

OŠ DESAFIOS DO ENSINO DE PLE A ESTUDANTES BÚLGAROS (FONÉTICA SEGMENTAL E SUPRASSEGMENTAL)

Vesela Chergova

v.chergova@uni-sofia.bg

Universidade de Sófia *Sveti Kliment Ohridski* (Bulgária)

Resumo

Este artigo visa apresentar a especificidade do ensino/aprendizagem do Português enquanto Língua Estrangeira (PLE) no contexto académico na Universidade de Sófia *Sveti Kliment Ohridski*. Tendo em conta a tradição local do ensino de PLE e os resultados dos estudantes na prática oral, pretendem-se traçar as linhas gerais das zonas críticas na aquisição de PLE por estudantes búlgaros. Identificam-se os desvios mais persistentes do nível fónico segmental e suprasegmental, definindo-se hipóteses de trabalho para futuras pesquisas nesta área. Procura-se igualmente estudar a aplicação dos recursos digitais, da internet e dos meios audiovisuais para o estímulo da automotivação e do empenho emotivo dos estudantes para superarem as dificuldades detetadas na aprendizagem de PLE.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira, estudantes búlgaros de PLE, recursos digitais e audiovisuais no ensino da fonética segmental e suprasegmental do PLE, inteligência emotiva e automotivação na aprendizagem de PLE

Abstract

This paper aims to present the specificity of teaching and learning Portuguese as a Foreign Language (PLE) in the academic context at Sofia University *Sveti Kliment Ohridski*. Taking into account the local tradition of teaching PLE and the students' results in the oral expression are intended to outline the critical areas in the acquisition of PLE by Bulgarian students. The most persistent errors are identified at the level of the Segmental and Suprasegmental Phonetics and working hypotheses for future research in this area are defined. It also seeks to study the application of digital resources, the internet and audiovisual media to stimulate students' self-motivation and emotional commitment to overcome the difficulties encountered in learning PLE.

Keywords: Portuguese Foreign Language, Bulgarian PLE learners, digital and audiovisual resources in Segmental and Suprasegmental Phonetics in PLE teaching, emotive intelligence and self-motivation in PLE learning

1 - Introdução

O presente artigo pretende abordar alguns aspetos da aprendizagem de Português Língua Estrangeira (doravante, PLE)¹ em contexto sociocultural europeu de Leste e, mais concretamente, no contexto académico da Licenciatura em Filologia Portuguesa na Universidade de Sófia Sv. Kliment Ohridski (doravante, Licenciatura).

A aprendizagem de PLE, como a de qualquer outra língua não materna, constitui um processo de desenvolvimento de competências comunicativas em diferentes níveis de estruturação da língua. Não seria um exagero, a meu ver, afirmar que a construção da interlíngua (Selinker 1972) apresenta uma evolução no domínio da técnica linguística que terá o seu início, mas não chega a atingir um limite, porque no seu seio continuamos eternamente aprendentes. O desenvolvimento dos conhecimentos fónicos, fonológicos, morfossintáticos, lexicais, fraseológicos, paremiológicos, discursivos, culturais e não verbais vai-se manifestando progressivamente, sendo os seus resultados observáveis nos produtos em PLE que os estudantes realizam ao longo das diferentes etapas do ensino/aprendizagem². No âmbito dessa evolução, definiria eu as estruturas fonéticas como o limiar onde «tudo» começa e ao qual é dedicado este trabalho.

1.1. Escopo do trabalho

Na função de docente encarregado das aulas de fonética aplicada, fonética, fonologia e dialetologia portuguesas, tenho tido o ensejo de seguir os primeiros passos dos estudantes búlgaros na aprendizagem de PLE nos últimos vinte anos e, por conseguinte, tenho observado as dificuldades individuais ou coletivas com as que se têm ido deparando. Atualmente, ao abrigo de um projeto³ intitulado *Aspetos prosódicos da Língua Búlgara em comparação com outras línguas de acentuação lexical* que teve início em dezembro de 2019, tenho uma oportunidade de realizar estudos específicos precisamente das dificuldades na aprendizagem das estruturas fónicas segmentais e suprasegmentais de PLE por estudantes búlgaros em contexto académico.

Portanto, o escopo deste artigo visa *formular hipóteses de trabalho* sobre os desvios na pronúncia dos estudantes búlgaros de PLE que possam ser estudados posteriormente na perspetiva da análise de erros (Corder 1967; Torijano Pérez 2004), estágios de interlíngua (Selinker 1972; Chagas 1999) e análise prosódica da fala (Andreeva, Dimitrova & Barry 2010; Andreeva & Barry 2012; Demenko, Möbius & Andreeva 2014; Gussenhoven 2015, entre outros) com os recursos e métodos da fonética experimental.

¹ Seguem-se os critérios de distinção entre língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE) estabelecidos por diferentes linguistas (Pinto 2009: 189-201; Pinto 2019: 114; Sobroza 2008; Flores 2013, entre outros).

² A identificação dos aspetos da linguagem: técnica, atividade e produto, segue os postulados teóricos de Coseriu (1973, 1980: 91-100), como também o seu conceito dos termos de texto e discurso (Coseriu 1980: 93, 2007: 83-115).

³ Projeto nº KII-06-H40/11/12.12.2019, financiado pelo Ministério da Educação e Ciência da Bulgária, que tem três anos de duração e visa desenvolver um estudo contrastivo das estruturas prosódicas em búlgaro, russo, inglês, alemão, espanhol e português, tendo em consideração também as inter-relações da prosódia com a organização morfossintática, semântica e pragmática do discurso.

1.2. Objeto do trabalho e grupo alvo

Este trabalho está focado no processo de formação *de habilidades de pronúncia* de dois grupos de estudantes búlgaros de PLE em dois estágios diferentes de interlíngua. Os estudantes formam parte da Licenciatura e estão a ser instruídos na *norma-padrão europeia do português contemporâneo*.

O primeiro grupo integra 16 estudantes do 1º ano da Licenciatura que se matricularam no ano letivo de 2018/2019.⁴

O segundo grupo integra 8 estudantes da Licenciatura que no ano letivo de 2018/2019 integravam o 4º ano de estudos superiores em Filologia Portuguesa e PLE, tendo-se apresentado no mês de julho de 2019 ao exame de fim de carreira.

Todos os alunos estão na faixa etária entre os 19 e os 25 anos de idade, são falantes de búlgaro como língua materna e pertencem a diferentes regiões diatópicas da Bulgária. De acordo com os estudos realizados em psicologia (Genesee, Nikoladis & Paradis 2008), o sucesso da aprendizagem não depende exclusivamente da idade tenra⁵ e do contexto natural da aquisição. Estudantes em idade jovem ou adulta aproveitam a sala de aula e os recursos de autoformação melhor do que as crianças e são capazes de atingir ótimos resultados por causa da maior automotivação. Em muitos casos dispõem de melhores conhecimentos numa primeira ou segunda língua, desenvolveram consciência metalinguística, têm habilidade em escolher recursos didáticos, contam com uma maturidade intelectual e psicológica, etc.

O PLE constitui em todos os casos uma segunda, terceira ou quarta língua não materna para estes alunos, posto que se matriculam na Licenciatura com conhecimentos de B1 ou B2 noutra língua estrangeira, podendo esta ser inglês, alemão, francês, espanhol, italiano ou russo. A aprendizagem de PLE, portanto, começa desde o nível A1 na Faculdade e praticamente constitui uma terceira língua para os estudantes búlgaros. O processo de estudo, no entanto, faz-se em contexto sociocultural e linguístico búlgaro, em sala de aula, pelo que o público alvo corresponde mais ao perfil de *estudante* do que de *aprendente* da língua, imerso no seu meio de comunicação natural (Sobroza 2008). Esta distinção corresponde à marcada na literatura especializada entre a *situação de aprendizagem* de uma língua estrangeira e a *situação de aquisição* de segunda ou terceira língua (Pinto 2009, 2012, 2019). Portanto, pretende-se apenas esclarecer o contexto didático e motivar a escolha terminológica, sem procurar uma oposição entre ambos os processos cognitivos, com a plena consciência de que a aprendizagem leva a uma aquisição de competências comunicativas e interculturais da língua estrangeira com a ajuda da motivação consciente e da reflexão metalinguística sobre as estruturas (Eckert & Frosi 2015: 203).

⁴ Esta turma estava composta por 23 alunos, mas apenas 16 deles participaram ativamente nas aulas de fonética aplicada que decorreram de outubro de 2018 a janeiro de 2019 e o seu trabalho foi observado nestas aulas.

⁵ Trata-se precisamente dos primeiros anos da infância, que não representam nem uma idade jovem, nem um desenvolvimento precoce.

1.3. Objetivos do trabalho e definição de tarefas

O escopo e objeto deste trabalho têm um carácter complexo em que convergem pontos de vista linguísticos, metodológicos, terminológicos, didáticos, socioculturais, psicolinguísticos, entre outros. Uma abordagem relativamente exaustiva requer, a meu ver, um procedimento também relativamente eclético.

Patenteiam-se, portanto, os seguintes objetivos subordinados ao escopo principal:

- definir e motivar a escolha dos termos usados neste texto⁶;
- identificar a área de dificuldades na reprodução das estruturas segmentais e suprasegmentais na fase inicial da aprendizagem (nível A1);
- identificar a área de dificuldades na reprodução das estruturas segmentais e suprasegmentais na fase avançada da aprendizagem (nível B2 / C1);
- resumir as hipóteses de trabalho para um estudo dos constituintes prosódicos (Mateus, Frota & Vigário 2003: 1060; Mata & Moniz 2016; Gussenhoven 2015; Andreeva, Dimitrova & Barry 2010, entre outros);
- resumir as possíveis formas de superar as dificuldades na pronúncia dos estudantes.

O trabalho empírico pode revelar e explicar determinados fenómenos na construção do sistema linguístico da(s) interlíngua(s) (Selinker 1972: 214), como pode explicar as possíveis transferências na produção de PLE⁷, mas não oferece soluções práticas e de eficiência didática para o estímulo da aprendizagem. Por isso, considero importante destacar também os processos que podem motivar o desenvolvimento da «situação interlinguística» (Selinker 1972: 217) e evitar a fossilização das competências de LE de um aprendente individual ou coletivo (Selinker 1972: 215, 217).

1.4. Procedimento metodológico e recolha de dados

Observou-se a pronúncia de estruturas segmentais e suprasegmentais em atividades que implicam «processos verbais de primeira ordem» (falar e ouvir) e «processos de segunda ordem» (ler e escrever) (Pinto 2019).

- a) Para os 16 estudantes do 1º ano da Licenciatura as atividades consistiram em:
- *percepção e reprodução de palavras isoladas a partir da audição e da leitura: os*

⁶ Tenta-se esclarecer e definir, no texto ou em notas a rodapé, cada termo usado no momento em que este aparece no texto.

⁷ Chagas (1999: 89) identifica dois tipos de transferência: *transferência positiva* (as estruturas correspondem ao contexto da língua estrangeira) e *transferência negativa* (as estruturas não correspondem ao contexto da língua estrangeira). Se tiver compreendido bem os termos de Selinker (1972: 216-220), os processos básicos de construção de «unidades, regras e subsistemas» na LE que o autor designa de *language transfer*, *transfer-of-training* e *overgeneralization of TL rules* remetem para a *transferência negativa* (e fossilizável) da terminologia de Chagas, no entanto os termos *strategies of second-language learning* e *strategies of second-language communication* deveriam corresponder ao conteúdo da *transferência positiva*, definida por Chagas. No entanto, deve-se destacar que as estruturas de LE são suscetíveis de transferência por parte de outras línguas não maternas: segundas ou estrangeiras. Também a L1, em determinados contextos, ver-se-ia suscetível de realizar estruturas de L2 ou LE, fenómeno que se nota com certa frequência nos trabalhos de retroversão, até naqueles que são feitos por profissionais com boa cultura linguística na sua língua materna e na respetiva L2 ou LE.

estudantes escutam e repetem palavras pronunciadas por falantes nativos em audiomateriais didáticos (Espada 2006: 27, 37, 76, 85, 94; Coelho & Oliveira 2014: 33, 37-38, 46, 56, 63, 65), primeiro sem verem a imagem gráfica, depois lendo as palavras escritas;

– *perceção de diálogos adaptados a partir da audição e reprodução a partir da leitura*: os estudantes escutam os diálogos interpretados por falantes nativos em audiomateriais didáticos (Espada 2006: 12-13, 21, 38, 49, 86, Coelho & Oliveira 2014: 40), antes de verem a imagem gráfica, preenchem fichas com perguntas pontuais sobre o conteúdo dos diálogos; depois assumem o papel de alguma personagem do diálogo e tentam reproduzir as réplicas a partir da leitura.

Estas duas atividades foram realizadas nas aulas de fonética aplicada⁸ entre outubro de 2018 e janeiro de 2019, ao longo do primeiro contacto que os alunos tiveram com a língua.

b) Para os 8 estudantes do 4^o ano da Licenciatura as atividades consistiram em:

– *produção oral de discurso próprio* sobre tema da área da morfossintaxe de PLE ou da área das literaturas portuguesa e brasileira.

c) Para a recolha dos dados conto com a minha perceção auditiva⁹, em sala de aula e em contexto de exame, sem isolamento acústico, sem meios técnicos de gravação do som, usando apontamentos à mão para recolher os dados necessários em que se baseia a panorâmica dos desvios na pronúncia dos estudantes búlgaros de PLE.

Na interpretação dos resultados, não se aplica um rigoroso cálculo estatístico, dado que a informação recolhida não tem um rigor propriamente científico, compreende vários tipos de atividades didáticas e pretende apenas colocar hipóteses. Por isso, aplicou-se uma simples relação percentual onde o número total de 16 alunos corresponde a 100% do primeiro grupo e o número total de 8 alunos corresponde a 100% do segundo grupo.

Não existem grupos de controlo, portanto, as observações de natureza comparatista com o sistema segmental e suprasegmental búlgaro baseiam-se nas descrições dos trabalhos de fonética e fonologia búlgaras e estudos comparativos com outras línguas tipologicamente afins ou distantes, como também no meu idioleto.

⁸ Estes exercícios têm sido realizados sistematicamente ao longo dos últimos 6 anos com alguma ajuda técnica (auriculares, microfones, programa Audacity) que no entanto não possibilita gravar as produções orais dos estudantes com qualidade suficiente para o seu processamento acústico e prosódico.

⁹ A minha perceção auditiva é de uma falante nativa de búlgaro, portadora de outra L2 adquirida em situação de imersão, portanto, falante não nativa de PLE, que se encontra no seu processo de estudo, num estágio de interlíngua relativamente mais avançado do que o dos alunos principiantes e finalistas.

2. Panorâmica da tipologia e persistência dos desvios na fonética de PLE

2.1. A nível das estruturas segmentais

Entre o registo fónico do português e o do búlgaro existem semelhanças que, seria de esperar, ajudariam a aquisição da fonética e da prosódia portuguesas pelos estudantes búlgaros. As analogias referem-se às tendências da redução vocálica em posição átona (Mateus, Brito, Duarte & Hub Faria 1989: 356-359; Mateus 2003: 1010-1013; Tilkov, Stoyanov & Popov 1982: 44-60; Zhobov 2004: 43-48; Andreeva, Barry & Koreman: s.d.); à existência de vogais [-altas, -baixas] e [+baixas] entre as não nasais, anteriores e posteriores, embora em búlgaro façam parte de variações diatópicas (Zhobov 2004: 115); à posição, à função e à característica acústica do acento.¹⁰

As diferenças, no entanto, podem resumir-se ao seguinte: vogais nasais, ditongos nasais, presença mais acentuada em português de *schwa* [ɨ] em posição átona, coarticulação e variação na realização do arquifonema chiante /S/¹¹ em posição silábica de coda, vibrante alveolar ou velar múltipla em posição de ataque no meio ou no início da palavra. Igualmente, os contornos entoacionais das frases exclamativas, persuasivas e apelativas em ambas as línguas marcam diferenças.

a) Na atividade de *perceção e reprodução de palavras isoladas a partir da audição e da leitura*, 87,5% (i.e. 14 de 16) dos alunos do 1º ano conseguiu realizar as vogais e ditongos nasais que se encontram nas palavras: [ʔ̃] *campo*, tanto [ʔ̃] *pombo*, *tonto* [ũ] *mundo*, *álbum*, [ʔ̃] *tempo*, *tento* [ĩ] *jardim*, [ʔ̃w] *mão* (à diferença de *mau* [ʔ̃maw]), *não* (à diferença de *nau* [ʔ̃naw]), [ʔ̃j] *televisões* (à diferença de *lençóis* [ʔ̃j]), [ʔ̃j] *também*, [ʔ̃j] *homem*. Os dois alunos que mostram dificuldades articulam a nasalidade da vogal como se fosse uma consoante bilabial em coda, inclusive no final da palavra¹², portanto, pronunciam as vogais e os ditongos de forma não nasal (por ex. *[ʔ̃mɛm])¹³, afirmando que não ouvem a diferença ou não controlam o movimento da úvula e a passagem do ar pela cavidade nasal.

No que se refere à articulação das vogais não nasais, incluído o som [+alto, +recuado, -arredondado], conhecido como *schwa* [ɨ], com maior ou menor facilidade¹⁴,

¹⁰ A posição do acento de palavra é caracterizada como «maioritariamente livre» (Barroso 1999: 163-165) na medida em que tem a capacidade de deslocar a sua posição, ativando assim uma «função distintiva» que em formas «foneticamente idênticas» (Barbosa 1994: 132-133) produz diferentes codificações semânticas de natureza lexical e/ou categorial. Veja-se a noção de distintividade também em Veloso (1996). No âmbito do «acento de palavra», outros linguistas identificam o «acento fonológico» devido àquelas «mudanças do lugar do acento» que «implicam uma mudança de sentido» (Delgado-Martins 1992: 124-125, Mateus 2003; Mateus, Falé & Freitas 2005; Cantoni 2009). O tema suscita polémica orientada por diferentes abordagens teórico-metodológicas, respetivamente «hipótese do acento livre», «hipótese do molde trocaico», «hipótese do acento morfológico» (Ferreira Neto 2007: 21-23), sendo reconhecido como prosodema (Ferreira Neto 2007: 31). O acento em búlgaro costuma ser caracterizado como acento de intensidade, de posição livre, móvel nos processos paradigmáticos e derivativos, desempenhando função distintiva (Tilkov, Stoyanov & Popov 1982: 158-174). Ou seja, em búlgaro o acento de palavra também é prosodema, sendo estudado como marcador lexical (Patseva 2010, 2012, 2018)

¹¹ O arquifonema em questão encontra-se referido como «sibilante-chiante /S/» (Barbosa 1994: 153, Barroso (1999): 119, 125, 132, 135, 143) ou obstruinte /ʃ/ (Veloso 2006: 130, 2.(i)).

¹² As ocorrências de nasal dental em coda no final de palavra são relativamente reduzidas, por isso não foram contemplados vocábulos como *abdómen*.

¹³ Encontram-se marcadas com asterisco as transcrições que referem desvios na pronúncia dos alunos.

¹⁴ Parece-me que os estudantes oriundos das regiões mais orientais da Bulgária costumam realizar com maior facilidade

100% dos alunos conseguem articular a distinção entre [o] e [ɔ] tónicos nas palavras *avô / avó, bolo / bola, o gosto / eu gosto, molho / molho, lobo / lobo*; entre [e] e [ɛ] tónicos nas palavras *ele / ela, sede / sede, leste / leste, seu / céu, leu / léu*; entre [ɐ] e [a] tónicos nas palavras *sei / sai, isqueiro, candeeiro, banana, cama, alma, árvore*; entre [i] e [ɛ]¹⁵ átonos nas palavras *telefone, televisão, tarde, menino, telemóvel, telenovela*.

No campo das consoantes, maior dificuldade parece suscitar a articulação da vibrante múltipla tanto alveolar, como velar, principalmente em posição de ataque no início da palavra: *rio, rumo, rosto, resto, rasto*¹⁶, provavelmente pela sua falta no registo fónico búlgaro e pela tensão muscular e o esforço articulatorio inicial que a sua articulação exige. No entanto, quando pronunciada em palavras isoladas, todos os alunos do grupo alvo conseguem fazer a articulação, escolhendo uns 60% deles a realização múltipla velar e uns 40% a realização múltipla alveolar¹⁷. A lateral alveolar suscita hesitação em dois aspetos. Um deles provavelmente é devido a influências da articulação búlgara: 43,75% (7 de 16) dos alunos articulam [l] como glide [w] em posição de ataque se seguida de vogais recuadas, não arredondadas [a], [ɐ], [i] e de vogais recuadas e arredondadas [ɔ], [o], [õ], [u] e [ũ]: *lágrima, laranja, longe, lobo, lua*. A outra tendência na articulação deve-se, a meu ver, à influência das línguas estrangeiras que os estudantes dominam melhor, nomeadamente espanhol e francês: 31,25% (5 de 16) alunos articulam uma lateral pós-alveolar, pré-palatal ou até palatal no mesmo contexto.

b) Nas atividades de *perceção de diálogos adaptados a partir da audição e reprodução a partir da leitura*, a concentração dos alunos desvia-se da articulação dos segmentos concretos e a pronúncia de 87,75% deles fica prejudicada. As vogais nasais passam a articular-se como não nasais, com ou sem uma consoante nasal bilabial ou dental em coda, por ex. *O Rui está em casa* articula-se *[o 'ruj 'ɛʃtɐ ɛm 'kazɐ] ou a frase *Está a jogar à bola com o cão* é articulado como *[ʃta ɐ ʒu'gar ɐ 'bɔɫɐ komo 'kaw] (i.e. **Está a jogar a bola como cão*). A distinção entre vogais semifechadas e semiabertas fica eliminada predominantemente a favor das semiabertas, passando a pronunciar-se, por ex. *Tem um bebé de três meses* como *[tɛm um be 'be dɛ 'trɛʃ 'mɛzɛʃ], *Sim, sou eu* *[sim // 'sɔw 'ɛw].

Nestes últimos exemplos pode-se notar também a dificuldade de os alunos realizarem os diferentes valores coarticulatórios do arquivonema chiante em posição de coda na palavra ou na sílaba no meio da palavra. Predomina a variante pré-palatal não vozeada [ʃ] em sequências do tipo: *Sim, sou eu, os meus pais, os meus irmãos e os meus sobrinhos*.

as vogais semifechadas, no entanto, os estudantes das regiões mais ocidentais e setentrionais da Bulgária mostram maior habilidade em pronunciar as vogais semiabertas, por isso tendo a interpretar essa sua propensão como uma influência dos dialetos búlgaros na produção segmental de PLE.

¹⁵ Estas vogais não formam parte da norma-padrão do búlgaro, embora sejam detetadas em determinados contextos diatópicos e acentuais (Veja-se Andreeva, Barry, Koreman s.d.). Constata-se como um problema geral dos estudantes búlgaros a realização da vogal *schwa* em posição pré-tónica, inicial e não inicial, como acontece na palavra *telefone*.

¹⁶ Parece que em posição intervocálica (*garrafa, enredo, na rua*) a pronúncia da vibrante múltipla resulta relativamente mais fácil para os estudantes búlgaros.

¹⁷ Os alunos fazem uma escolha informada e consciente depois de tentarem fazer a pronúncia da alveolar e da velar, reservando-se o direito de alterar a sua preferência posteriormente, mas com o compromisso de aplicá-la com consistência.

Num trava-línguas como *O rato roeu a rolha da garrafa do Rei da Rússia*, que pretende concentrar a atenção dos estudantes no som vibrante múltiplo, 93,75% dos alunos articulam corretamente as primeiras três palavras (rato, roeu, rolha) e nas restantes (garrafa, rei, Rússia) passam a pronunciar a vibrante como alveolar simples, como se estivessem cansados de forçar a língua a vibrar. Em discurso dialogado onde surgem palavras isoladas, iniciadas por vibrante múltipla, como: *Pai, onde está a régua? – Atrás do rádio*, apenas em dois alunos se detetou uma articulação múltipla da vibrante por iniciativa própria, os restantes precisaram de um estímulo por parte do professor.

c) A atividade de *produção oral de discurso próprio sobre tema da área da linguística ou da literatura portuguesas*, realizada pelos estudantes do 4º ano, mostra que se mantém a tendência de não articularem a vibrante múltipla em posição de ataque principalmente no início, mas também no meio da palavra, porque apenas 12,5% (1 de 8) não mostrou hesitação a esse respeito. Igualmente, mantém-se a dificuldade de realizar corretamente as variantes do arquifonema chiante em posição de coda, dado que apenas 25% dos alunos finalistas articulam corretamente esses alofones (Vejam-se as indicações em Barbosa 1994: 152-153, Mateus, Frota & Vigário 2003: 1071). Os alunos conseguiram desenvolver melhor as suas habilidades de articulação das consoantes laterais, das vogais semifechadas e semiabertas e das vogais e ditongos nasais, tendo em conta que apenas 12,5% manifestou problemas desta natureza.

2.2. A nível das estruturas suprasegmentais

a) Os estudantes do 1º ano costumam colocar o acento nas palavras portuguesas de acordo com os padrões das línguas estrangeiras que dominam, porque (25%) em vez de dizer a palavra [tʰilʲiˈfɔni], dizem a palavra [teˈlɛfone] ou [ˈtɛlɛfowne]¹⁸. Na etapa inicial da aprendizagem, desacertos frequentes (75%) surgem na articulação das palavras *esta* e *está*, ou entre as palavras *e* e *é*,¹⁹ independentemente da presença do acento gráfico, já que numa primeira leitura os alunos tendem a trocar a posição do acento tónico.

b) A configuração da entoação, principalmente da entoação interrogativa em perguntas sem palavra interrogativa, da entoação exclamativa, persuasiva ou imperativa resulta ser um dos maiores problemas na aprendizagem da pronúncia portuguesa na etapa inicial. A totalidade dos alunos assume com facilidade a entoação nivelada²⁰ e descendente, mais característica das curvas entoacionais da oração declarativa numa narração. Parece que, além de ser um elemento específico

¹⁸ Não diria que fosse uma influência do búlgaro porque esta mesma palavra tem uma imagem acústica diferente na nossa língua.

¹⁹ Ambos os casos são obviamente diferentes, mas o comum entre eles é a deslocação aparentemente injustificada, mas surpreendentemente metódica do acento. Para além de alterar a classe categorial e lexical das palavras, no segundo caso transforma uma unidade não acentual em acentual. Pelos vistos, a consciência fonológica dos estudantes de PLE, nível A1, ainda não se vê suficientemente sensibilizada.

²⁰ Usa-se aqui o termo «nivelado» de acordo com Mateus, Brito, Duarte & Faria (1989: 345).

de valor sociocultural que tem papel decisivo na construção de sentidos a nível frásico e discursivo (veja-se Tilkov, Stoyanov & Popov 1982: 258, 269-273; Delgado-Martins 1992: 135; Mateus, Brito, Duarte & Faria 1989: 346-347; Mateus, Frota & Vigário 2003: 1060; Frota, Cruz, Svartman, Collischonn, Fonseca, Serra, Oliveira & Vigário 2015; Andreeva, Dimitrova & Barry 2010), a realização da entoação «à portuguesa» exige (aliás, tal como a articulação das vogais semifechadas não nasais e das nasais) uma determinada desinibição, sensibilidade e vontade de expressão artística, falta de acanhamento em sala de aula, vontade de viver as emoções de uma personagem no diálogo. Todos estes elementos têm a ver com os aspetos psicológicos da aprendizagem, da personalidade dos alunos e da sua implicação emotiva na aprendizagem. De facto, os alunos que conseguem desinibir-se, conseguem reproduzir melhor tanto a curva entoacional, como a articulação dos segmentos.

c) Dentro do segundo grupo, o dos estudantes finalistas, problemas de colocação do acento tónico em palavras isoladas ao longo da sua exposição oral foram registados em 62,5% (5 de 8) dos alunos. As exposições orais num exame em geral não têm características comunicativas que favoreçam o aparecimento de outro tipo de entoação que não seja a declarativa, portanto, não é apropriado para o estudo da assimilação deste aspeto prosódico por parte dos estudantes nos seus quatro anos de estudos de Licenciatura em Filologia Portuguesa.

3. A título de conclusão

3.1. Resultado das observações e hipóteses de trabalho

A partir das observações feitas, considero que uma boa parte dos desvios que os estudantes búlgaros dão na etapa inicial da sua aprendizagem provém dos hábitos articulatorios e prosódicos das outras línguas estrangeiras que eles conhecem antes de iniciarem o estudo intensivo de PLE em contexto académico. Pode-se, portanto, formular a seguinte hipótese de estudo empírico: *na etapa inicial da aprendizagem de PLE em sala de aula e em contexto académico, maior peso tem a transferência das línguas estrangeiras e menor, a da língua materna no que se refere à aquisição da pronúncia.* No entanto, no estágio de interlíngua mais avançado, que no nosso caso é o final do oitavo semestre da Licenciatura, quando se espera um domínio de PLE correspondendo ao nível C1 (pelo menos para os estudantes com maior grau de automotivação), nota-se menor quantidade de hesitações, mas também *uma transferência fónica predominantemente devida à língua materna.*

Certos desvios na produção fónica dos estudantes búlgaros manifestam um carácter relativamente mais persistente: a produção correta da vibrante múltipla (tanto alveolar, como velar), dos alofones do arquifonema chiante /S/ em posição de coda e da abertura adequada das vogais não nasais. Poder-se-ia colocar, então, *a hipótese de um possível processo de fossilização* que merece outro estudo com grupos de controlo e, se for possível, extensível a um período maior do que os quatro anos da Licenciatura.

Precisa igualmente de aperfeiçoamento a produção das curvas entoacionais associadas a uma comunicação oral mais emotiva, informal e rica em conteúdos psicológicos. O resultado dos exercícios de audição (leitura) e pronúncia de palavras isoladas e de discursos dialogados que foram realizados com os alunos do 1º ano, poderiam colocar a *hipótese de que uma melhor pronúncia dos constituintes prosódicos facilitaria a pronúncia dos segmentos na sequência falada*, hipótese esta que, a meu ver, merece um estudo também.

3.2. O papel da leitura e da audição na aquisição da língua estrangeira

As dificuldades de conciliar a imagem escrita e a imagem fónica na etapa inicial da aprendizagem, por um lado, e as deficiências fónicas que remanescem na produção oral dos estudantes finalistas exigem uma tentativa de resposta metodológica e uma alternativa de materiais didáticos que ajudem a suprir as imperfeições na expressão oral.

Não é novidade que aprendemos a falar pela audição que constitui um processo neurológico e linguístico bastante mais complicado e subtil do que a própria fonação (Peng 2005: 294-295; Irurtzun 2016: 69-72). Não é por acaso que os manuais de treino de voz para o teatro insistem nos exercícios de «coordenação da audição com a voz, da respiração com a fonação» para o enriquecimento do timbre da voz (Kozlyaninova & Promptova 2002: 403-407). A perceção auditiva é importante para a discriminação dos fonemas e dos alofones, para a formação das imagens acústicas e a sua integração em redes de conceitos e em estruturas sintáticas, processo este que requer tempo e assiduidade na prática da audição de fala didática e, numa etapa mais avançada, de fala espontânea, ou até informal (Duarte 2015), de PLE. Nos estudos de neurologia e psiquiatria é cada vez mais sublinhado o papel da visão nos processos de aquisição da linguagem em crianças cegas (Pereira 2006), mas também sem deficiências na visão (Dessalegn & Landau 2013). A importância da audição e da visão no processo de aquisição da língua materna, ou primeira língua, regista-se igualmente na aprendizagem das línguas segundas ou estrangeiras.

A aplicação no processo didático em sala de aula ou em atividades fora da sala de aula de recursos tanto audiovisuais e gráficos, como interativos e lúdicos que estimulem a audição e a visão em PLE, parece-me um contributo fundamental para o desenvolvimento de competências comunicativas nesta língua estrangeira. As práticas de perceção auditiva e de leitura em voz alta incentivam ao mesmo tempo a assimilação da imagem escrita com o sinal acústico e com o seu *feedback* (Mateus, Andrade, Viana & Villalva 1990: 22). Muito construtiva para o desenvolvimento da fala é também a técnica da leitura silenciosa que, pelo simples esforço mental do «discurso interno», ajuda a treinar os músculos de todo o aparelho respiratório e articulatório (Kozlyaninova & Promptova 2002: 416-417, veja-se também Pinto 2019: 118). Um conjunto de atividades que impliquem a audição de textos didáticos gravados, acompanhada pela leitura destes mesmos textos, como também a perceção auditiva de conteúdos fónicos mais complexos para um estrangeiro como noticiários, telenovelas, filmes artísticos, documentários, desenhos animados,

programas de televisão, entrevistas, livros de ficção contemporânea, música portuguesa, etc., pode até certo ponto oferecer modelos de fala espontânea e criar hábitos de expressão mais convergente com o discurso dos falantes nativos.

3.3. O papel da inteligência emotiva e dos elementos lúdicos na aprendizagem de PLE em contexto acadêmico

A prática das atividades acima enumeradas pode resultar uma tarefa altamente desinteressante para os estudantes, portanto, qualquer boa ideia de uso de materiais didáticos pode falhar, se não houver um envolvimento ativo por parte deles. Essa implicação ativa está relacionada com a sua característica etária, com a sua personalidade, interesses extralinguísticos, inteligência emotiva (D'Addario 2019: 28-30), etc. Portanto, seria aconselhável estimularmos os estudantes a fazer uma escolha livre de formas de aprendizagem, de materiais didáticos e temas que correspondam ao seu feitio e propensão natural para os partilharem na aula, para os discutirem com os seus colegas, transformando a aprendizagem num jogo de inteligência e emoção (Fachinello & Sabadin 2016, Avtushenko 2012). A emoção e o elemento lúdico contribuem para a entrega das pessoas às atividades empreendidas, portanto, são um incentivo importante para a automotivação e o sucesso do processo da aprendizagem. Selinker (1972: 211-213), frisando a importância da «interlingual identification», postulada por Weinreich, destaca duas «estruturas latentes» na interlíngua: *uma estrutura linguística* e *uma estrutura psicológica*. Por isso, considero que o maior desafio na aprendizagem de línguas estrangeiras para os estudantes, em geral, e para os estudantes búlgaros, em particular, seria a habilidade de reconstruírem a sua identidade e cultura na língua estrangeira, que é o português, para que consigam transformar o processo de aprender em processo de «viver» PLE em toda a sua complexidade.

Recebido em dezembro de 2019; aceite em maio de 2020.

REFERÊNCIAS

- Andreeva, B., Barry, W., Koreman, J. s.d. The Bulgarian Stressed and Unstressed Vowel System. A Corpus Study. Disponível em [https://www.academia.edu/20906764/The Bulgarian Stressed and Unstressed Vowel System. A Corpus Study](https://www.academia.edu/20906764/The_Bulgarian_Stressed_and_Unstressed_Vowel_System._A_Corpus_Study), acessado em 17/05/2020.
- Andreeva, B., Dimitrova, S., Barry, W. J. 2010. Prosodic transfer in L2 speech: Evidence from phrasal prominence and rhythm in English, Bulgarian and German. In: *Discourses of Globalization*. Selected Papers of the 13th International Conference of Bulgarian Society for British Studies. Sofia: Sofia University Press, 9-19.
- Andreeva, B., Barry, W. J. 2012. Fine phonetic details in prosody. Cross language difference need not inhibit communication. In: Niebuhr, O. (Ed.). *Understanding Prosody: The Role of Context, Function and Communication*. Berlin, Boston: De Gruyter, 259-288.
- Avtushenko, I. A. 2012. *Scenitcheskaya rech e emocionalnoy sluh*. Moscovo: VGIK (Автушенко, И. А. 2012. *Сценическая речь и эмоциональный слух /A fala de teatro e a audição emotiva/*. Москва: ВГИК).
- Barbosa, J. M. 1994. *Introdução ao estudo da fonologia e morfologia do português*. Coimbra: Almedina.
- Barroso, H. 1999. *Forma e substância da expressão da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Cantoni, M. M. 2009. O acento em português segundo uma abordagem baseada no uso. *Estudos linguísticos*. São Paulo, jan.-abr. 2009, 38 (1), 93-102. Disponível em http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N1_08.pdf, acessado em 20/02/2020.
- Chagas, C. A. 1999. A análise contrastiva revisitada à luz da teoria de princípios e parâmetros: considerações sobre o estudo da transferência. In: Ibaños, A. M. T. (Org.). *Cadernos de trabalho do Departamento de Letras Estrangeiras da Faculdade de Letras da PUCRS*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 89-108.
- Coelho, L., Oliveira, C. 2014. *Manual de Pronúncia e Prosódia*. (Coord. J. Malaca Casteleiro). Lisboa: Lidel.
- Corder, S. P. 1967. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Coseriu, E. 1973. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. 1980. *Lições de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Coseriu, E. 2007. *Lingüística del texto – introducción a la hermenéutica del sentido*. Madrid: Arco/Libros.
- D'Addario, M. 2019. *Inteligência emotiva: desenvolvimento e aplicação para a evolução pessoal*. 3ª ed. Comunidade europeia: Babelcube Inc., kindle.
- Delgado-Martins, M. R. 1992. *Ouvir falar – introdução à fonética do português*. 2ª ed. Lisboa: Caminho.
- Demenko, G., Möbius, B., Andreeva, B. 2014. Analysis of pitch profiles in Germanic and Slavic languages. *Form Acusticum*, 7-12 september 2014,

- Kraków. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/268803144_Analysis_of_pitch_profiles_in_Germanic_and_Slavic_languages, acessado em 16/05/2020.
- Dessalegn, B., Landau, B. 2013. Interaction between language and vision: It's momentary, abstract, and it develops. *Cognition*. 127(3): 331-344. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4531256/>, acessado em 30/12/2019.
- Duarte, I. M. 2015. Textos orais: análise da conversa informal e ensino do Português Língua Estrangeira. *Todas as Letras Y*, v. 17, n. 1, 56-72.
- Eckert, Kl., Frosi, V. M. 2015. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. *Domínios de lingu@gem*. v. 9, n. 1. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>, acessado em 28/12/2019.
- Espada, Fr. 2006. *Manual de Fonética: exercícios e explicações*. Lisboa, Porto: Lidel.
- Fachinello, R. T. W., Sabadin, M. N. 2016. O lúdico na aprendizagem da língua inglesa. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Vol. 1. Governo do Estado do Paraná: Versão Online de Cadernos PDE. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_lem_unioeste_reniterezinhawolmuhtfachinello.pdf, acessado em 27/12/2019.
- Ferreira Netto, W. 2007. O acento na língua portuguesa. In: Araújo, G. A. (Org.). *O acento em português. Abordagens fonológicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 21-36.
- Flores, Cr. M. M. 2013. Português Língua Não Materna, Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In: Bizarro, R., Moreira, M. & Flores, Cr. (Orgs.). *Português Língua Não Materna: investigação e ensino*. Lisboa: LIDEL, 35-46. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23009/1/C.Flores_PLNM%20Discutindo%20conceitos%20de%20uma%20perspectiva%20lingu%C3%ADstica.pdf, acessado em 16/05/2020.
- Frota, S., Cruz, M., Svartman, F., Collischonn, G., Fonseca, A., Serra, C., Oliveira, P. & Vigário, M. 2015. Intonational variation in Portuguese: European and Brazilian varieties. In: Frota, S., Prieto, P. (Ed.). *Intonation in Romance*. Oxford University Press, chapter 7. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/277711317_Intonational_variation_in_Portuguese_European_and_Brazilian_varieties, acessado em 18/05/2020.
- Genesee, Fr., E. Nicoladis & J. Paradis. 2008. Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*. Cambridge University Press, Volume 22, Issue 3, October 1995, 611-631 (published on-line 26/09/2008). Disponível em <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-language/article/div-classtitlelanguage-differentiation-in-early-bilingual-development-a-hrefn01-ref-typefnadiv/6A3ADCA6AC5F3C3DED3AD8A7F2379E57>, acessado em 27/12/2019.
- Gussenhoven, C. 2015. Suprasegmentals. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition. Volume 23, 714-721. Disponível em <http://gep.ruhosting.nl/carlos/52024Suprasegmentals.pdf>, acessado em 21/02/2020.

- Irurtzun, A. 2016. The “Globalization Hypothesis” of the Language-Ready Brain as a Developmental Frame for Prosodic Bootstrapping Theories of Language Acquisition. In: Boeckx, C., Benítez-Burraco, A. (Ed). *Components of the Language-Ready Brain*. *Frontiers E-books: Frontiers in Psychology*, 69-75. Disponível em <https://www.frontiersin.org/research-topics/3624/components-of-the-language-ready-brain>, acessado em 29/12/2019.
- Kozlyaninova, I. P., Promptova, I. Yu. 2002. *Scenitcheskaya rech*. Moscovo: GITIS (Козлянинова, И.П., И. Ю. Промптовал 2002. Сценическая речь /A fala de teatro/. Москва: ГИТИС).
- Mata, A. I., Moniz, H. 2016. Prosódia, variação e processamento automático. In: Martins, A. M., Carrilho, E. (Ed.). *Manual de linguística portuguesa*. Berlin, Boston: De Gruyter, 116-155. Disponível em: <https://www.degruyter.com/view/title/497839>, acessado em 15/05/2020.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H. 1989. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Mateus, M. H. M., Andrade, A., Viana, M. do C., Villalva, A. 1990. *Fonética, fonologia e morfologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mateus, M. H. M. 2003. Fonologia. In: Delgado-Martins, M. R. (Org.). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 987-1033.
- Mateus, M. H. M., Frota, S., Vigário, M. 2003. Prosódia. In: Delgado-Martins, M. R. (Org.). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1035-1076.
- Mateus, M. H. M., Falé, I., Freitas, M. J. 2005. *Fonética e fonologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patseva, M. 2010. Za aktsentnata oblast na balgarskoto slovno udarenie. (Пацева, М. За акцентната област на българското словно ударение / Sobre os domínios prosódicos do acento de palavra em búlgaro). *Revista eletrónica LiterNet*, nº 9 (130), 21.09.2010. Disponível em <https://litternet.bg/publish26/mirena-paceva/akcentnata.htm>, acessado em 23/04/2020.
- Patseva, M. 2012. Za slovnoto udarenie na balgarskiya ezik, izutchavan kato tchuzhd (Пацева, М. За словното ударение на българския език, изучаван като чужд / O acento de palavra na língua búlgara como língua estrangeira). *София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“*.
- Patseva, M. 2018. Psiholingvistichna perspektiva kam aktsentuvaneto v balgarskiya ezik. (Пацева, М. 2018. *Психолингвистична перспектива към акцентуването в българския език / A perspectiva psicolinguística da posição do acento na língua búlgara*). *Language & Literature Scientific Philological Issue*, Sofia, nº 1-2, 103-118. Disponível em <http://www.ezik-i-literatura.eu/2018/1-2/7-M.Patseva.pdf>, acessado em 20/02/2020.
- Peng, F. C. C. 2005. *Language in the Brain: Critical Assessments*. London, New York: Continuum.
- Pereira, M. P. 2006. Language Development in Blind Children. In: Brown, Keith (Ed). *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2ª ed., 357-361. Disponível em https://www.academia.edu/4505626/Language_Development_in_Blind_Children, acessado em 30/12/2019.

- Pinto, M. da Graça C. 2009. Second language acquisition: a multifaceted process in permanent search of valid and reliable findings. In: *SemanticScholar: A linguagem ao vivo* (book chapter). 189-209. Disponível em <https://www.semanticscholar.org/paper/Second-language-acquisition-%3A-a-multifaceted-in-of/095960cd80cedf1f5ad2184b639611ffa6df602d>, acessado em 16/05/2020.
- Pinto, M. da Graça C., Carvalhosa, A. 2012. Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. The Case of Portuguese as a Third Language in Serbian Students. In: Gabrys-Barker, D. (Ed.). *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition, Second Language Learning and Teaching*. Series Editor Miroslaw Pawlak. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 169-183. Disponível em https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-29557-7_10, acessado em 29/04/2020.
- Pinto, M. da G. C. 2019. O processo verbal ler e o seu processamento numa perspetiva psicolinguística. *Letras de Hoje*, v. 5, n. 2, 112-121. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/34473/19041>, acessado em 16/05/2020.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*. 10:3, 209-231.
- Sobroza, L. S. 2008. Aquisição x Aprendizagem da língua estrangeira. *Linguagens & Cidadania*. v. 10, nº 1. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28276>, acessado em 30/12/2019.
- Tilkov, D., Stoyanov, S., Popov, K. 1982. *Gramatika na savremenniya balgarski knizhoven ezik*. Tom 1. Fonetika. Sofia: Izdatelstvo na Balgarskata akademiya na naukite. (Тилков, Д. 1982. Граматика на съвременния български книжовен език. Том 1. Фонетика. /Gramática da língua padrão búlgara contemporânea, Vol. 1, Fonética/. София: Издателство на Българска академия на науките).
- Torijano Pérez, J. A. 2004. *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros.
- Veloso, J. 1996. Elementos para uma reavaliação da importância da distintividade como conceito linguístico. *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*, XIII, 407-433.
- Veloso, J. 2006. Reavaliando o estatuto silábico das seqüências Obstruinte+Lateral em português europeu. *DELTA – Revista de estudos em lingüística teórica e aplicada*, 22(1), 127-158. Disponível em <https://ojoaveloso.wordpress.com/publications/>, acessado em 15/05/2020.
- Zhobov, VI. 2004. *Zvukovete v balgarskiya ezik*. Sofia: Sema RSH. (Жобов, Вл. 2004. Звуковете в българския език / Os sons da língua búlgara/. София: Сема РШ).