

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

JORDANA TAÍS KONRAD

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA EM
LÍNGUA ADICIONAL: UM ESTUDO ACERCA DA APRENDIZAGEM DE ALEMÃO
POR FALANTES BRASILEIROS**

SÃO LEOPOLDO

2018

JORDANA TAÍS KONRAD

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA EM
LÍNGUA ADICIONAL: UM ESTUDO ACERCA DA APRENDIZAGEM DE ALEMÃO
POR FALANTES BRASILEIROS**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Lorandi

SÃO LEOPOLDO

2018

K82c

Konrad, Jordana Taís

Consciência fonológica, leitura e compreensão leitora em língua adicional: um estudo acerca da aprendizagem de alemão por falantes brasileiros. / Jordana Taís Konrad. – São Leopoldo, 2018.
194 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Aline Lorandi

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018.

1. Consciência fonológica. 2. Compreensão leitora. 3. Instrução explícita. 4. Língua alemã. I. Lorandi, Aline. II. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. III. Título.

JORDANA TAÍS KONRAD

**“CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA EM
LÍNGUA ADICIONAL: UM ESTUDO ACERCA DA APRENDIZAGEM DE
ALEMÃO POR FALANTES BRASILEIROS”**

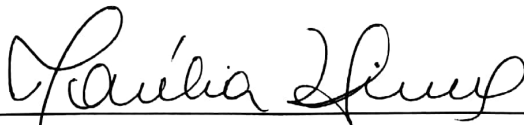
Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 8 DE JULHO DE 2018

BANCA EXAMINADORA

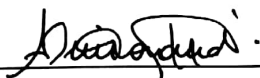


PROFA. DRA. ROSEMARI LORENZ MARTINS - FEEVALE



PROFA. DRA. MARILIA DOS SANTOS LIMA - UNISINOS

ORIENTADORA



PROFA. DRA. ALINE LORANDI - UNISINOS

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me abençoado com saúde e força para que pudesse vencer mais uma etapa da vida.

A minha família, por todo o apoio, pelo amor, pela paciência e por todas as vezes que me incentivaram a seguir em frente com a minha carreira.

Ao William A. Nienow, por ter sido meu companheiro em todos os momentos, pela paciência e compreensão quando não pude estar presente ao seu lado, pela ajuda em diferentes tarefas, pelo apoio e pelo incentivo, para que eu realizasse mais um de meus sonhos.

A minha querida orientadora, professora Dra. Aline Lorandi, pelo exemplo de professora, orientadora e pesquisadora, por ter conduzido minha dissertação com firmeza dando sempre o suporte necessário, pelo apoio destinado ao meu crescimento acadêmico e pelas palavras sábias que sempre me motivaram a dar o melhor de mim.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, que, de alguma menira, contribuíram para o bom desenvolvimento da minha pesquisa e da minha formação pessoal e profissional.

Ao Mateus M. Nascimento, por me dar todo suporte necessário à análise estatística dos dados e pela paciência que tiveste durante nossos estudos.

À Angela Bittencourt, à Cristiane Kilian e à Merlinde Piening-Kohl pelo auxílio dado durante a pesquisa.

Aos colegas da área do Alemão das instituições onde trabalho, Instituto Ivoti, Instituto Superior Ivoti e Colégio Sinodal São Leopoldo, pelo apoio e pelas reflexões a respeito da minha pesquisa.

Aos participantes que contribuíram incondicionalmente para a realização da pesquisa.

Aos alunos do Ensino Superior do Instituto Ivoti e professoras de Alemão que realizaram o estudo piloto de dos testes.

Aos amigos, Leonardo, Luíse e Martina, que sempre me apoiaram, me incentivaram, inclusive nos momentos mais difíceis e foram compreensivos quando não pude estar presente.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste importante ciclo de minha vida.

RESUMO

O presente trabalho dedica-se ao estudo da consciência fonológica (CF) de crianças brasileiras aprendizes de língua alemã como língua adicional e do impacto da instrução explícita de aspectos fonético-fonológicos, do nível do fonema, na leitura e na compreensão leitora da língua-alvo. A pesquisa foi realizada em uma escola particular da região metropolitana do Rio Grande do Sul, contou com 30 participantes (de 10 e 11 anos), dos quais 18 compuseram o grupo experimental e 12 o controle. Os instrumentos para a obtenção dos dados consistiram em pré-teste e pós-teste, os quais abrangeram: atividade de consciência fonológica, leitura silenciosa e compreensão leitora e, por fim, a leitura em voz alta para verificar acurácia, tempo de leitura e compreensão leitora. No período entre a aplicação dos testes, foram realizados os momentos de intervenção pedagógica que consistiam em: instrução com foco na forma de determinados aspectos fonético-fonológicos via instrução explícita. Para fins de análise estatística dos dados, utilizamos o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), a partir do qual fez-se uso do Test *T-Student* e do coeficiente de correlação linear de Pearson, enquanto a análise qualitativa foi feita via Modelo de Redescrição Representacional. Os resultados sugeriram que a intervenção pedagógica por meio da instrução explícita de aspectos fonético-fonológicos ocasionou uma melhora estatisticamente significativa da consciência fonológica dos aprendizes, o que não necessariamente influenciou a leitura e compreensão leitora na língua alemã como língua adicional. Reflexões foram feitas sobre a compreensão leitora em língua adicional, em decorrência dos resultados encontrados.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Compreensão leitora. Instrução explícita. Língua alemã.

ABSTRACT

This study is focused on Phonological Awareness (PA) in Brazilian children who are learning German as an additional language. We carried out a research at a private school located in the metropolitan area of Rio Grande do Sul to verify the effect of explicit instruction of phonetic and phonological aspects, at the phoneme-level, on target language reading comprehension. The study was conducted with 30 participants, ages ranging from 10 to 11. The experimental group was composed of 18 and the control group was composed of 12 participants. The instruments used to obtain data were pre and post-test, which covered: phonological awareness activity; silent reading and reading comprehension; and reading aloud, in order to verify accuracy, reading time and reading comprehension. While applying the tests, there were moments of pedagogical intervention, such as the explicit form-focused instruction of phonetic and phonological aspects. Statistical analysis was performed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), through Student's T-Test and Pearson correlation coefficient, while the qualitative analysis of the data was performed using the Representational Redescription Model. The study demonstrates that the pedagogical intervention through explicit instruction of phonetic and phonological aspects resulted in a statistically significant improvement of learners' phonological awareness. In this study, we also discuss additional language reading comprehension, since the explicit instruction did not have impact on the target language reading comprehension.

Keywords: Phonological Awareness. Reading Comprehension. Explicit Instruction. German as an Additional Language

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Consciência Fonológica-GE.....	84
Gráfico 2 – Item: Produção de palavra que inicia com o som dado- GE	85
Gráfico 3 – Julgamento de aceitabilidade e produção-GE	88
Gráfico 4 – Leitura Silenciosa e Compreensão Leitora: respostas fonológicas- GE.....	91
Gráfico 5 – Leitura Silenciosa e compreensão Leitora: respostas semânticas- GE	92
Gráfico 6 – Leitura Silenciosa e compreensão Leitora: Respostas esperadas- GE	93
Gráfico 7 – Leitura Silenciosa e Compreensão Leitora – GE	95
Gráfico 8 – Acurácia- GE.....	96
Gráfico 9 – Tempo de leitura - GE.....	97
Gráfico 10 – Leitura em Voz Alta e Compreensão Leitora: Questões - GE	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Visões da IFF.....	19
Quadro 2 – Quadro fonética consonantal do português	36
Quadro 3 – Quadro fonético das consoantes do alemão.....	37
Quadro 4 – Fonemas consonantais em ambas as línguas	39
Quadro 5 – Encontros consonantais e africadas em ambas as línguas	40
Quadro 6 – Consoantes alvos do estudo.....	42
Quadro 7 – Respostas do participantes do GE na atividade de julgamento de aceitabilidade e produção- CF- Nível Explícito 2 e 3	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tempo de contato formal com a língua alemã.....	74
Tabela 2 – Resultados estatísticos do pré-teste	76
Tabela 3 – Resultados estatísticos do pós-teste	77
Tabela 4 – Resultados estatísticos do grupo experimental	78
Tabela 5 – Resultados estatísticos do grupo controle.....	81
Tabela 6 – Escores de acertos da atividade de Consciência Fonológica do GE.....	83
Tabela 7 – Produções realizadas na atividade de produção de palavra que inicia com o som dado	86
Tabela 8 – Escore da atividade de Julgamento de Aceitabilidade e Produção – Itens-alvo.....	89
Tabela 9 – Escore das respostas esperadas dadas após a leitura do texto no pré-teste.....	98
Tabela 10 – Escore das respostas esperadas dadas após a leitura do texto no pós-teste	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	16
2.1 NOÇÃO DE ENSINO LÍNGUA ADICIONAL/ ESTRANGEIRA/ SEGUNDA LÍNGUA	16
2.2 A INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA NA PERSPECTIVA COMUNICATIVA ...	18
2.2.1 A Instrução Explícita de Aspectos Fonético-Fonológicos da Língua Adicional	23
2.3 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA	27
2.3.1 A Noção de Consciência Linguística: o Modelo de Redescrição Representacional.	30
2.3.2 Consciência dos Aspectos Fonético-Fonológicos da Língua Adicional.....	33
2.3.3 Os Inventários Fonéticos e Fonológicos do Português e do Alemão	34
2.3.3.1 Sistema Consonantal da Língua Portuguesa.....	35
2.3.3.2 Sistema Consonantal da Língua Alemã.....	37
2.3.3.3 Comparação entre os Sistemas Consonantais do Português e do Alemão	38
2.3.3.4 Consoantes Alvos do Estudo	41
2.3.3.5 Consoantes: /f/ e /v/	42
2.3.3.6 Consoantes: /z/ e /ts/	44
2.3.3.7 Consoantes: /ʃp/, /ʃt/ e /s/	45
2.4 LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA NA LÍNGUA ADICIONAL	47
2.4.1 Leitura em L1 e em LA	47
2.4.2 Conceito e concepção de leitura na LA.....	50
2.4.3 O processo de leitura em LA	53
2.4.3.1 Modelo ascendente (<i>bottom-up</i>), descendente (<i>top-down</i>) e integrador.....	55
2.4.4 Fatores que influenciam a leitura.....	56
2.4.4.1 Fluência, acurácia, velocidade/tempo: aspectos relevantes durante a leitura em LA... 58	
2.4.5 Compreensão Leitora: O que o aprendiz precisa para compreender textos em língua adicional?	61
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	64
3.1 PARTICIPANTES DO ESTUDO	64
3.2 LOCAL DO ESTUDO	65
3.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	65
3.4 INSTRUMENTOS	66
3.4.1 Atividade de Sondagem.....	66

3.4.2 Entrevista	66
3.4.3 Atividade de Consciência Fonológica da Língua Alemã - Nível do Fonema.....	67
3.4.4 Atividade de Leitura em Voz Alta: Acurácia, Tempo e Compreensão	68
3.4.5 Atividade de Leitura Silenciosa e Compreensão Leitora.....	68
3.4.6 Aulas com Instrução Explícita de Aspectos Fonético-Fonológicos da Língua Alemã	70
3.5 CUIDADOS ÉTICOS NA COLETA DE DADOS.....	71
3.6 CONDUÇÃO DA ANÁLISE.....	72
3.7 ESTUDO PILOTO	72
4 ANÁLISE DE DADOS: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO.....	74
4.1 RESULTADOS QUANTITATIVOS.....	74
4.1.1 Dados Obtidos por meio da Entrevista.....	74
4.1.2 Comparação entre os Resultados do Pré-Teste e do Pós-Teste	76
4.1.3 Comparação dos Resultados do Pré- e do Pós-Teste dentro de cada Grupo (GE e GC).....	77
4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, LEITURA SILENCIOSA E COMPREENSÃO LEITORA, LEITURA EM VOZ ALTA: ACURÁCIA, TEMPO E COMPREENSÃO	82
4.2.1 Dados Obtidos na Atividade de Consciência Fonológica	82
4.2.1.1 Dados da Atividade de Produção de Palavra que Inicia com o Som Dado.....	85
4.2.1.2 Dados da Atividade de Julgamento de Aceitabilidade e Produção	87
4.2.2 Dados Obtidos na Atividade de Leitura Silenciosa e Compreensão Leitora	90
4.2.3 Dados Obtidos na Atividade de Leitura em voz alta: Acurácia, Tempo e Compreensão.....	96
4.2.4 Coeficiente de Correlação Linear de Pearson.....	103
4.3 RESULTADOS QUALITATIVOS.....	104
4.3.1 Análise de Dados via Modelo de Redescrição Representacional.....	104
4.3.1.1 Nível Explícito 1.....	105
4.3.1.2 Nível de Explícito 2.....	106
4.3.1.3 Nível Explícito 3.....	108
4.3.1.4 Teste de Consciência Fonológica: Atividade de Julgamento de Aceitabilidade e Produção- Nível Explícito 2 e 3	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	116

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES.....	126
APÊNDICE B – ATIVIDADE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DA LÍNGUA ALEMÃ - NÍVEL DO FONEMA.....	128
APÊNDICE C – ATIVIDADE DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	133
APÊNDICE D – ATIVIDADE DE LEITURA: ACURÁCIA, TEMPO E COMPREENSÃO LEITORA	136
APÊNDICE E – ESCORES DE CADA PARTICANTE	142
APÊNDICE F – AULAS DE ALEMÃO COM INSTRUÇÃO EXPLÍCITA DE ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS	144

1 INTRODUÇÃO

Compreender os estágios por que passam os aprendizes durante a aprendizagem de uma língua adicional¹ (doravante LA) é, sem dúvida, um dos desafios do professor. Entender os processos envolvidos na leitura e na compreensão de texto em LA, assim como os processos de decodificação, as relações entre fonemas e grafemas, que auxiliam na fluência necessária para que se acesse e compreenda o conteúdo lido, amparam o professor no aprimoramento dos recursos metodológicos utilizados em sala de aula. Afinal, o ensino é compreendido com uma atividade sistemática que interfere no desenvolvimento da aprendizagem.

O ensino de língua adicional, ao longo dos anos, passou por inúmeras mudanças decorrentes dos diferentes métodos e das diversas abordagens adotadas. No final da década de 1970 e início de 1980, surge a abordagem comunicativa e, posteriormente, o ensino ou a instrução com foco na forma (SPADA, 1997), que leva em consideração, não somente a forma, mas também o sentido de um determinado aspecto linguístico em contextos autênticos em que os aprendizes devem utilizar a língua de maneira real. A partir da intervenção pedagógica baseada na instrução explícita planejada, o professor de LA decide atender a um problema linguístico específico, por isso, há a pré-seleção de formas linguísticas que serão enfocadas na sala de aula, as quais objetivam garantir aos aprendizes oportunidades de exposição e uso das formas-alvo, em meio a um contexto comunicativo de ensino.

A abordagem de aspectos fonético-fonológicos em sala de aula, tema muito discutido dentro da área de LA, é, por alguns professores, em suas práticas e metodologias de ensino, enfatizada, por outros, praticamente nula em sala de aula. À medida que novos conceitos e abordagens surgem na área de LA, faz-se necessária a reflexão acerca de definições e metodologias mais precisas e a incorporação de uma pedagogia que contribua para que o aprendiz demonstre uma pronúncia mais inteligível para alcançar seus objetivos dentro da aprendizagem da LA, seja de comunicação com seu interlocutor, seja de fluência durante leitura, sendo o último o foco deste trabalho.

Pensar em uma prática educativa que integre aspectos fonético-fonológicos ao ensino de outras dimensões da LA é imprescindível. Para tanto, professores “[...] precisam ter um entendimento dos próprios estágios por que passam os aprendizes durante a sua trajetória em

¹ Neste trabalho, optou-se por utilizar a definição língua adicional (LA) quando se faz referência à aprendizagem de outra língua que não seja a língua materna, PB.

direção à produção das formas da L2² [...]” (ALVES, 2012b, p. 174). E ainda, devem refletir sobre como a alfabetização na LA é realizada em nossa realidade, tentando compreender detalhadamente como esse processo da aquisição dos sons da LA acontece. Esses foram, sem dúvida, aspectos motivadores para a presente pesquisa. A partir de uma experiência no exterior, vivida por esta pesquisadora, em que os fonemas eram aprendidos a partir da utilização de imagens que mostravam a forma como o som deveria ser produzido, observou-se “o papel do conhecimento explícito como facilitador do processamento do *input*” (ALVES, 2012b, p.220, grifo do autor). Entretanto, uma aula que incluía esses aspectos fonético-fonológicos deve ir muito além da mera repetição de itens-alvo, como reforçam Celce-Murcia, Brinton e Goodman (1996, 2010), que propõem cinco estágios para o ensino de pronúncia inserido numa abordagem comunicativa e pertinente, na sala de aula de LA.

Por meio desse tipo de intervenção pedagógica, é estimulado no aprendiz o desenvolvimento da consciência fonológica, quando ele passa a manipular, conscientemente, pequenas estruturas da língua, como os fonemas, por exemplo. Essa área da consciência linguística tem despertado o interesse de linguistas, psicólogos, fonoaudiólogos e educadores, provocando ainda muitas dúvidas que dizem respeito a vários aspectos, relacionados, por exemplo, à idade em que emerge, aos níveis de explicitude e a que tipo de dado pode ser considerado evidência de consciência (NEDSDALE; TUNMER, 1984; KARMILOFF-SMITH, 1992; LORANDI, 2011; LORANDI; KARMILOFF-SMITH, 2012). Enquanto a maioria dos teóricos, ao falar sobre o desenvolvimento da consciência linguística, postula apenas dois níveis de conhecimento implícito e explícito, o modelo Redescritção Representacional (RR) (KARMILOFF-SMITH, 1992; LORANDI, 2011) apresenta quatro níveis: Implícito, Explícito 1 (E1) Explícito 2 (E2) e Explícito 3 (E3), cada um deles apresentando sua importância e características específicas.

Essa consciência linguística, mais especificamente, a consciência fonológica (ALVES, 2012b, 2012c) pode contribuir para o avanço da proficiência do aprendiz em outras habilidades, como a de leitura e escrita, por exemplo. A leitura é uma habilidade linguística que recruta o engajamento de consciência e a familiaridade com aspectos da linguagem (PERREIRA, 2012), cujo produto final corresponde à compreensão leitora. As pesquisas sobre leitura em LA (GRABE, 1991, 2010; AEBERSOLD, FIELD; 1997; KATO, 1999; ZIMMER, 2010) estão ainda muito ancoradas na competência em leitura em língua materna. Por esse motivo, faz-se necessária a ampliação de estudos que identifiquem as peculiaridades

² Optou-se em deixar a escolha do autor ao utilizar “L2” para segunda língua, ao passo que neste trabalho será LA. As justificativas para esse uso serão abordadas na seção 2.1.

de cada língua nesse processo de decodificação da escrita, pois cada uma possui características específicas, como o caso da língua alemã, as quais o aprendiz precisa, conscientemente, identificar, manipular e produzir para que consiga ampliar sua competência linguística na LA.

Explorando a área da consciência fonológica, este trabalho se justifica por estabelecer relações entre áreas de Fonética e Fonologia, Aprendizagem de Língua Adicional e Ensino e Aprendizagem de Alemão como LA, bem como pela escassez de produções na literatura nacional e internacional nas áreas acima mencionadas. Inclusive, os trabalhos existentes na área têm como objeto de estudo a língua inglesa (AQUINO, 2009; BATTISTELLA, 2010) ou a espanhola (SILVA, 2014). Portanto, é imprescindível que as diferentes línguas sejam estudadas, sendo viável a comparação entre os resultados e o estabelecimento de diferenças e semelhanças que podem influenciar a didática do professor. Dessa forma, faz-se necessário desenvolver estudos que abordem os níveis de consciência fonológica, níveis de representação mental (KARMILOFF-SMITH, 1992) e a relação com a leitura e a compreensão leitora durante o processo de aprendizagem do alemão como língua adicional.

Isso posto, este estudo tem como objetivo geral avaliar se o nível de consciência fonológica de crianças brasileiras aprendizes de língua alemã como língua adicional, estimulado via instrução explícita de aspectos fonético-fonológicos, pode influenciar no processo de leitura e compreensão leitora. Portanto, os objetivos específicos são:

- a) Investigar se aprendizes brasileiros de língua alemã como língua adicional são capazes de reconhecer os diferentes sons, específicos da língua-alvo, quando apresentados em variados contextos;
- b) Verificar a eficácia da instrução explícita dos aspectos fonético-fonológicos e a contribuição desta para a melhora da consciência fonológica;
- c) Analisar se a consciência de aspectos fonético-fonológicos contribui na prática leitora no que se refere à acurácia, ao tempo e à compreensão;
- d) Verificar se há diferenças de desempenho entre o grupo experimental e o grupo controle em relação ao nível de consciência fonológica e à leitura no que diz respeito à acurácia, ao tempo e à compreensão.

Com base nas observações realizadas em sala de aula pela pesquisadora deste estudo, percebeu-se que os aprendizes de alemão como língua adicional, além de, corriqueiramente, fazer a troca entre os fonemas: /v/ - /f/; /z/ - /ts/; /ʃp/; /ʃt/ - /s/, alegavam ter muita dificuldade na leitura na língua-alvo. Por conseguinte, foram desenvolvidos três testes: um de consciência

fonológica, um de leitura silenciosa e compreensão e outro de leitura em voz alta para verificar a acurácia, o tempo e a compreensão leitora.

Após a aplicação do pré-teste, a instrução com foco na forma explícita de determinados fenômenos fonético-fonológicos da língua alemã foi o aspecto central da intervenção pedagógica. Por fim, a partir da aplicação do pós-teste, almejava-se analisar se o desenvolvimento da consciência de aspectos fonético-fonológicos trabalhados durante a instrução explícita favoreceu o processo de leitura e compreensão leitora na língua adicional, contribuindo, assim, para os estudos na área e, principalmente, para uma melhor prática educativa nas aulas de LA. Os dados foram analisados estatisticamente e via Modelo de Redescrição Representacional.

Os resultados obtidos nesta pesquisa podem contribuir para a subárea da Instrução com Foco na Forma (doravante IFF) e colaborar com o entendimento do desenvolvimento da consciência fonológica na LA e dos níveis implícito e explícito e seus respectivos níveis E1, E2, E3, via instrução com foco na forma, bem como com a compreensão de aspectos específicos relacionados à leitura e à compreensão leitora em LA. Além disso, instigaram a reflexão sobre o trabalho dos aspectos fonético-fonológicos e a elaboração de novas estratégias de ensino que possam favorecer o aprendizado da língua alemã via estimulação da consciência fonológica. Faz-se necessário reforçar que, pela primeira vez, os dados de consciência de aspectos fonético-fonológicos de língua alemã foram analisados pelo viés do Modelo de Redescrição Representacional (KARMILOFF-SMITH, 1992). As sutilezas envolvidas nesse processo desenvolvimental serão apresentadas, o que representa um significativo contributo para os estudos dessa área.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. Após a introdução, no primeiro capítulo dos pressupostos teóricos, apresentar-se-á a noção de língua adicional, assim como a instrução com foco na forma na perspectiva comunicativa, a consciência linguística, o modelo de Redescrição Representacional e as noções de leitura e compreensão leitora. No terceiro capítulo, a metodologia de pesquisa será descrita e o capítulo 4 seguirá com a descrição e a análise dos dados. E, por fim, o quinto capítulo será dedicado às considerações finais deste estudo.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta seção inicia com os estudos a respeito da noção de língua adicional/estrangeira e segunda língua. Em seguida, será abordado o ensino de LA, assim como a instrução com foco na forma na perspectiva comunicativa e a instrução explícita de aspectos fonético-fonológicos na LA. Discorrer-se-á, também, sobre a consciência linguística, sobre o modelo de Redescrição Representacional e sobre a consciência dos aspectos fonético-fonológicos da LA. Além disso, sobresserão abordados os inventários fonéticos e fonológicos do português e do alemão. Por último, as noções de leitura e de compreensão leitora na LA serão explanadas.

2.1 NOÇÃO DE ENSINO LÍNGUA ADICIONAL/ ESTRANGEIRA/ SEGUNDA LÍNGUA

Nos últimos anos, o ensino de línguas em sala de aula passou por mudanças bastante profundas, inclusive no que tange ao entendimento sobre os termos “língua adicional”, “língua estrangeira” e “segunda língua”. Por esse motivo, faz-se necessário definir, segundo Leffa e Irala (2014), o que se entende por “outra língua”, uma vez que se questiona até que ponto o sistema dessa outra língua aproxima-se ou distancia-se do sistema que já é conhecido, e se ela constituirá outro sujeito ao lado do que somos ou adicionará uma nova identidade às que já temos.

As propostas historicamente apresentadas até o momento, segundo os autores, variam numa escala de distanciamento para com o aprendiz e incluem termos como “língua estrangeira”, possivelmente a mais distante, “língua internacional”, “língua franca”, “segunda língua” e até “língua do vizinho”, provavelmente a mais próxima, sendo que cada um desses termos carrega um conceito diferente. Para Stern (1983, p. 12), o aprendizado da L2 refere-se à “cronologia da aprendizagem de qualquer língua adquirida depois da materna”.

Momentos históricos foram decisivos também no ensino de línguas, afinal ele ocorre dentro de uma realidade situada no tempo, no espaço e está intimamente ligado a essa realidade (SPINASSÉ, 2006). No século XIX, por exemplo, muitos alemães de várias regiões emigraram para o Brasil, principalmente para o sul, região na qual a pesquisa está sendo realizada.

Devido ao contato de dialetos, as línguas chegadas ao Brasil passaram ainda por mais três outros fenômenos: os empréstimos da língua local e de outras línguas de imigrantes, os estrangeirismos adotados e, sobretudo, o processo de variação natural a todas as línguas vivas em seu desenvolvimento ao longo dos anos – que se diferiu da evolução das “mesmas” variantes em solo alemão, vide o português brasileiro e o português europeu. O resultado proveniente desse tipo de processo, que se deu não só nas comunidades de base de hunsrückisch, mas também em comunidades de base do westfaliano, do pomerano etc, são as variantes dialetais locais, as também chamadas “línguas mistas”, de base germânica, mas genuinamente brasileiras. (SPINASSÉ, 2006, p. 4).

A partir desse contexto, característico da região dos participantes, é que se optou por utilizar o conceito de “língua adicional” neste trabalho, pois ele contempla a grande maioria dos aprendizes. Os autores Leffa e Irala (2014, p. 22) explicam que a língua adicional se trata de

[...] uma língua que o aprendiz aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aprendiz, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua.

O aprendiz tem o domínio de, pelo menos, uma língua, no caso, o português brasileiro, ou, ainda, a língua de pais imigrantes e alguns aprendizes dominam mais de uma língua. Desse modo, a língua que o aprendiz vai estudar formalmente pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será uma língua “adicional”. Conforme os autores, o uso desse termo traz vantagens, porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aprendiz (segunda ou terceira língua), nem mesmo os propósitos para os quais o aprendiz estuda a língua precisam ser considerados nessa instância. Portanto, para este trabalho será feito o uso do conceito mais abrangente, o de “língua adicional”.

Dada a importância que a aprendizagem de língua adicional vem apresentando nos últimos anos, também as práticas de ensino estão sendo repensadas. No início da década de 1960, o linguista Noam Chomsky formula uma teoria que rejeita o modelo behaviorista, apontando que um falante de qualquer língua ativa mecanismos em seu aparato cognitivo e potencializa os processos de pensamento inatos (CEZARIO; MARTELOTTA, 2013). No entanto, conforme Morosov (2008), nem todos os pesquisadores da área da linguagem acreditavam nesse processo e, por isso, teóricos, inspirados nas ideias de Vygotsky, que acreditava que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem segue o percurso do meio

social para o individual (CEZARIO; MARTELOTTA, 2013), passaram a defender a aprendizagem em termos de interação e desenvolvimento social. A linguagem é adquirida/aprendida por meio do convívio social num processo de construção de mundo, história e valores.

No final da década de 1970 e início de 1980, surge a abordagem comunicativa, que, segundo Morosov (2008), estava preocupada com o uso da linguagem de maneira apropriada, adequada à situação na qual ocorre um ato de fala e também no papel desempenhado pelos fatos durante suas trocas linguísticas. Com esse modelo de ensino, o professor devia promover situações de comunicação real em sala de aula, utilizando material autêntico. Ademais, a interação entre professor e aprendiz se tornou mais intensa, o professor manteve o papel de facilitador, monitorando as atividades, o aprendiz tornou-se responsável pelo seu próprio aprendizado.

Portanto, ter conhecimento da história do desenvolvimento no ensino de línguas contribui para a compreensão dos diferentes métodos e das abordagens que cada concepção determinada. Entretanto, em uma sala de aula de línguas, diversas abordagens se misturam, pois variados aspectos desempenham fundamental papel, como a história de vida do professor, sua formação, suas crenças que ele e seus aprendizes trazem para a aula, o material didático adotado, a intenção da instituição, entre outros fatores (MOROSOV, 2008).

Novos conceitos e abordagens surgem na área de LA, como as abordagens por conteúdo ou por tarefa, as abordagens participativas, o ensino de gramática lexicalizada, as atividades que envolvem trabalho colaborativo, o interesse pelas múltiplas inteligências, o ensino temático e o por projetos. Na próxima seção, será abordada a instrução com foco na forma dentro da perspectiva comunicativa.

2.2 A INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA NA PERSPECTIVA COMUNICATIVA

O ensino ou a instrução com foco na forma (doravante IFF) é uma perspectiva que oportuniza o uso da língua-alvo em situações significativas (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998), isto é, em contextos autênticos em que os aprendizes precisem utilizar a língua de maneira ativa e efetiva. Assim sendo, o termo “comunicativo” está centrado no aprendiz e voltado para a necessidade de construção de significado no uso da LA.

Na aula de LA, o aprendiz é comumente exposto a uma grande variedade de insumo na língua-alvo. Ellis (2005) deixa claro que, ainda que se deva ter como objetivo principal o desenvolvimento de um conhecimento de caráter implícito na LA, não se podem negligenciar

oportunidades de formação de um conhecimento explícito acerca dos detalhes da forma linguística. Existem, na verdade, posições muito diferentes em relação à necessidade de atenção consciente dos aprendizes na aquisição da LA. Concorde-se, neste trabalho, com a ideia de que parte da aprendizagem se dá de forma implícita, contudo, o que se quer frisar é que alguns aspectos precisam ser abordados de outra forma, de forma explícita, para que o aprendiz registre esse conhecimento de tal forma, que possa utilizá-lo quando dele necessitar.

A capacidade de notar determinados aspectos da língua não ocorre de uma maneira aleatória. Por isso, as formas linguísticas específicas, que se não forem centro da atenção dos aprendizes, possivelmente, passarão por eles despercebidas. Isso implica a necessidade de intervenção pedagógica que propicie condições para que os aprendizes percebam determinados elementos linguísticos no insumo (SCHMIDT, 1990). Portanto, o aprendiz precisa notar, conscientemente, a estrutura linguística da LA no insumo para que tal estrutura se torne insumo detectado (SCHMIDT, 1990; ALVES, 2012a; ZIMMER, 2008). Em outras palavras, a aprendizagem envolve atenção ou algum grau de consciência (SCHMIDT, 2010).

Nessa perspectiva, o foco da atenção do aprendiz deve ser a forma. Antecipadamente, é impreterível compreender a concepção do termo *forma* na IFF. Há um consenso entre os pesquisadores em relação à ideia de que “forma” pode envolver aspectos da pragmática, gramática, do léxico e da fonologia referentes à linguagem (ELLIS, 2001). Desse modo, o termo “forma” não é sinônimo de gramática, visto que inclui vários componentes do sistema linguístico.

Muitos estudos dos efeitos de IFF na LA foram publicados após 1990. No quadro abaixo, Dutra (2015) apresenta os principais autores e suas concepções a respeito da IFF.

Quadro 1 – Visões da IFF

Autor	Foco principal	Tipo de instrução	Modo de instrução	Ações pedagógicas
Long (1991)	Sentido	_____	Incidental	_____
Spada (1997)	Sentido	Explícita ou Implícita	Incidental ou Planejada	Ensino de regras gramaticais/ <i>feedback</i> corretivo
Long e Robinson (1998)	Sentido	_____	Incidental	_____
Doughty e Williams (1998)	Sentido	_____	Planejada	_____
Ellis (2001)	Sentido	_____	Incidental ou Planejada	_____

Fonte: Dutra (2015, p. 56).

As diferentes concepções da IFF (SPADA, 1997; ELLIS, 2001), nos permite tecer algumas considerações relevantes para a área da LA. A partir da ótica de Spada (1997), a IFF é apresentada de maneira mais ampla quando abrange simultaneamente ações pedagógicas, tipo e modos de instrução. Em resultado disso, optou-se por abordar esse viés neste trabalho. Para a autora, a IFF é “qualquer esforço pedagógico que é usado para chamar implícita ou explicitamente a atenção do aprendiz para a forma da língua”³ (SPADA, 1997, p.73, tradução nossa). Reitera-se também que, neste trabalho, foi dada a atenção ao tratamento explícito, mais precisamente à instrução explícita dos aspectos fonético-fonológicos.

Independentemente do conceito de IFF, para todos os autores, a atenção dos aprendizes é destinada a aspectos linguísticos, o principal foco está no sentido, pois essa área preocupa-se em relacionar a forma com o significado dentro de um contexto comunicativo autêntico. Quando essa relação de forma e significado é clara e uniformemente codificada no insumo, o aprendiz descobrirá outras relações de forma e significado e irá incorporá-la mais consistentemente dentro de seu sistema de interlíngua⁴ (MITCHELL; MYLES; MARSDEN, 2013). Em outras palavras, a codificação clara e transparente do aspecto linguístico no insumo estimula o aprendiz a descobrir a relação entre forma e significado.

Com relação ao tipo de instrução, implícita ou explícita, Ellis (2001) esclarece que para distingui-las é importante fazer uma série de considerações. Em primeiro lugar, esses dois tipos de instrução investigam o aprendizado implícito e explícito. Dekeyser (2005, p. 314, tradução nossa) define o aprendizado implícito como “o aprendizado sem consciência do que está sendo aprendido⁵”. Nessa perspectiva, segundo o autor, na instrução implícita, não há a tentativa de fazer com que os aprendizes tenham consciência da presença dos elementos linguísticos em estudo. Portanto, os dados fornecidos pelo insumo contemplam a forma estrutural, com a qual os aprendizes têm a oportunidade de produzir a estrutura-alvo, mas inconscientemente. Por outro lado, a instrução explícita envolve “ensino de regra gramatical, quando os alunos são estimulados a encontrar regras por si só⁶” (DEKEYSER, 2005, p. 314, tradução nossa) e visa a conduzir os aprendizes a pensar de forma consciente sobre algum tipo de regra. Corroborando com as ideias desse autor, este estudo será abarcado a instrução explícita (ver seção seguinte), pois se tem como objetivo alcançar um nível de consciência que inclui a verbalização (KARMILOFF-SMITH, 1992), como será explicado na seção 2.3.1.

³ “any pedagogical effort which is used to draw the learners attention to language form either implicitly or explicitly”.

⁴ Língua do aprendiz.

⁵ “learning without awareness of what is being learned”

⁶ “teaching grammar rule, when students are encouraged to find rules for themselves.”

Seja a instrução implícita ou a explícita, os professores de LA costumam utilizar uma variedade de técnicas ou tarefas que pode ocasionar a percepção de aspectos linguísticos específicos, por parte dos aprendizes, no insumo recebido. Essas técnicas correspondem a estratégias pedagógicas que diferem quanto ao planejamento, à concentração e à distribuição de atenção a um número de formas linguísticas. Acontece que existem posições distintas de pesquisadores quanto ao modo de instrução, que pode ser ocasional/incidental ou planejado (ELLIS, 2001), pois há aqueles que defendem apenas o ensino espontâneo de aspectos linguísticos e os que advogam tanto o ensino incidental quanto a instrução planejada.

No modo de instrução ocasional/incidental, o professor não necessita ocupar-se da seleção prévia das formas linguísticas que farão parte da aula, pois surgirão durante a realização de tarefas comunicativas na aula (ELLIS, 2001). Nessa linha, o professor precisa estar muito bem preparado linguística- e pedagogicamente, pois as ocorrências se darão em meio à aula da LA. Numa abordagem instrucional planejada, o professor de LA decide atender a um problema linguístico específico. Por isso, há a pré-seleção de formas linguísticas que atendem a critérios de seleção da forma que será enfocada na sala de aula (ELLIS, 2001). Para Dutra (2015, p. 59), as formas-alvo, no ensino planejado, podem ser definidas pelo professor de LA, que pode proceder da seguinte forma:

- a) Realizar predições a partir de dados linguísticos, ou seja, analisar as produções linguísticas dos aprendizes para identificar erros frequentes e sistemáticos (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998);
- b) Observar “lacunas linguísticas” (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998), no processo interacional, que comprometem a eficácia da comunicação na sala de aula;
- c) Fazer uso do conteúdo linguístico listado e sequenciado de maneira pré-determinada, isto é, utilizar o conteúdo programático para selecionar as formas-alvo;
- d) Analisar o grau de complexidade das formas linguísticas;
- e) Partir de resultados de estudos anteriores sobre a IFF com traços problemáticos para os aprendizes da L2 (ELLIS, 2012).

Neste trabalho, as formas-alvo foram selecionadas a partir da análise das produções dos aprendizes e, inclusive, os comentários feitos por eles em relação a sua aprendizagem e, mais precisamente, da leitura, quando alegavam não saber ler, pois não conheciam o som das letras. Em razão do recorte deste estudo, foram selecionados alvos específicos que serão explorados na seção 2.3.3.4.

Após a escolha dos alvos, seguem importantes reflexões a respeito de como e quando IFF é mais eficaz (SPADA; LIGHTBOWN, 2008), pois as ações pedagógicas são fundamentais nesse processo de tomada de consciência por meio da instrução explícita. Compreendem-se as ações pedagógicas como os procedimentos pedagógicos pré-delineados

utilizados para o aprendiz conhecer, perceber, usar, compreender e adquirir determinado conteúdo (FREITAS, 2014).

Além das definições de IFF, das maneiras de chamar a atenção do aprendiz para a forma (explícita/ implicitamente; planejada/ incidental) e as suas implicações na sala de aula, Spada e Lightbown (2008) explicam que existem duas abordagens relacionadas ao momento em que o professor deve efetuar a intervenção pedagógica, a saber: isolada ou integrada a práticas comunicativas, as quais se referem, respectivamente, à instrução com foco na forma isolada e à instrução com foco na forma integrada.

A instrução com foco na forma isolada, segundo as autoras acima mencionados, é fornecida aos aprendizes em tarefas que estão separadas do uso comunicativo da língua. Esse tipo de abordagem pode ocorrer durante a preparação para tarefas comunicativas ou, posteriormente, em tarefas nas quais os estudantes experienciaram dificuldade em algum aspecto específico da língua-alvo. O principal foco permanece no significado, contudo são oferecidas breves explicações para auxiliar os aprendizes a expressar o significado de formas mais efetiva ou com mais acurácia dentro de tarefas comunicativas. A atenção dos aprendizes para o traço linguístico alvo ocorre separadamente da prática comunicativa ou baseada no conteúdo (SPADA; LIGHTBOWN, 2008).

Além da alternativa de planejamento do tratamento da forma-alvo, no curso de tarefas comunicativas, é possível que essa abordagem instrucional ocorra de modo incidental durante a interação. A instrução com foco na forma integrada ocorre em atividade em sala de aula durante as quais o foco principal permanece no significado, no *feedback*, isto é, um tratamento do erro que tem o propósito de auxiliar os aprendizes a perceberem lacunas entre a sua interlíngua e a língua-alvo, ou explicações breves são oferecidas para ajudar os alunos a expressarem significado dentro da interação comunicativa, e, como resultado, pode ajudar o aluno a reestruturar sua gramática (MORAES, 2014; SPADA, LIGHTBOWN, 2008). Spada e Lightbown (2008) sugerem que ambas as instruções, isolada e integrada, podem ser benéficas, dependendo do aspecto da língua a ser aprendido, bem como as características do aprendiz e as condições de aprendizado.

Existe um consenso crescente de que a instrução com foco na forma ajuda os aprendizes, numa abordagem comunicativa ou baseada em conteúdo, a aprender características da língua-alvo, as quais eles dificilmente iriam aprender sem instrução formal (SPADA; LIGHTBOWN, 2008). Estudos empíricos (ELLIS, 2001; NORRIS; ORTEGA, 2000; SPADA, 1997; 2010; SPADA; TOMITTA, 2010; DUTRA, 2015; MORAES, 2014) têm apontado a eficácia da IFF na aprendizagem de LA, especialmente, “a instrução explícita

proporciona maiores avanços no aprendizado da LA em comparação com a instrução implícita” (DUTRA, 2015, p. 55). A IFF que esteve dirigida aos estágios além da etapa de desenvolvimento atual dos aprendizes e, ainda, àqueles aprendizes que começaram a aprender a língua mais tardiamente, principalmente, àqueles cuja exposição à língua-alvo ocorre, essencialmente, em sala de aula, em que outros compartilham a mesma L1, parecem beneficiar-se mais da IFF, pois os ajuda a fazer o uso eficiente de sua exposição limitada aos sons, palavras e frases no idioma (SPADA; LIGHTBOWN, 2008). Portanto, criar tarefas significativas, cujo insumo comunicativo primordial permita o ensino de regras da língua-alvo, fornecendo aos aprendizes recursos linguísticos necessários para a aprendizagem de LA, é essencial. Como se dá a instrução explícita de aspectos fonético-fonológicos da língua adicional será, na seção que segue, explanado.

2.2.1 A Instrução Explícita de Aspectos Fonético-Fonológicos da Língua Adicional

“Que show sentir isso!” (Vibração de /v/ na aula com instrução 8 - Participante PE2)

Ao longo da história das metodologias de ensino de LA, como mencionado anteriormente, a abordagem de aspectos fonético-fonológicos em sala de aula foi tema de inúmeros debates. Por um lado, encontram-se práticas e metodologias de ensino que enfatizam a importância do ensino de pronúncia; por outro lado, metodologias em que o tratamento do componente fonético-fonológico mostra-se praticamente nulo em sala de aula, e o foco é o ensino da gramática (RUHMKE-RAMOS, 2010). Poucos são os experimentos que versam sobre a instrução formal referente ao componente fonético-fonológico, em ambientes de língua adicional (ALVES, 2004; SILVEIRA, 2004; NOBRE-OLIVEIRA, 2007; LIMA JÚNIOR, 2008; BRAWERMAN-ALBINI, 2012; PEROZZO, 2013).

Quanto à definição dos objetivos do ensino de aspectos fonético-fonológicos é preciso que o professor tenha em mente três noções de caráter fundamental: inteligibilidade, fluência e acurácia. Conforme sugere Pennington (1996), a inteligibilidade consiste na habilidade de ser entendido, diz respeito ao quanto um enunciado, produzido por um aprendiz de LA, é processado de forma bem-sucedida pelo ouvinte. O ensino de pronúncia precisa considerar também, segundo Alves (2015), a fluência, que surge com a prática e mostra que o aprendiz já consegue articular os sons da LA com determinada facilidade e, por fim, a acurácia, que tem por finalidade a produção precisa dos sons da LA. De acordo com o autor, a fonologia fornece a base para todos os outros aspectos da linguagem, na medida em que todas as unidades

superiores (por exemplo, palavras, frases, sentenças) são finalmente analisáveis como sons, pois as diferenças fonológicas podem sinalizar diferenças em vários níveis da linguagem, por exemplo, diferenças no significado do léxico, do significado gramatical e do enunciado. Esses aspectos são, inclusive, fundamentais na leitura, aspecto que será discutido posteriormente.

Em função de, em uma sala de aula, o aprendiz estar exposto a diversos estímulos para os quais sua atenção precisa ser direcionada, Alves (2012a) e Zimmer (2008) reforçam que há a necessidade de chamar a atenção do aprendiz para aqueles detalhes fonético-fonológicos presentes no insumo da LA que tendem a não ser por ele notados, mostrando, assim, a relevância da explicitação desses aspectos. Dito de outra forma, parte-se do pressuposto de que, quanto maior for a exposição do aprendiz aos padrões fonético-fonológicos da língua-alvo, maior deve ser o sucesso na percepção dessas particularidades.

A partir da formação de novas categorias acústicas acontece a produção de novos sons da LA. Esse processo se assemelha ao da aquisição da L1 no que diz respeito à ordem percepção, produção, respectivamente.

Essa capacidade de produção pode ser decorrente de um ensino formal, por parte do professor, de como produzir os sons. Assim, não se pode descartar a possibilidade de o aprendiz, em situações de monitoração, já ser capaz de produzir os segmentos da L2 de forma semelhante ao falar nativo, podendo até automatizar a pronúncia-alvo sem necessariamente ter altos índices de percepção de tal som quando esse se encontra presente nas produções orais da L2 a que ele é exposto. (ALVES; BARRETO, 2012, p. 201).

Sabe-se que, para trabalhar com os aspectos acima mencionados, há a necessidade de criação de um ambiente de ensino que garanta fontes diversificadas de insumo acústico ao aprendiz, inclusive, segundo os autores, com um suporte visual para ajudar no processamento dos novos sons da LA. Para tanto, indica-se a apresentação de diagramas com figuras representando a boca dos falantes, esclarecendo a posição dos articuladores na produção dos sons (ALVES; BARRETO, 2012). Afinal, “a formação de um conhecimento explícito exerce um papel importante para a produção linguística em segunda língua” (ALVES, 2012c, p. 220).

Entretanto, é preciso ter cuidado em compreender o princípio da instrução explícita para que ela não seja vista como a mera sistematização isolada de um determinado aspecto linguístico em sala de aula. Alves (2012c) esclarece que essa instrução deve incluir não somente o trabalho de explicitação da questão linguística, mas também todos os passos pedagógicos que objetivam garantir aos aprendizes oportunidades de exposição e uso das formas linguísticas em questão, em meio a um contexto comunicativo de ensino.

Os livros didáticos, por sua vez, de acordo com Lima-Júnior (2010), não são pensados para aprendizes com determinadas dificuldades e que têm a mesma língua materna (L1). Por isso, além de se fazer um investimento de tempo desnecessário, por meio dos exercícios mecânicos de percepção e reprodução que o material traz, essa é uma maneira de entediar os aprendizes, pois as atividades não são desafiadoras.

Em vista disso, faz-se necessária a reflexão acerca de definições e metodologias mais precisas e a incorporação de uma pedagogia que visa ao ensino da pronúncia que contribua para que o aprendiz demonstre uma fala mais inteligível para com seu interlocutor, por exemplo. Uma aula de pronúncia deve ir muito além da realização de atividades de mera repetição de itens-alvo, de modo que tais aulas apresentem uma abordagem comunicativa e pertinente. Para tal, é importante que o professor observe quatro etapas:

(1) identificar sons que são problemáticos para a turma, (2) procurar contextos que naturalmente oferecem uma abundância de itens lexicais com estes sons alvo, (3) desenvolver tarefas orientadas para comunicação ensinar o uso dessas palavras e (4) desenvolver vários exercícios para cada área problemática para reforçar a aprendizagem⁷ (CELCE-MURCIA, 1983, p. 10, tradução nossa).

Nessa perspectiva, o termo “instrução explícita” deve ser interpretado sob um sentido mais amplo, de modo a incluir não somente o trabalho de explicitação da questão linguística, mas também os passos pedagógicos que objetivam garantir aos aprendizes oportunidades de exposição e uso das formas-alvo, em meio a um contexto comunicativo. Frente à tarefa de inclusão do componente fonético-fonológico, Celce-Murcia (1994), Celce-Murcia, Brintos e Goodman (1996; 2010) propõem cinco estágios para um ensino comunicativo de pronúncia, na sala de aula de LA:

Passo 1: análise. Os professores fornecem ilustrações orais, visuais e táteis de como o recurso é produzido e onde ocorre para aumentar a consciência do aprendiz.

Passo 2: discriminação auditiva. É praticada usando atividades de escuta focadas com *feedback* sobre a precisão das percepções do aprendiz. Este é um passo necessário no ensino comunicativo de qualquer característica importante da pronúncia, uma vez que é necessária uma compreensão auditiva precisa para, finalmente, alcançar uma comunicação oral inteligível.

⁷ [...] four steps should be employed: (1) identify sounds that are problematic for the class, (2) look for items with contexts that naturally offer an abundance of lexical these target sounds, (3) develop communication oriented tasks requiring the use of these words, and (4) develop several exercises for each problem area to reinforce learning.

Passo 3: **prática controlada com *feedback***. Essa fase pode envolver prática com sentenças de pares mínimos contextualizados ou com diálogos curtos ou outros textos com atenção especial para as formas-alvo.

Passo 4: **prática guiada e *feedback***. Nesse passo, podem-se incluir exercícios estruturados, mas comunicativos, que ainda permitem ao aprendiz monitorar formas-alvo. As atividades com lacunas e os diálogos coordenados são recomendados.

Passo 5: **prática comunicativa e *feedback***. Fase em que os aprendizes se envolvem em atividades menos estruturadas, cujo foco está, principalmente, no conteúdo de seus enunciados e apenas secundariamente na forma. Essa etapa também constitui um teste informal, pois permite que o professor avalie o progresso dos aprendizes e determine quanta prática será necessária.

É importante reforçar que as etapas de descrição formal e discriminação auditiva, os primeiros dois passos do plano, partem de um modelo de prática mais controlada da estrutura-alvo que leva a atingir a etapa final, a de uso do aspecto em questão em um contexto menos controlado. Segundo a autora, o professor deve percorrer cada uma das cinco etapas conforme o ritmo e o progresso dos aprendizes. Se a habilidade de ouvir é problemática, é necessário um tempo extra para o passo 2; se a produção é difícil, deve-se dedicar tempo suficiente aos passos 3 e 4, antes de passar para o 5.

Ao fazer uso sistemático de tais atividades comunicativas nas aulas, é possível ajudar os aprendizes a praticar a pronúncia de uma forma que seja transferida para uma situação real de comunicação também fora da aula (CELCE-MURCIA, 1983). Um ensino comunicativo eficiente de aspectos fonético-fonológicos da língua-alvo implica, portanto, etapas de elaboração e execução da aula, cujo plano de aula integre atividades específicas de pronúncia, com atividades diferenciadas, seguindo os estágios explanados acima. Ademais, significa dizer que essas atividades devem estar dentro do contexto da LA, sendo executadas juntamente com outras atividades da aula.

Tendo-se por base as premissas de um ensino comunicativo estabelecidas por Celce-Murcia, Brintos e Goodman. (1996, 2010) e o embasamento teórico apresentado neste capítulo, foram elaboradas as atividades (APÊNDICE F) que podem ser vistas como sugestões aos professores de alemão como LA. Cabe ao profissional de ensino adaptá-las aos seus objetivos e às necessidades dos aprendizes. De fato, não se tem a intenção de oferecer fórmulas a serem seguidas, pois, ao preparar seus próprios exercícios, o professor planejará a sua aula de forma centrada no aprendiz, considerando a sua realidade de ensino.

Acredita-se que um ensino que considere esses passos descritos não somente é mais significativo para o aprendiz, mas também garante maiores chances para que ele atente para as formas-alvo, uma vez que estará em contato com tal aspecto linguístico em um contexto comunicativo, de caráter autêntico, de uso da LA. Dentro da perspectiva da Linguística Aplicada, a aula de pronúncia deve ser de caráter contextualizado e integrado ao desenvolvimento de outras habilidades linguísticas, cuja abordagem apresenta a perspectiva do interagir e significar do aprendiz de LA.

A instrução explícita com foco nos aspectos fonético-fonológicos envolve a consciência linguística durante o processo de ensino e aprendizagem da LA, que será explanada na seção seguinte.

2.3 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

O ensino é compreendido como uma atividade sistemática que interfere no desenvolvimento da aprendizagem, que é um processo mental que permite ao aprendiz constituir novas estruturas cognitivas, modificar as já existentes e transferi-las ou aplicá-las, atingido assim outro nível de consciência (POERSCH, 1998). Isso acontece desde muito cedo, pois a criança manipula a linguagem sob a forma de compreensão e produção, mas somente mais tarde é que ela poderá controlar conscientemente os tratamentos linguísticos que opera (GOMBERT, 2003). Segundo Slobin (1980), os aspectos de consciência linguística podem ser observados por meio de: (1) autocorreções e reformulação no curso da fala em andamento; (2) comentários sobre o discurso dos outros (pronúncia, dialeto, idioma, significado, adequação, estilo, volume, etc.); (3) perguntas explícitas sobre a fala e a linguagem; (4) comentários sobre a própria fala/linguagem; (5) respostas a perguntas diretas sobre linguagem; e ainda, (6) comentários sobre a língua. Dessa forma, a instrução escolar desempenha um papel decisivo na tomada de consciência do sistema linguístico do aprendiz, pois o professor ensinará a “ir além” por meio da reflexão, da generalização e da transferência (POERSCH, 1998). Para Schmidt (1990, p.131, tradução nossa), “o processamento consciente é uma condição necessária para um passo no processo de aprendizagem de línguas, e é facilitador para outros aspectos da aprendizagem⁸”.

⁸ that conscious processing is a necessary condition for one step in the language learning process, and is facilitative for other aspects of learning.

Sendo assim, depara-se com o conceito de consciência linguística ou consciência metalinguística do processo de aprendizagem, que ainda é muito debatido pelos especialistas. A utilização do termo “consciência metalinguística” é, por Poersch (1998, p. 10) esclarecida:

Toda metalinguagem pressupõe consciência. Não posso falar sobre a linguagem sem saber, sem ter consciência daquilo sobre o que falo. Então, o significado de consciência está tanto no termo consciência, quanto no termo metalinguística. A escolha possível de ser feita é entre metalinguagem e consciência linguística.

Com base no autor acima mencionado, é que, neste trabalho, faz-se o uso do termo consciência linguística. Porém outros pesquisadores serão abordados e optou-se em manter os conceitos por eles utilizados para não comprometer o entendimento de cada um a respeito do tema.

Os autores Tunmer e Herriman (1984, p.12, tradução nossa) consideram que “a consciência metalinguística pode ser definida como a capacidade de pensar e manipular características estruturais da linguagem falada, tratando a linguagem como um objeto de pensamento, em oposição ao simples uso do sistema linguístico para entender e produzir frases⁹”. Contudo, eles também reforçam que a consciência metalinguística não pode ser determinada por uma única definição, pois essa citada acima tem a intenção de dar uma orientação no reconhecimento de dados relevantes e o que eles nos dizem sobre a construção hipotética de consciência metalinguística.

Pratt e Grieve (1984, p.2, tradução nossa) acrescentam que a “consciência metalinguística pode ser definida de uma forma nível geral como a capacidade de pensar e refletir sobre a natureza e funções da linguagem¹⁰”. Conforme os autores, é difícil ser mais específico na definição do termo, pois a natureza, as funções e a idade típica do surgimento da metalinguagem são ainda objeto de muitos debates. Nedsdale e Tummer (1984, p.37, tradução nossa) afirmam que,

apesar de concordar que a consciência metalinguística refere-se à capacidade de refletir e manipular características estruturais da língua falada, há consideravelmente menos concordância sobre como e quando a consciência metalinguística emerge e

⁹ [...] metalinguistic awareness may be defined as the ability to reflect upon and manipulate the structural features of spoken language, treating language itself as the object of thought, as opposed to simply using the language system to comprehend and produce sentences.

¹⁰ Metalinguistic awareness may be defined at the general level as the ability to think about and reflect upon the nature and functions of language.

sobre quais comportamentos podem ser tomados como indicadores dessa consciência¹¹.

Há três visões da natureza e de desenvolvimento de habilidades metalinguísticas em crianças que são distinguidas, em termos gerais, pela idade na qual a consciência metalinguística geralmente aparece (TUNMER; HERRIMAN, 1984). A primeira visão, para os autores, mostra que a consciência metalinguística surge no início do processo de aquisição da linguagem; a segunda, que surge na época em que começam os estudos formais; e a terceira visão mostra que a consciência metalinguística surge depois que a criança foi introduzida nos estudos formais.

Independentemente do seu surgimento, essa capacidade para pensar ou refletir sobre a expressão linguística que se refere à tomada da própria língua como objeto para cognição (GOMBERT, 1992), permite ao sujeito poder pensar sobre a língua e operar com ela em seus distintos níveis: textual, pragmático, semântico, sintático, morfológico e fonológico. De acordo com Gombert (2003), vários estudos mostram que as capacidades metalinguísticas se instalam paralelamente à aprendizagem da leitura. Spinillo, Mota e Correa (2010, p. 166) acrescentam que

[d]o ponto de vista educacional, parece ser evidente a importância de se desenvolver nos alunos do ensino fundamental, que iniciam a aprendizagem da leitura, uma consciência metalinguística, seja em termos de capacidade de refletir sobre os fonemas de modo a, apoiado no contexto, ser capaz de ler palavras e atribuir-lhes significados; seja em termos de uma consciência a respeito dos morfemas que constituem uma palavra sendo capaz de, ao identificar a palavra que a originou (ou o seu radical, por exemplo), fazer generalizações que permitam ler mais palavras do que aquelas com as quais já tem familiaridade. Essas são, sem dúvida, aquisições relevantes que precisam ser valorizadas e exploradas pela escola a partir de situações em que a criança seja solicitada a tomar os fonemas e os morfemas como objeto de reflexão e análise.

Seja a consciência morfológica, fonológica, ou ainda, a sintática, semântica, o grau de consciência indica em que medida os aprendizes são conscientes do seu próprio conhecimento (DUTRA, 2015). Essas operações metalinguísticas diferem dos processos linguísticos normais no tipo de processo cognitivo exibido. Processos automáticos envolvidos na produção e compreensão de frases requerem pouca ou nenhuma atenção e são feitas muito rapidamente, enquanto os processos de controle requerem mais atenção e envolvem um elemento que é escolhido para que as operações sejam realizadas ou não (LORANDI, 2011). Reporta-se aqui para dois tipos de conhecimento: o implícito e o explícito, sendo o último o

¹¹ Although it is generally agreed that metalinguistic awareness refers to the ability to reflect upon and manipulate the structural features of spoken language, there is considerably less agreement concerning how and when metalinguistic awareness emerges and what behaviors may be taken as an index of it.

conhecimento que inclui análise, consciência, foco na forma, conhecimento metalinguístico e a sua verbalização. Assim sendo, para o contexto dessa investigação empírica, o aprendiz precisa direcionar o mínimo de atenção consciente inicial para o insumo linguístico, podendo desenvolver níveis de consciência distintos.

Para os autores Tunmer e Herriman (1984), consciência linguística é a habilidade de pensar sobre e manipular traços estruturais da língua falada, sendo possível alcançar dois níveis dessa consciência - o implícito e o explícito. Já a autora Karmiloff-Smith (1986, 1992) propõe uma análise mais aprofundada sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo para o alcance da consciência, por meio do seu modelo de Redescrição Representacional, que será apresentado na próxima seção.

2.3.1 A Noção de Consciência Linguística: o Modelo de Redescrição Representacional

Em consequência da natureza complexa e multifacetada do construto, os métodos refinados e geralmente aceitos para avaliar a consciência ainda estão em processo de desenvolvimento (NESDALE; TUNMER, 1984). O Modelo de Redescrição Representacional (KARMILOFF-SMITH, 1992) tem se destacado em meio aos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, por transcender a dicotomia implícito-explícito na explicação de fenômenos ligados à cognição. Segundo Lorandi (2011), o trabalho de Karmiloff-Smith é pautado pela preocupação com uma abordagem desenvolvimental, cuja trajetória do desenvolvimento é considerada fundamental para o entendimento dos processos mentais subjacentes ao próprio desenvolvimento.

O modelo RR é uma tentativa de descrever os caminhos pelos quais as representações das crianças tornam-se mais manipuláveis e flexíveis ao longo do tempo, de modo a permitir a emergência do acesso consciente ao conhecimento implícito. Karmiloff-Smith (1992) argumenta que a redescrição representacional é um processo pelo qual a informação implícita *na* mente torna-se informação explícita *para* a mente, primeiramente dentro de um domínio e, então, algumas vezes, entre domínios (LORANDI; KARMILOFF-SMITH, 2014, p. 6).

A opção teórica apresenta subdivisões para os diferentes níveis em que o conhecimento é redescrito na mente, que vai do nível procedimental à consciência, incluindo, no último nível, a verbalização (KARMILOFF-SMITH, 1992, LORANDI, 2011; LORANDI, KARMILOFF-SMITH, 2012, 2014, LORANDI; MARQUES, 2016). São quatro níveis nos quais o conhecimento é redescrito e representado: Implícito (I), Explícito 1 (E1), Explícito 2 (E2) e Explícito 3 (E3). Karmiloff-Smith (1992) entende que essas diferentes formas de

representação não constituem estágios relacionados à idade, mas sim ciclos que se aplicam dentro de diferentes microdomínios com o passar do tempo. Resumidamente, pode-se dizer que, assim que se atinge o domínio de um comportamento em um determinado nível, o conhecimento é redescrito de uma forma que o faz internamente acessível para o próximo nível (LORANDI, 2011).

Os níveis de redescrição representacional apresentam características importantes com relação à explicitude do conhecimento e entre explicitude e acesso à consciência, que não significam necessariamente o mesmo, e esse é considerado um dos grandes avanços do modelo frente a outras teorias sobre a aquisição do conhecimento (LORANDI, 2011). Pode-se dizer que a postulação de quatro níveis, em vez dos tradicionais implícito e explícito, apresenta-se capaz de explicar certas sutilezas do desenvolvimento, as quais os modelos tradicionais não captam. Lorandi (2011) elucida os quatro níveis nos quais o conhecimento é redescrito e representado da seguinte forma:

Implícito 1: a informação está em formato procedimental, representando o insumo como um todo, mas não é analisável em suas partes componentes.

- a) *Explícito 1 (E1):* as representações estão em formato explícito, mas não disponíveis para acesso consciente, nem para relato verbal.
- b) *Explícito 2 (E2):* as representações estão em formato explícito e passam a estar disponíveis para acesso consciente, mas ainda não são verbalizadas.
- c) *Explícito 3 (E3):* as representações estão em formato explícito, são de acesso consciente e estão disponíveis para relato verbal.

Quando o domínio de um comportamento é atingido em um determinado nível, o conhecimento é redescrito de uma forma que o faz internamente acessível para o próximo nível, assumindo novos formatos, cada vez mais flexíveis e manipuláveis, captando as sutilezas do processo (LORANDI, 2011). Com base no modelo, é possível perceber em que nível de consciência qualquer indivíduo se encontra, fazendo repensar a ideia de que aquele que não consegue verbalizar o conhecimento é porque não o tem.

No primeiro nível, segundo a autora acima citada, as representações de nível implícito estão na forma de procedimentos de análise, e a criança concentra-se predominantemente em informações do ambiente externo. Neste nível, novas representações são armazenadas de forma independente e são agrupadas, mas a informação não está disponível para outros operadores no sistema cognitivo. Karmiloff-Smith (1992) afirma que as representações linguísticas construídas durante a infância servem às crianças pequenas para compreender e

produzir sua língua nativa, mas essas representações não estão inicialmente disponíveis como dados para a reflexão metalinguística.

Este segundo nível, o explícito 1, é muito importante porque faz uma transição entre o conhecimento implícito e o conhecimento que se torna disponível para a conscientização mais tarde. Lorandi (2011) afirma que essa é a enorme contribuição que o modelo RR traz em comparação a outros modelos e teorias. As representações são o resultado da redescritção do formato de nível I para um novo (LORANDI, 2011). É importante ressaltar que, apesar dessas representações do nível E1 estarem disponíveis como dados para todo o sistema, eles não estão necessariamente disponíveis para acesso consciente e ao relato verbal. As representações do nível E2 estão disponíveis para a conscientização, mas estão em um código de representação semelhante às representações E1. No nível E3, o conhecimento é recodificado em um código entre sistemas e é conhecimento disponível para acesso consciente e relatório oral.

Em síntese, Karmiloff-Smith (1992) entende, como referido anteriormente, que essas diferentes formas de representação não constituem estágios relacionados à idade de mudança de desenvolvimento e que o modelo de RR é um modelo de fase. O modelo explica o surgimento do acesso consciente do conhecimento, a construção de teoria das crianças e mostra a maneira pela qual as representações delas se tornam progressivamente mais manipuláveis e flexíveis. Assim é possível ver as fases em que o conhecimento implícito se torna explícito e o modo como a sensibilidade fonológica torna-se conhecimento e consciência fonológica.

Acredita-se que, levando em conta essas noções, seja possível pensar em um conceito para consciência fonológica sendo entendida como

[...] o alcance de determinados níveis de representação mental, em que gradualmente o conhecimento fonológico em nível de sílaba e em nível de fonema é redescrito, tornando-se gradualmente mais flexível e manipulável, tomando sílaba, fonema e elementos suprasegmentais como objetos de análise, em oposição ao seu uso procedimental para produção e compreensão de palavras e sentenças (LORANDI; MARQUES, 2016, p. 3).

Desse modo, torna-se viável observar como um processo se desenvolve gradualmente e como se revelam níveis de representações que vão do conhecimento implícito aos diferentes níveis de explícito. Esses fenômenos serão ilustrados tanto por meio de dado da fala espontânea, bem como de testes desenvolvidos de consciência fonológica. Na seção a seguir, será comentado mais detalhadamente sobre a consciência de aspectos fonético-fonológicos da língua adicional.

2.3.2 Consciência dos Aspectos Fonético-Fonológicos da Língua Adicional

Apresentar consciência dos sons da língua-alvo parece ser algo óbvio. Após o trabalho com as letras do alfabeto, acredita-se que o aprendiz de LA saberá o respectivo som e, conseqüentemente, conseguirá ler. Por vezes, esses sons nem são trabalhados de maneira intencional na sala de aula, pois são considerados semelhantes aos da língua materna. A noção de consciência fonológica, segundo Alves (2012a), caracteriza um dos aspectos da consciência linguística, que vem sendo recentemente estudada com mais afinco por profissionais da Educação e da Linguística Aplicada e, por isso, está adentrando as aulas de LA.

A consciência fonológica faz-se indispensável quando “há a necessidade de realizar a correspondência entre os sons da fala e as letras, ou quando é necessário aprender a articular os sons de uma língua” (SCHERER, 2012, p. 23). O aprendiz terá de pensar sobre a língua em detalhes e na forma correta de articular os sons, mostrando, assim, consciência da estrutura fonêmica e fonética da língua.

Em outras palavras, apresentar consciência fonológica vai muito além da percepção de um fonema, pois requer que se reflita conscientemente acerca do sistema de sons da língua. Scherer (2012, p. 23) complementa que “é a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala”. Para que se consiga desempenhar tal habilidade, segundo a autora, é preciso ter o conhecimento de que palavra falada é composta de partes que podem ser segmentadas e manipuladas. Assim, o falante precisa ignorar o significado e prestar atenção à estrutura da palavra.

Ao ser alfabetizado, o aprendiz passa a ter consciência dos sons da língua materna e, ao aprender uma língua adicional, segundo Alves (2012b), pode fazer a transferência, como, por exemplo, da habilidade de manipulação. Pesquisas têm revelado que a percepção de segmentos e suprasegmentos de sons não nativos é um desafio para aprendizes de LA (BEST; TYLER, 2007). Muitos fatores podem explicar essas dificuldades, conforme os autores, como a influência do sistema fonológico da língua materna (L1), quantidade/qualidade de exposição à LA, idade do início da aprendizagem da LA, características individuais, entre outros.

Dessa forma, Alves (2012b) alega que a aquisição fonológica da L2 se dá por meio da consciência dos sons da L1. Primeiramente, há a ocorrência do estranhamento por parte do aprendiz frente às diferenças nos sistemas sonoros, para, então, ocorrer a manipulação de determinadas partes. É preciso que os aprendizes tenham a consciência da sequência de

fonemas (e, consoante, a fonotática da língua materna) e a de sílaba, como por exemplo, o som [ʃp] que inicia a palavra dissílaba “spie.lən” [ʃpi:lən] (brincar). Os aprendizes devem, ainda, mostrar-se conhecedores da distinção dos diferentes usos da consoante fricativa “v”, que é expressa pelo som /f/, como na palavra *vier* [fi:r] (quatro), mas também como /v/ na palavra *Vase* [ʻva:zə] (vaso). Outro aspecto importante que também Alves e Barreto (2012, p. 202) reforçam, é o de “garantir exemplos do som a ser ensinado nas diversas posições a serem ocupadas por ele dentro da palavra, uma vez que diferentes graus de dificuldade podem estar envolvidos em função da posição”, como, por exemplo, nas palavras “Sonntag” [ʻzɔnta:k] (domingo) e “Dienstag” [ʻdi:nsta:k] (terça-feira) já que, sempre que há a ocorrência de “s” no início da palavra, o som será /z/; enquanto que, quando “s” se encontra no meio da palavra e na frente de “t”, será /s/ .

Ao aprofundarem-se os estudos sobre a consciência dos aspectos fonético-fonológicos da LA, faz-se indispensável a diferenciação dos termos “reflexão” e “manipulação”.

[...] reflexão implica notar o inventário de sons da língua-alvo, e, por conseguinte, as diferenças entre os sistemas de sons da L1 e da L2. Requer que o aprendiz se mostre conhecedor, implícita ou explicitamente, dos ambientes fonológicos em que tais sons podem figurar unidades maiores, tais como sílaba e palavras. Já o termo manipulação das unidades sonoras da L2 significa operar sobre os sons da língua a ser adquirida, através de atividades como de segmentação, exclusão e transposição de sons, em jogos de linguagem ou em tarefas de consciência fonológicas propostas pelo professor. (ALVES, 2012b, p.172)

Além dessa diferenciação, verificou-se que a consciência de aspectos fonético-fonológicos da LA pode ser classificada em níveis que vão desde a consciência dos padrões silábicos, das rimas, dos fonemas e até a dos alofones. Por meio de estudos feitos, é possível chegar a uma ordem de manifestações desses níveis de consciência, iniciando com as unidades mais facilmente perceptíveis e salientes, tais como os níveis silábico e intrassilábico, posteriormente, a manifestação da consciência no nível do fonema e, mais tardiamente, a consciência dos sons não distintivos (ALVES, 2012b). Nesta pesquisa, a ênfase será atribuída ao nível do fonema e da consciência dos sons específicos da língua em estudo.

2.3.3 Os Inventários Fonéticos e Fonológicos do Português e do Alemão

Conhecer o inventário sonoro de uma língua para, em seguida, determinar como as palavras podem ser compostas pelos sons de acordo com sua gramática ou sua fonotática não é, de forma alguma, uma atividade trivial. Os professores de língua adicional, por sua vez,

deveriam dispor tanto do conhecimento minucioso do inventário fonológico da sua própria língua, quanto do da língua que ensinam, visto que é possível tecer relações entre eles.

As línguas naturais possuem vogais e consoantes, porém os sistemas diferem entre si. O inventário fonológico do português brasileiro (doravante PB) é constituído, conforme Silva (2014), de 7 fonemas vocálicos e de 19 fonemas consonantais, sendo seis oclusivas, seis fricativas, quatro líquidas (tepe, vibrante, duas laterais), três nasais e, ainda, duas africadas e vários alofones. O inventário fonológico do alemão possui 17 fonemas vocálicos e 29 fonemas consonantais, sendo sete oclusivas, doze fricativas, três líquidas, três nasais, quatro africadas, além dos vários grupos consonânticos (BECKER, 2012).

Nas próximas seções serão apresentados os sistemas consonantais da língua portuguesa e da alemã, tendo em vista as semelhanças e as diferenças, aspectos esses que podem influenciar na aprendizagem da LA.

2.3.3.1 Sistema Consonantal da Língua Portuguesa

A consoante, segundo o linguista estruturalista Mattoso Câmara Jr. (2005), é o elemento que se combina com a vogal silábica para formar a sílaba e, dependendo de sua posição na palavra, apresentará diferenças articulatórias que podem ser: pré-vocálica (antes da vogal), intervocálica (entre vogais) e pós-vocálica (depois da vogal). O número e o tipo de oposições que se encontram no sistema consonantal estão condicionados a essas posições, as quais ocorrem em maior número na posição intervocálica (sendo 19 tipos com oposições significativas) e em menor quantidade na posição pós-vocálica.

A consoante, no português brasileiro, apresenta uma natureza assilábica, isto é, o som consonantal não pode constituir sílaba em português. “Outra característica que distingue a consoante da vogal está em que esta não pode afastar-se do centro da sílaba, ou seja, atua sempre como base silábica, ao passo que aquela, assim como as semivogais, atuam nos pontos periféricos da sílaba” (CAVALIERE, 2010, p. 104).

A seguir, o Quadro 2 traz os segmentos consonantais que ocorrem no português brasileiro. Na coluna da esquerda, é possível identificar o modo ou maneira de articulação e o vozeamento.

Quadro 2 – Quadro fonética consonantal do português

Articulação		Bilabial	Labiodental	Dental ou Alveolar	Alveolopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Maneira	Lugar							
Oclusiva	desv	p		t			k	
	voz	b		d			g	
Africada	desv				tʃ			
	voz				dʒ			
Fricativa	desv		f	s	ʃ		X	h
	voz		v	z	ʒ		Y	ɦ
Nasal	voz	m		n		ɲ ɣ̃		
Tepe	voz			r				
Vibrante	voz			ʀ				
Retroflexa	voz			ɻ				
Lateral	voz			l ɭ		ʎ ɮ̥		

Tabela: Símbolos fonéticos consonantais relevantes para transcrição do português

Fonte: Silva (2014, p. 37).

A partir de uma análise fonêmica, conforme Silva (2014), é possível definir quais são os sons de uma língua que têm valor distintivo, ou seja, quais sons que se opõem como, por exemplo, /f/ e /v/ em “faca” e “vaca”. Eles são, segundo a autora, caracterizados como unidades fonêmicas distintas e denominados “fonemas”. Por esse motivo, os fonemas /f/, /v/ formam um par mínimo, pois as duas palavras apresentam significados diferentes, cuja cadeia sonora é idêntica exceto por um segmento. Assim sendo, o contraste se dá em ambiente idêntico. Outros exemplos do mesmo caso são: “assa” [ˈasa]/ “asa” [ˈaza] /s/-/z/, “cinco” [ˈsiɲo]/ “zínco” [ˈziɲko] /s/-/z/. Contudo, de acordo com a autora, quando os pares mínimos não são encontrados para um grupo de sons em uma determinada língua, podem caracterizar dois segmentos como fonemas distintos pelo contraste em ambiente análogo. Ou seja, duas palavras que ocorram em ambientes similares podem caracterizar o contraste em ambiente análogo, desde que as diferenças entre os sons não sejam atribuídas aos sons vizinhos. O contraste fonêmico em ambiente análogo entre /s/ e /z/ em posição inicial é o par de palavras “sumir/zunir”, pois, além da diferença segmental de /s/ e /z/, tem-se a diferença /m/ e /n/ precedendo a vogal tônica. Outros exemplos são: “sapato/Zapata”; “sambar/zombar”.

Compreender o inventário fonológico da sua própria língua materna e ter a consciência dos alofones, para reconhecer, julgar e manipular os sons da língua materna é primordial para que o aprendiz consiga estabelecer relações com os da LA. A próxima seção apresentará o sistema consonantal do alemão.

2.3.3.2 Sistema Consonantal da Língua Alemã

Na Alemanha, a língua padrão é chamada de “standard” ou “Standardaussprache” (BECKER, 2012), que é a língua oficial do país. Porém existem variações de acordo com as regiões em que é falada, inclusive na Áustria e na Suíça, ou, ainda, pela posição social do falante e/ou por seu grupo etário. Por se tratar de um ensino formal da língua, a maioria dos professores de língua adicional trabalha a língua padrão nas aulas, pois é uniforme e amplamente reconhecida em todos os países em que a língua-alvo é falada. Além disso, ela é decodificada nos livros de fonética¹², cujo material serve como base para esclarecer as dúvidas dos aprendizes e professores.

Ainda que o português brasileiro e o alemão façam uso do sistema alfabético, a relação entre a forma gráfica e a produção dos sons da língua é diferente em cada um desses sistemas. Por isso, será feito o uso do alfabeto fonético para identificar a pronúncia da palavra. O Quadro 3 traz os fonemas consonantais, sua classificação conforme o modo e ponto de articulação do alemão, sendo que o símbolo da esquerda representa o segmento vozeado e o da direita o desvozeado. Vale lembrar que africadas são fonemas no alemão.

Quadro 3 – Quadro fonético das consoantes do alemão

(stl./sth.)	Obstruenten			Sonoranten		
	Plosive	Affrikaten	Frikative	Nasale	Liquiden	
					Laterale	Vibranten
labial	p/b	p ^f	f/v	m		
alveolar	t/d	t ^s	s/z	n	l	r
alveopalatal		(t ^ʃ)(d ^ʒ)	ʃ/(ʒ)			
(palatal)			(ç)/(j)			
velar	k/g		x	ŋ		
(uvular)			(χ)/(ʁ)			(ʀ)
glottal	(ʔ)		h			

Standardwerte: Obstruenten sind normalerweise stimmlos, Sonoranten stimmhaft.

Fonte: Becker (2012, p. 23)

¹² A língua padrão é a variante usada na sala de aula dos participantes e na escola em que a pesquisa foi realizada.

A consciência dos aspectos fonético-fonológicos da língua adicional exige o reconhecimento das diferenças entre os sistemas de sons da língua materna e da língua-alvo. A seguir, será feita uma comparação entre as duas línguas, deixando perceptíveis as semelhanças e as diferenças entre o português brasileiro e o alemão.

2.3.3.3 Comparação entre os Sistemas Consonantais do Português e do Alemão

Cada língua organiza os segmentos consonantais e vocálicos formando as estruturas silábicas que compõem as palavras (SILVA, 2014). O alemão e o português brasileiro variam quanto aos seus inventários fonético e fonológico (quanto aos sons que ocorrem nas línguas) e quanto à organização da estrutura silábica (sequências sonoras possíveis em cada uma das línguas, que podem ser excluídas em uma ou outra). Com base nos Quadros 3 e 4, apresentados anteriormente, é possível perceber que a língua alemã possui um número consideravelmente maior de segmentos consonantais do que a portuguesa. No Quadro 5 é possível identificar os fonemas consonantais em ambas as línguas e a posição que podem assumir.

Quadro 4 – Fonemas consonantais em ambas as línguas

Fonema	Inicial		Mediana		Final	
	português	alemão	português	alemão	português	alemão
/p/	x	x	x	x	-	x
/b/	x	x	x	x	-	-
/t/	x	x	x	x	-	x
/d/	x	x	x	x	-	-
/k/	x	x	x	x	-	x
/g/	x	x	x	x	-	-
/f/	x	x	x	x	-	x
/v/	x	x	x	x	-	-
/s/	x	-	x	x	x	x
/z/	x	x	x	x	-	-
/ʃ/	x	x	x	x	-	x
/ʒ/	x	x	x	x	-	-
/ç/	-	-	-	-	-	x
/j/	-	x	-	-	-	-
/h/	-	x	-	-	-	-
/x/ (¹)	x	-	x	-	x	-
/R/	-	x	-	x	-	x
/r/ (²)	-	-	x	-	-	-
/l/	x	x	x	x	- (³)	x
/LH/	x	-	x	-	-	-
/m/	x	x	x	x	-	x
/n/	x	x	x	x	-	x
/ŋ/	-	-	-	x	-	x
/ŋ/	x	-	x	-	-	-

Fonte: Dudalski, Figueredo e Meireles (2008, p.21).

A produção dos encontros consonantais que não ocorrem no PB, são, muitas vezes, as dificuldades dos aprendizes brasileiros iniciantes no alemão, enfrentados tanto na comunicação oral por meio da pronúncia, quanto no momento de realizar uma leitura acurada.

Quadro 5 – Encontros consonantais e africadas em ambas as línguas

Combinação de dois fonemas consonantais		
fonemas	alemão	português
/ʃR/	schreiben	-
/ʃl/	schlimm	-
/ʃn/	schneiden	-
/ʃm/	schmal	-
/ʃv/	schwarz	-
/ʃt/	Student	-
/ʃp/	sprechen	-
/kr/	Krieg	cristão
/kl/	klingen	claro
/kn/	Knall	-
/kv/	quer	-
/ks/	xaver	-
/gr/	Grund	grave
/gl/	glatt	glossário
/gn/	Gnade	gnu
/tr/	trinken	triste
/ts/	Zeit	tsar
/dr/	Drama	drama
/tʃ/	Tschüss	tchau
/pr/	Prinz	prato
/pl/	Platz	planta
/pf/	Pfeife	-
/br/	bringen	brasa
/ps/	Psychologie	psicologia
/bl/	blasen	bloco
/fr/	fressen	fritar
/fl/	Flöte	flauta
/vr/	Wrack	vriésea

Combinação de três fonemas consonantais		
/ʃpr/	sprechen	-
/ʃpl/	Splitt	-
/ʃtr/	Strand	-
/tsv/	zwei	-
/pfr/	pfpfen	-
/pfl/	pflgen	-

Fonte: Dudalski, Figueredo e Meireles (2008, p. 22)

Com base nos estudos de Oliveira e Reinecke (2011), pode-se afirmar que as dificuldades de pronúncia dos aprendizes brasileiros de alemão estão atreladas a alguns fatores, a saber: (I) determinado som só existe na língua-alvo e, como os aprendizes não o conhecem, terão dificuldades de ouvi-lo e, conseqüentemente, de articulá-lo; (II) determinado som existe em ambas as línguas, mas apresenta, contudo, diferente distribuição, ou seja, o

contexto fonético no qual ele aparece não é o mesmo nas duas línguas. Também nesse caso, o som não é ouvido corretamente e, portanto, articulado de forma incorreta; (III) determinado som existe em ambas as línguas, mas é grafado diferentemente; (IV) a grafia dos sons é a mesma em ambas as línguas, mas a pronúncia é diferente; (V) a relação alofone/fonema não é a mesma em ambas as línguas; (VI) as regras de acentuação, sejam elas de sílabas, de palavras ou de frases, são diferentes.

No que diz respeito à aquisição dos sons da língua adicional que se mostram distintos daqueles da L1, é preciso que o aprendiz perceba/note que aquele som é diferente/distinto, para que então ele possa fazer as devidas manipulações. Além disso, o aprendiz precisa conseguir identificar quais unidades menores, no caso, quais fonemas, compõem uma palavra na língua adicional. Por isso, a necessidade de se conhecer, de forma consciente, o inventário fonológico de ambas as línguas.

Em suma, depois de ter apresentado os sistemas consonantais de cada língua, pode-se observar que as línguas não apresentam as mesmas unidades fonológicas e não se comportam igualmente. A seção a seguir abordará as peculiaridades das consoantes-alvo do estudo.

2.3.3.4 Consoantes Alvos do Estudo

Conhecer as dificuldades dos aprendizes, entender o porquê da sua ocorrência e saber quais medidas tomar para saná-las é de suma importância para o professor de línguas adicionais, nesse caso, o de língua alemã. As dificuldades dos aprendizes surgem principalmente na articulação dos sons que não existem em português brasileiro, ou dos sons que existem, mas que aparecem em contextos diferentes. Em alguns casos, nota-se que a própria grafia de determinado som induz ao erro, uma vez que ela pode ser conhecida do aprendiz, porém com outra realização fonológica na língua-alvo.

Com base nas observações realizadas em sala de aula pela pesquisadora deste estudo, percebeu-se que os aprendizes de alemão como língua adicional tendem a fazer a troca entre os fonemas: /v/ - /f/; /z/ - /ts/; /ʃp/, /ʃt/ - /s/. O Quadro 7 mostra a classificação de cada um deles na língua alemã, traz exemplos de variados contextos e um exemplo da produção do fonema no português brasileiro.

Quadro 6 – Consoantes alvos do estudo

Símbolo	Classificação do segmento consonantal	Exemplo ortográfico	Transcrição fonética	Exemplo do PB
F	Fricativa labiodental desvozeada	Fallen Kaffee viel Philosophie	['falən] ['kafɐ] [fi:l] [filozo'fi:]	Fofo
V	Fricativa labiodental vozeada	Löwe Wasser nervös Verb	['lø:və] ['vasər] [nɛr'vø:s] [vɛrp]	Vale
S	Fricativa alveolar desvozeada	Glas Gast lassen Fuß	[gla:s] [gast] ['lasən] [fu:s]	Sala
Z	Fricativa alveolar vozeada	Also Reise Saal	['alzo:] ['raizə] [za:l]	Rosa
ʃ	Fricativa alveopalatal desvozeada	Asche spät Stein Chef Shorts	[aʃɐ] [ʃpɛ:t] [ʃtaɪn] [ʃɛf] [ʃɔ:ts]	Chato
Ts	Africada alveolar desvozeada	Zehn Platz rechst Lektion Pizza	[tse:n] [plats] ['rɛçts] [lɛktsi'o:n]	Tsé-tsé (não existe uma palavra com este fonema no PB)

Fonte: Elaborado pela autora.

A classificação das consoantes é igual nas duas línguas e somente a africada alveolar desvozeada /ts/ não existe no português brasileiro. Nas seções seguintes serão especificadas as consoantes de ambas as línguas e seus contextos de produção.

2.3.3.5 Consoantes: /f/ e /v/

Fonemas comuns às duas línguas podem ser grafados no alemão de um modo diverso ao observado no português. É o caso, por exemplo, do fonema /f/, que, no português, é sempre representado ortograficamente pela letra “f”, como em “faca”, enquanto na língua alemã, o fonema /f/ é representado ortograficamente como “v” ou “f” como em Vater ['fa:tər] (pai) ou em Fenster ['fɛnstər] (janela). Essa variabilidade pode, até mesmo, interferir na comunicação, haja vista a existência de pares mínimos, como, por exemplo, a palavra “vier” [fi:r], que significa “quatro”, quando pronunciada [vi:r], significa “nós”, (wir). Essas produções

ocorrem em razão de esses sons pertencerem ao inventário fonológico da língua materna e serem representados por letras em uma relação biunívoca (/f/ é apenas representado por “f”, assim como /v/ somente é representado por “v”). Por consequência, aplicam a mesma pronúncia da sua língua materna à língua adicional.

Segundo os autores Rausch e Rausch (1988), a fricativa labiodental desvozeada /f/ no alemão ocorre nos seguintes casos:

-/f/ é pronunciado em todas as palavras que possuam os grafemas “f” e “ph”. Exemplo: Phi.lo.so.phie [fילוֹזוֹ'fi:] (filosofia), Pha.se ['fa:zə] (fase), für [fy:r] (para (prep.)), Ta.fel ['ta:fəl] (quadro), kau.fen ['kaufən] (comprar), Gra.phik ['gra:fik] (gráfico).

-/f/ é pronunciado em palavras com o grafema “ff”, quando estiver no limite de uma sílaba ou se for o último componente do morfema base. Exemplo: auf.fallen ['auffalən] (sobressair) (nas extremidades da sílaba), schaf.fen ['ʃafən] (conseguir), Schiff ['ʃif] (barco).

-/f/ é pronunciado em palavras com o grafema “v” como última sílaba, mesmo que após haja consoantes. Exemplo: ak.tiv [ak'ti:f] (ativo), ner.ven ['nɛrfən] (chatear).

-/f/ é pronunciado em palavras que iniciam com os constituintes “ver-” e “vor-”, na preposição “vor” e em algumas exceções. Exemplos: verlieren [fɛr'li:rən] (perder), vorkommen [fo:rkəmən] (ocorrer).

-/f/ como elemento do encontro consonantal “pf” em todas as posições: Pferd ['pfe:rt] (cavalo), Topf [tɔpf] (panela).

-/f/ é pronunciado em palavras que iniciam com o grafema “v”, as quais são consideradas exceções. Exemplo: Vater ['fa:tər] (pai), vier [fi:r] (quatro).

-/f/ em palavras de origem germânica são grafadas com “v”: Vogel ['fo:gəl] (pássaro), von [fən] (de (prep.)), Volk [fɔlk] (povo).

Já a fricativa labiodental vozeada /v/ no alemão ocorre nos seguintes casos:

- /v/ é pronunciado em palavras com o grafema “v”, quando este som estiver em palavras e sílabas seguidas de sons vozeados como: vogais, ditongos e depois de /m, n, ŋ, l, ʀ, ʁ/, e em palavras de origem estrangeira. Exemplo: Vase ['va:zə] (vaso) (origem francesa), aktive [ak'ti:və] (ativos) (origem latina).

- /v/ é pronunciado em palavras com o grafema “w”, quando esse som estiver em palavras e sílabas seguidas de sons vozeados como: vogais, ditongos e depois de [m, n, ŋ, l, ʀ, ʁ]. Exemplo: im Wasser ['vasər] (água), der Löwe [lø:və] (leão).

-/v/ em palavras de origem latina que são grafadas com “v”: Verb [vɛrp] (verbo), No.vem.ber [no'vembər] (novembro), Uni.ver.si.tät [univerzi'tɛ:t] (universidade), pri.vat [pri'va:t] (privado).

No português, os segmentos /f/, /v/ ocorrem no início de sílaba e em posição intervocálica. Combinam-se na mesma sílaba com o tepe /r/ e com a lateral /l/, como em **livr**aria e **fl**or, sendo que [vl] ocorre apenas nos nomes “Vlami**r**”, “Wlad**m**ir” e [vr] não ocorre em início de palavra.

Como é possível perceber, a distinção de vozeamento se faz aqui relevante, contudo, ela ocorrerá a partir do momento em que o aprendiz se der conta de que esses fonemas são diferentes nas duas línguas e que, na língua alemã, eles ocorrem em diferentes contextos com variadas produções. Se essas diferenças não forem trabalhadas especificamente, é possível que o aprendiz faça a transferência da sua língua materna, o que, por vezes, pode comprometer a comunicação na língua-alvo. Na seção que segue, serão analisados os sons /z/ e /ts/.

2.3.3.6 Consoantes: /z/ e /ts/

A não distinção entre a fricativa alveolar vozeada /z/ e a africada alveolar desvozeada /ts/ é compreensível pelo aprendiz de alemão, afinal o português não apresenta em seu inventário fonológico o fonema /ts/. Contudo essa não distinção desses fonemas em palavras como: so [zo:] (assim) / Zoo [tso:] (zoológico), seit [zait] (desde) / Zeit [tsait] (tempo), Ganz [gans] (ganso) e ganz [gants] (inteiro) acarreta na alteração do sentido e causa a dificuldade de compreensão da língua, devido ao fato de serem pares mínimos.

No alemão, o fonema /z/, segundo os autores Rausch e Rausch (1988), ocorre quando: -/z/ é pronunciado em palavras com o grafema “s”, quando esse som estiver em palavras e sílabas seguidas de sons vozeados, como: vogais, nasais e líquidas [m, n, ŋ l, r, ʁ]. Exemplos: am See [ze:] (lago), an.sehen [ʼanze:ən] (assistir), seit [zait] (desde).

A africativa [ts] ocorre em:

-/ts/ é pronunciada em todas as posições do grafema “z”: Zeit [tsait] (tempo), Wei.zen (trigo) [ʼvaitʂən], Reiz [raits] (arroz).

-/ts/ é realizada na ocorrência do encontro consonantal “tz”, quando este estiver no limite de uma sílaba e na derivação no final da sílaba. Exemplo: Satz [zats] (frase), sit.zen [ʼzitsən] (sentar).

-/ts/ é articulado quando há a ocorrência do grafema “t” seguido de “i” não acentuado e monossílabo. Exemplo: Na.ti.on [natsiʼo:n] (nação), sen.sa.ti.o.nell [zɛnzatsioʼnɛl] (sensacional), Re.vo.lu.ti.o.när [revolutsioʼne:r] (revolucionário).

A seguir serão abordadas questões relacionadas aos sons /ʃp/, /ʃt/ e /s/, os quais constituem dificuldade para brasileiros aprendizes de alemão como língua adicional.

2.3.3.7 Consoantes: /ʃp/, /ʃt/ e /s/

As dificuldades dos aprendizes na produção de /ʃp/, /ʃt/ ocorrem devido a sua inexistência em início de palavra em português brasileiro, por razões fonotáticas. Como por exemplo, em “stark” [ʃtark] (forte) e “spielen” [ˈʃpi:lən] (brincar), o grafema “s” produz-se /ʃ/, pois está no início de sílaba e seguido por /t/ ou /p/. É comum os aprendizes produzirem /s/ no lugar de /ʃ/ e de [iʃp] no lugar de /ʃp/ (introdução da vogal epentética), por interferência da língua materna. Como será possível verificar na análise dos dados, alguns participantes, para a palavra “cidade” [ʃtat], acabaram produzindo [estat]. A junção da fricativa com uma oclusiva em uma única sílaba, em posição de início, não ocorre no PB e, por isso, há inserção da vogal como tentativa de formação de nova sílaba. No português brasileiro, tem-se a fricativa mais uma líquida vibrante /r/ ou lateral /l/ nessa posição. Os aprendizes acabam fazendo alterações na sequência sonora para que a palavra se adéque aos princípios de organização da cadeia sonora do português. Assim, “um ‘i’ será inserido antes do ‘s’ inicial porque a língua portuguesa não permite ‘s’ seguido de outra consoante em início de palavra” (SILVA, 2014, p. 120).

Na língua alemã, conforme os autores Rausch e Rausch (1988), o som /ʃ/ pode ser pronunciado por:

-/ʃ/ é pronunciado em palavras com o grafema “sch”, quando este estiver em qualquer posição dentro da palavra: Sche.re [ˈʃe:rə] (tesoura), Schu.le [ˈʃu:lə] (escola), wa.schen [ˈvaʃən] (lavar), Fisch [fiʃ] (peixe).

-/ʃ/ é pronunciado em palavras com o grafema “s” juntamente com “t” e “p” no início de palavra: Stadt [ʃtat] (cidade), Spiel [ˈʃpi:l] (jogo). St: Stein [ʃtain] (pedra), spät [ʃpe:t] (tarde (adv.)). Contudo, nas palavras estrangeiras pode ocorrer a oscilação da pronúncia /ʃp/ por /sp/ e /ʃt/ por /st/ com em: Stil [ʃti:l] / [sti:l], Statistik [ʃtaˈtistik] (estatística), spezifisch [ʃpeˈtsi:fiʃ] (específico).

-/ʃ/ é pronunciado em palavras com o grafema “ch”, pois são palavras francesas ou espanholas e em que não é possível a realização do som /tʃ/ ou /k/, como em: Chance [ˈʃansə] (chance), Chef [ʃɛf] (chefe).

-/ʃ/ é pronunciado em palavras com o grafema “sh”, pois são palavras inglesas com em Shorts [ʃɔ:ts] (bermuda).

Além disso, o som /ʃ/ ocorre em onset complexo (ramificado) com outros fonemas como em: ʃR; ʃl; ʃm; ʃn; ʃv (sch+w) e ainda na combinação de três fonemas consonantais como em: ʃpr, ʃpl, ʃtr . Neste estudo, serão abordados os encontros /ʃp/ e /ʃt/, pois, a partir de uma sondagem (cf. seção 5.4.1), percebeu-se que eram estes encontros de maior dificuldade de pronúncia.

A partir do isolamento do som /s/, é possível chamar a atenção para uma determinada situação. O contraste com o som /z/ mostra diferenças na acústica e na articulação, já que /s/ é desvozeado e /z/ vozeado. Além disso, não se pode deixar de destacar o contraste dos dois sons com relação à sua posição dentro da sílaba, afinal, posteriormente, /s/ também fará parte do fonema /ts/. Segundo os autores Rausch e Rausch (1988):

- /s/ é pronunciado em palavras com o grafema “s”, quando este som estiver no final da palavra e sílaba. Exemplo: das [da:s] (artigo neutro), aus [aus] (de), Eis [ais] (sorvete).

- /s/ é pronunciado em palavras com o grafema “ss”, quando estiver no meio da palavra nas extremidades da sílaba: es.sen [’esən] (comer), wis.sen [’visən] (saber). O mesmo ocorre com “ß” pronunciado como /s/, no início de uma sílaba (quando esta estiver no meio de uma palavra) Fü.ße [fy:se:] (pés) e no final de uma sílaba: Fuß [fu:s] (pé), Spaß [’ʃpa:s] (diversão).

- /s/ é pronunciado em palavras com o grafema “s” juntamente com o grafema “t” somente no meio da palavra e/ou no final da sílaba: Kis.te [’kistə] (caixa), Wurst [vurst] (linguiça). Mas: “st” no início de sílabas e palavras é pronunciado /ʃ/, como em: Stein [ʃtain] (pedra), Straße [’ʃtra:sə] (rua). Isso também ocorre na junção de “s” e “p” no início de sílabas e palavras. Exemplo: Sprache [’ʃpre:xə] (língua).

- /s/ é pronunciado na ocorrência do grafema “z”, em todas as posições dentro da palavra, em co-articulação com /t/, como /ts/. Exemplo: Zeit [tsait] (tempo), tan.zen [’tantsən] (dançar), Reiz [raits] (estímulo).

- /s/ ocorre no grafema “tz”, pois se pronuncia /ts/ no meio palavra e/ou no final da sílaba (em posição de segundo fonema de onset ou da coda): blit.zen [’blitsən] (relâmpago), Satz [zats] (frase).

- /s/ ocorre no grafema “x”, pois se pronuncia /ks/, em todas as posições dentro da palavra: He.xe [’heksə] (bruxa).

No português brasileiro, o fonema /s/ depende da sua posição na sílaba para ser pronunciado como /s/ ou como /z/. O falante do português tem de distinguir as consoantes desvozeadas /s/, /ʃ/ e as consoantes vozeadas /z/, /ʒ/, caso contrário não distinguirão as palavras “selo/zelo” e “chá/já”. No PB, em posição final de sílaba, as sibilantes são

desvozeadas – /s/ ou /ʃ/ – quando seguidas de consoante desvozeadas e as sibilantes são vozeadas- /z/ ou /ʒ/ – quando seguidas de consoantes vozeadas.

Novamente fica nítida a necessidade de se trabalhar de forma explícita os sons que são representados graficamente de forma igual nas duas línguas, mas que são produzidos de forma diferente, e, por isso, podem ocasionar problemas de compreensão na LA, caso esses aspectos não sejam considerados. No próximo capítulo, será apresentada a habilidade que exige do aprendiz a produção acurada dos sons da língua-alvo que possibilita a leitura e, a posteriormente, compreensão leitora.

2.4 LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA NA LÍNGUA ADICIONAL

O ensino de língua adicional é pautado pelo trabalho com as quatro habilidades, a saber: ouvir, falar, ler e escrever. Anterior a esse trabalho específico, porém, o aprendiz precisa desenvolver uma sensibilidade linguística para perceber, por exemplo, os sons da língua-alvo, para, então, produzi-los. O terceiro passo dá-se com o início do processo de letramento na língua-alvo que, por sinal, é diferente do da língua materna. As línguas deste estudo, por disporem de um mesmo sistema alfabético e serem consideradas línguas mais transparentes do que o inglês ou o francês, por exemplo, tornam esse primeiro contato menos dificultoso.

Todavia, a leitura em língua adicional, uma das habilidades foco do presente trabalho, é, muitas vezes, deixada em segundo plano, como sendo marginal e a compreensão leitora na LA como sendo derivada da habilidade de leitura em língua materna. A seguir alguns aspectos a respeito da leitura na L1 e na LA serão discutidos.

2.4.1 Leitura em L1 e em LA

Pesquisas recentes sobre leitura em língua adicional (EHLERS, 2006; GONÇALVES, 2013; JERÔNIMO, 2012; PEREIRA, 2012; ZIMMER, 2003), em conformidade com a concepção de leitura adotada nos estudos, consideram a competência em leitura na LA como dependente da competência em leitura em língua materna (FALCÃO, 1997). Fato explicável em função de a pesquisa de L1 ter uma história muito mais longa, pois as populações de aprendizes de L1 são muito mais estáveis do que as de LA (GRABE, 1991). Além disso, segundo o autor, um expressivo número de investigações sobre leitura em LA foi influenciado

pela grande quantidade de pesquisas feita por psicólogos cognitivistas sobre a compreensão leitora na língua materna.

Alguns estudos, Coady (1979) e Yorio (1971), por exemplo, apoiados no princípio dos universais linguísticos de Goodman (1973), procuraram observar o grau e a maneira como a competência em leitura em língua materna determina a competência em leitura em outra língua. Outras pesquisas, Cziko (1978), Berman (1984), Clarke (1979) e Cummins (1976), investigaram como o conhecimento linguístico influencia a leitura em língua estrangeira. Embora não haja evidência conclusiva até o momento para confirmar nenhuma das duas hipóteses citadas acima, a maioria dos atuais pesquisadores - Alderson (1984), Devine (1987), Eskey (1986, 1988), Grabe (1991) - acreditam na relação entre proficiência linguística e competência em leitura e admitem a existência de um nível mínimo de proficiência em língua que deva ser atingido para que a leitura em língua estrangeira seja eficaz e fluente (FALCÃO, 1997, p. 77).

No que concerne ao processamento da leitura, para Goodman (1970), ele é o mesmo para todas as línguas, uma vez que o esforço que subjaz o trabalho do leitor em atribuir sentido ao texto requer a utilização de estratégias e habilidades cognitivas independentes do idioma que utiliza. Embora se reconheçam algumas semelhanças subjacentes à leitura em L1 e em LA, é importante que se reconheça, também, que existe uma combinação de vários fatores que fazem da leitura em LA um fenômeno psicolinguístico com características específicas próprias que justificam uma investigação mais aprofundada (ZIMMER, 2003).

Como ponto de partida, um leitor em L1 geralmente possui um vocabulário amplo e já conhece inúmeras palavras antes de iniciar o processo aprendizagem da língua escrita, ao passo que o leitor de uma segunda língua possui um conhecimento bem menor de vocabulário LA (GRABE, 1991). Mesmo que o leitor apresente bom domínio da sintaxe da LA, reforça o autor, ele dificilmente estará familiarizado com o conhecimento pragmático, conhecimento culturalmente estabelecido na interação social entre os falantes da LA, impossibilitando-o, às vezes, de perceber, em determinados textos, ideias intimamente relacionadas à cultura e à práxis social dos falantes da língua-alvo. Por esse motivo, ao aprender a ler em uma LA, muitos aprendizes se utilizam da habilidade que possuem de leitura em primeira língua para compreender como a língua adicional é estruturada – seja no nível fonológico, morfossintático, semântico ou pragmático, visto que esse conhecimento já está consolidado (ZIMMER, 2008). Assim sendo, o nível de proficiência que o leitor tem em L1 também parece ser um fator importante no desenvolvimento da habilidade de leitura em LA (PORFIRIO, 2014).

A literatura sobre o assunto diverge ao relacionar o sucesso da leitura em L2 à influência da habilidade de leitura em L1. Alguns estudos atribuem o sucesso a essa relação de transferência da L1 para L2 (ZIMMER, 2008); outros, porém, relacionam o êxito na habilidade de ler em L1 à interferência da habilidade de leitura em L2 como é o caso do estudo de Van Assche et al (2009); há os que acreditam que os processos são complementares (BAKER, PARK e BAKER, 2010) e há ainda os que atribuem um valor negativo à ideia de transferência de conhecimento e estratégias de um idioma para outro – estudos pautados numa visão mais simbolista que não considera a transferência, visto que a aprendizagem está pautada na hipótese da GU, podem ser citados como exemplo (GASS e SELINKER, 2008). (JERÔNIMO, 2012, p. 162).

Outro aspecto crucial é o fato de que a LA normalmente não é falada em casa – como é o caso da língua alemã para os aprendizes brasileiros – e isso nos permite inferir que os aprendizes que iniciam a ler em uma LA possuem uma base de conhecimento diferente daquele da L1. No Brasil, em virtude de o ensino de uma LA ocorrer, geralmente, em situação formal de não imersão, é necessário que haja uma intervenção por parte do professor para acelerar o processo e permitir uma aprendizagem de leitura mais eficiente. Essa intervenção significa um trabalho mais detalhado no nível micro-estrutural, com o componente linguístico constitutivo do texto escrito (JERÔNIMO, 2012).

No caso dos participantes da pesquisa, eles possuem um período semanal de 50 minutos, o qual precisa ser bem estruturado, para que as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) sejam exercitadas. Diante disso, há uma maior variação na exposição à língua escrita, pois na aquisição da LA a frequência de exposição às palavras da LA não é igual à da L1, uma vez que o aprendiz da LA é exposto às palavras por meio de materiais impressos em grande parte diversos daqueles aos quais o falante da L1 é exposto (ZIMMER, 2010). Adicionalmente, em língua alemã, a quantidade de material (músicas, filmes, jogos) acessíveis aos aprendizes fora da sala de aula ainda é bem restrita, comparada, por exemplo, à da língua inglesa.

Leitores de LA, não familiarizados com o contexto cultural ou esquema de conteúdo da língua-alvo, podem enfrentar dificuldades na interpretação textual, uma vez que sua compreensão fica fortemente baseada em dados linguísticos. Essa deficiência, aliada à falta de familiarização com dados gramaticais da LA, aumenta a possibilidade de falha na decodificação e interpretação de um texto (PEREIRA, 2012). O fato é que os aprendizes que começam a ler em LA dispõem de uma base diferente de conhecimento nessa língua da que dispunham a respeito de sua língua materna quando começaram a aprender a ler. A leitura, seja em língua materna, seja em LA, envolve o leitor, o texto, a interação entre leitor e texto (AEBERSOLD; FIELD, 1997), o conhecimento prévio – enciclopédico e linguístico – do

leitor (GRABE, 1991; EHLERS, 2006) e o processamento cognitivo da informação linguística em vários níveis: ortográfico, fonológico, sintático e semântico (KODA, 2005).

Dominar o princípio alfabético (compreender que as letras representam sons) e desenvolver a consciência fonológica (habilidade de atentar para os sons da fala) dos aprendizes é considerado indispensável para que se obtenha êxito na leitura (CAPOVILLA, 1999; CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2004; SCHERER, 2007; MORAIS, 2013; WOLF, 2015). De acordo com Capovilla et al. (2004), as instruções de consciência fonológica associadas ao ensino das correspondências entre letras e sons são de grande efeito para a aprendizagem de leitura e escrita. As habilidades de processamento fonológico apresentaram maiores correlações com o desempenho posterior em leitura e escrita na L1, incluindo consciência fonológica, vocabulário, memória e sequenciamento (CAPOVILLA; GÜTSCHOW; CAPOVILLA, 2004).

Anderson (2004) ressalta que um leitor aprende a ler apenas uma vez, pois quando aprendeu a ler em um idioma, não aprende a ler novamente em um LA, mas aprende como transferir habilidades que já foram aprendidas para o novo contexto de leitura em um novo idioma. Portanto, pesquisadores e professores de LA devem considerar o que a pesquisa em L1 tem a dizer sobre a natureza do processo de leitura fluente e do desenvolvimento de habilidades de leitura, para que seja possível compreender o que os leitores fluentes de L1 fazem, para, então, decidir qual a melhor forma para os aprendizes desenvolver a leitura em LA. A partir do panorama oferecido nesta seção sobre as inter-relações entre a leitura em L1 e em LA, seguem as contribuições de pesquisas feitas sobre o conceito e a concepção da leitura em LA.

2.4.2 Conceito e concepção de leitura na LA

Como já indicado anteriormente, a leitura é uma habilidade linguística que recruta o engajamento de consciência e a familiaridade com aspectos da linguagem, como sintaxe e conhecimento lexical (PEREIRA, 2012). Na concepção de Goodman (1967, p.1, tradução nossa), “ler é um processo preciso. Envolve desempenho sequencial exato e detalhado e identificação de letras, palavras, padrões ortográficos e unidades de linguagem¹³”. Para Adams et al. (2003), é um processo que envolve transformar escrita em significado, é a capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos. Inicia-

¹³ “Reading is a precise process. It involves exact, detailed, sequential perception and identification of letters, words, spelling patterns and large language units.”

se, de acordo com Ehlers (2006), com processos primários, como a percepção, cujo resultado é o reconhecimento da letra/ sílaba. Em seguida, segundo o mesmo autor, ocorre a recodificação fonológica e a identificação de palavras e a captura de seus significados, que estão associadas a certas características, como ortografia, pronúncia, propriedades morfológicas e funções temáticas, para as quais há uma entrada no nosso léxico mental que precisa ser acessível para que o reconhecimento das palavras ocorra. Por fim, o autor destaca que palavras frequentes são mais rapidamente alcançadas, dado esse complexo de ser mensurado na LA.

Apesar de admitir-se a importância da compreensão do código linguístico e do seu funcionamento, considera-se o processo de leitura como algo muito mais complexo, envolvendo conhecimentos diversos do aprendiz que interagem na construção de sentidos textuais (PORFIRIO, 2014). O leitor precisa de conceitos correspondentes ao longo do texto como de tempo, espaço ou causalidade, para ser coerente. Em um momento, o leitor tem muitas informações para avaliar, filtrar, organizar e, acima de tudo, conectar-se com o que ele leu, com o seu conhecimento prévio e suas experiências (EHLERS, 2006). O leitor engajado como parte ativa do processo baseia-se em suas experiências prévias sobre o aprendizado da leitura e também na maneira como a leitura se ajusta às suas necessidades, que podem sofrer influência familiar, comunitária, escolar, cultural e influência de características individuais de cada leitor (PEREIRA, 2012).

De um modo geral, segundo Aebersold e Field (1997), ler é o que acontece quando as pessoas olham para um texto e atribuem significado aos símbolos escritos naquele texto, sendo o texto e o leitor as duas entidades físicas necessárias para o processo de leitura começar e a interação entre eles a constituição da leitura real. O significado que o leitor atribuiu ao texto pode não ser exatamente o mesmo que o escritor do texto desejava transmitir, da mesma forma, o significado que um leitor obtém de um texto pode ser diferente daquele de outros leitores que leem o mesmo texto. Segundo os autores, essas variações ocorrem devido a influências no leitor exercidas pela família, pela comunidade e pelo ambiente cultural e, também, devido a diferenças individuais como motivação, aptidão e outras características pessoais. Os leitores usam seus recursos variados em diferentes graus quando leem, por esse motivo, a compreensão leitora difere de um leitor para outro.

Quaisquer definições sobre leitura em LA levam em consideração aspectos cognitivos, em virtude de “a leitura ser uma atividade de linguagem, ela não envolve a mera decodificação de símbolos, mas também, habilidades cognitivas, tais como inferência e memória para a extração do sentido de mensagens escritas” (PEREIRA, 2012, p.76). Em

outras palavras, ela é considerada um ato cognitivo à medida que envolve múltiplos processos, como percepção, atenção, memória e reflexão sobre componentes complexos. Para Jerônimo (2012), é um processamento cognitivo complexo, pois inúmeros fatores impactantes interferem na proficiência dessa habilidade: tipo de instrução, frequência de exposição a textos e influência da competência em leitura na língua materna. Tais fatores contribuem para o ensino de leitura em LA, uma vez que eles dão sustentação à intervenção pedagógica, principalmente em um ambiente de não imersão, como é o caso do aprendizado de alemão no Brasil.

Em vista das contribuições acima, o ensino de leitura em LA precisa contemplar estratégias de leitura de aprendizagem de língua-alvo, cujos procedimentos de intervenção pedagógica contemplem tanto conhecimento metacognitivo (possibilidade de o indivíduo exercer controle consciente sobre seu processo cognitivo), quanto metalinguístico (pautado na atenção consciente dada a uma língua ou sistema linguístico) (BRAGA; BUSNARDO, 1993). Assim, as autoras sustentam a ideia de que o ensino de leitura em LA pode se beneficiar de um trabalho pedagógico que explore simultaneamente estratégias metacognitivas e metalinguísticas.

A tarefa fundamental das crianças em aprender a ler é descobrir como mapear o texto impresso na sua linguagem, uma tarefa que requer a habilidade de lidar explicitamente com idioma falado (LORANDI, 2011). A autora esclarece que, sem a capacidade metalinguística de pensar sobre a linguagem, as crianças não seriam capazes de encontrar as propriedades da linguagem falada que são centrais para a correspondência entre suas formas escritas e faladas. Isso sugeriria que a consciência metalinguística é uma condição necessária, mas não suficiente para aprender a ler, afinal, nós poderíamos encontrar crianças que são metalinguisticamente conscientes, mas que não leem; porém não conseguimos encontrar crianças que não são metalinguisticamente consciente e que podem ler (LORANDI, 2011).

A capacidade de usar as habilidades metacognitivas de forma efetiva é amplamente reconhecida como um componente decisivo da leitura qualificada. Em numerosos estudos têm sido demonstrado que bons leitores são mais eficazes em usar habilidades metacognitivas do que leitores menos fluentes (GRABE, 1991). Para Anderson (2004, p.18), “a consciência metacognitiva do processo de leitura é uma das habilidades mais importantes que os professores de LA podem ensinar aos alunos sobre a leitura”. Já que as estratégias de leitura metacognitivas desempenham um papel importante na leitura bem-sucedida de LA, é primordial que o professor as conheça e saiba como intervir, quando necessário. Na seção a seguir, o processo de leitura será apresentado.

2.4.3 O processo de leitura em LA

A habilidade de ler é reconhecida como sendo a mais durável e estável dentre as habilidades de linguagem em uma segunda língua (BERNHARDT; KAMIL, 1995). Como apontado anteriormente, ler é uma atividade bastante complexa, pois diferentes aspectos estão envolvidos em um só ato.

Atingir um nível alto na proficiência em leitura em LA implica tanto conhecimento da língua como da habilidade de leitura (BERNHARDT; KAMIL, 1995). Os autores encontraram consistências importantes no que tange à quantidade de variação no desempenho em leitura na LA apresentada pelo letramento na língua materna (mais de 20 por cento). Contudo, esses autores afirmaram, também, que o conhecimento linguístico é um fator de previsão mais expressivo para o desenvolvimento da leitura em LA (mais de 30 por cento). Os resultados das pesquisas demonstram que “todas as evidências apresentadas estabelecem claramente a importância e a relativa contribuição de dois fatores: conhecimento linguístico e conhecimento sobre a leitura. Estudos futuros precisam levar em consideração, no mínimo, esses dois fatores¹⁴” (BERNHARDT; KAMIL, 1995, p. 32, tradução nossa).

Tanto em língua materna quanto em LA, a leitura de palavra envolve o acesso ao sistema ortográfico, fonológico, sintático e semântico (KODA, 2005). Durante a leitura, o significado das palavras é ativado por meio do código ortográfico que ativa paralelamente a rede ortográfico-fonológica e influencia o desempenho do leitor, mesmo que ele não exija esse processo de identificação da palavra (JERÔNIMO, 2012). Desse modo, segundo a autora citada, considera-se que todo esse processo ocorra em paralelo, isto é, as informações engramadas comunicam-se e influem umas sobre as outras. Dehaene (2012) salienta que a leitura depende também de um processo de aprendizado focado no reconhecimento dos traços que compõem as letras, dos grafemas, de sua composição ao respectivo fonema, da palavra escrita e sua representação oral e do seu significado básico. “A aprendizagem dos grafemas chama a atenção sobre as classes de sons; a análise das classes afina, por seu turno, a compreensão dos grafemas e assim, em sequência, uma espiral causal faz emergir simultaneamente o código grafêmico e o código fonêmico” (DEHAENE, 2012, p. 221).

Ao compreender o processo da leitura de nossos aprendizes, é preciso entender a natureza desse sistema, o qual inicia após o reconhecimento da forma escrita da palavra pelo

¹⁴ [...] all of the evidence presented above clearly establishes the importance and relative contribution of two factors: language knowledge and reading knowledge. Future studies must account for these two factors at a minimum.

leitor competente, ou ele já a conhece, ou se trata de uma palavra nova. Nesse caso, dentro do sistema de leitura, existem dois procedimentos diferentes que realizam a transformação da escrita em fala, pois há duas rotas.

Quando lemos palavras raras, novas, com ortografia regular, nossa leitura passa por uma via fonológica que decodifica os grafemas e deduz uma pronúncia possível e depois tenta acessar a significação. E quando somos confrontados com palavras frequentes ou irregulares, nossa leitura assume outra via que é direta, que recupera desde o início a palavra e seu significado e depois utiliza estas informações para recuperar a pronúncia. (DEHAENE, 2012, p. 53)

O autor complementa que nenhuma dessas vias sozinha é suficiente para ler todas as palavras e que, quando é realizada a leitura em voz alta, as duas vias conspiram e uma colabora com a outra. Portanto, a leitura proficiente e fluente resulta de uma coordenação estreita entre as duas vias de leitura. A informação em LA armazenada na mente humana é acessada e recuperada no momento em que aquela for necessária para o uso da língua. O acesso à informação, segundo a Ortega (2013), ocorre por dois mecanismos conhecidos como processo controlado e automático, sendo que o primeiro requer um maior esforço e recursos cognitivos, como a atenção.

Nos estudos feitos sobre leitura, há duas tendências no modo de conceber o processamento da leitura que refletem, de uma certa forma, as pesquisas que vêm sendo feitas nesse campo. A primeira aborda a leitura como uma atividade subdividida em áreas de habilidades e conhecimento, levando em consideração os processos cognitivos subjacentes, a saber: a) habilidades automáticas de reconhecimento de palavras; b) conhecimento estrutural e de vocabulário; c) conhecimento acerca da estrutura formal do discurso; d) conhecimento prévio de mundo; e) habilidades de síntese e avaliação; e f) o conhecimento metacognitivo e de monitoramento de habilidades (KODA, 2005). Essas habilidades, de acordo com o autor, exigem mais do leitor em LA, pois demoram mais para serem automatizadas, sobrecarregando o processamento fonológico da informação, o que demanda mais tempo para processar o significado das palavras e, por conseguinte, do texto.

A segunda tendência vê a leitura como uso de estratégias, dentre as quais se destacam as abordagens ascendentes (*bottom-up*) e as descendentes (*top-down*) e as integradoras que serão descritas na seção a seguir.

2.4.3.1 Modelo ascendente (*bottom-up*), descendente (*top-down*) e integrador

O movimento de atribuir significado e extrair sentido do texto traz à tona três abordagens textuais distintas, em que cada movimento se refere a uma concepção diferente de processamento de texto: a) a estratégia ascendente (*bottom-up*); b) a estratégia descendente (*top-down*); c) a estratégia integradora.

Aquele leitor que dá ênfase ao processamento *bottom-up*, constrói o texto a partir de unidades menores (de letras a palavras, de palavras a frases, de frases a sentenças, etc.), sendo que a decodificação é um processo anterior ao *bottom-up* (AEBERSOLD; FIELD, 1997). Segundo os autores, o leitor preocupa-se em construir o significado a partir dos dados do texto, sem fazer muitas especulações, tem capacidade de entender detalhes, detectar possíveis erros de ortografia, porém não infere informações não ditas no texto. Esse leitor tem um ritmo lento, é pouco fluente, apresenta dificuldade para identificar e destacar as ideias mais importantes durante o contato com o texto (KATO, 1999). Esse processo automático requer pouco esforço de atenção, podendo ser executado de forma paralela, isto é, simultaneamente a outras atividades (ORTEGA, 2013).

O leitor que faz uso do processamento *top-down*, entende com facilidade as ideias gerais e principais do texto, é fluente e tem um ritmo mais rápido, ao contrário do primeiro tipo, faz previsões sobre as informações do texto sem se preocupar em confirmá-las e caracteriza-se por usar mais seu conhecimento extralinguístico do que a informação recebida a partir do texto (KATO, 1999). Tal processo é ativado pelo mecanismo descendente (*top-down*), isto é, por mecanismos internos, voluntários, intencionais e motivados no alcance de algum objetivo, só podendo ser executado de forma serial, isto é, passo a passo (ORTEGA, 2013). Os leitores trazem uma grande quantidade de expectativas de conhecimento, suposições, uma base de vocabulário e continuam a ler desde que as suas expectativas sejam confirmadas (GOODMAN, 1967).

E, por fim, o leitor que se ampara nos dois processos para compreender o texto, pois usa de forma adequada e complementar os dois processamentos (KATO, 1999). No processamento interativo, o papel do leitor diante de um texto é ativo, pois, para entender um texto, além de reconhecer as palavras (grafemas/fonemas) que o compõem, o leitor gera inferências, ou seja, tem a capacidade de concluir ideias que não estão expressas no texto (GONÇALVES, 2013). Esse processo interativo depende do tipo de texto e do conhecimento de mundo do leitor, além do seu nível de proficiência na língua e na leitura (inclui-se a

habilidade de abordar textos orais), da motivação, do uso de estratégias e de crenças (CARVALHO, 2009).

2.4.4 Fatores que influenciam a leitura

Além das áreas de habilidades e conhecimento de leitura e do uso de estratégias, existem vários fatores que nem sempre são totalmente compreendidos ou documentados, e que aqueles professores LA que conseguirem reconhecê-los no trabalho estarão melhor preparados para auxiliar os aprendizes.

As atitudes dos aprendizes em relação ao texto e propósito de leitura, os tipos de habilidades de leitura e estratégias que eles usam na L2, suas crenças sobre o processo de leitura, seu conhecimento dos tipos de texto em sua L1 e seu histórico acumulado conhecimento na L2 são todas as principais influências em sua leitura L2¹⁵ (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p.34, tradução nossa).

Os mesmos autores elencaram seis fatores essenciais nesse processo que merecem ser destacados: a) desenvolvimento cognitivo: a idade e o nível de desenvolvimento cognitivo dos aprendizes de LA no momento em que iniciam o estudo da língua moldam sua capacidade de compreender conceitos, sua disposição para usar uma variedade de estratégias e suas maneiras básicas de abordar o texto; b) performance de leitura e competência leitora na L1: embora a pesquisa ainda não seja definitiva, há concordância de que aqueles com maiores níveis de proficiência na L2 são mais capazes de transferir habilidades de leitura de sua L1 para a L2, aumentando, assim, sua proficiência em leitura de L2; c) conhecimento metacognitivo: os aprendizes que são capazes de descrever e discutir as características e regras de sua própria língua parecem ser mais proficientes em melhorar seus processos de leitura L2; d) proficiência linguística na L2: a proficiência dos alunos na L2 talvez seja o principal fator na leitura de L2. Sem certos nível de proficiência L2, a leitura não melhora. Além disso, uma avaliação cuidadosa do nível dos aprendizes é o primeiro passo do professor na seleção de materiais de leitura para a turma; e) grau de diferença entre a L1 e a L2: geralmente, quanto maiores as diferenças entre a língua nativa e a língua-alvo (em sistemas de escrita, convenções retóricas e propósitos de leitura), mais difícil é adquirir a língua-alvo e tornar-se um leitor proficiente nela; f) orientação cultural: os fatores de maior alcance e influência na leitura do L2 são os da orientação cultural (AEBERSOLD; FIELD, 1997).

¹⁵ The students` attitudes toward text and purpose for reading, the types of reading skills and strategies they use in the L2, their beliefs about the reading process, their knowledge of text types in their L1, and their accumulated background knowledge in the L2 are all major influences in their L2 reading.

Grabe (1991) traz outros três fatores como: 1) diferenças do conhecimento prévio (linguístico e enciclopédico) do aprendiz; 2) diferenças no processamento da linguagem, no que dizem respeito à transferência do conhecimento da língua materna para a língua adicional nos diferentes níveis e 3) diferença no contexto social que envolve a aprendizagem da leitura, ou seja, as expectativas sobre a leitura e sobre como os textos podem ser usados.

Resumindo os principais achados de pesquisa sobre leitura em LA, pode-se afirmar que: quando o aprendiz/leitor da LA chega a um patamar de proficiência mais elevado, o que provavelmente implica uma maior exposição à língua, parece haver maior interação entre regularidade e frequência; a leitura em LA não é igual à leitura em L1, uma vez que o aprendiz de LA é exposto às palavras da língua estrangeira por meio de materiais impressos. Isso indica que a variação na quantidade de exposição à língua escrita exerce efeitos diferentes sobre o processamento de informações linguísticas (FINGER, 2008; ZIMMER, 2010). Desse modo, as palavras mais frequentes na língua são reconhecidas mais rapidamente pelos leitores, ao passo que as menos frequentes serão processadas com maior dificuldade. Tal frequência aponta para o conhecimento que o leitor possui de determinado repertório lexical e fonético-fonológico (JERÔNIMO, 2012). Coloca também em evidência o interesse em descobrir como os aprendizes lidam com os efeitos conjuntos da frequência e da regularidade do insumo linguístico, que são subprodutos diretos da experiência, do conhecimento prévio dos aprendizes e do contato com a LA (JERÔNIMO, 2012).

Outro aspecto relevante é que os sistemas de escrita diferem em sua “transparência ortográfica”, tanto o português brasileiro quanto o alemão são relativamente transparentes, pois as regras que permitem passar dos grafemas aos fonemas praticamente não sofrem nenhuma exceção. A transparência ortográfica está diretamente relacionada com a decodificação, pois, para que os processos de decodificação e de acesso lexical (processos ao nível das palavras) possam ocorrer, faz-se necessário que o leitor desenvolva as habilidades de compreensão das palavras em LA a fim de que possa, não apenas conhecer as palavras do texto, mas também acessar significados contextualmente relevantes para essas palavras, relacionando-as a outros conceitos exigidos pelo contexto (FALCÃO, 1997). A decodificação é considerada uma competência central no processo de aprendizagem da leitura pelo fato de todas as outras competências estarem atreladas a ela. A consciência fonêmica – que é a compreensão de que cada palavra pode ser analisada como uma série de fonemas representados pelas letras – e o princípio alfabético – que corresponde ao conhecimento de que as letras representam sons – precisam ser ensinados em um primeiro momento para que os alunos consigam realizar a decodificação. Além disso, a metalinguagem, vocabulário,

compreensão, fluência e a consciência fonológica também se desenvolvem à medida que o aprendiz consegue decodificar (ADAMS et al., 2003). Essa superioridade pode ser observada em estudos que mostram que as habilidades de consciência fonológica e de decodificação estão positivamente correlacionadas com um bom desempenho leitor (CAPOVILLA; GÜTSCHOW; CAPOVILLA, 2004; MORAIS, 2013). Esses aspectos não foram ainda tão profundamente investigado em LA.

Para se tornar um bom leitor independente, capaz de realizar uma ampla gama de compreensão e tarefas interpretativas, um aprendiz precisaria construir habilidades LA e recursos estratégicos reconhecido por especialistas em leitura de LA, como:

1. um reconhecimento de vocabulário muito grande; 2. uma consciência bem desenvolvida da estrutura do discurso (e do gênero) em uma ampla gama de textos; 3. os recursos estratégicos para interpretar (e usar) textos complexos e desafiadores para uma variedade de finalidades; 4. extensa exposição a textos LA durante longos períodos de tempo e com uma grande variedade de textos; 5. a motivação para se envolver, persistir e alcançar o sucesso com textos desafiadores; 6. uma consciência da motivação para aprender; 7. um currículo encorajador e envolvente (GRABE, 2010a, p. 12, tradução nossa).

É indiscutível que a decodificação por si só não basta: para tornar-se um leitor independente na LA, o aprendiz precisa aprender a ler com fluência, desenvolver um amplo vocabulário e aprender estratégias que lhe permitam compreender e analisar textos de formas cada vez mais refinadas. Na seção seguinte, apresentamos a fluência, a acurácia e o tempo como fatores relevantes durante a leitura em LA.

2.4.4.1 Fluência, acurácia, velocidade/tempo: aspectos relevantes durante a leitura em LA

Definir fluência de leitura tornou-se uma questão complexa por vários motivos. Grabe (1991, p.378) aponta para a complexidade da definição da leitura, afirmando que “uma descrição da leitura deve levar em conta as noções de que a leitura fluente é rápida, intencional, interativa, compreensiva, flexível e que se desenvolve gradualmente¹⁶”. Para Grabe (2010a), a fluência envolve processamento rápido e preciso que é, portanto, prosodicamente apropriada e também implica o processamento automático. Com base nas atuais perspectivas de pesquisa, “uma definição comum de fluência na leitura é a capacidade de ler com facilidade e precisão e ler com de forma apropriada no nível das expressões e da

¹⁶ A description of reading has to account for the notions that fluent reading is rapid, purposeful, interactive, comprehending, flexible, and gradually developing.

frase¹⁷” (GRABE, 2010b, p.72, tradução nossa). Para Anderson (2004), a leitura fluente é definida como a capacidade de ler em um ritmo apropriado com uma compreensão adequada, sendo que o significado não repousa com o leitor nem no texto, mas o conhecimento prévio do leitor que integra o texto para criar o significado. Portanto, o texto, o leitor, a fluência e as estratégias combinadas definem o ato de ler. Vale também destacar que esse conjunto de habilidades exige o desenvolvimento da automaticidade e um grande reconhecimento de vocabulário. Em síntese, a leitura fluente, seja na L1 ou na LA, é a chave indicadora de um leitor altamente qualificado (GRABE, 2010b).

A leitura não leva necessariamente à compreensão e, quando se almeja a compreensão, é fundamental que se tenha fluência (precisão e rapidez) em leitura (CARDOSO-MARTINS; NAVAS, 2016). A fluência em leitura é comumente definida como a capacidade de ler as palavras de um texto com velocidade e acurácia adequadas (SOARES, 2013).

A velocidade e a precisão com que uma palavra é lida dependem: a) de a palavra estar registrada no léxico visual pela frequência com que o leitor já foi exposto a ela e por ter a ela acoplado o seu sentido; b) do conhecimento de regras e imposições fonotático-ortográficas, sintáticas, semântico-pragmáticas, colocacionais e estilísticas a que a palavra está sujeita e do uso adequado e suficiente dessas restrições para predizer e confirmar sua forma e conteúdo; c) da capacidade de raciocínio inferencial do leitor, que lhe permite também antecipar itens ainda não vistos (KATO, 1999, p.39).

A leitura se desenvolve gradualmente, e o leitor não se torna fluente de repente, ou imediatamente após um curso de leitura. Pelo contrário, a leitura fluente é o produto do esforço de longo prazo e melhoria gradual (GRABE, 1991). As pesquisas analisadas deixam evidente que a fluência é uma habilidade essencial, presente em todos os bons leitores e merece a atenção dos pesquisadores pelas relações que estão sendo estabelecidas entre ela e a compreensão de texto.

Dentre os mecanismos subjacentes à leitura proficiente, a decodificação é fundamental para o reconhecimento automático de palavras que permite o funcionamento pleno das funções de alta ordem implicadas na compreensão do texto lido. A decodificação depende, inicialmente, segundo Fuchs et al. (2001), das capacidades de associação fonema-grafema, que levam ao aprendizado do princípio alfabético e dos padrões ortográficos, cujas representações atuam de maneira progressivamente rápida, precisa e automática. A decodificação é comumente avaliada através de testes que avaliam a acurácia de leitura de palavras e/ou pseudopalavras. Recentemente, segundo Cardoso-Martins e Navas (2016),

¹⁷ [...] a common definition of reading fluency is “the ability to read rapidly with ease and accuracy, and to read with appropriate expression and phrasing”.

pesquisadores vêm examinando se a fluência, avaliada em termos da habilidade de ler palavras isoladas e/ou em textos, com acurácia e rapidez, contribui para a compreensão da leitura, além da habilidade de ler palavras com acurácia e da compreensão linguística. Elas salientam que a leitura é uma atividade altamente complexa e, como tal, demanda uma grande quantidade de recursos cognitivos, os quais devem ser simultaneamente utilizados na decodificação e na extração do significado do texto. Uma vez que a capacidade do sistema cognitivo é limitada, a decodificação não automatizada de palavras, necessariamente, diminui a quantidade de recursos disponíveis para a extração de significado do texto escrito, em outras palavras, não seria surpreendente se a fluência desempenhasse um papel particularmente importante na compreensão da leitura (CARDOSO-MARTINS; NAVAS, 2016).

Outro aspecto a ser considerado é a automaticidade que desempenha um papel crucial em descrições de habilidades de acesso léxico de leitores fluentes. Muitos pesquisadores acreditam agora que o acesso lexical automático é habilidade necessária para leitores fluentes (GRABE, 1991). Zimmer (2010) afirma que a aprendizagem da leitura em qualquer língua exige que se lide com os efeitos de regularidade/consistência e frequência dos itens, pois o acesso a entradas para palavras de alta frequência no léxico mental é mais rápido do que o acesso a palavras de baixa frequência.

A frequência das palavras lidas espelha a probabilidade do quanto o leitor pode ter-se deparado com essas palavras anteriormente, o que expressa à medida da experiência do leitor com determinado repertório lexical e fonético-fonológico. Essa experiência, por conseguinte, pode ser expressa em termos de velocidade na leitura, auxiliando a compreensão textual. Desse modo, as palavras de alta frequência são reconhecidas mais rápida e acuradamente do que as palavras com que os leitores se deparam com menos frequência (ZIMMER, 2010, p. 119).

A indicação de que a leitura fluente depende do funcionamento harmonioso de diferentes capacidades e habilidades, inclusive as ligadas ao desempenho semântico, mostra que avaliar a fluência leitora não é tarefa simples. Para Fuchs et al. (2001), a leitura é uma habilidade complexa que envolve simultaneamente diversas questões e, para isso, utilizamos várias habilidades. É difícil, por exemplo, usar a pronúncia com precisão e fluência ao mesmo tempo e, por esse motivo, quando estamos praticando a pronúncia, devem-se incluir atividades que a focalizem com fluidez, juntamente com atividades que enfatizem a produção de sons corretamente. Tanto a precisão quanto a fluência são importantes na pronúncia que conseqüentemente auxiliam na leitura. Ambos aspectos merecem atenção e prática (FUCHS et al., 2001), e essa relação vai ao encontro do objetivo do presente trabalho.

A fluência em leitura oral é uma das subcompetências em leitura e é frequentemente utilizada como um índice de proficiência, pois a habilidade de reconhecer palavras, geralmente, se correlaciona com a compreensão do texto, uma vez que a fluência em leitura oral pressupõe a relação entre letras e sons, reconhecimento do léxico e dos significados, estabelecendo conexões dentro e entre sentenças, destacando a informação principal no texto e inferindo as que estão implícitas (FUCHS et al., 2001). Os autores consideram a fluência em leitura oral como a capacidade de ler palavras isoladas com rapidez e precisão como um indicador de competência em leitura (FUCHS et al., 2001). Para tanto, apresentam vários estudos comprobatórios de que a fluência em leitura oral pode refletir a competência em leitura e auxiliar educadores na melhoria do planejamento de suas atividades, proporcionando benefícios na educação dos estudantes.

Vários pesquisadores explicaram a fluência de LA de maneira similar aos pesquisadores de leitura de L1. Alguns estudos de grupo da LA examinaram o impacto das habilidades de reconhecimento de palavras e capacidade de compreensão de leitura. Os estudos de Verhoeven (2000) e Droop e Verhoeven (2003) demonstraram uma relação causal significativa entre habilidades de reconhecimento de palavras e medidas de compreensão de leitura. Shiotsu (2009) apresentou uma perspectiva mais complexa sobre a relação entre reconhecimento de palavras da LA e capacidade de leitura, observando que o processamento de acesso ao léxico inclui um componente semântico como um aspecto crítico da fluência e do reconhecimento da palavra (GRABE, 2010b). Portanto, cabe ressaltar que a fluência e a precisão tornam-se eficazes quando praticadas por um longo período pelos aprendizes.

Por sua vez, a compreensão leitora, processo pelo qual se atribui significado a um texto escrito, envolve diferentes tarefas cognitivas e metacognitivas que culminam na construção de uma representação mental. A seguir outros aspectos que precisam ser ponderados nesse processo serão abordados.

2.4.5 Compreensão Leitora: O que o aprendiz precisa para compreender textos em língua adicional?

A capacidade de compreender um texto por parte de leitores depende de vários fatores, dentre os quais, cita-se: a habilidade de decodificação rápida das palavras, o uso das próprias características do texto, as inferências, a análise de palavras não conhecidas, a identificação das funções gramaticais das palavras, a busca pelo significado do texto, a conservação do objetivo e o ajuste nas estratégias de abordagem do texto, a identificação e distinção de ideias

principais das secundárias, o entendimento da relação entre as partes que compõem o texto, a paráfrase, o uso do contexto para construir o significado e a compreensão, bem como a persistência no texto mesmo quando não há êxito na compreensão (AEBERSOLD; FIELD, 1997).

Os objetivos e a maneira como um texto é lido alteram a percepção leitora, bem como as estratégias de leitura utilizadas. Dentre esses fatores, mencionamos a rapidez com a qual um texto é lido, os objetivos, sejam de focar informação específica (scanning) ou para compreensão de ideias (skimming), e as estratégias de identificação de palavras-chave, uso de títulos e subtítulos para antecipar conteúdo, tolerar ambiguidades lexicais, distinguir ideias principais de informações complementares, uso do contexto para auxiliar na compreensão e releitura de partes do texto ou do texto como um todo (PEREIRA, 2012).

A implementação da instrução de leitura estratégica em sala de aula, apontada por Koda (2005), que visa a superação das deficiências de compreensão, por exemplo, deve instigar os aprendizes a perceber a natureza do problema, suas possíveis soluções e os recursos disponíveis para determinar o que funciona melhor. O aprendiz precisa notar, conforme Koda (2005), que ler em uma língua adicional envolve duas ou mais línguas, por isso as análises deveriam ser translinguísticas (cross-linguistic), explorando ambas as características de língua materna (L1) e da LA como possíveis fontes de diferenças individuais no desenvolvimento da leitura em LA.

Um outro ponto extremamente importante é que, de acordo com Gombert (1992), existe uma certa hierarquia no desenvolvimento da compreensão leitora. O único fator não metalinguístico significativo correlacionado com o desempenho da leitura em todos os níveis de aprendizagem é o conhecimento lexical, que parece estar mais ligado a fatores sociológicos do que propriamente a fatores cognitivos. “A ordem cronológica em que as habilidades são mobilizadas são: saber o que é leitura, habilidades de consciência lexical e semântica, seguidas pelas habilidades de consciência fonológica e, então, pelas habilidades de consciência sintática¹⁸” (GOMBERT, 1992, p.65, tradução nossa). Depois de um tempo, a automatização dessas habilidades é básica.

Existem também quatro pressupostos básicos em relação à compreensão de textos em LA: a) o conhecimento linguístico e as habilidades de processamento linguístico estão relacionados; b) os conhecimentos linguísticos de tipo ortográfico ou fonológico contribuem

¹⁸ The chronological order in which the abilities are mobilized sees knowledge of what Reading is playing the leading role at the start of the learning process. Next to be mobilized are the metalexical and metasemantic abilities, followed by the metaphonological and then, finally, the metasyntactic abilities.

de maneira separada para a compreensão; c) o conhecimento linguístico da LA é uma condição necessária, porém não para o processamento suficiente da informação textual; d) o conhecimento linguístico necessário varia dependendo da língua, assim como as habilidades correspondentes ao processamento de textos (KODA, 2005).

Dentre os fatores individuais que determinam a compreensão de textos, Gonçalves (2013) cita: a capacidade de memória, a idade cronológica, o conhecimento textual e os conhecimentos linguísticos. Outras diferenças na compreensão são percebidas tanto em L1 quanto em LA que emergem do contato do leitor com o texto em LA, como o grau de domínio de conhecimento linguístico, por exemplo. O conhecimento das tipologias do texto, o grau de formalidade, o domínio do assunto ou conteúdo, a estrutura e a complexidade sintática e semântica, bem como o grau de diferenciação entre L1 e LA são fatores textuais que convergem para os diferentes níveis de compreensão do texto (GONÇALVES, 2013).

Além das características individuais, a comunidade, a escola e a cultura moldam as experiências de vida que os leitores trazem para a leitura. Eles ajudam a formar a complexa personalidade do leitor e formam a base para a compreensão do processo de leitura (AEBERSOLD; FIELD, 1997). Entender a leitura significa entender a maneira como o leitor age, o que ele traz ao texto, que estratégias usa, que pressuposições tem sobre a leitura e como a leitura de textos pode variar devido à linguagem e organização de informação (AEBERSOLD; FIELD, 1997).

Essa constatação leva a concluir que existe uma lacuna a ser preenchida nos estudos sobre a leitura, que diz respeito aos aspectos cognitivos envolvidos no processamento da leitura em língua adicional. É importante que o professor busque teorias e práticas voltadas para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem da língua adicional, visando a compreender aspectos envolvidos nesse processo de leitura e compreensão leitora.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo concentra-se na descrição sobre a elaboração e a aplicação de atividades que instigam a consciência de aspectos fonético-fonológicos em aprendizes de língua alemã, sendo que a professora dos participantes é a pesquisadora deste trabalho. Por esse motivo, trata-se de uma pesquisa-ação, que, segundo Gil (2010, p.42), “tem características situacionais, já que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático”.

Para a constituição da amostra, os participantes não foram selecionados de forma aleatória, pois já compõem duas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I na instituição da pesquisa. Consequentemente, formaram-se os grupos. A turma que continha o maior número de aprendizes foi denominada como grupo experimental.

Nesta seção, será apresentado o conjunto de métodos adotados, isto é, a delimitação da amostra, os instrumentos e os procedimentos de coleta e a condução da análise.

3.1 PARTICIPANTES DO ESTUDO

A pesquisa contou com 30 participantes aprendizes brasileiros de língua alemã como LA. O público investigado abarcou duas turmas do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, sendo que os aprendizes possuíam 10 e 11 anos.

Os participantes, cujos pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁹, foram divididos em grupo experimental e grupo controle, contendo, respectivamente, 18 (sendo 9 meninas e 9 meninos) e 12 participantes (9 meninas e 3 meninos) em cada grupo. Quanto ao gênero sexual, essa variável não foi controlada, uma vez que não eram esperadas diferenças de comportamento no que tange os aspectos estudados. O grupo controle e o grupo experimental foram comparados, pois o propósito era verificar se há diferenças de desempenho entre eles em relação aos sons das consoantes-alvo, ao nível de consciência linguística e à compreensão leitora em língua adicional em função da instrução explícita em sala de aula.

Para a seleção dos sujeitos, levou-se em conta o nível de escolaridade em que eles se encontravam, pois estão no último ano no Ensino Fundamental I, e já haviam tido contato por meio do ensino formal, de, no mínimo, um ano, com a língua alemã. Além disso, a professora-pesquisadora do presente estudo sentiu a necessidade em averiguar determinados

¹⁹ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se nos anexos.

fenômenos, como, por exemplo, algumas consoantes-alvo (/v/ - /f/; /z/ - /ts/; /ʃp/, /ft/ - /s/), que não estavam sendo percebidos pelos aprendizes e que são de fundamental importância para a comunicação na língua-alvo.

3.2 LOCAL DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada em uma instituição particular, situada em uma cidade da região metropolitana do Rio Grande do Sul. Essa instituição abrange desde a escola regular até o Ensino Superior. Esse é também o local de trabalho da pesquisadora do estudo, que atua como professora de língua alemã. O critério de escolha dessa instituição foi a possibilidade de incentivo e continuidade da pesquisa desenvolvida, visto que o ensino de língua alemã é oferecido desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, ocorrendo em um mesmo campus, e, em especial, é o local que forma o maior número de professores de alemão no Brasil.

3.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A coleta de dados da pesquisa foi dividida em diferentes fases. São elas: realização de teste piloto, entrevista, aplicação do pré-teste de consciência fonológica, aplicação do pré-teste de leitura e compreensão leitora, instrução explícita de determinados aspectos previamente selecionados, aplicação do pós-teste de consciência fonológica, aplicação do pós-teste de leitura e compreensão leitora. A aplicação do pré-teste foi realizada no mês de agosto de 2017, em uma sala na biblioteca da escola, pois o ambiente é silencioso e propício para a atividade.

Com o intuito de certificar que o vocabulário não seria um fator de dificuldade para os testes de consciência fonológica e de leitura, foi realizada uma atividade com imagens e palavras. Primeiramente, as imagens eram mostradas e o participante as nomeava em alemão. Posteriormente, a pesquisadora dizia uma palavra em português e o participante pegava a imagem correspondente e retomava a palavra em alemão. Ademais os participantes eram instigados a pensar em alguma frase em alemão para empregar a palavra. A atividade teve uma duração média de 10 minutos.

Os testes foram gravados em áudio, para que uma análise mais detalhada dos dados fosse possível. No termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi avisado aos pais dos participantes que sua identidade não seria exposta do trabalho. Dessa forma, salienta-se que os participantes estão identificados da seguinte forma: PE: participante do grupo experimental e

PC: participante do grupo controle, mais um número correspondente dentro do grupo, protegendo, assim, suas identidades.

Já a instrução explícita ocorreu na sala de aula regular, durante aproximadamente 15 minutos, pois a turma tem uma aula semanal de 50 minutos de língua alemã. As atividades de instrução explícita tiveram a duração de três meses (de agosto a novembro). Uma semana após o término das aulas com instrução, iniciou-se a aplicação do pós-teste. Todos os instrumentos desta pesquisa encontram-se na parte final do trabalho, em anexo.

3.4 INSTRUMENTOS

3.4.1 Atividade de Sondagem

Com o propósito de verificar como estava a desenvoltura em leitura dos aprendizes, logo no início do ano letivo, 16 aprendizes da turma experimental realizaram a leitura de um texto individualmente e em voz alta para a professora-pesquisadora deste estudo. Supunha-se que as maiores dificuldades enfrentadas pelos aprendizes brasileiros de alemão estariam relacionadas aos fonemas inexistentes no português brasileiro, como, por exemplo, a fricativa /ʃ/ com um encontro consonantal (/ʃl; ʃm; ʃn; ʃv/), ou, ainda, àqueles que apresentam correspondentes na língua materna, mas cuja grafia é diferente. Contudo, isso foi somente em parte constatado. A partir dos apontamentos feitos, foi possível perceber que as maiores dificuldades estavam nos fonemas: /f/ e /v/; /z/ e /ts/; /ʃp/, /ʃt/ e /s/. Por esse motivo, esses foram selecionados como os fonemas-alvo do presente estudo.

3.4.2 Entrevista

Antes de proceder à aplicação dos instrumentos, os participantes foram convidados a participar de uma entrevista individualizada com a pesquisadora. Tinha-se a intenção de averiguar o contato que esses costumam ter com a língua alemã fora da sala de aula, seja por meio de conversas com falantes da variante padrão ou com falantes de dialeto da região chamado de “Hunsrückisch”, ou ainda de atividades que envolvessem a língua-alvo, como escutar música, olhar vídeos, etc.

A entrevista foi semi-estrutura, pois apresentava questões abertas, sendo possível que a pesquisadora acrescentasse outros questionamentos que considerasse pertinentes no decorrer da entrevista. Também o tempo de contato, tanto formal quanto informal, com a língua

adicional em estudo, pode ser fato relevante no estudo e, portanto, foi averiguado por meio da entrevista.

3.4.3 Atividade de Consciência Fonológica da Língua Alemã - Nível do Fonema

A partir do cronograma da pesquisa, após o término das entrevistas com cada participante, iniciou-se a aplicação do pré-teste. A inexistência de testes que verifiquem o nível de consciência fonológica de aprendizes de língua alemã como língua adicional fez com que a pesquisadora do estudo elaborasse atividades de consciência fonológica no nível do fonema. Optou-se por ter como base o teste CONFIAS (Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial), que é um instrumento que tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial, no nível da sílaba e do fonema, para quem tem o português como língua materna (MOOJEN, 2011).

Anteriormente à aplicação do teste, realizou-se a averiguação do conhecimento lexical do aprendiz na língua-alvo, mesmo que os vocábulos usados tenham sido retirados dos planos de estudos da disciplina, para que o desconhecimento de vocabulário não fosse um empecilho para a atividade. Também ocorreu um estudo piloto (ver seção 3.7) com aprendizes com o mesmo perfil dos participantes, assim como com profissionais da área, professores de alemão, para a verificação da qualidade da proposta.

As atividades compreendem: produção de palavra que inicia com o som dado (6 itens); identificação de fonema inicial (9 itens); identificação de fonema medial (9 itens); julgamento de fonema medial (9 itens); julgamento de aceitabilidade e produção de palavras com fonemas dados (18 itens) (APÊNDICE B). A elaboração das atividades teve amparo teórico no Modelo de Redescrição Representacional, que aborda diferentes níveis de explicitude em que o conhecimento é redescrito, partindo de um nível procedimental até o último nível de consciência, a verbalização, conforme explicitado na seção 3.1.

As respostas, anotadas pela pesquisadora aplicadora do teste no Protocolo de Respostas, quando corretas valem um ponto e, quando incorretas, zero. A pontuação máxima corresponde a 51 pontos. A primeira questão de cada grupo de atividades não foi avaliada, por servir de treino. Além disso, é importante destacar que outras questões distratoras foram inseridas para que os alvos testados não ficassem evidentes.

3.4.4 Atividade de Leitura em Voz Alta: Acurácia, Tempo e Compreensão

Para avaliar a acurácia, o tempo e a compreensão leitora foram produzidos dois textos, um para cada fase da pesquisa. Para a elaboração dos textos, observou-se que a temática fosse conhecida pelos aprendizes e que a extensão permanecesse a mesma, como número de 150 palavras. O texto do pré-teste continha 64 palavras com os sons-alvo, 23 monossílabas, 30 dissílabas e 11 trissílabas, enquanto o texto do pós-teste, 79 palavras com os sons-alvo, 27 monossílabas, 44 dissílabas e 9 trissílabas. Os textos foram avaliados por juízes, professores de alemão, para a verificação de similaridade no nível de dificuldade e velocidade de leitura. Não foi constatada diferença entre os dois textos e, por isso, eles foram utilizados como pré- e pós-teste. Na seção 3.7, esses aspectos serão retomados e detalhados.

A leitura em voz alta do participante foi gravada, com o intuito de efetuar-se uma análise mais minuciosa posteriormente. Sem consultar, o participante teve de responder a 11 questões em alemão sobre o texto, que poderiam ser respondidas em alemão ou português, uma vez que se tinha como objetivo verificar a compreensão leitora.

3.4.5 Atividade de Leitura Silenciosa e Compreensão Leitora

Para avaliar a compreensão leitora dos participantes, utilizou-se como base o teste Cloze, que envolve a habilidade do leitor em estabelecer relações entre os elementos do texto e a sua capacidade de desenvolver associações apropriadas entre o conhecimento prévio e a informação impressa. O teste Cloze é considerado uma medida de compreensão de leitura, porque substituições corretas são geradas por meio de processos de raciocínio que estabelecem compreensão. Esses processos incluem o acesso à informação de fundo, compreendendo as informações textuais pertinentes, baseadas nas propriedades linguísticas e nas habilidades de raciocínio (FUCHS et al., 2001).

As duas narrativas continham 250 palavras e abordaram assuntos familiares para os participantes como: família, amigos, animais e brincadeiras. O processo de lacunamento foi observado minuciosamente, para que o participante precisasse fazer uso das informações anteriores do texto para marcar a resposta esperada. O critério de escolha das alternativas foi: a) uma palavra que apresentasse traços fonológicos semelhantes à palavra-alvo; b) uma palavra que fosse semanticamente possível dentro daquele contexto e c) resposta esperada. Embora as narrativas tenham sido diferentes em cada momento de pesquisa, mantiveram-se as palavras com os sons-alvo.

Primeiramente, o aprendiz tinha de ler silenciosamente o texto e, no segundo momento, marcar a alternativa que considerava adequada para cada lacuna. Em seguida, com o intuito de verificar a habilidade de compreensão global, o aprendiz era convidado a assinalar, dentre 5 alternativas, aquela que julgasse como um título adequado para a narrativa. As alternativas da narrativa do pré-teste foram as seguintes:

- (1) Der traurige Tag (O triste dia)
- (2) Ein schöner Ferientag bei Familie Stein (Um bonito dia de férias na família Stein)
- (3) Der Zoo (O zoológico)
- (4) Die besten Freunde (Os melhores amigos)
- (5) Die Familie Stein (A família Stein)

A primeira alternativa é considerada incorreta, pois o dia estava muito bonito e as crianças estavam felizes. A alternativa 2 corresponde à resposta esperada, pois especifica o dia e a época em que a história se passa e, também, em qual família. A terceira alternativa diz respeito meramente à brincadeira que as crianças fizeram naquele dia. A alternativa 4 menciona apenas os melhores amigos, contudo, o início da narrativa traz informações sobre a família. E, por fim, a última alternativa remete somente à família e exclui os amigos das crianças.

As alternativas da narrativa do pós-teste foram:

- (1) Die Klasse von Anja und Marco (A turma de Anja e Marcos)
- (2) Das Buch (O livro)
- (3) Der Prinz, die Prinzessin und die Hexe (O príncipe, a princesa e a bruxa)
- (4) Theater spielen in der Schule (Brincar de teatro na escola)
- (5) Der Geburtstag (O aniversário)

A primeira alternativa é considerada incorreta, pois somente no início da narrativa, para contextualizar o leitor, é citada a turma dos personagens Anja e Marco. A segunda alternativa é o presente que uma das personagens recebe no final da narrativa, por isso, incorreta. A alternativa 3 também é considerada incorreta, pois são as três personagens da peça de teatro que as crianças estão encenando. A quarta alternativa é a que melhor se encaixa com a narrativa, pois aborda a brincadeira das crianças naquele dia na escola, o teatro criado pelas personagens principais, juntamente com seus amigos, no mundo imaginário da fada, do príncipe, da princesa e da bruxa. A última alternativa é um fato específico da narrativa, o aniversário de uma das personagens, portanto, considerada incorreta.

3.4.6 Aulas com Instrução Explícita de Aspectos Fonético-Fonológicos da Língua Alemã

Somente o grupo experimental recebeu instrução explícita acerca dos aspectos fonético-fonológicos da língua-alvo selecionados para este trabalho (os fonemas /v/, /f/, /z/, /tz/, /s/ e os encontros consonantais /ʃp/, /ʃt/). As seções foram realizadas semanalmente no período de aula regular de língua alemã, totalizando 12 aulas, sendo que a instrução teve a duração média de 15 minutos.

Vale a pena frisar que as atividades desenvolvidas durante a instrução explícita estavam interligadas ao assunto previsto para aquele período, de forma que estivessem integradas ao que já estava sendo trabalhado nos projetos na escola. Dessa forma, conforme abordado anteriormente no referencial teórico, na seção 2.3, por se tratar de um ensino comunicativo de pronúncia, na sala de aula de LA, foram trabalhados os cinco estágios da autora Celce-Murcia, Brinton e Goodman (1996, 2010), a saber: (1) Descrição e Análise; (2) Discriminação Auditiva; (3) Prática Controlada e *Feedback*; (4) Prática Guiada e *Feedback*; (5) Prática Comunicativa e *Feedback*. Eles foram abordados conforme as necessidades dos aprendizes.

As atividades das aulas foram divididas em: atividades individuais, em atividades com trocas colaborativas²⁰ em duplas, em pequenos grupos e em atividades para discussão no grande grupo. Para as aulas, a motivação dos aprendizes foi instigada, o foco da atenção para determinados aspectos e a prática desses aspectos foram exercitados. Para tanto, os aprendizes acessaram o mesmo conteúdo por diferentes canais, seja por meio de materiais visuais e auditivos, como em vídeos, músicas, diálogos, pequenos textos, trava-línguas, atividades escritas, leituras, seja na interação com os colegas nas atividades em individuais, em dupla ou em grupos. Ocorreram momentos em que a turma foi convidada a explicitar o seu pensamento a respeito dos aspectos já mencionados. A etapa comunicativa ficou para o final das instruções explícitas, tendo em vista que os participantes precisavam inicialmente construir conhecimento, pois se encontram em um nível inicial de proficiência na língua adicional. Celce-Murcia, Brintos e Goodman (1996) consideram importante que o professor avance conforme o ritmo dos aprendizes e que, se necessário for, alguns passos sejam reforçados para que as dificuldades sejam trabalhadas. Por esse motivo, é possível ver nas aulas (Apêndice E) a repetição dos passos 3 e 4.

²⁰ Tarefas com trocas colaborativas são aqui compreendidas como aquelas em que os participantes necessariamente necessitam de um colega para a resolução da atividade na LA (SWAIN, 2000).

Para que os participantes conseguissem acompanhar e, ao final do trabalho, ter uma visão geral daquilo que foi trabalhado nas aulas, foi organizado um pequeno livro com as atividades desenvolvidas neste período.

Em momentos de interação entre os participantes, como em atividades dirigidas em duplas, em diálogos ou jogos, a pesquisadora procurou registrar algumas contribuições. Conforme Slobin (1980), os aspectos de consciência linguística podem ser observados por meio de: (1) autocorreções e reformulação no curso da fala em andamento; (2) comentários sobre o discurso dos outros (pronúncia, dialeto, idioma, significado, adequação, estilo, volume, etc.); (3) perguntas explícitas sobre a fala e a linguagem; (4) comentários sobre a própria fala/linguagem; (5) respostas a perguntas diretas sobre linguagem; e ainda, (6) comentários sobre a língua. Esse tipo de manifestação guiou a percepção da pesquisadora para acompanhar comentários dos alunos que pudessem evidenciar consciência linguística durante esses momentos de interação e de troca em sala de aula.

A verificação dos efeitos da instrução foi medida com a aplicação do pós-teste que ocorreu uma semana após o término da instrução explícita.

3.5 CUIDADOS ÉTICOS NA COLETA DE DADOS

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob o número CAAE 69250117.8.0000.5344, e foi aprovado. Os detalhes dos aspectos observados serão detalhados nesta seção.

O papel das crianças nesta pesquisa consistia em responder oralmente ou por escrito às questões da entrevista e dos testes. Durante as aulas com instrução explícita, elas deviam participar ativamente das atividades propostas, hábito que já desenvolveram. A criança podia, em qualquer etapa da pesquisa, optar por desistir, sem qualquer prejuízo.

Com relação às informações particulares do/a participante ou da escola, ou qualquer outra forma de identificação, salienta-se que não foram utilizados na divulgação dos resultados. As atividades realizadas foram utilizadas apenas para fins de pesquisa. Também não havia riscos físicos nesse estudo para além daqueles associados à vida cotidiana.

As coletas que foram gravadas foram de uso exclusivo para a pesquisa, visando à melhor análise das informações. Os pais/responsáveis e os participantes estavam cientes disso por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²¹, que foi assinado em duas vias. Ofereceu-se a possibilidade de solicitar informações sobre o andamento da pesquisa (em

²¹ O termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se nos anexos.

qualquer etapa) ou sobre os resultados (após o término do estudo) para a pesquisadora do estudo, conforme informado no Termo.

3.6 CONDUÇÃO DA ANÁLISE

Cada um dos instrumentos foi analisado detalhadamente, levando em consideração os erros e os acertos obtidos pelos participantes, bem como suas possíveis causas. Os dados foram quantitativamente analisados, os dados dos três testes foram computados estatisticamente por meio do software SPSS. Para tanto, foi utilizado o Teste *t* de *Student*, pois possibilita avaliar se há diferença significativa entre as médias das duas amostras, do grupo experimental e o grupo controle. Tinha-se como intenção determinar se as médias de dois grupos independentes diferem e calcular um intervalo de valores que provavelmente inclui a diferença entre as médias da população.

Com o intuito de verificar se a consciência fonológica exerce influência sobre outras variáveis, os dados foram correlacionados. Para tanto, por meio do software SPSS, aplicou-se a correlação de Pearson, que mede o grau da correlação e a direção dessa correlação, se positiva ou negativa, através de valores situados entre -1 e 1, entre duas variáveis quantitativas. Os dados do teste de CF foram correlacionados com as variáveis: compreensão leitora, acurácia, tempo e compreensão (APÊNDICE G).

A análise qualitativa ocorreu conforme os níveis de representação mental propostos por Karmiloff-Smith (1992), uma vez que os dados foram interpretados conforme a profundidade e detalhamento da resposta dada pelo participante.

3.7 ESTUDO PILOTO

Com o intuito de verificar a confiabilidade e a clareza das questões dos testes, foi realizado o estudo piloto com uma população semelhante à do estudo, 32 crianças aprendizes de alemão como LA²². Por serem menores de idade, somente participaram da atividade aquelas que apresentaram a autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²³.

A partir dos resultados do teste piloto, foi necessária a criação do terceiro teste de leitura e compreensão leitora, pois, para que a acurácia e o tempo de leitura fossem medidos, era preciso que os participantes lessem um texto uma única vez, em voz alta, observando a

²² Na atividade piloto, os aprendizes também aprendem de alemão, porém não frequentam a escola em que atua a autora deste estudo.

²³ Aprovado no comitê de Ética da Universidade, com o número CAAE 69250117.8.0000.5344.

pronúncia e o tempo, para, logo em seguida, responder às perguntas verificando a compreensão leitora.

Os dois textos, cuja temática, estrutura e extensão eram semelhantes, foram lidos por 12 juízes, 10 estudantes adultos que estavam no primeiro ou no segundo ano do curso de Letras - Português/Alemão e que apresentam um nível intermediário de conhecimento da língua, além de duas professoras de alemão. A leitura dos diferentes textos foi realizada em semanas diferentes, para que os juízes não se deixassem influenciar e conseguissem discernir as informações dos dois textos. O tempo médio do texto do pré-teste ficou em 01:13 e o do pós-teste 01:10.

Após a leitura, os juízes responderam às seguintes perguntas: Observando os dois textos, o que tu achaste dos textos? Há diferença significativa entre eles? Todos os juízes consideraram os textos com temáticas adequadas para a faixa etária dos participantes da pesquisa. Com relação ao nível de dificuldade, a metade classificou os dois textos com o mesmo nível, 3 juízes julgaram o texto do pré-teste mais difícil e outros 3 o do pós-teste. Em função do tempo aproximado e da similaridade nas opiniões, não foi feita nenhuma modificação.

Os participantes no teste piloto levaram um tempo bem maior do que o previsto para a realização dos testes. Em virtude dessa constatação, os participantes efetivos da pesquisa foram convidados a virem em momentos fora da aula regular, para evitar a perda de aula. Aqueles que não puderam, realizaram durante o período normal de aula, mediante autorização da coordenação e da professora titular da turma.

4 ANÁLISE DE DADOS: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos por meio da aplicação dos instrumentos de pesquisa, já citados na seção metodológica deste estudo (Cf. seção 3). Os dados foram organizados, primeiramente, de forma quantitativa, em relação à análise das três atividades realizadas (CF, leitura silenciosa e compreensão, leitura em voz alta: acurácia, tempo e compreensão) e, por fim, qualitativamente.

4.1 RESULTADOS QUANTITATIVOS

Para verificar se existe ou não a associação entre a intervenção pedagógica e a melhora das formas-alvo e se há diferença significativa nas distintas etapas de coleta de dados e entre os grupos (GE e GC), fez-se o uso do Teste t de *Student*. Com base nos escores de cada item dos testes e, em virtude de os grupos serem dissimilares em termos de quantidade de alunos, os dados foram computados estatisticamente, obtendo-se as médias e o desvio padrão de cada grupo, sendo assim possível a comparação entre eles.

4.1.1 Dados Obtidos por meio da Entrevista

Com base nos dados da entrevista, foi possível constatar que os participantes do estudo apresentam, na sua maioria, um tempo considerável de contato com a língua alemã: 36% dos participantes têm contato com a língua há 7 anos; 23% dos participantes há 6 anos; 13% dos participantes há 5 anos; 16% dos participantes há 4 anos; 10% dos participantes há 2 anos. A partir do Teste t, foi possível apurar que não há diferença significativa entres os grupos, uma vez que tanto o GE quanto o GC apresentaram tanto a média quanto o desvio padrão muito próximos (ver tabela 1).

Tabela 1 – Tempo de contato formal com a língua alemã

Variável	Estatísticas de grupo				Valor de t	Grau de liberdade	Significância	
	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média				
Tempo contato formal em anos	GE	18	5.56	1.504	.354	.227	28	.822
	GC	12	5.42	1.832	.529			

Fonte: Elaborado pela autora

Do grupo experimental, 38% está há 7 anos de contato com a língua, 16% há 6 anos e 16% há 5 anos, 22% há 4 anos e um participante há um ano. Observando o tempo de contato com a língua alemã e os escores obtidos em cada atividade, 27% dos participantes do GE apresentaram índices melhores nas cinco atividades realizadas, sendo o tempo de contato de 7, 6, 5 e 4 anos. O que chama atenção é o número representativo de participantes, 61%, que melhorou em quatro atividades, sendo variado o tempo de contato formal com a língua-alvo de cada participante. O participante PE15, com menor tempo de contato com a língua, 2 anos, teve somente na atividade de responder às perguntas após a leitura em voz alta um decréscimo de uma questão em relação ao seu total de acertos anterior. Caso semelhante a esse foi perceptível com os participantes PE5 e PE16 e, vale ainda destacar, o participante PE13 que apresentou melhoras significativas em todas as atividades da pesquisa no pós-teste, todos com 4 anos de contato com a língua. Portanto, independentemente do tempo de contato com a língua, os dados sugerem uma melhora expressiva na proficiência desses aprendizes, o que, teoricamente, está atrelado ao fato de eles terem tido instruções com foco na forma explícita, totalizando 88% dos aprendizes com resultados melhores nas atividades propostas (nas cinco atividades: consciência fonológica, leitura silenciosa e compreensão, leitura em voz alta: acurácia, tempo e compreensão leitora, ou em quatro delas).

Outra questão que merece destaque é que, em função de a pesquisa ter sido desenvolvida em uma região de imigração alemã, 60% dos participantes têm pessoas na família que falam uma variação da língua alemã, conhecida como “Hunsrückisch”. Vale ressaltar que os participantes não têm acesso ao registro escrito, portanto, esse contato se dá, majoritariamente, por meio da escuta da língua. Somente o participante PE3 alegou fazer uso da língua para se comunicar com pais e avós, contudo, mesmo tendo esse maior contato, seus resultados não se diferiram de maneira superior em relação aos dos outros participantes, exceto na leitura e na compreensão no pré-teste, em que PE3 obteve os melhores resultados, fato que não se repetiu no pós-teste. Assim, os dados do participante evidenciam que, mesmo tendo um outro tipo de contato, a instrução com foco na forma é que, provavelmente, contribuiu na melhora do desempenho nas outras atividades (consciência fonológica, leitura em voz alta: acurácia, tempo e compreensão leitora), assim como para os outros participantes, como mencionado anteriormente.

Como a amostra é considerada pequena, exige do pesquisador determinada cautela ao analisar os dados. Não é possível fazer generalizações, mas, já de início, é perceptível que a instrução explícita com foco na forma tenha contribuído para a evidente melhora do GE. Em virtude de ser professora e pesquisadora, observou-se que determinadas características

peçoais dos aprendizes podem também ter favorecido essa melhora nos resultados, inclusive, o estímulo externo que cada aprendiz teve para aprender uma língua adicional e o comprometimento individual para com a aprendizagem da língua-alvo.

4.1.2 Comparação entre os Resultados do Pré-Teste e do Pós-Teste

A partir do Teste t, os resultados indicaram que, no pré-teste, na atividade de consciência fonológica, existiam diferenças entre o grupo experimental e controle (ver tabela 2, a significância está em destaque), pois a média do grupo controle era superior a do grupo experimental. Em outras palavras, o teste mostrou diferenças estatisticamente significativas para um intervalo de 95% de confiança, portanto, a significância associada ao Teste t foi menor a 0,05. Tendo em vista esse resultado, passa-se a objetivar o igual ou melhor desempenho do GE em comparação ao GC, no segundo momento de pesquisa, no pós-teste.

Tabela 2 – Resultados estatísticos do pré-teste

PRÉ-TESTE						
	Grupo experimental		Grupo Controle		GE X GC	
	Média	Erro padrão da média	Média	Erro padrão da média	Valor de t	Significância
Consciência fonológica	34.17	1.364	38.83	1.006	-2.679	.021
Leitura e compreensão	8.75	.993	9.33	.595	-.434	.673
Acurácia	110.58	2.814	111.42	3.528	.038	.970
Tempo	2.5300	.20740	2.5200	.12254	.038	.970
Questões	4.75	.799	4.58	.701	.140	.891

Fonte: Elaborado pela autora

Por conta do contato semanal com os aprendizes desde o início do ano letivo, foi possível constatar que o perfil de cada grupo era bastante distinto. Os participantes do grupo controle eram mais motivados e atentos a qualquer aspecto linguístico durante as aulas de alemão, sendo que alguns participantes (PC2, PC3, PC7, PC11, PC12), em especial, faziam comparações com as línguas estudadas, no caso, alemão e inglês. Em vista disso, a tomada da consciência linguística já fazia parte do aprendizado de línguas dos aprendizes e não precisou ser instigada de forma explícita. Além disso, o alto nível de exigência, por parte dos aprendizes, era perceptível também nas avaliações realizadas em aula, cujos desempenhos eram bons. Outro aspecto importante no ensino de LA a ser mencionado é o número de aprendizes do GC que era consideravelmente menor que o do GE, fato que tem implicação na forma como a professora pode atender os aprendizes em sala de aula, quanto menor o grupo

mais individualizado pode ser o auxílio. Esses fatores podem ajudar a explicar a diferença estatisticamente significativa apresentada no teste.

Durante o segundo semestre de 2017, o GE foi se assemelhando ao GC no que diz respeito à tomada de consciência linguística de alguns aspectos da língua-alvo, principalmente durante os trabalhos realizados via instrução com foco na forma explícita. A Tabela 3 mostra que, na comparação entre os grupos, no pós-teste, a diferença entre eles não foi mais estatisticamente significativa, uma vez que ambos os grupos obtiveram médias similares, mostrando, assim, certa homogeneidade entre eles.

Tabela 3 – Resultados estatísticos do pós-teste

PÓS-TESTE						
	Grupo experimental		Grupo Controle		GE X GC	
	Média	Erro padrão da média	Média	Erro padrão da média	Valor de t	Significância
Consciência fonológica	39.08 ²⁴	.821	39.75	1.399	-.498	.628
Leitura e compreensão	10.17	.757	9.92	.609	.248	.809
Acurácia	126.25	2.579	124.75	2.465	-.019	.985
Tempo	2.2658	.14194	2.2700	.11424	-.019	.985
Questões	5.08	.621	4.25	.653	.969	.353

Fonte: Elaborado pela autora

Em função de o GC ter apresentado altos escores na atividade de consciência fonológica, já no pré-teste, o GE conseguiu, no mínimo, equiparar-se ao GC, o que mostra a evolução do GE, fato que será elucidado detalhadamente nas seções a seguir. Na próxima seção, serão explanados os resultados do pré- e do pós-teste dentro de cada grupo de pesquisa.

4.1.3 Comparação dos Resultados do Pré- e do Pós-Teste dentro de cada Grupo (GE e GC)

Relacionando os dados do pré-teste com os do pós-teste, é possível tecer algumas considerações relevantes sobre a população estudada. Em função de a amostra ser pequena, faz-se necessário reforçar que não é possível fazer afirmações que possam ser generalizadas a qualquer grupo de aprendizes de alemão como LA. Apontam-se aqui, então, tendências que podem ser recorrentes na aula de alemão.

²⁴ Ao realizar a comparação entre as duas amostras de pesquisa por meio do Teste t, elas tiveram de ser equiparadas quanto ao número de participantes, N:12. Por esse motivo, é que as médias apresentam pequenas diferenças, mas que não comprometem os resultados.

Para o grupo experimental, que recebeu, em 12 aulas, instrução explícita com foco em aspectos fonético-fonológicos do alemão, no pós-teste, o valor do Teste t revelou-se significativo estatisticamente em quatro atividades: na de consciência fonológica, no nível do fonema, na leitura silenciosa e compreensão leitora, na leitura realizada com acurácia e no tempo de leitura (ver tabela 4). Portanto, a hipótese de que a intervenção pedagógica, com predomínio da instrução explícita, produziria efeitos positivos sobre as formas-alvo em estudo, foi confirmada.

Tabela 4 – Resultados estatísticos do grupo experimental

GRUPO EXPERIMENTAL						
	Pré-teste		Pós- teste		Pré-teste X Pós-teste	
	Média	Erro padrão da média	Média	Erro padrão da média	Valor de t	Significância
Consciência fonológica	35.11	1.185	39.39	.687	-5.193	.000
Leitura e compreensão	8.11	.816	9.94	.639	-2.580	.019
Acurácia	110.78	2.813	126.11	2.436	-9.094	.000
Tempo	2.4583	.15954	2.1978	.12601	2.417	0.27
Questões	4.78	.689	5.11	.457	-.753	.462

Fonte: Elaborado pela autora

Partindo do pressuposto de Schmidt (2001) de que a aprendizagem da língua adicional é ocasionada primordialmente por aquilo em que os aprendizes prestam atenção e percebem no insumo da língua-alvo, a intervenção pedagógica deste estudo, que incluiu diferentes atividades, contribuiu para que os aprendizes exercitassem, em especial, as formas-alvo. Em outras palavras, o resultado do primeiro teste sugere que o comportamento das formas-alvo, na etapa pós-intervenção pedagógica, no que concerne ao aumento de sua frequência no insumo fornecido aos participantes, não é aleatório, mas possivelmente fruto da intervenção. Isso parece ficar mais evidente em função de o crescimento em consciência fonológica ter sido maior que nas demais variáveis.

Ao contribuir para o direcionamento da atenção consciente do aprendiz a determinados aspectos linguísticos, no caso, aspectos fonético-fonológicos, durante o insumo em LA, a instrução com foco na forma ainda diferenciou de forma positiva o grupo experimental do grupo controle, quando os resultados daquele se sobrepuseram. Durante 3 meses, os aprendizes foram expostos ao material em diferentes contextos, concentrando-se tanto na forma quanto em aspectos semânticos do idioma. Pode-se, assim, afirmar que este trabalho corrobora os estudos já mencionados na área de LA (SPADA, 1997; NORRIS;

ORTEGA, 2000; SPADA; TOMITA, 2010; SPADA; LIGHTBOWN, 2008; DUTRA, 2015; MORAES, 2014), que têm apontado resultados favoráveis da instrução explícita na aprendizagem de LA, pois contribui para uma aprendizagem efetiva de determinados aspectos linguísticos da língua-alvo.

Além de contribuir com o avanço da proficiência na língua-alvo, as aulas com instrução com foco na forma foram, segundo os participantes, recompensadoras e benéficas quando, na aula de instrução 12, na fase da prática comunicativa, apresentaram diálogos sobre a temática trabalhada nas aulas, dois participantes comentaram:

“Achei que eu não ia conseguir falar tanto em alemão!” (Participante PE5)

“Nem eu!” (Participante PE10)

Vale frisar ainda que, como última etapa, foi realizada uma avaliação oral das aulas com instrução explícita. Os aprendizes manifestaram que as aulas haviam sido boas e diferentes. Uma das atividades de leitura e compreensão realizada, que compreendia resolver um enigma, cujo resultado era a ida dos aprendizes à biblioteca, para procurar a professora que lá estava com a próxima atividade, foi considerada divertida. O simples fato de a atividade envolver movimento e, ainda, suspense, pois a professora estava escondida, motivou os alunos a realizar uma atividade bastante comum nas aulas de LA e que exige dos aprendizes muita atenção, de forma prazerosa. Também a produção do diálogo nos grupos, o ensaio e a apresentação, assim como a leitura e a apresentação do trava-línguas, foram as atividades consideradas pelos aprendizes mais interessantes. Desse modo, as aulas foram significativas para os participantes, o que pode contribuir para que o conteúdo permaneça na memória de longa duração.

No que concerne à compreensão leitora, à acurácia e ao tempo de leitura, os dados mostram que também houve um aumento na média, apontando para diferenças significativas estatisticamente entre o pré- e o pós-teste no GE. Partiu-se do pressuposto de que esses resultados estavam, conseqüentemente, atrelados à melhora da consciência fonológica na língua alemã. Essa relação entre consciência fonológica e leitura na língua, que acontece na língua materna, (CAPOVILLA, 1999; CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2004; SCHERER, 2007; WOLF, 2015), não necessariamente acontece da mesma forma na LA. Com objetivo de verificar se os dados de consciência fonológica iriam se correlacionar positivamente com os de compreensão leitora, acurácia e tempo de leitura, realizou-se a correlação do coeficiente de Pearson (ver seção 4.2.4). A hipótese foi negada e pôde

constatar-se que essa melhora não estava vinculada ao aumento da consciência fonológica. Porém, ao considerar o tipo de ensino oferecido às duas amostras, o único aspecto que se difere é, justamente, a instrução com foco na forma explícita trabalhada somente com o GE. Talvez, se o número de participantes fosse maior, os resultados estatísticos seriam outros.

E com relação às questões respondidas posteriormente à leitura em voz alta, não houve alteração significativa nos dados. Esses resultados podem ter sido influenciados pelo tipo de atividade realizada posteriormente à leitura. Ela compreendia em responder a perguntas feitas oralmente pela pesquisadora, sem a possibilidade de nova consulta ao texto. A compreensão detalhada requerida naquele momento, eventualmente, não estava ao alcance para alguns dos aprendizes. Os dois textos eram narrativas que exigiam uma determinada abstração do leitor, embora os assuntos fizessem parte do entorno pessoal dos aprendizes. Outro aspecto a ser levado em consideração nessa atividade é a retenção das informações na memória, pois, além da habilidade de compreender o que estava sendo lido, os aprendizes deviam observar a leitura acurada. É possível que, em função de os alunos terem se concentrado na acurácia para a leitura exata das palavras, bem como no tempo de leitura (sua leitura estava sendo cronometrada), o foco não tenha sido no conteúdo do texto, o que pode ter dificultado sua apreensão para posterior compreensão. Na seção seguinte, serão aprofundados os dados referentes a esse teste.

Na tabela 5, pode-se observar que os resultados do grupo controle durante os dois momentos da pesquisa foram estatisticamente significativos somente em duas atividades, no caso, a acurácia e o tempo de leitura. Esses dois aspectos podem ter sido influenciados em função do contato com a língua que os aprendizes tiveram durante os meses da aplicação do teste. Em outras palavras, pode ter sido efeito de aprendizagem e avanço na proficiência na língua. Já com relação à consciência fonológica e leitura e compreensão leitora, diferentemente do GE, o GC não obteve maiores índices, sendo que, no pré-teste, na atividade de consciência fonológica, havia alcançado escores mais altos.

Tabela 5 – Resultados estatísticos do grupo controle

GRUPO CONTROLE						
	Pré-teste		Pós- teste		Pré-teste X Pós-teste	
	Média	Erro padrão da média	Média	Erro padrão da média	Valor de t	Significância
Consciência fonológica	38.83	1.006	39.75	1.399	-.887	.394
Leitura e compreensão	9.33	.595	9.92	.609	-1.735	.111
Acurácia	111.42	3.528	124.75	2.465	-7.232	.000
Tempo	2.5200	.12254	2.2700	.11424	3.074	.011
Questões	4.58	.701	4.25	.653	.573	.578

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos dados explanados nesta seção, pode-se perceber que é desejável que, no tocante ao ensino de LA, o professor reserve momentos para que possa privilegiar tarefas que priorizem não apenas o significado, mas, de alguma forma, abordem aspectos fonético-fonológicos das línguas L1 e LA, estabelecendo diferenças e semelhanças, levando os aprendizes a direcionar sua atenção de forma consciente para os alvos e, por conseguinte, compreender e fazer uso desses conhecimentos em contextos diversificados. A instrução com foco na forma explícita de aspectos fonético-fonológicos pode contemplar esses e ainda outros aspectos da língua-alvo.

Não menos importante, revelam-nos os resultados que, apesar de a instrução explícita ter sido benéfica para o grupo experimental, pode-se dizer que a aprendizagem implícita, de certa forma, foi favorável aos aprendizes do grupo controle, no que diz respeito à acurácia e ao tempo de leitura. Por ser professora dos dois grupos, indiretamente, no GC também foram discutidos explicitamente aspectos linguísticos, pois, além de ser de interesse dos aprendizes, como já mencionado anteriormente, momentos reflexivos sobre a estruturação da LA, por exemplo, sempre fizeram parte de determinadas fases da aula de alemão. É evidente que esses momentos não foram planejados e executados como os propostos neste trabalho. Por isso, o GC pode ter feito o uso efetivo dessas reflexões, o que pode ter provocado o avanço na acurácia e no tempo de leitura.

Para conduzir uma discussão mais detalhada a respeito das atividades desenvolvidas na pesquisa, a análise dos resultados de cada atividade será apresentada separadamente.

4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, LEITURA SILENCIOSA E COMPREENSÃO LEITORA, LEITURA EM VOZ ALTA: ACURÁCIA, TEMPO E COMPREENSÃO

A fim de compreender com maior precisão os dados, segue abaixo a análise das respostas dadas em cada uma das atividades: atividade de consciência fonológica, de leitura silenciosa e compreensão leitora e de leitura em voz alta: acurácia, tempo e compreensão.

4.2.1 Dados Obtidos na Atividade de Consciência Fonológica

Tanto no pré- quanto no pós-teste, a atividade de consciência fonológica foi desenvolvida com o intuito de investigar se aprendizes brasileiros de língua alemã como língua adicional são capazes de reconhecer os diferentes sons, específicos da língua-alvo, quando apresentados em variados contextos. Os seguintes aspectos foram verificados: F1: produção de palavra que inicia com o som dado (6 itens); F2: identificação de fonema inicial (9 itens); F3: identificação de fonema medial (9 itens); F4: julgamento de fonema medial (9 itens) e F5: julgamento de aceitabilidade e produção de fonema (18 itens). Na última atividade, 9 itens continham um erro de pronúncia que envolvia as consoantes-alvo selecionadas para este estudo. O participante tinha de identificá-lo, produzi-lo corretamente e justificar a sua resposta. Aos acertos foi dada a pontuação de “um”, enquanto “zero” correspondia ao erro. Tanto a atividade F1 quanto a F5, que exigiam produção dos participantes, serão explicadas mais minuciosamente nas seções seguintes.

Frente aos resultados do pré-teste, pode-se dizer que, de modo geral, o GE teve menores escores na atividade que envolvia produção de palavra que inicia com o som dado, nos fonemas /v/, /z/, /ts/ e /ʃt/ e na de julgamento de aceitabilidade e produção nos fonemas /f/ e /ʃt/. Na Tabela 6, serão apresentados os escores obtidos em cada item, pelo GE, nas etapas (pré- e pós-teste) e, para facilitar a leitura dos dados, os escores que, porventura, diminuiram do pré- para o pós-teste e aqueles que ficaram abaixo de 50% do número total de participantes, foram destacados em vermelho. Em amarelo estão os escores que aumentaram ou que se mantiveram no pós-teste.

Tabela 6 – Escores de acertos da atividade de Consciência Fonológica do GE

Item Sons-alvo/ Palavras N: 51	Pré-teste N: 18		Pós-teste N: 18	
F1: produção de palavra que inicia com o som dado				
F1.1 [f]	17	94%	17	94%
F1.2 [v]	4	22%	8	44%*
F1.3 [z]	7	39%	9	50%
F1.4 [ts]	5	28%	7	38%*
F1.5 [jp]	16	89%	17	94%
F1.6 [ft]	5	28%	16	88%
F2: identificação de fonema inicial				
F2.1 Wurst	15	83%	16	88%
F2.2 Vater	17	94%	18	100%
F2.3 Phase	15	83%	15	83%
F2.4 Zug	15	83%	18	100%
F2.5 Suppe	16	89%	17	94%
F2.6 Sonntag	16	89%	18	100%
F2.7 Spanien	17	94%	17	94%
F2.8 Skelett	12	66%	16	88%
F2.9 Stein	18	100%	17	94%
F3: identificação de fonema medial				
F3.1 Mittwoch	13	72%	14	77%
F3.2 Alphabet	16	89%	17	94%
F3.3 langweilig	12	66%	11	61%
F3.4 Hause	15	83%	17	94%
F3.5 Person	14	78%	16	88%
F3.6 Dezember	15	83%	15	83%
F3.7 Beispiel	15	83%	18	100%
F3.8 Instrument	14	78%	17	94%
F3.9 Dienstag	9	50%	15	83%
F4: julgamento de fonema medial				
F4.1 Farbe/ Phantasie	15	83%	18	100%
F4.2 West/ Fest	14	78%	14	77%
F4.3 Wein/ Fein	17	94%	17	94%
F4.4 so/ Zoo	14	78%	17	94%
F4.5 Sonne/ super	14	78%	14	77%
F4.6 seit/ Zeit	13	72%	16	88%
F4.7 Spinne/ Schule	15	83%	12	66%*
F4.8 Stopp/ Skelett	11	61%	17	94%
F4.9 Stunde/ Stuhl	15	83%	17	94%
F5: julgamento de aceitabilidade e produção de fonema				
F5.1 Kanarienvogel	6	33%	9	50%
F5.2 vier	3	17%	4	22%*
F5.3 aktiv	14	78%	15	83%
F5.4 Mittwoch	10	55%	14	77%
F5.5 Vokabeln	13	72%	16	88%
F5.6 Vase	10	55%	6	33%
F5.7 Suppe	14	78%	14	77%
F5.8 so	6	33%	6	33%*
F5.9 Saft	14	78%	18	100%
F5.10 Freizeith	15	83%	17	94%
F5.11 Zehn	9	50%	8	44%
F5.12 tanzen	15	83%	16	88%
F5.13 gestern	7	39%	4	22%
F5.14 heißen	6	33%	5	27%
F5.15 Haus	15	83%	17	94%
F5.16 spielt	17	94%	17	94%
F5.17 Stadt	7	39%	10	55%
F5.18 stark	4	22%	6	33%* ²⁵

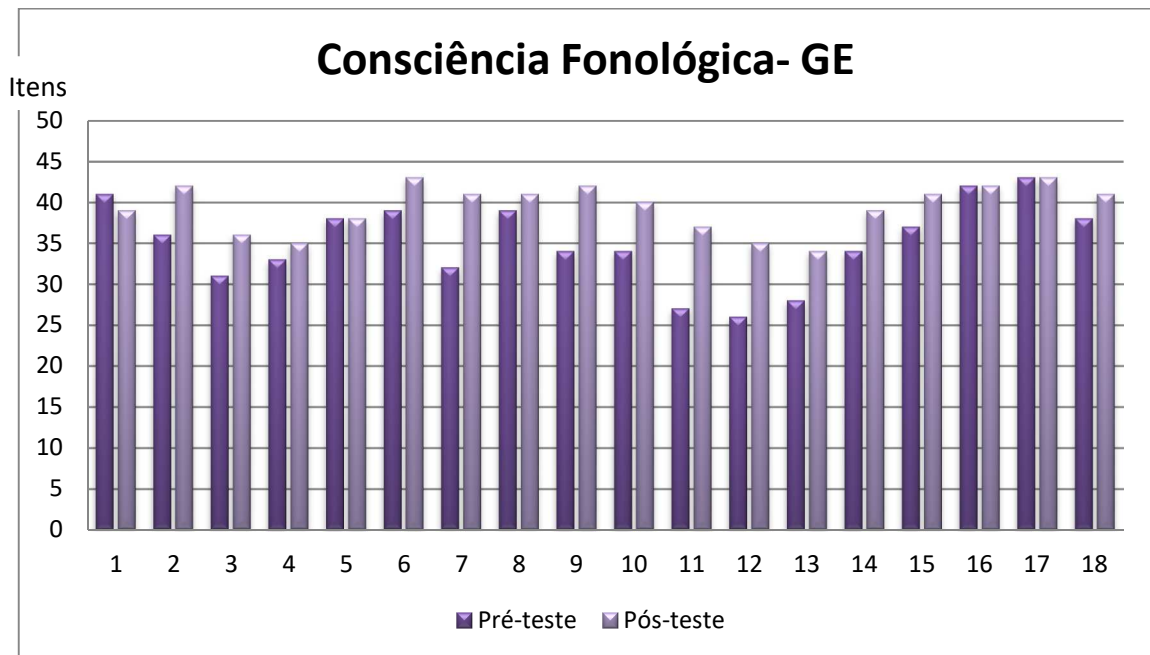
Fonte: Elaborado pela autora

²⁵ * Embora nos itens F1.2, F1.4, F5.2 e F5.18, os participantes não tenham alcançado os 50%, houve um progresso do pré-teste para o pós-teste. E em F5.8, manteve-se a mesma porcentagem.

Como é possível ver na tabela, o GE, no pós-teste, de um total 51 itens do teste, apresentou melhora em 47 itens. Nos itens de identificação de fonema inicial, medial e julgamento de fonema medial, os participantes tiveram um avanço em praticamente todos os itens. A partir do trabalho de conscientização dos sons-alvo da língua alemã, por meio das atividades de discriminação auditiva e da prática guiada, nas aulas de instrução com foco na forma explícita, é que as habilidades exigidas nos itens acima mencionados foram exercitadas. Treinar o ouvido para perceber as sutilezas de cada língua é fundamental para que o aprendiz as manipule conscientemente em favor a sua aprendizagem na LA.

De um modo geral, além dos resultados positivos do grupo experimental como um todo, também foi possível perceber a melhora individual de cada participante, dado visível no gráfico que segue.

Gráfico 1 – Consciência Fonológica-GE



Fonte: Elaborado pela autora

Com exceção de PE1, os outros 17 participantes obtiveram melhores índices no pós-teste, sendo que os participantes PE7, PE11, PE12 tiveram um crescimento ainda mais perceptível. Os resultados permitem afirmar que a instrução com foco na forma influenciou positivamente os dados de consciência fonológica do grupo experimental.

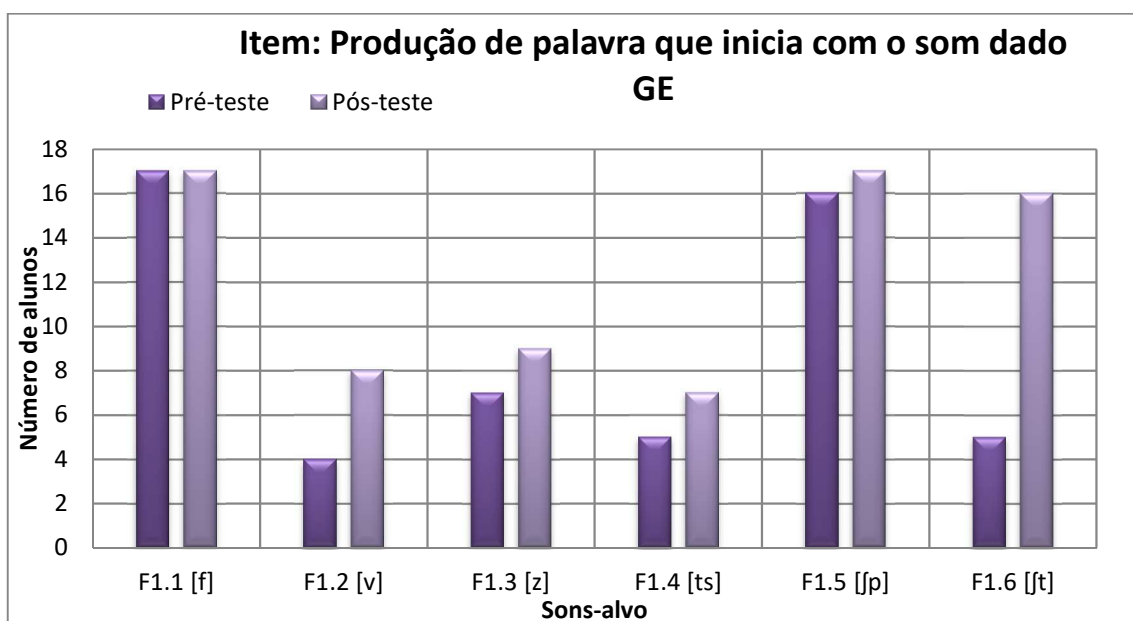
As tarefas de produção linguística na língua-alvo exigem uma demanda cognitiva maior do aprendiz e um número expressivo de habilidades deve ser exercitado

concomitantemente. Na sequência, a atividade de produção de palavra que inicia com o som dado será explorada.

4.2.1.1 Dados da Atividade de Produção de Palavra que Inicia com o Som Dado

Analisando as respostas dadas para cada um dos itens, na atividade de produção de palavra que inicia com o som dado, tanto no pré- quanto no pós-teste, houve uma melhora na produção dos fonemas-alvo (ver gráfico abaixo).

Gráfico 2 – Item: Produção de palavra que inicia com o som dado- GE



Fonte: Elaborado pela autora

No pré-teste, a dificuldade maior do GE se concentrava na produção dos fonemas /v/, /z/, /ts/ e /ʃt/. No pós-teste, a produção do fonema /ʃt/ quase se equiparou com /ʃp/, possivelmente, em detrimento à comparação feita nas aulas de instrução explícita dos encontros consonantais. Em consequência, os aprendizes perceberam conscientemente a sua similaridade e passaram a produzir /ʃt/ corretamente, sem a inserção da vogal epentética, por exemplo.

Para elucidar as produções dos aprendizes nos fonemas com menor crescimento, a Tabela 7 apresenta o fonema solicitado, a produção realizada pelos aprendizes e sua porcentagem, em cada grupo (GE e GC).

Tabela 7 – Produções realizadas na atividade de produção de palavra que inicia com o som dado

Fonema esperado	Produção realizada pelos participantes	Pré-teste		Pós-teste	
		GE N:18	GC N:12	GE N:18	GC N:12
Fonema /v/	Vogel ['fo:gəl] (pássaro)	22%	16%	27%	0,8%
	Vater ['fa:tər] (pai)	16%	16%	0,5%	16%
	vier [fi:r] (quatro)	16%	16%	0%	0%
Fonema /z/	Zug [tsu:k] (trem)	16%	8%	11%	0%
	Zebra ['tse:bra] (zebra)	11%	8%	0%	16%
	Zitrone [tsi'tro:nə] (limão)	0,5%	8%	0%	0%
	Zoo[tso:] (zoológico)	0,5%	8%	0%	0%
	zwei [tsvai] (dois)	0,5%	8%	0%	16%
	Zürich ['ts [y:riç] (Zurique)	0,5%	8%	0%	0%
	Zimmer ['tsimər] (quarto)	0%	0%	0,5%	0%
	Zeit [tsait] (tempo)	0%	0%	0,5%	0%
Fonema /ts/	Tante ['tantə] (tia)	0,5%	0%	11%	0,8%
	Trauben ['traubən] (uva)	0%	0%	0,5%	0%
	tanzen ['tantsən] (dançar)	0,5%	0%	0%	0%
	Tier [ti:r] (animal)	0%	0%	0,5%	0%

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da tabela acima, pode-se constatar, que, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, no item de produção da fricativa labiodental vozeada /v/, alguns participantes do GE produziram palavras com o fonema /f/ e no item de produção da fricativa alveolar vozeada /z/, palavras com o fonema /ts/. Uma possível explicação para esse tipo de produção seria a grafia, pois é a mesma em ambas as línguas, porém, o que difere é a pronúncia (OLIVEIRA; REINECKE, 2011). No entanto, na aprendizagem de língua adicional, os aprendizes podem apresentar diferentes níveis de consciência linguística, como visto anteriormente. Nos casos apresentados na tabela 7, os aprendizes ainda demonstram encontram-se em um nível mais elementar de consciência linguística, fazendo, por isso, a generalização da regra que estava sendo aprendida. Por isso, para o fonema /v/ tem-se “Vogel” ['fo:gəl] (pássaro), assim como para /z/ tem-se “Zug” [tsu:k] (trem). Em outras palavras, determinados sons são produzidos em ambas as línguas, contudo, apresentam diferentes distribuições, ou seja, os contextos fonéticos no qual eles aparecem e sua produção não são os mesmos nas duas línguas, fato observado nos estudos de Oliveira e Reinecke (2011). O que os aprendizes mostram nessas produções é que apreenderam a regra que, em alemão, o grafema “v” pode ser, em alguns contextos, pronunciado como /f/. Isso evidencia um afastamento da língua materna, em direção à construção da relação fonema-grafema do alemão. Nesse caso, contudo, a regra foi aplicada onde não precisaria. O importante é que revela aprendizagem da regra.

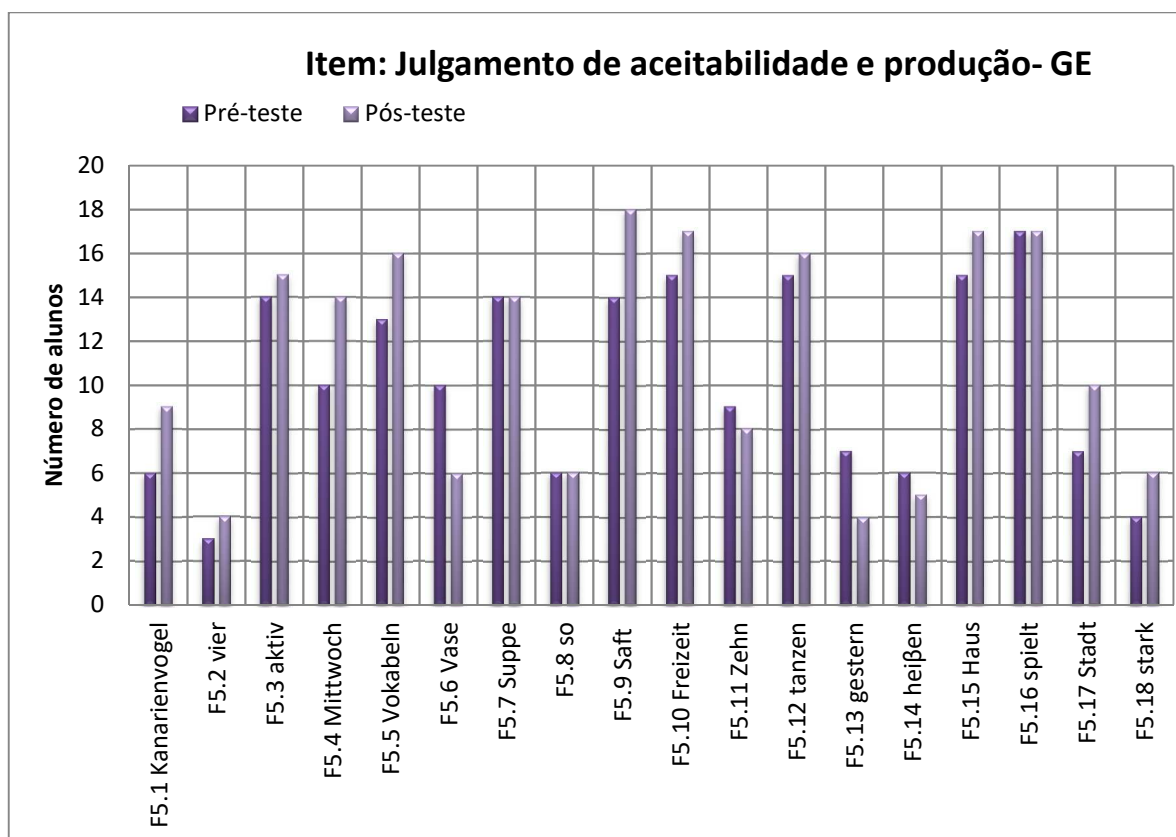
Por fim, quando determinado som só existe na língua-alvo, pode ser considerado mais complexa a sua identificação e posterior produção, como a africada alveolar desvozeada /ts/. Alguns participantes produziram palavras com a oclusiva /t/ como: tanzen [ˈtantsən] (dançar) e Tante [ˈtantə] (tia), o que indica a identificação de somente a consoante inicial. Embora o número de participantes que realizou tal produção tenha sido pequeno, faz-se necessário ainda um trabalho mais direcionado para que identifiquem o fonema /ts/ e, conseqüentemente, consigam articulá-lo.

Ademais, a produção é uma habilidade que exige muito mais do aprendiz do que a identificação, por exemplo. A seguir, a atividade de julgamento de aceitabilidade e produção.

4.2.1.2 Dados da Atividade de Julgamento de Aceitabilidade e Produção

Na atividade de julgamento de aceitabilidade e produção, dos 18 itens, 9 foram lidos de forma incorreta, por exemplo, no item F5.1, a palavra-alvo foi “Kanarienvogel” [kaˈna:riənfɔ:gəl] lida [kaˈna:riənvɔ:gəl]; no item F5.2, “vier” [fi:r] lida [vi:r], no F5.6, “Vase” [ˈva:zə] lida [ˈfa:zə], no F5. 8, “so” [zo:] lida [tso:], no F5.11, “Zehn” [tse:n] lida [ˈze:ən], no F5.13, “gestern” [ˈgɛstərn] lida [ˈgɛʃtərn], no F5.14, “heißen” [ˈhaisən] lida [ˈhaibən], no F5.17, “Stadt” [ʃtat] lida [estat], F5.18 “stark” [ʃtark] lida [stark]. O participante precisava verbalizar se considerava a frase lida, de acordo com a pronúncia, certa ou errada. Caso estivesse incorreta, devia identificar do erro, produzir corretamente a palavra-alvo e justificar a sua resposta. A partir das respostas dadas nos itens, foi possível perceber o quão consciente os aprendizes estavam sobre os aspectos linguísticos estudados. Esses dados serão explicados na seção 4.3.1. No Gráfico 3, é possível ver os escores em cada um dos 18 itens da atividade.

Gráfico 3 – Julgamento de aceitabilidade e produção-GE



Fonte: Elaborado pela autora

Dos 18 itens, em 14 o GE teve escores melhores ou iguais ao pré-teste. Somente nos itens F5.6 Vase, F5.11 zehn, F5.13 gestern, F5.14 heißen é que os resultados do pré-teste ficaram mais altos. A Tabela 8 apresenta os alvos da pesquisa e seus respectivos escores nos dois momentos de pesquisa. Para facilitar a leitura, os dados foram assinalados em verde para evidenciar os índices positivos no pós-teste.

Tabela 8 – Escore da atividade de Julgamento de Aceitabilidade e Produção – Itens-alvo

Item – som-alvo	GE N:18			
	Pré		Pós	
F5.1 Kanari <u>en</u> vogel -/f/	6	33%	9	50%
F5.2 <u>vi</u> er - /f/	3	17%	4	22%
F5.6 <u>V</u> ase - /v/	10	55%	5	33%
F5. 8 <u>so</u> - /z/	6	33%	6	33%
F5. 11 <u>z</u> ehn - /ts/	9	50%	8	44%
F5. 13 <u>ge</u> stern - /s/	7	39%	4	22%
F5.14 <u>hei</u> ßen - /s/	6	33%	5	27%
F5.17 <u>St</u> adt - /jt/	7	39%	10	55%
F5.18 <u>st</u> ark- /jt/	4	22%	6	33%

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da Tabela 8, de um total de 9 itens (lidos com pronúncia incorreta), o GE teve, em 5 itens, índices de produtividade maiores no pós-teste, principalmente na produção dos fonemas /f/ e /jt/. No item F5.1, os participantes apresentaram índices expressivos na produção de “Kanarienvogel” [ka'na:riənfo:gəl]. Em outras palavras, o professor de LA não pode ignorar tal processo na aprendizagem da língua-alvo, pois esse aspecto poderia ser compreendido como erro, quando, na verdade, mostra a evolução da compreensão do fenômeno linguístico. Nos vocábulos “Vase” [va:zə], “gestern” [ˈgɛstɐrn], atentou-se novamente para um fenômeno significativo, descrito na seção anterior, a generalização, pois, o grafema “v” pode ser, em alguns contextos, pronunciado como /f/. Anterior à instrução explícita, 55% dos participantes identificaram o alvo e após terem maior consciência da produção de /f/ como em “Vogel” [fo:gəl], “vier” [fi:r], alguns participantes passaram a utilizar a regra, inclusive, em vocábulos, nos quais essa produção não ocorre.

Fato semelhante a esse tem-se no item “gestern”, quando os aprendizes alegaram que a produção [ˈgɛstɐrn] estava correta. É possível que tivessem em sua memória a informação de que os grafemas “st” são produzidos /jt/, quando, na verdade, isso só procede se esse encontro consonantal inicia a sílaba. Nesse caso, “ges.tern”, o alvo encontra-se em sílabas separadas, por isso, a produção deve ser /s/ (ver seção 2.3.3.7). Tem-se, nesse julgamento, uma sensibilidade para fenômenos linguísticos que expressam um determinado nível de consciência, o qual será detalhado posteriormente (ver seção 4.3.1). E, no item “so” [zo:], o mesmo número de participantes identificou o erro de pronúncia, tanto no pré- quanto no pós-teste, enquanto, nos itens “heißen” [ˈhaisən] e “zehn” [tse:n], a diferença nos escores entre os testes foi de apenas um participante.

No pré-teste, em certos itens, alguns participantes evidenciaram que o foco da atenção não estava na palavra-alvo do estudo. No item F5.6, “Ich gebe meiner Mutter eine Vase [‘fa:zə]” (Eu dou a minha mãe um vaso), um participante se deteve à gramática quando externou: “É meine Mutter e não meiner”. Esse fato mostrou que ele não percebeu o alvo, a palavra “Vase” [‘va:zə] lida [‘fa:zə], pois enfatizou a terminação do pronome. No item F5.17, cuja frase era “Ivoti ist meine Stadt [estat]” (Ivoti é a minha cidade), 3 participantes do GC e um do GE identificaram o erro da pronúncia dizendo: “Ivoti não é um estado!”. Contudo, não souberam sinalizar a palavra-alvo [ʃtat] cidade. Nos itens F5.18 e F5.17, dois participantes realizaram a identificação do erro, contudo produziram incorretamente o fonema-alvo, fazendo a inserção da vogal epentética em: stark [ʃtark]: [eʃtark] (1 participante do GE), Stadt [ʃtat]: [eʃtat] (2 participante do GE), o que não foi recorrente no pós-teste. Esse fato evidencia a tomada de consciência dos participantes da produção de /ʃt/ após a intervenção com foco na forma.

Com vistas a observar o desempenho dos participantes, utilizando seus conhecimentos sobre os aspectos fonético-fonológicos, mas em outro tipo de atividade, como a leitura, a próxima seção apresenta os resultados do teste de Leitura e Compreensão Leitora.

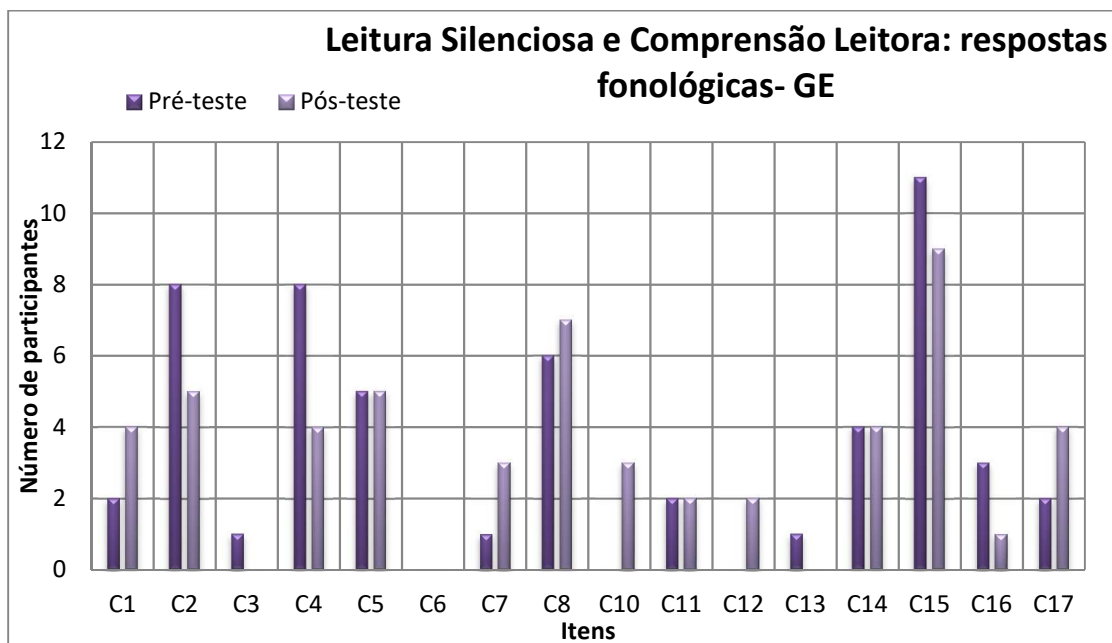
4.2.2 Dados Obtidos na Atividade de Leitura Silenciosa e Compreensão Leitora

A fim de averiguar de se a consciência de aspectos fonético-fonológicos poderia contribuir na eficácia leitora no que se refere à acurácia, ao tempo e à compreensão, aplicou-se o Teste de Leitura Silenciosa e de Compreensão Leitora, elaborado para este estudo. Conforme descrito na metodologia, depois de feita a leitura silenciosa do texto, o participante devia marcar, dentre três alternativas, aquela que considerava adequada para a lacuna. Os escores das atividades foram divididos conforme a alternativa marcada, sendo um item fonologicamente semelhante, outro semanticamente possível e um sendo o vocábulo adequado. Um exemplo de atividade é: na primeira lacuna da atividade tem-se: wir [vi:r] (nós) como item fonologicamente semelhante, viele [fi:l] (muitas) como semanticamente possível e vier [fi:r] (quatro) como resposta esperada. Para o segundo momento de aplicação dos testes, foi elaborado um novo texto, observando os critérios do teste Cloze já mencionados na metodologia deste estudo. As três alternativas em cada lacuna, isto é, as palavras com os respectivos sons-alvo, foram mantidas como no pré-teste, mas a ordem das lacunas no texto foi modificada.

Analisando separadamente as respostas dadas pelos participantes do GE, nos dois momentos de pesquisa, observa-se que houve a predominância de assinalar as alternativas semanticamente semelhantes com os alvos e que, no pós-teste, o grupo teve escores mais altos em 14 itens de um total de 17, ao assinalarem a resposta esperada. De um modo geral, pode-se constatar que o GE teve uma compreensão do texto, embora não no nível esperado. Além disso, o teste Cloze exige do leitor uma compreensão mais detalhada do texto, especificamente de cada enunciado, para que a lacuna seja corretamente preenchida.

No que diz respeito às respostas fonologicamente semelhantes com o alvo, é possível perceber (ver gráfico abaixo), que, no pré-teste, nos itens C2²⁶, C4, C15, cujos respectivos sons-alvos eram: /v/- /ts/; z/ - /ts/; - /s/- /ts/, os participantes tiveram escores mais altos e, no pós-teste, nos itens C5²⁷, C8 e C15 (; /z/- /ʃ/; /v/-/f/; /s/- /ts/).

Gráfico 4 – Leitura Silenciosa e Compreensão Leitora: respostas fonológicas- GE



Fonte: Elaborado pela autora

O item C8 teve, nos dois momentos de teste, baixo número de participantes que marcou a alternativa esperada, que era “Wetter” [ˈvɛtər] (tempo). Conforme ilustra o gráfico acima, a alternativa fonológica “Vetter” [ˈfɛtər] (primo) teve um número considerável de participantes que a escolheu, portanto, o par /f/-/v/, assim como no teste de consciência

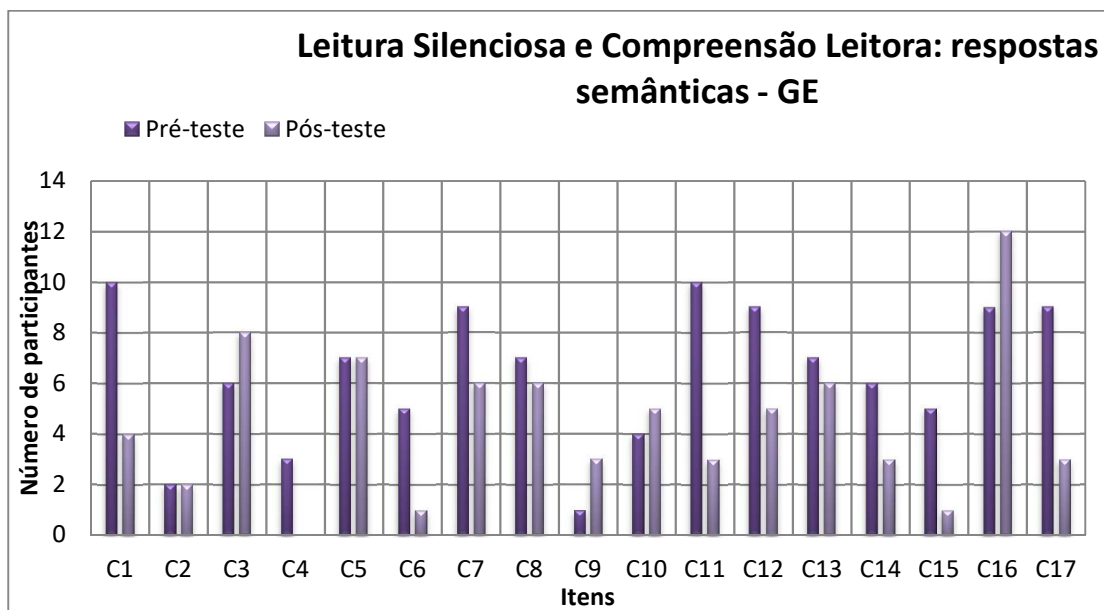
²⁶ C2: weit [vait]/ Zeit [tsait]- /v/- /ts/; C4 so [zo:] / Zoo [tso:] - z/ - /ts/; C15: Spaß [ˈʃpa:s] / Spatz [ʃpats] - /s/- /ts/

²⁷ C5: Sohn [zo:n] / schon [ʃo:n] Kind [kint]- /z/- /ʃ/; C8: Wetter [ˈvɛtər] (tempo), Vetter [ˈfɛtər]- /v/-/f/; C15: (Spaß [ˈʃpa:s] / Spatz [ʃpats] - /s/- /ts/).

fonológica, parece ser mais dificilmente detectado pelos aprendizes. Outro item que merece destaque é o C15, cuja resposta esperada era “Spaß” [ˈʃpa:s] (diversão), mas houve a tendência em escolher a alternativa “Spatz” [ʃpats] (pardal). A identificação do fonema /s/ no grafema “ß” e o significado da palavra é, para alguns aprendizes, um aspecto ainda complexo, pois a frequência com que são deparados com tal produção é rara, visto que esse grafema não faz parte da L1.

No que concerne às respostas semanticamente semelhantes ao alvo, o gráfico abaixo mostra que os participantes do GE, no pré-teste, em 11 itens tiveram os maiores escores e, no pós-teste, nos itens C3²⁸, C16 (sons-alvo: /v/- /b/ e /f/- /v/). Novamente, as especificidades dos fonemas /f/-/v/ foram obstáculos para os participantes. Em tese, o GE teve uma certa predominância em escolher as respostas semanticamente parecidas com os alvos nos dois momentos da pesquisa.

Gráfico 5 – Leitura Silenciosa e compreensão Leitora: respostas semânticas- GE



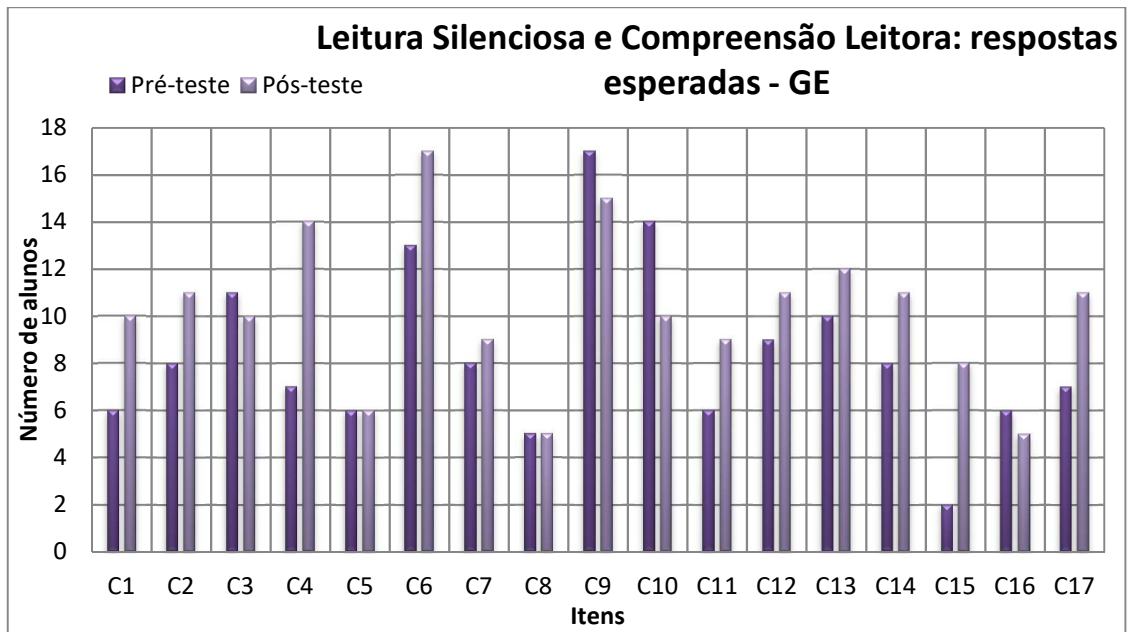
Fonte: Elaborado pela autora

No pós-teste, o GE, no item C16: Phase [ˈfa:zə] (fase), Vase [ˈva:zə] (vaso), Tag [ta:k] (dia) /f/-/v/, 66% dos participantes optaram pela alternativa semântica “Tag”, possivelmente em função do vocábulo “dia” ser mais frequente no dia a dia dos aprendizes, quando, por exemplo, no início da aula, os aprendizes respondem à pergunta: Welcher Tag ist heute? (Que dia é hoje?).

²⁸ C3 Baum [ˈbaum] / Wald [valt] / bald [balt]- /v/- /b/ e C16 Phase [ˈfa:zə] / Vase [ˈva:zə] / Tag [ta:k] /f/- /v/

Ao analisar-se, porém, as respostas esperadas que o GE assinalou no pré- e no pós-teste, o Gráfico 6 evidencia que de 17 itens, em 12 os escores foram igual ou melhores, portanto, um houve um crescimento considerável (C1: /f/-/v/, C4: /z/-/ts/, C6: /z/-/ts/, C15: /s/-/ts/, C17: /z/-/ts/). Os piores escores foram nos itens C3: /v/- /b/, C9: /ʃt/-/ʃ/, C10: /z/-/ts/, C16: /f/-/v/.

Gráfico 6 – Leitura Silenciosa e compreensão Leitora: Respostas esperadas- GE



Fonte: Elaborado pela autora

Com esses resultados, pode-se perceber que os aprendizes tiveram grandes avanços na proficiência leitora, principalmente nas palavras-alvo que envolviam o fonema /ts/ (itens C4, C6, C15, C17). Porém, como foi analisado anteriormente, a produção do fonema /ts/ ainda é mais difícil, embora a percepção de /ts/ esteja mais acurada após as atividades de instrução com foco na forma. É claro que alguns alvos ainda estão no processo de serem compreendidos, como /f/ e /v/, visto que os resultados no item C16 ficaram baixos.

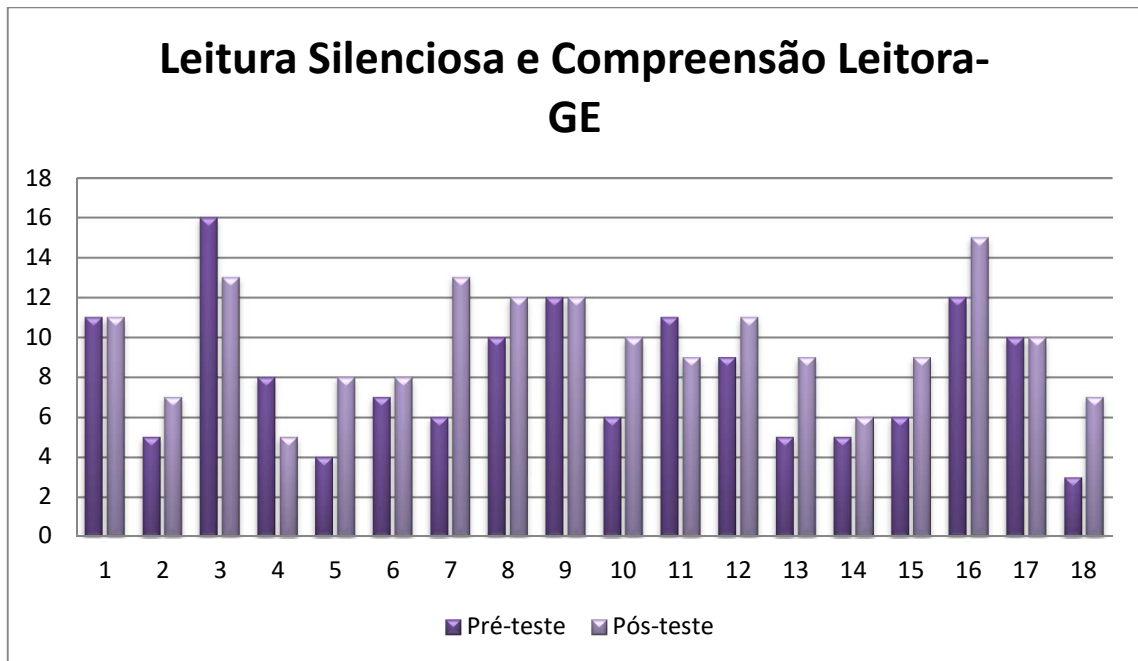
Após realizada a leitura silenciosa, os participantes deviam assinalar uma alternativa que melhor se encaixava como título da narrativa, pois o objetivo era observar o nível de compreensão leitora de cada aprendiz. Com relação ao título da narrativa (cf. seção 5.3.5), do GE, 50% do participantes escolheram a alternativa 5, cujo título era “Die Familie Stein” (A família Stein), em seguida, 22% a alternativa 3 “Der Zoo” (O zoológico), 16% a segunda alternativa “Ein schöner Ferientag bei Familie Stein” (Um bonito dia de férias na família Stein) e 11% a alternativa 4 “Die besten Freunde” (Os melhores amigos). De uma forma

geral, o título escolhido pela maioria dos participantes, a alternativa 5, não está incorreta, contudo ela não contempla todo o sentido do texto, uma vez que, na história, aparecem como personagens os amigos das crianças, os quais contribuem de forma especial para a compreensão da narrativa e que não estão contemplados no título. A alternativa considerada mais adequada para o texto seria “Ein schöner Ferientag bei Familie Stein” (Um bonito dia de férias na família Stein). Os dados revelam que os participantes se detiveram a uma parte específica da narrativa, possivelmente a parte que lhes era mais conhecida, por descrever a família e ser um trecho bastante concreto, diferentemente da parte em que as crianças brincam e usam a sua imaginação.

Com relação ao título da narrativa do pós-teste, 55% do GE escolheram a primeira alternativa “Die Klasse von Anja und Marco” (A turma de Anja e Marcos), 16% optaram pela terceira alternativa “Theater spielen in der Schule” (Brincar de teatro na escola), a qual foi considerada a resposta esperada, 16% a alternativa 4 “Der Prinz, die Prinzessin und die Hexe” (O príncipe, a princesa e a bruxa) e a alternativa 2 “Das Buch” (O livro) e a 5 “Der Geburtstag” (O aniversário) foram somente por um participante escolhidas. A alternativa 1, escolhida pela maioria dos participantes, foi considerada incorreta, por contemplar parcialmente a narrativa, uma vez que a maioria das ações dos personagens dizia respeito ao teatro na escola e não à turma de Anja e Marco, por isso, a alternativa 3 melhor correspondia ao enredo. As outras alternativas representavam partes bem específicas da narrativa.

Comparando os escores na atividade de leitura silenciosa e compreensão, é possível constatar que o GE aumentou a média em 1.83, sendo que, no pré-teste, 50% dos participantes ficaram abaixo da média, já no pós-teste, somente 27% do grupo. Essa melhora do GE fica visível no gráfico abaixo que compara os resultados do grupo GE nos dois momentos da pesquisa.

Gráfico 7 – Leitura Silenciosa e Compreensão Leitora – GE



Fonte: Elaborado pela autora

Em suma, os dados revelam que a leitura silenciosa e a compreensão leitora em LA não são tarefas simples de serem analisadas e compreendidas. Muitos são os fatores que podem ter influenciado os dados desse trabalho, como, por exemplo, a exposição a alguns vocábulos, a qualidade do insumo, o tempo de contato com textos um pouco mais extensos, as estratégias de leitura que os aprendizes utilizaram e o hábito da prática de leitura silenciosa. Também o tipo de teste de medição pode afetar os resultados dos estudos que comparam a compreensão de leitura e as habilidades subjacentes entre aprendizes. Keenan, Betjemann e Olson (2008) mostraram que os testes que utilizaram um procedimento de cloze, em que o leitor é convidado a preencher uma palavra ausente em uma sentença, dependiam muito de habilidades de decodificação, enquanto testes que usavam perguntas abertas dependiam mais das habilidades de compreensão de linguagem. O tipo de teste usado para medir a compreensão de leitura é, portanto, um importante fator que pode afetar os resultados dos estudos que comparam compreensão de leitura entre aprendizes. Assim apresenta-se-á, na seção seguinte, a atividade de leitura em voz alta, que analisa a leitura acurada, o tempo e a compreensão leitora a partir de perguntas.

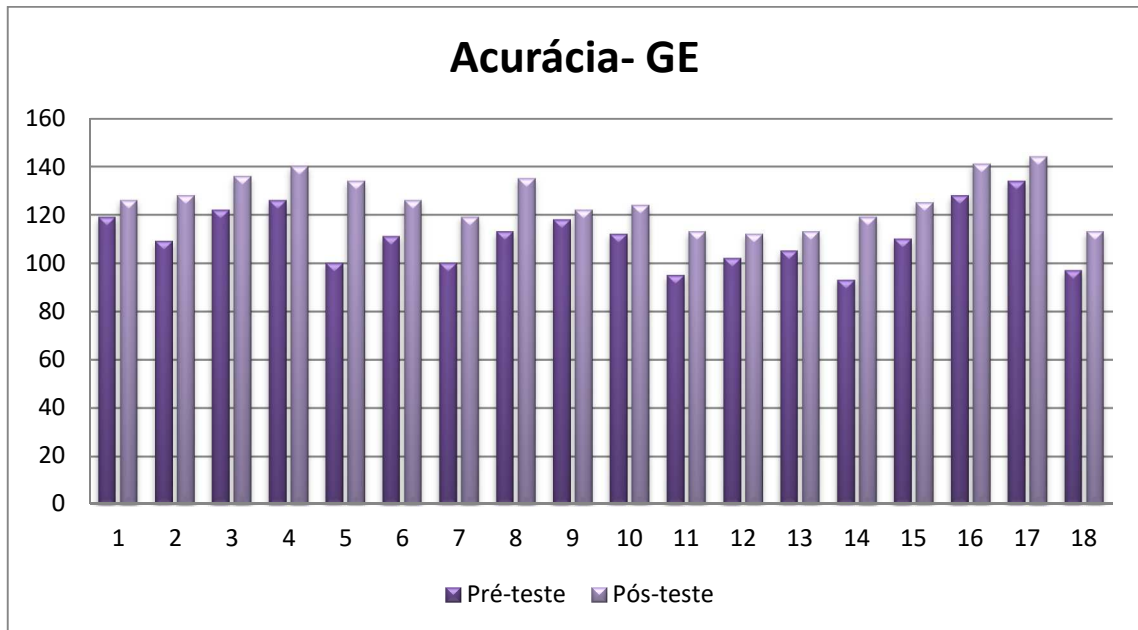
4.2.3 Dados Obtidos na Atividade de Leitura em voz alta: Acurácia, Tempo e Compreensão

Com o objetivo de verificar outros aspectos relativos à consciência de aspectos fonético-fonológicos e leitura, aplicou-se um terceiro teste, cujos focos foram a acurácia, o tempo, além da compreensão leitora. Ao ler o texto em voz alta, a acurácia foi observada e o tempo foi cronometrado. Logo após a leitura, o participante tinha de verbalizar o que havia compreendido do texto, respondendo, em português ou alemão, a 11 questões.

Tanto no pré-teste quanto no pós-teste, a média de palavras lidas com exatidão ficou muito próxima nos dois grupos, o GE teve a média de 110 e o GC 111 palavras. Também no pós-teste, o GE teve a média de 126 e o GC 124 palavras. Na comparação entre os grupos, essa diferença não foi estatisticamente significativa, visto que a significância associada ao Teste t foi maior que 0,05 (ver tabelas 2 e 3).

No entanto, ao observar cada grupo separadamente, no pós-teste, os dados revelam que houve uma melhora significativa estatisticamente, sendo o valor de $p=.000$ nos dois grupos. O Gráfico abaixo mostra o desempenho da leitura acurada em voz alta de cada participante do GE.

Gráfico 8 – Acurácia- GE

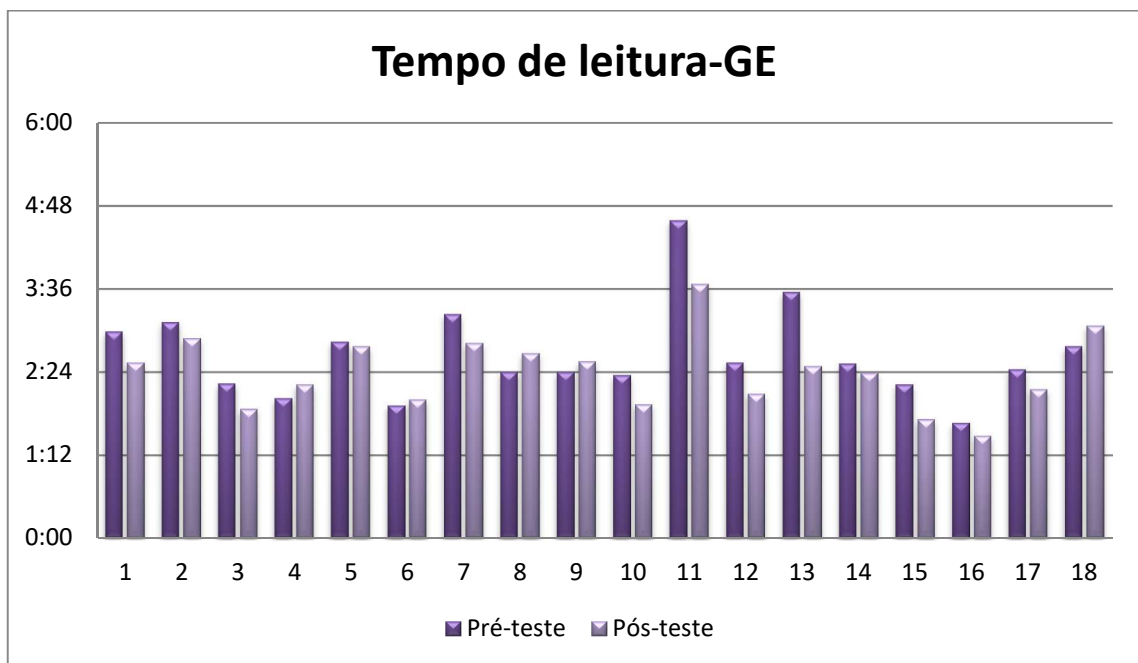


Fonte: Elaborado pela autora

Como é possível ver, todos os participantes do GE aumentaram o número de palavras lidas com exatidão, principalmente os participantes PE5 e PE14. Essa melhora na fluência pode estar atrelada à instrução com foco na forma, mas também ao tempo de contato com a língua-alvo, visto que o grupo controle também obteve escores estatisticamente significativos nesta variável.

No que diz respeito ao tempo de leitura, nos dois momentos da pesquisa, os grupos também apresentaram médias e desvio padrão próximos, sendo que a significância associada ao Teste t foi maior que 0,05. No pré-teste, o GE apresentou um tempo médio de 2:39 e, no pós-teste, de 02:34 e o GC, no pré-teste, 02:42 e, no pós-teste, 02:27. O gráfico 9 ilustra o desempenho na leitura em voz alta de cada participante do GE, sendo que 12 participantes diminuíram seu tempo de leitura no pós-teste.

Gráfico 9 – Tempo de leitura - GE



Fonte: Elaborado pela autora

Ponderando os dados de cada grupo, verificamos que, assim como a acurácia, o tempo de leitura apresentou índices significativos estatisticamente ($p: 0.27$ do GE e $p: .011$ do GC). Essa melhora da acurácia e do tempo de leitura podem ser justificados, em resultado do contato com a língua, pois a velocidade e a precisão de leitura dependem de a palavra estar registrada no léxico visual pela frequência com que o leitor já foi exposto a ela e por ter a ela acoplado o seu sentido (KATO,1999).

No que se refere à quantidade de acertos em cada questão relacionada ao texto lido, embora o GE tenha maiores escores em relação ao GC, a diferença entre os grupos não é estatisticamente significativa (significância associada ao Teste t foi maior que 0,05). A Tabela que segue mostra os escores das respostas esperadas dos participantes do GE e do GC, no pré-teste. Para facilitar a leitura, os escores mais baixos foram sinalizados em vermelho e os mais altos, em amarelo.

Tabela 9 – Escore das respostas esperadas dadas após a leitura do texto no pré-teste

Itens	Perguntas	Grupo experimental		Grupo controle	
		N:11	N:18 %	N:12	%
I 1	Wie ist die Familie?(Como é a família?)	4	22%	5	41%
I 2	Was macht der Großvater?(O que o avô faz?)	6	33%	1	8%
I 3	Wo wohnt die Familie?(Onde mora a família?)	8	44%	8	66%
I 4	Was macht die Familie am Samstag?(O que a família faz no sábado?)	11	61%	6	50%
I 5	Wo sind die Tiere?(Onde estão os animais?)	4	22%	5	42%
I 6	Womit fährt die Familie zum Zoo?(Com qual meio de transporte a família vai ao zoológico?)	4	22%	2	16%
I 7	Welche Tiere sind im Zoo?(Quais animais estão no zoológico?)	11	61%	9	75%
I 8	Wie viele Giraffen sind im Zoo?(Quantas girafas têm no zoológico?)	1	5%	0	0%
I 9	Wie ist das Wetter?(Como estava o tempo?)	6	33%	1	8%
I 10	Was gibt es zum Trinken?(O que tinha para beber?)	18	100%	11	92%
I 11	Was ist schwarz und weiß?(O que é preto e branco?)	12	66%	7	58%

Fonte: Elaborado pela autora

Nos dois grupos, uma grande porcentagem dos participantes identificou os animais que estavam no zoológico, possivelmente, porque há uma proximidade com os vocábulos da L1. Na questão I 8, na resposta esperada “vier Giraffen” (quatro girafas), o numeral foi identificado com maior dificuldade, sendo esse vocábulo considerado de alta frequência,

contudo lido frequentemente de maneira inadequada. Na questão I 10, a resposta esperada era “Orangensaft” (suco de laranja). Os participantes do GE a leram de forma acurada, acessaram o seu conhecimento lexical e, por isso, atingiram 100% de acerto. No pré-teste, em quatro questões, mais de 50% dos participantes do GE conseguiram verbalizar a sua compreensão do texto e, no pós-teste, esse número foi para cinco questões. A Tabela 13 indica os escores das respostas esperadas dos participantes do GE e do GC no pós-teste:

Tabela 10 – Escore das respostas esperadas dadas após a leitura do texto no pós-teste

Itens	Perguntas	Grupo experimental		Grupo controle	
		N:11	N:18 %	N:12	%
I 1	Was hat Susanne? (O que a Susanne tem?)	8	44%	4	33%
I 2	Wie lange kennen sich die Freunde?(Há quanto tempo os amigos se conhecem?)	2	11%	1	0.8%
I 3	Wie alt ist die beste Freundin von Susanne? (Quantos anos tem a melhor amiga de Susanne?)	9	50%	7	58%
I 4	Wo wohnt Steffi? (Onde mora Steffi?)	11	61%	6	50%
I 5	Welche Hobbys haben Susanne und Steffi? (Quais hobbies possuem Susanne e Steffi?)	10	55%	7	58%
I 6	Welches Instrument spielt Susanne? (Qual instrumento toca Susanne?)	11	61%	2	16%
I 7	Welcher Monat ist es? (Qual mês é?)	12	66%	8	66%
I 8	Wie ist das Wetter? (Como está o tempo?)	7	38%	4	33%
I 9	Wohin fahren die Freunde? (Aonde vão os amigos?)	3	16%	2	16%
I 10	Was spielen die Freunde? (O que os amigos brincam?)	12	66%	4	33%
I 11	Wie fahren die Freunde nach Hause? (Como os amigos vão para casa?)	5	27%	1	0.8%

Fonte: Elaborado pela autora

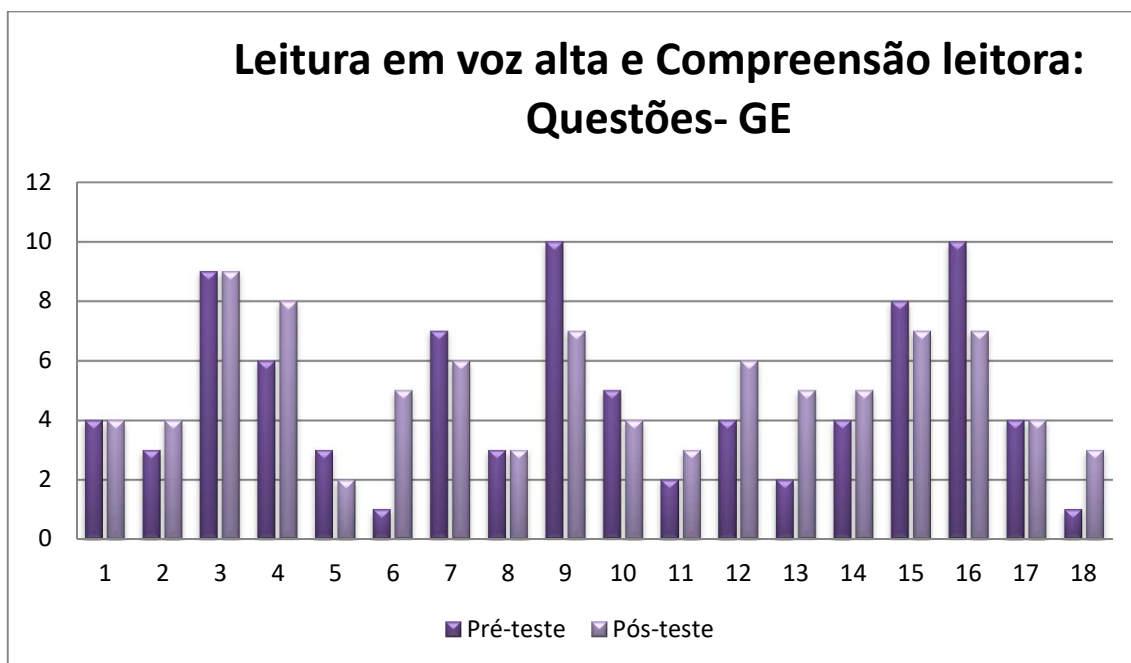
Na questão I 2, a estrutura “Wie lange...” (Há quanto tempo...) pode ter sido considerada complicada, embora ela tenha sido trabalhada anteriormente. Contudo, outro aspecto chama atenção: a leitura do número “vier” [vi:r] (quatro) foi novamente dificultosa para os aprendizes, embora seja um vocábulo de alta frequência, como mencionado anteriormente. Já na questão I 7, os dois grupos tiveram uma pontuação alta, pois a resposta

envolvia o vocábulo semelhante à L1 dos aprendizes, “Dezember” (dezembro), portanto, a associação entre as línguas auxiliou na compreensão leitora, mesmo que alguns participantes não tenham lido a palavra-alvo de forma acurada. O GE teve, na questão I 10, escores altos, visto que os participantes tiveram de elencar as brincadeiras das crianças naquele dia.

Para finalizar, a intenção de expor tais perguntas aos participantes foi levá-los, inicialmente, a interagir como o insumo textual com foco no significado, mas alguns aprendizes tiveram dificuldades em compreender determinadas perguntas, embora elas já tivessem sido trabalhadas na aula de alemão e na atividade anterior à aplicação dos testes. Essa atividade exigiu do leitor avaliar, filtrar, organizar muitas informações e, acima de tudo, conectar-se com o que ele leu, com o seu conhecimento prévio e suas experiências (EHLERS, 2006). Por esse motivo, não é considerada uma tarefa tão simples para o aprendiz de LA.

Embora dois textos diferentes tenham composto os momentos da pesquisa, o gráfico abaixo mostra o significativo número de participantes, cujo desempenho se manteve (PE1, PE8, PE17) ou, ainda, aqueles que aumentaram um pouco (PE6, PE18) seus índices de acerto, ou aqueles como PE9 e PE16, que decaíram no pós-teste.

Gráfico 10 – Leitura em Voz Alta e Compreensão Leitora: Questões - GE



Fonte: Elaborado pela autora

Comparando os dados do pré- com os do pós-teste, alguns aspectos chamam muito a atenção. Por exemplo, no pré-teste, o tempo do participante PE6 foi inferior a dois minutos, ele apresentou um número de palavras lidas com exatidão dentro da média, contudo, somente

uma questão foi respondida após a leitura. Nesse momento, o participante preocupou-se somente com a forma e com a fluência, mas não com o sentido do texto. No pós-teste, apresentou um tempo de dois minutos, alcançou a média de palavras lidas com acurácia e respondeu a 5 questões corretamente. Esse resultado nos mostra que sua proficiência na língua aumentou, quando conseguiu se concentrar nos três aspectos: acurácia, tempo e compreensão.

Por outro lado, o participante PE11 teve, nos dois momentos, os tempos mais altos de leitura, não atingiu a média de acurácia e o número de questões respondidas corretamente ficou muito abaixo da média, sendo três a quantidade mais alta. Esses dados comprovam que a pouca fluência de leitura desse participante, que ficou no nível da decodificação, acabou comprometendo a acurácia e a compreensão do texto.

Já o participante PE16, que teve o menor tempo de leitura nos dois testes, apresentou escores acima da média em todos os aspectos analisados. A fluência na leitura surge com a prática evidenciando que o aprendiz já consegue articular os sons da LA com determinada facilidade (PENNINGTON, 1996). Nesse caso, a fluência permite o acesso ao foco central da mensagem, a qual transmite informação, enquanto que a acurácia inclui o foco primordial na forma (DUTRA, 2015). O participante PE17 teve o número de palavras lidas com exatidão elevado nos dois testes, tempos bem próximos (02:26 e 02:09), porém o número de questões respondidas corretamente permaneceu o mesmo, 4. Portanto, esse participante também deteve sua atenção à forma.

Do grupo controle, no pré- e no pós-teste, o participante PC2 teve o número mais alto de palavras lidas de forma acurada, o tempo e também o número de questões muito semelhante. Os menores tempos de leitura (02:05 e 01:37) teve o participante PC4 e o seu número de questões, no pós-teste, aumentou de 3 para 6. Possivelmente, a fluência possa ter o auxiliado na compreensão textual.

Em suma, os dados auxiliam na compreensão de alguns aspectos relevantes apreendidos nesta pesquisa. Embora tenham sido feitos todos os encaminhamentos com os participantes, alguns demonstraram estar nervosos para realizar as atividades, principalmente a leitura em voz alta que foi gravada e cronometrada. Por isso, características individuais como nervosismo, ansiedade, a capacidade de armazenamento de informações na memória (GONÇALVES, 2013) podem ter influenciado nos resultados.

Para muitos aprendizes, ler em voz alta é um grande desafio, encarado, por vezes, de forma negativa. Alguns aprendizes que leem em voz alta não conseguem se concentrar no conteúdo, nem na palavra, nem na frase no nível do texto. Durante a realização dos testes, um

participante PE10 chegou a relatar: “Eu não consigo prestar atenção no texto quando leio em voz alta, preciso ler baixinho pra mim”.

Realizar a leitura em voz alta somente uma vez, exigiu do aprendiz o direcionamento de sua atenção para a pronúncia acurada. Por isso, alguns participantes acabaram ficando no nível da decodificação, o que, aparentemente, exigiu um nível de monitoramento bastante alto dos aprendizes. E aqui se faz necessária uma ponderação a respeito da prática da leitura em voz em sala de aula, visto que essa habilidade, por vezes, é pouca exercitada durante as aulas, em função do grande número de aprendizes, ou, inclusive, pela própria resistência por parte de alguns aprendizes em realizar essa prática, fato que precisa ser repensado, visto que pode influenciar o êxito na leitura dos aprendizes na LA.

Justamente a partir do relato dos aprendizes, que diziam não saber ler, é que surgiu o interesse em compreender o que acontece durante a leitura em LA. Partiu-se do pressuposto de que os aprendizes dominavam o princípio alfabético, pois compreendiam que as letras representavam sons. Contudo, não tinham desenvolvido a consciência fonológica, a habilidade de atentar para os sons da fala, que é considerada crucial para que se obtenha êxito na leitura. Visto que existem muitas pesquisas que abordam a correlação positiva da consciência fonológica com a leitura em L1, buscou-se a verificação dessa hipótese também na LA. Embora essa correlação não tenha se confirmado, baseado nos resultados do Teste t, que evidenciam escores estatisticamente significativos nas quatro atividades desenvolvidas, pode-se inferir que a eficácia da instrução com foco na forma explícita de aspectos fonético-fonológicos trouxe benefícios muito maiores ao grupo experimental em comparação ao grupo controle que não a recebeu.

A partir da pesquisa bibliográfica foi possível perceber também que, na LA, vários outros fatores relevantes influenciam na leitura e na compreensão leitora, como constata Gombert (1992) quando traz a hierarquia no desenvolvimento da compreensão leitora. Após a compreensão do que significa ler, eis um item chave para o entendimento do desenvolvimento da compreensão leitora: as habilidades de consciência lexical e semântica precisam ser muito mais enfatizadas em sala de aula para que os aprendizes percebam o domínio da língua e, conseqüentemente, consigam realizar a leitura e a tentar compreender o texto. O próximo passo, na percepção do autor, é o trabalho com a consciência fonológica.

Para Zimmer (2010b), o insumo, cuja consistência e frequência são destacadas em estudos sobre leitura, é o léxico. Um reconhecimento amplo do vocabulário (GRABE, 2010a) é fundamental durante a leitura, aspectos esses que foram reforçados nas atividades guiadas durante a instrução explícita. Tanto a consistência quanto a frequência são as características

responsáveis pelo alto nível de interação entre diferentes tipos de informação linguística, cujos vieses distribucionais guiam a aquisição da linguagem e a compreensão da leitura (ZIMMER, 2010b). Para que os processos de decodificação e de acesso lexical (processos ao nível das palavras) possam ocorrer, faz-se necessário que o leitor desenvolva as habilidades de compreensão das palavras em LA a fim de que possa não apenas conhecer as palavras do texto, mas também acessar significados contextualmente relevantes para essas palavras, relacionando-as a outros conceitos exigidos pelo contexto. Desse modo, as palavras mais frequentes na língua são reconhecidas mais rapidamente pelos leitores, ao passo que as menos frequentes serão processadas com maior dificuldade. Tal frequência aponta para o conhecimento que o leitor possui de determinado repertório lexical e fonético-fonológico (JERÔNIMO, 2012). A velocidade e precisão de leitura dependem também, segundo Kato (1999), de a palavra estar registrada no léxico visual pela frequência com que o leitor já foi exposto a ela e por ter a ela acoplado o seu sentido.

Seja no nível fonológico, morfossintático, semântico ou pragmático, o uso das habilidades de leitura em primeira língua para compreender a língua adicional (ZIMMER, 2008) não é o suficiente para se alcançar um nível de compreensão leitora mais avançado. Além disso, em função do nível de proficiência do leitor na L1 desempenhar um importante papel no desenvolvimento da habilidade de leitura em LA (PORFIRIO, 2014), seria válido, em pesquisas futuras, realizar um teste de QI e um teste de leitura também na L1 para que a comparação entre as línguas fosse possível, esclarecendo assim, os fenômenos envolvidos na leitura na LA.

O presente trabalho alcançou resultados que contribuem para a investigação de aspectos linguísticos na relação entre consciência fonológica, leitura e compreensão leitora na língua alemã como LA.

4.2.4 Coeficiente de Correlação Linear de Pearson

O coeficiente de correlação linear de Pearson compreende a análise de dados amostrais para saber se e como um certo conjunto de variáveis está relacionado com outra variável. Se o valor de r for maior >0 (positivo) indica que as duas variáveis tendem a variar no mesmo sentido, isto é, em média um aumento na variável X provocará um aumento na variável Y. A partir do conceito deste conceito, buscou-se verificar se as variáveis independentes: leitura, acurácia, tempo e compreensão se correlacionavam com a dependente: a consciência fonológica.

Para todas as variáveis correlacionadas, obteve-se um valor de r alto, podendo ser assim constatado que, para a população da pesquisa, a melhora na consciência fonológica não influenciou as outras variáveis em estudo. Todos os resultados encontram-se em anexo para fins de melhor entendimento das correlações (APÊNDICE G).

4.3 RESULTADOS QUALITATIVOS

Durante as aulas com a intervenção pedagógica, os participantes foram estimulados a refletirem sobre alguns aspectos linguísticos em específico. Essas contribuições foram analisadas conforme o que argumenta Slobin (1980), que explica que os aspectos de consciência linguística podem ser observados por meio de: (1) autocorreções e reformulação no curso da fala em andamento; (2) comentários sobre o discurso dos outros (pronúncia, dialeto, idioma, significado, adequação, estilo, volume, etc.); (3) perguntas explícitas sobre a fala e a linguagem; (4) comentários sobre a própria fala/linguagem; (5) respostas a perguntas diretas sobre linguagem; e ainda, (6) comentários sobre a língua.

A partir dessa classificação, as contribuições foram também analisadas via Modelo de Redescrição Representacional, uma vez que cada uma delas apresenta um nível de explicitude da consciência linguística do participante.

4.3.1 Análise de Dados via Modelo de Redescrição Representacional

Pensando nos níveis de representação mental do modelo RR, o teste consciência fonológica, principalmente a atividade de julgamento de aceitabilidade e produção, exigiu dos aprendizes habilidades mentais diferentes daquelas requeridas para a simples produção de um vocábulo. Essa é, segundo Lorandi (2011), a principal diferença entre os níveis E1, E2 e E3 no modelo RR. Embora o modelo tenha sido apresentado na seção 2.3.1, serão apresentados alguns conceitos novamente para prosseguir com a análise de dados.

Enquanto as informações estão em um formato Implícito, elas não estão disponíveis para análise e, então, o indivíduo imita, por exemplo, aquilo que o adulto produz, pois esse é um nível procedimental. Quando as representações passam o formato do nível E1, o que se pode ver é um tipo de produção em que se percebe que a pessoa não está mais centrada apenas no insumo, como no nível Implícito, mas ainda não há manipulação intencional de dados (LORANDI, 2011). Ela volta-se para seu próprio sistema em construção, e dados de sensibilidade são perceptíveis em suas produções. Como evidência do nível Explícito 2,

tomam-se as tarefas *offline*²⁹ tais como as do teste de CF explicitadas anteriormente, em que a informação está disponível para acesso consciente, mas ainda não são verbalizadas. Relações dentro do conhecimento já adquirido são possíveis, assim como a manipulação intencional desse conhecimento. No nível Explícito 3, é preciso haver relato verbal sobre o conhecimento (LORANDI, 2011). Toma-se como exemplo a parte da atividade de CF de julgamento de aceitabilidade e produção, em que os aprendizes tinham de explicar suas respostas. Nesta atividade, um resultado interessante parece mostrar a diferença entre o nível E2 e o E3, visto que uma porcentagem maior de aprendizes pôde julgar as palavras como incorretas, em comparação às que conseguiram verbalizar o porquê. Esse resultado também foi encontrado por Lorandi (2011) em tarefa similar.

Resumidamente, a consciência linguística baseada nos pressupostos do modelo RR (LORANDI, MARQUES, 2016) pode ser definida como o alcance de determinados níveis de representação mental, nos quais o conhecimento está em um formato no qual é possível: mostrar sensibilidade aos recursos da língua (E1); trabalhar em tarefas *offline* (E2); pronunciar-se sobre o conhecimento (E3).

A fim de evidenciar as produções linguísticas dos participantes do estudo, apresentar-se-ão as contribuições conforme o nível de explicitude.

4.3.1.1 Nível Explícito 1

Em alguns momentos, foram observadas contribuições de nível E1. Durante a instrução 4, os aprendizes foram desafiados a ler, produzir os fonemas-alvo para que conseguissem, em seguida, expressar a sua opinião a respeito de um determinado enunciado, como por exemplo, „In der Sporthalle Fußball spielen? Schön!“ (No ginásio jogar futebol? Legal!). Durante a prática guiada, que foi desenvolvida em duplas, um dos participantes externou o seguinte comentário:

“O Arthur fica falando Fubball!” (*Fußball* [ˈfuːsbal]: futebol) (Participante: PE 15)

A partir da pronúncia do colega, o aprendiz PE15 evidenciou uma sensibilidade linguística para a produção da fricativa alveolar desvozeada /s/. A palavra “Fußball” é com

²⁹ Tarefas que exigem que o informante mantenha a informação na mente, trabalhe com ela, para, então, fornecer uma resposta. Diferente das tarefas on-line, em que a resposta é dada durante o processamento, ou seja, sem que se precise ou que se tenha tempo de “pensar sobre ela”.

frequência lida incorretamente em detrimento da inexistência do grafema “β” na língua materna dos aprendizes do estudo.

Outra forma de sinalizar a consciência linguística é realizando perguntas explícitas sobre a fala e a linguagem. Na instrução 10, durante a prática guiada, que consistia em ler e exercitar um trava-língua, um participante indagou:

“O Z é forte, néh?” (Participante: PE 5)

A pergunta mostra um nível inicial de consciência linguística, quando PE5 solicitou a confirmação da forma como o grafema “Z” deve ser produzido, que por sinal é /ts/, na língua informal dos aprendizes “Z é forte.”. Nessa mesma atividade, ao exercitarem a leitura do trava-língua, dois participantes fizeram comentários sobre a própria fala/linguagem, como em:

“Oh, Frau! E nunca vou conseguir dizer isso!” (Participante: PE2)

“Zebra tem que cuidar para não ler em português.” (Participante: PE16)

A contribuição de PE2 chama atenção pela falta de confiança que apresenta na realização de uma leitura mais desafiadora na língua-alvo, como não sendo capaz de realizar tal atividade na língua alemã. Sua consciência linguística faz-se notável quando, ao ler o trava-língua, não consegue ter um bom desempenho, apresentando uma leitura pouco fluente. Já a contribuição de PE16, deixa evidente que a aprendiz relacionou a língua materna com a alvo para chegar à conclusão de que se não houvesse um cuidado maior, a palavra “Zebra” poderia ser lida na L1 e não na LA, [‘tse:bra].

4.3.1.2 Nível de Explícito 2

Passa-se agora a verificar o segundo nível de explicitude nas contribuições do participantes. Durante a instrução 2, na atividade de discriminação auditiva, os aprendizes tinham de ouvir a produção de um vocábulo e assinalar o fonema ouvido. A partir do comentário sobre a pronúncia, o participante PE12 deixa evidente que a produção de “β” é /s/, pois manipula uma pequena estrutura da língua verbalizando o resultado para “Fub”, realizando uma tarefa *offline*.

“Lehrerin, o β (eszet) tem som de /s/ néh, senão ficaria fub”. (Fuβ [fus] Participante: PE 12)

Assim como na contribuição de PE12, a produção da fricativa alveolar desvozeada /s/, representada pelo grafema “ß” é, com frequência, realizada como uma oclusiva /b/ em detrimento da inexistência desse grafema na língua materna e da semelhança com o grafema “B”.

Na instrução 5, quando os aprendizes deviam avaliar a leitura em grupo do poema “Stefan, die Schlange” (Stefan, a cobra), atentando a pronúncia, a velocidade, a entonação dos aspectos trabalhados, o participante PE8 mostrou-se sensível à produção de /ʃ/, fonema-alvo estudado na aula.

*“Teve gente que não cuidou o /ʃ/.” (/ʃ/ referindo-se ao encontro consonantal “sch”
Participante: PE 8)*

A identificação da não produção de /ʃ/ revela que o aprendiz tem a capacidade de discriminar as diferentes produções, classificando como incorretas aquelas que são produzidas como /s/, por exemplo. Também a partir da pergunta explícita sobre a linguagem, na instrução 10, durante a prática guiada, que consistia em ler e exercitar um trava-língua, o participante PE6 indagou:

“Frau, se diz drau/s/en ou drau/z/en?” (Referindo-se à leitura da palavra: draußen [ˈdraʊsən] (lá fora)) (Participante: PE 6)

Na contribuição acima, percebe-se a consciência linguística da diferença da produção dos dois fonemas. Em virtude de nessa seção abordarmos as contribuições que apresentam traços de consciência linguística, a contribuição a seguir não faz referência ao nível do fonema, mas sim ao nível da palavra, quando o participante realiza perguntas explícitas sobre a língua, durante a prática guiada, na instrução 4.

*PE6: “Frau! Que que é “Schultasche” mesmo?”
Professora: “Vamos pensar! “Tasche” é...”
PE6: “Bolsa.”
Professora: “E Schul... que vem de ... (Schule).. é...”
PE6: “Escola, néh.”
Professora: “Então?”
PE6: “Bolsa de escola! Ah tá, mochila!”*

É pertinente observar o raciocínio do aprendiz no decorrer da sua aprendizagem na LA, pois o professor pode instigá-lo a chegar a um nível de explicitude mais elevado de seu

próprio conhecimento, chegando a verbalizá-lo, para que perceba o quanto domina da língua-alvo e está progredindo, fato que pode ser motivador para os aprendizes de LA.

4.3.1.3 Nível Explícito 3

Já durante a primeira aula com instrução com foco na forma, os participantes evidenciaram o último nível de consciência linguística, conforme o modelo de RR. Após a discriminação auditiva, ao serem questionados diretamente sobre a linguagem, sobre o que difere uma língua da outra e como identificamos que a língua mudou, o participante PE14 faz a comparação entre as línguas que ouviu, no caso, inglês e alemão, e constata que as modificações se dão no nível ortográfico e fonológico.

*“Nas palavras **“Brother”** e **“Bruder”** mudaram algumas letras e também o som”. (Participante: PE 14)*

Durante a instrução 7, na prática controlada, os aprendizes deviam analisar, comparar e sistematizar o seu pensamento a respeito dos adjetivos trabalhados na letra de uma música visando a percepção das semelhanças e das diferenças na pronúncia das palavras. O participante PE1 foi o primeiro a se manifestar, afirmando:

“Todos os adjetivos que terminam com V têm som /f/.” (Participante: PE 1)

As informações sobre o funcionamento das formas-alvo no insumo instrucional propiciaram condições para que os aprendizes percebessem como essas formas funcionam quando se encontram em diferentes contextos.

4.3.1.4 Teste de Consciência Fonológica: Atividade de Julgamento de Aceitabilidade e Produção- Nível Explícito 2 e 3

No teste de consciência fonológica, a última atividade compreendia em julgar se uma determinada sentença havia sido produzida corretamente, produzir a palavra-alvo e explicar a resposta dada baseada no seu conhecimento linguístico. Tanto o pré-teste quanto no pós-teste, as respostas dadas pelos participantes do GE foram organizadas conforme o quadro abaixo.

Quadro 7 – Respostas do participantes do GE na atividade de julgamento de aceitabilidade e produção- CF- Nível Explícito 2 e 3

Classificação das respostas	Explicação da atitude do aprendiz	PRÉ	PÓS
Identificação de um erro aleatório	Aprendiz mencionava somente que havia um erro na frase;	3	15
Identificação da pronúncia incorreta	Aprendiz somente dizia a palavra, cuja pronúncia estava incorreta;	4	2
Produção correta da palavra- alvo	Aprendiz somente produzia a palavra-alvo corretamente;	8	1
Identificação do erro e produção <u>incorreta</u> do alvo	Aprendiz mencionava a palavra-alvo, mas a produzia de forma incorreta;	3	0
Identificação do erro e produção correta do fonema-alvo	Aprendiz identificava o erro e produzia corretamente a palavra-alvo.	3	35
Total de respostas		21	53

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dessas respostas, o aprendiz demonstrava ter alguma consciência, dessa forma, as respostas foram classificadas em nível 2 de explicitude de acordo com o modelo RR. No pré-teste, o GE teve 21 respostas em nível E2 e, no pós-teste, 53 respostas, o que revela que o grupo teve índices mais altos, pois o crescimento é de mais de 50%. No pós-teste, um considerável número de participantes (60% do GE) identificou um erro aleatório da frase lida. Esse dado leva a crer que os participantes conseguiam perceber que algo não soava de acordo com o que estavam acostumados, contudo, não tinham ainda o discernimento preciso para apontar efetivamente o alvo. Vale destacar que 88% dos participantes do GE passaram a identificar o erro e a produzir corretamente a palavra-alvo (ver quadro acima), o que revela que os participantes passaram a ter maior consciência para determinados sons da língua-alvo, a ponto de, inclusive, conseguir produzi-los corretamente.

No pré-teste, 3 participantes do GC alcançaram o nível E2, no item F5.17, „Ivoti ist meine *Stadt* [estat]“ (Ivoti é minha cidade.), quando a pronúncia deveria ser: [ʃtat], fazendo as seguintes observações:

“Ivoti não é estado!” (Participantes: PC1 e PC2)

“Ivoti é um estado?” (Participantes: PC12)

Os participantes somente mostram uma sensibilidade linguística para a palavra-alvo, mas não apresentam uma explicação do raciocínio. Na contribuição de PC12, notamos uma

determinada dúvida com relação ao sentido na frase, devido à introdução da vogal epentética, tornando o vocábulo muito próximo a uma palavra da sua L1.

As contribuições que alcançaram o nível explícito 3 de explicitude ocorreram somente no pós-teste, sendo 3 no GE e 2 no GC. No item F5.6, a frase era: „Ich gebe meiner Mutter einer *Vase*“ ([’fa:zə]: pronúncia incorreta) (Eu dou a minha mãe um vaso.) O participante PE4 identificou o erro, produziu corretamente a palavra-alvo e explicou:

“Não é Fase [’fa:zə], mas sim, Vase [’va:zə]!”

A partir da correção feita, é perceptível que o participante compreendeu o enunciado, pois produziu, inclusive, a palavra esperada. Contribuição semelhante foi dada pelo participante PE9, no item F5.11, „*Zehn* [’ze:ən] *Haustiere* habe ich“ (Dez animais de estimação eu possuo.), a pronúncia correta da palavra-alvo seria [tse:n]. O participante identificou o erro, produziu de forma correta e atribuiu a seguinte explicação:

“Dez se pronuncia [tse:n] e não [’ze:ən]!” (Participante PE9)

Ao dizer a quantidade de animais de estimação, o participante deixa explícito a compreensão do enunciado e, ainda, faz a comparação entre a africada alveolar desvozeada /ts/ e fricativa alveolar vozeada /z/, cujo par comumente causa dúvida na sua produção. Também no item F5.17, „*Ivoti* ist meine *Stadt* [estat]“ (Ivoti é minha cidade.), a pronúncia deveria ser: [ʃtat]. O participante PE2 identificou o erro, produziu a palavra-alvo e elucidou:

“Ivoti não é um estado, é uma cidade.”

O participante inferiu que a palavra pronunciada com a inserção da vogal epentética poderia comprometer a compreensão do que, de fato, a palavra *Ivoti* significa uma cidade e não um estado. Ao externar a sua compreensão trazendo a noção de estado e cidade, é perceptível que o participante encontra-se em nível mais avançado de consciência linguística.

Do GC, as duas contribuições foram mais concisas, pois os participantes fizeram uso do fonema produzido com o esperado para justificar a sua resposta. O participante PC2, no item F5. 8, „*Meine Mutter* ist *so* [tso:] *nett*“ (Minha mãe é tão querida.), cuja pronúncia da palavra-alvo deveria ser [zo:], identificou o erro, produziu corretamente a palavra e explicou:

“Deve ser [z] ao invés de [ts]”.

O participante PC2 menciona a produção do fonema incorreto e produz o esperado. Fenômeno semelhante ocorreu no item F5.14, „Meine Geschwister *heißen* [‘haibən] Tobias und Lara”, quando o participante PC3, além de identificar o erro, produziu corretamente o fonema-alvo e sinalizou:

“Não existe hei[b]en. É hei[s]en”.

Em síntese, os dados oriundos das tarefas de consciência fonológica sugerem que os participantes, no decorrer dos meses de pesquisa, tiveram avanços no seu aprendizado da língua-alvo. Alcançar o último nível de explicitude não é tarefa fácil para aprendizes que não estavam acostumados a verbalizar o seu conhecimento sobre determinados aspectos fonético-fonológicos da língua alemã e o seu raciocínio. Isto posto, seguem as considerações finais deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação nos possibilitou examinar se o nível de consciência fonológica de crianças brasileiras aprendizes de língua alemã como língua adicional, estimulado via instrução explícita de aspectos fonético-fonológicos, pode influenciar no processo de leitura e compreensão leitora. Buscou-se contribuir para o avanço dos estudos na área de Linguística Aplicada e do ensino em língua adicional, mais especificamente o da língua alemã.

O primeiro objetivo era investigar se aprendizes brasileiros de língua alemã como língua adicional são capazes de reconhecer os diferentes sons, específicos da língua-alvo, quando apresentados em variados contextos. Partindo da premissa de que o aprendiz só adquire aqueles aspectos linguísticos da LA que são efetivamente por ele notados (SCHMIDT, 1990), entende-se que a capacidade de refletir sobre as unidades sonoras da LA, especialmente os fonemas, que caracterizam a noção de consciência linguística exposta no trabalho, é de fundamental importância para o processo de aquisição do sistema fonético-fonológico da LA. Os dados das tarefas de consciência fonológica nos fornecem um panorama geral dos aprendizes em dois momentos específicos da pesquisa, sendo que, no pós-teste, tem-se a comprovação do avanço dos conhecimentos linguísticos das formas-alvo do grupo experimental, pois 17 participantes obtiveram melhores índices e em 47 itens os resultados foram superiores.

O segundo objetivo estava atrelado a verificar a eficácia da instrução explícita dos aspectos fonético-fonológicos e sua contribuição para a melhora da consciência fonológica. Pelos índices do grupo experimental no teste de consciência fonológica, no pós-teste, foi possível constatar que a intervenção pedagógica via instrução explícita de aspectos fonético-fonológicos na língua alemã foi benéfica e eficaz para a aprendizagem das formas-alvo, pois, como mencionado anteriormente, 94% dos participantes tiveram um desempenho melhor em diferentes atividades de CF, inclusive nas de produção dos sons-alvo.

Analisar se a consciência de aspectos fonético-fonológicos contribui na prática leitora no que se refere à acurácia, ao tempo e à compreensão era o terceiro objetivo. A pesquisa partiu do princípio de que os aprendizes apresentavam dificuldade em realizar a leitura no alemão. Contudo, a partir da análise estatística dos dados, apurou-se que essa habilidade metalinguística não influenciou no desempenho da leitura ou da compreensão leitora. Em vista disso, acredita-se que a dificuldade enfrentada pelos aprendizes nas atividades de leitura e compreensão leitora, encontrava-se, predominantemente, no nível do conhecimento lexical ou da semântica como mencionado por Gombert (1992). Ressalta-se, entretanto, apesar da não

correlação estatística entre as diferentes habilidades, que apenas o GE alcançou diferença significativa, no pós-teste, nas tarefas de consciência fonológica e leitura silenciosa e compreensão. Levando em consideração que a única diferença entre o GE e o GC foi a instrução explícita, esse resultado pode significar que possivelmente uma amostra maior pudesse revelar tendências estatísticas mais visíveis em relação aos benefícios da consciência fonológica para a compreensão leitora em LA.

Por fim, os dados evidenciaram que houve diferenças de desempenho entre o grupo experimental e o grupo controle em relação ao nível de consciência fonológica, à leitura e à compreensão leitora. No pós-teste, na atividade de consciência fonológica, o GE apresentou uma média muito próxima ao GC o que evidencia o crescimento significativo do GE. Na leitura silenciosa, 15 participantes (N:18) obtiveram resultado igual ou melhor. Além disso, todos os participantes do GE aumentaram o número de palavras lidas com exatidão e 12 diminuíram seu tempo de leitura. A partir do teste *T-Student* foi possível verificar que somente nas variáveis acurácia e tempo de leitura, a diferença entre os grupos não foi significativa, pois os dois grupos apresentaram médias muito próximas nos dois momentos de pesquisa.

Há inúmeros fatores que interferem no processo de aprendizagem de uma LA e enfatizou-se neste trabalho aqueles que são julgados pertinentes para o ensino de leitura em um ambiente de não imersão, como é o caso do aprendizado de língua alemã no Brasil. As dificuldades de compreender um texto, mesmo que haja similaridade entre a L1 e LA, são de caráter linguístico e extralinguístico e ocorrem em diferentes níveis: no sistema de escrita (sistemas muito diferentes), em nível lexical (falta ou vocabulário deficiente), em nível sintático (dificuldade de reconhecimento do padrão sintático), em nível semântico (impossibilidade de estabelecer relações), em nível pragmático (em que podem aparecer interferências da L1) (GONÇALVES, 2013). É necessário que haja uma intervenção por parte do professor, propiciada, por exemplo, via instrução explícita de aspectos linguísticos, que mostre a eficácia da transformação do conhecimento de implícito a explícito, para acelerar o processo e permitir uma aprendizagem de leitura mais eficiente.

As implicações pedagógicas e contribuições teórico-metodológicas do presente estudo auxiliam profissionais da área de línguas adicionais nas suas práticas em sala de aula. A partir dos resultados obtidos, no que tange aos efeitos instrucionais das formas-alvo, pode-se afirmar que o tempo destinado às instruções ocasionou efeitos benéficos sobre a aprendizagem das formas-alvo e a consciência sobre elas. Pensar em uma intervenção pedagógica que integre o ensino com instrução com foco na forma de aspectos fonético-

fonológicos, estruturada a partir dos estágios de Celce-Murcia, Brintos e Goodman (1996), em uma perspectiva comunicativa, foi certamente um avanço dentro da área de língua adicional, mais especificamente a de alemão. É necessário que não se entenda a instrução explícita como a única e mais efetiva forma que abarca questões linguísticas problemáticas a ser trabalhada em sala de aula. Trazem-se neste trabalho sugestões que podem ser adaptadas para cada realidade de ensino.

Outra contribuição é a de compreender a consciência linguística, a consciência de aspectos fonético-fonológicos, dentro do Modelo de Redescrição Representacional (KARMILOFF-SMITH, 1992; LORANDI, 2011) e analisar as contribuições dos participantes, as quais favorecem o entendimento de como a aprendizagem em uma LA acontece. Ademais, tecer essa relação entre consciência fonológica, leitura e compreensão leitora na língua adicional é, sem dúvida, uma área a ser muito explorada, em função das inúmeras contribuições que podem beneficiar e facilitar a compreensão do processamento linguístico do aprendiz.

De forma geral, o presente estudo respondeu às perguntas ao atingir de forma significativa os objetivos. Reconhece-se que há, ainda, limitações no que diz respeito à dificuldade que se tem de localizar testes adequados para a língua alemã que mensurem dados de consciência fonológica e de compreensão leitora dos aprendizes.

Estudos futuros decorrentes desta pesquisa poderiam, primeiramente, replicar este trabalho com um número mais expressivo de participantes. Assim sendo, talvez fosse possível confirmar de forma estatisticamente significativa os resultados parcialmente mostrados ou aqueles que não diferiram de forma significativa. Sugere-se também um estudo longitudinal, possibilitando um maior número de instruções explícitas e, inclusive, a aplicação de pós-teste imediato e pós-teste postergado para que se possa mensurar os efeitos de aprendizagem.

Infelizmente, são poucas as universidades que formam professores de alemão no país, e o número das que trabalham sistematicamente questões sobre a fonética e a fonologia, tendo em vista a atuação do professor em sala de aula, é ainda menor. O ensino de pronúncia compreende uma tarefa complexa, pois envolve diversas variáveis: o aprendiz com que se está trabalhando e suas diferenças individuais, o ambiente de ensino e a carga horária, o item-alvo a ser sistematizado, além das diversas decisões pedagógicas a serem tomadas para a elaboração do plano de aula. Ademais a relação dos aspectos fonético-fonológicos, da leitura e da compreensão leitora são campos pouco estudados dentro da área de aprendizagem da língua adicional.

É importante que o professor, além de pensar em “como se ensina”, esteja interessado em saber “como se aprende”, afinal o aprendiz é o foco da aprendizagem. Portanto, conhecer as dificuldades dos aprendizes, entender o porquê da sua ocorrência e saber quais medidas tomar para saná-las é de suma importância para que o professor possa auxiliar o aprendiz no processo rumo à consciência linguística e à leitura proficiente na LA.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, J.A.; FIELD, M.L. **From reader to reading teacher**. New York: Cambridge University Press, 1997.

ADAMS, M. J. et al. **Relatório final de grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2003. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/comissões/cec/relatórios/Relat_Final.pdf> Acesso: 30 abr. 2018.

_____. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALVES, U. K. **O papel da instrução explícita na Aquisição Fonológica do Inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade**. 2004. 336f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2004. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Textos_Em_Psicolin/Disserta%C3%A7%C3%B5es/O%20Papel%20Da%20Instru%C3%A7%C3%A3o%20Expl%C3%ADcita%20Na%20Aquisi%C3%A7%C3%A3o%20Fonol%C3%B3gica%20Do%20Ingl%C3%AAs%20Como%20L2%20-%20Evid%C3%A4ncias%20Fornecidas%20.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2018.

_____. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R.R. et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012a. p.29-40.

_____. Consciência dos aspectos fonético-fonológico da L2. In: LAMPRECHT, R.R. et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012b. p.169-190.

_____. A explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. In: LAMPRECHT, R.R. et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012c. p.211-258.

_____. Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. **Versalete**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 392-413, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol3-05/392UbirataAlvesPRONTO.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

ALVES, U.; BARRETO, F. O processamento e a produção dos aspectos fonéticos-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R.R. et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p.193-209.

ANDERSON, N.J. Metacognitive Reading Strategy Awareness of ESL and EFL Learners. **The CATESOL Journal**, v. 16, n.1, p. 11-27, 2004.

AQUINO, C. **Uma discussão acerca da consciência fonológica em LE: o caminho** percorrido por aprendizes brasileiros de inglês na aquisição da estrutura silábica. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4025/1/000421837-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

BATTISTELLA, T. R. **A relação entre a percepção, a produção e a consciência fonológica na aprendizagem do inglês como língua estrangeira.** 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4152/1/000421803-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

BECKER, T. **Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen.** Darmstadt: WBG, 2012.

BENCKE, D.B. **Estratégias de compreensão leitora em português brasileiro e em inglês como segunda língua um estudo comparativo sobre transferência linguística no âmbito da metacognição.** 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz, Santa Cruz do Sul, RS, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1056/1/Diane%20Blank.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

BERNHARDT, E. B.; KAMIL, M. L. Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. **Applied Linguistics**, n. 16, p. 15e34, 1995.

BEST, C.; TYLER, M. **Nonnative and second-language speech perception: comonalities and complementarities.** In: BOHN, O.; MUNRO, M. (Ed.). *Language experience in second language speech learning: in honor of James Emil Flege.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007. p. 13-34.

BLANCO-DUTRA, A.P. et al. Repensando as práticas pedagógicas e clínica sob o enfoque da consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R.R. et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 139-163.

BRAGA, D.; BUSNARDO, J. Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of language through text. **Linguas Modernas**, n. 2, p. 129-149, 1993.

BRAWERMAN-ALBINI, A. **Os efeitos de um treinamento de percepção na aquisição do padrão acentual pré-proparoxítono da língua inglesa por aprendizes brasileiros.** Tese (Doutorado em Letras). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012.

CAMARA JR, J.M. **Estrutura da língua portuguesa.** Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

CAPOVILLA, A.G.S. **Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento intercorrelações e intervenções.** 1999. 262f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____.; MACHALOUS, N.; CAPOVILLA, F. Leitura em crianças bilíngues: Uso das rotas fonológica e lexical em português e alemão. In: MALUF, M.R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 185-216.

_____.; GUTSCHOW, C.R.D.; CAPOVILLA, F.C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 13-26, dez. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 maio 2018.

CARDOSO-MARTINS, C.; NAVAS, A.L. O papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 17-32, out./dez. 2016

CARVALHO, A.R. **O ensino de leitura em língua inglesa em uma escola pública**: das orientações curriculares à prática docente no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=160165>. Acesso em: 07 jun. 2018.

CAVALIERE, Ricardo. **Pontos essenciais em fonética e fonologia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2010.

CELCE-MURCIA, M. Teaching Pronunciation Communicatively. **MEXTESOL Journal**, v. 7, n. 1, p. 10-25, Apr. 1983

_____. Teaching pronunciation for communication. The second time around. **MEXTESOL Journal**, v. 18, n. 2, p. 25-34, 1994.

_____.; BRINTON, D. M.; GOODMAN, J.M. **Teaching Pronunciation**: a reference for teachers of English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____.; BRINTON, D. M.; GOODMAN, J.M. **Teaching Pronunciation**: a course and reference guide. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CEZARIO, M.M.; MARTELOTTA, M.E. Aquisição da linguagem. In: MARTELOTTA, M.E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2013. p.205-215.

COLTHEART, M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, M.; HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 25-41.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEKEYSER, R. Implicit and Explicit Learning. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. (Eds.). **The Handbook of Second Language Acquisition**. Boston: Blackwell Publishing, 2005.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition**. New York: Cambridge University Press, 1998. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=dUc7sLSt1DIC&pg=PA15&lpg=PA15&dq=focus+on+form+theory+research+and+practice&source=bl&ots=bwM0iNrWk-&sig=KkOfog5rKIsLoYQe7je2qj5TLFM&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwi89_qrjM7aAhWDfpAKHSbYA_cQ6AEIdDAI#v=onepage&q=focus%20on%20form%20theory%20research%20and%20practice&f=false>. Acesso em: 07 jun. 2018.

DUDALSKI, R.; FIGUEREDO, S.; MEIRELES, S. Recepção oral e produção escrita: um estudo sobre aprendizado da língua alemã por alunos de graduação em Letras. In: BATTAGLIA, M.H.V. (Org.). **Estudos linguísticos contrastivos em Alemão e Português**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2008. p. 15-40.

DROOP, M.; VERHOEVEN, L. Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. **Reading Research Quarterly**, v. 38, p. 78-103, 2003.

DUTRA, E.O. **Os efeitos da instrução com foco na forma na aprendizagem de clíticos de 3ª pessoas do espanhol por universitários brasileiros**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2015. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5531/Eduardo%20de%20Oliveira%20Dutra%20_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 nov. 2017.

EHLERS, S. Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. **Babylonia** 3+4, p. 31-38, 2006. Disponível em: <http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2006-3-4/Baby3-4_06Ehlers.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2018.

ELLIS, R. Introduction: Investigating form-focused instruction. **Language Learning**, S1: Supplement 1, p.1-46, 2001.

_____. Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a second Language- a psychometric study. **Studies in Second Language Acquisition**, v.27, p.141-172, 2005.

FALCÃO, V.M.B. Ler em língua estrangeira: o que é preciso saber? **Rev. de Letras**, v. 19, n 77, p. 77-83, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl19Art11.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FINGER, I. At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 27, p. 305-352, 2005.

FREITAS, P.G. **Os efeitos de duas estratégias de ensino, uma implícita e outra explícita, na aprendizagem do presente e do passado próximo do italiano como língua estrangeira**. 2014. 336f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/132448>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FUCHS, L.S. et al. Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. **Journal Scientific Studies of Reading**, v. 5, n. 3, p. 239-256, 2001.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMBERT, J.E. **Metalinguistic development**. Hertfordshire: Harvester, Wheatsheaf, 1992.

_____. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M.R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

GONÇALVES, T.S. Compreensão de textos em L1 e L2: diferenças, semelhanças e o papel da memória. In: SENALE, 7., 2013, Pelotas. *Anais...* Pelotas: EDUCAT, 2013. p. 1-15. Disponível em: <http://www.ucpel.tche.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/53.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2018.

GOODMAN, K. Reading: a psycholinguist guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, v. 6, p. 126-135, 1967.

_____. **The reading process**. London: Routledge and Kegan Paul, 1970.

GRABE, William. Current developments in second language reading research. **TESOL Quarterly**, v. 25, n. 3, p. 375-406, 1991.

_____. Revisiting the MLA Report on reconfiguring foreign language programs: The role of reading. **Reading in a Foreign Language**, v. 22, Suppl. 1, p. 11-14, Jan. 2010a.

_____. Fluency in reading: Thirty-five years later. **Reading in a Foreign Language**, v. 22, n. 1, p. 71-83, Apr. 2010b.

JERÔNIMO, G.M. Fatores que impactam na proficiência em leitura em L2. **Letrônica**, v. 5, n. 3, p. 154-169, jul./dez. 2012.

KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. **Cognition**, Amsterdam, v. 23, p. 95-147, July 1986.

_____. **Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1992.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KEENAN, J.M.; BETJEMANN, R.S.; OLSON, R.K. Reading Comprehension Tests Vary in the Skills They Assess: Differential Dependence on Decoding and Oral Comprehension. **Scientific Studies of Reading**, v. 12, n. 3, p. 281-300, 2008. DOI: 10.1080/10888430802132279

KODA, K. **Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

KRASHEN, S.D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Prentice-Hall International, 1982.

LEFFA, V.J.; IRALA, V.B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V.J.; IRALA, V.B. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LIGHTBOWN, P. et al. Comprehension-based learning: The limits of 'do it yourself.' **Canadian Modern Language Review**, v. 58, p. 427-464, 2002.

LIMA JUNIOR, R.M. **Pronunciar para comunicar**: uma investigação sobre o efeito do ensino explícito da pronúncia na aula de LE. 2008. 243F. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1567>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 10, n.3, p.747-771, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n3/a13v10n3.pdf>>. doi:10.1590/S1984-63982010000300013.

LORANDI, A. **From sensitivity to awareness**: the morphological knowledge of brazilian children between 2 and 11 years old and the representational redescription model. 2010. 200f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/4204>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

_____. A consciência linguística e o modelo de Redescrição Representacional: como explicar a discrepância entre os processos de consciência em diferentes domínios?. In: SEMINÁRIO DE AQUISIÇÃO FONOLÓGICA, 3., 2011, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPel, 2011. v. 1. p. 35-36.

_____. A consciência linguística e o modelo de redescrição representacional: fonologia e morfologia como microdomínios diferentes. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FONOLOGIA, 4., 2012, Porto Alegre. **Livro de Resumos...** Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2012. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/3.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____.; KARMILLOF-SMITH, A. **A consciência morfológica e o modelo de Redescrição Representacional**. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/3.pdf>>. Acesso em: 10 nov.2017

_____. From sensitivity to awareness: the morphological knowledge and the Representational Redescription Model. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 6-16, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://eprints.bbk.ac.uk/12946/1/10590-38425-2-PB.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

_____. A consciência morfológica e o Modelo de Redescrição Representacional. In : SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 1., 2014, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. v. 1, p. 1-18.

_____.; MARQUES, D.M. Subsídios teóricos e práticos para a elaboração de testes de consciência linguística. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 1-20, 2016. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25993/25993.PDFXXvmi=WHcZc9sBpFofftbFGliHGOso26eq5Qm2zz2LJun9aMopgB5WkoF1d8pfeEHjv4m5DoRnTfw52WujzBgT0Vud5ltk1bEwf2DTquhlLOqOMV8lxfxlaMqwhMxsq6JtJDUfVg1LHPxExTdn9LJkzbRQxqjpw4TgHPvE7xpOnZtmTHK3tuo3HhTGIe7gi2x1R5GZD7O26jo01a4vGszoLt6uJdL3fk58pL83SW60gv0iG4OnxoNjTTPE7BHnVMwmzFq>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

MELLO, C.B. Pensamento, inteligência e funções executivas. In: PANTANO, T; ZORZI, J.L. **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009.

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. The recent history of second language learning research. In: MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. (Org.). **Second language learning theories**. London: Routledge, 2013, p. 27-60.

MOOJEN, S. **Consciência fonológica**: instrumento de avaliação sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MORAES, G.B. **A aprendizagem do presente do subjuntivo do espanhol por alunos brasileiros**: um estudo com foco na forma. 2014. 168f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/132448>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MORAIS, J. **Criar leitores**: para professores e educadores. São Paulo: Minha Editora, 2013.

MOROSOV, I. **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira**. Curitiba: Ibplex, 2008.

NESDALE, A. R.; TUNMER, W. E. The development of metalinguistic awareness: a methodological overview. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Ed.). **Metalinguistic awareness in children**: theory, research and implications. Berlim: Springer-Verlag, 1984, p. 36-55.

NOBRE-OLIVEIRA, D. **The effect of perceptual training on the learning of English vowels by Brazilian Portuguese speakers**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007. 211f. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90286/242580.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

NORRIS, J.M.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 Instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. **Language Learning**, v. 50, n.3, p. 417-528, 2000.

OLIVEIRA, J.J.; REINECKE, K. Como trabalhar fonética em sala de aula: da teoria à prática. In: BOHUNOVSKY, R. **Ensinar alemão no Brasil**: contextos e conteúdos. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p.125- 146.

ORTEGA, L. **Second language acquisition**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2013. (Understanding Language Series).

PENNINGTON, M.C. Phonology in English language teaching. London: Longman, 1996.

PEREIRA, L. Fatores compartilhados no processamento da leitura em L1 e L2. In: PEREIRA, V.W.; GUARESI, R. (Org.). **Estudos sobre leitura**: psicolinguística e interfaces. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 76-83. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/estudossobreleitura.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

PEROZZO, R.V. **Percepção de oclusivas não vozeadas sem soltura audível em codas finais do inglês (L2) por brasileiros: o papel da instrução explícita e do contexto fonético-fonológico.** 2013. 193f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/77142>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

POERSCH, J.M. Uma questão termológica: consciência, metalinguagem e metacognição. **Letras Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p.7-14, 1998.

PORFIRIO, L. Leitura em língua estrangeira: a importância do conhecimento prévio nas aulas de compreensão textual. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, V. 4, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/985/699>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

RAUSCH, R.; RAUSCH, I. **Deutsche Phonetik für Ausländer**. Leipzig: Verlag: Enzyklopädie, 1988.

RUHMKE-RAMOS, N.K. Treinamento perceptual e instrução explícita no desenvolvimento da percepção dos fricativos interdentais por brasileiros aprendizes de inglês. In: ENCONTRO DO CELSUL, 9., 2010, Palhoça. **Anais...** Palhoça, SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/287959381_TREINAMENTO_PERCEPTUAL_E_INSTRUCAO_EXPLICITA_NO_DESENVOLVIMENTO_DA_PERCEPCAO_DOS_FRICATIVOS_INTERDENTAIIS_POR_BRASILEIROS_APRENDIZES_DE_INGLES>. Acesso em: 07 jun. 2018.

SANTORUM, K.; SCHERER, L.C. O papel do ensino de estratégias para o desenvolvimento da leitura em segunda língua (L2). **ReVEL**, v. 6, n. 11, p. 1-12, ago. 2008. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_o_papel_do_ensino_de_estrategias.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2018.

SANTOS, A.A.A.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. **CLOZE: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SAVAGE, J. Começando: consciência fonêmica e conhecimento do alfabeto. In: _____. (Org.). **Aprender a ler e a escrever a partir da fônica: um programa abrangente de ensino**. Porto Alegre: AMGH, 2015. p.44-85.

_____. Abordagens de ensino da fônica: instrução integrada e direta. In: SAVAGE, J. (Org.). **Aprender a ler e a escrever a partir da fônica: um programa abrangente de ensino**. Porto Alegre: AMGH, 2015. p. 126- 164.

SCHERER, A. Conversa inicial. In: LAMPRECHT, R.R. et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 23-26.

SCHERER, A.P.R. Princípio alfabético e consciência fonológica: fatores determinantes no tempo de leitura de crianças em processo de alfabetização. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 82-99, jul. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/69>>. Acesso em: 27 maio 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.17058/signo.v32i53.69>.

SCHMIDT, R. The Role of Consciousness in Second Language Learning. **Applied Linguistics**, v.11, n.1, p.129- 158, 1990.

_____. Attention. In: ROBINSON, P. (Ed.). **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 3-32

_____. Attention, awareness, and individual differences in language learning. In: CHAN, W.N. et al. **Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4**. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 2010. p. 721-737.

SHIOTSU, T. Reading ability and components of word recognition speed: The case of L1-Japanese EFL learners. In HAN, Z.; ANDERSON, N. (Eds.). **Second language reading research and instruction**. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2009. p. 15–37

SILVA, F.S. **Consciência fonológica em língua estrangeira: um estudo acerca da aquisição de espanhol por falantes brasileiros**. 2014. 169f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2014. Disponível em: <<http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/554>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

SILVA, T.C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVEIRA, R. **The influence of pronunciation instruction on the perception and the production of English word-final consonants**. 2004. 283f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87379>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

SLOBIN, D.I. A Case Study of Early Language Awareness. In: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R.J.; LEVELT, W.J.M. (Eds.). **The Child's Conception of Language**. Springer, Berlin, Heidelberg, 1980. (Springer Series in Language and Communication, 2).

SOARES, A.J.C. **Consciência fonêmica, nomeação automática rápida e velocidade de leitura em escolares do ensino fundamental**. 2013. 128f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

SPADA, N. Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research. **Language Teaching**, v. 30, p.73- 87, 1997.

_____. Beyond form-focused instruction: reflections on past, present and future research. **Language Teaching**, v. 44, p. 225-236, 2010.

_____.; LIGHTBOWN, P. Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? **Tesol Quarterly**, v. 42, n. 2, p.181-207, June 2008.

_____.; TOMITA, Y. Interactions between type of instruction and type of language feature: a meta-analysis. **Language Learning**, v. 60, n. 2, p. 1-46, 2010.

SPINASSÉ, K.P. Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 1, p.1-10, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/20578>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SPINILLO, A.G.; MOTA, M.M.P.E.; CORREA, J. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educ. rev.**, n.38, p.157-171, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n38/11.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000300011>.

STERN, Hans Hörmann. **Fundamental concepts of language teaching**. London: OUP, 1983.

SWAIN, M. The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In **J. P. Lantolf (Ed.), Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 97-114.

TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L. The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Ed). **Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications**. Berlim: Springer-Verlag, 1984. p. 12-35.

VERHOEVEN, L. Components of early second language reading and spelling. **Scientific Studies of Reading**, v. 4, p. 295-311, 2000.

WELKER, H. **Gramática alemã**. 5. ed. Brasília: Editora UNB, 2015.

WOLF, C. **Descobrimo as rimas em poemas**: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização. 2015. 285f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2222/1/467064.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

ZIMMER, M. C. **A transferência do conhecimento fonético fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora**: uma abordagem conexionalista. 2003. 198f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/marcia_zimmer.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2018.

_____. O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: uma abordagem conexionalista. **Signo**, Santa Cruz do Sul, p. 49-64, ago. 2008. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/439>>. Acesso em: 13 out. 2017.

_____. A leitura em língua estrangeira e os efeitos da frequência e da consistência do insumo lexical em L2. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 111-131, jan./abr. 2010

_____.; ALVES, U.K. A produção de aspectos fonéticos/fonológicos da L2: instrução explícita e conexionalismo. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p. 145-175, jul./dez. 2006. Disponível em:

<<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v9n2/05Zimmer.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES

Dados gerais:

- 1) Nome completo da criança: _____
- 2) Idade: _____
- 3) Data de nascimento: _____
- 4) Onde nasceu? _____
- 5) Morou em outra cidade? Se sim, onde? _____

- 6) Quando entraste no Instituto Ivoti? _____
- 7) A criança já tinha contato com a língua alemã antes de entrar na escola? _____

- 8) Há quanto tempo a criança fala alemão? _____

- 9) A criança fala o dialeto do alemão em casa? Ou tem contato com alguém que fala? Relatar.

- 10) Além do português, você sabe outras línguas?
() Não () Se sim, qual? _____ Há quanto tempo? _____
- 11) A criança tem contato com algum falante do alemão padrão? (amigo, parente,...)

- 12) A criança tem o hábito de ouvir músicas, ou ver vídeos em alemão? Tem contato com algum outro material que não seja o livro didático usado na aula?

- 13) Quanto tempo, em média, por semana a criança fala alemão?
() Não fala. () Somente quando realiza os temas. () Uma vez por semana. ()
Fala diariamente. () Outros: _____

14) Quando a criança faz os temas de casa? Alguém a ajuda? Ela tem o costume de usar o CD do livro didático em casa?

**APÊNDICE B – ATIVIDADE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DA LÍNGUA
ALEMÃ - NÍVEL DO FONEMA**

F1- Produção de palavra que inicia com o som dado

“Eu vou dizer um som e você vai me dizer uma palavra que comece com esse som.”

Exemplos: O som é: [b]. Resposta: Ball
[m]. Resposta: Mama

F1.1 O som é: [f]. *Resposta:*

F1.2 O som é: [v]. *Resposta:*

D: O som é: [d]. *Resposta:*

F1.3 O som é: [z]. *Resposta:*

F1.4 O som é: [ts]. *Resposta:*

D: O som é: [r] *Resposta:*

F1.5 O som é: [ʃp]. *Resposta:*

F1.6 O som é: [ʃt]. *Resposta:*

F2- Identificação de fonema inicial

“Eu vou dizer uma palavra e você vai me dizer qual som escutou.”

Exemplos: Na palavra “Buch”, qual som você escutou [b] ou [p]? *Resposta:* [b]

Na palavra “Papier”, qual som você escutou [b] ou [p]? *Resposta:* [p]

F2.1 Na palavra “Wurst”, qual som você escutou [f] ou [v]?

F2.1 Na palavra “Vater”, qual som você escutou [f] ou [v]?

F2.3 Na palavra “Phase”, qual som você escutou [f] ou [v]?

D: Na palavra “Hose”, qual som você escutou [h] ou [r]? *R:*

F2.4 Na palavra “Zug”, qual som você escutou [z] ou [ts]?

F2.5 Na palavra “Suppe”, qual som você escutou [z] ou [ts]?

F2.6 Na palavra “Sonntag”, qual som você escutou [z] ou [ts]?

D: Na palavra “Garten”, qual som você escutou [k] ou [g]? *R:* [g]

F2.7 Na palavra “Spanien”, qual som você escutou [s] ou [ʃ]?

F2.8 Na palavra “Skelett”, qual som você escutou [s] ou [ʃ]?

F2.9 Na palavra “Stein”, qual som você escutou [s] ou [ʃ]?

F3- Identificação medial

“Eu vou dizer uma palavra e você vai me dizer qual som escutou.”

Exemplos: Na palavra “Englisch”, qual som você escutou [ʃ] ou [x]? *Resposta:* [ʃ]

Na palavra “Himmel”, qual som você escutou [m] ou [n]? *Resposta:* [m]

F3.1 Na palavra “Mittwoch”, qual som você escutou [f] ou [v]?

F3.2 Na palavra “Alphabet”, qual som você escutou [f] ou [v]?

F3.3 Na palavra “langweilig”, qual som você escutou [f] ou [v]?

D: Na palavra “Kuchen”, qual som você escutou [x] ou [ʃ]?

F3.4 Na palavra “Hause”, qual som você escutou [z] ou [ts]?

F3.5 Na palavra “Person”, qual som você escutou [z] ou [ts]?

F3.6 Na palavra “Dezember”, qual som você escutou [z] ou [ts]?

D: Na palavra “Bein”, qual som você escutou [b] ou [v]? *R:*

F3.7 Na palavra “Beispiel”, qual som você escutou [s] ou [ʃ]?

F3.8 Na palavra “Instrument”, qual som você escutou [s] ou [ʃ]?

F3.9 Na palavra “Dienstag”, qual som você escutou [s] ou [ʃ]?

F4- Julgamento de fonema inicial

“Eu vou dizer duas palavras e você vai me dizer se elas iniciam com sons iguais ou diferentes.”

Exemplos: O som inicial das palavras “Tier” e “dir” é igual ou diferente? *Resposta:* Diferente

O som inicial das palavras “Koch” e “Käse” é igual ou diferente? *Resposta:* Igual

F4.1 O som inicial das palavras “Farbe” e “Phantasie” é igual ou diferente?

F4.2 O som inicial das palavras “West” e “Fest” é igual ou diferente?

F4.3 O som inicial das palavras “Wein” e “fein” é igual ou diferente?

D: O som inicial das palavras “dann” e “du” é igual ou diferente?

F4.4 O som inicial das palavras “so” e “Zoo” é igual ou diferente?

F4.5 O som inicial das palavras “Sonne” e “super” é igual ou diferente?

F4.6 O som inicial das palavras “seit” e “Zeit” é igual ou diferente?

D: O som inicial das palavras “lachen” e “lernen” é igual ou diferente?

F4.7 O som inicial das palavras “Spinne” e “Schule” é igual ou diferente?

F4.8 O som inicial das palavras “Stopp” e “Skelett” é igual ou diferente?

F4.9 O som inicial das palavras “Stunde” e “Stuhl” é igual ou diferente?

F5- Julgamento e produção

“Eu vou dizer uma frase e você vai me dizer se as palavras foram pronunciadas de forma correta. Você também vai ter de explicar a resposta.”

Exemplo: A frase é: Er *trinkt* gern Limo. (*Pronúncia:* e:r 'driŋkt gern Limo.)

A pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?

Resposta: Incorreta. *Explicação:* Porque a palavra “trinkt” foi lida de maneira incorreta, o som é [t] e não [d].

F5.1 A frase é: Der *Kanarienvogel* [ka'na:riənvo:gəl] ist blau. (*Pronúncia incorreta*)
pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?

F5.2 Sie trinkt *vier* [vi:r] Limonaden. (*Pronúncia incorreta*)

A pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?

F5.3 A frase é: Der Junge ist sehr *aktiv*. (*Pronúncia:* [ak'ti:f])

A pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?

F5.4 A frase é: Am *Mittwoch* habe ich Mathe. (*Pronúncia:* ['mitvɔx])

A pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?

<p>F5.5 A frase é: Ich lerne die <i>Vokabeln</i> für Deutsch. (Pronúncia: [vo'ka:bəl]) A pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?</p>
<p>F5.6 A frase é: Ich gebe meiner Mutter eine <i>Vase</i> [fa:zə]. (Pronúncia incorreta) A pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?</p>
<p>F5.7 A frase é: Die <i>Suppe</i> ist warm. (Pronúncia: ['zupə]) A pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?</p>
<p>F5.8 A frase é: Meine Mutter ist <i>so</i> [tso:] nett. (Pronúncia incorreta) A pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?</p>
<p>F5.9 A frase é: Er trinkt gern <i>Soft</i>. (Pronúncia: [zaft]) A pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?</p>
<p>F5.10 A frase é: Am Montag habe ich <i>Freizeit</i>. (Pronúncia: ['fraitsait]) A pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?</p>
<p>F5.11 A frase é: <i>Zehn</i> ['ze:ən] Haustiere habe ich. (Pronúncia incorreta) A pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?</p>
<p>F5.12 A frase é: Meine Eltern <i>tanzen</i> gern Tango. (Pronúncia: ['tantsən]) A pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?</p>
<p>F5.13 A frase é: <i>Gestern</i> ['gɛʃtərn] war Montag. (Pronúncia incorreta) A pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?</p>

F5.14 A frase é: Meine Geschwister *heißen* ['haibən] Tobias und Lara. (Pronúncia incorreta). A pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?

F5.15 A frase é: Das ist mein neues *Haus*. (Pronúncia: [haus])
A pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?

F5.16 A frase é: Das Kind *spielt* mit dem Hund. (Pronúncia: ['ʃpi:lt])
A pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?

F5.17 A frase é: Ivoti ist meine *Stadt* [estat]. (Pronúncia incorreta)
A pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?

F5.18 A frase é: *Stark* [stark] ist mein Bruder! (Pronúncia incorreta: [stark])
A pronúncia está correta ou incorreta? Por quê?

APÊNDICE C – ATIVIDADE DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA

PRÉ-TESTE

Atividade 1- Ler o texto silenciosamente. Assinalar a alternativa correta.
 Marcar uma alternativa correta para cada lacuna:

Kennst du Familie Stein? In der Familie sind _____ Personen: die Eltern und
 () vier () wir () viele

zwei Kinder. Sie wohnen _____ weg von der Stadt in einem
 () nahe () weit () Zeit

_____. Dort hört man am Morgen die Vögel singen. Die Familie ist nicht
 () Baum () Wald () bald

_____ groß. Vater Paul ist sehr aktiv, Mutter Lea ist schön,
 () so () Zoo () leider

_____ Olliver ist brav und die Tochter Anna ist kreativ.
 () Sohn () schon () Kind

Sie ist _____ Jahre alt und geht in die Schule, aber Oliver ist noch klein.
 () zehn () sehen () zwei

Die Freunde von Anna und Olli _____ Felix und Sabine. In den Sommerferien
 () heißen () reiben () und

spielen sie oft zusammen. Heute sind sie draußen im Garten, das _____ ist
 () Wetter () Vetter () Sonne

wunderschön, sie spielen Zoo. Anna sagt: „Ich bin ein kleiner Affe“ und klettert auf einen Baum. Felix ist ein Papagei, der kann sprechen und sagt immer: „Hallo, liebe Leute!“. Olli ist ein Löwe, er ruft ganz laut: „Wuaa, ich bin groß und _____!“
 () stark () schwach () Quark

Und Sabine ist ein Schaf und ruft: „Mehhh!“. Anna ruft ins Haus: „Ihr könnt kommen, der _____ ist offen!
 () Zoo () Klo () so

Die Eltern kommen und wollen sehen, was die Kinder machen. Paul sagt: „_____! Das habt ihr gut gemacht!“. Die Eltern geben dem Affen eine Banane,
 () Fein () Wein () Doof

der Papagei bekommt einen Apfel und was bekommen der Löwe und das Schaf? Schokolade! Denn sie essen gern Schokolade. Dann hat Anna noch eine Idee: „_____ wir tanzen?“
 () vollen () wollen () spielen

Das war ein großes _____. Der Vater macht ein Video. Die Kinder wollen es
 () Fest () West () Konzert

_____. Olli sagt: „Das macht _____!“ Das ist eine schöne
 () sehen () gehen () Zehen () Spaß () Spatz () froh

_____ für die Kinder. Nach einer _____ war das Spiel zu Ende.

() Phase () Vase () Tag () Nacht () Zeit () seit

Atividade 2- Assinalar a alternativa que apresenta o título mais adequado para o texto lido:

- (1) Der traurige Tag
- (2) Ein schöner Ferientag bei Familie Stein
- (3) Der Zoo
- (4) Die besten Freunde
- (5) Die Familie Stein

PÓS-TESTE

Atividade 1- Ler o texto silenciosamente. Assinalar a alternativa correta.

Marcar uma alternativa correta para cada lacuna:

Kennst du die Goethe-Schule? Sie liegt in Stuttgart. Anja und Marco wohnen nicht _____ weg von der Schule. Sie sind in der funften Klasse und sind

() nahe () weit () Zeit

_____ Jahre alt. Die Klasse von Anja und Marco ist nicht _____

() zehn () sehen () zwei () so () Zoo () leider

groß, es sind sieben Mädchen und _____ Jungen. Um zwölf Uhr essen sie

() vier () wir () viele

zusammen im Restaurant. Am Nachmittag machen sie die Hausaufgaben, machen einen Kurs, spielen im Garten oder spielen Theater. Heute ist das _____ nicht schön.

() Wetter () Vetter () Sonne

Anja und Marco _____ Theater spielen. Rosamarie und Bern _____

() vollen () wollen () spielen () heißen () reiben () und

die Freunde, sie spielen auch mit. Sie machen ein kleines Video und haben 10 Minuten _____.

() Nacht () Zeit () seit

Sie sind in einem großen Haus im _____. Marco sagt: „Ich bin der Prinz und

() Baum () Wald () bald

bin sehr _____!“ Anja sagt: „Und ich bin die schöne Prinzessin und

() stark () schwach () Quark

das ist mein _____ Timon und meine Tochter Sara. Und wer ist das? Sie

() Sohn () schon () Kind

ist hässlich! Sie hat eine große Nase.“ Das ist Judith, die alte Hexe. Sie sagt: „Kein Problem. Ich bin nett! Heute hat eine Person Geburtstag und das ist die Prinzessin!“ Die Hexe gibt ihr ein Buch. Alle wollen das Buch _____.

() sehen () gehen () Zehen

Dann machen ein _____. Sie hören Musik und tanzen. Die Prinzessin will das
 Fest West Konzert

Buch lesen und dann? Wo ist sie? Sie ist jetzt im _____ und ist ein Affe!
 Zoo Klo so

„_____! Das habt ihr gut gemacht!“, sagt die Lehrerin.
 Fein Wein Doof

„Das ist eine schöne _____!“, sagt Rosamarie.
 Phase Vase Tag

„In der Schule macht es auch viel _____!“, sagt Bern.
 Spaß Spatz froh

Um sechs Uhr ist die Schule aus und die Kinder fahren nach Hause!

Atividade 2- Assinalar a alternativa que apresenta o título mais adequado para o texto lido:

- (1) Die Klasse von Anja und Marco
- (2) Das Buch
- (3) Der Prinz, die Prinzessin und die Hexe
- (4) Theater spielen in der Schule
- (5) Der Geburtstag

APÊNDICE D – ATIVIDADE DE LEITURA: ACURÁCIA, TEMPO E COMPREENSÃO LEITORA

PRÉ-TESTE

Ein besonderer Tag

Die Familie Stumm ist sehr groß. In der Familie sind sechs Personen: die Eltern, zwei Kinder und die Großeltern. Vater Fabian ist aktiv, Mutter Sabine ist schön, Sohn Felix ist brav und Tochter Steffi ist kreativ. Der Großvater Gustav spielt Klavier und die Großmutter Sophie singt. Sie wohnen in einer kleinen Stadt, es ist ein Dorf.

Heute hat die Familie Freizeit, es ist Samstag und sie gehen zusammen spazieren. Der Tag ist wunderschön, die Sonne scheint. Sie fahren mit dem Zug zum Zoo. Dort sehen sie Affen, vier Giraffen, Löwen, Elefanten, Strauße, Ziegen. Und da hinter: was ist das? Schwarz und weiß? Das sind dreizehn Zebras.

Nach einer Stunde macht die Familie eine Pause. Sie suchen einen Platz, weil sie ein Picknick machen wollen. Zum Trinken gibt es Orangensaft und Wasser und zum Essen Brot mit Wurst und Käse, Obst und Kuchen. Das war ein schöner Tag.

150 palavras

Divisão silábica

Ein be.son.de.rer Tag

Die Fa.mi.lie Stumm ist sehr groß. In der Fa.mi.lie sind sechs Per.so.nen: die El.tern, zwei Kin.der und die Groß.el.tern. Va.ter Fa.bian ist aktiv, Mut.ter Sa.bi.ne ist schön, Sohn Fe.li.x ist brav und Toch.ter Stef.fi ist krea.tiv. Der Groß.va.ter Gus.tav spie.lt Kla.vier und die Groß.mut.ter So.phie sin.gt. Sie woh.nen in einer klei.nen Stadt, es ist ein Dorf.

Heu.te hat die Fa.mi.lie Frei.zeit, es ist Sams.tag und sie ge.hen zu.sam.men spa.zie.ren. Der Tag ist wun.der.schön, die Son.ne schei.nt. Sie fah.ren mit dem Zug zum Zoo. Dort se.hen sie Af.fen, vier Gi.raf.fen, Lö.wen, Ele.fan.ten, Strau.ße, Zie.gen. Und da hin.ter: was ist das? Schwarz und weiß? Das sind drei.zehn Ze.bras.

Nach einer Stun.de ma.cht die Fa.mi.lie eine Pau.se. Sie su.chen einen Platz, weil sie ein Pick.nick ma.chen wol.len. Zum Trin.ken gibt es Oran.gen.saft und Was.ser und zum Es.sen Brot mit Wurst und Käse, Obst und Ku.chen. Das war ein schö.ner Tag.

Sons alvo:

Sons		[f]	[v]	[z]	[ts]	[ft]	[jp]	[s]
Iníci o	Trissílaba	Fa.mi.lie	wun.der.sch ön	Sa.bi.ne	zu.sam.me n	-	spa.zie.re n	-
	Dissílaba	Va.ter Fa.bian Fe.lix fah.ren	woh.nen wol.len	se.hen su.chen sin.gt Son.ne	Ze.bras Zie.gen	Stef.fi Stun.d e Strau.ß e	spie.lt	Som não comum
	Monossíla ba	Vier	Weil	Sie sehr sind	Zwei Zug Zoo Zum	Stadt Stumm	-	-
Meio	Trissílaba	Gi.raf.fe n Ele.fan.te n	-	Oran.gen.sa ft Per.so.nen	-	-	-	Groß.el.ter n Groß.mu.tt er Groß.va.ter
	Dissílaba	Af.fen So.phie	Kla.vier Lö.we Was.ser	Pau.se Kä.se	Frei.zeit drei.zehn	-	-	Sams.tag es.sen
	Monossíla ba	-	Wurst	-	-	-	-	Obst
Fim	Trissílaba	-	Não existe	Não existe	-	Não existe	Não existe	-
	Dissílaba	ak.tiv krea.tiv Gus.tav				-	-	-
	Monossíla ba	Dorf Brav			Platz schwarz			weiß groß was das es

	Vocábulos do texto	Vocábulos com sons alvo
Monossílabos	50	23
Dissílabos	42	30
Trissílabos	12	11
Total	150	64

Questões sobre o texto:

Questões	Resposta esperada	Som-alvo
1) Wie ist die Familie? (Como é a família?)	Groß (grande)	/s/
2) Was macht der Großvater? (O que o avô faz?)	Der Großvater spielt Klavier. (A avô toca piano.)	/v/
3) Wo wohnt die Familie? (Onde mora a família?)	In einem Dorf. (Em uma cidadezinha.)	/f/
4) Was macht die Familie am Samstag? (O que a família faz no sábado?)	Spazieren gehen. (Ir passear.)	/sp/
5) Wo sind die Tiere? (Onde estão os animais?)	Im Zoo. (No zoológico.)	/ts/
6) Womit fährt die Familie zum Zoo? (Com qual meio de transporte a família vai ao zoológico?)	Mit dem Zug. (Com o trem.)	/ts/
7) Welche Tiere sind im Zoo? (Quais animais estão no zoológico?)	Giraffe, Affe, Löwen, Elefanten, Strauße, Ziegen. (Girafas, macacos, leões, elefantes, avestruzes, cabras)	/f/; /v/; /s/; /ts/
8) Wie viele Giraffen sind im Zoo? (Quantas girafas têm no zoológico?)	Vier. (quatro)	/f/
9) Wie ist das Wetter? (Como estava o tempo?)	Die Sonne scheint. (O sol está brilhando.)	/z/
10) Was gibt es zum Trinken? (O que tinha para beber?)	Orangensaft und Wasser. (Suco de laranja e água.)	/z/; /v/
11) Was ist schwarz und weiß? (O que é preto e branco?)	Zebra.	/ts/

PÓS-TESTE**Die Freunde**

Susanne hat viele Freunde. Oliver ist faul, Fritz ist sportlich, Ralf ist nervös, Frida ist spontan, Waldi ist stark und Sophie ist kommunikativ. Sie kennen sich seit vier Jahren.

Die beste Freundin von Susanne heißt Steffi, sie ist zehn Jahre alt und wohnt weit weg in einem Dorf in Stuttgart. Sie gehen in die fünfte Klasse. Sie haben dieselben Hobbys: Musik, Sport treiben und im Wald wandern. Susanne spielt Klavier und Steffi singt. Manchmal lernen sie zusammen für die Schule oder gehen ins Stadion, weil sie Fußball gern sehen.

Heute ist Samstag, die Sonne scheint, es ist Dezember. Die Freunde haben Freizeit, sie fahren in die Stadt und gehen in den Park spazieren. Sie spielen auch Volleyball, Tennis und Fangen. Nach einer Zeit suchen sie einen Platz und machen ein Picknick. Sie trinken Apfelsaft, Wasser und essen Obst. Um zwei Uhr fahren sie mit dem Zug nach Hause.

150 palavras**Tradução:****Os amigos**

Susane tem muitos amigos. Oliver é preguiçoso, Fritz é esportivo, Ralf é nervoso, Frida é espontânea, Waldi é forte e Sofia é comunicativa. Eles se conhecem há 4 anos.

A melhor amiga de Susane é Steffi, ela tem 10 anos e mora longe, em um vilarejo em Stuttgart. Elas estão no 5º ano. Elas têm os mesmos hobbies: música, praticar esporte e fazer trilhas na floresta. Susane toca piano e Steffi canta. Às vezes, elas estudam juntas para a escola ou vão juntas ao estádio, pois elas gostam de ver futebol.

Hoje é sábado, o sol brilha e é dezembro. Os amigos têm tempo livre, eles vão à cidade, passear num parque. Eles jogam vôlei, tênis e brincam de pega-pega. Depois de um tempo, procuram um lugar para fazer um piquenique. Eles tomar suco de maçã e água e comem frutas. Às duas horas eles vão de trem para casa.

Divisão silábica e sons-alvo**Die Freun.de**

Su.san.ne hat vie.le Freun.de. Oli.ver ist faul, Fritz ist sport.lich, Ralf ist ner.vös, Frida ist spon.tan, Wal.di ist stark und So.phie ist kom.mu.ni.ka.tiv. Sie ken.nen sich seit vier Jahr.

Die bes.te Freun.din von Su.san.ne hei.ßt Stef.fi, sie ist zehn Jah.re alt und woh.nt weit weg in einem Dorf in Stutt.gart. Sie ge.hen in die fünf.te Klas.se. Sie ha.ben die.sel.ben Hob.bys: Mu.sik, Sport trei.ben und im Wald wan.dern. Su.san.ne spie.lt gut Kla.vier und Stef.fi sin.gt. Manch.mal ler.nen sie zu.sam.men für die Schu.le oder ge.hen ins Sta.dion, weil sie Fuß.ball auch gern se.hen.

Heu.te ist Sams.tag, die Son.ne schei.nt, es ist Dez.ember. Die Freun.de ha.ben Frei.zeit, sie fah.ren in die Stadt und ge.hen in den Park spa.zie.ren. Sie spie.len auch Vol.ley.ball, Ten.nis und Fan.gen. Nach einer Zeit su.chen einen Platz und ma.chen ein Pick.nick. Sie trin.ken Apfel.saft und Was.ser und es.sen Obst. Um zwei Uhr fah.ren sie mit dem Zug nach Hau.se.

Sons alvo:

Sons		/f/	/v/	/z/	/ts/	/ft/	/jp/	/s/
Início	Trissílaba ou polissílaba	-	Vol.ley.ball	-	zu.sam.men	-	spa.zie.ren	-
	Dissílaba	vie.le Freun.de fünf.te Frei.zeit fah.ren fan.gen Fri.da	Wal.di woh.nt wan.dern Was.ser	So.phie sin.gt se.hen Sams.ta Son.ne su.chen	-	Stef.fi Stutt.gart	spie.lt sport.lich spon.tan	Som não Comum
	Monossílaba	Faul Fritz von für vier	Weit weg Wald Weil	Sie sich seit	Zug Zehn Zeit Platz Zwei	stark Stadt	Sport	-
Meio	Trissílaba ou polissílaba	-	-	Su.san.ne die.sel.ben zu.sam.men	spa.zie.ren De.zem.ber	-	-	
	Dissílaba	So.phie fünf.te	Oli.ver ner.vös Kla.vier	Pau.se Mu.sik Apfel.saft Hau.se	Frei.zeit	-	-	bes.te hei.ßt Klas.se Sams.tag es.sen Fuß.ball Sams.tag Was.ser
	Monossílaba	-	-	-	-	-	-	ist Obst
Fim	Trissílaba ou polissílaba	kom.mu.ni.ka.tiv	Não existe	Não existe	-	Não existe	Não existe	-
	Dissílaba					-	-	ner.vös Hob.bys Ten.nis
	Monossílaba	Ralf Dorf			Fritz			ins es

Pós-teste			
	Vocábulo do texto	Vocábulo com sons alvo	Alvos
Monossílabos	46	27	/z/- 16
Dissílabos	51	44	/s/- 15
Trissílabos ou polissílabos	6	9	/f/- 17
			/v/- 12
			/jp/- 5
			/ft/- 4
			/ts/- 10
Total	(102 sem repetição) 150	79	79

Questões:

Questão	Resposta esperada	Som-alvo
1) Wie viele Freunde hat Susanne? (Quantos amigos tem Susanne?)	Viele/sechs (muitos/seis)	/f/
2) Wie lange kennen sie sich? (Há quanto tempo eles se conhecem?)	Seit vier Jahren (Já quatro anos.)	/z/- /f/
3) Wie alt ist die beste Freundin von Susanne? (Quantos anos tem a melhor amiga de Susanne?)	Zehn (Dez)	/ts/
4) Wo wohnt Steffi? (Onde mora Steffi?)	Weit weg/ Dorf/ Stuttgart (Longe, em uma cidadezinha, Estugarda)	/v/- /f/- /st/
5) Welche Hobbys haben Susanne und Steffi? (Quais hobbies têm Susanne e Steffi?)	Musik, Sport treiben, im Wald wandern (Música, praticar esportes, caminhar na mata)	/z/- /sp/- /v/
6) Welches Instrument spielt Susanne? (Qual instrumento toca Susanne?)	Klavier spielen (piano)	/v/ - /sp/
7) Welcher Monat ist es? (Qual mês é?)	Dezember (Dezembro)	/ts/
8) Wie ist das Wetter? (Como está o tempo)	Die Sonne scheint. (O sol está brilhando.)	/z/
9) Wohin fahren die Freunde? (Para aonde vão os amigos?)	In die Stadt. (Na cidade.)	/st/
10) Was spielen die Freunde? (Do que eles brincam?)	Volleyball, Tennis, Fangen (Vôlei, tênis e pega-pega)	/v/-/s/-/f/
11) Wie fahren die Freunde nach Hause? (Como os amigos vão para casa?)	Mit dem Zug. (Com o trem.)	/ts/

Comparação entre os textos dos testes: quantidade de palavras com sons-salvo

Alvos	Pré-teste	Pós-teste
/z/	15	16
/s/	14	15
/f/	18	18
/v/	8	12
/jp/	2	5
/jt/	5	4
/ts/	11	9
Total	73	79

APÊNDICE E – ESCORES DE CADA PARTICANTE

Os resultados de cada participante estão representados na Tabela abaixo.

DADOS DE CADA PARTICIPANTE												
			PRÉ-TESTE					PÓS-TESTE				
	Tempo contato	Contato LA	CF	LC	Tempo	Acurácia	Questões	CF	LC	Tempo	Acurácia	Questões
PE1	7	mãe	41	11	02:59	119	4	39	11	02:32	126	4
PE2	6	/	36	5	03:07	109	3	42	7	02:53	128	4
PE3	7	falante de dialeto	31	16	02:14	122	9	36	13	01:52	136	9
PE4	7	avô padrão, dialeto	33	8	02:01	126	6	35	5	02:13	140	8
PE5	4	/	38	4	02:50	100	3	38	8	02:46	134	2
PE6	6	familiares dialeto	39	7	01:55	111	1	43	8	02:00	126	5
PE7	6	familiares dialeto	32	6	03:14	100	7	41	13	02:49	119	6
PE8	7	/	39	10	02:24	113	3	41	12	02:40	135	3
PE9	4	familiares dialeto	34	12	02:24	118	10	42	12	02:33	122	7
PE10	7	familiares dialeto	34	6	02:21	112	5	40	10	01:56	124	4
PE11	7	/	27	11	04:35	95	2	37	9	03:40	113	3
PE12	7	familiares dialeto	26	9	02:32	102	4	35	11	02:05	112	6
PE13	4	familiares dialeto	28	5	03:33	105	2	34	9	02:29	113	5
PE14	5	familiares dialeto	34	5	02:31	93	4	39	6	02:23	119	5
PE15	2	familiares dialeto	37	6	02:13	110	8	41	9	01:43	126	7
PE16	4	irmã	42	12	01:40	128	10	42	15	01:29	141	7
PE17	5	familiares dialeto	43	10	02:26	134	4	43	10	02:09	144	4
PE18	5	familiares dialeto?	38	3	02:46	97	1	41	7	03:04	113	3
PC1	6	/	42	6	03:06	105	3	39	6	02:38	116	2
PC2	2	familiares dialeto	45	11	02:08	136	6	47	13	02:04	142	5
PC3	7	familiares dialeto	38	9	03:29	99	5	35	9	03:08	122	5

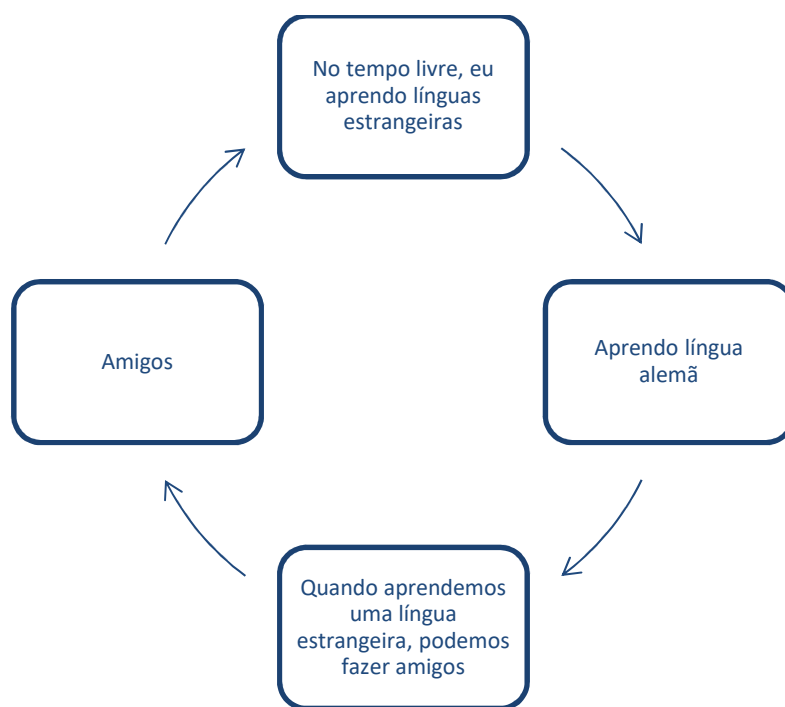
PC4	6	/	35	10	02:05	120	3	31	12	01:37	121	6
PC5	6	familiares dialeto	37	8	02:32	112	5	43	7	02:29	126	4
PC6	5	familiares dialeto	41	10	02:49	119	4	43	10	02:34	131	2
PC7	7	/	41	11	02:21	116	6	43	14	02:17	123	6
PC8	4	/	35	7	03:15	105	4	32	10	02:43	124	2
PC9	6	familiares dialeto	34	7	02:51	89	0	39	8	02:39	109	0
PC10	7	/	36	11	02:52	104	6	41	11	02:55	122	5
PC11	2	/	42	9	02:41	121	3	41	11	02:11	135	7
PC12	7	familiares dialeto	40	13	02:15	111	10	43	12	02:09	126	7

Fonte: elaborado pela autora (2017)

APÊNDICE F – AULAS DE ALEMÃO COM INSTRUÇÃO EXPLÍCITA DE ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS

Projeto: Eine Sprache lernen und vieles mehr... (Aprender uma língua estrangeira e muito mais...)

Em função de as aulas de instrução explícita serem inseridas no decorrer no ano letivo, as temáticas nelas abordadas serão adequadas conforme o plano de estudos da escola e o planejamento diário da aula. Dentro do planejamento para o segundo semestre estavam previstos os temas: atividades do tempo livre, amigos e escola. O último tema não entrará no projeto, pois as aulas de instrução ocorrerão até metade de novembro. Por esse motivo, o projeto seguirá o seguinte esquema:



CRONOGRAMA:

Instrução	Data	Assuntos	Sons-alvos
1.	24.08	Línguas estrangeiras	Todos
2.	30.08	Língua alemã e portuguesa	Todos
3.	13.09	No meu tempo livre, brincando com a língua alemã!	/ʃ/ - /s/
4.	14.09	Brincando com a língua alemã!	/ʃ/, /ʃp/ e /ʃt/
5.	27.09	Brincando com a língua alemã!	/ʃ/, /ʃp/ e /ʃt/
6.	04.10	Quando aprendo uma língua, faço amigos!	/f/
7.	11.10	Amigos no exterior e aqui!	/f/ - /v/
8.	18.10	Meu amigo! Como ele é? Adjetivos	/f/ - /v/
9.	25.10	Mais informações sobre o amigo!	/z/ - /ts/
10.	01.11	Locais que costumo ir com meu amigo!	/z/ - /ts/
11.	08.11	Meus amigos na escola!	/z/ - /ts/
12.	22.11	Apresentação de diálogos	
		Avaliação das instruções/ Livro	

INSTRUÇÃO EXPLÍCITA 1 –

Dia: 24.08.2017

Assunto da aula: A instrução explícita ocorrerá logo após a discussão do texto “In meiner Fremdsprache lerne ich Fremdsprachen” (No meu tempo livre, eu aprendo línguas estrangeira). Por isso a pergunta: Quais línguas estrangeiras tu falas?

Introdução- Momento 1: Welche Sprache sprichst du? (Quais línguas tu falas?)

Objetivo: O aprendiz deve refletir sobre as línguas que domina e especificá-las para que perceba o quanto elas são constitutivas de sua identidade.

Procedimento: A professora iniciará a conversa com os aprendizes refletindo sobre quais atividades são frequentemente realizadas pelos aprendizes no tempo livre. A partir das entrevistas, foi possível constatar que grande número dos participantes aprende uma língua estrangeira. Por esse motivo, a professora instigará os aprendizes a compartilharem com os colegas, quais são as línguas que dominam. Assim também iniciará o trabalho com o livro, uma vez que os aprendizes devem pintar no corpo as cores que representam as línguas (LA) que dominam. Assim que finalizarem, os aprendizes apresentam oralmente ao grupo a sua produção. Como conversa introdutória, os aprendizes poderão utilizar a língua materna para a explicação do seu desenho.

Discriminação auditiva- Momento 2: Welche Sprachen hörst du? (Quais línguas tu escutas?)

Objetivos: O aprendiz deve discriminar na música as diferentes línguas que ouve, para que possa refletir sobre o que as difere.

Procedimento: Com o intuito de despertar a curiosidade dos aprendizes pelas línguas estrangeiras, inclusive por aquelas que não dominam, ouvirão a música “Bruder Jakob” (Irmão Juca), que será projetada em vídeo, e os aprendizes serão desafiados a diferenciarem as seguintes línguas: alemão, inglês, francês e espanhol. Em seguida, serão feitas as seguintes perguntas: O que difere uma língua da outra? Como identificamos que a língua mudou? Os aprendizes discutirão juntamente com a professora, na língua materna, sobre as questões.

Prática controlada- Momento 3: So klingt Deutsch! (Assim soa alemão!)

Objetivo: O aprendiz deve identificar e produzir os diferentes fonemas da língua alemã a partir da música ABC para que aprimore sua pronúncia.

Procedimento: Em seguida, com objetivo de especificar a língua que será trabalhada, a professora conversará com os aprendizes sobre as letras e os sons da língua-alvo. À vista disso, os aprendizes ouvirão a música, que será projetada em formato vídeo, e, em seguida, cantarão a música ABC. A música trabalha todos os fonemas do alemão. Em casa, os aprendizes deverão ouvir a música para exercitarem a produção dos sons, uma vez que, na folha, possuem o endereço eletrônico do site youtube em que o vídeo com a música está publicado.

Prática controlada- Momento 4: Wie heißt du? Dialog (Como tu te chamas? Diálogo)

Objetivo: O aprendiz deve produzir de forma acurada os fonemas do seu nome dentro de um contexto, em um diálogo, para que seja compreensível a maneira como deve ser identificado na língua-alvo.

Procedimento: Para que seja possível uma maior compreensão da temática, a professora conversará com os aprendizes sobre os diferentes nomes brasileiros e alemães. Para que os nomes sejam pronunciados na língua-alvo, ocorrem algumas modificações, visto que alguns sons são pronunciados de outra forma na língua alemã. Os aprendizes, em dupla, deverão produzir o diálogo, no qual devem se apresentar dizendo seu nome. Contudo, o interlocutor, não compreendendo o nome, pede para que o solete. Em pequenos grupos, as duplas apresentarão seus diálogos.

Prática controlada- Momento 5: Diktat (Deutschland, Österreich, Schweiz) - Ditado

Objetivo: O aprendiz deve identificar os fonemas ditos e registrá-los, formando as seguintes palavras: Deutschland (Alemanha), Österreich (Áustria) e Schweiz (Suíça), percebendo assim alguns dos países onde a língua alemã é falada.

Procedimento: Não somente na Alemanha a língua alemã é falada. A professora questionará os aprendizes a respeito dos locais. Para confirmarem suas hipóteses, os aprendizes deverão ouvir os fonemas e descrevê-los na folha. Em seguida, a professora verificará com os aprendizes se haviam acertado os locais onde a língua alemã é falada.

Após a instrução, a aula segue com uma atividade sobre o texto “Die deutschsprachigen Länder” (Os países onde se fala alemão) do livro didático.

INSTRUÇÃO EXPLÍCITA 2

Dia: 30.08.2017

Assunto da aula: A instrução explícita ocorrerá logo no início da aula, pois o assunto continua sendo a aprendizagem de línguas estrangeiras, agora especificamente a da língua alemã.

Prática controlada- Momento 1: ABC- Lied (Música ABC)

Objetivo: O aprendiz deve reconhecer os fonemas da língua-alvo e produzi-los de forma acurada.

Procedimento: Primeiramente a professora instigará os aprendizes a buscarem na sua memória os assuntos trabalhados na aula anterior. A professora auxiliará os aprendizes, dizendo: „Deutsch spricht man in [ˈdɔɪtʃlant] (Deutschland, in [ˈøːstəraɪç] (Österreich) und in der [ʃvaɪtʃ] (Schweiz)“. A professora aproveitará a oportunidade e relembrará aos aprendizes a importância da pronúncia acurada dos sons, uma vez que, para o final do ano, está prevista a atividade: Buchstabier (Soletrando) entre as turmas dos 5º anos do Ensino Fundamental I.

A partir da discussão do tema e com o intuito de reforçar a produção dos sons da língua-alvo, os aprendizes cantarão, no grande grupo, a música do alfabeto. Em seguida, em pequenos grupos, em círculo, cada aprendiz diz um som do alfabeto e a produção continua na sequência em sentido horário.

Prática guiada- Momento 2: Wer ist es? (Quem é?)

Objetivo: O aprendiz deve produzir os fonemas de forma acurada, reconhecendo a importância de ser preciso para que seja compreendido na língua-alvo.

Procedimento: A professora retoma a atividade realizada na aula 1 sobre os nomes, chamando a atenção dos aprendizes sobre sua pronúncia diferenciada. Instigará os aprendizes a pensarem em nomes de parentes, conhecidos que são da Alemanha ou tenham outra origem. A professora dará exemplos de nomes e da sua respectiva pronúncia, como por exemplo: Ben, Ella, Sonja, Fatma. Também explicará que existem nomes que mudam bastante nas línguas como, por exemplo, João, que, em alemão, é Johann e Guilherme, que fica Wilhelm. Para que os aprendizes se deem conta da importância dessa pronúncia, em grupos, deverão soletrar os fonemas do nome de um colega que escolheram e o restante do grupo deverá dizer o nome.

Descrição- Momento 3: Deutsch und Portugiesisch (Alemão e português)

Objetivo: O aprendiz deve refletir de forma explícita sobre determinados fonemas nas duas línguas, comparando-os e estabelecendo as semelhanças na sua forma escrita e a sua diferença na pronúncia.

Procedimento: Ao retornarem, a professora questionará: Como foi a atividade? O que foi mais fácil e o que foi mais difícil? A partir das contribuições dos aprendizes e nos nomes, a professora instigará a análise dos sons das duas línguas, português e alemão. No quadro, os aprendizes podem escrever os sons que consideram diferentes. Por fim, a professora entregará uma tabela com os sons alvo que apresentam diferenças nas línguas.

A aula continuará com a atividade “Die deutschen Familiennamen”, pois muitos participantes têm sobrenomes alemães e descendentes. Será encaminhado um trabalho a respeito da temática que será exposto na primeira semana de outubro, em função das festividades na escola sobre a língua alemã, nossas origens. Em seguida, a professora questionará aos aprendizes: Então, por que precisamos aprender uma língua estrangeira? A professora instigará os aprendizes a reconhecerem a importância de uma língua para: comunicação com diferentes pessoas, conhecimento de outra cultura, reconhecimento da própria origem, possibilidades de estudo e de emprego. Por fim, retomará o texto trabalhado em aula sobre a adolescente Fatma, que aprende línguas, pois quer ser tradutora.

INSTRUÇÃO EXPLÍCITA 3

Dia: 13.09.2017

Assunto da aula: Retomando a aula anterior, com base em perguntas sobre as atividades de Fatma no seu tempo livre, a professora conversa com os aprendizes sobre a possibilidade de se desempenhar outras atividades, como por exemplo: spielen (brincar), sprechen (falar), schwimmen (nadar). Os aprendizes podem dizer algumas de suas atividades extras. A frase instigadora para a aula de instrução explícita é: In meiner Freizeit spreche ich Deutsch, spiele ich und ich schwimme. (No meu tempo livre, eu falo alemão, brinco e nado). Após a correção do tema, que aborda os verbos citados, a professora instigará os aprendizes a “brincarem” com a língua alemã, pois serão ditas algumas frases engraçadas e estranhas, mas que fazem sentido, e alguns sons terão de ser identificados.

Discriminação auditiva- Momento 1: Wo hörst du /f/? Am Anfang, in der Mitte, am Ende? (Onde tu escutas /f/? No início, no meio, no fim?)

Objetivo: O aprendiz deve identificar a produção do fonema /ʃ/ em diferentes contextos, para que passe a ter maior consciência da realização de determinado fonema.

Procedimento: Com o intuito de tornar as atividades de identificação sonora atrativas, a professora falará frases que causam estranhamento em função do seu sentido e que apresentam as palavras alvo, e os aprendizes deverão assinalar o local de produção do fonema /ʃ/. Essa atividade requer consciência linguística e conhecimento de língua por parte dos aprendizes, o que a torna um desafio para os aprendizes.

Texto1: In meiner Freizeit bin ich ein CHEF, dann schreibe ich mit meinem neuen BLEISTIFT Briefe, manchmal FALSCH schreibe ich das Wort SCHUH, denn ich vergesse [SCH]. (No meu tempo livre, eu brinco de chefe, então eu escrevo com meu novo lápis cartas, às vezes escrevo errado a palavra “sapato”, pois eu esqueço [sch].)

Discriminação auditiva- Momento 2: Was hörst du: /ʃ/ oder /s/? (O que tu escutas: /ʃ/ ou /s/?)

Objetivo: O aprendiz deve diferenciar os fonemas que são comumente trocados para que passe a ter maior atenção na sua própria produção.

Procedimento: Os aprendizes ouvirão inicialmente o texto lido pela professora. Em seguida, deverão marcar a alternativa que representa o fonema produzido. Em duplas ou trios, os aprendizes irão comparar seus resultados. Por fim, será feita a correção da atividade.

Texto2: In meiner Freizeit spiele ich gerne Instrumente, dann gehe ich zu Fuß zur Großmutter. Sie hat 30 Schaffe, sie trinkt gern Kaffee aus dem Glas und sie spielt mit der Schere. Jetzt sucht sie ein Bild vom Strand, denn sie liebt das Meer. (No meu tempo livre, eu gosto de tocar instrumentos, então eu vou a pé até a minha avó. Ela tem 30 ovelhas, ela gosta de tomar café em um copo de vidro e ela brinca com uma tesoura. Agora ela procura uma imagem da praia, pois ela ama o mar.)

Prática controlada- Momento 3: So klingt /ʃ/! (Assim soa /ʃ/!)

Objetivo: O aprendiz deve produzir o fonema /ʃ/ com ajuda de duas técnicas para que exercite essa produção e possa, inclusive, treiná-la em outros momentos fora da sala de aula.

Procedimento: Sendo considerada uma brincadeira, mas com fins pedagógicos, os aprendizes deverão produzir o fonema conforme a imagem da folha (segurando um lápis no lado superior do lábio). Em seguida, a produção de /ʃ/ pode ser feita também a partir do pedido de silêncio,

conforme mostra a imagem. A professora verificará com os aprendizes, quais foram as dificuldades e o que precisam observar aos produzirem o fonema.

Prática guiada- Momento 4: Wörter mit /ʃ/ und mit /s/ (Palavras com /ʃ/ e com /s/)

Objetivo: O aprendiz deve ampliar o repertório de palavras produzidas com os sons-alvo para que tome consciência das produções dos alvos dependendo do contexto em que se encontram.

Procedimento: Para sistematizar o assunto estudado, os aprendizes, em duplas ou trios, deverão listar, no mínimo, 5 palavras que apresentem o fonema estudado em diferentes contextos. Por disporem de um repertório variado, os aprendizes deverão procurar utilizar, além das palavras trabalhadas na instrução, outras palavras que se encaixem com a proposta. Em seguidas, serão formados grupos e os aprendizes deverão compartilhar seus apontamentos.

A aula finaliza com a instrução explícita dos fonemas /ʃ/ e do /s/.

INSTRUÇÃO EXPLÍCITA 4

Dia: 14.09.2017

Assunto da aula: Na aula anterior, os aprendizes não finalizaram a atividade de anotar palavras com /ʃ/ e com /s/. Por isso, foram desafiados a procurar, em casa, palavras conhecidas com os sons trabalhados. Assim a aula iniciará com a troca entre os aprendizes, durante 3 minutos, das palavras e com o esclarecimento de dúvidas a respeito do tema. Em seguida, ainda no espírito de brincar com a língua, os aprendizes serão desafiados a produzirem os fonemas /ʃ/, /ʃp/ e /ʃt/ e a compreenderem as frases com as palavras alvo em diferentes contextos.

Prática controlada- Momento 1: Sprechen. Hören. So spricht man sch und st, sp am Wortanfang. (Falar. Ouvir. Assim falamos sch e st, sp no início de palavras.)

Objetivo: O aprendiz deve direcionar sua atenção para a audição e para a produção dos fonemas /ʃ/, /ʃp/ e /ʃt/ no início de palavras para evitar a introdução da vogal epentética /e/ ou a equivocada produção de /s/.

Procedimento: Retomando a produção do fonema /ʃ/, os aprendizes ouvirão primeiramente a produção das frases, para, em seguida, em duplas, ler, de forma entonada, as três frases da folha. As frases serão lidas pelos aprendizes em forma de jogral, sendo que a professora indicará qual grupo ficará responsável por cada parte.

*In der Schule schlafen? Falsch! (Na escola dormir? Errado!)
Sport im Stadion? Schön! (Esporte no estádio? Legal!)
Eine Sprache sprechen? Nicht schwer! (Aprender uma língua? Não é complicado!)*

Prática guiada- Momento 2: Schön? Schlecht? Falsch? Schwer? (Bonito/legal, feio/complicado, certo/fácil, difícil/complicado)

Objetivo: O aprendiz deve exercitar sua habilidade de ler e compreender as frases com os fonemas alvo para que consiga expressar a sua opinião a respeito de cada uma delas.

Procedimento: Os aprendizes deverão, nas duplas, ordenar as frases, conforme seu sentido, em uma tabela com as palavras: bonito/legal, feio/complicado, certo/fácil, difícil/complicado. No grande grupo, as opiniões serão ouvidas. Na folha do livro, os aprendizes deverão completar as perguntas, conforme exercício feito oralmente.

Possíveis respostas:

Im Schwimmbad schwimmen? Schön! (Nadar na piscina? Legal!)
Mit der Schultasche duschen? Falsch! (Tomar banho com a mochila? Errado!)
Im Stadion schlafen? Schwer! (Dormir no estádio ? Complicado!)
In der Sporthalle Fußball spielen? Schön! (Jogar futebol no ginásio ? Legal!)
Mit der Schere spielen? Nicht schwer! (Brincar com a tesoura? Não é complicado!)
Eine Spinne auf dem Stuhl? Schlecht! (Uma aranha em cima da cadeira? Feio/complicado!)
Auf dem Tisch schreiben? Falsch! (Escrever na mesa? Errado!)
Am Strand spielen? Schön! (Brincar na praia? Legal/bonito!)
Eine Schlange im Spielplatz? Schlecht! (Uma cobra na pracinha? Feio/complicado!)
Deutsch sprechen? Nicht schwer! (Aprender alemão aprender? Não é complicado!)

A aula continuará a partir da frase “Deutsch sprechen? Nicht schwer!” (Alemão aprender? Não é complicado!) com a atividade „Wie gut sprichst du Deutsch, Englisch, Spanisch, Französisch...? Sehr gut, gut, nicht sehr gut, nur ein bisschen, kein Wort.“ (Quão bem tu falas alemão, inglês, espanhol, francês...? Muito bem, bem, mais ou menos, um pouco, nenhuma palavra.)

INSTRUÇÃO EXPLÍCITA 5

Dia: 27.09.2017

Assunto da aula: Na aula anterior, não foi possível ouvir todas as opiniões dos aprendizes referentes às frases, em função da ativa participação dos aprendizes. Os aprendizes tiveram de finalizar em casa a parte escrita da atividade. Em razão disso, a aula de instrução ocorrerá logo no início da aula. A professora partirá da discussão da frase “Deutsch sprechen? Nicht schwer!” para finalizar com a frase „Eine Schlange in der Schule? Falsch!/Schwer!“

Prática controlada- Momento 1: Eine Schlange in der Schule? Falsch!/Schwer! Stefan, die Schlange! (Uma cobra na escola? Complicado!/ Errado! Stefan, a cobra!)

Objetivo: O aprendiz deve ler o poema atentando a pronúncia, a velocidade, a entonação dos aspectos trabalhados para que se faça compreensível durante a leitura em grupo.

Procedimento: Primeiramente, os aprendizes ouvirão a leitura do poema. Em seguida, a professora lerá uma frase, contudo deixará uma palavra de fora dizendo: “Pin!”. Os aprendizes deverão produzir a palavra excluída. Em duplas, os aprendizes devem ler o texto um para o outro. Em quartetos, farão a leitura para a turma observando a pontuação, a entonação, a velocidade e a pronúncia, não se esquecendo de criar um título para o poema. Por fim, a professora conversará com os aprendizes a respeito do sentido do texto.

Em casa, os aprendizes poderão representar o poema no espaço na folha. Deverão também treinar a leitura. Para tanto, serão incentivados a gravarem a sua leitura, no celular, por exemplo, para mostrarem para algum familiar.

Stefan die Schlange braucht für alles sehr lange. Es muss alles schnell machen.

Am Morgen: Schnell! Steh auf! Schnell! In die Schule! Viel Spaß!

Am Nachmittag: Schnell! Hausaufgaben: Schreiben!

Schnell! Sport: Schwimmen!

Am Abend: Schnell, ins Bett! Schlafen!

Stefan, a cobra, precisa para tudo muito tempo. Tudo precisa ser feito muito rápido.

Pela manhã: Rápido! Levanta! Rápido! Pra escola! Diverte-te!

À tarde: Rápido! Temas: escrever!

Rápido! Esporte: nadar!

À noite: Rápido, pra cama! Dormir!

Prática guiada- Momento 2: Wörter mit /ʃp/ e /ʃt/ (Palavras com /ʃp/ e /ʃt/)

Objetivo: O aprendiz deve ampliar o seu repertório de palavras produzidas com os sons-alvo para que tome consciência das suas produções dependendo do contexto em que se encontram.

Procedimento: No poema, são várias as palavras que apresentam os sons /ʃp/ e /ʃt/. Os aprendizes poderão utilizá-las para, em duplas ou trios, completar a sua lista de, no mínimo, 5 palavras que apresentem cada fonema estudado. Em seguidas, serão formados grupos e os aprendizes deverão compartilhar seus apontamentos.

A aula continuará a partir das perguntas que tem como base o poema: “Was machst du am Morgen, am Nachmittag und am Abend?” (O que tu fazes pela manhã, à tarde e à noite?). Provavelmente, característico da idade os aprendizes dirão que fazem algo com amigos, assunto que será iniciado na próxima aula.

INSTRUÇÃO EXPLÍCITA 6

Dia: 04.10.2017

Assunto da aula: A professora iniciará a aula conversando com os aprendizes sobre o assunto “amigos”. Escreverá a palavra “FREUNDE” no quadro e fará com os aprendizes um associograma³⁰. Em seguida, num círculo, a professora mostrará algumas fotos tiradas 2015/2016 na Alemanha com amigos, pois naquele tempo, em função do curso que estava fazendo, pode conviver com pessoas de 13 países (Argentina, Bulgária, Geórgia, Chile, Romênia, Sérvia, Ucrânia, Belarus, Egito, Grécia, Paraguai, Turquia, Hungria, Brasil, etc.). Frisará que foi por meio da língua alemã que se conheceram e se tornaram amigos, ou seja, quando aprendemos uma língua estrangeira, também fazemos amigos. Mostrando fotos de amigos de outros países, pretende-se estabelecer uma relação entre o tema do projeto anterior (línguas que aprendemos) ao do novo (amigos).

Introdução- Momento 1: Wenn man eine Sprache lernt, findet man **Freunde**. (Quando aprendemos uma língua, achamos amigos.)

Objetivo: O aprendiz deve refletir sobre suas amizades e compartilhar com os colegas, inclusive as do exterior, mostrando assim umas das vantagens de se dominar uma língua estrangeira.

Procedimento: A professora, juntamente com os aprendizes, conversará sobre ter amigos no exterior. Os aprendizes que têm amizades poderão dar suas contribuições e aqueles que não têm serão estimulados a pensarem se gostariam de ter um amigo no exterior, de onde gostariam que ele viesse e por que. Assim, será possível o aprendiz de expressar sobre seu conhecimento acerca de outras culturas. O aprendiz que preferir pode utilizar a língua materna para se expressar durante a atividade introdutória.

³⁰ Associograma corresponde a um levantamento de palavras que são escritas em torno de uma palavra-chave, no caso, da palavra “Freunde” (amigos).

Prática controlada- Momento 2- Dein Freund/ deine Freundin (Teu amigo, tua amiga)

Objetivo: O aprendiz deve nomear suas amizades e compartilhá-las com os colegas, para que se perceba parte do projeto.

Procedimento: Dando continuidade à conversa, em pequenos grupos, os aprendizes poderão compartilhar com os colegas quem são e como são seus amigos. Em seguida, poderão anotar na folha do livro.

Prática controlada- Momento 3- Stefan und seine Freundin (Stefan e sua amiga)

Objetivo: O aprendiz deve analisar as frases e seus sentidos para que consiga estabelecer uma sequência nos balões de fala do personagem.

Procedimento: Por fim, os aprendizes, nos grupos, deverão ler as frases sobre o menino Stefan e numerá-las conforme os balões de fala.

A aula continuará a partir do texto “Stefan und seine Freundin”. Os aprendizes terão de modificar as informações conforme os seus dados: dizendo o seu nome, a sua idade, o que gosta de fazer, o nome do seu amigo e o local onde ele mora.

INSTRUÇÃO EXPLÍCITA 7

Dia: 11.10.2017

Assunto da aula: A partir da conversa da última aula, o tema foi introduzido e os amigos foram apresentados. Nessa aula, o intuito é de conhecer melhor como esse amigo/ essa amiga é, dando suas características, por isso a pergunta instigadora: Wie ist dein Freund, deine Freundin?

Discriminação auditiva- Momento 1: Meine Freundin Eve- Annett Louisan (Música)

Objetivo: O aprendiz deve ouvir atentamente a música, ler e identificar as palavras que aparecem na música para que consiga juntar o maior número de palavras.

Procedimento: Para iniciarmos a aula de uma forma descontraída, os aprendizes ouvirão a música “Meine Freundin Eve”. Em cima de mesas, agrupadas no centro da sala, a professora colocará várias palavras, algumas que aparecem na música, outras que não. Os aprendizes, durante a música, deverão andar ao redor das mesas e quando ouvirem uma palavra e a identificarem na mesa, poderão pegá-la. O objetivo é pegar o maior número de palavras. As palavras que serão trabalhadas são adjetivos, que apresentam os sons-alvos e que caracterizam os amigos.

Meine Freundin Eve ist **aktiv**
denkt immer **positiv**
kennt kein Stimmungstief
ihr Freund Steve ist sportiv
sie ist porentief
rein und **attraktiv**
sie ist **kreativ**, dekorativ
sensitiv, sie lebt intensiv
für die Art, wie mich das ankotzt
gibt's kein Adjektiv
seh' ich Eve, sag ich: "na, Eve..."
treff' ich Eve, sag ich: "na, Eve..."

doch bei Eve
geht nie 'was schief
sie ist sehr **kommunikativ**
überzeugt argumentativ
instinktiv
meistert Eve
spielend den Beruf
und den Alltagsmief
sie ist progressiv, alternativ
innovativ, sehr **impulsiv**
geschickt und **effektiv**
ich hasse sie abgrundtief
seh' ich Eve, sag ich: "na, Eve..."
treff' ich Eve, sag ich: "na, Eve..."
wär' ich Eve, hätt' ich Steve
mein Leben wär' erfüllt
und nicht so **primitiv**
wäre, würde, rein fiktiv
was wär', wenn's für mich besser lief
vollkommen bin ich leider nur
im Konjunktiv
seh' ich Eve, macht mich das **aggressiv**
treff' ich Eve, wechsle ich die Straßenseite
und zwar demonstrativ

Prática controlada- Momento 2: Wie ist dein Freund, deine Freundin? (Como é teu amigo, tua amiga?)

Objetivo: O aprendiz deve ler os adjetivos, compreendê-los e assinalar aqueles que correspondem ao seu amigo para que consigam caracterizá-los.

Procedimento: Após a conversa sobre os diferentes adjetivos que caracterizavam a amiga “Eve” na música, os aprendizes terão de analisar e assinalar os adjetivos que melhor caracterizam o amigo citado na aula anterior. Quem quiser poderá compartilhar as informações com a turma, à medida que tiver finalizado a atividade.

Prática controlada- Momento 3: Was ist gleich? Was ist anders? (O que é igual? O que é diferente?) Vamos analisar o que alguns adjetivos têm em comum! (Foco na forma.)

Objetivo: O aprendiz deve analisar, comparar e sistematizar o seu pensamento a respeito dos adjetivos trabalhados para que percebam as semelhanças e as diferenças na pronúncia das palavras.

Procedimento: A professora instigará os aprendizes a analisarem os diferentes adjetivos e a pensarem como são pronunciados. Por se tratar de um assunto bem específico, os aprendizes podem usar a língua materna para se expressarem. Os focos maiores serão os fonemas /f/ e /v/ que são representados por diferentes grafemas. Primeiramente, os aprendizes trabalharão em duplas e, em seguida, em quartetos, assim poderão em conjunto chegar às conclusões. No grande grupo, será feita a sistematização a partir das contribuições dos aprendizes.

Prática guiada- Momento 4: Wörter mit /f/ (Palavras com /f/)

Objetivo: O aprendiz deve ampliar o seu repertório de palavras produzidas com os sons-alvo para que tome consciência das suas produções dependendo do contexto em que se encontram.

Procedimento: Para sistematizar o assunto estudado, os aprendizes, em duplas ou trios, deverão listar, no mínimo, 5 palavras que apresentem o fonema estudado em diferentes contextos. Por disporem de um repertório variado, os aprendizes deverão procurar utilizar, além das palavras trabalhadas na instrução, outras palavras que se encaixem com a proposta. Em seguida, serão formados grupos e os aprendizes deverão compartilhar seus apontamentos.

Prática controlada- Momento 5: Wie bin ich? (Como eu sou?)

Objetivo: O aprendiz deve dizer os adjetivos trabalhados para que consiga descobrir qual está colado em suas costas.

Procedimento: Cada aprendiz receberá um adjetivo, que será colado em suas costas. Na sala, deverá perguntar aos colegas: Bin ich...?, por exemplo: Bin ich aktiv? (Eu sou ativo?). O colega deverá ler e informar se está correto ou não. Quem acertar pode tirar das costas a sua palavra. Para cada colega, somente uma pergunta pode ser feita.

A aula continuará com a atividade: “Wie bin ich?” no livro didático, em que os aprendizes devem reconhecer o adjetivo, sinalizando o início e o término da palavra. Em seguida, deverão refletir sobre o seu contrário, ampliando, assim, o vocabulário. A reflexão final será: tu te consideras muito parecido com teu amigo ou muito diferente?

INSTRUÇÃO EXPLÍCITA 8

Dia: 18.10.2017

Assunto da aula: Na última aula, não foi possível finalizar a atividade e a reflexão planejada, pois ocorreu uma conversa com os aprendizes a respeito da prova de proficiência que farão nos próximos dias. Por esse motivo, a professora iniciará a aula tirando eventuais dúvidas dos aprendizes, para, em seguida, realizar uma atividade oral retomando o assunto estudado nas últimas aulas “Freunde” (amigos).

Discriminação auditiva e produção- Momento 1: Wie ist deine Freundin? Ich habe es vergessen! (Como é tua amiga? Eu esqueci!)

Objetivo: O aprendiz deve focar sua atenção para os sons que serão produzidos para descobrir qual a palavra-alvo.

Procedimento: Com o intuito de retomar os vocábulos vistos na última aula e, ainda, trabalhar de maneira explícita os sons, a professora falará aos aprendizes os sons que compõem o adjetivo, os aprendizes deverão ouvir e dizer qual é o adjetivo correspondente. Em seguida, a professora pedirá a um aprendiz para pegar aleatoriamente uma palavra, em seguida, deve dizer os sons para a turma, como feito anteriormente. Por fim, todos os aprendizes realizarão a atividade em pequenos grupos, para que cada aprendiz consiga produzir os sons para os colegas. A professora enfatizará aos aprendizes a importância da atenção para que percebam os sons e, ainda, reforçar que todos podem ser ajudados pelos colegas, caso sintam necessidade.

Prática guiada- Momento 2 – Kettenspiel- Ich bin aktiv.. Ich bin aktiv und schön... Ich bin aktiv, schön und kreativ. (Atividade coletiva: Eu sou ativa./ Eu sou ativa e bonita./ Eu sou ativa, bonita e criativa.)

Objetivo: O aprendiz deve empregar o seu adjetivo dentro de uma estrutura frasal e atentar àquilo que foi dito anteriormente para poder repetir.

Procedimento: Nos pequenos grupos, os aprendizes permanecem para realizar a atividade que implica em pegar um cartão, dizer: Ich bin... (adjetivo). O colega que estiver ao lado deverá repetir a frase dita anteriormente e acrescentar a sua frase com o adjetivo. Assim segue a atividade. Por fim, todos os aprendizes devem repetir a frase com todos os adjetivos ditos. Atenção e memória são fatores fundamentais na atividade.

Prática guiada- Momento 3: Wer ist mein Gegenteil? (Quem é o meu contrário?)

Objetivo: O aprendiz deve exercitar sua pronúncia dos adjetivos e identificar o contrário para que consiga se expressar com maior precisão e amplie o seu repertório de palavras com os sons-alvo.

Procedimento: A turma será dividida em dois grupos. Cada aprendiz receberá um cartão com um adjetivo e deverá procurar o contrário do seu adjetivo. As peças devem se encaixar. Cada aprendiz dirá: Ich bin ... und du? (Eu sou... e tu?). Os adjetivos serão: nett- doof (querido, chato); lustig- langweilig (engraçado, entediante); schön- hässlich (bonito, feio); sportlich- unsportlich (esportivo, pouco esportivo); positiv- negativ (positivo, negativo); kreativ- unkreativ (criativo, não criativo); sensibel- unsensibel (sensível, não sensível); aggressiv- friedlich (agressivo, pacífico); herzlich- frech (afetuoso, desrespeitoso); schnell- langsam (rápido, devagar) stark- schwach (forte, fraco); sauber- schmutzig (limpo, sujo); aktiv- faul (ativo, preguiçoso). Por fim, os aprendizes deverão completar as cruzadinhas observando os adjetivos trabalhados.

Prática controlada- Momento 4: Was haben wir bis jetzt gelernt? (O que aprendemos até agora?)


Objetivo: O aprendiz deve analisar, classificar as palavras conforme os sons-alvo e seus contextos de produção para que consiga compreender, explicar e verbalizar as diferentes produções dos fonemas.


Procedimento: Ao finalizarem a atividade anterior, cada aprendiz receberá duas palavras, as quais já foram trabalhadas até o momento, deverá classificá-las conforme o som e o contexto em que o som alvo é produzido e, com o auxílio da professora, deverá colar a palavra no cartaz. Em seguida, no grande grupo, a professora conversará com os aprendizes a respeito dos sons vistos. Alguns pontos a serem enfatizados:

- o som /f/ representado pela letra “v” deve ser observado de maneira especial;
- o som /v/ representado pela letra “v” acontece em palavras latinas. Para que fique mais fácil a compreensão, a professora dirá que são aquelas palavras muito parecidas com as da língua portuguesa;
- os contextos em que o som não existe na língua-alvo.

Por fim, a professora pedirá aos aprendizes para perceberem a diferença na produção do /f/ e /v/ colocando a mão logo abaixo do queixo, na garganta. Na produção de /f/, não ocorre a vibração das cordas vocais, diferente em /v/. Sempre que possível, a professora fará comparações com a língua materna.

Modelo dos cartazes:

Som 	/f/			
Letra	F	Ph	Ff	V
Som no início da palavra	faul friedlich frech	Phase Philosophie	Não existe	Vier viel Vorname
Som no meio da palavra	Perfekt Delfin Tafel	Graphik Alphabet Sophie	Kaffee Affe Giraffe	Kanarienvogel Respektvoll
Som no final da palavra	Doof Brief Schaf Dorf		Schiff	kreativ /unkreativ Gustav positiv brav negativ agressiv aktiv

Som 	/v/	
Letra	W	V
Som no início da palavra	Wir Wasser warm wohnen	Vase Vokabel violett Video
Som no meio da palavra	langweilig Mittwoch Antwort	Klavier Advent November Privat
Som no final da palavra	Não existe	Não existe

Prática controlada- Momento 5: Wörter mit /f/ (Palavras com /f/) (idem a aula da instrução 7) und Wörter mit /v/ (Palavras com /v/)

Objetivo: O aprendiz deve exemplificar palavras com os sons-alvo para que tome consciência das suas produções dependendo do contexto em que se encontram.

Procedimento: Os aprendizes deverão realizar a atividade do fonema /f/ na aula de hoje, pois, na aula anterior, o tempo não foi suficiente. Em seguida, para sistematizar o assunto estudado, os aprendizes, em duplas ou trios, deverão listar, no mínimo, 5 palavras que apresentem o fonema /v/ em diferentes contextos. Por disporem de um repertório variado, os aprendizes deverão procurar utilizar, além das palavras trabalhadas na instrução, outras palavras que se encaixem com a proposta. Em seguida, serão formados grupos e os aprendizes deverão compartilhar seus apontamentos. A repetição dessa atividade, já realizada com o fonema /f/, tem a função de que os aprendizes, já familiarizados com o procedimento, possam executá-la com mais facilidade.

A aula continuará com o trabalho com um texto sobre dois adolescentes que apresentam seus amigos. Após a leitura silenciosa e o esclarecimento de vocábulos, os aprendizes deverão preencher uma tabela com as principais informações de cada adolescente.

INSTRUÇÃO EXPLÍCITA 9

Dia: 25.10.2017

Assunto da aula: Após a correção do tema sobre o texto dos dois adolescentes trabalhado na aula anterior, iniciará a aula de instrução explícita.

Prática controlada- Momento 1: Wo wohnt dein Freund/ deine Freundin? Mein Freund/Meine Freundin wohnt... (Onde mora teu amigo/tua amiga? Meu amigo/minha amiga mora em...)

Objetivo: O aprendiz deve compreender a pergunta e as possíveis respostas, para que consiga expressar algumas informações sobre o seu amigo.

Procedimento: O aprendiz deverá ler e assinalar uma das quatro alternativas (na cidade, no vilarejo, na praia, na floresta, outro), sinalizando o local onde o amigo mora. Com base nos dados gerados, a professora aproveitará o momento para conversar com os aprendizes sobre a pronúncia da palavra “Stadt” [ʃtat] (cidade), por exemplo, e mostrará, de forma explícita, que, se inserimos uma vogal no início da palavra, como “estat”, criamos uma palavra muito parecida com o português, a saber, “estado”, o que pode causar dúvidas quanto ao significado pretendido. Também lembrará os aprendizes que o grafema “w” é produzido como /v/ no alemão.

Prática controlada- Momento 2: Was macht ihr zusammen? O que vocês fazem juntos?)

Objetivo: O aprendiz deve ler, compreender as diferentes frases com atividades comumente realizadas no tempo livre para que consiga expressar aquilo que faz com o amigo.

Procedimento: O aprendiz deverá ler e assinalar as atividades que costuma realizar com o seu amigo. A professora questionará também por que em “Musik” e “sehen” temos a produção de /z/, sendo que o grafema é “s”. As outras produções dos fonemas /ʃ/, /ʃp/ e /ʃt/ serão praticadas de diferentes formas: fala bem alto, sussurrando, de forma alegre ou triste, articulando de forma exagerada.

Prática controlada- Momento 3: Wohin geht ihr zusammen? (Para onde vocês vão juntos?)

Objetivo: O aprendiz deve mostrar a habilidade de expressar-se de forma precisa, por meio da leitura, identificação e diferenciação dos locais.

Procedimento: O aprendiz deverá ler e marcar os locais a que costuma ir com seu amigo. Também as palavras com /ts/, como Pizzeria e Einkaufszentrum, serão exercitadas de forma variada.

Discriminação auditiva: Momento 4: Was ist falsch? (O que está errado?)

Objetivo: O aprendiz deve focar sua atenção na pronúncia e identificar aquela que está incorreta para que consiga justificar a sua resposta, chegando a um nível mais explícito de seu conhecimento sobre os sons da língua.

Procedimento: A professora falará 3 locais trabalhados na atividade anterior, sendo um pronunciado de forma incorreta. O aprendiz deve sinalizar qual está incorreta e justificar sua resposta. A professora aproveitará o momento para retomar com os aprendizes alguns aspectos sobre os sons-alvos.

Na sequência da aula, os aprendizes serão desafiados a aprenderem o seguinte rap:

In den Park, in den Zoo, in den Garten

Ins Theater, ins Kino, nach Hause

In die Schule, ins Schwimmbad, zu Sabinne

Auf den Spielplatz, zu Frau Konrad

INSTRUÇÃO EXPLÍCITA 10- /z/-/ts/

Dia: 01.11.2027

Assunto da aula: Os aprendizes iniciarão a aula formando grupos e apresentando o rap trabalhado na última aula. Logo em seguida, iniciará a aula com a instrução.

Prática guiada- Momento 1: Wohin gehe ich? Ratespiel! (Para aonde vou? Jogo de adivinhação!)

Objetivo: O aprendiz deve atentar à pronúncia adequada para que seus interlocutores, no caso, os colegas, o compreendam e o ajudem a identificar o local representado em seu cartão.

Procedimento: Os aprendizes formarão quartetos. A professora colará, nas costas de cada aprendiz, um cartão com um local trabalhado na aula anterior. Cada aprendiz deverá adivinhar o seu local perguntando: Wohin gehen ich? Ich gehe ins Kino. (Para aonde eu vou? Eu vou ao cinema.). Os colegas poderão dizer palavras-chave, ajudando o colega na identificação. A atividade finaliza quando todos adivinharem os locais.

Prática comunicativa- Momento 2: Wohin gehen wir? Richtiger Weg! Bibliothek! (Para aonde vamos? O caminho correto! Biblioteca!)

Objetivo: O aprendiz deve ler de forma atenta e compreender as frases com as palavras-alvo para que consiga escrever a palavra que está faltando.

Procedimento: A professora organizará a sala com cartões de locais e, em cada estação, haverá uma letra. Em duplas, os aprendizes receberão uma folha com frases, orientando-os para determinados locais. Ao chegar ao destino, a dupla deverá copiar a letra daquela estação. Ao final, todas as duplas deverão chegar à palavra: Bibliothek (biblioteca). Na estação “biblioteca”, haverá um livro.

Prática comunicativa - Momento 3: In der Bibliothek gibt es ein ganz besonderes Buch! (Na biblioteca há um livro bem especial!)

Objetivo: O aprendiz deve ler de forma acurada o seu trava-língua, atentando aos sons-alvo para que se faça entender na LA.

Procedimento: Todos os aprendizes se dirigem, nas duplas, para a estação biblioteca. Na biblioteca existe um livro de desafios. Cada dupla receberá um trava-língua com os sons-alvo. A professora lerá todos em voz alta para a turma. Durante algum tempo, cada dupla poderá treinar o seu trava-língua. A atividade também será tema de casa. Para deixar o trava-língua mais rapidamente compreendido, os aprendizes serão desafiados a encenarem o seu sentido.

- **Zugendrecher: Wohin geht ihr?**

- /f/ Wir gehen zum Park.** 1) Fünf Freunde fischen frische Fische im Fritzpark.
/v/ Wir gehen in den Wald. 2) Vampir Waldi wohnt weit weg in der Vase im Urwald.
/s/ Wir gehen in die Eisdiele. 3) Das Vanilleeis essen draußen im Gras.
/ts/ Wir gehen in die Pizzeria. 4) Zehn Zentimeter Pizza zahlen die Prinzen.
Wir gehen zum Zoo. 5) Im Dezember tanzen zehn Zebras im Zoo.
 6) Zehn Ziegen zogen zehn Zentner Zucker zum Zoo.
Wir gehen in den Zirkus. 7) Im Zirkus ziehen die Zebras zusammen den Zug.
/z/ Wir gehen ins Museum. Am Sonntag im Museum sehen die Personen die Sonne.
Wir bleiben zu Hause. 8) Am Samstag zu Hause sehen sie sehr sensationelle Serien.
 9) Sabine sucht sehr Senf und Salz.
/st/ Wir gehen auf den Spielplatz. 10) Stefan spielt im Spielplatz mit dem Spatz.
/sp/ Wir gehen in den Garten. 11) Der Spatz spaziert früh und spät im Spinat.

Prática guiada- Momento 4: Wörter mit /ts/ und /z/ (Palavras com /ts/ e /z/)

Objetivo: O aprendiz deve ampliar o seu repertório de palavras produzidas com os sons-alvo para que tome consciência das suas produções dependendo do contexto em que se encontram.

Procedimento: Para sistematizar o assunto estudado, os aprendizes, em duplas ou trios, deverão listar, no mínimo, 5 palavras que apresentem o fonema estudado em diferentes contextos. Por disporem de um repertório variado, os aprendizes deverão procurar utilizar, além das palavras trabalhadas na instrução, outras palavras que se encaixem com a proposta. Em seguidas, serão formados grupos e os aprendizes deverão compartilhar seus apontamentos.

INSTRUÇÃO EXPLÍCITA 11 /z/-/ts/

Dia: 08.11.2017

Assunto da aula: Cada dupla terá alguns minutos para ensaiar o seu trava-língua.

Prática guiada- Momento 1: Zugendrecher- Apresentação dos trava-línguas

Objetivo: O aprendiz deve perceber que a pronúncia acurada é fundamental para que o trava-língua seja compreensível.

Procedimento: Todos devem apresentar o seu trava-língua. Por fim, a professora questiona os aprendizes a respeito das dificuldades enfrentadas no desafio e, principalmente, da pronúncia acurada, foco da atividade.

Discriminação auditiva e produção- Momento 2: Schiffe versenken (Batalha naval)

Objetivo: O aprendiz deve exercitar a produção dos sons das palavras para que consiga melhorar sua proficiência na língua.

Procedimento: Nas duplas, os aprendizes deverão escolher 10 palavras que contenham os sons-alvo trabalhados durante as aulas de instrução. Preenchido o seu quadro, o aprendiz deverá tentar adivinhar as palavras do seu colega, dizendo os comandos da letra e do número. O colega dirá o som da letra. Ganha aquele que descobrir as palavras por primeiro.

Prática comunicativa- Momento 3: Diálogo sobre a temática “Freunde” (Amigos)

Objetivo: O aprendiz deve fazer uso do material desenvolvido nas aulas para que consiga, no grupo, produzir um pequeno diálogo sobre a temática trabalhada.

Procedimento: Os aprendizes deverão, em trios, produzir um diálogo dentro da temática “Freunde” (amigo). Para tanto, a professora revisará com os aprendizes os temas trabalhados e dará algumas sugestões. Relembra que cada um dos aprendizes deve participar do diálogo.

INSTRUÇÃO EXPLÍCITA 12

Dia: 22.11.2017

Assunto da aula: Os aprendizes poderão ensaiar os seus diálogos.

Prática comunicativa- Momento 1: Dialog (Diálogo)

Objetivo: O aprendiz deve focar sua atenção nas apresentações dos colegas para que compreenda o diálogo produzido na língua-alvo.

Procedimento: Os aprendizes sentarão em um semi-círculo, e os trios apresentarão os diálogos. Após as apresentações, a professora conversará com os aprendizes a respeito da atividade, levantará pontos positivos e aspectos que podem ser aprimorados na próxima apresentação.

Após a apresentação dos diálogos, em círculo, a professora, juntamente com os aprendizes, conversará a respeito da confecção do livro e sobre as aulas com instrução explícita, recebendo assim um *feedback* das atividades.

Para finalizar o projeto, a professora perguntará aos aprendizes se há o interesse de conhecer pessoas da Alemanha. A partir da conversa explicará que, por intermédio de uma professora de Língua Alemã da instituição, que está morando durante um período na Alemanha, um grupo de 13 alemães, aprendizes de 11 e 12 anos, tem o interesse de conhecer um pouco mais sobre o Brasil e, por isso, trocar e-mails com a turma. A professora explicará que alguns aprendizes poderão escrever os e-mails em duplas, e aqueles que se sentirem mais seguros poderão escrever individualmente. As produções serão iniciadas em sala de aula, com auxílio da professora, e finalizadas em casa.

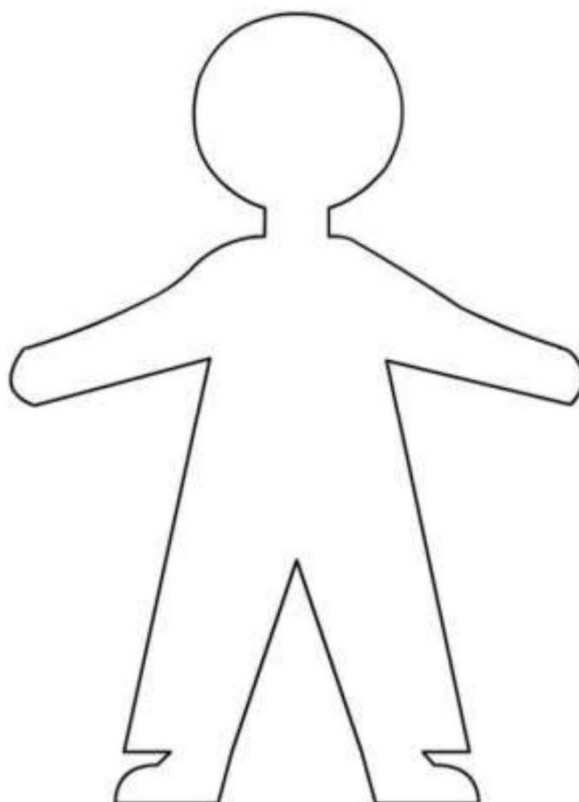


ISTITUTO IVOTI

Schola semper reformanda

Ich heiÙe _____

Welche Sprachen sprichst du?



So klingt Deutsch!

Lied: ABC

Aa Bb Cc Dd Ee Gg

a) [be] [ce] [de] [e] [ef] [ge]

Hh Ii Kk Ll Mm Nn Oo

[ha] [i] [jot] [ka] [el] [em] [en] [o] [pe]

Qq Rr Uu Vv Ww Xx Yy Zz

[qu] [er] [es] [te] [u] [vau] [we] [ix] [ypsilon] [zet]

Das ABC-Lied

A B C D E F G
a be tse de e ef ge

H I J K L M N O P
ha i jot ka el em en o pe


Q R S T U V W
ku er es te u fau we

X und Y Z juch-he:
iks und ü-psi-lon tset

Das ist das ganze A B C
a be tse



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

1) Dialog. Such dir einen Partner aus. 

A)

- Wie heißt du?
- Ich heiße _____
- Wie bitte?
- _____ Und du?
- _____.

B)

- Wie heißt du?
- Ich heiße _____
- Wie bitte?
- _____ Und du?
- _____.

2) Buchstabiere einen Name aus der Klasse.
Wer dem Name zuerst sagt, macht weiter.

3) Hör zu. Schreib mit. Lies vor.

A) _____




B) _____

C) _____




Deutsch und Portugiesisch

Símbolo	Exemplo ortográfico	Sons	Exemplo do português
[f]	fallen Kaffee viel Philosophie	['falən] ['kafɛ] [fi:l] [filozə'fi:]	Fofo
[v]	Löwe Wasser nervös Verb	['lø:və] ['vasɐr] [nɛr'vø:s] [vɛrp]	Vale
[s]	Glas Gast lassen Fuß	[gla:s] [gast] ['lasən] [fu:s]	Sala
[z]	also Reise Saal	['alzo:] ['raizə] [za:l]	Rosa
[ts]	Zehn Platz recht Lektion Pizza	[tse:n] [plats] ['rɛçts] [lɛktsi'o:n]	Tsé-tsé
[ʃ]	Fische spät Stein Chef Shorts	[fiʃe] [ʃpɛ:t] [ʃtain] [ʃɛf] [ʃɔ:ts]	Chato

Som	[s]		
Letra	S	ss	ß





	 /s/ (sala)
 S	 Reis

Som	[ʃ]				
Letra	sch	Ch	sh	st	sp









	 /ʃ/ (xícara)
 sch	 sch lafen

Som [ʃ]: spielen, schwimmen



Übung 1: Wo hörst du [ʃ]? Am Anfang, in der Mitter, am Ende?

			
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>


Übung 2: Was hörst du [ʃ] oder [s]?

			
<input type="checkbox"/> [ʃ] <input type="checkbox"/> [s]	<input type="checkbox"/> [ʃ] <input type="checkbox"/> [s]	<input type="checkbox"/> [ʃ] <input type="checkbox"/> [s]	<input type="checkbox"/> [ʃ] <input type="checkbox"/> [s]
			
<input type="checkbox"/> [ʃ] <input type="checkbox"/> [s]	<input type="checkbox"/> [ʃ] <input type="checkbox"/> [s]	<input type="checkbox"/> [ʃ] <input type="checkbox"/> [s]	<input type="checkbox"/> [ʃ] <input type="checkbox"/> [s]

Übung 3: Üb das [ʃ] wie im Foto.

	
---	---

Som [ʃ]: Sprache, sprechen, Sport

Übung 1: Richtig sprechen. Hör zu. So spricht man
sch und st, sp am Wortanfang. 

In der Schule schlafen? Falsch!

Sport im Stadion? Schön!

Eine Sprache sprechen? Nicht schwer!

Übung 2: Schön? Schlecht? Falsch? Schwer?

Im Schwimmbad schwimmen? _____

Mit der Schultasche duschen? _____

Im Stadion schlafen? _____

In der Sporthalle Fußball spielen? _____

Mit der Schere spielen? _____

Eine Spinne auf dem Stuhl? _____

Auf dem Tisch schreiben? _____

Am Strand spielen? _____

Eine Schlange im Spielplatz? _____

Deutsch sprechen? _____

Eine Schlange in der Schule? _____

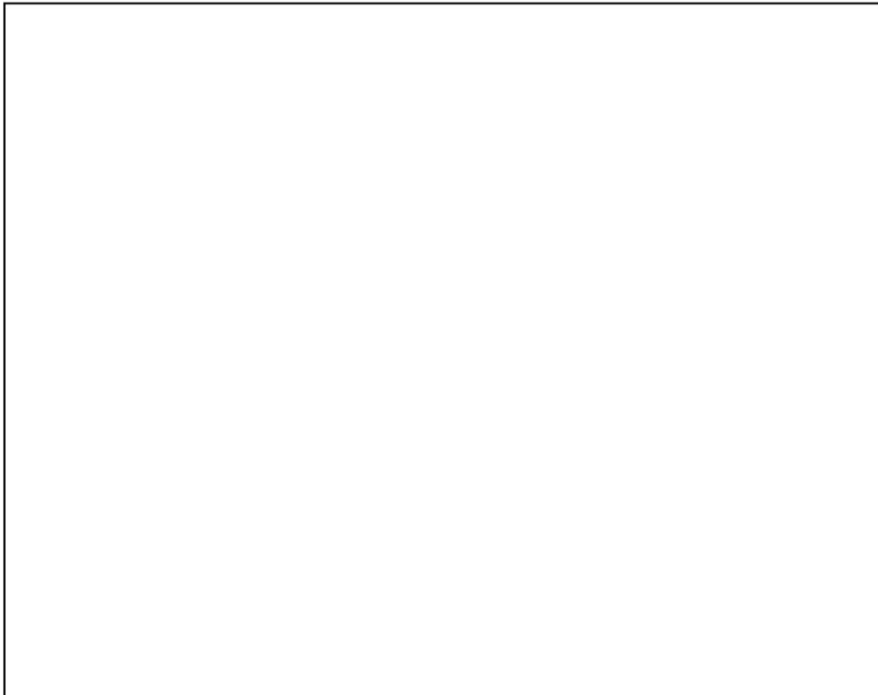
Übung 3: Hör zu und lies mit. Lies dann schneller vor.

Stefan die Schlange braucht für alles sehr lange. Es muss alles
schnell machen.





Am Morgen: Schnell! Steh auf! Schnell! In die Schule! Viel
Spaß!

Am Nachmittag: Schnell! Hausaufgaben: Schreiben!
Schnell! Sport: Schwimmen!

Am Abend: Schnell, ins Bett! Schlafen!



Som	[ʃp]	[ʃt]
Letra	Sp	St

	 /ʃ/ (chato)
 s	 Sport
	 Stadt

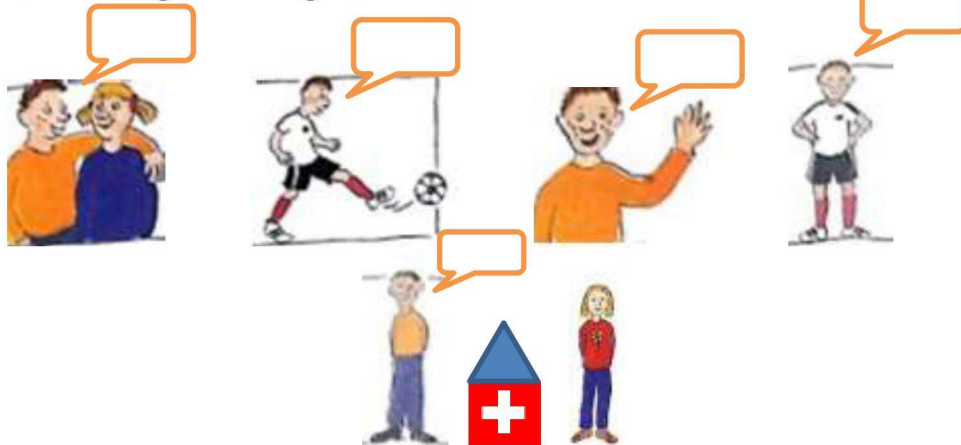
Wenn man eine Sprache lernt, findet man **Freunde**.

1) Hast du Freunde im Ausland? Wo?



2) Wie heißt dein Freund/ deine Freundin?

3) Was sagt der Junge? Ordne die Sätze zu:



1. Hallo, ich bin Stefan.
2. Ich bin zehn Jahre alt.
3. Ich wohne in Deutschland, in Frankfurt.
4. Ich mache gern Sport.
5. Und ich spiele gern Fußball.
6. Steffi ist meine Freundin.
7. Sie wohnt in der Schweiz.

Wie ist dein Freund, deine Freundin?

1) Lied: Meine Freundin Eve- Annett Louisan



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



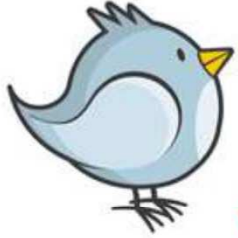
2) Ergänze: Mein Freund ist.../ Meine Freundin ist...

- aktiv kreativ schön fleißig sportlich
 stark groß nervös langweilig faul
 freundlich affektiv offen kommunikativ

3) Was ist gleich? Was ist anders?

4) Und wie bin ich?

Som					[f]
Letra	v	f	ff	ph	

	 /f/ (fofo)
 v	 V ogel

v	
f	
ff	
ph	

Groß oder klein? Dick oder dünn? Was ist das Gegenteil? Schreibe.

1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									

- 1- nett
- 2- langweilig
- 3- hässlich
- 4- unsportlich
- 5- positiv
- 6- un kreativ
- 7- unsensibel
- 8- friedlich
- 9- frech
- 10- schnell
- 11- stark
- 12- sauber
- 13- faul

Mehr über deinen Freund/ deine Freundin...

1) Wo wohnt dein Freund/ deine Freundin? Mein Freund/Meine Freundin wohnt...



in einer Stadt



in einem Dorf



am Strand



im Wald

2) Was macht ihr zusammen? Wir...

- hören Musik. spielen _____
 fahren Rad. sehen Filme.
 wandern. schwimmen.
 gehen spazieren. sprechen über Sport.

3) Wohin geht ihr? Wir gehen zusammen...



in die Eisdiele



ins Schwimmbad



in die Pizzeria








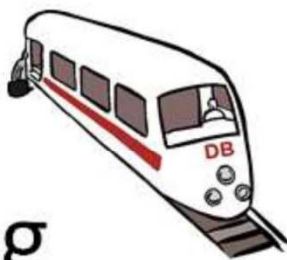
in den Tennisclub






ins Einkaufszentrum

Som	[v]	
Letra	w	v

	 /v/ (v)ale
 w	 w ^o hnen
w	
v	

Som	[ts]				
Letra	z	tz	ts	ti(on)	zz
			 /ts/ (tsé tsé)		
 z			 Z ug		
	tz				
	ts				
	tion				
	zz				

Som	[z]
Letra	S

	 /z/ (rosa)
 S	 Sonne

Groß oder klein? Dick oder dünn? Was ist das Gegenteil? Schreibe.

1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									

- 1- nett
- 2- langweilig
- 3- hässlich
- 4- unsportlich
- 5- positiv
- 6- un kreativ
- 7- unsensibel
- 8- friedlich
- 9- frech
- 10- schnell
- 11- stark
- 12- sauber
- 13- faul

Richtiger Weg!

Wohin gehen wir?



- Wir gehen in den Zoo. ()
- Wir gehen ins Schwimmbad. ()
- Wir gehen in die Schule. ()
- Wir gehen ins Kino. ()
- Wir gehen in die Pizzeria. ()
- Wir gehen in die Eisdielen. ()
- Wir gehen ins Einkaufszentrum. ()
- Wir gehen in den Tennisclub. ()
- Wir gehen in den Park. ()
- Wir gehen in die Turnhalle. ()

Wir gehen in die _____.

Der Zungenbrecher



Wir gehen zum Park.

- 1) Fünf Freunde fischen frische Fische im Fritzpark.

Wir gehen in den Wald.

- 2) Vampir Waldi wohnt weit weg in der Vase im Urwald.

Wir gehen in die Eisdielen.

- 3) Das Vanilleeis essen draußen im Gras.

Wir gehen in die Pizzeria.

- 4) Zehn Zentimeter Pizza zahlen die Prinzen.

Wir gehen zum Zoo.

- 5) Im Dezember tanzen zehn Zebras im Zoo.
6) Zehn Ziegen zogen zehn Zentner Zucker zum Zoo.

Wir gehen in den Zirkus.

- 7) Im Zirkus ziehen die Zebras zusammen den Zug.

Wir gehen ins Museum.

- 8) Am Sonntag im Museum sehen die Personen die Sonne.

Wir bleiben zu Hause.

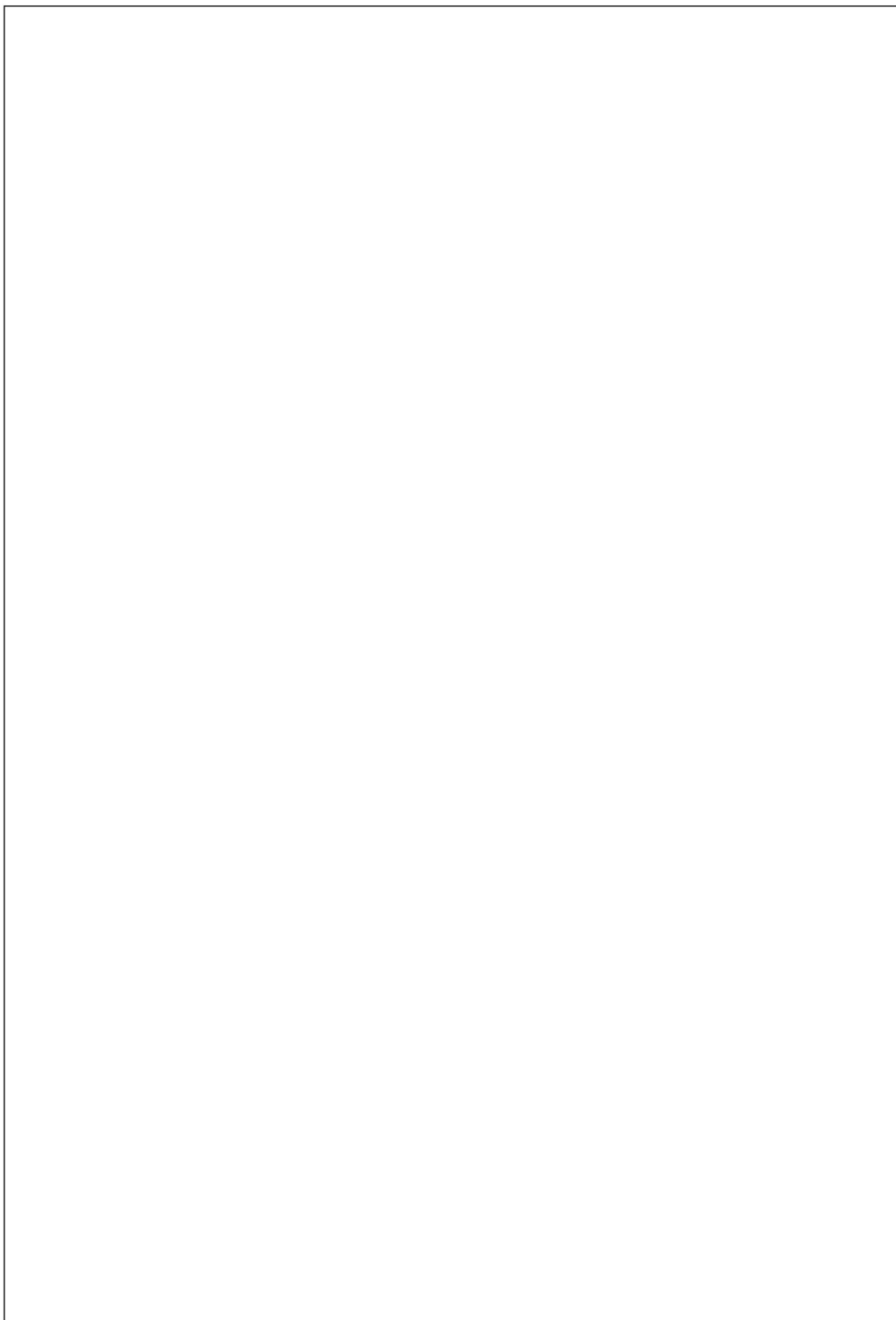
- 9) Am Samstag zu Hause sehen sie sehr sensationelle Serien.
10) Sabine sucht sehr Senf und Salz.

Wir gehen auf den Spielplatz.

- 11) Stefan spielt im Spielplatz mit dem Spatz.

Wir gehen in den Garten.

- 12) Der Spatz spaziert früh und spät im Spinat.



Coeficiente de Correlação linear de Pearson

GE: grupo experimental

GC: grupo controle

1: pré-teste

2: pós-teste

Variáveis: Consciência Fonológica (CF) x Acurácia (A)

		GE1CF	GC1CF	GE2CF	GC2CF	GE1A	GC1A	GE2A	GC2A
E1CF	Correlação de Pearson	1	-.059	.736**	-.073	.491*	-.050	.630**	-.136
	Sig. (bilateral)		.856	.001	.821	.039	.877	.005	.673
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C1CF	Correlação de Pearson	-.059	1	.139	.675*	-.436	.678*	-.428	.683*
	Sig. (bilateral)	.856		.666	.016	.157	.015	.166	.014
	N	12	12	12	12	12	12	12	12
E2CF	Correlação de Pearson	.736**	.139	1	.365	.218	.028	.268	.068
	Sig. (bilateral)	.001	.666		.244	.386	.932	.282	.833
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C2CF	Correlação de Pearson	-.073	.675*	.365	1	-.663*	.424	-.595*	.499
	Sig. (bilateral)	.821	.016	.244		.019	.169	.041	.098
	N	12	12	12	12	12	12	12	12
E1A	Correlação de Pearson	.491*	-.436	.218	-.663*	1	-.375	.803**	-.519
	Sig. (bilateral)	.039	.157	.386	.019		.229	.000	.084
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C1A	Correlação de Pearson	-.050	.678*	.028	.424	-.375	1	-.045	.870**
	Sig. (bilateral)	.877	.015	.932	.169	.229		.889	.000
	N	12	12	12	12	12	12	12	12
E2A	Correlação de Pearson	.630**	-.428	.268	-.595*	.803**	-.045	1	-.134
	Sig. (bilateral)	.005	.166	.282	.041	.000	.889		.679
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C2A	Correlação de Pearson	-.136	.683*	.068	.499	-.519	.870**	-.134	1
	Sig. (bilateral)	.673	.014	.833	.098	.084	.000	.679	

N	12	12	12	12	12	12	12	12
---	----	----	----	----	----	----	----	----

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Variáveis: Consciência Fonológica (CF) x Leitura e Compreensão (LC)

		E1CF	C1CF	E2CF	C2CF	E1LC	C1LC	E2LC	C2LC
E1CF	Correlação de Pearson	1	-.059	.736**	-.073	-.018	-.595*	.070	-.555
	Sig. (bilateral)		.856	.001	.821	.945	.041	.784	.061
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C1CF	Correlação de Pearson	-.059	1	.139	.675*	-.193	.300	-.225	.319
	Sig. (bilateral)	.856		.666	.016	.547	.344	.481	.311
	N	12	12	12	12	12	12	12	12
E2CF	Correlação de Pearson	.736**	.139	1	.365	-.075	-.207	.144	-.044
	Sig. (bilateral)	.001	.666		.244	.769	.519	.568	.891
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C2CF	Correlação de Pearson	-.073	.675*	.365	1	-.538	.428	-.075	.194
	Sig. (bilateral)	.821	.016	.244		.071	.165	.817	.547
	N	12	12	12	12	12	12	12	12
E1LC	Correlação de Pearson	-.018	-.193	-.075	-.538	1	-.398	.546*	-.179
	Sig. (bilateral)	.945	.547	.769	.071		.201	.019	.579
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C1LC	Correlação de Pearson	-.595*	.300	-.207	.428	-.398	1	-.180	.844**
	Sig. (bilateral)	.041	.344	.519	.165	.201		.577	.001
	N	12	12	12	12	12	12	12	12
E2LC	Correlação de Pearson	.070	-.225	.144	-.075	.546*	-.180	1	-.079
	Sig. (bilateral)	.784	.481	.568	.817	.019	.577		.806
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C2LC	Correlação de Pearson	-.555	.319	-.044	.194	-.179	.844**	-.079	1
	Sig. (bilateral)	.061	.311	.891	.547	.579	.001	.806	
	N	12	12	12	12	12	12	12	12

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Variáveis: Consciência Fonológica (CF) x Tempo de leitura (T)

		E1CF	C1CF	E2CF	C2CF	E1T	C1T	E2T	C2T
E1CF	Correlação de Pearson	1	-.059	.736**	-.073	-.551*	.345	-.237	.135
	Sig. (bilateral)		.856	.001	.821	.018	.272	.343	.677
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C1CF	Correlação de Pearson	-.059	1	.139	.675*	.509	-.206	.372	-.072
	Sig. (bilateral)	.856		.666	.016	.091	.520	.234	.823
	N	12	12	12	12	12	12	12	12
E2CF	Correlação de Pearson	.736**	.139	1	.365	-.336	.048	-.086	.205
	Sig. (bilateral)	.001	.666		.244	.172	.882	.734	.522
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C2CF	Correlação de Pearson	-.073	.675*	.365	1	.330	-.491	.223	.023
	Sig. (bilateral)	.821	.016	.244		.295	.105	.486	.944
	N	12	12	12	12	12	12	12	12
E1T	Correlação de Pearson	-.551*	.509	-.336	.330	1	-.214	.739**	-.166
	Sig. (bilateral)	.018	.091	.172	.295		.505	.000	.606
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C1T	Correlação de Pearson	.345	-.206	.048	-.491	-.214	1	-.287	.766**
	Sig. (bilateral)	.272	.520	.882	.105	.505		.366	.004
	N	12	12	12	12	12	12	12	12
E2T	Correlação de Pearson	-.237	.372	-.086	.223	.739**	-.287	1	-.413
	Sig. (bilateral)	.343	.234	.734	.486	.000	.366		.182
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C2T	Correlação de Pearson	.135	-.072	.205	.023	-.166	.766**	-.413	1
	Sig. (bilateral)	.677	.823	.522	.944	.606	.004	.182	
	N	12	12	12	12	12	12	12	12

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Variáveis: Consciência Fonológica (CF) x Questões sobre o texto lido em voz alta (Q)

		E1CF	C1CF	E2CF	C2CF	E1Q	C1Q	E2Q	C2Q
E1CF	Correlação de Pearson	1	-.059	.736**	-.073	.038	-.373	-.237	-.736**
	Sig. (bilateral)		.856	.001	.821	.882	.232	.344	.006
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C1CF	Correlação de Pearson	-.059	1	.139	.675*	-.476	.345	-.253	.329
	Sig. (bilateral)	.856		.666	.016	.118	.272	.428	.297
	N	12	12	12	12	12	12	12	12
E2CF	Correlação de Pearson	.736**	.139	1	.365	.101	-.297	-.206	-.640*
	Sig. (bilateral)	.001	.666		.244	.691	.348	.412	.025
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C2CF	Correlação de Pearson	-.073	.675*	.365	1	-.337	.407	-.390	.164
	Sig. (bilateral)	.821	.016	.244		.284	.189	.210	.611
	N	12	12	12	12	12	12	12	12
E1Q	Correlação de Pearson	.038	-.476	.101	-.337	1	-.260	.774**	-.134
	Sig. (bilateral)	.882	.118	.691	.284		.414	.000	.677
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C1Q	Correlação de Pearson	-.373	.345	-.297	.407	-.260	1	-.062	.633*
	Sig. (bilateral)	.232	.272	.348	.189	.414		.847	.027
	N	12	12	12	12	12	12	12	12
E2Q	Correlação de Pearson	-.237	-.253	-.206	-.390	.774**	-.062	1	.089
	Sig. (bilateral)	.344	.428	.412	.210	.000	.847		.784
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C2Q	Correlação de Pearson	-.736**	.329	-.640*	.164	-.134	.633*	.089	1
	Sig. (bilateral)	.006	.297	.025	.611	.677	.027	.784	
	N	12	12	12	12	12	12	12	12

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Variáveis: Acurácia (A) x Leitura e Compreensão (LC)

		E1A	C1A	E2A	C2A	E1LC	C1LC	E2LC	C2LC
E1A	Correlação de Pearson	1	-.375	.803**	-.519	.591**	-.337	.267	-.157
	Sig. (bilateral)		.229	.000	.084	.010	.285	.284	.627
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C1A	Correlação de Pearson	-.375	1	-.045	.870**	-.585*	.485	-.706*	.464
	Sig. (bilateral)	.229		.889	.000	.046	.110	.010	.129
	N	12	12	12	12	12	12	12	12
E2A	Correlação de Pearson	.803**	-.045	1	-.134	.381	-.370	.097	-.317
	Sig. (bilateral)	.000	.889		.679	.119	.236	.702	.315
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C2A	Correlação de Pearson	-.519	.870**	-.134	1	-.417	.470	-.493	.398
	Sig. (bilateral)	.084	.000	.679		.178	.123	.103	.201
	N	12	12	12	12	12	12	12	12
E1LC	Correlação de Pearson	.591**	-.585*	.381	-.417	1	-.398	.546*	-.179
	Sig. (bilateral)	.010	.046	.119	.178		.201	.019	.579
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C1LC	Correlação de Pearson	-.337	.485	-.370	.470	-.398	1	-.180	.844**
	Sig. (bilateral)	.285	.110	.236	.123	.201		.577	.001
	N	12	12	12	12	12	12	12	12
E2LC	Correlação de Pearson	.267	-.706*	.097	-.493	.546*	-.180	1	-.079
	Sig. (bilateral)	.284	.010	.702	.103	.019	.577		.806
	N	18	12	18	12	18	12	18	12
C2LC	Correlação de Pearson	-.157	.464	-.317	.398	-.179	.844**	-.079	1
	Sig. (bilateral)	.627	.129	.315	.201	.579	.001	.806	
	N	12	12	12	12	12	12	12	12

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).