transcritos foneticamente. O presente estudo não visa uma análise propriamente acústica dos dados, função primordial do *Praat*; no entanto, as propriedades acústicas servem de grande apoio para as demais análises. Os aspectos relacionados ao programa *Praat* serão abordados no tópico secundário seguinte.

No que diz respeito ao fato da transcrição fonética ter sido feita segundo a percepção de apenas dois juízes⁴⁰, a realidade é que ter efetuado esse procedimento de outra forma, ou seja, com uma quantidade maior de juízes, parece uma tarefa bem difícil e um tanto quanto improvável de ser executada, seja em função do pouco tempo fornecido para a pesquisa de mestrado, seja pela dificuldade em encontrar pessoas da área que estejam dispostas ou possam ajudar. Embora a precisão da análise auditiva esteja proporcionalmente relacionada à quantidade de juízes, i.e., quanto maior a quantidade de juízes, maior será a precisão da análise, o resultado obtido na presente pesquisa mostrou-se bastante convincente.

Por fim, vale mencionar o dicionário de pronúncia padrão do alemão, *Duden*, que foi utilizado como referência da pronúncia do alemão padrão (AP) nesse estudo. A escolha desse material será justificada no tópico dedicado especialmente a ele.

3.3.1 O programa *Praat*

O *Praat* é um software aberto, cuja função é permitir análises acústicas da fala. O programa foi desenvolvido por Paul Boersma e David Weenink (Universidade de Amsterdam). O programa mostra na tela do computador a forma de onda, o espectro sonoro. Permite inserir marcas de segmentação e símbolos fonéticos (*TextGrid*). O padrão de gravação é o WAV da Microsoft ou MP3.

Antes da análise acústica, é feita uma análise auditiva, diretamente no programa *Praat*, dadas as facilidades de repetição sobre controle de qualquer trecho da gravação. Na análise acústica, vendo a forma de onda e os espectrogramas, a transcrição fonética fica mais facilitada. Uma vez segmentados os enunciados, e devidamente rotulados com os símbolos fonéticos da Associação Internacional de Fonética (IPA), o passo seguinte consiste na análise e interpretação

⁴⁰ Na presente pesquisa, o termo juiz corresponde àquele que julga a fala de terceiros no sentido de analisá-la, investigá-la e, não deve ser interpretado literalmente.

dos parâmetros acústicos do espectro do som, seguindo a teoria acústica tradicional, proposta inicialmente por Gunnar Fant, na década de 1960 (FANT, 1960). Hoje, há muitos livros de introdução à fonética acústica (JOHNSON, 2013; BARBOSA; MADUREIRA, 2015; KENT; READ, 2015).

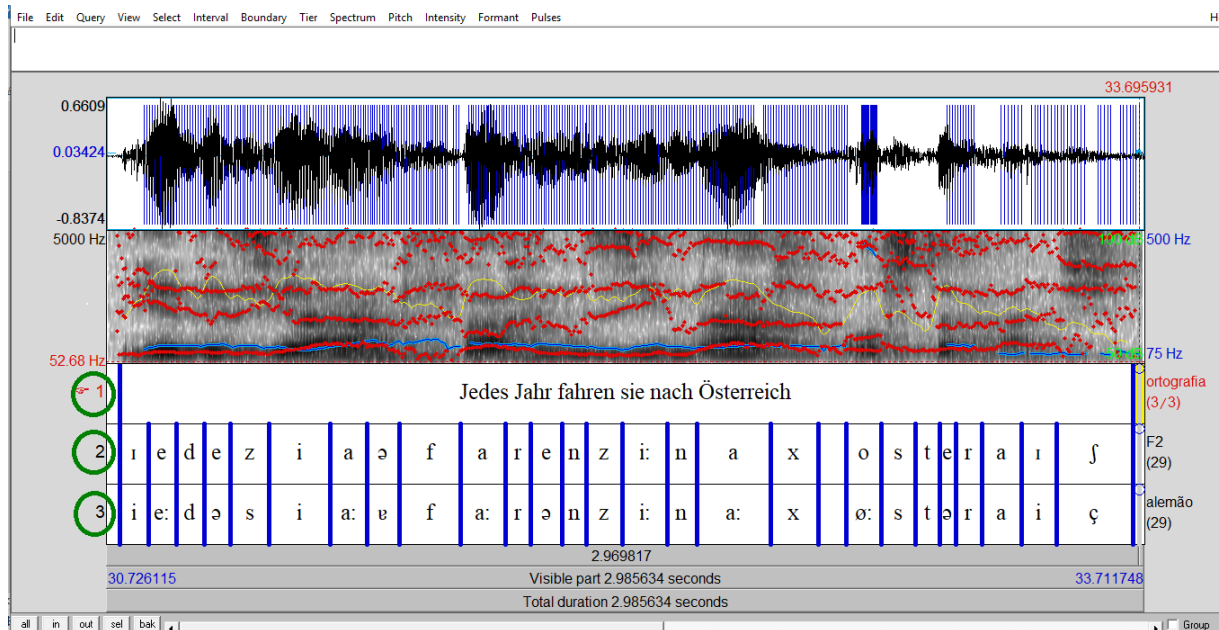
Considerando o fato de a fala humana ser proveniente de três sistemas que agem concomitantemente (o respiratório, o laríngeo e o supralaríngeo), o produto final obtido através desse processo é o traço acústico da fala que está intimamente ligado à sua produção, bem como à sua percepção (COUTINHO-ALBUQUERQUE; LIMA-SILVA; MEDEIROS, 2017). Segundo Kent e Read (2015), o sinal acústico corresponde ao som que sai do sistema de produção e entra no domínio da percepção, permitindo a codificação das informações linguísticas, afetivas e pessoais durante a comunicação.

A onda sonora da fala tem a função de intermediar o que foi produzido oralmente e o que é ouvido, ou seja, a produção oral se dá a partir da transmissão de ondas sonoras que vão do falante para o ouvinte. Assim, é possível obter informações acerca dos dois processos que ocorrem durante a fala – a produção e a percepção – por meio da investigação desse aspecto acústico referente à onda sonora (KENT; READ, 2015).

Finalmente, ao tratar da correlação entre aspectos articulatórios – ligados à configuração do trato vocal – e aspectos acústicos – correspondentes à estrutura dos formantes – seguindo dessa forma a Teoria Acústica Tradicional, proposta por Gunnar Fant em 1960, Mayer (2010) aponta para a primeira regra denominada *regra do comprimento*. De acordo com esta regra, a estrutura dos formantes é inversamente proporcional ao comprimento do trato vocal, isto é, quanto maior for o comprimento do trato vocal, menor será a frequência dos formantes.

A fonética acústica tem como objetivo analisar os aspectos físicos da fala, descrevendo os sons como eles são transmitidos. Essa parte da fonética estuda elementos como estrutura de formantes, frequência fundamental, intensidade, duração, entre outros. Entretanto, é importante reforçar, como já foi dito anteriormente, que o presente estudo não teve enfoque na análise acústica dos dados, mas sim nas análises articulatória e perceptiva, com o intuito de investigar a produção oral dos aprendizes brasileiros de alemão. Na verdade, os aspectos acústicos têm grande valia para a identificação dos segmentos produzidos oralmente. Por exemplo, através da estrutura dos formantes é possível identificar qual vogal foi pronunciada, assim como o formato de onda proporciona o reconhecimento do tipo de segmento produzido, se é um segmento vocálico ou consonantal, se é uma oclusiva ou fricativa, surda ou sonora, etc. Portanto, é possível afirmar que uma análise complementa a outra. Segue uma ilustração da tela do Praat:

Figura 2 - Print Screen da tela do Praat



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

A figura 2 ilustra o modo como foi feita a análise dos dados no Praat. Na primeira linha de cima para baixo (enumerada 1 à esquerda da tela e destacada em verde), encontra-se o enunciado *Jedes Jahr fahren sie nach Österreich* correspondente à ortografia (à direita da tela); na segunda linha (enumerada 2), o enunciado foi segmentado e transcrito foneticamente, se referindo à pronúncia do informante F2; a terceira linha (com a numeração 3) contém a segmentação e transcrição segundo a pronúncia do AP. Dessa forma, fica mais fácil perceber as diferenças entre o que foi pronunciado pelo informante e o que se espera ouvir no AP.

No que concerne às propriedades acústicas fornecidas pelo programa: a linha amarela corresponde à variação da intensidade; o sombreado atrás dela mostra o espectro relacionado à estrutura formântica; a parte superior da tela mostra a forma de onda e os pulsos glotais em barras verticais; as linhas que trazem as transcrições fonéticas das unidades aparecem abaixo do espectro com as segmentações e símbolos fonéticos. Além disso, a tela mostra nas margens a leitura numérica de vários parâmetros, como frequência, intensidade e duração.

3.3.2 Dicionário de pronúncia Duden (Das Aussprachewörterbuch)

A pronúncia estabelecida como parâmetro para a presente pesquisa corresponde à pronúncia do AP e, para isso, foi utilizado o dicionário de pronúncia do alemão *Duden (Das Aussprachewörterbuch)*. Nas páginas iniciais do dicionário, é justificada a adoção da pronúncia

padrão do alemão denominada pelos autores como *Standardaussprache*, mas comumente intitulada *Hochdeutsch* ou, ainda, *Hochlautung*.

O alemão apresenta grande diversidade linguística, sendo possível se deparar com diferentes dialetos dependendo do lugar onde estiver. De acordo com o site alemão *Deutsche Welle*, os dez principais dialetos falados na Alemanha são: 1) o bávaro, falado na região sul; 2) o baixo-alemão, falado no norte – ressalta-se que há outros dialetos falados nessa região, dentre eles o alemão do norte; 3) o saxônio, falado na Saxônia localizada na região leste; 4) o suábio, falado em algumas localidades do estado de Baden-Württemberg e da Baviera; 5) o coloniano, dialeto falado na cidade de Colônia; 6) o dialeto de Hessen, falado no estado de Hessen – onde encontram-se também outras variantes dialetais parecidas; 7) o alemânico, falado na cidade de Karlsruhe, na Floresta Negra e em alguns lugares de países que fazem fronteira com a Alemanha como por exemplo Suíça, Liechtenstein e Itália; 8) o alsaciano, falado na fronteira com a França; 9) o hamburguês, falado na cidade de Hamburgo e que corresponde a uma das variantes do baixo-alemão; 10) o berlinense, falado em Berlim.

Assim como em todas as línguas, há no alemão as variedades que desfrutam de prestígio enquanto outras são estigmatizadas. É muito importante salientar que a pesquisadora e seu orientador não fazem juízo de valor das variedades do alemão. Como linguistas, não acreditamos existir línguas e/ou variedades melhores ou piores, fáceis ou difíceis, certas ou erradas, temos consciência das consequências negativas oriundas do preconceito linguístico. Não só reconhecemos, como defendemos todas as formas de variação linguística, por acreditarmos que elas são reflexo da sociedade em que estão inseridas. Negar uma variedade é negar também a comunidade na qual ela é falada. Contudo, para os objetivos aqui propostos, foi necessário eleger alguma variedade como “correta” e optou-se pela variedade padrão. Questões sociolinguísticas não foram abordadas nesta pesquisa, entretanto foram feitos alguns comentários eventuais acerca de determinadas variedades quando se julgou propício.

No próprio dicionário são feitas algumas considerações acerca das variações linguísticas encontradas na língua alemã como, por exemplo, a variação correspondente às fricativas palatal [ç] e velar [x]. De acordo com o dicionário *Duden* (2005, p. 23), as fricativas palatal [ç] e velar [x] são alofones do mesmo fonema /x/ que estão em distribuição complementar, i.e., no contexto em que uma ocorre, a outra não se realiza. A fricativa palatal [ç] ocorre geralmente após as vogais anteriores ([i, œ] entre outras) e após algumas consoantes ([d, n], por exemplo nas palavras *Mädchen* e *manch*), enquanto a velar [x] é realizada após vogais não-anteriores como [o, a, ɔ]. Entretanto, as duas variantes posicionais [ç] e [x] não são distintivas em alemão, ou seja, não distinguem as palavras quanto ao seu significado, por isso é indiferente caso se fale

[dax] ou [daç]. O máximo que se pode dizer a respeito dessa variação é que a pronúncia com a fricativa palatal [daç] não corresponde à pronúncia padrão (tradução da autora)⁴¹.

Ao se tratar da variação livre no alemão, os autores do dicionário citam o caso do *r* que pode apresentar quatro realizações diferentes, independente do contexto em que se encontra (DUDEN, 2005, p.23). As variantes livres de um fonema correspondem a sons diferentes que podem se encontrar no mesmo contexto sem distinguir palavras. Na língua padrão, a vibrante múltipla alveolar [r], o tepe alveolar [ɾ], a vibrante uvular [ʀ] e a fricativa uvular [ʁ] são todas variantes livres do fonema /r/ quando ocorre diante de vogal. Na palavra *Ratte*, por exemplo, todas essas realizações são possíveis e a escolha de uma ou de outra não provoca alteração no significado da palavra (tradução da autora).⁴²

No que concerne ao segmento rótico (aqui se refere ao *r* consonantal e não ao *r* vocalizado [ɐ]), que geralmente ocorre no final de sílaba ou palavra) ainda, os autores do dicionário convencionaram representar todas suas possíveis realizações através da vibrante múltipla alveolar [r] (p.53). Eles salientam que a realização da fricativa uvular [ʁ] é observada predominantemente na fala de locutores de rádio e televisão, assim como na pronúncia de atores no palco, em que nota-se também o uso frequente da vibrante uvular [ʀ] e, de forma esporádica, a produção da vibrante múltipla [r] e do tepe alveolar [ɾ]. Diferentemente do canto, por exemplo, em que há uma preferência por essas duas últimas realizações [r, ɾ]. A utilização de uma forma ou de outra também depende do conteúdo, do estilo e da situação de fala (tradução da autora)⁴³.

⁴¹ Stellungsbedingte Varianten können keine Wörter unterscheiden und nicht in derselben lautlichen Umgebung auftreten. So sind bei einem gegebenen kleinen Wort- und Formenschatz der Laut [ç] – wie in dich [dɪç] – und der Laut [x] – wie in Dach [dax] – stellungsbedingte Varianten ein und desselben Phonems, nämlich des Phonems, das wir /x/ schreiben können. Erstens kommt [ç] nicht in der lautlichen Umgebung vor, wo [x] auftritt, und [x] kommt nicht in der lautlichen Umgebung vor, wo [ç] steht. In der Tat tritt [ç] gewöhnlich nach den vorderen Vokalen ([ɪ œ] u.a.) und nach Konsonanten wie in dich [dɪç], manch [manç] auf, während [x] nach nichtvorderen Vokalen wie [ʊ a ɔ] auftritt, z.B. in Dach [dax]. Somit schliessen sich [x] und [ç] in derselben lautlichen Umgebung gegenseitig aus. Zweitens kann man mit [ç] und [x] nicht verschiedene Wörter unterscheiden. Es ist dafür gleichgültig, ob man [dax] oder [daç] spricht. Höchstens kann man sagen, dass die aussprache [daç] nicht der standardaussprache entspricht.

⁴² Freie Varianten eines Phonems sind verschiedene Laute, die in derselben lautlichen Umgebung auftreten können, ohne Wörter zu unterscheiden. In der Standardaussprache sind vor Vokal das mehrschlägige Zungenspitzen –R [r], das einschlägige Zungenspitzen –R [ɾ], das gerollte Zäpchen –R [ʀ] und das Reibe-R [ʁ] freie Varianten des Phonems /r/. In Ratte z.B. sind alle vier R-Aussprachen möglich. Verschiedene Wörter ergeben sich dadurch nicht.

⁴³ Bei den ausgebildeten Berufssprechern des Rundfunks und Fernsehens überwiegt deutlich das Reibe-R [ʁ]. Auch bei den Berufsschauspielern auf der Bühnen überwiegt das Reibe-R; doch findet man hier oft auch Zäpchen-R [ʀ] (ein- und mehrschlägig), weniger oft ein- und mehrschlägiges Zungenspitzen-R [r, ɾ]. Für den Kunstgesang gilt ein- und mehrschlägiges Zungenspitzen-R [r, ɾ]. Die Verwendung der verschiedenen [r]- Arten hängt auch von Inhalt, Stil und Sprechlage ab. [...] in diesem Buch schreiben wir im allgemeinen für alle Arten von kotonantischem R einfach [r].

3.4 Aspectos éticos

A presente pesquisa foi realizada de acordo com as normas éticas propostas pela Resolução 466 do ano de 2012 que regulamenta a ética de pesquisa com seres humanos, ou seja, toda e qualquer pesquisa que envolva seres humanos de alguma forma, seja na área da saúde, seja como informantes para fins de gravação – como é o caso deste estudo – deverá ser baseada nesses pressupostos éticos. A aprovação desse projeto pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP) pode ser certificada através do número 2.616.281.

Antes de se iniciar a coleta de dados (as gravações), foi esclarecido a cada um dos informantes o tema proposto na pesquisa e, mediante sua permissão – assinando o documento convencionado como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que se encontra em anexo (Apêndice B) no final do trabalho, prosseguiu-se com as gravações.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

A coleta de dados foi realizada por meio de gravações feitas com aprendizes brasileiros de alemão que seguiram um protocolo preestabelecido. A análise dos dados foi feita de modo exaustivo e apresentá-la em sua totalidade aqui não seria plausível, por isso foram selecionados certos casos julgados mais representativos da interlíngua presente na produção oral dos aprendizes, nas partes referentes às análises das frases aleatórias e dos pares mínimos. Nota-se que há, ainda, os dados obtidos da análise de outras duas partes, a primeira que corresponde à pronúncia dos dias da semana - *Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Samstag, Sonntag* – e a segunda que compreende a pronúncia dos números de um a dez – *eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn* -, no entanto, eles não são mostrados a seguir. Vale salientar também que foi analisada a produção oral de apenas seis das dez sentenças aleatórias, propostas inicialmente no protocolo: 1) *Wir gehen ins Kino*; 2) *Ich komme aus der Türkei*; 3) *Sie spricht Deutsch und Englisch*; 4) *Jedes Jahr fahren sie nach Österreich*; 5) *Er ist ein guter Mann*; 6) *Was ist denn los mit dir?*

Os critérios adotados para a seleção dos exemplos que ilustram a análise dos dados, no capítulo seguinte, compreendem os casos julgados mais representativos da interlíngua presente na produção oral dos aprendizes. Nesse sentido, foram selecionadas as frases aleatórias e alguns pares mínimos na pronúncia de cada um dos informantes que correspondem às interferências mais salientes do sistema fonológico do PB como, por exemplo, os casos de nasalização e sândi, assim como às principais dificuldades de pronúncia como, por exemplo, a articulação da

fricativa palatal [ç]. Esses casos característicos da interlíngua dos aprendizes são evidenciados no próximo capítulo.

Finalizada a explicação sobre a metodologia utilizada na presente pesquisa, são feitas a seguir considerações acerca da maneira como se deu a análise dos dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, são expostos os casos que serviram para ilustrar a forma como os dados foram analisados. A análise dos dados foi dividida em duas partes, na primeira são exibidas as análises das sentenças aleatórias produzidas por cada informante e, na segunda, as análises dos pares mínimos. Com relação às frases aleatórias, optou-se por apresentar uma sentença por vez com as análises individuais de cada informante, para que pudesse ser feita uma comparação entre suas produções analisadas ao final.

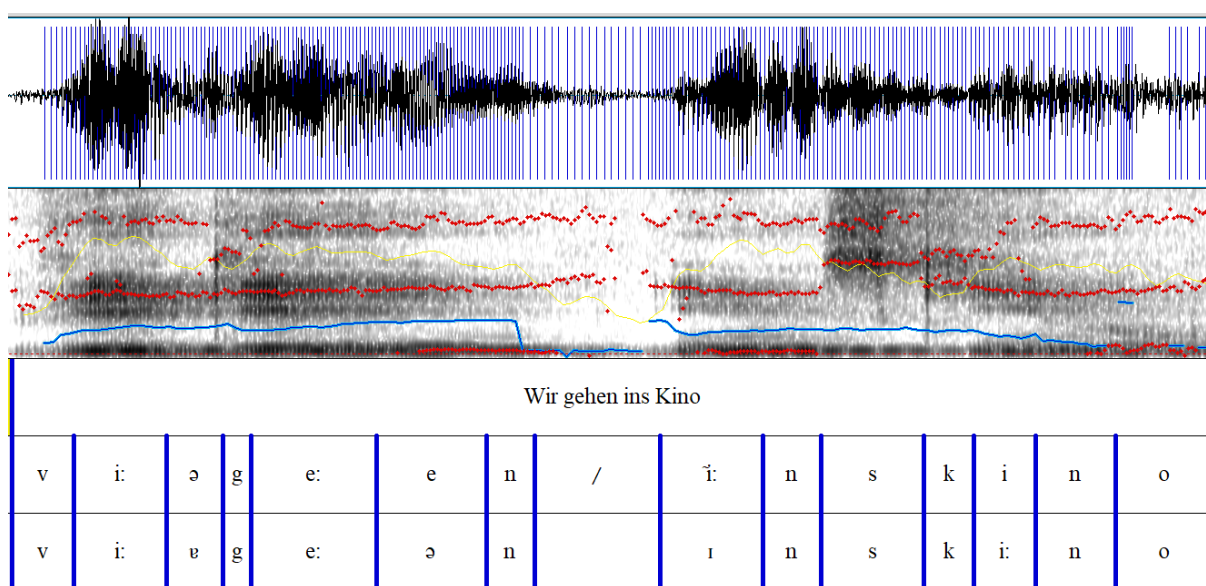
No que diz respeito à segunda parte, apenas alguns dados foram selecionados para exemplificar a análise. A razão para isso se deve ao fato de a análise de todos os pares mínimos produzirem um número muito grande de dados acústicos. Assim, apenas os fatos encontrados mais relevantes e importantes foram selecionados e apresentados. A exposição das análises referentes à pronúncia dos pares mínimos foi dividida por informante e, no final da subseção, foram feitas considerações gerais acerca dos aspectos que se sobressaíram das análises respectivas a todos os informantes.

4.1 Análise frases aleatórias

A seguir são mostradas as análises das seis sentenças aleatórias produzidas por cada informante.

4.1.1 Wir gehen ins Kino

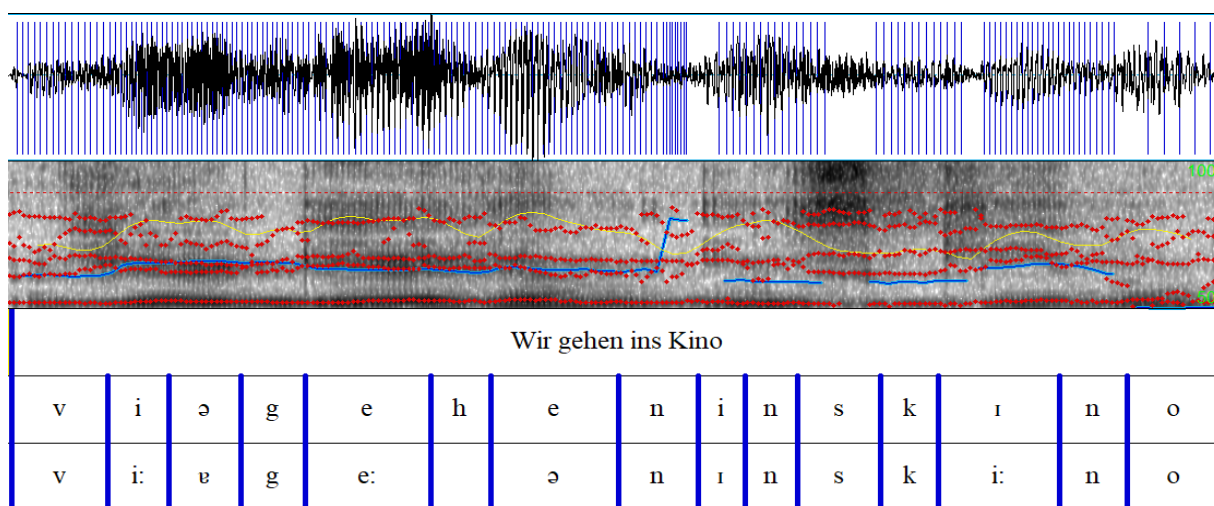
Figura 3 - Pronúncia do enunciado *Wir gehen ins Kino* - F1



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

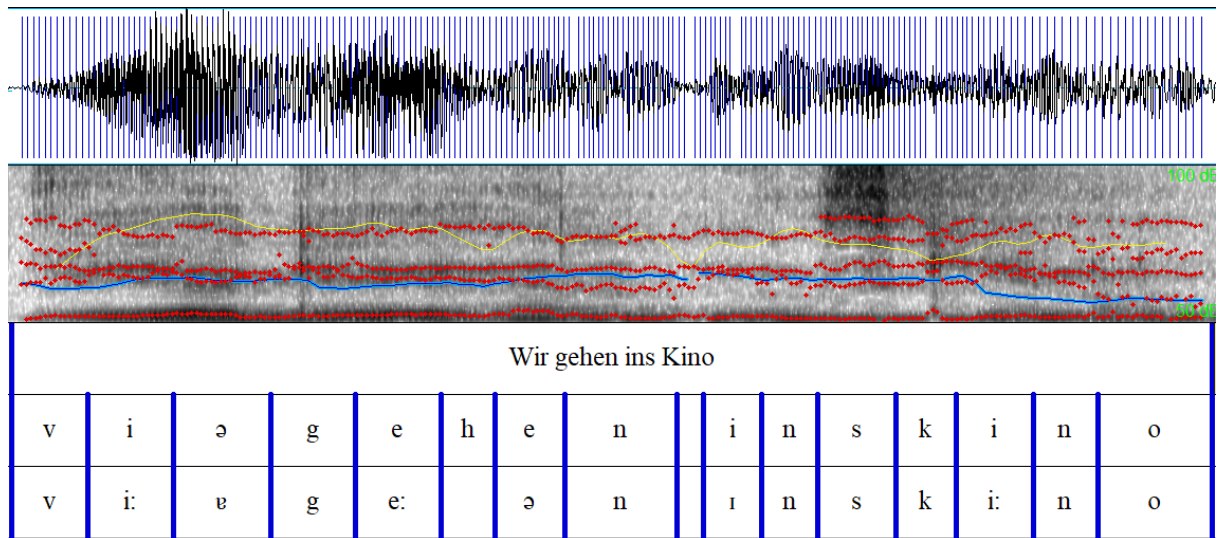
Durante a produção do enunciado *Wir gehen ins Kino*, figura 3, nota-se que o informante F1 varia bastante a intensidade com a qual o som é produzido (linha amarela), e isso acontece não só com ele, mas com todos os informantes de uma forma geral. Acusticamente, a variação de intensidade não afeta a formação dos formantes das vogais. Observa-se a troca da vogal central baixa [ɐ] pela média-baixa [ə] na palavra *wir*, assim como da vogal central média-baixa [ə] pela anterior média-alta [e] na palavra *gehen*. Houve também a nasalização e o alongamento da vogal anterior média-alta [ɪ] na palavra *ins* e a pronúncia da vogal anterior alta breve [i] no lugar da longa [i:] na palavra *Kino*.

Figura 4 - Pronúncia do enunciado *Wir gehen ins Kino* – F2



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

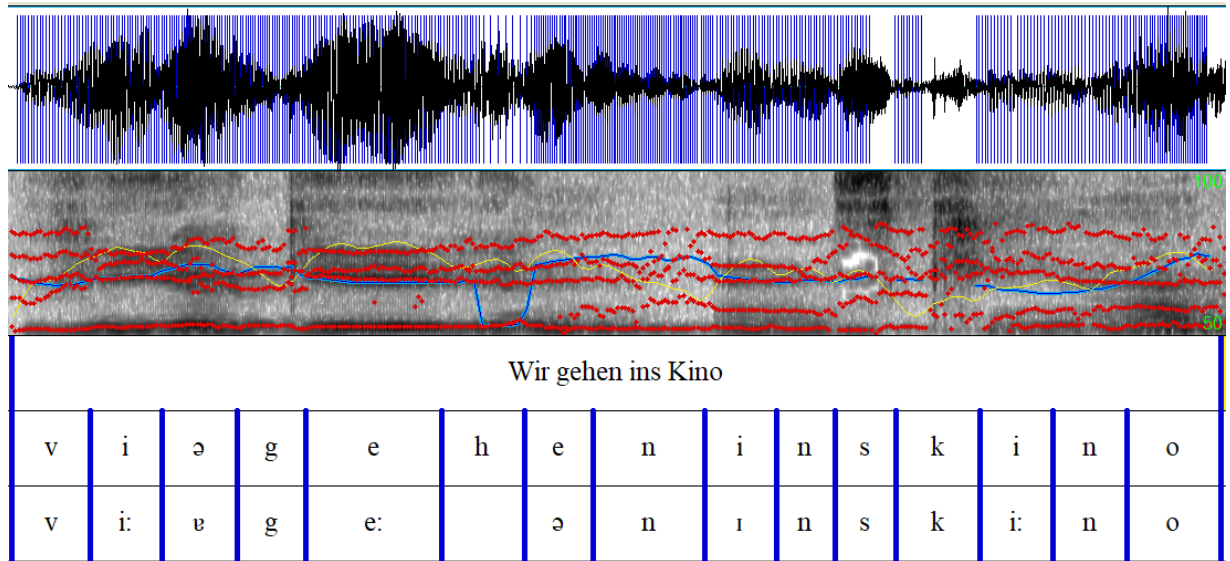
Na produção do enunciado *Wir gehen ins Kino*, figura 4, tem-se as vogais breves em detrimento das longas nas palavras *wir*, *gehen* e *Kino*, além do que, nesta última, houve a pronúncia da vogal anterior alta [i] com uma qualidade diferente do que se esperava, isto é, o informante substituiu a vogal anterior alta [i] pela média-alta [ɪ]. O fenômeno contrário pode ser observado na palavra *ins*, onde F2 trocou a vogal anterior média-alta [ɪ] pela alta [i]. Ainda no que tange às vogais, considera-se a troca da vogal central baixa [ɐ] pela média-baixa [ə] na palavra *wir*, assim como a produção da vogal anterior média-alta [e] no lugar da central média-baixa [ə] na palavra *gehen*. Outro fenômeno ocorrido que merece destaque é a *aspiração* do *h* na palavra *gehen*, como já foi observado na pronúncia de outros informantes.

Figura 5 - Pronúncia do enunciado *Wir gehen ins Kino* – F3

Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Ao pronunciar o enunciado *Wir gehen ins Kino*, figura 5, o informante F3 não produziu a vogal anterior alta [i] longa nas palavras *wir* e *Kino*. Com relação a esta vogal ainda, é possível perceber que o informante a pronunciou de uma maneira mais anterior e mais alta [i] no lugar da menos anterior um pouco mais baixa [ɪ]. A pronúncia da fricativa glotal [h] na palavra *gehen* também é motivo de destaque já que, de forma generalizada, o *h* não é pronunciado quando se encontra entre duas vogais, servindo somente para alongar a vogal que o precede. Este fenômeno também acontece quando ele se realiza em contexto após vogal e diante das consoantes *l*, *m*, *n* e *r*, sendo designado, portanto, como *Dehnungs-H*.⁴⁴

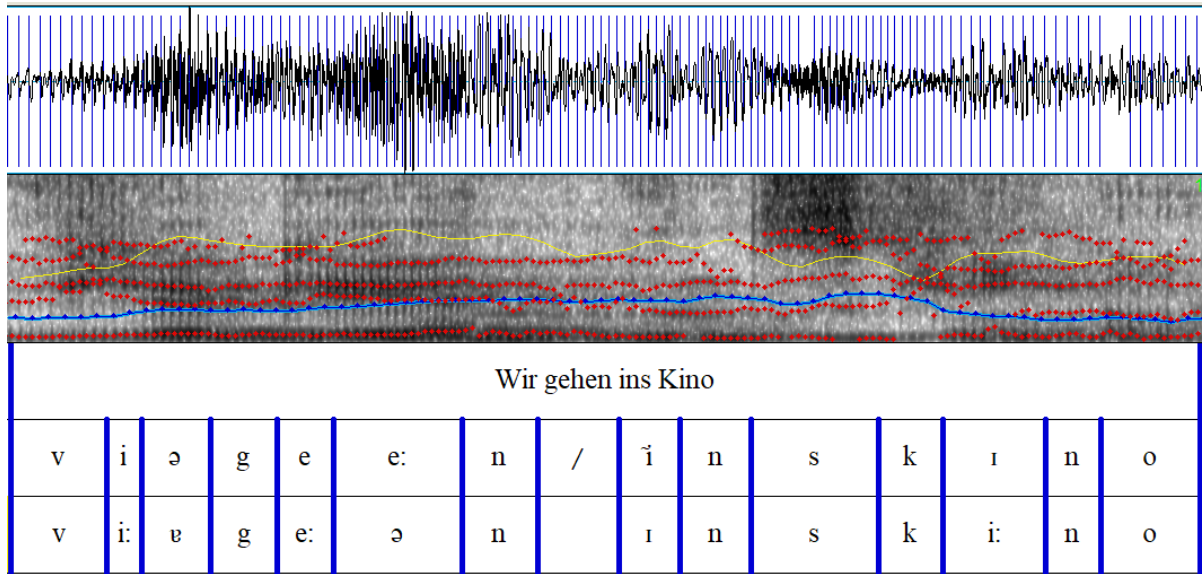
⁴⁴ O *h* que normalmente não é aspirado e exerce apenas a função de alongar a vogal precedente é conhecido como *Dehnungs-H* (ŠILEIKAITĖ-KAISHAURI, 2015) e costuma ocorrer em contexto intervocálico, assim como após vogal diante de consoantes líquidas [l, r] e nasais [m, n] (p.ex. *gehen*, *leihen*, *Lohn*, *Strahl*, *wahr*). Do ponto de vista fonético, seria muito improvável produzir um *h* aspirado diante das consoantes. No contexto intervocálico, por outro lado, a aspiração pode ocorrer, e é possível observar pronúncias deste tipo em algumas regiões da Alemanha.

Figura 6 - Pronúncia do enunciado *Wir gehen ins Kino* - F4

Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Durante a pronúncia do enunciado *Wir gehen ins Kino*, figura 6, o informante F4 produziu o *h* de maneira aspirada na palavra *gehen*, característica que corresponde ao alemão mais antigo. Atualmente a tendência é de que ele não seja pronunciado, especialmente quando encontra-se entre duas vogais – mas também em outros casos como, por exemplo, nas palavras *wahr* e *dehnen* – e sirva apenas para alongar a vogal que o antecede ([va:ɐ], [de:nən] e [ge:ən]).

É importante destacar aqui que a consoante *h* só é aspirada em alemão, quando estiver em contexto de início de palavra ou sílaba e for seguida de uma vogal, por exemplo, nas palavras *Held*, *heben*, *Haus* e *Gelegenheit*, transcritas foneticamente como [hɛlt], [he:bn], [haus] e [gəle:gnhait].

Figura 7 - Pronúncia do enunciado *Wir gehen ins Kino* – F5

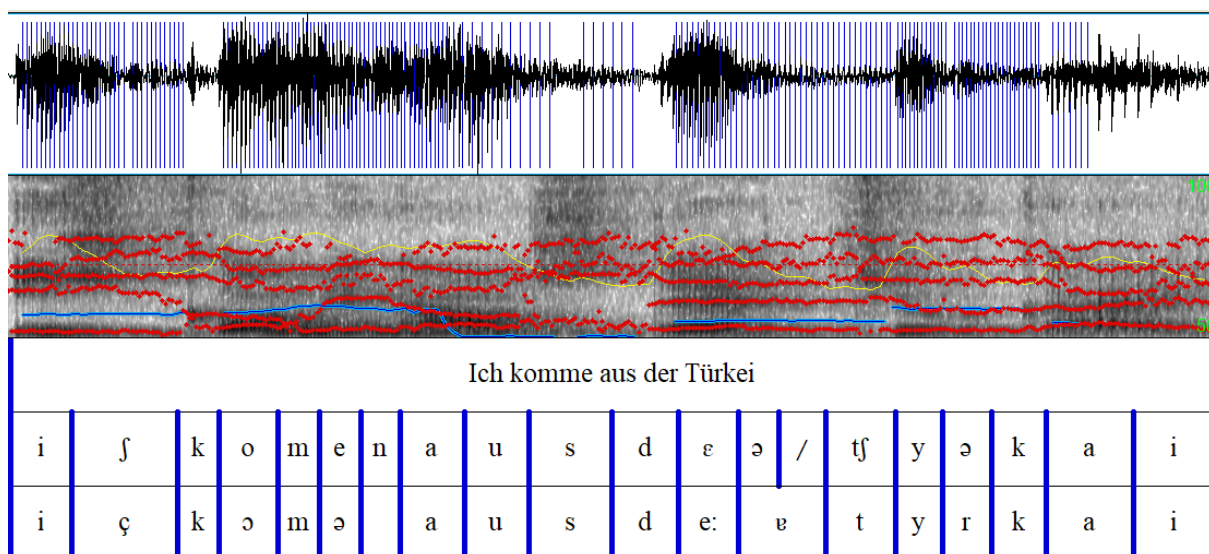
Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

No enunciado *Wir gehen ins Kino*, figura 7, percebe-se que o primeiro segmento, a fricativa labiodental sonora [v] da palavra *wir*, foi produzida com uma qualidade acústica muito ruim. Nesta palavra, o informante F5 pronunciou também a vogal anterior alta breve [i] no lugar da longa [i:] e a vogal central média-baixa [ə] no lugar da vogal central baixa [ɐ]. O mesmo problema relacionado à percepção da duração dos segmentos é encontrado na palavra *gehen*, visto que a vogal anterior média-alta longa [e:] foi produzida como breve [e]. É necessário realçar que nesta palavra, bem como na palavra *Kino*, acontece não só o fenômeno inverso, ou seja, a troca de vogais breves por longas, mas são produzidas também diferentes qualidades vocálicas, a vogal anterior média-alta longa [e:] no lugar da central média-baixa [ə] e a vogal menos anterior e menos alta [ɪ] no lugar da longa [i:]. Nota-se também a nasalização da vogal anterior média-alta [ĩ] na palavra *ins*.

Diante dos casos analisados, é possível perceber que todos os informantes trocaram a vogal central baixa [ɐ] pela média-baixa [ə] durante a pronúncia da palavra *wir*, assim como a vogal central média-baixa [ə] pela anterior média-alta [e] ao produzirem a última sílaba da palavra *gehen*. Outra característica observada na produção oral de todos os informantes foi a produção de vogais breves no lugar das longas, sobretudo durante a pronúncia da palavra *Kino*. Os informantes F2, F3, e F4 realizaram o *h* de maneira aspirada na palavra *gehen*, no lugar de alongarem a vogal que o antecede, ao passo que os informantes F1 e F5 pronunciaram a vogal anterior média-alta de maneira nasalizada [ĩ] na palavra *ins*. No capítulo correspondente aos resultados e discussão, esses casos serão discutidos de modo mais profundo.

4.1.2 Ich komme aus der Türkei

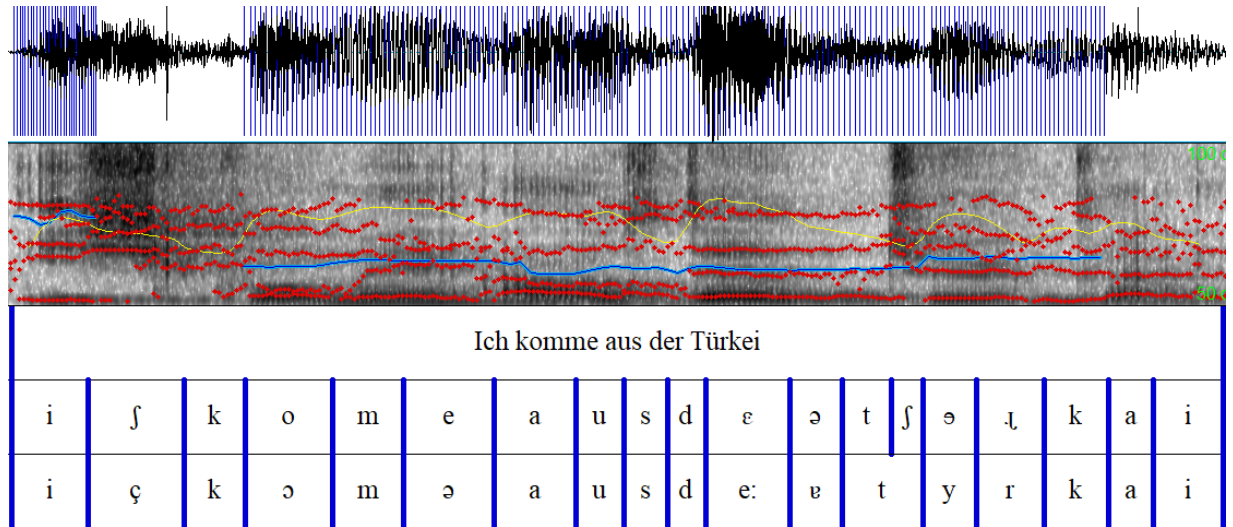
Figura 8 - Pronúncia do enunciado *Ich komme aus der Türkei* - F1



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

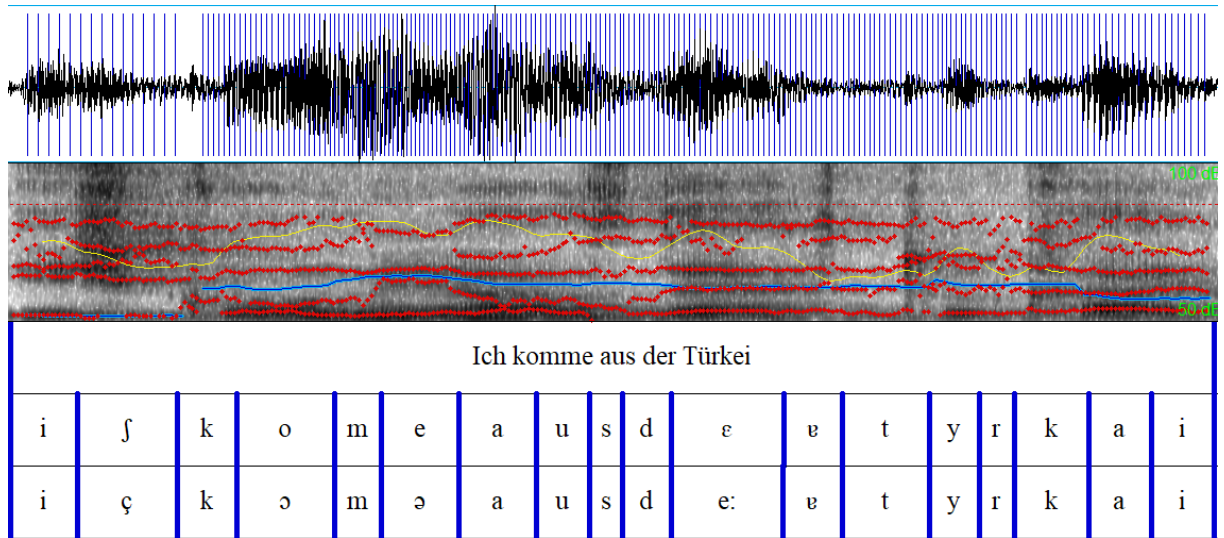
No enunciado *Ich komme aus der Türkei*, conforme mostra a figura 8, o informante F1 pronunciou a fricativa alveopalatal [ʃ] no lugar da palatal [ç] na palavra *ich*, bem como a vogal posterior média-alta [o] no lugar da média-baixa [ɔ] e a vogal anterior média-alta [e] no lugar da central média-baixa [ə] na palavra *kommen*, em que houve ainda a produção da nasal [n] final. Este desvio aconteceu muito provavelmente em função de uma questão ligada à flexão verbal, pois é sabido que a terminação *–en* no AP é a marca de verbo no infinitivo e também flexionado na primeira e na terceira pessoa do plural. Dito de uma forma mais clara, o informante não conjugou o verbo corretamente, pois a flexão verbal para a primeira pessoa do singular *ich* é a terminação *–e*.

Na palavra *der*, houve a troca da vogal anterior média-alta longa [e:] pela média-baixa breve [ɛ], da mesma maneira que a vogal central média-baixa [ə] no lugar da vogal central baixa [ɐ]. Considerando a palavra *Türkei*, observa-se que F1 produziu a vogal central média-baixa [ə] em detrimento da vibrante múltipla [r] e, o mais relevante, houve a palatalização da oclusiva alveolar surda [tʃ]. Este fenômeno será discutido de forma mais profunda na seção em que se trata dos resultados e discussão.

Figura 9 - Pronúncia do enunciado *Ich komme aus der Türkei* - F2

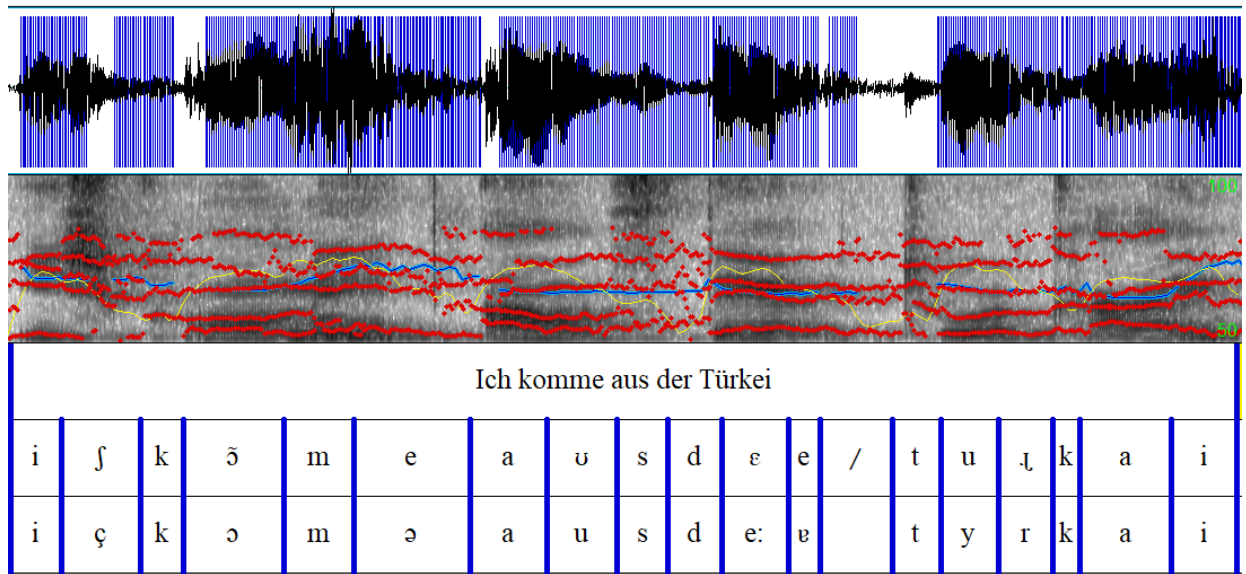
Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

No enunciado *Ich komme aus der Türkei*, figura 9, é possível notar a troca da palatal [ç] pela alveopalatal [ʃ] na palavra *ich*; a diferença nas qualidades vocálicas das palavras *komme*, *der* e *Türkei*, em que foram produzidas, respectivamente, a vogal posterior média-alta [o] no lugar da média-baixa [ɔ], a vogal anterior média-alta [e] no lugar da central média-baixa [ə], a vogal anterior média-baixa [ɛ] no lugar da média-alta longa [e:] e a vogal central média-alta [ə] no lugar da anterior alta labializada [y]; a palatalização da oclusiva alveolar [tʃ] na palavra *Türkei*, bem como a retroflexa [ɹ] no lugar da vibrante [r]. Este último fenômeno também ocorreu com outros informantes, tendo em vista a influência do Dialeto Caipira, variedade falada na cidade em que foram realizadas as gravações.

Figura 10 - Pronúncia do enunciado *Ich komme aus der Türkei* - F3

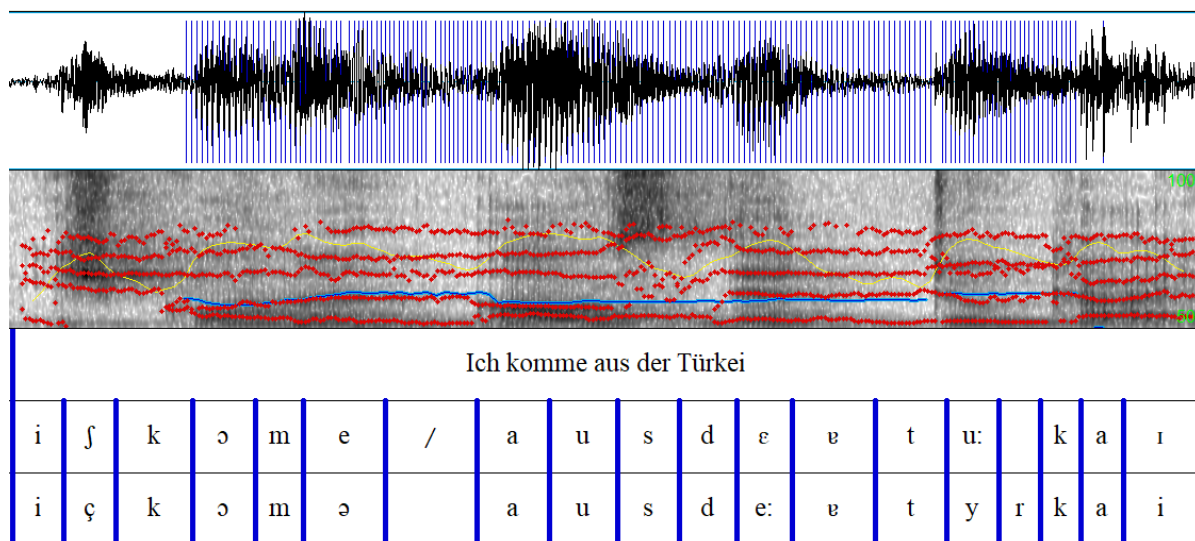
Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Durante a produção do enunciado *Ich komme aus der Türkei*, figura 10, nota-se vários desvios da pronúncia padrão do alemão cometidos pelo informante F3. Houve a troca da palatal [ç] pela alveopalatal [ʃ] na palavra *ich*, bem como a produção de qualidades vocálicas diferentes na palavra *komme*: a vogal posterior média-alta [o] no lugar da média-baixa [ɔ] e a anterior média-alta [e] em detrimento da central média-baixa [ə]. Por último, mas não menos importante, destaca-se a substituição da vogal anterior média-alta e longa [e:] pela média-baixa [ɛ].

Figura 11 - Pronúncia do enunciado *Ich komme aus der Türkei* - F4

Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

No enunciado *Ich komme aus der Türkei*, figura 11, além da troca da fricativa palatal [ç] pela alveopalatal [ʃ] na palavra *ich* e da vogal anterior média-alta [e] no lugar da central média-baixa [ə] na palavra *komme*, o informante produziu a vogal média-baixa [ε] no lugar da média-alta [e], bem como a vogal central média-baixa [ə] no lugar da vogal central baixa [ɐ] durante a pronúncia da palavra *der*. Considerando ainda a palavra *Türkei*, destaca-se a produção da rótica retroflexa [ɽ] no lugar da vibrante múltipla [r] – confirmando novamente a ideia de interferência da LM no aprendizado de LE em nível fonológico, uma vez que o *r* retroflexo é uma característica do Dialeto Caipira, justamente a variedade falada pelos informantes desta pesquisa – e a substituição da vogal anterior alta labializada [y] pela posterior [u].

Figura 12 - Pronúncia do enunciado *Ich komme aus der Türkei* - F5

Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Ao produzir a sentença *Ich komme aus der Türkei*, figura 12, o informante F5 substituiu a fricativa palatal [ç] pela alveopalatal [ʃ] na palavra *ich*, a vogal central média-baixa [ə] pela vogal anterior média-alta [e] na palavra *komme* e a vogal anterior média-alta longa [e:] pela média-baixa [ɛ]. Na palavra *Türkei*, por sua vez, houve troca da vogal anterior alta [i] pela menos anterior e menos alta [ɪ], assim como da vogal anterior alta labializada [y] pela vogal posterior longa [u:], o que provocou a supressão da vibrante seguinte [r]. Na verdade, F5 não produz a posterior alta [u] propriamente longa, mas sim duas vogais iguais que se distinguem pela intensidade. Outro aspecto interessante de se pontuar é o ensurdecimento da vogal anterior alta [i] no início da palavra *ich*, refletindo novamente a influência da fonologia da LM na aprendizagem de LE, dado que a vogal anterior alta [i] no PB, quando seguida da fricativa alveolar surda [s], tende a sofrer assimilação, adquirindo o traço surdo da silábica. É o caso, por exemplo, da palavra *escola*, pronunciada geralmente pelos falantes brasileiros como [iskolə].

A partir dos exemplos apresentados, nota-se três desvios da pronúncia do AP cometidos por todos os informantes: 1) a alveopalatal [ʃ] no lugar da palatal [ç] na palavra *ich*; 2) a vogal anterior média-alta [e] no lugar da central média-baixa [ə] na palavra *komme* – a mesma substituição foi observada na sentença anterior *Wir gehen ins Kino* -; 3) a troca da vogal anterior média-alta longa [e:] pela média-baixa [ɛ] na palavra *der*. A substituição da vogal posterior média-baixa [ɔ] pela média-alta [o] na palavra *komme* também pode ser considerada uma recorrência frequente, visto que foi produzida pelos informantes F1, F2 e F3. Não tão recorrentes foram as trocas da vogal central baixa [ɐ] pela central média-baixa [ə] – neste caso específico, porque no enunciado anterior ela foi constatada na produção de todos os

informantes⁴⁵ -, assim como da oclusiva surda [t] pela africada [tʃ] na *Türkei*, produzidas por F1 e F2. Além disso, destaca-se a realização da retroflexa [ɭ] no lugar da vibrante múltipla alveolar [r] na pronúncia dos informantes F2 e F4 e da vogal posterior alta labializada [u] no lugar da anterior [y] na produção de F4 e F5. Este último, contudo, produziu a vogal de maneira longa [u:]. Salienta-se também que tanto F3 quanto F5 pronunciaram a vogal central baixa [ɐ] de forma adequada na palavra *der*. Retomando as recorrências mais frequentes, a troca da palatal [ç] pela alveopalatal [ʃ] parece ser o caso de maior destaque, como poderá ser confirmado nas próximas análises. Essa questão é abordada na subseção seguinte.

4.1.2.1. A troca da palatal [ç] pela alveopalatal [ʃ]

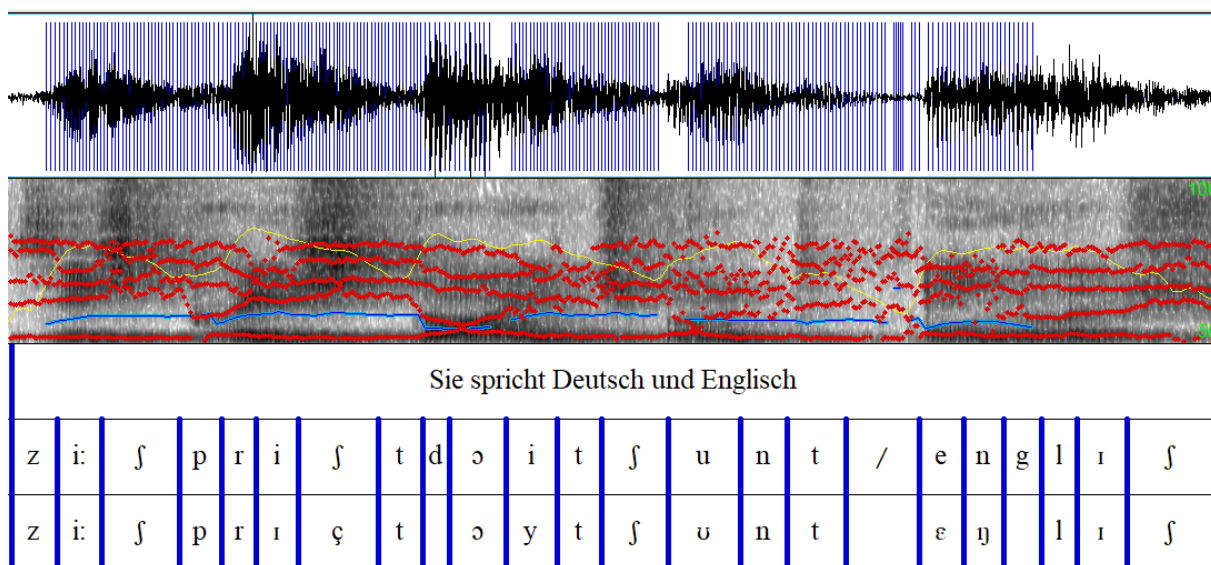
Partimos do pressuposto de que a substituição da fricativa palatal [ç] pela alveolar [ʃ] poderia ser considerada aceitável, pois ambas se encontram na mesma categoria, neste caso, a das fricativas. Segundo Pike (1947) e Cagliari (2002), os sons foneticamente diferentes devem ser necessariamente considerados fonemas, ao passo que os sons foneticamente semelhantes podem ser fonemas ou não, podendo ser apenas variações.

A troca de uma fricativa pela outra poderia representar, portanto, apenas uma variação linguística e não uma interferência interlingual, de fato. Por exemplo, seria bastante improvável que o informante produzisse uma nasal alveolar [n] no lugar da palatal [ç]. O que provoca a substituição entre tais fricativas pode ser designado como a *anteriorização da palatalização*, em outras palavras, a alveopalatal [ʃ] é mais *anterior* que a palatal [ç], embora ambas sejam palatalizadas. Contudo, *não* foi possível considerar a troca de uma pela outra apenas uma variação tendo em vista que ambas estão em oposição fonológica no AP, como ilustra bem o par mínimo *Kirche* x *Kirsche*.

⁴⁵ Segundo Littlewood (1996), a fala de aprendizes de LE normalmente apresenta grande variabilidade.

4.1.3. Sie spricht Deutsch und Englisch

Figura 13 - Pronúncia do enunciado *Sie spricht Deutsch und Englisch* - F1



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

No enunciado *Sie spricht Deutsch und Englisch*, figura 13, F1 realizou as seguintes trocas: a vogal anterior alta [i] no lugar da média-alta [ɪ] e a fricativa alveopalatal [ʃ] no lugar da palatal [ç] na palavra *spricht*; a vogal anterior alta não labializada [i] no lugar da labializada [y] na palavra *Deutsch*; a vogal posterior alta [u] no lugar da média-alta [ʊ] na palavra *und*; a vogal anterior média-alta [e] no lugar da média-baixa [ɛ], assim como a nasal alveolar [n] no lugar da velar [ŋ] na palavra *Englisch*, na qual o informante pronunciou ainda a oclusiva velar sonora [g] que tende a sofrer supressão no AP, quando se encontra em contexto após nasal velar.

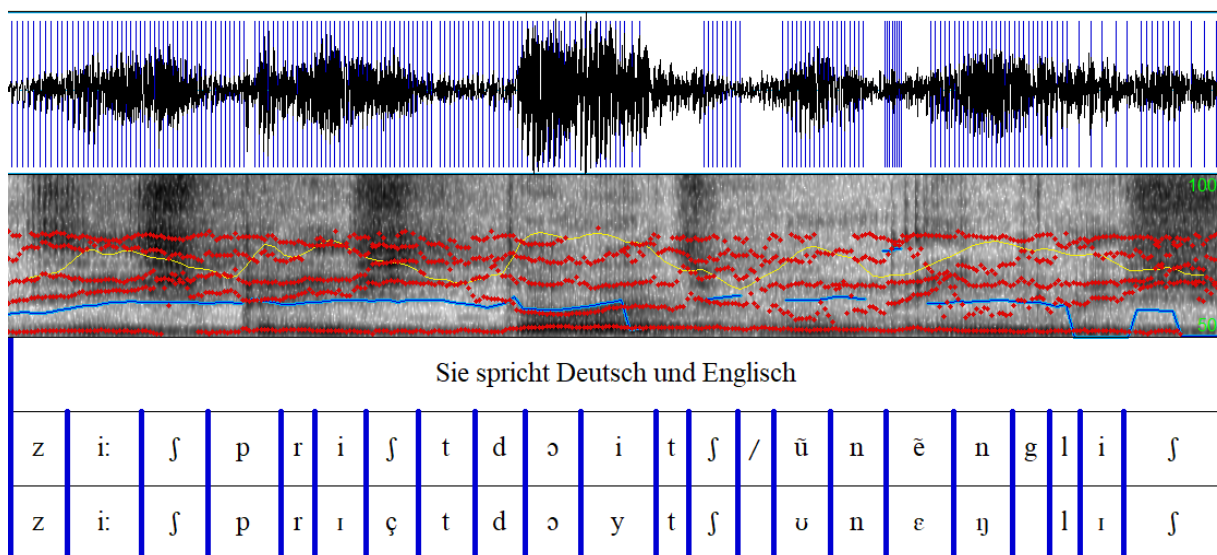
Deve-se salientar que embora a fricativa alveolar [z] seja sonora, ela é lida como surda pelo Praat. Isso ocorre porque o segmento que a sucede é a vogal anterior [i], e as vogais são sempre vozeadas. Dessa forma, o programa compara um segmento ao outro e, em comparação com a vogal [i], a alveolar sonora [z] é percebida como a surda [s].

Também é importante destacar que, embora haja vibração das cordas vocais, muitas vezes o som é ouvido como surdo, devido à queda de intensidade. Por exemplo, a substituição da oclusiva velar sonora [g] pela surda [k] em contexto final de palavra no AP (alemão padrão).

Esse processo de ensurdecimento das obstruintes vozeadas é encontrado frequentemente na língua alemã e designado *Auslautverhärtung*, o qual significa que as consoantes oclusivas, fricativas e africadas são sempre surdas em contexto final de sílaba ou de palavra. Por isso, as

oclusivas sonoras [b], [d] e [g] são produzidas com seus respectivos pares surdos [p], [t] e [k] nas palavras *Urlaub* [u:ɐlaʊp], *Kind* [kɪnt] e *Hamburg* [hambʊrk] (DAMULAKIS, 2008).

Figura 14 - Pronúncia do enunciado *Sie spricht Deutsch und Englisch* - F2

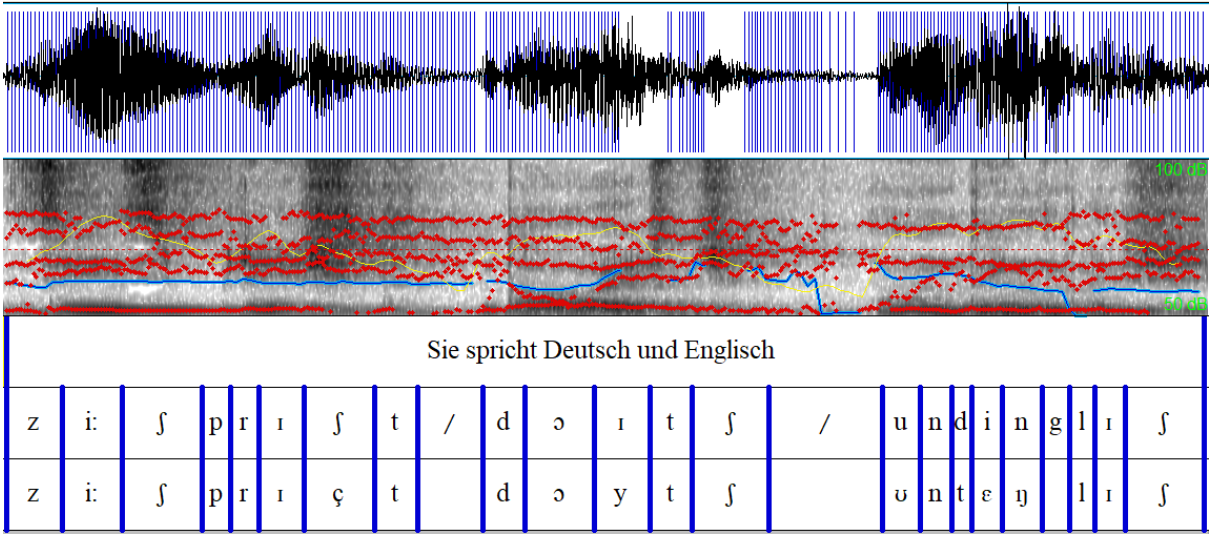


Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Levando em consideração o enunciado *Sie spricht Deutsch und Englisch*, figura 14, ocorreu a troca da fricativa palatal [ç] pela alveopalatal [ʃ] na palavra *spricht*; da vogal anterior média-alta [ɪ] pela alta [i] nas palavras *spricht* e *Englisch*; da vogal anterior alta labializada [y] pela não labializada [i] na palavra *Deutsch*; da vogal posterior média-alta [ʊ] pela alta nasalizada [ũ] na palavra *und* – aqui também é preciso chamar a atenção para a *supressão* da oclusiva alveolar surda [t] no final da palavra – e, por fim, da vogal anterior média-baixa [ɛ] pela média-alta nasalizada [ẽ].

Com relação à pronúncia da nasal alveolar [n] no lugar da velar [ŋ] na palavra *Englisch*, é necessário enfatizar que essa produção soaria de forma estranha aos ouvidos do falante nativo de alemão, porque no AP essa nasal tende a assimilar traços da oclusiva velar que a sucede tornando-se, dessa forma, velar também. Quando a oclusiva velar sonora [g] encontra-se após nasal, ela geralmente é suprimida, o que não corresponde ao que foi produzido por F2 e nem pelos demais informantes.

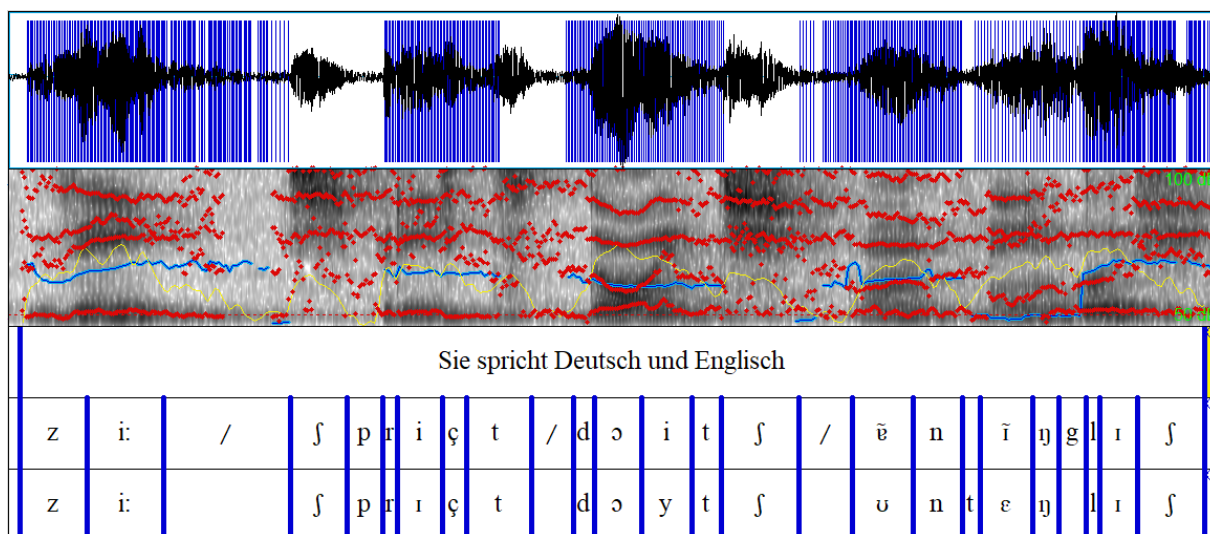
Figura 15 - Pronúncia do enunciado *Sie spricht Deutsch und Englisch* - F3



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

No enunciado *Sie spricht Deutsch und Englisch*, por sua vez, mostrado na figura 15, percebe-se que o informante F3 produziu a alveopalatal [ʃ] no lugar da palatal [ç] na palavra *spricht* e a vogal anterior média-alta não labializada [ɪ] no lugar da alta labializada [y]. Na palavra *und*, houve tanto a troca da vogal posterior média-alta [ʊ] pela alta [u], quanto a da oclusiva surda [t] pela sonora [d]. Já na palavra *Englisch*, além da substituição da vogal anterior média-baixa [ɛ] pela alta [i], observa-se que a oclusiva velar [g] foi produzida, em contraste ao que se é esperado na pronúncia do AP, onde ela tende a sofrer apagamento quando sucede a nasal [n].

Figura 16 - Pronúncia do enunciado *Sie spricht Deutsch und Englisch* - F4

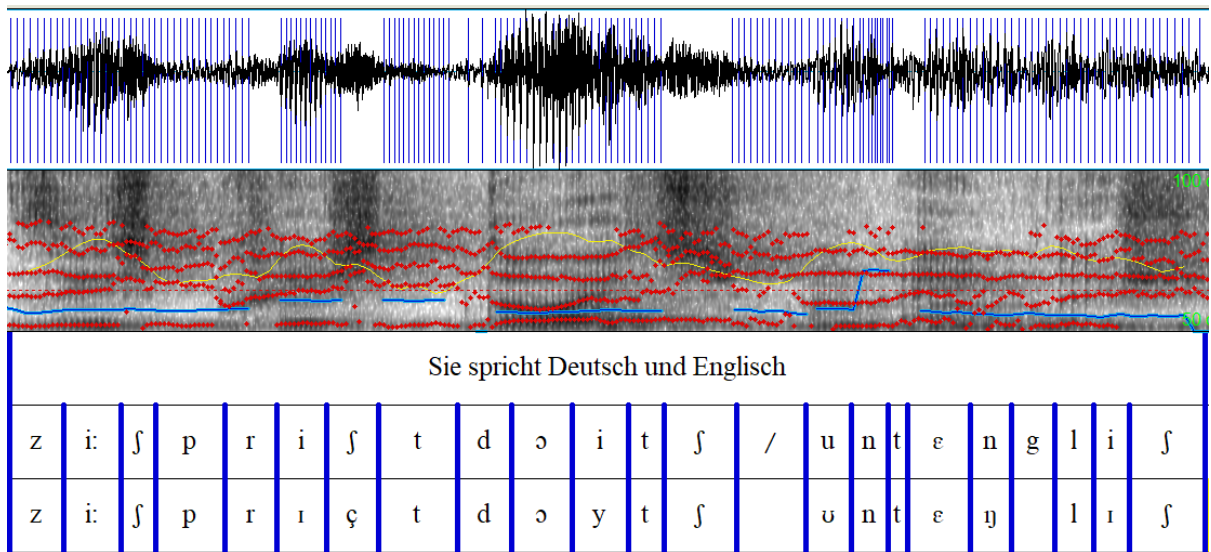


Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Durante a pronúncia do enunciado *Sie spricht Deutsch und Englisch*, figura 16, observa-se dois fatos curiosos: o primeiro relaciona-se à *parada articulatória ou respiratória*, comumente conhecida como *pausa*, e responsável pelo bloqueio da oclusiva alveolar surda [t] no final da palavra *und*, e o segundo corresponde à *impressão* de que o informante produziu a vogal anterior alta [i] no final da palavra *spricht*, embora tenha havido, na verdade, uma aspiração da oclusiva surda [t]. Esta percepção equivocada pode ser explicada pelo fato de que ambas são categorizadas como *alveolares*.

Além disso, o informante produziu a vogal central baixa nasalizada [ẽ] em detrimento da vogal posterior alta [u] na palavra *und*. Considerando a palavra *Englisch* é possível notar que, no lugar da vogal anterior média-baixa [ɛ], o informante pronunciou a vogal anterior alta nasalizada [ã].

Analisando os espectrogramas no *Praat*, percebe-se que houve muita variação no formato de onda, o que está mais ligado a uma questão cognitiva do que propriamente fonética. É necessário organizar na mente previamente o que será falado, e o tempo que existe entre o que é organizado na mente e o que está sendo falado é denominado como *tempo de latência*. Justamente por não dominarem completamente a língua alemã, os informantes demoraram mais tempo para organizar na mente o que seria falado, por isso as variações. Esse fenômeno costuma ocorrer com bastante frequência com os aprendizes de LE de modo geral e, naturalmente, quanto menor o domínio da LA, maior o *tempo de latência*.

Figura 17 - Pronúncia do enunciado *Sie spricht Deutsch und Englisch* - F5

Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Durante a produção do enunciado *Sie spricht Deutsch und Englisch*, figura 17, observa-se que F5 trocou a palatal [ç] pela alveopalatal [ʃ] e a vogal menos anterior e menos alta [ɪ] pela anterior alta [i] na palavra *spricht*. Esta mesma troca entre vogais pode ser percebida na palavra *Englisch*, a qual sofreu ainda mais dois desvios significativos de pronúncia, a troca da nasal velar [ŋ] pela alveolar [n] e a não-supressão da oclusiva velar sonora [g]. Este caso já foi discutido anteriormente, tendo em vista que a maioria dos informantes apresentou o mesmo problema, e está atrelado ao fato de que os aprendizes em questão ainda não assimilaram completamente o sistema fonológico do AP.

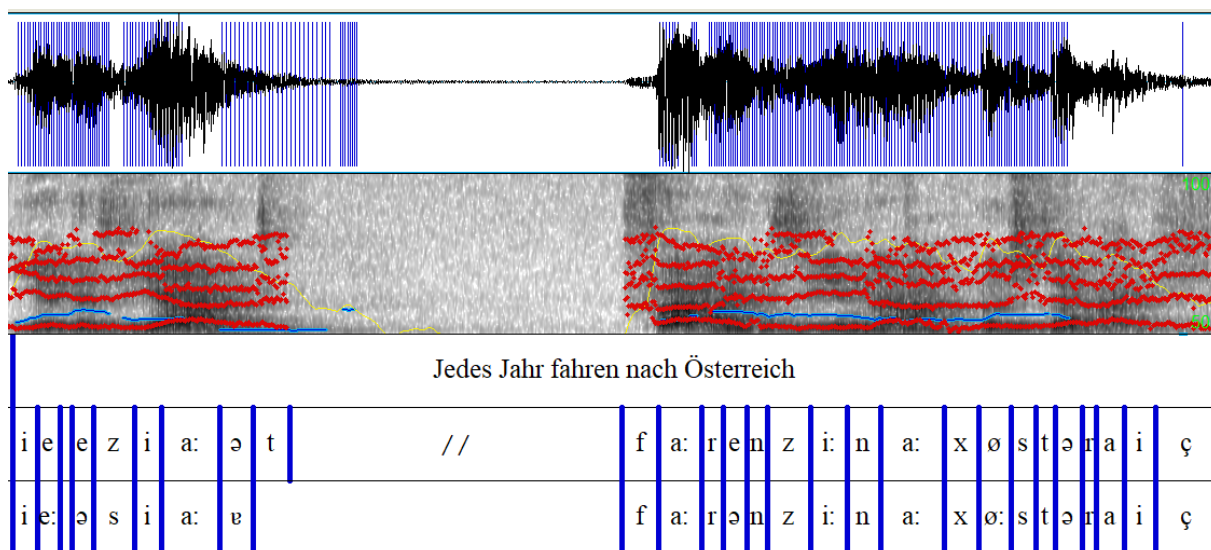
Ademais, houve a troca da vogal anterior alta labializada [y] pela não labializada [i] na palavra *Deutsch* e da vogal menos posterior e menos alta [ʊ] pela posterior alta [u] na palavra *und*.

Levando em consideração os casos expostos, as recorrências mais frequentes foram a substituição da vogal anterior alta labializada [y] pela não labializada [i] na palavra *Deutsch* e a produção da oclusiva velar sonora [g] em contexto de apagamento na palavra *Englisch*, as quais foram percebidas na pronúncia de todos os informantes. Houve também a troca da palatal [ç] pela alveopalatal [ʃ] na produção de quase todos os informantes, com exceção do F4 que também realizou a nasal de maneira adequada [ŋ], em oposição aos outros informantes que pronunciaram a nasal alveolar [n]. Parece interessante pontuar também a substituição da vogal anterior média-baixa [ɛ] pela média-alta [e], observada na produção de F1 e F2, porém este último realizou a vogal de modo nasalizado [ẽ]. Considerando esse mesmo segmento [ɛ], nota-

se sua substituição pela vogal anterior alta [i] na pronúncia de F3 e F4, sendo que o último informante também produziu a vogal nasalizada [ĩ]. As vogais anterior [ɪ] e posterior [ʊ] foram realizadas de maneira mais alta, respectivamente [i] e [u], pela maior parte dos informantes.

4.1.4. Jedes Jahr fahren sie nach Österreich

Figura 18 - Pronúncia do enunciado *Jedes Jahr fahren sie nach Österreich* - F1



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Considerando o enunciado *Jedes Jahr fahren sie nach Österreich*, figura 18, nota-se que F1 produz a oclusiva alveolar [t] no final da palavra *Jahr*, o que provocou uma posterior interrupção, ocasionando uma pausa longa representada por duas barras verticais //. Salienta-se aqui um fato curioso, a troca entre as fricativas se dá em função de um processo fonológico chamado *sândi*⁴⁶, o qual é um fenômeno recorrente no PB. Por isso, pode-se concluir que, a sonorização da fricativa final [s] na palavra *jedes* é provocada pela amálgama com a vogal anterior alta inicial [i] da palavra seguinte *Jahr*. Este fenômeno, entretanto, não é comum de se observar no AP, sendo fortalecida, então, a teoria da *interlíngua*. Em outras palavras, o informante F1 produziu o *sândi* graças à influência do sistema fonológico do PB. Na produção da palavra *jedes*, ocorre ainda a substituição da vogal anterior média-alta longa [e:] pela breve [e] e da vogal central média-baixa [ə] pela vogal anterior média-alta [e]. Esta mesma modificação também pode ser encontrada na palavra *fahren* e, para finalizar, houve a troca da

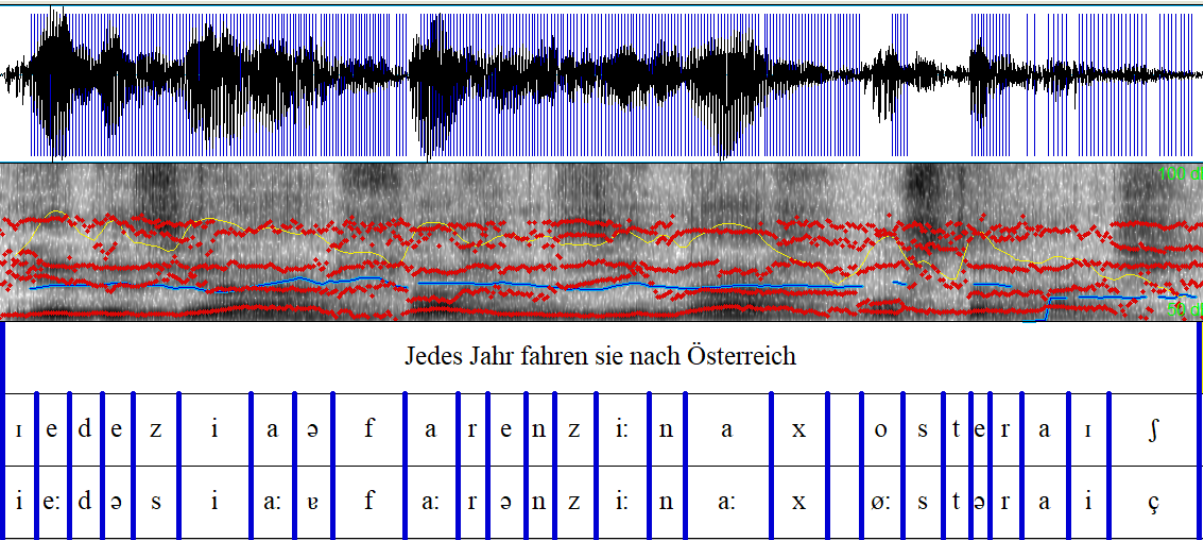
⁴⁶ O *sândi* ocorre quando o segmento inicial ou final da palavra é alterado foneticamente, devido ao contexto em que se encontra, apresentando realizações distintas sujeitas ao som que antecede ou sucede o limite da palavra (XAVIER; MATEUS, 1990).

vogal central baixa [ɐ] pela média-baixa [ə] na palavra *Jahr*, bem como da vogal anterior média-alta longa [ø:] pela breve [ø] na palavra *Österreich*.

Também é importante destacar que, embora haja vibração das cordas vocais, muitas vezes o som é ouvido como surdo, devido à queda de intensidade. Por exemplo, a substituição da oclusiva velar sonora [g] pela surda [k] em contexto final de palavra no AP (alemão padrão).

Esse processo de ensurdecimento das obstruintes vozeadas é encontrado frequentemente na língua alemã e designado *Auslautverhärtung*, o qual significa que as consoantes oclusivas, fricativas e africadas são sempre surdas em contexto final de sílaba ou de palavra. Por isso, as oclusivas sonoras [b], [d] e [g] são produzidas com seus respectivos pares surdos [p], [t] e [k] nas palavras *Urlaub* [u:ɐlaʊp], *Kind* [kɪnt] e *Hamburg* [hambɔrk] (DAMULAKIS, 2008).

Figura 19 - Pronúncia do enunciado *Jedes Jahr fahren sie nach Österreich* - F2

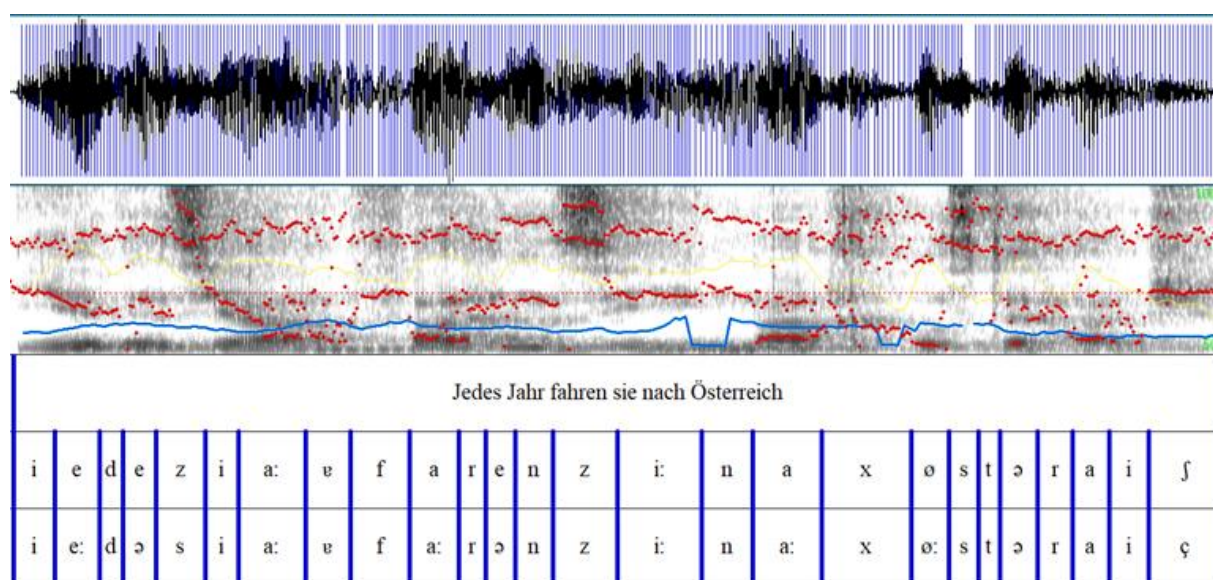


Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

O informante F2 apresentou problemas relacionados à duração dos segmentos no enunciado *Jedes Jahr fahren sie nach Österreich*, figura 19, pois produziu vogais breves em vez das longas nas palavras *jedes*, *Jahr*, *fahren*, *nach* e *Österreich*. É necessário realçar que, assim como F1, F2 realizou *sândi* durante a pronúncia das palavras *jedes* e *Jahr*, promovendo a troca da fricativa alveolar surda [s] pela sonora [z] na palavra *jedes*. Além disso, houve a troca da vogal central média-baixa [ə] pela vogal anterior média-alta [e] e da vogal anterior alta [i] pela média-alta [ɪ] na palavra *jedes*. Esta última substituição também pode ser notada na palavra *Österreich*, bem como a troca da palatal [ç] pela alveopalatal [ʃ], da vogal central média-baixa [ə] pela anterior média-alta [e] e da vogal anterior média-alta [ø] pela posterior [o].

Deve-se realçar um dado acústico relevante, a queda brusca de intensidade entre as palavras *nach* e *Österreich*, ocasionada possivelmente por um receio do informante. A ocorrência da *oscilação* na fala está ligada a um problema de percepção, ou seja, a pronúncia do informante *oscilou* em termos de intensidade devido ao seu receio de falar a palavra seguinte *Österreich*, em virtude, especialmente, do seu segmento inicial, a vogal anterior média-alta [ø]. Muitos aprendizes brasileiros apresentam dificuldades relacionadas à produção das vogais que sofrem *metafonia* no alemão *ä*, *ö* e *ü*, pois suas realizações fonéticas [respectivamente ϵ , $\emptyset$, y] correspondem a sons que não existem no PB, exceto a vogal anterior média-baixa [ϵ].

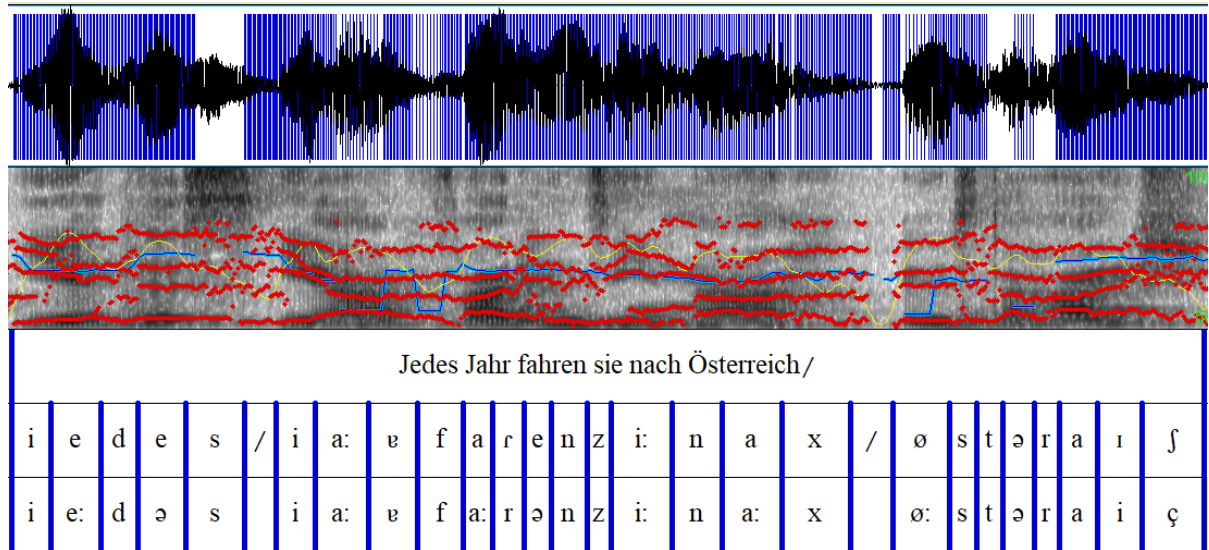
Figura 20 - Pronúncia do enunciado *Jedes Jahr fahren sie nach Österreich* - F3



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

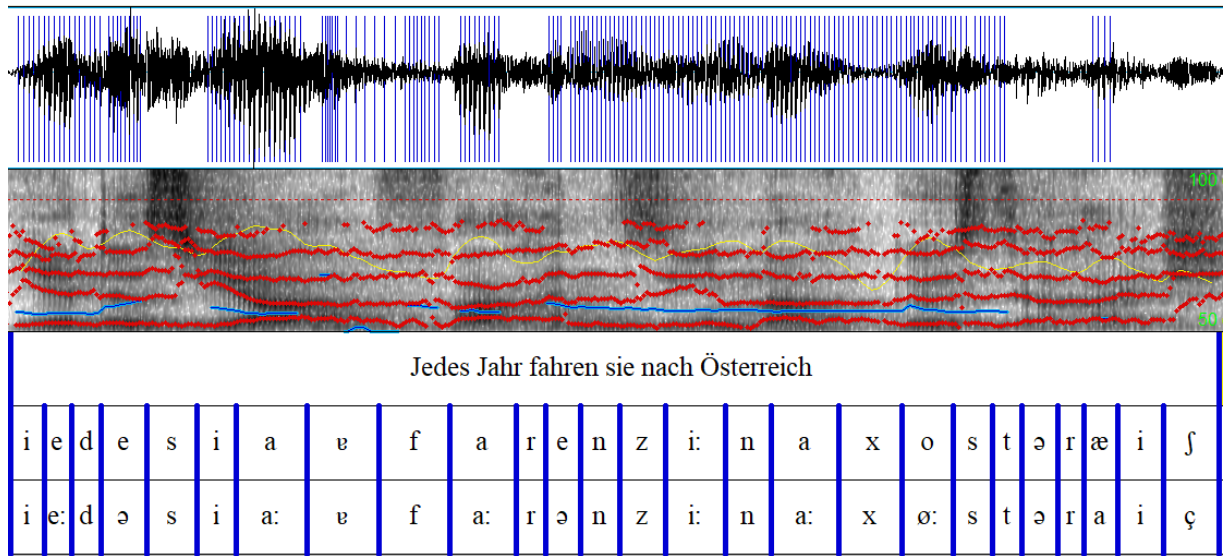
Ao falar a sentença *Jedes Jahr fahren sie nach Österreich*, figura 20, F3 não produziu a vogal anterior média-alta longa [e:] na palavra *jedes*, assim como substituiu a vogal central média-baixa [ə] pela anterior média-alta [e] e a fricativa alveolar surda [s] pela sonora [z]. Outro fato que se sobressai é que F3, da mesma forma que F1 e F2, realizou *sândi* na junção das palavras *jedes* e *Jahr*, substituindo, portanto, a fricativa alveolar surda [s] pela sonora [z].

Houve também a pronúncia da vogal anterior média-alta [e] no lugar da central média-baixa [ə] na palavra *fahren* e, considerando a duração dos segmentos, percebe-se a produção de vogais breves no lugar das longas nas palavras *fahren*, *nach* e *Österreich*.

Figura 21 - Pronúncia do enunciado *Jedes Jahr fahren sie nach Österreich* - F4

Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Ao produzir o enunciado *jedes Jahr fahren sie nach Österreich*, figura 21, o informante F4 pronunciou vogais breves no lugar das longas nas palavras *jedes*, *fahren*, *nach* e *Österreich*. Na palavra *jedes* houve também a troca da vogal central média-baixa [ə] pela vogal anterior média-alta [e], na palavra *fahren* F4 produziu o tepe [r] no lugar da vibrante múltipla [r] e a vogal anterior média-alta [e] no lugar da central média-baixa [ə]. Finalmente, na palavra *Österreich* ocorreu a substituição da fricativa palatal [ç] pela alveopalatal [ʃ], bem como da vogal anterior alta [i] pela média-alta [ɪ].

Figura 22 - Pronúncia do enunciado *Jedes Jahr fahren sie nach Österreich* - F5

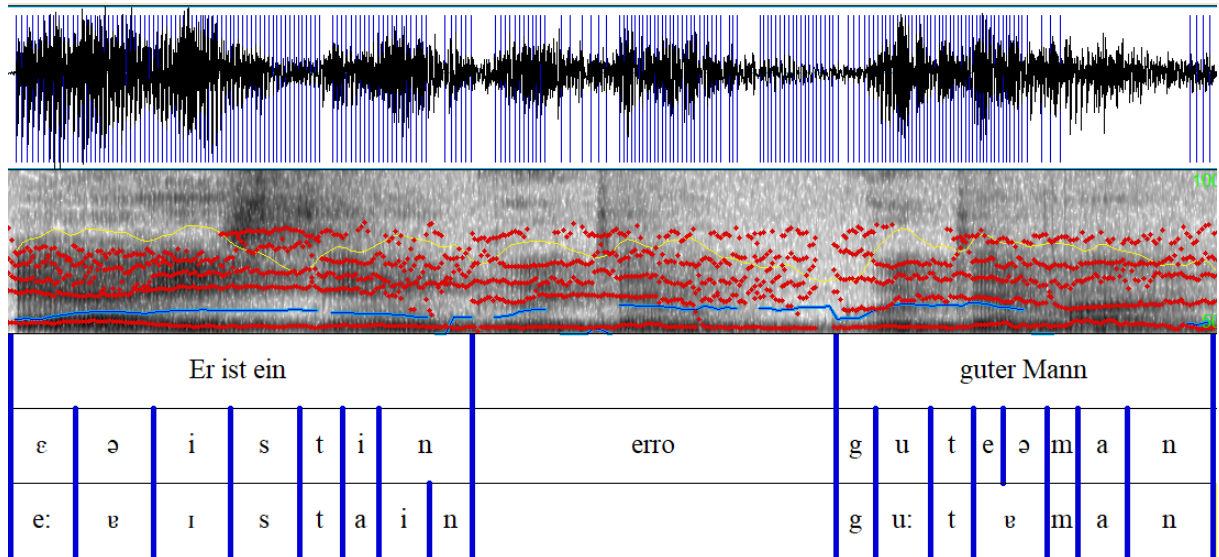
Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

No enunciado *Jedes Jahr fahren sie nach Österreich*, figura 22, se destacam, *a priori*, as vogais breves no lugar das longas nas palavras *jedes*, *Jahr*, *fahren*, *nach* e *Österreich*. O informante F5 pronunciou a vogal anterior média-alta [e] no lugar da vogal central média-baixa [ə] na palavra *jedes*, sendo que essa mesma troca ocorreu também na palavra *fahren*. E, por fim, as diferenças constatadas durante a pronúncia da palavra *Österreich*: a vogal posterior média-alta [o] no lugar da anterior [ø], a vogal anterior um pouco menos baixa [æ] no lugar da baixa [a] e, como tem sido observado recorrentemente, a fricativa alveopalatal [ʃ] no lugar da palatal [ç].

De acordo com as análises evidenciadas, as recorrências mais frequentes compreendem a produção da vogal anterior média-alta breve [e] no lugar da longa [e:] e a troca da vogal central média-baixa [ə] pela média-alta [e] na palavra *jedes*, as quais foram observadas na pronúncia de todos os informantes. A realização da vogal anterior baixa breve [a] no lugar da longa [a:], assim como da fricativa alveopalatal [ʃ] no lugar da palatal [ç], também chamou a atenção, visto que foram percebidas na produção oral de F2, F3, F4 e F5. Nota-se a recorrência de sândi na pronúncia de F1, F2 e F3, ao produzirem as palavras *jedes* e *jahr*. Outras recorrências menos frequentes configuram a troca da vogal central baixa [ɐ] pela média-baixa [ə], produzida por F1 e F2, a substituição da vogal anterior média-alta labializada longa [ø:] pela posterior média-alta breve [o], realizada por F2 e F5, e a produção da vogal anterior média-alta [ɪ] no lugar da alta [i], constatada na pronúncia de F2 e F4.

4.1.5. Er ist ein guter Mann

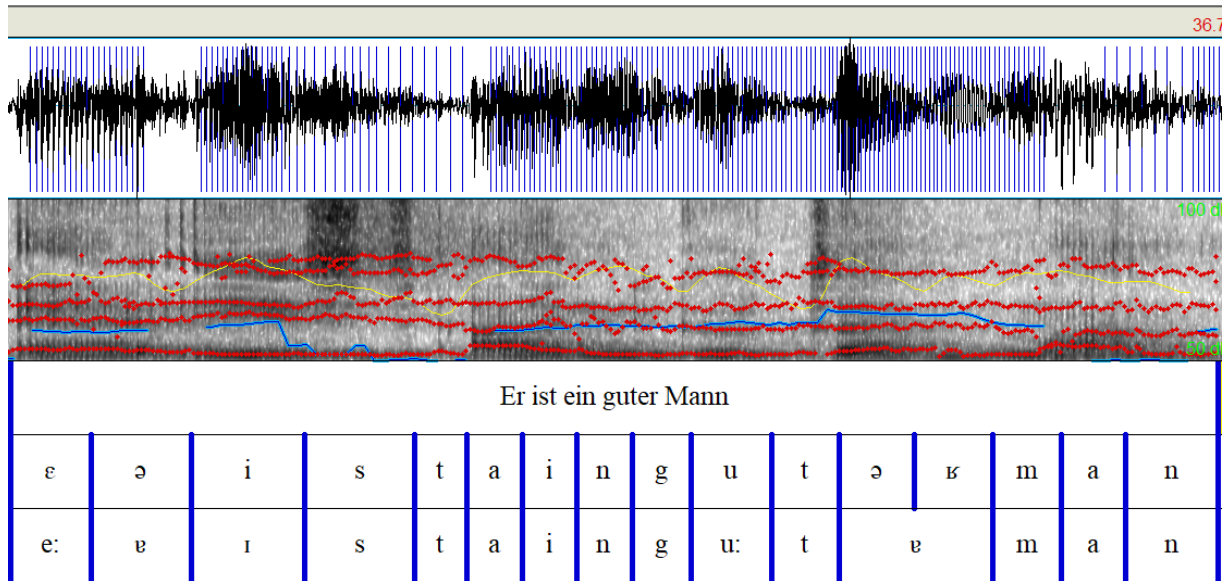
Figura 23 - Pronúncia do enunciado *Er ist ein guter Mann* - F1



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

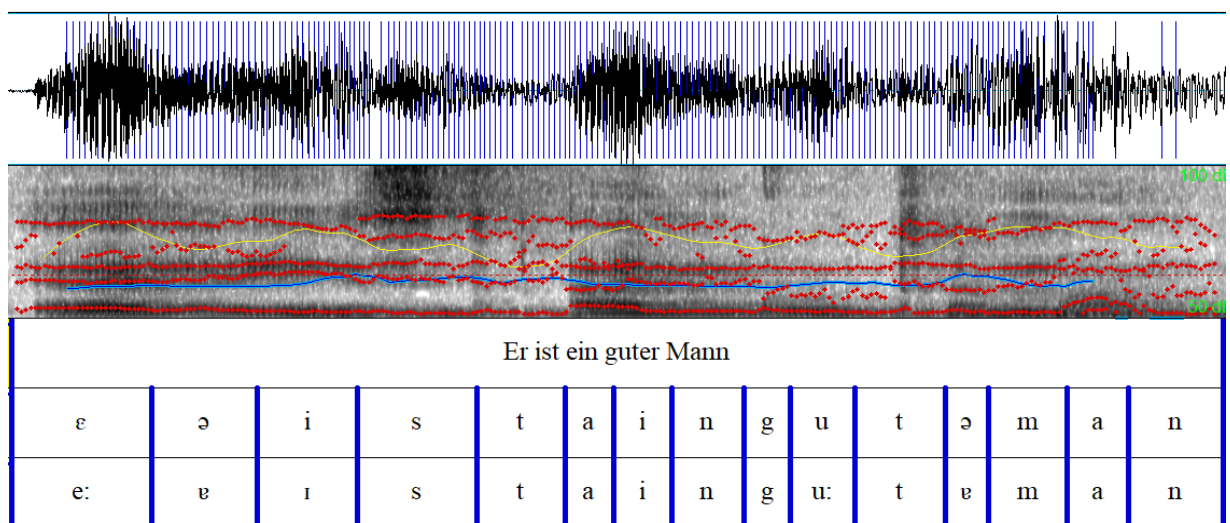
Antes de se dar início às observações acerca da produção oral de F1, é necessário chamar a atenção para o *erro* destacado no meio do enunciado no centro da tela, pois não se trata de uma produção imprópria do informante, mas apenas de uma repetição do começo do enunciado *Er ist ein*. Esta repetição poderia ser vista, inclusive, como uma estratégia de reparo utilizada pelo aprendiz ao perceber que havia suprimido algum segmento na primeira tentativa de produção, neste caso, a vogal anterior baixa [a] na palavra *ein*. Esclarecida esta questão, prossegue-se com a análise.

Ao produzir o enunciado *Er ist ein guter Mann*, figura 23, o informante F1 pronunciou a vogal anterior alta [i] no lugar do ditongo [ai] na palavra *ein*. Aqui é possível relacionar o fato ocorrido muito mais a uma questão ortográfica do que propriamente fonética/fonológica, uma vez que o ditongo *ie* em alemão é pronunciado geralmente como a vogal anterior alta longa [i:]. Ou seja, na hora da leitura o informante possivelmente confundiu o ditongo *ei*, o qual é pronunciado como [ai], com o ditongo ortográfico *ie*. Na palavra *er*, houve a substituição da vogal anterior média-alta longa [e:] pela média-baixa breve [ε], da mesma forma que da vogal central baixa [ɐ] pela média-baixa [ə]. Na palavra *guter* também ocorreu esta troca, mas no lugar da vogal central baixa [ɐ] F1 pronunciou não somente a vogal central média-baixa [ə], como também a vogal anterior média-alta [e], além da vogal posterior alta breve [u] no lugar da longa [u:]. Na palavra *ist*, o informante trocou a vogal anterior média-alta [ɪ] pela alta [i].

Figura 24 - Pronúncia do enunciado *Er ist ein guter Mann* - F2

Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

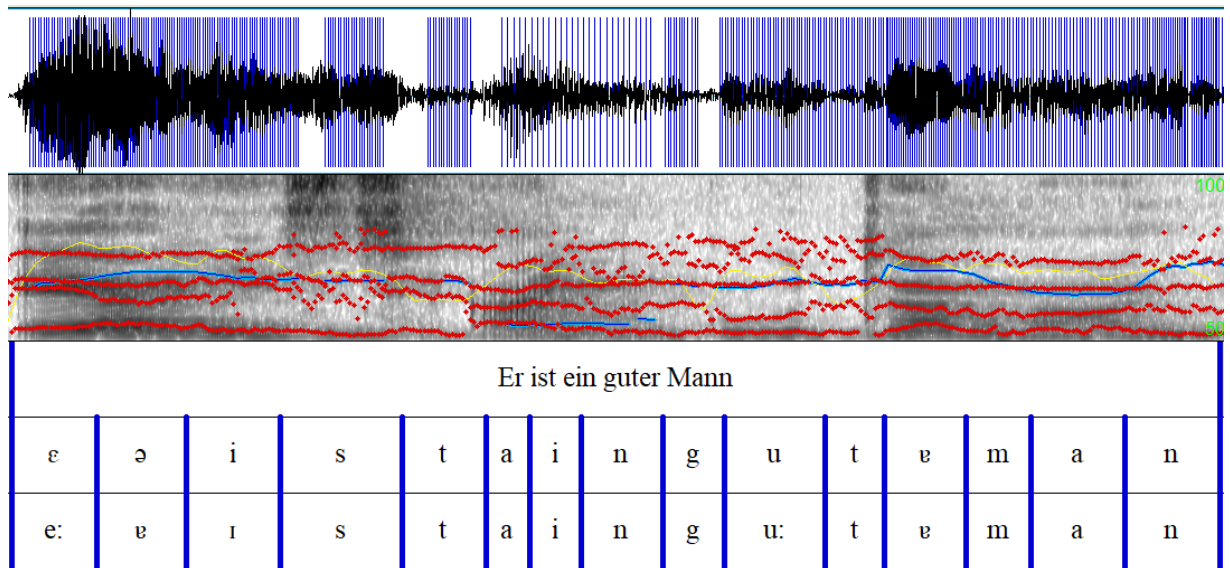
Ao examinar o enunciado *Er ist ein guter Mann*, figura 24, salienta-se a troca da vogal central baixa [ɐ] pela média-baixa [ə] seguido da fricativa uvular [ɤ] na palavra *guter*, assim como a produção da vogal posterior alta breve [u] no lugar da longa [u:]. Na palavra *er*, a vogal anterior média-alta longa [e:] foi substituída pela média-baixa breve [ε], ao passo que na palavra *ist*, foi pronunciada vogal anterior alta [i] no lugar da média-alta [ɪ].

Figura 25 - Pronúncia do enunciado *Er ist ein guter Mann* - F3

Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

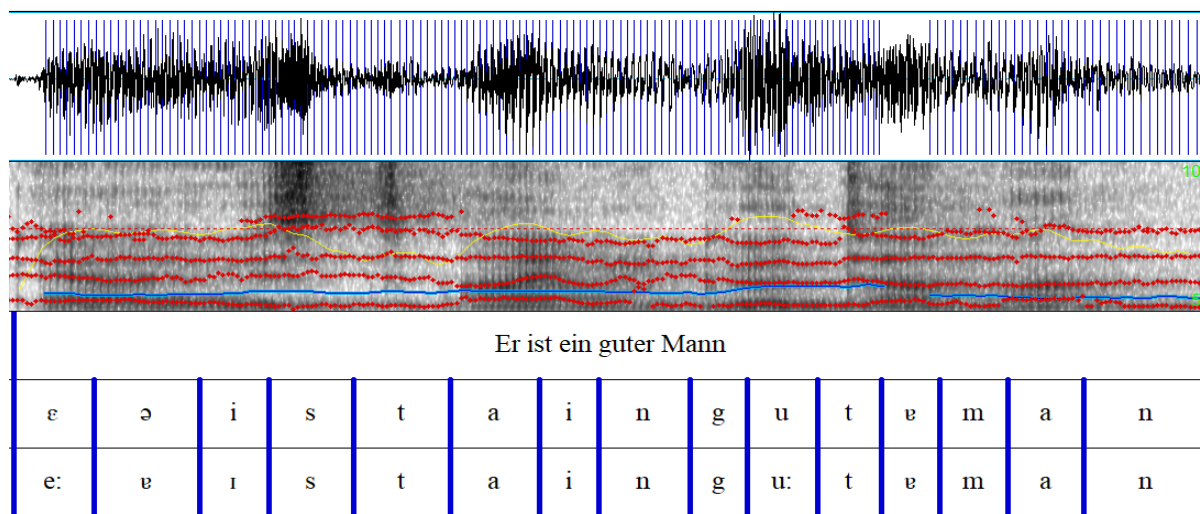
Observando a figura 25, é possível perceber que o informante pronunciou a vogal anterior média-baixa [ɛ] no lugar da média-alta longa [e:] e a vogal central média-baixa [ə] no lugar da baixa [ɐ] na palavra *er*; a vogal anterior alta [i] no lugar da média-alta [ɪ] na palavra *ist*; a vogal posterior alta breve [u] no lugar da longa [u:] na palavra *gut* e, novamente, a vogal central média-baixa [ə] no lugar da vogal central baixa [ɐ].

Figura 26 - Pronúncia do enunciado *Er ist ein guter Mann* - F4



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Durante a pronúncia do enunciado *Er ist ein guter Mann*, figura 26, ocorreram as seguintes trocas: a vogal anterior média-baixa [ɛ] no lugar da média-alta longa [e:] e a vogal central média-baixa [ə] no lugar da baixa [ɐ] na palavra *er*; a vogal anterior alta [i] no lugar da média-alta [ɪ] na palavra *ist*; a vogal posterior alta breve [u] no lugar da longa [u:] na palavra *guter*.

Figura 27 - Pronúncia do enunciado *Er ist ein guter Mann* - F5

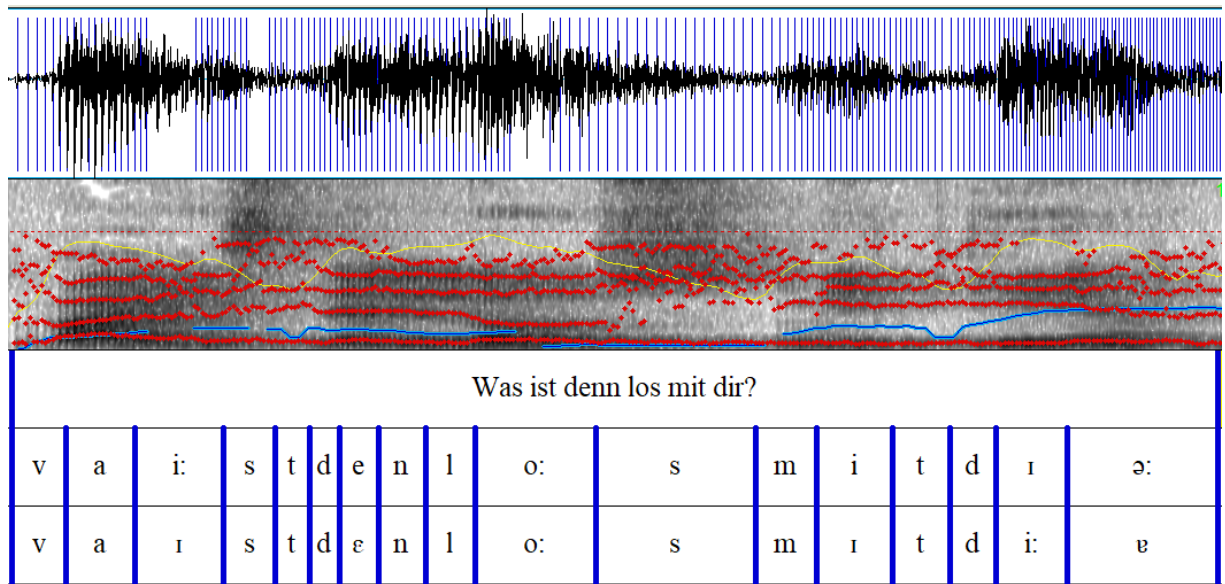
Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Levando em consideração o enunciado *Er ist ein guter Mann*, figura 27, identifica-se alguns desvios da pronúncia do AP: 1) a vogal anterior média-baixa [ɛ] no lugar da alta longa [e:], assim como a vogal central média-baixa [ə] no lugar da vogal baixa [ɐ] na palavra *er*; 2) a vogal anterior alta [i] no lugar da menos anterior e menos alta [ɪ] na palavra *ist*; 3) a vogal posterior alta breve [u] no lugar da longa [u:] na palavra *guter*.

A partir dos dados analisados anteriormente, ressalta-se que os casos recorrentes de desvios da pronúncia do AP foram constatados na produção oral de todos os informantes. Isso pode estar relacionado ao fato de que certos aspectos da pronúncia dos aprendizes encontram-se fossilizados (SELINKER, 1972). Por exemplo, é bastante provável que os aprendizes já tenham incorporado a realização fonética da palavra *er* com a vogal anterior média-baixa [ɛ], assim como o *r* ortográfico a ser realizado com a vogal central média-baixa [ə]. Do mesmo modo, a não distinção entre vogais longas e breves e a produção da vogal anterior alta de maneira mais saliente - [i] no lugar de [ɪ] – parecem configurar elementos de pronúncia internalizados pelos aprendizes.

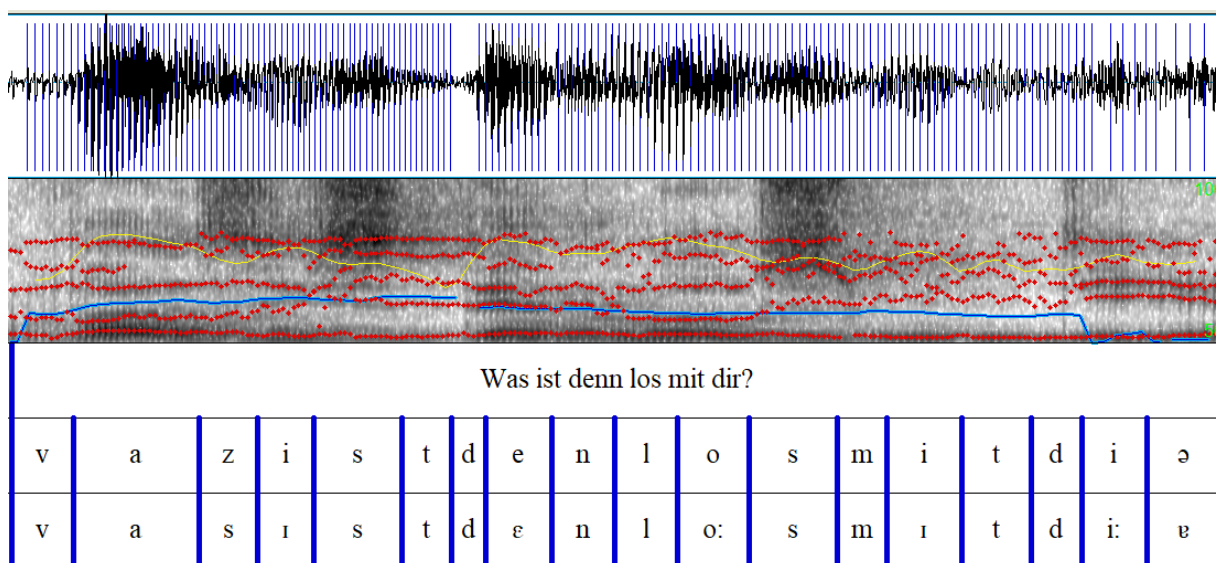
4.1.6. Was ist denn los mit dir?

Figura 28 - Pronúncia do enunciado *Was ist denn los mit dir?* - F1



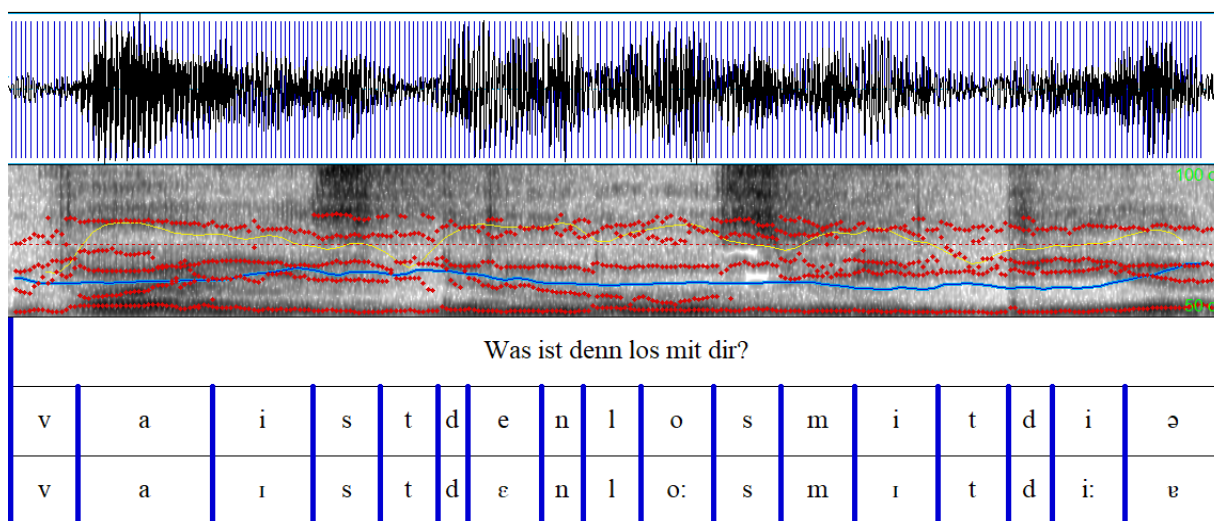
Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Durante a pronúncia do enunciado *Was ist denn los mit dir?*, figura 28, F1 não produziu a fricativa alveolar surda [s] no final da palavra *was*, ao mesmo tempo em que trocou a vogal anterior média-alta [ɪ] pela alta longa [i:]. A troca entre estas vogais também pôde ser observada na palavra *mit*, mas de maneira breve [i]. O informante também substituiu a vogal anterior média-baixa [ɛ] pela média-alta [e] na palavra *denn*, e na palavra *dir* houve a troca da vogal anterior alta longa [i:] pela média-alta [ɪ], assim como da vogal central baixa [ɐ] pela média-baixa longa [ə:].

Figura 29 - Pronúncia do enunciado *Was ist denn los mit dir?* - F2

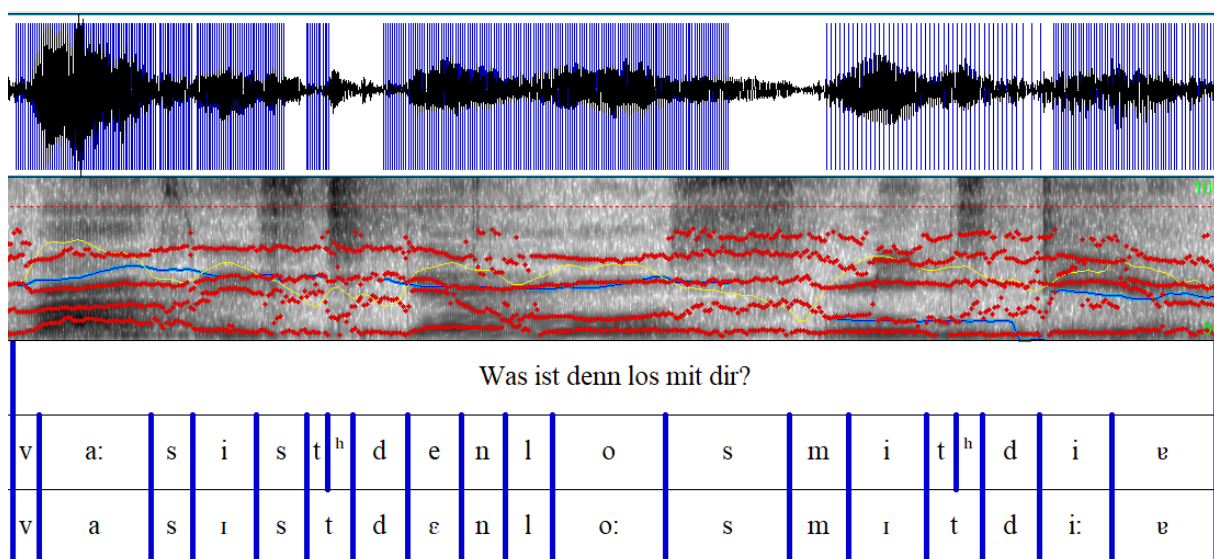
Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Analisando o enunciado *Was ist denn los mit dir?*, figura 29, destaca-se, em primeiro lugar, novamente, a realização de *sândi*, quando F2 pronunciou as palavras *was* e *ist*, trocando a fricativa alveolar surda [s] pela sonora [z]. Além disso, o informante produziu a vogal anterior média-alta [e] no lugar da média-baixa [ɛ] na palavra *denn*, a vogal anterior alta [i] no lugar da média-alta [ɪ] nas palavras *ist* e *mit*, a vogal central média-baixa [ə] no lugar da vogal central baixa [ɐ] na palavra *dir* e as vogais breves [o] e [ɪ] no lugar das longas [o:] e [i:] nas palavras *los* e *dir*, respectivamente.

Figura 30 - Pronúncia do enunciado *Was ist denn los mit dir?* - F3

Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

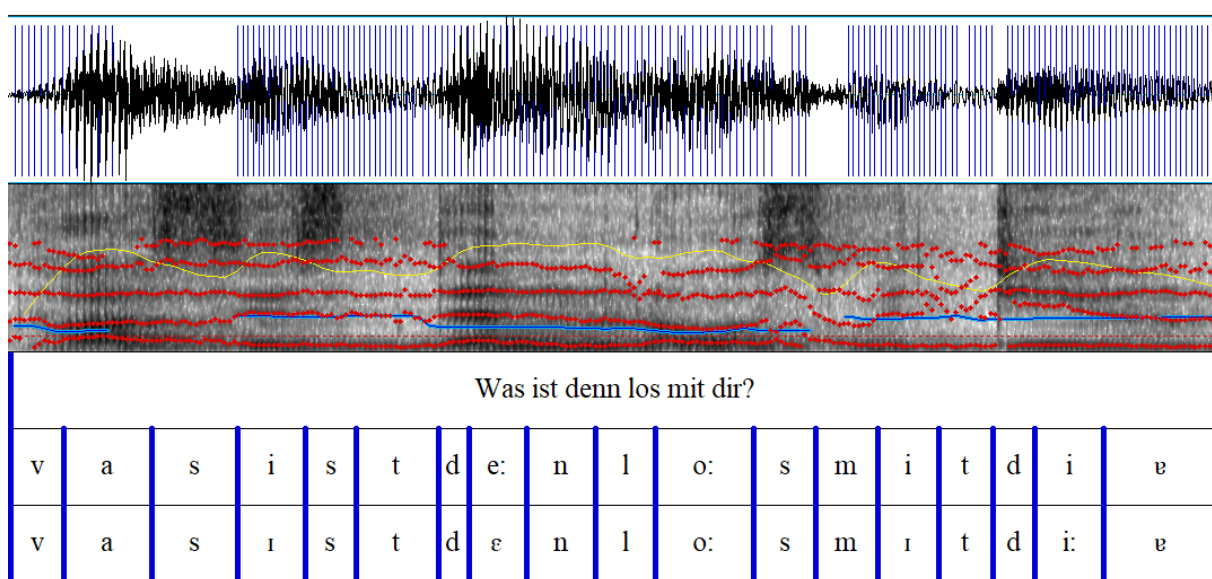
Durante a produção do enunciado *Was ist denn los mit dir?*, figura 30, é necessário destacar a supressão da silábica final [s] na palavra *was*, em virtude do mesmo caso já ter ocorrido anteriormente com F1. Ademais, F3 pronunciou a vogal anterior média-alta [e] no lugar da média-baixa [ɛ] na palavra *denn*, a vogal anterior alta [i] no lugar da média-alta [ɪ] nas palavras *ist* e *mit*, a vogal central média-baixa [ə] no lugar da vogal baixa [ə] na palavra *dir* e, por último, as vogais breves [o] e [i] no lugar das longas [o:] e [i:] nas palavras *los* e *dir*.

Figura 31 - Pronúncia do enunciado *Was ist denn los mit dir?* - F4

Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Observando o enunciado *was ist denn los mit dir?*, figura 31, se sobressai, em primeiro lugar, a produção da oclusiva alveolar surda *aspirada* [t^h] nas palavras *ist* e *mit*. Também é possível notar que F4 pronunciou a vogal anterior baixa longa [a:] no lugar da breve [a] na palavra *was*, ao mesmo tempo em que nas palavras *los* e *dir* ocorreu a substituição inversa, isto é, foram produzidas vogais breves no lugar das longas. Nas palavras *denn* e *mit* houve, respectivamente, a troca da vogal anterior média-baixa [ɛ] pela média-alta [e] e da vogal anterior média-alta [ɪ] pela alta [i].

Figura 32 - Pronúncia do enunciado *Was ist denn los mit dir?* - F5



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Durante a produção do enunciado *Was ist denn los mit dir?*, figura 32, F5 substituiu a vogal menos anterior e menos alta [ɪ] pela anterior alta [i] na palavra *ist*, da mesma maneira que na palavra *mit*. Além disso, o informante pronunciou a vogal anterior média-alta longa [e:] no lugar da média-baixa [ɛ] na palavra *denn* e a vogal anterior alta breve [i] no lugar da longa [i:].

Considerando os casos apresentados, as recorrências mais frequentes são a troca da vogal anterior média-baixa [ɛ] pela anterior média-alta [e] e a substituição da vogal anterior alta menos saliente [ɪ] pela mais saliente [i] que foram produzidas por todos os informantes. A produção da vogal anterior alta [i] de maneira breve no lugar da longa também caracteriza um fato bastante recorrente, tendo sido observada na pronúncia de F2, F3, F4 e F5. A realização da vogal central média-baixa [ə] no lugar da vogal baixa [ɐ], durante a produção oral dessa sentença especificamente, não foi tão frequente, dado que apenas F1, F2 e F3 produziram essa

troca. Com a mesma frequência, houve a substituição da vogal posterior média-alta longa [o:] pela breve [o], averiguada na pronúncia de F2, F3 e F4.

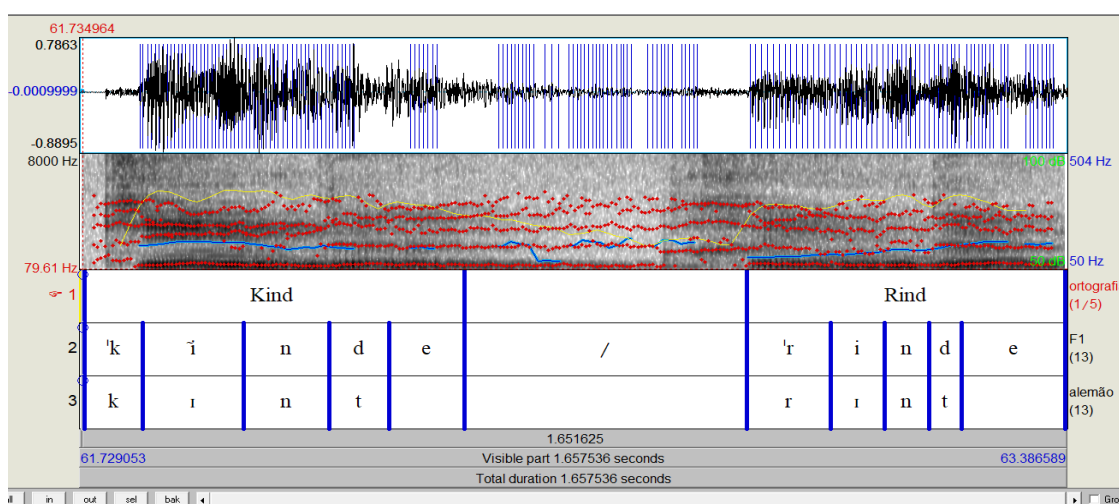
Concluídas as análises relativas à produção oral das sentenças aleatórias, parte-se para a análise dos pares mínimos. Vale enfatizar que esses casos serão discutidos de maneira mais profunda no capítulo referente aos resultados e discussão.

4.2 Análise pares mínimos

Seguem algumas análises que chamaram a atenção por apresentarem características mais proeminentes da interlíngua dos aprendizes, durante a pronúncia dos pares mínimos (e/ou análogos)⁴⁷:

4.2.1 Informante F1

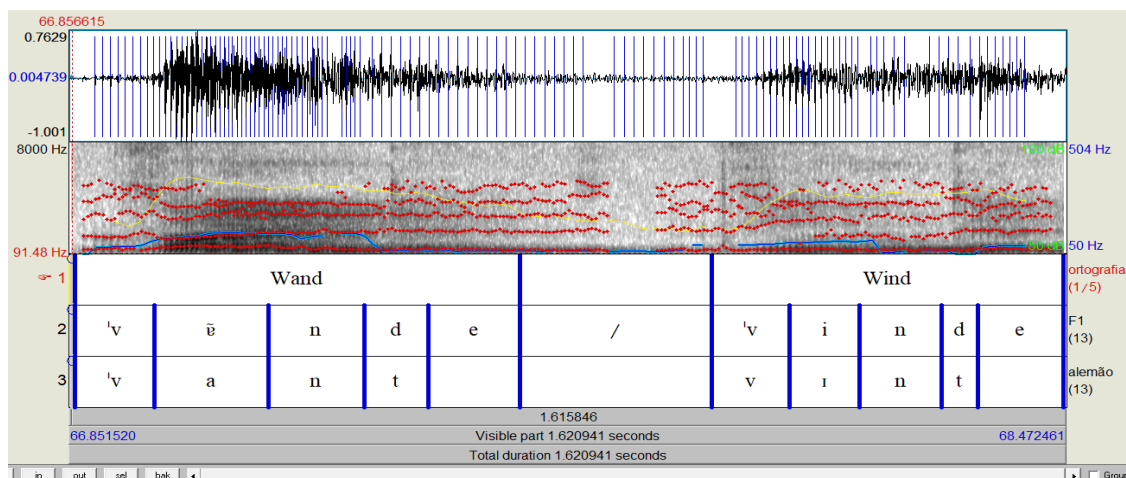
Figura 33 - Pronúncia do par mínimo *Kind* x *Rind* - F1



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

⁴⁷ Ressalta-se que os pares mínimos escolhidos como exemplos de cada informante nem sempre são os mesmos, foram selecionados aqueles que mais se destacaram do ponto de vista fonético.

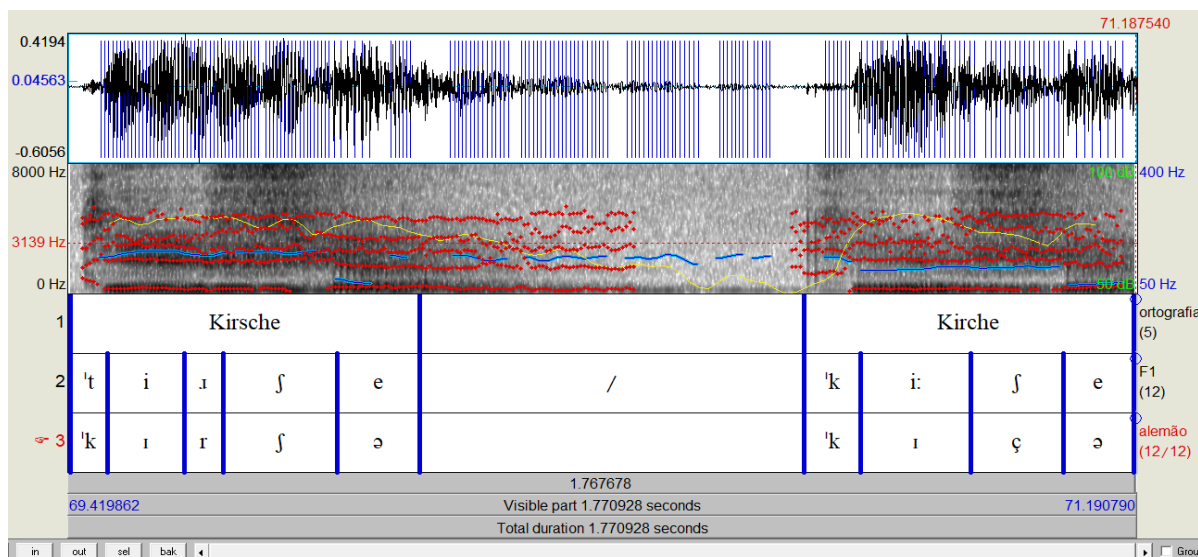
Figura 34 - Pronúncia do par mínimo *Wand* x *Wind* - F1



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Ao pronunciar os pares mínimos *Kind* vs. *Rind* e *Wand* vs. *Wind*, representados nas figuras 33 e 34, o informante F1 realiza um segmento vocálico final que não deveria existir, a vogal anterior média-alta [e], demonstrando assim uma predisposição à adição da vogal final após oclusiva alveolar. Tal tendência também é decorrente da fonologia do PB, no qual é possível encontrar palavras como *trote* [trɔtɪ] e *pode* [pɔdʒɪ]. Destaca-se também a produção da vogal anterior alta com uma qualidade diferente - [i] no lugar de [ɪ] – nas palavras *Kind*, *Rind* e *Wind*, além de ter sido pronunciada de forma nasalizada na primeira palavra [ĩ]. O mesmo fenômeno - nasalização da vogal diante de nasal - também pode ser observado na palavra *Wand*, na qual houve a troca da vogal anterior baixa [a] pela central [ɐ]. Acrescenta-se como desvio da pronúncia padrão do alemão a produção da oclusiva sonora [d] no final de palavra, que deveria sofrer neutralização e ser realizada como surda [t].

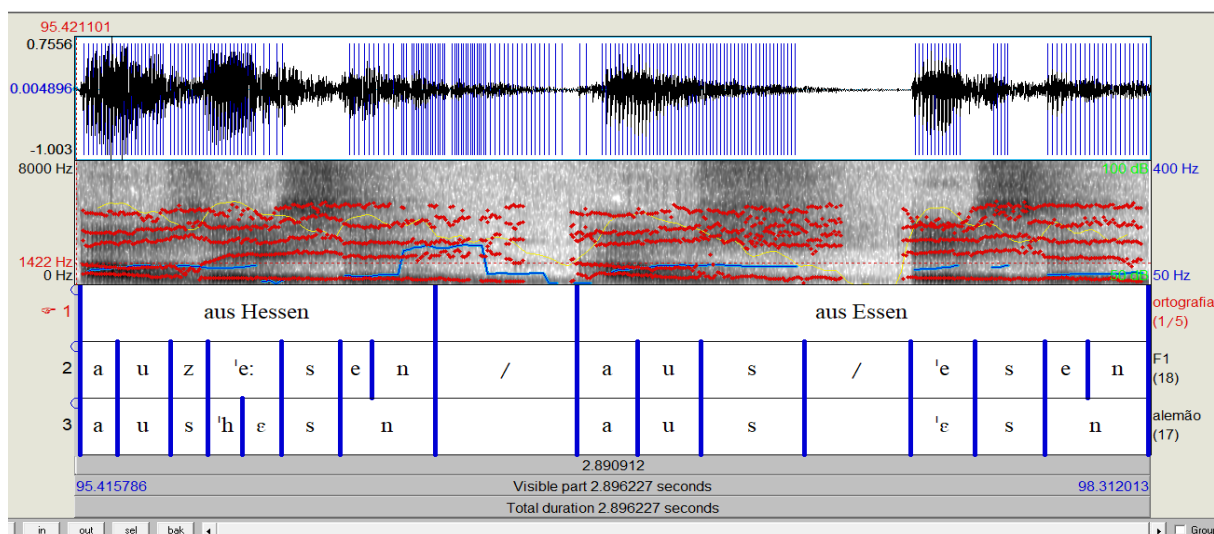
Figura 35 - Pronúncia do par mínimo *Kirsche* x *Kirche* - F1



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Durante a pronúncia do par mínimo *Kirsche* vs. *Kirche*, figura 35, além da troca da vogal central média-baixa final [ə] pela vogal anterior média-alta [e] em ambas as palavras e da fricativa palatal [ç] pela alveopalatal [ʃ], na segunda palavra *Kirche*, constata-se a produção da oclusiva alveolar surda [t] no lugar da velar [k] no início da palavra *Kirsche*. Novamente houve a realização da vogal anterior alta com qualidade distinta, [i] no lugar de [ɪ], nas duas palavras, com a diferença de que, na primeira palavra *Kirsche*, F1 pronunciou o segmento rótico substituindo a vibrante múltipla [r] pela aproximante alveolar [ɹ]. Isso não é problema visto que estes dois segmentos são variantes livres do mesmo fonema no AP. Na segunda palavra *Kirche*, a rótica foi suprimida, decorrente do alongamento da vogal [i:] que a antecedia.

Figura 36 - Pronúncia do par mínimo *aus Hessen* x *aus Essen* - F1

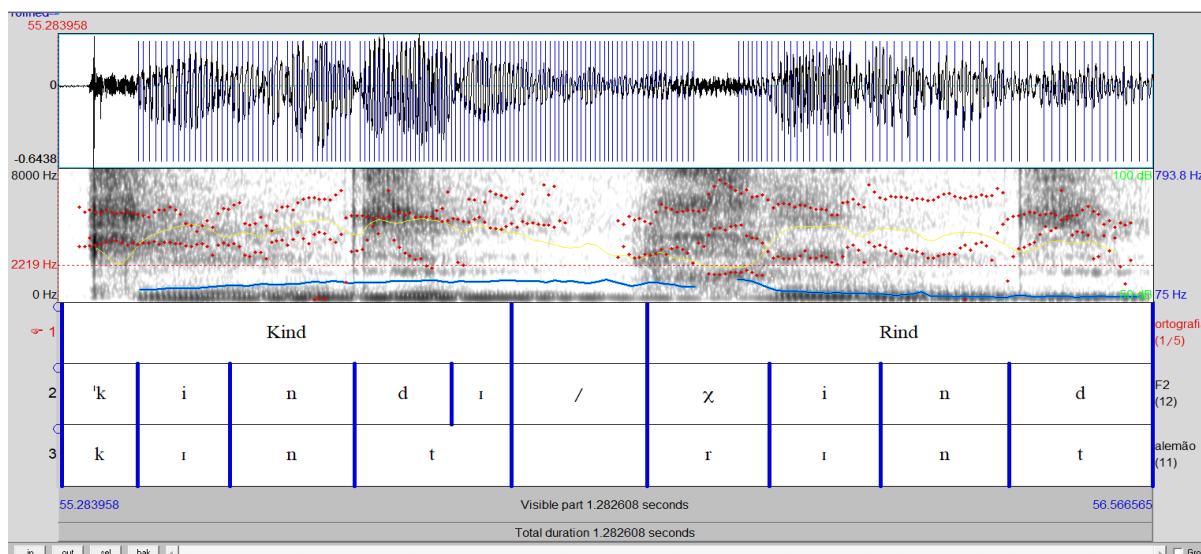


Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Levando em consideração o par mínimo *aus Hessen* vs. *aus Essen*, destacado na figura 36, ressalta-se a substituição da vogal média-baixa [ε] pela média-alta [e] nas duas palavras. Porém, na primeira, ela foi pronunciada de maneira longa [e:]. É necessário salientar que F1 realizou sândi durante a pronúncia da primeira palavra do par [auze:sen], por isso a fricativa alveolar surda [s] se tornou sonora [z]. Mais uma vez identifica-se a interferência da LM, tendo em vista que no PB é bastante recorrente a realização de sândi em contexto semelhante. Na segunda palavra, não houve a realização de sândi na fronteira entre as palavras *aus* e *Essen*, mas sim de pausa [/].

4.2.2 Informante F2

Figura 37 - Pronúncia do par mínimo *Kind* x *Rind* - F2

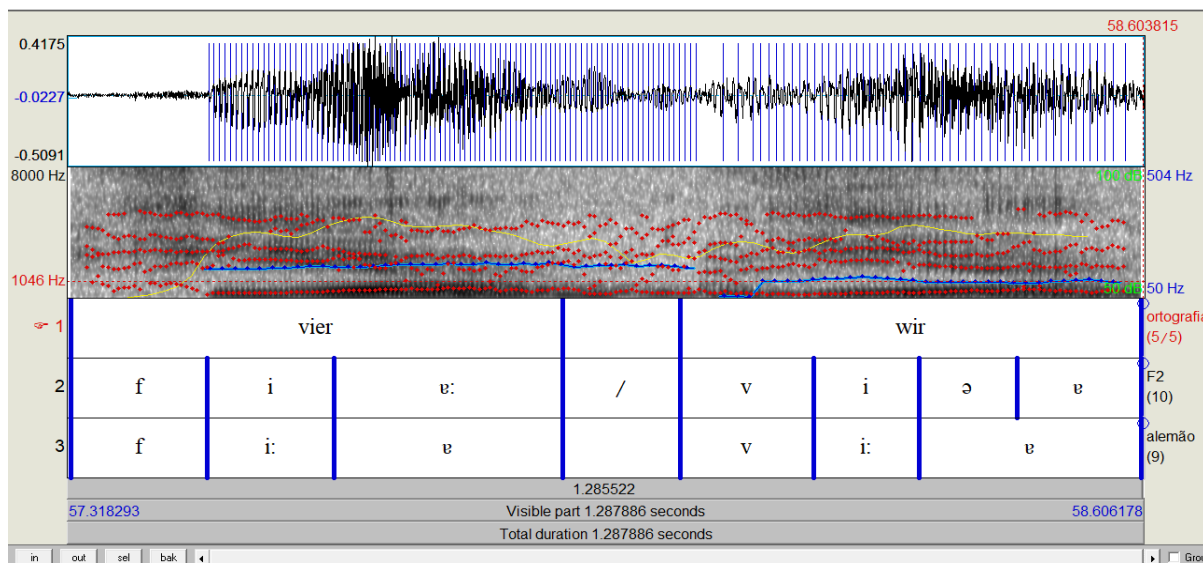


Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Ao pronunciar o par mínimo *Kind* vs. *Rind*, figura 37, F2 adicionou um segmento no final da palavra *Kind* correspondente à vogal anterior alta átona [ɪ] e, exatamente por isso, acentuou, de forma equivocada, a primeira sílaba da palavra. Porém, trata-se aqui de um monossílabo, ou seja, palavra que apresenta apenas uma sílaba. Também é importante destacar a qualidade diferente das vogais produzidas por F2 [ɪ], em comparação ao que se espera ouvir no AP [ɪ], assim como a pronúncia da oclusiva alveolar sonora [d] no lugar da surda [t] em ambas as palavras.

A pronúncia da fricativa uvular surda [χ] no lugar da vibrante (uvular) múltipla [r] no início da palavra *Rind*, por sua vez, deve ser considerada uma interferência interlingual, pois o contexto em que ela ocorreu não corresponde ao contexto em que ela pode sofrer esta variação específica⁸ no AP. Segundo Mayer (2010), existem diferentes realizações possíveis para a consoante rótica em alemão – as vibrantes múltipla alveolar [r] e uvular [ʀ]; as fricativas uvulares surda [χ] e sonora [ʁ], em contexto precedido por consoante surda ou sonora, respectivamente; a aproximante alveolar [ɹ], especialmente em contexto intervocálico; e o *r* vocalizado [ɐ], sobretudo quando ocorre após vogal diante de consoante ou em final de palavra – e todas elas se encontram em *variação livre*.

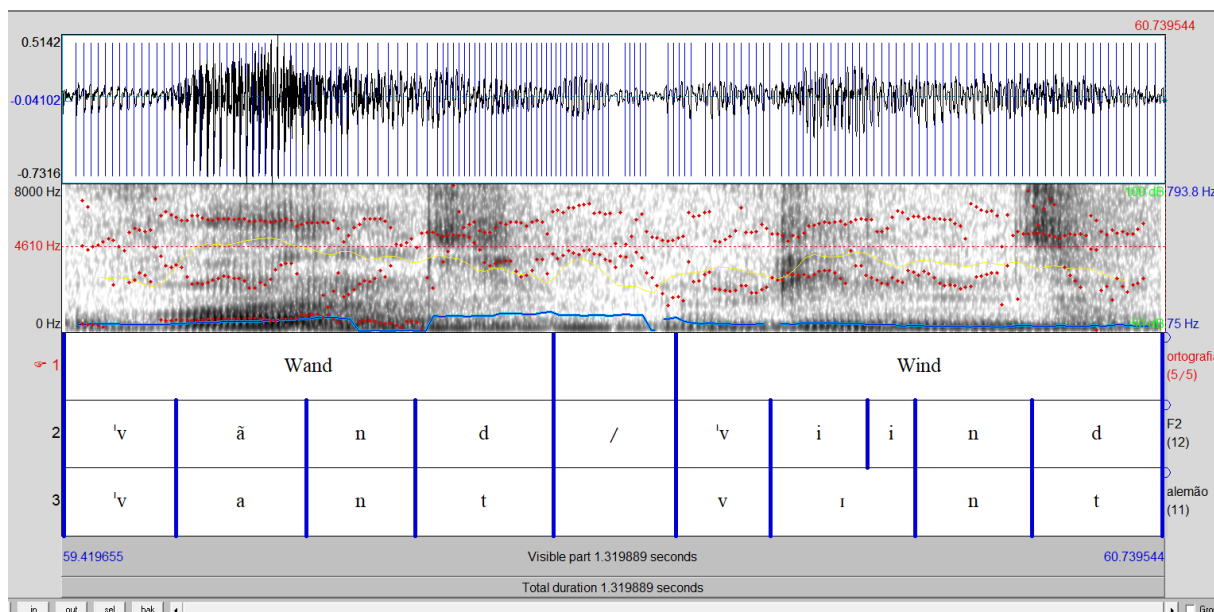
Figura 38 - Pronúncia do par mínimo *vier* x *wir* - F2



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Durante a pronúncia do par mínimo *vier* vs. *wir*, figura 38, na primeira palavra, o informante F2 realiza a segunda vogal do ditongo de maneira longa e acentuada, propriedades que deveriam pertencer, na verdade, ao primeiro segmento vocálico, a vogal anterior alta [i]. O alongamento da vogal central baixa [ɐ:] ocorre justamente em função do aumento de intensidade, sendo esta, a propósito, uma característica típica da pronúncia de falantes do PB, que tendem a produzir vogais longas quando estas contêm proeminência acentual. No que concerne à palavra *vier*, não houve alongamento da vogal final, mas sim a pronúncia de uma vogal que foi mudando de qualidade – um ditongo –, a vogal central média-baixa [ə] passa a ser produzido de maneira mais baixa e um pouco mais posterior [ɐ].

Figura 39 - Pronúncia do par mínimo *Wand* x *Wind* - F2

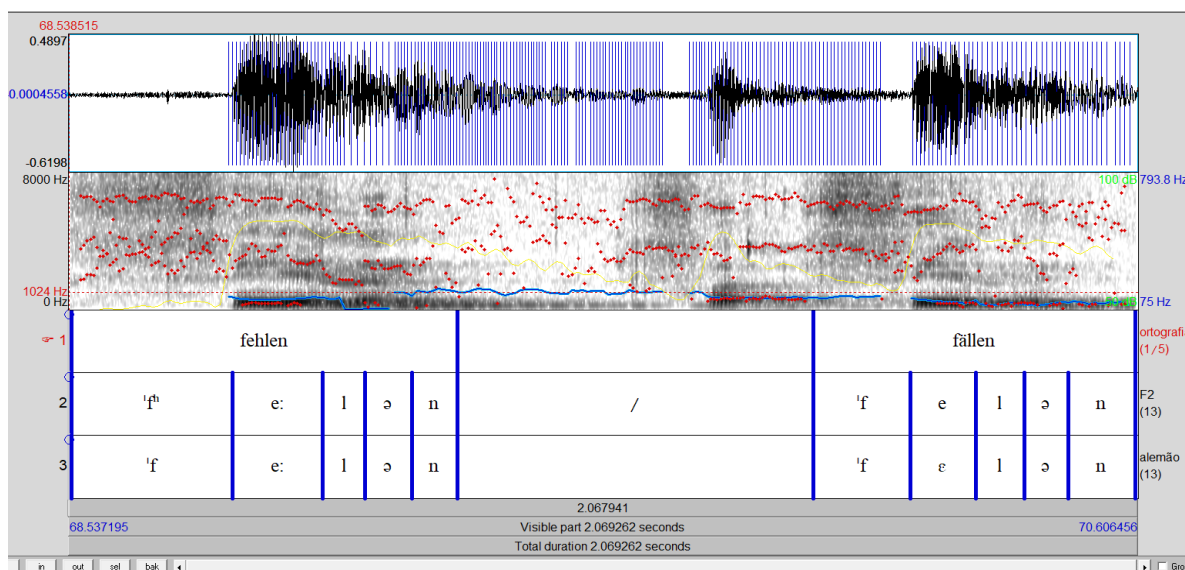


Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Observando a figura 39, percebe-se que além de pronunciar a vogal anterior baixa nasalizada [ã] e a oclusiva final sonora [d] no lugar da surda [t], F2 realizou a chamada *ambivalência segmental*⁴⁸ na palavra *Wind*. A ambivalência segmental produzida pelo aprendiz afeta sua produção oral no nível prosódico (suprasegmental), tendo em vista que a palavra *Wind* corresponde a um monossílabo no AP. Exatamente em razão de ter sido pronunciada de forma ambivalente, a palavra tornou-se paroxítona, recebendo o acento na primeira sílaba ['vi].

⁴⁸ O fenômeno de *ambivalência segmental* ocorre quando o segmento pertencente ao final de uma sílaba aparece também no início da sílaba seguinte, podendo ser consoante ou vogal – neste caso, é a vogal anterior alta [i]. A qualidade dos segmentos é a mesma, a única diferença são os pulsos torácicos, isto é, eles se encontram em sílabas distintas. A palavra *fatto* em italiano é ambivalente (fat-to) e serve para ilustrar um caso de ambivalência consonantal. Em português a palavra “meia” pode ser pronunciada [mei-a] ou [mei-ia] (CAGLIARI, 2007).

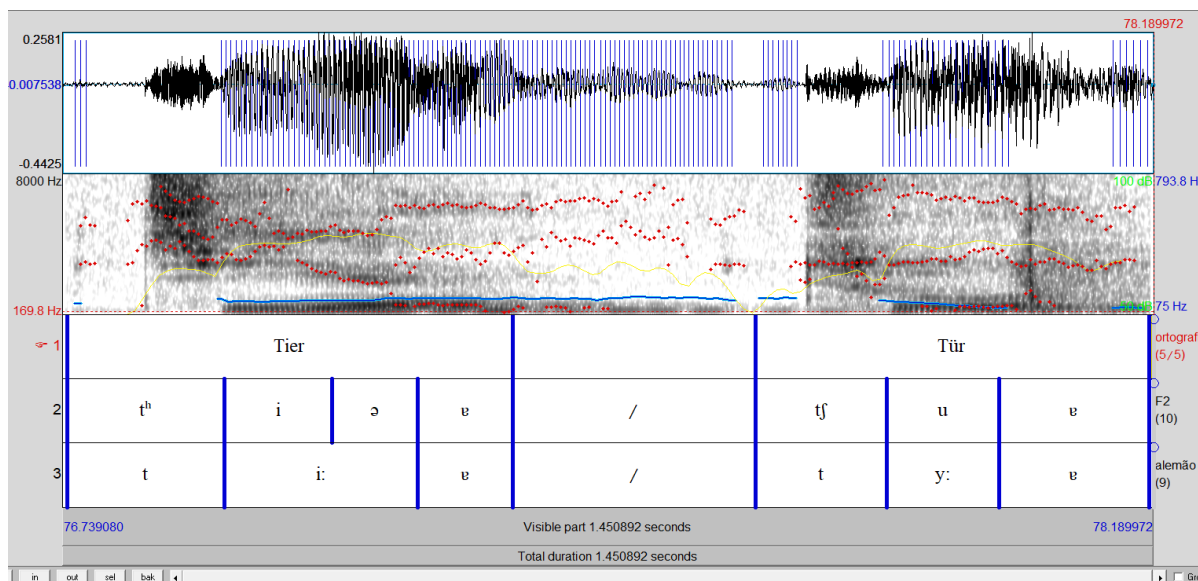
Figura 40 - Pronúncia do par análogo *fehlen* x *fällen* - F2



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Durante a pronúncia do par análogo *fehlen* vs. *fällen*, figura 40, o informante F2 pronunciou quase todos os segmentos de maneira correta, com exceção da vogal anterior média-baixa [ɛ] que foi substituída pela média-alta [e] na palavra *fällen* e da labiodental inicial da palavra *fehlen* que foi produzida de modo aspirado [f^h].

Embora a aspiração seja frequente apenas com as oclusivas surdas [p^h], [t^h] e [k^h] em alemão (DAMULAKIS, 2008), a realização da labiodental aspirada [f^h] pode ser explicada através do processo aerodinâmico de produção da própria fricativa surda [f]. O informante produz muita pressão ao pronunciar [f] e, como não é uma oclusiva – produzida com bloqueio completo da passagem da corrente de ar – ocorre aspiração durante a saída do ar, sobretudo no começo de palavra, proveniente da intensidade muito baixa e do mecanismo de produção de uma fricativa em início de palavra. Na segunda palavra do par *fällen*, contudo, não houve aspiração da labiodental inicial tendo em vista a intensidade que, apesar de ainda ser baixa, é mais alta do que a da primeira palavra.

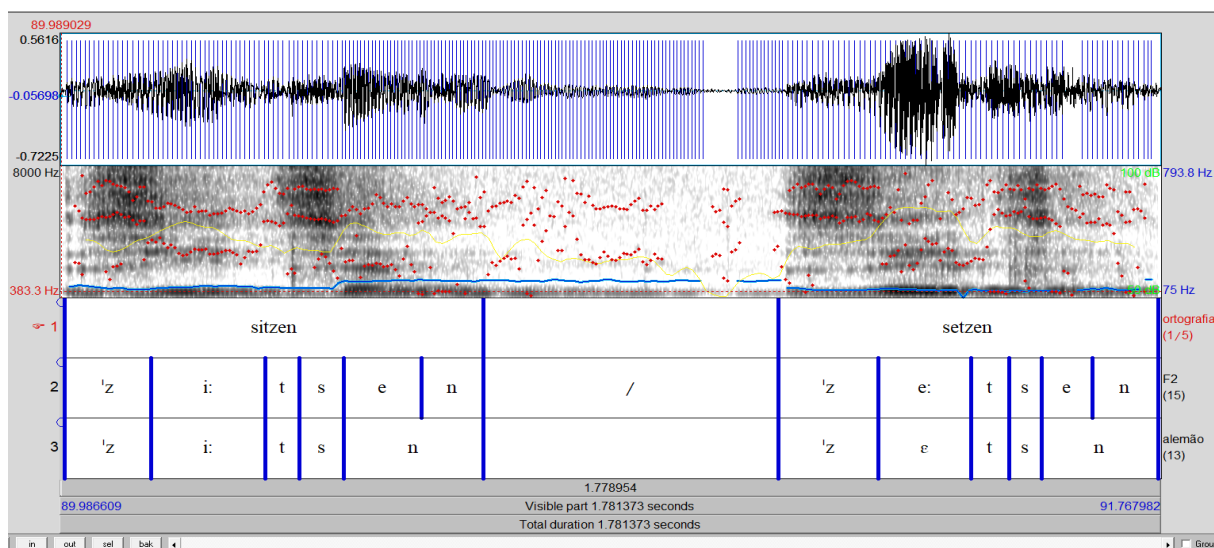
Figura 41 - Pronúncia do par mínimo *Tier* x *Tür* - F2

Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Analisando o par mínimo na figura 41, nota-se que F2 realizou a oclusiva surda da primeira palavra *Tier* de forma aspirada [t^h] – o que pode ser encontrado no AP – diferentemente da segunda palavra na qual houve a palatalização da oclusiva inicial [tʃ]. Embora o ambiente propício para a ocorrência da oclusiva palatalizada, de acordo com a pronúncia de falantes brasileiros, seja o encontrado na primeira palavra – diante da vogal anterior alta [i] – o informante produziu de modo curioso a palatalização diante da vogal posterior alta [u] na palavra *Tür*.

O fato de F2 ter pronunciado a oclusiva alveolar surda [t] de duas maneiras distintas uma em cada palavra do par, pode ser explicado por meio da dicotomia entre o *aprendizado inconsciente* que ocorre com a LM (muitas vezes se dá preferência ao termo *aquisição* nesse contexto) e o *aprendizado consciente* que ocorre com a LE. Ou seja, o aprendizado de LE não se dá de forma natural e espontânea e, por isso, os aprendizes, de modo geral, tendem a pronunciar o mesmo segmento de maneira diferente. Para confirmar esta hipótese, basta observar a realização do segmento rótico no final das duas palavras, ora realizado como o ditongo [əe], ora como a vogal central baixa [e]. Além disso, F2 produziu a vogal anterior alta breve [i] no lugar da longa [i:] na palavra *Tier* e pronunciou uma vogal arredondada posterior alta breve [u], no lugar de uma vogal anterior longa labializada [y:].

Figura 42 - Pronúncia do par análogo *sitzen* x *setzen* - F2

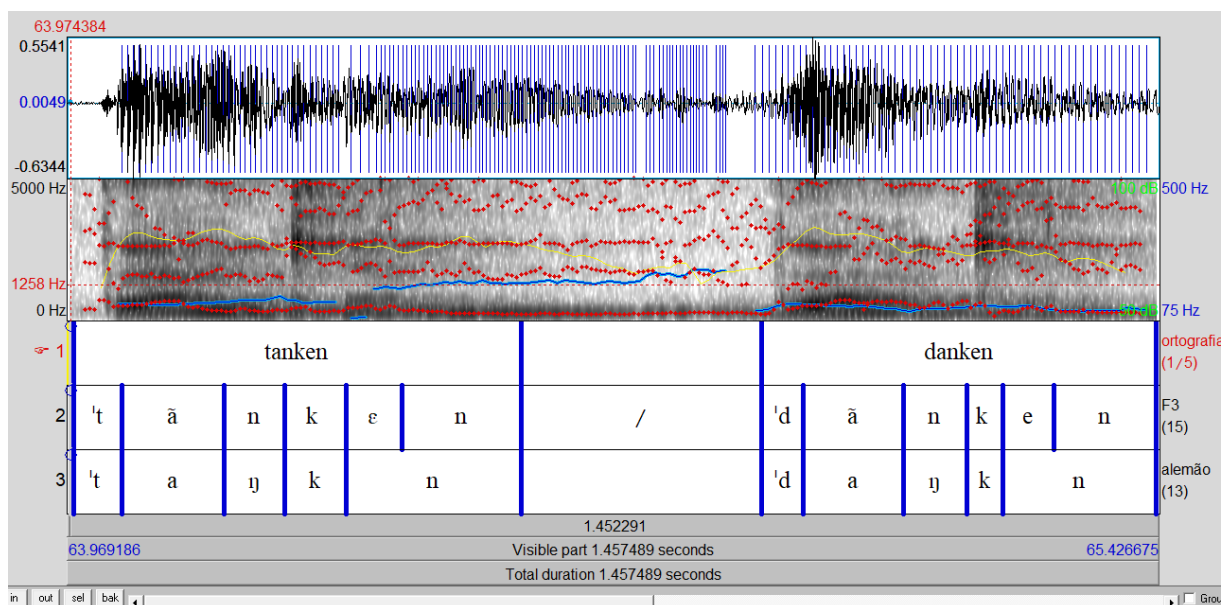


Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Optou-se por destacar o par análogo *sitzen* vs. *setzen* na figura 42, não somente em função da troca da vogal média baixa breve [ε] pela média alta longa [e:] na palavra *setzen*, mas com o objetivo de pontuar sobre a pronúncia do segmento vocálico final, a vogal central média-baixa [ə] que, neste caso, tende a ser suprimido [zi:tsən] > [zi:tsn] (WÄNGLER, 1960) Na pronúncia de F2, assim como na dos demais informantes, não houve apagamento da vogal átona final quando seguida por nasal e antecedida por oclusiva ou fricativa, como é pressuposto no AP. A realização da vogal final é decorrente do que se intitula *fala explícita* e corresponde à pronúncia do aprendiz, por outro lado o seu apagamento é caracterizado como *fala implícita*, com relação à pronúncia do falante nativo.

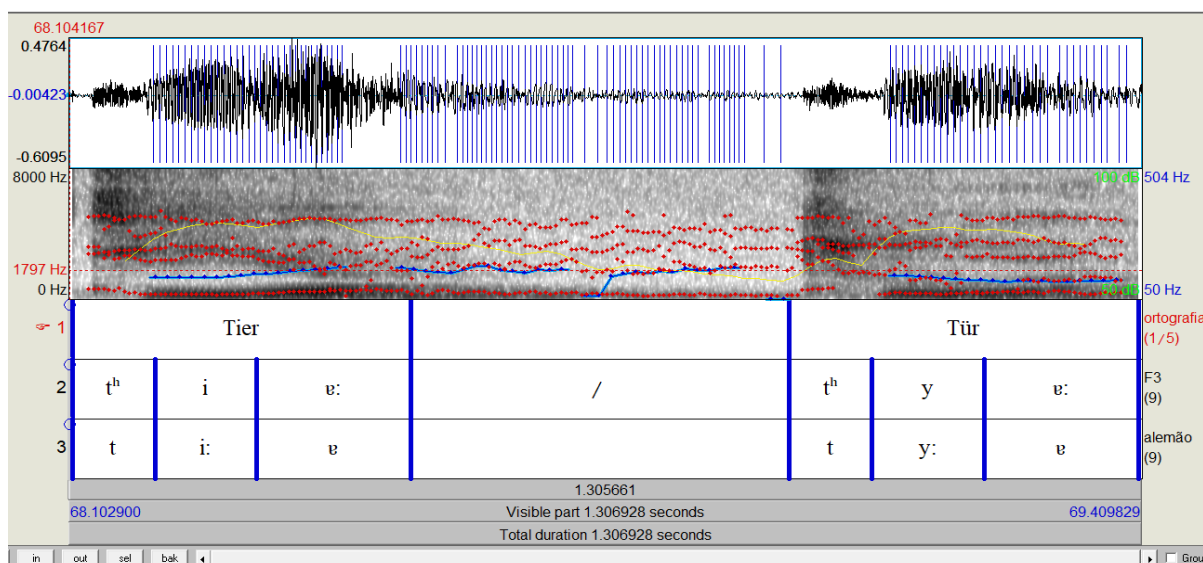
4.2.3 Informante F3

Figura 43 - Pronúncia do par mínimo *tanken* x *danken* - F3



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Durante a pronúncia do par mínimo *tanken* vs. *danken*, figura 43, o informante F3 realizou a oclusiva velar surda aspirada [k^h] nas duas palavras. Reforça-se, a este respeito, que é possível encontrar oclusivas surdas aspiradas [p^h], [t^h] e [k^h] no AP. Nota-se também a troca da vogal central média-baixa [ə] – que tende a sofrer apagamento no final de sílaba quando ele ocorre após oclusiva ou fricativa e diante de nasal – pela vogal anterior média-baixa [ε] na palavra *tanken*, assim como pela vogal anterior média alta [e] na palavra *danken*. Além disso, F3 pronunciou a vogal anterior baixa nasalizada [ã] em ambas as palavras, o que não é tão problemático do ponto de vista perceptivo, tendo em vista que a qualidade da vogal é a mesma, ou seja, a anterior baixa [a]. Com relação à nasalização das vogais diante de nasal, novamente, é corroborada a influência da fonologia do PB no processo de aprendizagem do alemão como LE. Ademais, houve a produção da nasal alveolar [n] no lugar da velar [ŋ] diante da oclusiva velar surda [k]. A este respeito, já foi pontuado anteriormente que quando a nasal é sucedida por oclusiva velar, ela tende a sofrer assimilação, sendo realizada, então, como a nasal velar.

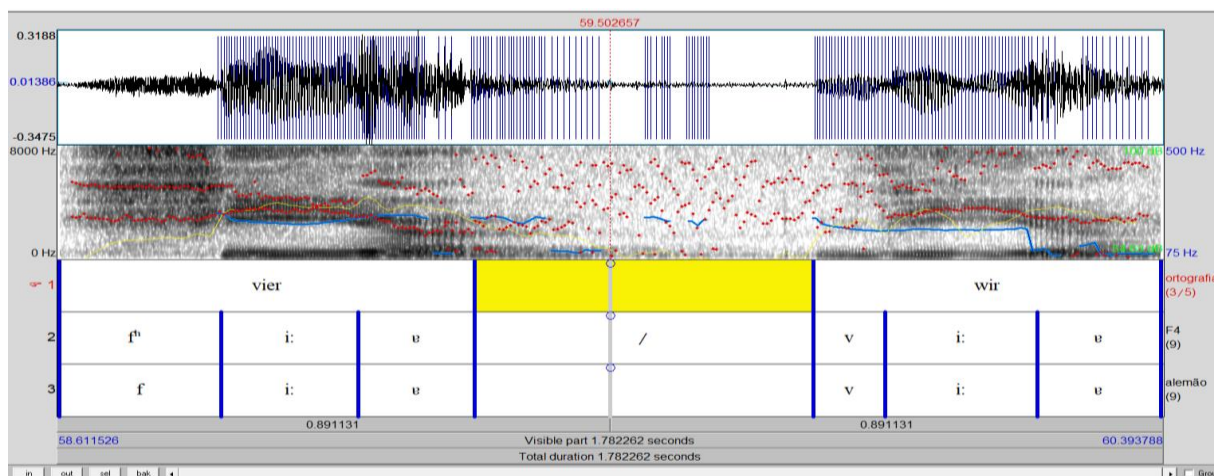
Figura 44 - Pronúncia do par mínimo *Tier* x *Tür* - F3

Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Atentando ao par mínimo em evidência na figura 44, *Tier* vs. *Tür*, percebe-se que F3 produziu, mais uma vez, aspiração durante a pronúncia da oclusiva alveolar surda [t]. Portanto, pode-se dizer que o informante em questão (F3) apresenta tendência a realizar as oclusivas surdas de maneira aspirada. O que realmente chama a atenção, entretanto, é a pronúncia dos ditongos crescentes [ia:] e [ya:] no lugar dos decrescentes [i:a] e [y:a] no final de ambas as palavras. Em outras palavras, F3 produziu a última vogal do ditongo – a vogal central baixa [e] – de forma mais saliente que a primeira – a vogal anterior alta [i] –, porém ela deveria ter sido pronunciada com menor saliência, já que é a vogal átona do ditongo; conforme postulado pelo AP, este é um ditongo decrescente (vogal + semivogal). Como já foi mencionado anteriormente, o acento tende a influenciar a duração do segmento no PB, por isso a vogal com proeminência acentual geralmente apresenta uma duração maior [e:].

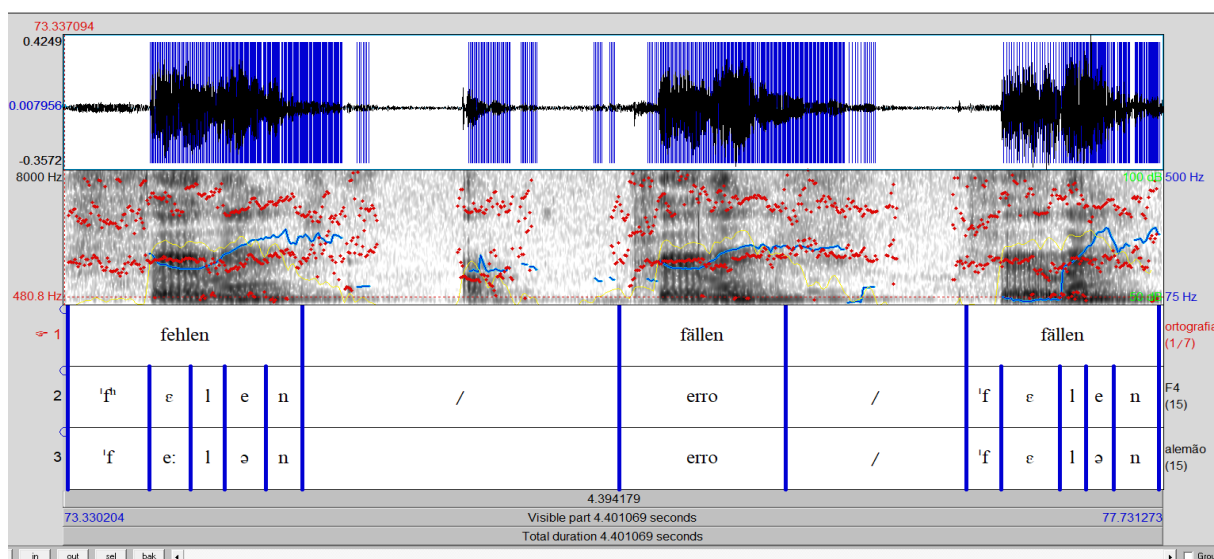
4.2.4 Informante F4

Figura 45 - Pronúncia do par mínimo *vier* x *wir* - F4



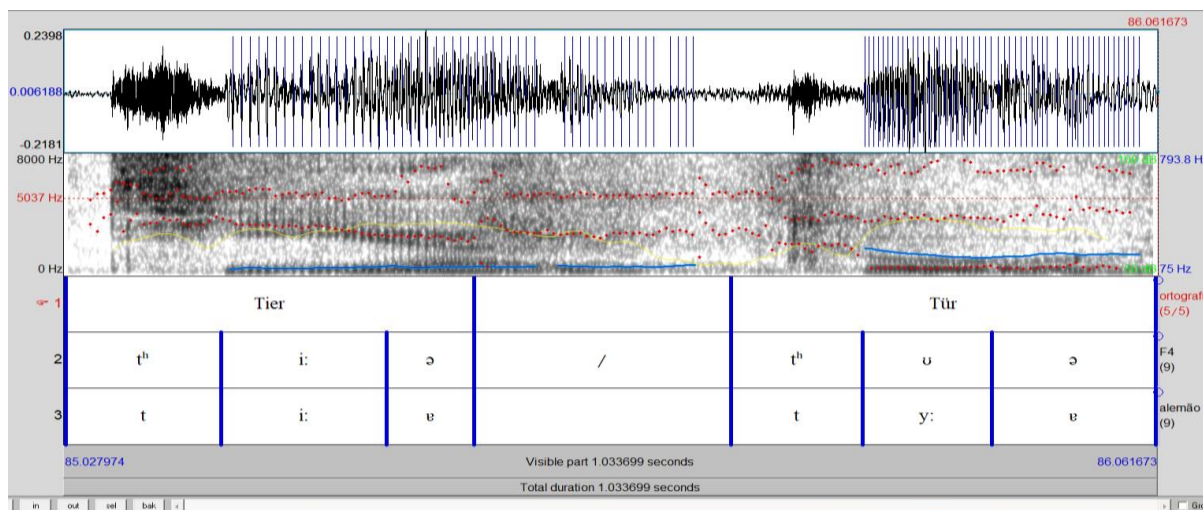
Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Figura 46 - Pronúncia do par mínimo *fehlen* x *fällen* - F4



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

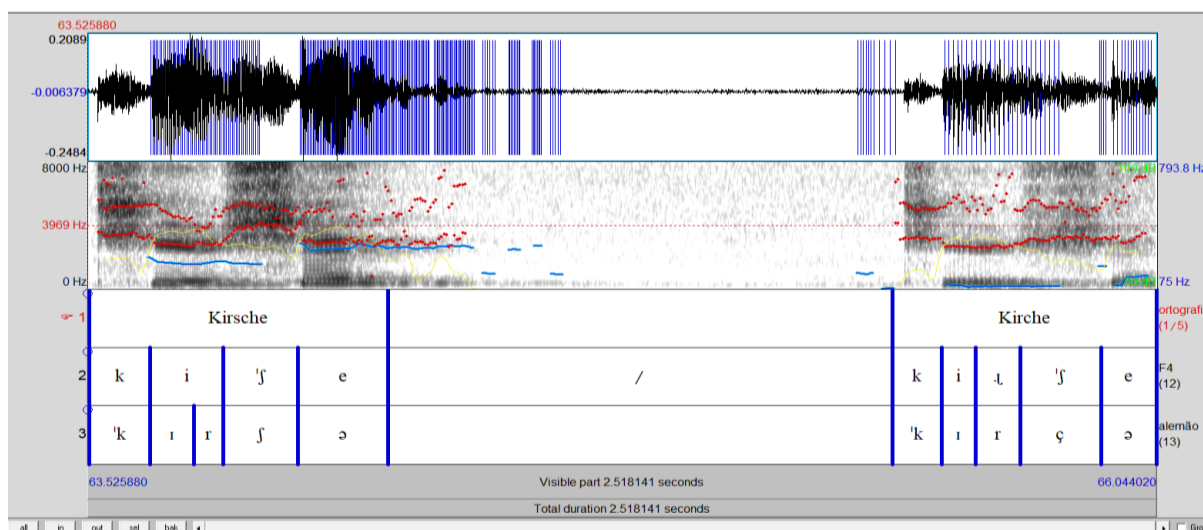
Figura 47 - Pronúncia do par mínimo *Tier* x *Tür* - F4



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Durante a pronúncia dos pares mínimos apresentados nas figuras 45, 46 e 47, observa-se certa tendência do informante F4 em pronunciar os segmentos surdos iniciais de maneira aspirada, principalmente quando se trata da fricativa labiodental [f] como pode ser notado nas palavras *vier* e *fehlen*. Apesar de não ser comum encontrar a realização aspirada da fricativa labiodental surda [f^h] no AP, esta produção não foi considerada propriamente um desvio da pronúncia padrão, mas sim uma *idiossincrasia* do falante em questão. A aspiração da oclusiva alveolar surda [t^h] no início das palavras *Tier* e *Tür*, por sua vez, pode ocorrer em alemão, porém há grandes chances de F4 ter produzido este segmento de forma aspirada em função da influência do sistema fonológico da sua LM, onde é possível encontrar a palatalização da oclusiva alveolar surda [tʃ] quando seguida das vogais anteriores [i] e [ɪ]. Enfatiza-se, entretanto, que não houve a palatalização da oclusiva, mas somente a aspiração.

Figura 48 - Pronúncia do par mínimo *Kirsche* x *Kirche* - F4



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

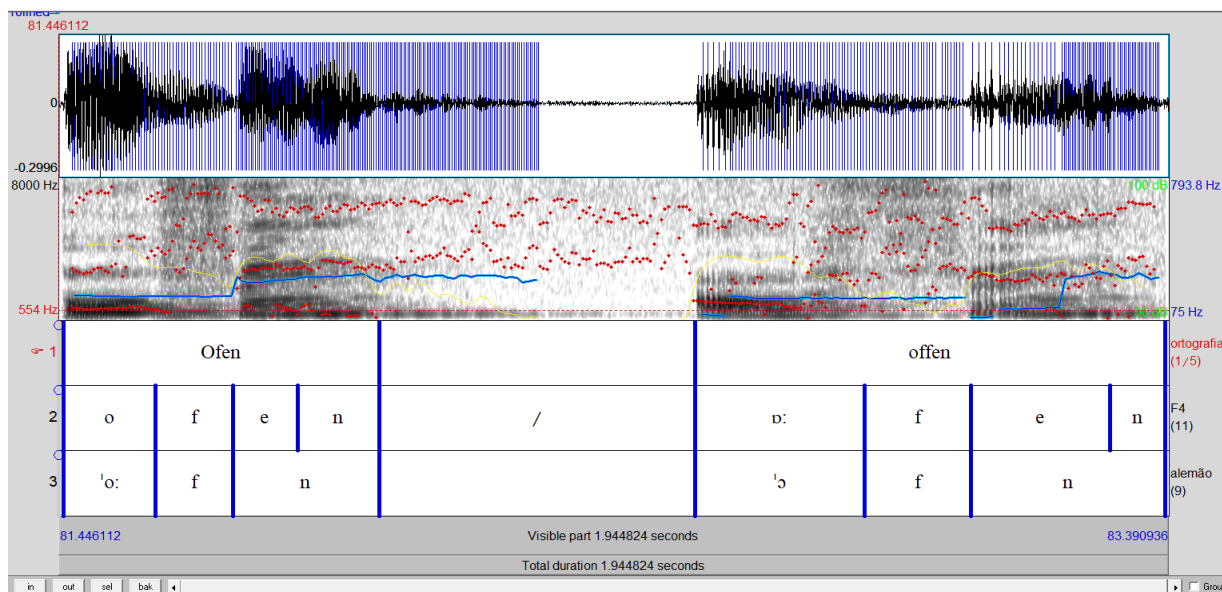
Levando em consideração a pronúncia do par mínimo *Kirsche* vs. *Kirche*, figura 48, deve-se ressaltar, em princípio, a realização da fricativa alveopalatal [ʃ] no lugar da palatal [ç] na palavra *Kirche*. A troca de um fonema pelo outro não pode ser considerada aceitável, haja vista que ambos /ʃ/ e /ç/ estão em oposição na língua alemã. Para confirmar o caráter distintivo dos fonemas, basta citar como exemplo o par mínimo exposto na figura 62. A produção da alveopalatal [ʃ] em prejuízo da palatal [ç] tem se mostrado uma das maiores dificuldades ligadas à pronúncia dos aprendizes brasileiros de alemão como LE. A respeito desse fenômeno já foi dito anteriormente que ocorre em razão de uma *anteriozação da palatalização*.

Continuando com as considerações acerca do par mínimo *Kirsche* vs. *Kirche*, nota-se que na pronúncia das duas palavras houve a substituição da vogal central média-baixa [ə] pela vogal anterior média-alta [e], assim como a vogal anterior alta [ɪ] produzida como [i].

Durante a pronúncia da primeira palavra *Kirsche*, houve ainda o apagamento da vibrante múltipla posterior, ao passo que, na segunda palavra *Kirche*, foi realizada a aproximante retroflexa [ɻ] no lugar da vibrante múltipla alveolar [r]. Mais uma vez, percebe-se claramente a transferência de estruturas pertencentes à LM para a LA, uma vez que a realização da rótica como retroflexa ocorre tipicamente na pronúncia de falantes do Dialeto Caipira, variedade falada pelos informantes dessa pesquisa.

Além disso, salienta-se a ocorrência de um desvio em nível *prosódico*, dado que F4 acentuou a segunda sílaba nas duas palavras, no entanto ambas são *paroxítonas*, e a primeira sílaba deveria, portanto, ter sido acentuada.

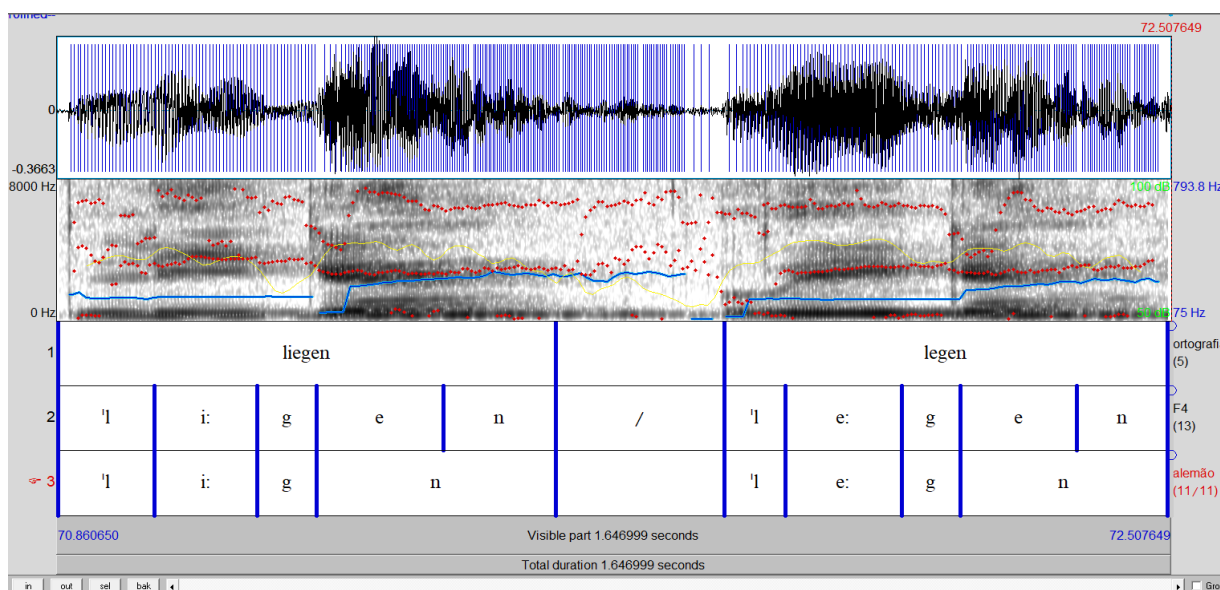
Figura 49 - Pronúncia do par análogo *Ofen* x *offen* - F4



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Na pronúncia do par *análogo Ofen* vs. *offen*, figura 49, além da interferência interlingual correspondente à duração dos segmentos iniciais – F4 produziu a breve no lugar da longa na primeira palavra e fez a troca contrária no segundo vocábulo, realizando a vogal breve como longa. Aqui se faz necessário remeter novamente à questão da diferença na qualidade vocálica das vogais médias-baixas [ɛ] e [ɔ] produzidas por brasileiros e por alemães. Nós, falantes brasileiros, apresentamos a tendência em produzir o “mesmo” segmento vocálico de maneira mais baixa em comparação com a pronúncia de falantes alemães. Por isso a vogal inicial da palavra *offen* foi transcrita como uma vogal posterior baixa labializada [ɐ]. Esta vogal representa a forma como o segmento poderia ser percebido por falantes nativos de alemão ou de inglês. Segundo Cagliari, falantes de inglês transcreviam as palavras *pó* e *pé* do português com as vogais baixas [ɐ] e [æ], respectivamente, em aulas do Prof. Abercrombie.

Figura 50 - Pronúncia do par mínimo *liegen* x *legen* - F4

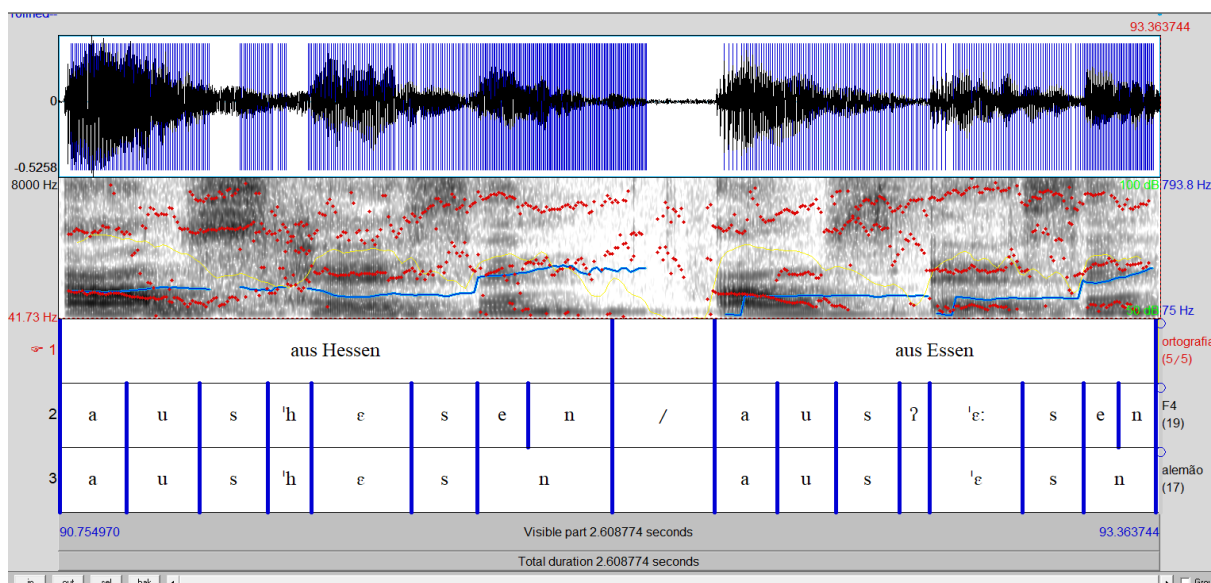


Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Analisando o par mínimo *liegen* vs. *legen* na figura 50, é possível fazer algumas considerações acerca do que é intitulada *dinâmica da fala*. Na palavra *liegen*, ambas as vogais são longas, entretanto a vogal alta [i:] parece ser mais breve porque se encontra em início de palavra, uma vez que a intensidade usada para sua produção é maior. Quando a intensidade é maior, tem-se a impressão de que o segmento foi pronunciado de maneira breve. Em final de palavra, por sua vez, a tendência é que a intensidade seja diminuída e, por isso, resulta em uma percepção de duração maior do segmento. Este fenômeno está associado a uma *questão de andamento* e também pode ser notado na música, por exemplo, quando uma mesma música é cantada de modo *acelerado* ou *desacelerado*. No primeiro caso, o aumento da intensidade tem a ver com a percepção de uma tonicidade mais do que com a percepção de duração relativa. Isso é típico do português do Brasil. No segundo caso, o falante diminuindo a intensidade acha que pode aumentar a duração para que o som seja melhor percebido.

Ademais, é preciso enfatizar que quando uma palavra é muito comum na língua, ou seja, ocorre com bastante frequência, ela acaba sendo *naturalizada* pelo ouvinte nativo, tornando de certa forma irregular a duração com a qual os segmentos são pronunciados. No exemplo *liegen* em questão, parece correto afirmar que, enquanto a vogal alta longa [i:] é dada *pelo sistema* como distintiva (através do ditongo ortográfico *ie*), a vogal média-alta [e] adquire caráter contrastivo por meio da pronúncia do informante, o que significa que ela é dada como distintiva apenas *foneticamente*.

Figura 51 - Pronúncia do par mínimo *aus Hessen* x *aus Essen* - F4

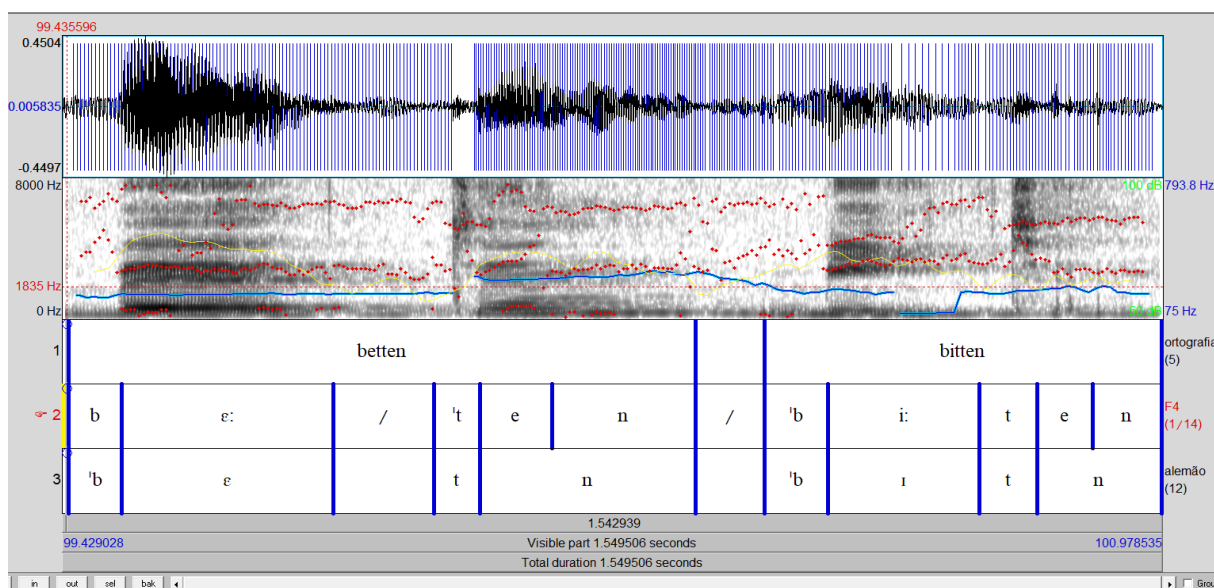


Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

O par mínimo *aus Hessen* vs. *aus Essen*, figura 51, mereceu ser destacado em virtude da oclusiva glotal [ʔ] produzida pelo informante na fronteira entre as palavras *aus* e *Essen*. A ocorrência da glotal pode ser confirmada através do espectrograma, no qual pode ser notada a queda brusca de intensidade – basta observar a linha amarela – seguida de grande aumento do sombreado. O sombreado da glotal em si apresenta uma cor clara, mais puxada para o branco, e tudo o que vem depois está muito reto. A intensidade no formato de onda da glotal, por ser oclusiva, é consideravelmente pequena.

A pronúncia da oclusiva glotal [ʔ] diante de palavras que se iniciam por vogais é um fenômeno recorrente na língua alemã. Conforme Mayer (2010), a oclusiva glotal [ʔ] é realizada constantemente em alemão antes de segmentos vocálicos no início de palavras. Em termos fonéticos, portanto, seria incoerente dizer que existem palavras iniciadas por vogais em alemão. Contudo, devido à ocorrência da oclusiva glotal ser previsível nesse contexto – é um fenômeno bastante regular e estável -, ela geralmente não é inserida na transcrição fonética (tradução da autora).

Figura 52 - Pronúncia do par mínimo *betten* x *bitten* - F4

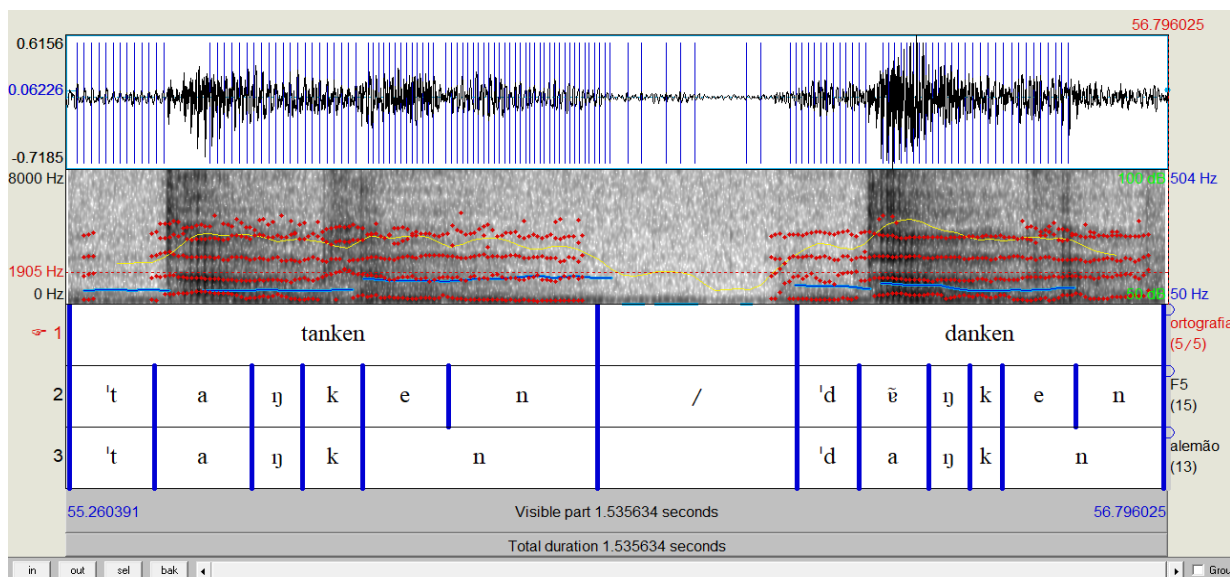


Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Analizando o par mínimo *betten* vs. *bitten*, figura 52, o que chama a atenção logo de início é a duração da primeira palavra *betten*: a palavra toda foi pronunciada de maneira longa, especialmente a vogal média-baixa [ε] e o segmento nasal final [n]. A produção de segmentos ou vocábulos com maior duração pode estar associada ao medo ou à insegurança do informante e/ou aprendiz no momento de pronunciar. Para confirmar tal hipótese, basta observar que a segunda palavra do par foi produzida de forma muito mais breve que a primeira (quando o falante já se sentia mais à vontade para falar). Aliás, este fato se mostrou uma grande tendência dos informantes durante a pronúncia dos pares mínimos. De um modo geral, todos os informantes produziram a primeira palavra (mais) longa e a segunda (mais) breve. Isso porque ao pronunciar o segundo vocábulo, o informante não está tão tenso e, conseqüentemente, sua fala ocorre de modo mais natural ou espontâneo.

4.2.5 Informante F5

Figura 53 - Pronúncia do par mínimo *tanken* x *danken* - F5



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

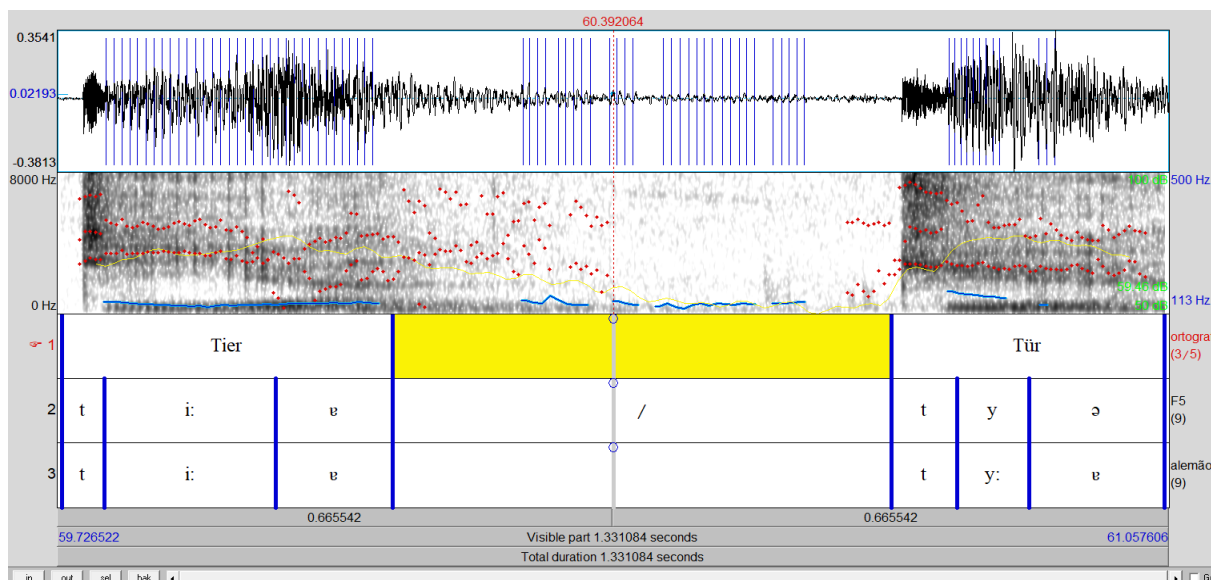
Ao observar a pronúncia do par mínimo *tanken* vs. *danken*, figura 53, nota-se que não houve aspiração da oclusiva alveolar surda [t] na primeira palavra, embora seja possível encontrar a produção de oclusivas surdas aspiradas no AP. De acordo com Damulakis (2008), as oclusivas surdas [p], [t] e [k] e suas correspondentes aspiradas [p^h], [t^h] e [k^h] estão em *variação livre* no AP, tendo em vista que uma mesma palavra não terá seu significado alterado caso seja pronunciada de maneira aspirada ou não. No PB, por sua vez, a aspiração é mais comum diante das vogais anteriores [e] e [i], sendo este provavelmente o motivo pelo qual F5 não produziu a oclusiva alveolar surda aspirada [t] na palavra *tanken*, pois ela é seguida da vogal anterior baixa [a].

Outro aspecto relevante está relacionado à vibração das cordas vocais durante a produção das oclusivas *surdas* [t] e [k] que ocorre devido à queda de intensidade, conforme mostra o espectrograma. Numa escala logarítmica, a variação da intensidade é muito sensível, de modo que uma queda brusca na intensidade – como é possível notar na pronúncia das surdas [t] e [k] da palavra *tanken* – fará com que as pregas vocais continuem vibrando, provocando dessa forma uma visual marca de *sonorização* das oclusivas surdas nos registros do *Praat*.

Na palavra *danken*, o informante trocou a vogal anterior baixa [a] pela central baixa nasalizada [ẽ], demonstrando claramente a influência da fonologia do PB, dado que nesta língua existe uma tendência à nasalização das vogais que precedem consoantes nasais (em sílabas tônicas). Também é necessário ressaltar a mudança de qualidade vocálica da vogal anterior

baixa [a] que se realiza como a central [ɐ], enquanto na produção das vogais anteriores [i] e [e] não é notada tal diferença.

Figura 54 - Pronúncia do par mínimo *Tier* x *Tür* F5



Fonte: Print Screen da tela do Praat, elaborado pela autora.

Durante a pronúncia do par mínimo *Tier* e *Tür*, figura 54, o informante F5 trocou a vogal anterior alta longa labializada [y:] pela breve [y], bem como a vogal central baixa [ɐ] pela vogal central média-baixa [ə] na palavra *Tür*. Fato curioso é que ao produzir a primeira palavra desse par de palavras, F5 pronuncia ambos os segmentos vocálicos corretamente, inclusive a vogal central baixa [ɐ]. Na verdade, é bastante comum que aprendizes iniciantes de uma língua estrangeira realizem esses segmentos de maneiras diferentes.

A *vocalização* da rótica em contexto final de palavra ou de sílaba, sendo realizada como a vogal [ɐ], configurou uma dificuldade recorrente apresentada por grande parte, senão por todos, os informantes que trocaram a rótica inúmeras vezes pela vogal central média-baixa [ə]. Tal dificuldade pode ser explicada através de uma constatação já feita anteriormente: é bastante improvável que falantes brasileiros realizem as vogais exatamente com a mesma qualidade dos segmentos vocálicos produzidos por falantes alemães. Portanto, a pronúncia do *r* *vocalizado* [ɐ], quando se encontra no final de palavra, pode ser associada ao *mecanismo articulatorio do falante nativo*, caracterizando uma articulação já naturalizada por ele. Falantes não nativos também são capazes de produzir esse som, embora precisem fazer algum esforço, de certa forma consciente, para pronunciar-lo adequadamente. Vale lembrar que essa vogal não é silábica [ɐ̯], mas elemento de um ditongo, pois as duas palavras apresentam apenas uma sílaba. Embora o dicionário de pronúncia *Duden*, que é o material adotado como parâmetro para a pronúncia

padrão do alemão, faça uso do diacrítico para marcar a assilabidade da vogal, na presente pesquisa optou-se por não utilizar esse tipo de sinalização nas transcrições fonéticas.

Com relação às análises dos pares mínimos, apesar de não terem sido, necessariamente, selecionados os mesmos exemplos para cada informante, foi observada uma recorrência bastante frequente: a produção da vogal anterior média-alta [e] na sílaba final – que, na verdade, deveria ter sido realizada com a vogal central média-baixa [ə] por ser átona – quando está diante de nasal e sucede uma oclusiva ou fricativa, evidenciada na pronúncia de todos os informantes ao produzirem palavras como *Hessen*, *tanken*, *liegen* e *Ofen*. Outras recorrências frequentes foram a nasalização da vogal diante de nasal, produzida por F1, F2, F3 e F5, bem como a realização de vogais breves no lugar das longas, constatada na pronúncia de F2, F3, F4 e F5. Também chamaram a atenção as seguintes trocas: 1) da vogal menos saliente [ɪ] pela mais saliente [i], produzida por F1, F2 e F4; 2) da média-baixa [ɛ] pela média-alta [e], produzida por F1 e F2; 3) da anterior alta labializada longa [y:] pela posterior breve [u], produzida por F2 e F5; 4) da vogal central média-baixa [ə] pela média-alta [e], produzida por F1 e F5; 5) da vogal central baixa [ɐ] pela média-baixa [ə], produzida por F4 e F5; 6) da palatal [ç] pela alveopalatal [ʃ], produzida por F1 e F4 ; 7) da oclusiva alveolar surda [t] pela sonora [d], produzida por F1 e F2. Essas recorrências foram menos frequentes em virtude dos exemplos de pares mínimos escolhidos para ilustrar as análises de cada informante não terem sido os mesmos, no entanto nota-se que a natureza do problema geralmente é a mesma. Isso é comprovado por meio da recorrência pontuada na pronúncia de todos os informantes, a realização da vogal anterior média-alta [e] final quando deveria ser eliminada, a qual pôde ser percebida durante a produção oral de diferentes palavras, entre elas, *legen*, *setzen* e *danken*.

Destaca-se também que algumas vezes os informantes não reconheceram o caráter distintivo das palavras, tendo pronunciado o par mínimo da mesma maneira. Comparando com as análises das frases aleatórias, salienta-se que certas recorrências não foram tão frequentes como, por exemplo, a troca da palatal [ç] pela alveopalatal [ʃ] e a troca da vogal central baixa [ɐ] pela média-baixa [ə], além do motivo mencionado há pouco – os casos escolhidos para representar a análise de cada informante não foram sempre os mesmos – é necessário considerar, novamente, a grande variabilidade existente na fala de aprendizes de LE (LITTLEWOOD, 1996), que ora pronunciaram o segmento de maneira adequada, ora o trocaram por outro segmento.

Finalizada a análise dos dados, dá-se início à discussão dos resultados no capítulo que se segue.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados analisados, foi feita uma categorização das interferências interlinguais encontradas com maior frequência na pronúncia dos aprendizes brasileiros de alemão. Neste capítulo, pretende-se descrevê-las e discuti-las de forma geral, bem como oferecer algumas sugestões didáticas que contribuam para a potencializar a aprendizagem de ALE no Brasil. Ressalta-se que foi considerada interferência interlingual apenas aquelas produzidas por mais de um informante, i.e., as interferências aqui pontuadas foram notadas nas produções orais de pelo menos dois informantes. Segue um quadro com as interferências interlinguais categorizadas e observadas na pronúncia de cada informante:

Quadro 1 - Características de interlíngua presentes na pronúncia dos aprendizes

	Interferências interlinguais/Dificuldades	F1	F2	F3	F4	F5
1	a rótica em final de palavra ou sílaba: a vogal central média-baixa [ə] no lugar da vogal baixa central [ɐ]	✓	✓	✓	✓	✓
2	a fricativa palatal [ç] no lugar da velar [x]			✓		✓
3	som sonoro no lugar de surdo	✓	✓	✓	✓	
4	tepe alveolar [ɾ] no lugar da vibrante múltipla alveolar [r]		✓	✓	✓	
5	a vogal posterior média-alta nasalizada [õ] no lugar da média baixa [ɔ]		✓		✓	
6	duração das sílabas, distinção entre longas e breves	✓	✓	✓	✓	✓
7	a fricativa alveopalatal [ʃ] no lugar da alveolar [s]	✓	✓			
8	a fricativa velar [x] no lugar da vibrante múltipla [r]	✓	✓	✓	✓	✓

9	a vogal anterior alta não labializada [i] no lugar da labializada [y]		✓		✓	✓
10	nasalização da vogal diante de nasal	✓	✓		✓	✓
11	a fricativa alveopalatal [ʃ] no lugar palatal [ç]	✓	✓	✓	✓	✓
12	a vogal posterior média-alta [o] no lugar da média-baixa [ɔ] e vice-versa	✓	✓	✓		✓
13	a vogal anterior média-baixa [ɛ] no lugar da média-alta longa [e:]	✓	✓	✓	✓	✓
14	palatalização da oclusiva alveolar surda [t] diante de vogal anterior	✓	✓			
15	a vogal anterior média-alta [e] no lugar da média-baixa [ɛ]	✓	✓	✓	✓	✓
16	a nasal alveolar [n] no lugar da velar [ŋ]	✓	✓	✓		✓
17	a vogal anterior média-alta [e] no lugar da central média-baixa [ə]	✓	✓	✓	✓	✓
18	a retroflexa [ɻ] no lugar da vibrante múltipla [r]		✓	✓	✓	
19	a vogal anterior alta [i] ou a média-alta [ɪ] no lugar da média-baixa [ɛ]			✓	✓	
20	a vogal posterior alta labializada [u] no lugar da anterior [y]		✓		✓	✓
21	apagamento da oclusiva alveolar surda [t] em final de palavra		✓		✓	
22	produção da oclusiva velar sonora [g] após nasal velar	✓	✓	✓	✓	✓

23	realização de <i>sândi</i> diante de vogais anteriores	✓	✓	✓		
24	a vogal posterior média-alta [o] no lugar da anterior [ø]		✓			✓
25	a troca da vogal anterior alta [i] pela média-alta [ɪ] e vice-versa	✓	✓	✓	✓	✓
26	a troca da vogal anterior alta labializada [y] pela não labializada [i], assim como pela média-alta não labializada [ɪ]	✓	✓	✓	✓	✓
27	a troca da vogal posterior média-alta [ʊ] pela alta [u] e vice-versa	✓	✓	✓	✓	✓
28	a pronúncia do <i>h aspirado</i> entre vogais		✓	✓	✓	
29	produção da vogal anterior média-alta final [e] ou da central média-baixa final [ə] em contexto de apagamento	✓	✓	✓	✓	✓
30	a aspiração da fricativa labiodental surda [f]		✓		✓	
31	a fricativa uvular surda [χ] no lugar da vibrante múltipla alveolar [r]		✓			✓

Fonte: Elaborado pela autora.

Para facilitar a compreensão dos resultados, optou-se por organizar as interferências de acordo com suas classificações fonético-fonológicas: 1) as vogais; 2) as fricativas; 3) as róticas; 4) as oclusivas. Ao observar o quadro 1, é possível perceber que grande parte dos desvios de pronúncia cometidos pelos aprendizes ocorreu em função da interferência do sistema fonológico do PB, como ilustram os problemas correspondentes aos números 10 e 23, confirmando assim a hipótese de interlíngua proposta por Selinker (1972). Como os processos característicos de interlíngua observados nas produções orais dos aprendizes tiveram mais evidência na articulação dos segmentos vocálicos, dá-se início com eles.

5.1 As vogais

Nota-se que a realização adequada das vogais também representa uma grande dificuldade, pois quase a metade das interferências interlinguais elencadas está associada a ela. Como comentado no capítulo de análise dos dados, bem possivelmente haverá diferença de qualidade vocálica nos segmentos produzidos por falantes brasileiros e por falantes alemães.

As interferências encontradas nas produções orais de todos os aprendizes configuram 12 no total e correspondem aos números 1, 6, 8, 11, 13, 15, 17, 22, 25, 26, 27 e 29. Levando em consideração o primeiro desvio, a produção de qualidades vocálicas distintas (troca do [ɐ] pelo [ə]) pode ser decorrente da interferência do PB em que a vogal central média-baixa [ə] é possível de ser realizada, mas é mais provável que tenha ocorrido por influência do inglês que é primeira LE aprendida por grande parte dos informantes, portanto é possível classificar esta produção oral como uma estratégia dos aprendizes de usar a LA através de uma outra LE que eles dominam mais. Parte-se desse pressuposto pelo fato de que este segmento ocorre com maior frequência na língua inglesa do que no PB. Já que esta interferência foi observada na pronúncia de todos os aprendizes e na maior parte das vezes, é possível relacioná-la ao processo de fossilização conceituado por Selinker (1972). Isso significa que os aprendizes já incorporaram a realização fonética do *r* ortográfico à vogal central média-baixa [ə] em determinados contextos. Embora seja difícil corrigir esta pronúncia fossilizada, o professor pode explicitar aos aprendizes os contextos em que o *r* *vocalizado* [ɐ] ocorre no AP – no final de palavra ou sílaba – e o modo como ele deve ser articulado – mais baixo que a vogal central média-baixa [ə] e um pouco mais posterior, como se fosse um *a fraco* (*schwaches-a*).

A distinção entre vogais longas e breves também se mostrou um grande obstáculo para os aprendizes que inúmeras vezes produziram vogais longas no lugar das breves e vice-versa. Aqui talvez ajude a relação com a escrita, pois as vogais que antecedem consoantes duplas (p.ex. *Donnerstag*) tendem a ser breves (e baixas), diferentemente das vogais antecedidas por *h* e pelo *r* *vocalizado* que costumam ser longas (p.ex. *Strahl* e *der*) (WÄNGLER, 1960). Conforme Damulakis (2008), o sistema sonoro do AP é de certa forma bastante fiel ao sistema ortográfico. Com relação as outras interferências destacadas na pronúncia dos cinco aprendizes, todas estão relacionadas à produção dos segmentos vocálicos. A respeito disso, já foi comentado na análise dos dados e reforçado aqui que é muito improvável que falantes alemães e brasileiros articulem os segmentos exatamente com a mesma qualidade vocálica. No entanto, algumas questões podem ser resolvidas por meio de instrução e prática. Além da exposição da relação entre a ortografia e a realização fonética das vogais – inferindo, desse modo, a altura da vogal bem como sua duração, conforme pontuado anteriormente – cabe ao professor também

chamar atenção para a produção das vogais que sofrem metafonía no alemão, especialmente aquelas que não existem no PB que correspondem à vogal anterior alta labializada [y] representada ortograficamente por *ü*, assim como à vogal média-alta labializada [ø]⁴⁹ que é escrita como *ö*. Para a produção do primeiro segmento, o professor deve instruir o aprendiz a pronunciar a vogal anterior alta [i] mas de maneira labializada, ou seja, os lábios devem estar posicionados como se fossem articular a vogal posterior alta [u] porém pronuncia-se a vogal anterior alta [i]. Do mesmo modo, a vogal anterior média-alta [ø] deve ser articulada como a vogal anterior média-alta [e] mas de modo labializado, i.e., lábios correspondentes à produção da vogal posterior média-alta [o] mas pronunciando a vogal anterior média-alta [e].

Ao se tratar da nasalização das vogais diante de nasal, percebe-se que esta é uma tendência dos aprendizes brasileiros – basta reparar no problema 10 encontrado por todos os informantes, exceto F3 -, mas que soaria de maneira estranha para um falante nativo pois no AP não ocorre nasalização das vogais (salvo em empréstimos do francês, por exemplo). Novamente confirma-se a interferência do sistema fonológico do PB na aprendizagem do alemão como LE. Para esclarecer o aprendiz da diferença entre uma vogal nasalizada e uma vogal oral, basta comparar a pronúncia do primeiro segmento vocálico das palavras *data* e *dama* no PB, por exemplo. Para pronunciar a palavra *Dame* no AP, Damulakis (2008) sugere que o professor instrua o aprendiz a pronunciá-la da mesma forma como produziria a sentença imperativa *Dá-me!* no PB.

Ainda com relação aos segmentos vocálicos, o professor deve explicitar ao aprendiz que, assim como no PB, a vogal anterior alta [i], a média-alta [e] e a posterior alta [u] se realizam, respectivamente, como as vogais [ɪ], [ɐ] e [ʊ] quando estão em posição átona. Para isso, deve ser trabalhada a questão relacionada ao padrão acentual da língua alemã. A produção da vogal central média-baixa [ə] no final de palavra, quando ela poderia ser suprimida (problema 29), está mais relacionada a um tipo de fala explícita, como costuma ser a pronúncia de um estrangeiro e, somente não pareceria muito natural ou espontânea do ponto de vista de um falante nativo de alemão, porém não causaria nenhum problema de comunicação, seria o mesmo caso de ouvir um alemão falando *ele estava* no lugar de *ele tava*, numa situação de fala coloquial no Brasil. Mesmo assim, é válido pontuar que a vogal central média-baixa [ə] tende a sofrer apagamento no AP, quando se encontra em contexto final de palavra após consoantes fricativas ou oclusivas e seguida de nasal como, por exemplo, nas palavras *essen* ['ɛsn], *offen* ['ɔfn] e *betten* ['bɛtn].

⁴⁹ Há também suas respectivas correspondentes breves [Y] e [œ] (WÄNGLER, 1960).

5.2 As fricativas

Analisando a interferência número 8, evidencia-se novamente a interlíngua dos aprendizes, dado que a realização fonética da fricativa velar surda [x] representando *r* ortográfico é observada no PB, especialmente na pronúncia de falantes do Dialeto Carioca. No AP, entretanto, a fricativa velar [x] corresponde à realização fonética do *ch* ortográfico em certos contextos, embora Wängler (1960) enfatize que no norte da Alemanha é notada a produção da fricativa velar surda [x] em palavras como *warten* ['vaxtən] e *Garten* ['gaxtən].

A articulação adequada da fricativa palatal surda [ç] configura, provavelmente, a maior dificuldade encontrada pelos aprendizes brasileiros de alemão, tendo sido inclusive o tema da dissertação de mestrado de Speckhann (2017). Tendo em vista os dados analisados neste trabalho, os aprendizes brasileiros demonstraram forte tendência em trocar este segmento pela fricativa alveopalatal surda [ʃ]. Quanto a isso já foi explicado anteriormente que, em termos fonéticos, acontece devido à *anteriorização da palatalização*. No nível fonológico, contudo, a substituição de um segmento pelo outro não deve ser considerada correta porque ambos estão em oposição no AP (p. ex. *Kirsche* x *Kirche*).

No que se refere ao ensino da produção oral da fricativa palatal [ç] nas aulas de alemão como LE, Damulakis (2008) comenta que vários professores partem da pronúncia da palavra *caqui* no PB, pois a última sílaba corresponde justamente à produção da palatal seguida da vogal anterior alta [i] ([ka'çi]). A explicação foneticamente minuciosa do modo como o segmento fricativo palatal [ç] é articulado também representa uma alternativa: de acordo com Wängler (1960) esta consoante é produzida com uma leve abertura dos lábios que provoca a queda da ponta da língua, a parte do meio da língua, contudo, curva-se para cima em direção ao palato, deixando a abertura para a passagem da corrente de ar muito estreita, ocasionando, desse modo, a fricção.

Nesse momento, parece conveniente pontuar também sobre a troca da fricativa palatal [ç] pela velar [x] e vice-versa (apesar desta interferência ter sido notada na produção de apenas dois informantes, observar desvio número 2), visto que ambas são representadas ortograficamente pelo *ch*, mas ocorrem em contextos específicos e diferentes, configurando variações de um mesmo fonema que estão em distribuição complementar. Segundo Maibauer (2002 *apud* DAMULAKIS, 2008), os contextos são os seguintes: a velar [x] ocorre após vogais posteriores [a]⁵⁰, [o], [ɔ] e [u] – às quais acrescenta-se o ditongo *au* (p. ex. *auch*) - como, por exemplo, nas palavras *Bach*, *noch*, *doch* e *Buch*. A palatal [ç], por outro lado, pode ser

⁵⁰ Salienta-se que, nesta pesquisa, a vogal baixa [a] é classificada como *anterior*.

encontrada em três contextos diferentes: 1) depois das vogais anteriores [i], [y], [e], [ø] e [ɛ] como, por exemplo, nas palavras *ich*, *Bücher*, *sprechen*, *Töchter* e *Nächte*; 2) após algumas consoantes como [l], [n], [d] e [r], por exemplo, nas palavras *Milch*, *manch*, *Mädchen* e *durch*; 3) no início de palavra como, por exemplo, nas palavras *Biochemie*, *Chemie*, *Chile* e *China*.

É necessário ressaltar que a troca da fricativa palatal [ç] pela velar [x] não pode ser considerada semelhante à troca da palatal [ç] pela alveopalatal [ʃ], uma vez que a primeira compreende apenas um desvio à norma padrão do alemão – é indiferente se o falante pronuncia [iç] ou [ix], por exemplo, pois não altera o significado da palavra – ao passo que a segunda poderia mudar o sentido da palavra, por exemplo *Kirsche* ['kɪʃə] e *Kirche* ['kɪʁə].

Levando em consideração os demais desvios observados na pronúncia dos aprendizes, seria de grande utilidade a comparação feita pelo professor do sistema sonoro do PB e do sistema sonoro do AP, expondo suas diferenças e semelhanças, possibilitando, assim, que o aprendiz desenvolva sua interlíngua e alcance um domínio mais avançado do alemão como LE – no que diz respeito às habilidades orais pelo menos -. Por exemplo, no AP geralmente não é realizado sândi diante de vogais anteriores, como costuma ocorrer no PB (interferência 23), por isso que a fricativa alveolar surda [s] quando está no final de uma palavra e é sucedida por outra palavra que se inicia com as vogais anteriores [i] ou [e], *não* deve ser pronunciada de maneira conjunta com a palavra seguinte e, conseqüentemente, *não* deve ser realizada como a fricativa sonora [z].

Com relação ao desvio número 7, exposto no quadro, cabe ao professor enfatizar que a fricativa alveolar surda [s] é realizada como a alveopalatal [ʃ] *somente* quando se encontra no início de palavra ou sílaba seguida das oclusivas surdas [p] ou [t] (p.ex. *spät*, *Stadt*). No entanto, também é importante chamar atenção para o esforço do aprendiz em usar a língua e destacar a estratégia de supergeneralização utilizada por ele. O autor Wängler (1960, p.82-83), chama a atenção para outro fenômeno observado na linguagem coloquial padrão dos dialetos do baixo-alemão: os sons iniciais *sp* e *st*⁵¹ são realizados da mesma maneira como estão escritos, ou seja, a palavra *spricht* é pronunciada ['spʁɪçt] e não ['ʃpʁɪçt], como é a regra e a prática no restante da Alemanha. O autor esclarece que esta particularidade típica do baixo-alemão se tornou uma marca distintiva do alemão do Norte, bem como uma espécie de fonte inesgotável de gozação para os falantes da região Central e Sul da Alemanha. Como uma forma de revanche, os falantes daquela região começam a pronunciar a alveopalatal [ʃ] no meio e no final de palavra ou sílaba, por exemplo, *Wurst* [wʊʃt], *Geist* [gaʃt] e *haspeln* [haʃbəlɪn]. Este tipo de realização, contudo,

⁵¹ Destacado pela autora da pesquisa.

corresponde muito pouco às regras daquele dialeto (tradução da autora)⁵². Ressalta-se, porém, que na presente pesquisa esse fenômeno não é levado em consideração por caracterizar um tipo de variedade dialetal.

A aspiração da fricativa glotal [h] no contexto em que ela ocorre somente para alongar a vogal que a antecede e, por isso não deveria ser pronunciada (desvio número 28), também necessita ser tratada pelo professor em sala de aula. O *h* que normalmente não é aspirado e exerce apenas a função de alongar a vogal precedente é conhecido como *Dehnugs-H* (ŠILEIKAITE-KAISHAURI, 2015) e costuma ocorrer em contexto intervocálico, assim como após vogal diante de consoantes líquidas [l, r] e nasais [m, n] (p.ex. *gehen*, *leihen*, *Lohn*, *Strahl*, *wahr*). Nota-se, entretanto, que é possível encontrar a realização do *h* aspirado – apenas no contexto intervocálico – na pronúncia de certos falantes de alemão em palavras como *sehen*, por exemplo.

5.3 As róticas

A substituição da vibrante múltipla alveolar [r] pela aproximante retroflexa [ɻ] (desvio número 18) também demonstra a interferência da fonologia do PB como discutido anteriormente, no capítulo de análise dos dados e, neste caso, o professor poderia chamar a atenção para o fato de que a retroflexa corresponde à pronúncia do *r* no Dialeto Caipira, no entanto esse som não existe no AP. O professor deve esclarecer que o segmento rótico no AP também pode apresentar diferentes realizações dependendo da região (ou de outros fatores) em que o falante se encontra. Contudo, a troca da vibrante múltipla alveolar [r] pela fricativa uvular surda [χ], referente ao problema número 31, não deve ser considerada uma variação, tendo em vista que o contexto em que ela foi realizada – início de palavra (*Rind*) – não corresponde ao contexto em que uma poderia ser substituída pela outra – após consoante surda na mesma sílaba.

Assim como no PB, os segmentos róticos podem sofrer muitas variações no AP. A vibrante múltipla alveolar [r], o tepe alveolar [ɾ], a vibrante uvular [ʀ] e a fricativa uvular [χ] são todas variantes livres do fonema /r/ quando ocorre diante de vogal. Na palavra *Ratte*, por exemplo, todas essas realizações são possíveis e a escolha de uma ou de outra não provoca alteração no significado da palavra. A realização da fricativa uvular [χ] é observada

⁵² Im Raume ihrer Verbreitung trifft man in hochdeutscher Umgangssprache ganz allgemein auf eine andere Erscheinung: anlautendes sp, st wird so realisiert, wie es geschrieben steht; man ['ʃpɪçt] nicht, wie es Regel und Praxis im übrigen Deutschland ist, man ['spɪçt]. Diese typisch niederdeutsche Eigenheit hat sich für die Mittel- und Oberdeutschen geradezu Erkennungszeichen des Norddeutschen ausgebildet und zur unversiegbaren Quelle einer Art geschwisterlichen Spottes. Die Betroffenen pflegen sich mit der Glossierung des oberdeutschen *sp*, *ft* (orthographisch sp, st) im In- und Auslaut zu revanchieren; ihr *[wʊɪft]*, *[gaɪft]* oder *[haɪbəlɪn]* (für Wurst, Geist, haspeln) entspricht den Regeln ebenso wenig.

predominantemente na fala de locutores de rádio e televisão, assim como na pronúncia de atores no palco, em que é notado também o uso frequente da vibrante uvular [ʀ] e, de forma esporádica, a produção da vibrante múltipla [r] e do tepe alveolar [ɾ]. Diferentemente do canto, por exemplo, em que há uma preferência por essas duas últimas realizações [r, ɾ]. A utilização de uma forma ou de outra também depende do conteúdo, do estilo e da situação de fala (DUDEN, 2005).

5.4 As oclusivas

Se o professor conscientizar os aprendizes de alguns processos fonológicos que ocorrem no AP, bem como de suas particularidades fonéticas, presume-se que algumas interferências interlinguais poderiam ser solucionadas como, por exemplo, a produção de som sonoro no lugar de surdo (desvio número 3). A este respeito, é necessário clarificar aos aprendizes que as oclusivas sonoras [b, d, g] se realizam como surdas [p, t, k] no final de palavra (p.ex. *ab*, *Rind*, *Tag*) (WÄNGLER, 1960). O autor Damulakis (2008) pontua que este fenômeno é denominado como *Auslautverhärtung* no AP e compreende o ensurdecimento das consoantes obstruintes quando se encontram no final de palavra.

O processo de apagamento que sofre a oclusiva velar sonora [g] no contexto final de sílaba ou palavra após a nasal velar (p.ex. *Entschuldigung*, *Ring*, *England*) também precisa ser pontuado para os aprendizes, de modo que desvios como o correspondente ao número 22 do quadro possam ser esclarecidos. Salienta-se que, neste mesmo contexto, a nasal alveolar [ŋ] tende a assimilar os traços da oclusiva seguinte e ser produzida como a nasal velar [ŋ] (problema 16). De acordo com Wängler (1960), a nasal velar [ŋ] realiza-se diante das oclusivas velares surda [k] e sonora [g] no AP (p.ex. *danken*, *Junge*). O autor Cagliari (2007) aponta para o mesmo fenômeno no PB (p.ex. *banco*).

A palatalização da oclusiva alveolar surda [t], conforme mostra o desvio número 14, compete ao professor explicar aos aprendizes que no AP este segmento corresponde a um fonema /tʃ/ possuindo, portanto, caráter distintivo, ou seja, é capaz de distinguir palavras, ao passo que no PB ele configura apenas uma variação (alofone [tʃ]) do fonema /t/, realizada diante das vogais anteriores em algumas regiões do país. Por isso, a oclusiva alveolar surda [t] não deve ser realizada como a africada [tʃ] em palavras como *Tier* [ti:ɐ], por exemplo.

Com relação aos resultados obtidos, era muito provável que o aprendiz mais proficiente na língua apresentasse um desempenho melhor do que os demais, contudo observou-se, neste estudo, que a natureza do problema geralmente é a mesma. Em outras palavras, as interferências interlinguais na pronúncia de aprendizes em nível inicial de aprendizagem muitas vezes foram

as mesmas observadas na pronúncia de aprendizes em nível um pouco mais avançado – claro que se um aprendiz estiver no nível A1 e o outro no nível C2, a variação na pronúncia de um para o outro apresentará maior saliência -, o que muda, na verdade, é a frequência com que elas ocorrem, i.e., a mesma interferência tende a ocorrer mais vezes na produção oral do aprendiz com menor proficiência na língua do que na do aprendiz que se encontra em nível mais avançado. Por fim, é necessário ressaltar que todas essas interferências interlinguais constatadas na pronúncia dos aprendizes representam estratégias usadas por eles para se expressar na LA e configuram, portanto, etapas essenciais do processo de aprendizagem. Ao professor compete a função de apresentar as devolutivas corretivas e esclarecer os principais aspectos articulatórios dos segmentos sonoros do AP, comparando-os com a articulação dos sons no PB, quando for conveniente.

Considerando o exposto, encerra-se a discussão acerca das principais interferências interlinguais e dificuldades encontradas nas produções orais de aprendizes brasileiros de ALE. O capítulo seguinte refere-se às conclusões as quais foram possíveis se chegar, a partir da investigação proposta no presente estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta dissertação de mestrado foi analisar e interpretar um *corpus* de dados da fala de aprendizes brasileiros de alemão e, a partir dele, processos característicos de interlíngua presentes em produções orais. Com relação aos objetivos específicos, consistiram em: 1) estabelecer características fonéticas da fala de aprendizes brasileiros de alemão; 2) analisar os aspectos articulatórios, bem como a ocorrência de pausas e de disfluências; 3) apontar as principais dificuldades de pronúncia; 4) investigar a ação da competência fonológica do aprendiz e do professor no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Para dar conta dos objetivos propostos, a presente pesquisa apoiou-se em algumas noções de fonética e fonologia de um modo geral, assim como nos aspectos fonético-fonológicos do PB e do AP, sugerindo, então, um inventário fonético para cada uma dessas línguas. A ideia foi estabelecer uma análise comparativa das duas línguas, descrevendo suas semelhanças e diferenças e dando ênfase nos segmentos fonéticos que são realizados no AP e não ocorrem no PB. A este respeito, observou-se que a maior parte dos segmentos fonéticos consonantais do AP também ocorrem no PB, salvo algumas exceções como, por exemplo, a fricativa palatal surda [ç], a oclusiva velar [ŋ], a vibrante uvular [ʀ] e as africadas labiodental [ts] e alveolar [pf]. Os segmentos vocálicos, por outro lado, apresentam uma quantidade maior de realizações distintas entre as duas línguas. No AP, há as vogais longas e breves que se opõem fonologicamente quando são acentuadas [i, ɪ], [y, ʏ], [ɛ:, ɛ], [ø, œ], [u, ʊ], [o, ɔ], [a, ɑ], assim como a vogal anterior baixa [ɐ] e a central média-baixa [ə]. Quanto às vogais longas e breves, destacou-se a correlação que normalmente existe entre altura e duração, i.e., as vogais altas tendem a ser longas e suas correspondentes mais baixas tendem a ser breves (WÄNGLER, 1960). A partir delas, chamou-se a atenção para as realizações fonéticas das vogais metafônicas do alemão que não existem no PB, as quais são representadas ortograficamente por *ü* [y, ʏ] e *ö* [ø, œ]. Além disso, foram evidenciados alguns processos fonológicos característicos de cada língua, como assimilações – no PB, referenciou-se a nasalização que ocorre com as vogais quando são sucedidas por nasais, e no AP a velarização da nasal alveolar quando sucedida por oclusiva velar -, neutralizações – no AP, o ensurdecimento das obstruintes no final de palavra, denominado *Auslautverhärtung* -, eliminações – no AP, o apagamento da oclusiva velar sonora no final de palavra quando é precedida pela nasal velar - e a ocorrência de sândi no PB.

No que concerne à fonética e à fonologia no ensino de LE, constatou-se que são áreas geralmente negligenciadas pelos professores e métodos, porém essenciais para que se consiga desenvolver as competências orais dos aprendizes de maneira plena. Nesse sentido, foi feita uma explanação sobre os motivos de se introduzir essas disciplinas no processo de ensino e

aprendizagem de LE, sobretudo em função das interferências de estruturas linguísticas da LM na LA, comprovando-se, então, a importância da capacitação fonológica do professor e do aprendiz. Com base nas transferências linguísticas que tendem a ocorrer da LM para a LA durante a aprendizagem, discutiu-se a noção de interlíngua como o processo de transição para a LE, constituindo uma fase inerente à aprendizagem e representando um sistema linguístico internalizado que vai se aprimorando ao longo dela (Selinker, 1972). Concluiu-se, portanto, que a interlíngua deve ser vista como um sistema autônomo estabelecido pelo aprendiz, bem estruturado, transitório e que reflete sua criação de hipóteses acerca da LA, bem como suas estratégias para usá-la. Ao professor não compete a tarefa de evitar a interlíngua, já que é intrínseca ao processo de aprendizagem e representa o esforço do aprendiz de usar LA, mas sim auxiliar o aprendiz a desenvolvê-la através de *feedbacks* durante a interação, que podem ser dados por meio de correção ou negociação de sentido.

Devido a proposta de se estudar os processos característicos de interlíngua presentes na pronúncia de aprendizes brasileiros de ALE, os dados foram coletados por meio de gravações feitas com alunos de uma escola de idiomas e que seguiram um protocolo preestabelecido. A análise dos dados, por sua vez, foi realizada com o auxílio do programa de análise acústica da fala *Praat*, no qual as produções orais dos aprendizes foram analisadas e transcritas foneticamente, segundo a percepção da autora da pesquisa e do seu orientador e adotando como parâmetro a pronúncia do AP. Os dados foram analisados de forma exaustiva, mas optou-se por apresentar na pesquisa apenas aqueles que mais chamaram a atenção, especialmente em virtude da influência do sistema fonológico do PB. Com a finalidade de ilustrar a maneira como foi realizada a análise dos dados, destacou-se algumas análises de frases aleatórias, assim como de pares mínimos ou análogos produzidos pelos aprendizes, e evidenciou-se as características de interlíngua que puderam ser observadas nas suas produções orais.

A partir dos resultados obtidos, percebeu-se que os processos característicos de interlíngua presentes nas produções orais dos aprendizes apresentaram quantidades relevantes de interferências, sobretudo do sistema fonológico do PB. As principais interferências interlinguais observadas nas suas produções orais foram: a nasalização das vogais; a palatalização da oclusiva alveolar surda; a não labialização das vogais metafônicas *õ* e *ü*; a realização de sândi; a produção de vogais breves no lugar das longas e vice-versa; a produção da rótica retroflexa; a produção da nasal alveolar no lugar da velar. Deduziu-se também ter havido interferência do inglês como segunda língua: a aspiração do *h* em contexto intervocálico e sucedido pelas consoantes nasais e líquidas e a produção da vogal central média-baixa no final de palavra. Outras características da interlíngua dos aprendizes que puderam ser constatadas

foram a presença de omissões, quando houve apagamento da oclusiva alveolar surda no final de palavra, e de supergeneralizações, quando a fricativa alveolar surda foi substituída pela alveopalatal no final de sílaba ou palavra. Através desta caracterização da interlíngua dos aprendizes, chegou-se a conclusão de que eles atuam como sujeitos ativos no próprio processo de aprendizagem, buscando soluções e alternativas para lidar com os obstáculos encontrados durante a produção oral e estabelecendo estratégias de uso da língua, seja por meio da associação com a LM (interferência), seja através da aplicação de regras que não são aplicáveis no contexto (supergeneralização).

Com relação às dificuldades recorrentes de pronúncia dos aprendizes, averigou-se estar ligada, principalmente, à produção das vogais, de maneira geral, da fricativa palatal surda [ç], que tende a ser produzida como a alveopalatal [ʃ], e da vogal anterior baixa [ɐ], que tende a ser produzida como a vogal central média-baixa [ə], mas também à falta de conscientização de alguns processos fonológicos do AP, como a neutralização que ocorre com as obstruintes sonoras no final de palavra (*Auslautverhärtung*), a assimilação que a nasal sofre quando é sucedida por oclusiva velar, o apagamento da vogal central média-baixa quando está no final de palavra precedida por fricativa ou oclusiva e seguida de nasal, assim como da oclusiva velar sonora quando se encontra no final de palavra precedida por nasal.

Diante do exposto, concluiu-se, resumidamente, que tanto o aprendiz quanto o professor são fundamentais para o desenvolvimento da competência fonológica no processo de ensino e aprendizagem de LE. O aprendiz, por um lado, atuando como sujeito ativo na aprendizagem através da formulação de hipóteses e testes de verificação, tentando se expressar na língua, e o professor, por outro, dando *feedbacks* corretivos, esclarecendo as interferências interlinguais que podem ocorrer e conscientizando o aprendiz, desse modo, das estruturas linguísticas sonoras da LA bem como da LM, evidenciando as semelhanças e diferenças que existem entre elas. Para isso, comprova-se a necessidade de se introduzir noções de fonética e fonologia no ensino de línguas por meio de uma abordagem linguística-analítica, com a instrução explícita de pronúncia através da inserção do IPA, da caracterização articulatória dos segmentos e dos aspectos suprasegmentais, além da prática para o desenvolvimento das habilidades orais, como exercícios de imitação e repetição. Por fim, esta ação conjunta do professor e do aprendiz mostra-se como imprescindível para que o aprendiz consiga desenvolver sua interlíngua e avançar em direção à LA.

A presente pesquisa contribui para a área dos estudos de ALE no Brasil, fornecendo dados linguísticos orais do processo de aprendizagem, assim como subsídios teóricos e práticos para o ensino de pronúncia. Para aqueles que se interessam em aprender a língua alemã, de

modo geral, este estudo também apresenta grande contribuição, esclarecendo os aspectos ligados à articulação dos segmentos.

Os aspectos analisados neste trabalho referem-se apenas ao nível segmental das produções orais de aprendizes brasileiros de alemão, a este respeito há ainda muito o que ser estudado como, por exemplo, os aspectos suprasegmentais relacionados ao ritmo e a entoação. Outras sugestões interessantes de trabalho seriam a análise da pronúncia dos aprendizes levando em consideração as variedades existentes na língua alemã e o estudo empírico acerca do desenvolvimento de suas habilidades orais, a partir de uma abordagem fonética linguística-analítica. Existe, ainda, a possibilidade de se investigar a maneira como os materiais didáticos usados para o ensino da língua no país abordam as questões de fonética e fonologia. Finalmente, as alternativas de estudo são muitas e o trabalho conjunto de pesquisadores e professores da área é essencial para promover a potencialização do processo de ensino e aprendizagem de ALE no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABERCROMBIE, D. A phonetician's view of verse structure. **Studies in phonetics and linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1967.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALTENHOFEN, C. V. **Hunsrückisch in Rio Grande do Sul**: ein Beitrag zur Beschreibung einer Deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen. Stuttgart: Steiner, 1996.

BARBOSA, P. A.; MADUREIRA, S. **Manual de Fonética Acústica Experimental**: aplicações a dados do português. São Paulo: Cortez, 2015.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat**: doing phonetics by computer. Disponível em: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>. Acesso em: 16.02.2017

CAGLIARI, L. C. **A fonética e o ensino de língua estrangeira**. Campinas, UNICAMP, 1978.

CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica** – Introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CAGLIARI, L. C. **Elementos de fonética do português brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2007.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELCE-MURCIA, M.; D. M. BRINTON & J. M. GOODWIN. **Teaching English Pronunciation** - A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages. Cambridge University Press, 1996.

CORDER, S.P. The significance of learner's errors. **International Review of Applied Linguistics**. Pit., v. 5, p.161-170, 1967.

_____. **Error analysis and interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

COUTINHO-ALBUQUERQUE, H.M.T; LIMA-SILVA, M.F.B; MEDEIROS, C.M.A. Aspectos acústico-articulatórios na guageira: uma revisão de literatura. In: **Prolingua**, v. 12, 2017.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

DAMULAKIS, G. N. **Dicas de pronúncia do alemão**: fonética e fonologia. Projekt (Curitiba), v. 46, p. 61-65, 2008.

DEUTSCHE WELLE. Disponível em: <http://www.dw.com/pt-br/not%C3%ADcias/s-7111>. Acesso em: 12 nov. 2017.

DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1999.

DUDEN. **Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache**. 7. ed. rev. e ampl. Revista por Max Mangold, em trabalho conjunto com a Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag, 2005.

FANT, G. Analysis and synthesis of speech processes. In: **Manual of Phonetics**. 1960.

FOSSILE, D. K. O ensino da língua alemã no sul do Brasil. In: **Proficientia**, v. 5, p. 43-60, 2013.

FRY, D. B. Prosodic phenomena. In: **Manual of Phonetics**. MALMBERG, B. (ed.). Amsterdam: North-Holland Publishing Co. 1968.

_____. **The physics of speech**. Cambridge: Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge University Press, 1979

GARDINI-HEYLMANN, C. **“Rabe nicht dividieren”**: análise da interlíngua presente no processo de aprendizagem de Língua Alemã por crianças em uma escola bilíngue teuto-brasileira. Dissertação de mestrado. USP, São Paulo, 2018.

GOETHE INSTITUT. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/spr/kon/stu.html>. Acesso em: 07 out. 2018.

HENRIQUES, C.C. **Fonética, fonologia e ortografia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

HIRAKAWA, D. **A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: teorias e práticas. Dissertação de Mestrado. USP, 2007.

IPA. Disponível em: <http://web.uvic.ca/ling/resources/ipa/charts/IPAlab/IPAlab.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.

JOHNSON, K. **Acoustic and auditory phonetics**. Oxford: Blackwell Publishing. 2013.

JUNGES, M. N. **Interfonologia**: Aquisição articulatória do Ichlaut e do Achlaut do alemão padrão (AP) por estudantes brasileiros de alemão como língua estrangeira. IX ENCONTRO DO CELSUL, 2010, Palhoça/SC. IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL, 2010.

KUMARAVADIVELU, B **Understanding Language Teaching**: From Method to Postmethod. Mahwah, NJ: Routledge, 2006.

KENT, R. D.; READ, C. **Análise Acústica da Fala**. São Paulo: Cortez, 2015.

KRUG, M. J. O ensino/aprendizagem da metafoia do português como língua estrangeira por aprendizes alemães. **Contingentia**, v.4, n.2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/11419/6766>. Acesso em: 29 set. 2018.

LABES, M. **Nacionalismo: marcas de um silêncio que persiste**, 2009. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/oervblog/nacionalismo-marcas-de-um-silencio-que-persiste>. Acesso em: 12 jul. 2017.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

LIMA Jr., R. M. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, p. 747-771, 2010.

LITTLEWOOD, W. **Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LYRICS TRAINING. Disponível em: <https://lyricstraining.com/>. Acesso em: 14 jun. 2017.

MAIA, A. M. B. **Os erros de interlíngua na produção escrita da LE (inglês): um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado. UNB, Brasília, 2009.

MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org). São Paulo: Cortez, 2001.

MAYER, J. **Linguistische Phonetik**. Universität Stuttgart, 2010.

MYERS-SCOTTON, C. **Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism**. Malden, USA: Wiley-Blackwell, 2006.

NUNES, G.G.; PERSKE, K.E.; FERREIRA-GONÇALVES, G. O bilinguismo português/alemão: a influência da oralidade na escrita. In: **Ideias**, 2010. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaideias/arquivos%20pdf%20revista%2025/o%20bilinguismo%20portugues%20alemao%20e%20a%20influencia%20da%20oralidade%20na%20escrita.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2017.

OLIVEIRA, J. J. **Die Lautproduktion und -perzeption brasilianischer Deutschlernender: Eine empirische Untersuchung**. Dissertação de Mestrado. Der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, 2016.

OLIVEIRA, J. J.; REINECKE, K. Como Trabalhar Fonética em Sala de Aula: da Teoria à Prática. In: Ruth Bohunovsky. (Org.). **Ensinar Alemão no Brasil**. Contextos e Conteúdos. 1 ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

PIKE, K. **Phonemics a technique for reducing languages to writing**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1947.

RIVERS, W. M. **A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROSETTA STONE. Disponível em: <https://www.rosettastonebrasil.com/>. Acesso em: 14 jun. 2017.

SANTOS, H. S. O “erro” do aluno de língua estrangeira sob um outro olhar. In: **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos, Claraluz, 2005.

SELINKER, L. **Interlanguage**. IRAL 10, 1972.

ŠILEIKAITE-KAISHAURI, D. **Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen**. Universität Vilnius Philologische Fakultät, 2015. Disponível em: http://web.vu.lt/flf/d.sileikaite/files/2015/06/Sileikaite-Kaishauri_2015_Phonetik_VU.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVA, F. C. A. **Contribuições da Fonética e da Fonologia ao Ensino de Língua Estrangeira: O caso das Vogais Altas Frontais e do Glide /j / no Inglês e no Português Brasileiro**. UFMG. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, 2004.

SILVA, T. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, M. O. P. A fonética como importante componente comunicativo para o ensino de língua estrangeira. **Revista Prolíngua**, v.2, n.1, João Pessoa, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/13414/7614>. Acesso em: 15 set. 2016.

SPECKHANN, S. E. J.; **A aprendizagem formal e natural do alemão: produção da fricativa palatal surda [ç] por brasileiros**. UFSC. Dissertação de Mestrado. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185546/PLLG0700-D.pdf?sequence=-1>. Acesso em: 09 jun. 2018.

STEIN, C. C. O conhecimento fonético acústico-articulatório e o ensino de língua estrangeira. **Signum. Estudos de Linguagem**, Londrina. v. 14, 2011.

TP-Worken. Disponível em: http://www.worken.com.br/tp_regfree.php. Acesso em: 14 jun. 2017.

UPHOFF, D. Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In BOHUNOVSKY, R. (Org.). **Ensinar alemão no Brasil: Contextos e Conteúdos**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

VOGEL, R. **Phonologische Prozesse**, 2007. Disponível em: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/rvogel/ws0708/phonfolien/Folien6.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

WÄNGLER, H. H. **Grundriss einer Phonetik des Deutschen**. Marburg, N.G. Elwert, 1960.

WELTER, D. P. **Kontrastive Analyse zwischen den konsonantischen Phonemen und Allophonen des Deutschen und des Portugiesischen und kleine Fehleranalyse vier brasilianischen DaF-Lerner**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Alemão - Bacharelado) - UFSC. 2011.

XAVIER, M. F.; MATEUS, M. H. M. (Orgs.). **Dicionário de termos Linguísticos**. Lisboa: Cosmos, v.1. 1990.

ZIMMER, M. C. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem connexionista. In: MACEDO, AC.; FELTES, H.; FARIAS, E. M. (Orgs). **Cognição e Linguística: Territórios, Mapeamentos e Percursos**. Porto Alegre / Caxias do Sul: EDIPUCRS / EDUCS, p. 229-248. 2008.

ZOBEL, S. **Phonetik und Phonologie**, 2017. Disponível em: <http://sarahzobel.net/materials/introling17/phonetik-phonologie.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

APÊNDICE A – Protocolo de gravação

Protocolo preestabelecido de gravação

1) Die Wochentage:

Montag – Dienstag – Mittwoch – Donnerstag – Freitag – Samstag - Sonntag

2) Die Zahlen:

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 - 10

3) Die Sätze:

- a) Wir gehen ins Kino.
- b) Ich komme aus der Türkei.
- c) Sie spricht Deutsch und Englisch.
- d) Jedes Jahr fahren sie nach Österreich.
- e) Er ist ein guter Mann.
- f) Was ist denn los mit dir?
- g) Morgen habe ich Schule.
- h) Ihnen einen schönen Abend.
- i) Sie ist noch im Bus.
- j) Wir haben keinen Tisch frei.

4) Die Minimalpaaren:

Kind	Rind
vier	wir
Wand	Wind
Kirsche	Kirche
Karten	Garten
liegen	legen
fehlen	fällen
tanken	danken
Ofen	offen
Tier	Tür
mein	nein

aus Hessen	aus Essen
wagen	nagen
sitzen	setzen
betten	bitten

5) Lesen Sie den Text:

Sind die Deutschen wirklich so pünktlich? Alle sagen, die Deutschen sind sehr pünktlich. Aber ich glaube das nicht. Ich fahre oft Bahn. Die Züge sind sehr modern und hell. Die Fahrpläne sind klar. Die Züge sind meistens pünktlich, aber manchmal haben sie auch zehn oder zwanzig Minuten Verspätung. In Frankreich sind die Züge nicht so modern, aber sie sind fast immer pünktlich. In Deutschland hast du um zwei einen Termin beim Zahnarzt und wartest bis halb drei. Viele Partys beginnen offiziell um acht, aber die meisten kommen erst um halb neun oder neun. Die Deutschen sprechen viel über die Uhrzeit. Aber ich glaube, sie sind genauso pünktlich oder unpünktlich wie die anderen Europäer auch.

6) Hören Sie den Text:

Ich wohne jetzt seit sechs Monaten in Deutschland. Meine Wohnung hier ist sehr schön: gross und hell. Ich habe drei Zimmer, eine Küche und ein Bad. Meine Wohnung in Japan ist nur sehr klein. Hier in Deutschland habe ich 83 qm. Das ist fantastisch. Leider habe ich keinen Balkon. Das finde ich nicht gut. In Japan hat jede Wohnung einen Balkon. Ja, und das Badezimmer in Deutschland ist nicht schön. Die Toilette und das Bad sind zusammen. Das gefällt mir nicht. In Japan gibt es die Toilette und das Bad immer extra. In Deutschland schläft man im Schlafzimmer, isst im Esszimmer und wohnt im Wohnzimmer. In Japan machen wir alles in einem Zimmer: Wir schlafen, wohnen und essen in einem Zimmer.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A aprendizagem da língua alemã por brasileiros: aspectos fonéticos”.
2. Com a valorização da Abordagem Comunicativa nos processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras nos anos 80, a qual tem como essência a comunicação, o estudo da pronúncia ganhou lugar de destaque. Com o objetivo de estudar a produção oral de aprendizes brasileiros de alemão como língua estrangeira, foi estabelecido pela própria pesquisadora um protocolo de gravação dividido em seis partes: na primeira, o aprendiz deve ler os dias da semana; na segunda, os números de um a dez; na terceira, dez frases soltas; na quarta, um total de 15 pares mínimos; na quinta parte, um texto e, finalmente, na última etapa, o aluno deve falar o que entendeu de um texto lido para ele. A ideia inicial é gravar ao todo dez informantes. A identificação dos informantes é sigilosa.
3. Você foi selecionado por ser aluno regular do curso de alemão e sua participação não é obrigatória. O presente projeto tem como objetivo geral fazer um *corpus* de dados da fala de aprendizes de alemão e a partir dele investigar as dificuldades e as interferências interlinguais recorrentes de pronúncia, contribuindo para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem do alemão como língua estrangeira. Sua participação nesta pesquisa consistirá em sessões de gravação de um protocolo com dados do alemão com objetivo de medir a eficiência do ensino e da aprendizagem.
4. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
5. Durante a realização das gravações haverá sempre a presença do pesquisador.
6. Pode ser que o informante se sinta constrangido no momento da gravação, o que pode gerar um certo desconforto. Portanto, é importante reiterar ao informante que sua participação é facultativa e ele não está sendo obrigado a participar deste procedimento. Não há riscos previstos para o informante durante a realização da gravação. Eventualmente, a pesquisa pode favorecer o processo de aprendizagem do aluno. O aprendiz está sendo informado e esclarecido a respeito dos procedimentos da pesquisa com a antecedência necessária.
7. Fica garantido aqui o ressarcimento das despesas que possam vir a ocorrer, apesar de não serem previstas despesas inicialmente.

8. Da mesma forma, fica garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
10. Não há nenhum ônus financeiro ou de qualquer tipo para o pesquisador nem para a instituição para qual a pesquisa será feita.
11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Renata Nascimento Miarelli

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Araraquara – SP – E-mail: renmiarelli@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Franca / /

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE C - Glossário

ab	a partir
Abend	noite
acht	oito
aktiv	ativo
alt	velho/antigo
Amt	cargo
ankommen	chegar
auch	também
aus Essen	de Essen
aus Hessen	de Hessen
Aussprachewörterbuch	dicionário de pronúncia
Bach	córrego
Baum	árvore
Bäume	árvores
Bein	perna
Bett	cama
betten	deitar para descansar
Bier	cerveja
Biochemie	bioquímica
bitte	por favor
bitten	pedir
Branche	ramo
Bruder	irmão
Buch	livro
Bücher	livros
Chemie	química
Dame	senhora
danken	agradecer
dehnen	alongar

der	o
Deutsch	alemão
Deutschland	Alemanha
Dienstag	terça-feira
doch	mas
Donnerstag	quinta-feira
drei	três
durch	através
echt	verdadeiro
eins	um
England	Inglaterra
Englisch	inglês
Entschuldigung	desculpa
Er ist ein guter Mann.	Ele é um homem bom.
er	ele
essen	comer
fährt	viaja
fällen	derrubar
fängst	começa
fehlen	faltar
Flöte	flauta
Freitag	sexta-feira
fünf	cinco
Gans	ganso
Garage	garagem
Garten	jardim
gehen	ir
Geist	espírito
Gelegenheit	ocasião/oportunidade
Gespräch	conversa/diálogo

haben	ter
Hamburg	Hamburgo
haspeln	enrolar/desenrolar do carretel
hassen	odiar
Haus	casa
heben	levantar
Held	herói
Hemd	camisa
hoffen	ter esperança
Hütte	cabana
Ich komme aus der Türkei.	Eu sou da Turquia.
ich	eu
ja	sim
Jedes Jahr fahren sie nach Österreich.	Todo ano eles viajam para Áustria.
Jockey	joquei
joggen	correr
Journalist	jornalista
Jugend	juventude
Junge	garoto
Karte	carta/mapa/cartão
Karten	cartas/mapas/cartões
Kind	criança/filho
Kirche	igreja
Kirsche	cereja
Krach	barulho
Krebs	câncer
Kunst	arte
lang	longo
legen	pôr
leihen	emprestar

liegen	estar deitado/estar localizado
Lohn	salário
Mädchen	garota
manch	algum/alguma
Mann	homem
Mappe	pasta
Märchen	conto
Milch	leite
Mittwoch	quarta-feira
Montag	segunda-feira
Musik	música
Mutter	mãe
Mütter	mães
Nächte	noites
Nagel	prego/unha
neu	novo
neun	nove
nie	nunca
noch	ainda
oben	em cima
Ofen	forno
offen	aberto
Öffnung	abertura
Orange	laranja
Pfanne	frigideira
Ratte	rato
rauben	roubar
Räuber	ladrão
reden	conversar
reiben	ralar

rennst	corre
Rind	boi
Ring	anel
rot	vermelho
schief	inclinado
Schiff	navio
Schule	escola
Schulen: Partner der Zukunft.	Escolas: parceiros do futuro.
Schutz	proteção
sechs	seis
sehen	ver
Seite	lado/página
setzen	sentar/colocar
Sie spricht Deutsch und Englisch.	Ela fala alemão e inglês.
sieben	sete
singst	canta
sitzen	estar sentado
spät	tarde/atrasado
Sprache	língua
sprechen	falar
spricht	fala
Stadt	cidade
Standardaussprache	pronúncia padrão
Strahl	raio de luz/de sol
Tag	dia
tanken	abastecer
Tier	animal
Töchter	filhas
Träne	lágrima
Tür	porta

Uhr	hora/relógio
Umlaut	metafonia
ungemütlich	desconfortável
Urlaub	férias
vier	quatro
wahr	verdadeiro
Wand	parede
wandern	caminhar/fazer trilha
warten	esperar
Was ist denn los mit dir?	O que há com você?
Welt	mundo
Wind	vento
Wir gehen ins Kino.	Nós vamos ao cinema.
wir	nós
Wurst	salsicha
zehn	dez
Zeit	tempo
zwei	dois