

Stephanie Elisabeth Jungklaus Speckhann

**APRENDIZAGEM FORMAL E NATURAL DO ALEMÃO:  
A PRODUÇÃO DA FRICATIVA PALATAL SURDA [ç] POR  
BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristiane Lazzarotto-Volcão.

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Izabel Christine Seara.

Florianópolis  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária  
da UFSC.

Speckhann, Stephanie Elisabeth Jungklaus  
APRENDIZAGEM FORMAL E NATURAL DO ALEMÃO: : A  
PRODUÇÃO DA FRICATIVA PALATAL SURDA [ç] POR  
BRASILEIROS / Stephanie Elisabeth Jungklaus  
Speckhann ; orientadora, Cristiane Lazzarotto  
Volcão, coorientadora, Izabel Christine Seara,  
2017.

197 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,  
Programa de Pós-Graduação em Linguística,  
Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

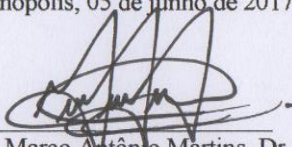
1. Linguística. 2. Fricativa palatal surda. 3.  
Alemão LE. 4. Aquisição fonológica. I. Lazzarotto  
Volcão, Cristiane . II. Seara, Izabel Christine .  
III. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Linguística. IV. Título.

Stephanie Elisabeth Jungklaus Speckhann

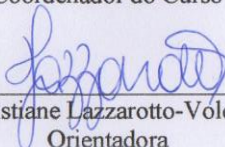
**APRENDIZAGEM FORMAL E NATURAL DO ALEMÃO:  
A PRODUÇÃO DA FRICATIVA PALATAL SURDA [ç] POR  
BRASILEIROS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Linguística e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 05 de junho de 2017.

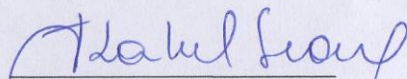


Prof. Marco Antônio Martins, Dr.  
Coordenador do Curso

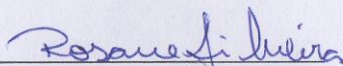


Profa. Cristiane Lazzarotto-Volcão, Dra.  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

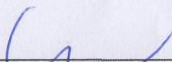
**Banca Examinadora:**



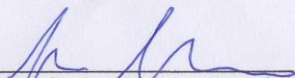
Profa. Isabel Christine Seara, Dra.  
Presidente e coorientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina



Profa. Rosane Silveira, Dra.  
Pós-Graduação em Inglês  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Werner Heidermann, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina



Profa. Ana Livia dos Santos Agostinho, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho às pessoas que me são muito caras: meu marido Gustavo, meus pais Verena e José Raulino e meus irmãos Danielle e Andreas.



## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Senhor e Salvador, Quem me deu o dom da vida e também a oportunidade de estudar e chegar até aqui.

Ao meu marido e grande amor da minha vida, Gustavo, quem me incentivou, me apoiou, orou comigo e me ajudou nas horas mais alegres e também nos momentos de maior apreensão e tensão. Não há palavras que consigam expressar tamanha gratidão e amor que sinto por ti.

Aos meus pais José Raulino e Verena, que sempre foram meus alicerces e minha fonte de motivação para seguir adiante. Devo a eles toda a minha formação profissional e a construção do meu caráter para formar quem sou hoje. Meu amor e admiração por vocês é imensurável.

Aos meus irmãos Danielle e Andreas, os quais são meus melhores amigos, são como tesouros para mim. Agradeço por estarem sempre presentes em todas as fases da minha vida, inclusive esta que foi tão singular e intensa. Amo muito vocês.

Aos meus queridos sogros Eliane e Valdir e meus amados cunhados Rafael, Breno e Rafaela por terem me apoiado e orado por mim.

À professora Cristiane Lazzarotto-Volcão, pela sua orientação muito valiosa. Agradeço pela sua paciência e seu jeito didático e humano em me explicar todas as coisas e sanar as minhas dúvidas.

À professora Izabel Christine Seara, pela sua preciosa coorientação e dedicação em me ajudar e explicar cada detalhe sobre diversos assuntos, sem medir esforços. Agradeço de coração por todo apoio que me foi dado.

Às minhas amigas da graduação em Letras-Alemão que Deus me presenteou: Angélica, Virgínia e Liliam. Agradeço muito o carinho, incentivo e os diversos cafés recheados de muita conversa, desabafos e risadas.

Aos meus amigos da Encontro, em especial cito alguns deles: Fernanda e Wagner, Sigolf e Leonir, Taciano e Amanda. E amigas do meu Pequeno Grupo que estiveram presentes durante este período do mestrado.

Ao Laboratório de Fonética Aplicada (Fonapli) pela disponibilização do espaço e por ceder os equipamentos de alta qualidade para a realização desta pesquisa, juntamente com o trabalho e atendimento excelente do bolsista responsável.

E ao CNPq, pelo apoio financeiro sob forma de bolsa de estudos.



## RESUMO

O segmento fricativo palatal surdo ([ç]) é muito presente na língua alemã e, por conseguinte, nas aulas de alemão como LE. Dessa forma, os aprendizes de alemão se deparam com a produção desse segmento desde seu primeiro contato com a língua alvo. Nesta pesquisa, será investigada a realização do segmento [ç] por dois adultos brasileiros típicos. Um dos sujeitos aprendeu alemão de forma natural, ou seja, sem tutoria, e o outro, de maneira formal, i.e., em sala de aula, com o auxílio de um tutor. Nesta pesquisa do tipo descritivo, exploratório, com perfil qualitativo e experimental, foi realizado um corte transversal para coleta do fenômeno investigado. Para a realização dessa coleta foram utilizados como instrumentos de pesquisa dois testes de produção e um questionário desenvolvido especificamente para cada informante. Tomou-se como referência para a produção do segmento foco da pesquisa a produção de um alemão nativo. A análise dos dados demonstrou que os dois sujeitos brasileiros foram capazes de realizar o segmento [ç]. No entanto, o sujeito que aprendeu alemão de maneira natural apresentou melhor desempenho na produção do segmento-alvo, o que implica dizer que o mesmo já adquiriu a fricativa palatal surda, enquanto o outro ainda está em fase inicial de aquisição desse segmento e por isso recorre mais a estratégias de reparo.

**Palavras-Chave:** Fricativa palatal surda. Alemão LE. Aquisição fonológica.



## ABSTRACT

The voiceless palatal fricative segment ([ç]) is commonly used in the German language, and therefore, in German classes as a foreign language. In this way, German learners are faced with the production of this segment since their first contact with the language. The research investigated the production of the segment [ç] by two typical Brazilian adults. One of the subjects learned German naturalistic environment and the other in a classroom environment with the help of a tutor. In this descriptive, exploratory research, with a qualitative and experimental profile, a cross-sectional study was carried out to investigate the phenomenon. To perform the collection, two production tests and a questionnaire were developed specifically for each informant and used as research instruments. In order to compare the target segment production, a native German speaker was taken as reference. Data analysis showed that the two Brazilian subjects were able to perform the segment [ç]. However, the subject who learned German in naturalistic environment presented a better performance in the production of the target segment, meaning that he has already acquired the voiceless palatal fricative, while the other Brazilian subject is still in the initial stage of acquisition of this segment and therefore applies more repair strategies.

**Keywords:** Voiceless palatal fricative. German foreign language. Phonological acquisition.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação arbórea.....	47
Figura 2 - Representação da organização hierárquica de consoantes.....	48
Figura 3 - Representação da organização hierárquica dos conjuntos de traços.....	50
Figura 4 - Representação arbórea da fricativa palatal surda.....	51
Figura 5 - Alofonia entre a fricativa palatal surda e a velar surda.....	86
Figura 6 - Distribuição complementar do “Ichlaut” [ç] e do “Achlaut” [x] no trapézio das vogais do A.....	89
Figura 7 - Posição da língua para produção dos segmentos [ç] e [x].....	90
Figura 8 - Palato artificial apresentando 62 eletrodos, mostrando contato lingual na área escura (à esquerda). ....	90
Figura 9 - Representação arbórea da fricativa palatal surda.....	94
Figura 10 - Exemplo do Teste de Produção com Imagens. ....	116
Figura 11 - Forma de onda, espectrograma e camadas de etiquetagem. A transcrição foi feita a partir da oitava do dado e da inspeção visual do sinal de fala. ....	120
Figura 12 - Representação da substituição da fricativa palatal surda pela fricativa velar surda.....	126
Figura 13 - Representação da substituição da fricativa palatal surda pela plosiva velar surda. ....	127
Figura 14 - Representação arbórea da omissão de [ç]. ....	128
Figura 15 - Representação da substituição da fricativa palatal surda pela fricativa pós-alveolar surda.....	143



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Diferenças entre Aprendizagem e Aquisição. ....	56
Quadro 2 - Segmentos consonantais do PB classificados segundo seu vozeamento, modo e ponto de articulação.....	79
Quadro 3 - Classificação dos sons fricativos do PB com exemplos e transcrições .....	82
Quadro 4 -Segmentos consonantais do alemão classificados segundo seu vozeamento, modo e ponto de articulação. ....	83
Quadro 5 - Exemplo de coleta de dados em "corte transversal". .....	106
.Quadro 6 - Perfil dos participantes: Sujeito R e Sujeito T.....	108
Quadro 7 - Produção do Sujeito R em comparação à Produção de Referência no Teste de Produção com Texto.....	124
Quadro 8 - Estratégias de reparo na produção do Sujeito R em comparação à Produção de Referência no Teste de Produção com Texto .....	125
Quadro 9 - Produção do Sujeito R em comparação à Produção de Referência no Teste de Produção com Imagens. ....	130
Quadro 10 - Produção do Sujeito T em comparação à Produção de Referência no Teste de Produção com Texto.....	133
Quadro 11 - Estratégias de reparo na produção do Sujeito T em comparação à Produção de Referência no Teste de Produção com Texto. .....	134
Quadro 12 - Produção do Sujeito T em comparação à Produção de Referência no Teste de Produção com Imagens. ....	139
Quadro 13 - Estratégias de reparo na produção do Sujeito T em comparação à Produção de Referência no Teste de Produção com Imagens.....	141
Quadro 14 - Comparação das produções do Sujeito R e Sujeito T no Teste de Produção com Texto. ....	146
Quadro 15 - Comparação das produções do Sujeito R e Sujeito T no Teste de Produção com Imagens.....	150





## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Percentual de acerto do Sujeito R e do Sujeito T. ... 153



## **LISTA DE SIGLAS**

**AP** Alemão padrão (Hochdeutsch)

**LE** Língua estrangeira

**LM** Língua materna

**L1** Primeira língua

**L2** Segunda língua

**PB** Português brasileiro



## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	23
2	REVISÃO DE LITERATURA .....	35
2.1	Teorias De Aquisição .....	35
2.1.1	Teoria Inatista .....	36
2.1.2	Teorias de Aquisição de L2 .....	38
2.1.3	Teorias de Aprendizagem .....	40
2.2	Teoria Fonológica Autossegmental .....	45
2.3	Aprendizado Formal X Aprendizado Natural .....	56
2.3.1	Aprendizado Formal.....	58
2.3.2	Aprendizado Natural .....	61
2.4	Interlíngua e Interferências da LM .....	63
2.5	Produção - Ensino Explícito e Implícito do Alemão como L2.....	72
2.6	Fonética e Fonologia.....	77
2.7	Sistema Fonético-Fonológico Consonantal do Português Brasileiro (PB).....	78
2.7.1	Fricativas do Português Brasileiro .....	79
2.8	Sistema Fonético-Fonológico Consonantal do Alemão Padrão (AP).....	83
2.8.1	Fricativas do Alemão.....	84
2.8.2	O Fonema /ç/ em Alemão: Duas Variantes [x] e [ç].....	85
2.8.2.1	Fricativa Velar Surda [x] .....	91
2.8.2.2	Fricativa Palatal Surda [ç].....	92
2.9	Estudos sobre Produção da Fricativa Palatal Surda em Alemães.....	95
2.10	Estudos sobre Produção da Fricativa Palatal Surda em Brasileiros.....	98
3	METODOLOGIA.....	105
3.1	Critérios de Inclusão de Participantes.....	107
3.1.1	Perfil dos Participantes .....	108
3.2	Instrumentos de Pesquisa .....	108
3.2.1	Questionário .....	109
3.2.1.1	Testes de Produção .....	111
3.2.1.2	Teste de Produção com Texto .....	113
3.2.1.3	Teste de Produção com Imagens .....	114
3.3	Produção de Referência .....	117
3.4	A Coleta dos Dados .....	117
3.5	Transcrição Fonética e Análise dos Dados .....	119
3.6	Questões Éticas.....	122
4	DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS ..	123

4.1	Sujeito R .....	123
4.1.1	Modo de Articulação, Ponto de Articulação e Sonoridade no Teste de Produção com Texto em comparação à Produção de Referência .....	123
4.1.1.1	Estratégias de Reparo .....	125
4.1.2	Modo de Articulação, Ponto de Articulação e Sonoridade no Teste de Produção com Imagens em Comparação à Produção de Referência .....	129
4.1.2.1	Estratégias de Reparo .....	131
4.2	Sujeito T.....	131
4.2.1	Modo de Articulação, Ponto de Articulação e Sonoridade no Teste de Produção com Texto em Comparação à Produção de Referência .....	132
4.2.1.1	Estratégias de Reparo.....	134
4.2.2	Modo de Articulação, Ponto de Articulação e Sonoridade no Teste de Produção com Imagens em Comparação à Produção de Referência .....	138
4.2.2.1	Estratégias de Reparo .....	141
4.3	Comparação entre Sujeito R e Sujeito T.....	145
4.3.1	Modo de Articulação, Ponto de Articulação e Sonoridade no Teste de Produção com Texto .....	145
4.3.2	Modo de Articulação, Ponto de Articulação e Sonoridade no Teste de Produção com Imagens .....	149
	5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	159
	REFERÊNCIAS .....	165
	ANEXOS.....	187

## 1 INTRODUÇÃO

A linguagem é uma função humana, isto é, uma função ligada à espécie (MARTIN, 2003; HARLEY, 2014). Ela faz parte da biologia humana, por isso toda criança nasce predisposta a adquirir uma língua<sup>1</sup>, e essa característica é o que difere o ser humano dos outros animais (CRYSTAL, 2010). A língua é não somente algo biológico, como social e cognitivo, ou seja, é uma característica humana de extrema complexidade. A língua é um sistema de relações, e saber uma língua é, de certo modo, relacionar formas e conceitos (DEL RÉ, 2013). E a Linguística é a ciência que estuda a língua humana. Harley (2014, p.10) descreve a linguística com as seguintes palavras: “é o estudo sobre a língua em si, as regras que a descrevem, e nosso conhecimento sobre as regras da língua”. Mas o campo de estudos em Linguística é muito amplo. Dependendo do foco da pesquisa que se pretende realizar, pode-se trabalhar com a Linguística Descritiva (ou Sincrônica), a Linguística Histórica (ou Diacrônica), a Linguística Teórica, a Linguística Aplicada ou a Linguística Geral<sup>2</sup>”. E ao mencionar a Linguística Geral, é

---

<sup>1</sup>Há ciência de que os termos “língua” e “linguagem” têm conceitos diferentes, mas neste trabalho não haverá essa discriminação entre essas expressões. Martin, R. (2003, p.54-56) explora e explica a diferença dos respectivos termos.

<sup>2</sup>Linguística Descritiva (ou sincrônica): Fala de uma língua, descrevendo-a simultaneamente no tempo, analisa as relações existentes entre os fatos linguísticos em um estado da língua, além de fornecer dados que confirmam ou não as hipóteses. Modernamente, ela cede lugar à Linguística Teórica, que constrói modelos teóricos, mais do que descreve. Linguística História (ou diacrônica): Analisa as mudanças que a língua sofre através dos tempos, preocupando-se, principalmente, com as transformações ocorridas. Linguística Teórica: Procura estudar questões sobre como as pessoas, usando suas linguagens, conseguem comunicar-se; quais propriedades todas as linguagens têm em comum; qual conhecimento uma pessoa deve possuir para ser capaz de usar uma linguagem e como a habilidade linguística é adquirida pelas crianças. Linguística Aplicada: Utiliza conhecimentos da linguística para solucionar

inevitável citar o nome mais relevante dessa área; Ferdinand de Saussure, “o pai da linguística” (BORNEMANN, 2011). Um dos grandes legados teóricos de Saussure é a distinção entre os conceitos de *língua* (langue) e *fala* (parole).

Dentre tantas áreas que pesquisam a linguagem, podemos definir a Psicolinguística como sendo a ciência que estuda o que acontece na mente humana no processo de aquisição da linguagem. Em outras palavras, Maingueneau (1996 *apud* DEL RÉ, 2010, p.14) a define como sendo a “ciência da linguagem que estuda os processos psicolinguísticos implicados na aquisição e no uso da linguagem. ” Harley (2014) comenta que os pesquisadores da área de Psicolinguística focam seus estudos na compreensão, produção e na memória do ser humano; e, por isso, atentam seus olhares na escuta, leitura, fala, escrita e memória da linguagem. De acordo com Harley (2014), o interesse desses pesquisadores é saber como o ser humano adquire a linguagem e qual é a sua interação com os outros sistemas psicológicos. Em suma, a Psicolinguística se ocupa com os estudos dos processos de aquisição de forma geral, ou seja, tanto os processos para adquirir a língua materna (doravante LM), quanto para adquirir a segunda língua (doravante L2).

Quanto ao conceito de L2, língua estrangeira (doravante LE) e língua-alvo, ainda não há um consenso no âmbito da Linguística (OXFORD, R.L., 1999, p.113, 2003, p. 272; SPINASSÉ, 2006; MITCHELL & MYLES, 2004, p.5-6). No entanto, neste trabalho, será

---

problemas, geralmente referentes ao ensino de línguas, à tradução ou aos distúrbios de linguagem. Linguística Geral: Engloba todas as áreas, sem um detalhamento profundo. Fornece modelos e conceitos que fundamentarão a análise das línguas. (Fonte: disponível online em <<https://robsonjjunior.wordpress.com/2014/11/16/divisoes-da-linguistica-leituras-e-pesquisas/>>)



adotada a mesma postura aberta de Mota (2008) em relação a possíveis diferenças entre os respectivos termos.

Mattos (2000) faz uma breve revisão de literatura sobre as principais teorias de aquisição de L2 e cita Ellis (1985,1997), Klein (1986), McLaughlin (1987), Larsen-Freeman & Long (1991). Através dessa revisão bibliográfica, a autora verificou que, dentre as teorias mais recorrentes sobre aquisição de L2, estão presentes: o Modelo de Aculturação, elaborado por Schumann; os Estudos sobre Interlíngua<sup>3</sup>, fundado por Selinker; o Modelo do Monitor criado por Krashen, o qual possui cinco hipóteses e, segundo Mattos (2000), talvez este último seja o modelo de maior aceitação e notabilidade na área de L2. Essa revisão feita por Mattos será retomada de forma mais esclarecedora na revisão de literatura desta dissertação, na Seção 2.1.2.

Isto posto, quando se trata de aquisição de uma L2, é recorrente haver uma discussão entre conceitos defendidos por diversos autores (WHITE, 1989, 2003; FINGER, 2003; KRASHEN, 1981; SAMPAIO, 2011) sobre a possível diferença entre os termos “aprender e adquirir” uma L2.

Krashen (1982, p.10), um autor muito renomado na área da Linguística Aplicada, descreve ”aquisição”, “em linguagem não técnica”, como uma forma de “pegar”<sup>4</sup> uma língua, e que esse processo inclui uma aprendizagem implícita, informal e natural. Krashen (1982) especifica o termo “aquisição” de uma L2, como a forma semelhante,

---

<sup>3</sup> Termo adotado por Selinker para se dirigir à língua do aprendiz.

<sup>4</sup> Termo traduzido do inglês, na respectiva citação: “Other ways of describing acquisition include implicit learning, informal learning, and natural learning. In non-technical language, acquisition is “picking-up” a language.” (KRASHEN, 1982, p. 10).

mas não exatamente igual à maneira como as crianças adquirem a capacidade e aptidão em sua LM, i.e., sua primeira língua (doravante L1). O autor ressalta que adquirir uma L2 é um processo subconsciente, pois geralmente o aprendiz não tem consciência do processo de aprendizagem e do próprio uso da língua em questão. Em outras palavras, o sujeito na maioria das vezes só tem consciência de sua habilidade quando consegue se comunicar na respectiva língua. E, na comunicação em si, geralmente não se tem consciência das regras da língua adquirida. Além disso, Krashen comenta sobre a “sensação” de quando é preciso corrigir algo na sentença ouvida ou falada. Ou seja, mesmo que algumas sentenças possam soar corretas para o sujeito que adquiriu a língua, e que ele suponha que estas sentenças estejam certas, esse sujeito não é capaz de explicar a regra gramatical que a define. Já outras frases podem dar a sensação de que há algo errado na sentença, mesmo quando o sujeito não sabe conscientemente qual regra gramatical foi violada.

Partindo do que Krashen fala a respeito da aquisição de uma língua, poderia se dizer que o sujeito tem a necessidade de adquirir a língua a que está exposto, de forma “espontânea”, i.e., de forma “natural”. Em outras palavras, pressupõe-se que todo ser humano precisa adquirir uma língua (L1), ou seja, seria então um processo biológico. Adquirir uma língua é utilizá-la sem ter consciência do porquê de suas regras. Esse processo que Krashen chama de “subconsciente” é diferente, segundo ele, do processo de aprendizagem, o qual exige estar ciente das regras e da gramática da língua-alvo para conseguir manipulá-la. Aprender uma língua, segundo o autor, demanda do sujeito não só o conhecimento consciente das regras, mas também

que ele seja capaz de falar sobre elas. Por fim, alguns sinônimos para o termo “aprendizagem” incluem o “conhecimento formal de uma língua” ou “aprendizado explícito”. Nesta perspectiva, Silva (2004, p.18) reforça o pensamento de que “a aquisição é tida como inconsciente, inerente à vontade do indivíduo”, desta forma pode-se dizer que “aquisição se dá no nível do subconsciente, uma função que o cérebro não pode evitar cumprir ao ser exposto aos impulsos auditivos identificados como mensagem codificada em língua”. Já a aprendizagem é consciente, i.e., “significa saber as regras e ter consciência delas”.

Além disso, Sobroza (2008, p.3) faz uma crítica à aprendizagem formal de LE, pois, para ele, “a valorização do aprendizado dá-se na quantidade de acertos do aluno” O autor comenta que o próprio ambiente de sala de aula não coopera para a espontaneidade, pelo contrário, aparenta ser um “ambiente artificial totalmente ausente de práticas que tornariam o aprendizado mais natural” (SOBROZA, 2008, p.3). Outrossim, Ferreira e Santos (2010) ressaltam que “aprender uma língua em sala de aula envolve instrução formal da língua, i.e., aprendizagem de regras e de itens específicos da língua alvo”. Contudo, o ensino formal é o meio mais comum e utilizado ultimamente para ensino e aprendizagem de uma LE (SCHÜTZ, 2014). Endruweit (2009) comenta que o ensino da língua escrita sempre esteve estritamente relacionado à escola, i.e., à instituição, por isso é de senso comum pensar que seja necessário ir à escola para aprender a ler e escrever. Nesta mesma linha de raciocínio, Klein (1996) menciona a expressão “aprendizagem guiada” ao se referir à aprendizagem de uma LE ou uma L2 em ambiente de sala de aula.

Mas há outra forma de aprendizagem de uma L2, que não seja através de uma instituição de ensino. Na aprendizagem “natural”, as regras da língua-alvo podem estar mais “camufladas”, pois o sujeito tende a aprender a língua-alvo em uso e sem tutoria. Ferreira e Santos (2010) comentam que a aprendizagem natural de um idioma pode estar também relacionada à necessidade da sobrevivência do sujeito em outro país. E, nesse caso, os autores concordam com Klein (1996, p.89) ao classificar essa condição de: “aprendizagem espontânea”. No processo de aprendizagem natural, o sujeito geralmente aprende de forma mais espontânea, como por exemplo o caso de jovens e adultos que participam de programas de intercâmbio (SOBROZA, 2008). Nesse caso, mesmo que seja alta a probabilidade de cometer um erro, seja na base gramatical ou até mesmo de ordem fonético-fonológica, é “na interação com as pessoas que lá vivem que lhes possibilita compreender e ser compreendido naquela LE” (SOBROZA, 2008, p.3), e com essa experiência, aprender a língua-alvo.

Muitos trabalhos realizados sobre o ensino e a aprendizagem de alemão como LE ou L2 abordam assuntos como: autonomia do aluno (LIMBERGER & BOHLSSEN, 2012; CARVALHO, 2013, SCHAFFER, 2013), novas formas de se lecionar o alemão como LE (LIMBERGER & BOHLSSEN, 2012), a importância da cultura e contexto social (LABARTA POSTIGO, 2009, CUNHA, 2012), o uso do livro didático (MING, 2014; DANN & FENNER, 2009), entre outros assuntos. No entanto, essa busca pela melhoria do ensino de alemão como LE e conseqüentemente a busca por uma aprendizagem mais eficaz não leva muito em conta a fonética e fonologia da LE. Pouco se discute sobre o ensino da produção da língua alvo em sala de aula.

Logo, ao se aprender uma língua, é preciso aprender a relação entre os grafemas, os sons e sua respectiva articulação. A fonética e a fonologia são duas áreas que estão muito atreladas no processo de aquisição e aprendizagem de uma língua. Matzenauer (2001, p.11) define resumidamente o objeto de estudo da fonologia como “a forma sistemática como cada língua organiza os sons” e o estudo da fonética como a “realidade física dos sons produzidos pelos falantes de uma língua”. Em outras palavras, a fonologia se preocupa com “o estudo dos sistemas de sons”, e a fonética articulatória com “o estudo dos sons da fala do ponto de vista articulatório”. A autora comenta que estas duas áreas, respectivamente fonética e fonologia, têm um campo de estudo inter-relacionado, no entanto, com objetivos independentes.

Sendo assim, talvez uma das maiores dificuldades encontradas pelos aprendizes de L2 seja aprender a produzir os segmentos fonético-fonológicos dessa língua, principalmente aqueles segmentos que são diferentes ou inexistentes na sua LM (OLIVEIRA & REINECKE, 2011). Para justificar essa possível dificuldade, é preciso citar Chomsky (2015) e sua Teoria de Princípios e Parâmetros. Ele afirmava que todo ser humano é dotado de uma “Gramática Universal” (GU), a qual é equipada de princípios universais pertencentes à faculdade da linguagem, e de parâmetros “fixados pela experiência” de cada ser humano” (SCARPA, 2001, p.206). Em outras palavras, os “parâmetros” são, portanto, “responsáveis por certo tipo de variação que encontramos entre as línguas” (SILVA, 2010, p.70) humanas existentes. Por conseguinte, Alcântara (1998) afirma que, para se adquirir uma L2, é preciso primeiramente adquirir os parâmetros que regem essa língua.

Sabe-se que a fricativa palatal surda ([ç]) é um segmento muito presente em palavras no léxico do alemão padrão (doravante AP) e, conseqüentemente, nas aulas de LE. No entanto, através da revisão de literatura sobre pesquisas relacionadas especificamente à produção do segmento [ç] por brasileiros, pode-se notar a escassez de trabalhos e pesquisas realizadas nesse ramo, podendo dar a impressão de que a produção desse segmento não seria de modo algum um obstáculo para a produção dos aprendizes. Entretanto, através da experiência da pesquisadora como aluna de graduação em Letras-Alemão e, posteriormente, como professora de alemão, essa realidade não é vista em sala de aula. Quando se aprende alemão, seja através da aprendizagem formal ou natural, o segmento [ç] está presente desde o primeiro contato com a língua alvo, como por exemplo no pronome pessoal de primeira pessoa do singular *ich*. Em sala de aula, é possível perceber que alguns alunos possuem muita dificuldade em sua produção. Logo, essa experiência trouxe à pesquisadora um interesse em se aprofundar mais a respeito desse segmento.

Sabe-se também que o processo de aprendizagem de L2 em adultos é completamente diferente do processo em crianças, principalmente no quesito de produção de segmentos da L2. Além disso, a fricativa palatal surda não existe no inventário fonético e nem fonológico do português brasileiro (doravante PB) e talvez o segmento mais próximo da produção da fricativa em questão seja a fricativa alveopalatal<sup>5</sup> surda (/ʃ/). Battaglia e Nomura (2008) também comentam sobre a dificuldade de alunos brasileiros com a produção do segmento

---

<sup>5</sup> Essa fricativa é também chamada de pós-alveolar e palato-alveolar. Vamos utilizar o termo alveopalatal ao longo do texto.

[ç], como, por exemplo, na palavra “endlich”<sup>6</sup>. De acordo com os autores, muitos brasileiros têm dificuldade em distinguir a diferença entre os segmentos /ç/ e /ʃ/. Uma provável resposta para essa dificuldade é o ponto de articulação, pois o segmento /ʃ/ é alveopalatal e /ç/ é palatal. Porém, essa pequena diferenciação muitas vezes não é percebida por um adulto, ainda mais quando o segmento não existe na sua LM. Logo, através dos testes que foram aplicados nesta pesquisa, poderá ser observado em uma das estratégias de reparo utilizada por um dos participantes, o que Battaglia e Namura (2008) comentam, isto é, a dificuldade ou troca na produção do segmento [ç] em sujeitos brasileiros.

No sistema fonético-fonológico consonantal do AP, está presente o fonema /ç/, o qual é realizado foneticamente por dois alofones, respectivamente, a fricativa palatal surda [ç] e a fricativa velar surda [x]. Assim, escolheu-se, como objeto de estudo da presente pesquisa, a variante [ç] dentre os alofones [ç] e [x] do fonema /ç/, pois, como foi mencionado anteriormente, essa variante não existe no inventário fonético-fonológico do PB. Consequentemente seria um segmento mais difícil de ser pronunciado e percebido por quem tem o PB como LM. Essa conjuntura instiga ainda mais por desvendar como seria então a produção de sujeitos brasileiros que tiveram formas diferenciadas de aprendizagem. Assim sendo, o sujeito que aprendeu alemão de maneira formal teria, portanto, ouvido o segmento [ç] de forma explícita em sala de aula e, quiçá, dicas articulatórias para a sua produção. Nesse caso, esse sujeito poderia ter uma “vantagem” em relação ao outro, que aprendeu de forma natural.

---

<sup>6</sup>Finalmente. (Tradução nossa)

Como se pode notar, há muitos fatores envolvidos no processo de aprendizagem de uma língua de forma natural ou formal.

Isto posto, esta pesquisa, a qual estando inserida no âmbito da Psicolinguística, tem como objetivo geral discutir o processo de aquisição fonético-fonológica do segmento [ç], a partir do estudo da produção desse segmento em adultos brasileiros típicos<sup>7</sup> falantes de alemão. Já os objetivos específicos do presente trabalho são os seguintes: 1) Através dos dados coletados de dois sujeitos, em comparação à produção do segmento [ç] de um sujeito alemão, verificar se os dois informantes brasileiros, aprendizes de alemão como LE, conseguem produzir o segmento [ç] em palavras que compunham os testes de produção (com texto e com imagens). Os critérios para essa análise serão: ponto de articulação, modo de articulação e sonoridade. 2) Através da transcrição fonética feita por oitiva, utilizando o programa *Praat*, averiguar se há diferença ou semelhança na produção desse segmento entre os dois sujeitos; e 3) analisar quais as estratégias de reparo utilizadas por cada informante, no caso da não produção do segmento [ç], recorrendo também ao respaldo teórico da Teoria Fonológica Autossegmental. Por fim, 4) fazer uma breve discussão em torno da oposição “aprendizagem natural *versus* formal” e seus possíveis reflexos na produção de segmentos específicos da LE, com base nos dados aqui analisados. Em suma, esta pesquisa pretende responder às seguintes perguntas, as quais nortearam esta investigação:

---

<sup>7</sup> Sujeito típico entende-se como aquele que apresenta um desenvolvimento padrão, sem nenhuma alteração mental e física.



1. Os dois informantes brasileiros<sup>8</sup> conseguem produzir o segmento [ç]?
2. Há diferença de produção desse segmento entre os sujeitos?
3. No caso de não produzirem o segmento, quais são as estratégias de reparo utilizadas?

Contudo, é importante ressaltar que, neste trabalho, foi realizada uma avaliação da produção do respectivo segmento em brasileiros sem intervenção, isto é, a pesquisa não tem como objetivo final a realização de novas propostas de aprendizado e produção de segmentos na LE. Ou melhor, esta pesquisa não traz orientações ou instruções de como melhorar a produção da fricativa palatal surda por brasileiros. Este trabalho visa mostrar um panorama das produções realizadas por dois brasileiros que aprenderam alemão como LE de forma natural e formal, e esses resultados podem servir como base para o desenvolvimento de futuras pesquisas sobre vários campos relacionados ao ensino, à produção, à percepção, etc.

Logo, esta dissertação foi dividida da seguinte forma; no segundo capítulo, os pressupostos teóricos desta pesquisa são apresentados, isto é, as teorias que envolvem o tema principal abordado neste trabalho. Ainda no segundo capítulo, é realizada também uma revisão de literatura, a qual aborda assuntos como: 1) teorias de aquisição, 2) Teoria Autossegmental, 3) aprendizado e aquisição; 4) aprendizado natural e aprendizado formal; 5) interlíngua e interferências da LM; 6) produção: ensino explícito e implícito do alemão como L2; 7) fonética e fonologia; 8) o sistema fonético-fonológico consonantal do

---

<sup>8</sup> Sujeitos adultos brasileiros que aprenderam alemão na fase adulta, no entanto o Sujeito R aprendeu alemão de forma natural e o Sujeito T aprendeu de forma institucional, i.e., em sala de aula com o auxílio de um tutor.

PB, juntamente com as fricativas existentes nesse sistema; 9) o sistema fonético-fonológico consonantal da língua alemã, as fricativas existentes, e as duas variantes: [x] e [ç]; e por fim, 10) são apresentadas as pesquisas já realizadas sobre a produção da fricativa palatal surda do AP em alemães 11) e em brasileiros. O terceiro capítulo apresenta o método utilizado para a realização desta pesquisa. No quarto capítulo, estão descritos os dados dos sujeitos brasileiros (Sujeitos R e T) e os dados tidos como referência para análise. Nesse capítulo, também é feita a análise fonética dos dados obtidos dos dois participantes da pesquisa, observando individualmente o modo de articulação, ponto e sonoridade da fricativa palatal surda em dois testes de produção aplicados nos respectivos sujeitos. Ainda no quarto capítulo, é feita a comparação entre a produção dos dois sujeitos e a produção referência do sujeito alemão. Deste modo, foi possível observar as estratégias de reparo utilizadas por cada participante. Há a discussão a respeito dos dados analisados dos dois sujeitos. Por fim, no quinto capítulo, são apresentadas a conclusão das análises realizadas e as considerações finais sobre esta pesquisa com recomendações para futuros estudos que queiram, porventura, desenvolver mais as questões aqui tratadas e contribuir com esta temática.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 Teorias De Aquisição

Ao se abordar o tema “aquisição”, é inevitável mencionar as principais teorias de aquisição da linguagem. Del Ré (2010) compilou as principais teorias de aquisição, e são elas: 1) o Empirismo, que se divide na *teoria behaviorista* e no *conexionismo*; 2) o Racionalismo, que engloba a *teoria inatista*, o *cognitivismo* e o *interacionismo*; e 3) o Interacionismo Social. No Empirismo, o conhecimento se dá através da experiência e a mente não é considerada responsável pelo processo de aquisição. Uma das diferenças entre o *conexionismo* e o *behaviorismo* é que o primeiro admite que o E-R (estímulo- resposta) esteja na base neural e não no meio externo, segundo defendia o *behaviorismo*. No *Racionalismo*, a mente tinha um papel fundamental na aquisição, pois ela seria então a responsável pela aquisição. E, segundo o *inatismo*, essa capacidade de adquirir uma língua é inata. Assim, toda criança nasceria com uma “gramática universal” internalizada. O *cognitivismo*, segundo Del Ré (2010), vincula a linguagem à cognição. Para Piaget (1961), fundador dessa teoria, a aquisição se dá através da interação entre a criança e o ambiente. Já para Vygotsky (1934, 1956), precursor do *interacionismo*, a aquisição se dá na interação entre a criança e o adulto. E por fim, uma das vertentes do *Interacionismo Social*, o chamado *sociointeracionismo*, enxerga a criança como um sujeito que constrói seu conhecimento através da mediação com o outro, ou seja, a aquisição acontece a partir da interação social e a troca comunicativa com o outro.

Após este apanhado das principais teorias de aquisição, atentar-se-á para as ideias e conceitos apregoados pela Teoria Inatista.

### 2.1.1 Teoria Inatista

De acordo com a teoria inatista, fundada na metade do século XX por Chomsky, toda criança é dotada de um Dispositivo de Aquisição da Linguagem inato (DAL). Este dispositivo, juntamente com o *input* recebido através da interação por meio da fala com os adultos, molda a gramática interna da criança e proporciona a ela uma noção profunda e detalhada das línguas as quais ela está exposta. Chomsky (1977) comenta que, mesmo o *input* sendo precário, pois é fragmentado e formado por frases incompletas ou truncadas, a criança não deixa de adquirir a língua e suas regras de forma coerente e cheia de sentido. Chomsky (1977) defende a ideia de que a criança adquire a LM, pois há na criança um “mecanismo inato que faz “desabrochar” o que “já está lá”, através da projeção, nos dados do ambiente, de um conhecimento linguístico prévio, sintático por natureza”. Díaz (2011) utiliza a metáfora de Itelson (*apud* PETROVSKI, 1980, p.204) para descrever a ideia inatista de aquisição de uma língua; “[...] um homem que entra num quarto escuro e não enxerga nada e pouco a pouco começa a ver [...]”, logo, “esta resposta (ver) é uma propriedade fisiológica inata do sistema visual, portanto, não se aprende” (DÍAZ, 2011, p.81).

Dentre as convicções da teoria inatista, Chomsky difunde através de seus estudos, a fase chamada de “período crítico” (ou também chamada ‘período sensível’), a qual também foi testada biologicamente por Lenneberg (1967). De acordo com os autores, após essa fase, seria então mais difícil uma pessoa adquirir e/ou aprender uma língua. A explicação para isto se deve ao fato do desenvolvimento da linguagem estar atrelada à maturação do cérebro humano.

[...] quando o crescimento do cérebro estaciona, o mecanismo de aquisição da linguagem também estaciona, não permitindo mais a aquisição de uma língua com a mesma rapidez, facilidade e perfeição com que a primeira língua foi aprendida. Desta forma, aprender uma L2 na fase adulta da vida requer muito mais empenho e dedicação do aprendiz, em relação ao sujeito que teve o privilégio de adquiri-la na sua infância. (SILVA, 2010, p. 28)

Chomsky centrou seus estudos na aquisição da LM, entretanto Lenneberg (1967) comenta sobre a aquisição tardia de L2.

Uma pessoa pode aprender a se comunicar em uma LE, com a idade de quarenta anos [...] podemos assumir que a organização cerebral para a linguagem como tal tenha ocorrido durante a "infância" e uma vez que as línguas naturais tendem a se assemelhar em muitos aspectos fundamentais, a matriz de habilidade de linguagem está presente. (LENNEBERG, 1967, p. 176. Tradução nossa)

Sobre a melhor idade para se adquirir uma L2, Krashen (1982) comenta que o fato de ser mais jovem, não necessariamente irá facilitar o aprendizado em relação ao aprendiz adulto. Segundo o autor, as crianças são superiores aos adultos somente em relação ao aprendizado no longo prazo, pois crianças precisam de menos tempo do que um adulto para aprender uma língua de forma proficiente.

Em suma, a teoria inatista apresenta, de acordo com Díaz (2011), as seguintes características em relação à aquisição de uma língua: 1) assegura que as capacidades básicas do ser humano são inatas; 2) enfatiza fatores maturacionais e hereditários como definidores da constituição do ser humano e do processo de conhecimento

(biologismo); 3) considera que o desenvolvimento (biológico, maturativo) é pré-requisito para a aprendizagem, dentre outras características.

Dito isto, incorporadas à teoria inatista estão algumas teorias de aquisição de L2, as quais serão reportadas na seção seguinte.

### 2.1.2 Teorias de Aquisição de L2

Sobre a aquisição de uma L2, existem muitas teorias, métodos e hipóteses para tentar explicar esse processo. Logo, Mattos (2000) fez uma revisão de literatura dos trabalhos de Ellis (1985, 1997), Klein (1986), McLaughlin (1987), Larsen-freeman e Long (1991) e, segundo a autora, as teorias de maior repercussão são as seguintes: 1) o Modelo de Aculturação, elaborado por Schumann; 2) os Estudos sobre Interlândia, fundado por Selinker; e 3) o Modelo do Monitor criado por Krashen.

Não se fará um grande aprofundamento sobre cada teoria aqui explicitada, porém é válido fazer uma breve apresentação dos principais pontos característicos de cada uma delas.

O Modelo de Aculturação se preocupa com a intensidade e a relevância com que a cultura da língua alvo se adentra no sujeito aprendiz de L2. Portanto, para Schumann (1986, p.379), “o grau de aculturação que o aprendiz vai atingir em relação ao falante nativo, vai controlar o grau de aquisição da L2”. Dessa maneira, a aculturação e, por conseguinte, a aquisição de uma L2, é definida pelo grau de distância psicológica e social.

Nos estudos sobre Interlândia, em 1969, Selinker batiza o termo *interlândia* para se referir aos sistemas intermediários entre a LM do aprendiz e a língua-alvo. Selinker (1972) defende a ideia de que esses

sistemas intermediários, i.e., a interlíngua, têm características próprias e são influenciados por transferências da LM e por outros fatores, os quais fazem parte da própria interlíngua construída pelo aprendiz. Para Selinker (1972, p.209), a identificação de uma interlíngua é formada pela junção de três elementos, e são eles: “1) o conjunto das orações produzidas pelo aprendiz na LM, 2) o conjunto dessas orações na IL<sup>9</sup> do aprendiz, e 3) o conjunto dessas orações produzidas por falantes nativos na língua-alvo”. O autor também comenta sobre a existência do que ele chama de “fenômenos linguísticos fossilizáveis”:

[...] são itens linguísticos, regras e subsistemas que os falantes de uma determinada LM têm a tendência de manter em sua IL em relação a uma determinada língua- alvo, independentemente da idade do aprendiz ou quantidade de explicação e instrução que ele tenha recebido na língua-alvo. (SELINKER, 1972, p.215)

No Modelo do Monitor, criado por Krashen, o monitor, a aquisição e a aprendizagem são usadas de maneiras muito específicas. Para Krashen, a aquisição faz com que o sujeito consiga se comunicar de forma espontânea na L2 e também é responsável pela fluência da mesma. Já a aprendizagem tem apenas uma função: a de monitor ou editor. Em outras palavras, cabe à aprendizagem fazer com que o sujeito corrija sua produção linguística sempre que achar necessário, levando-o ao máximo de correção possível. Isso pode acontecer antes do sujeito falar ou escrever, ou depois (auto-correção) (KRASHEN, 1982). No entanto, Krashen (1982) esclarece que o monitor só consegue exercer sua função na presença de três elementos, e são eles:

1) tempo suficiente para que aprendiz possa acessar as regras conscientes do sistema aprendido e pensar sobre elas; 2) atenção ao que está sendo

---

<sup>9</sup> IL significa interlíngua.

produzido, com foco na forma e 3) conhecimento das regras da língua-alvo. (BRANDÃO, 2003, p. 50, grifo nosso)

Após esse breve apinhado de teorias e autores relacionados a Teorias de aquisição de L2, é interessante saber quais autores comentam sobre teorias de aprendizagem. Afinal, esta pesquisa retrata duas formas de aprendizagem, respectivamente, natural e formal.

### 2.1.3 Teorias de Aprendizagem

Díaz (2011) revisou a literatura sobre esse tema e encontrou muitas coincidências, assim como, muitas controvérsias quanto às chamadas Teorias da Aprendizagem. Após essa revisão de literatura, o autor então selecionou cinco teorias de aprendizagem apresentadas por Sala e Goñi (2000). Essas teorias, as quais resumem todo um espectro histórico-epistemológico relacionado com a aprendizagem, serão, portanto, brevemente descritas aqui. E são elas: 1) A teoria da aprendizagem por associação tipo comportamentalista; 2) A teoria verbal significativa da aprendizagem; 3) A teoria cognitiva baseada no processamento da informação; 4) A teoria psicogenética da aprendizagem; e 5) A teoria sócio-histórico e cultural da aprendizagem e do ensino (DÍAZ, 2011).

Segundo Díaz (2011, p.29), a “teoria da aprendizagem por associação tipo comportamentalista” foi pensada e formulada por Watson, o qual acreditava que a aprendizagem era resultado da associação entre estímulo e resposta (E-R),

[...] onde o estímulo proveniente do meio provoca uma resposta do organismo que, com sua repetição, leva a pessoa a uma associação mental, surgindo assim a aprendizagem: o sujeito aprende



que, ao aparecer tal estímulo (E1 por exemplo), deverá dar a resposta correspondente, quer dizer, aprendida (R1 por exemplo), podendo também por associação “aproximada” dar respostas correspondentes a estímulos parecidos (por exemplo, E2-R1). (DÍAZ, 2011, p. 29)

Também o psicólogo norte-americano Ausubel (1980) fundou uma teoria de aprendizagem chamada “teoria verbal significativa da aprendizagem”, a qual reconhece a importância do conhecimento consciente do aprendiz (posicionamento cognitivista). Díaz (2011) explica essa teoria afirmando que

[...] a modificação característica da aprendizagem não se produz mecânica e universalmente por indução externa, como afirma o comportamentalismo, e sim por uma indução interna, pela intenção consciente de conhecer do sujeito, o qual opera seus processos mentais de forma meta-cognitiva, elaborando e reelaborando estratégias, a partir do relacionamento entre os diferentes conceitos já construídos visando a novos conceitos (aprendizagem significativa). (DÍAZ, 2011, p. 29-30)

Sala e Goñi (2000 *apud* DÍAZ, 2011, p. 28) comentam que aprender “não é somente “fazer” algo diferente de como era” feito anteriormente. “É, antes de mais nada, ter outros conhecimentos sobre as coisas”. As autoras destacam que, para os pesquisadores e teóricos cognitivistas, o foco dos estudos referentes à aprendizagem é a mudança de conhecimento. Díaz (2011, p.34) comenta que a “teoria cognitiva baseada no processamento da informação” explica a aprendizagem e como se aprende através da representação mental, a qual utiliza os processos cognitivos (pensamento, linguagem, memória, percepções, atenção etc.) em sua base. Essa teoria propõe um modelo de fluxo das informações que sensibiliza o sujeito, como por exemplo: “Entrada

(*input*) → Processamento (*inraput*) → Saída (*output*)”. Sala e Goñi (2000) mencionam a comparação desse fluxo de informações assimilado pela mente humana e o funcionamento de um computador. Assim

[...] como os computadores, o ser humano é um processador de informações, i.e., um organismo capaz de reunir informação, processá-la e obter resultado. A informação é captada – entrada, input – por meio dos sentidos, processada em diferentes fases e transformada até se obter um resultado que se manifesta – saída, output – lembrança, percepção, raciocínio, imagem mental, etc. (SALA E GOÑI, 2000, p. 242)

Em seguida, Díaz menciona o importante trabalho realizado por Piaget e seus colaboradores (Inhelder, Ferreiro, dentre outros), os quais criaram a “teoria psicogenética da aprendizagem”. Os autores dessa teoria explicam o processo de aprendizagem através da teoria genética (ou psicogenética) do conhecimento.

O que mais se evidencia nesta concepção da aprendizagem é a certeza de que o aprendizado não se dá externamente como um produto acabado e sim “negociado” pelo próprio aprendiz, a partir da dinâmica evolutiva de sua mente. Segundo Piaget, o meio oferece situações de conflito [de conhecimentos] que exige da criança determinado nível de conhecimentos que naquele momento ela não dispõe de forma a resolver determinada situação, obrigando-a, assim, a aprender um dado conhecimento para adaptar-se a tal situação: dar a resposta adequada ou, no caso inverso, a não dar a resposta certa e, portanto, manter o conflito (querer responder e não poder) e ainda não adaptar-se a essa situação até alcançar o nível de resposta adequado. (DÍAZ, 2011, p. 36)

Díaz (2011) comenta que Vygotsky enfatizou os aspectos sociais e culturais no processo de aprendizagem através da “teoria sócio-histórica e cultural da aprendizagem e do ensino”:

[...] entendendo-se o social macroconceitualmente como o âmbito geral onde interagem os seres

humanos em determinada população pertencente a uma sociedade específica; e o cultural, do ponto de vista microconceitual, como o âmbito social particular ao qual pertence cada indivíduo em interação com seus semelhantes, que pode ser de tipo étnico, religioso, tradicional, geográfico, entre outros. Nesta concepção, o cultural e o social se entrelaçam e se incluem entre si: a cultura faz parte do social e o social tem uma de suas expressões na cultura que, por sua vez, desenvolve o social. (DÍAZ, 2011, p.41-42)

Em relação à aprendizagem, McLaughlin (1987) comenta sobre as implicações envolvidas nesse processo:

[...] a aquisição de uma habilidade cognitiva complexa, como a aprendizagem de uma L2, parece envolver a acumulação gradual de sub-habilidades automatizadas e uma constante reestruturação de representações internalizadas conforme o aprendiz vai alcançando maiores níveis de proficiência. (MCLAUGHLIN, 1987, p. 148. Tradução nossa.)

Nesse sentido, Rieussec (1989 *apud* QUITESO, 1997, p.20) faz um adendo: “[...] novas estruturas aprendidas sofrem influência da estrutura anteriormente aprendida e exercitada”. Ou seja, o aprendizado de uma língua não é um processo linear, i.e., o aprendizado anterior da LE pode influenciar no conteúdo e estruturas posteriormente aprendidas nessa mesma língua.

Assim, além da vasta revisão de literatura sobre teorias de aprendizagem feita por Díaz (2011), também é importante citar a teoria de Knowles (1980, p.43), chamada *Andragogia*, e definida por ele como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprenderem”. Essa teoria se diferencia da *pedagogia*, a qual é definida pelo autor como “a arte e a ciência de ensinar as crianças”. Knowles (1980) comenta que adultos

geralmente têm uma grande necessidade psicológica de se sentirem autônomos em relação à sua aprendizagem, embora possam ser dependentes em algumas situações específicas. A *Andragogia* também recebeu críticas, pois, segundo Knowles, Holton e Swanson (2007), ainda faltam elementos importantes para a construção dessa teoria, portanto a *Andragogia* não poderia ser aplicada e vista como uma Teoria geral de Educação de Adultos<sup>10</sup> (Davenport e Davenport, 1985; Graça de 1996; Hartree 1984), mas sim, como uma Teoria para o Aprendizado de adultos<sup>11</sup>(KNOWLES, HOLTON & SWANSON (2007, p.2, tradução nossa).

Após o panorama de teorias de aprendizagem citadas aqui, é importante lembrar um ponto significativo que Selinker (1992) ressaltou em relação às teorias de aprendizagem de L2:

Uma teoria da aprendizagem de L2 que não fornece um lugar central para as diferenças individuais entre os alunos não pode ser considerada aceitável. (SELINKER, 1992, p. 213. Tradução nossa.)

Enfim, através de tudo o que foi exposto aqui, é possível enxergar quão abrangente é o leque de teorias, hipóteses e trabalhos já realizados nesta área.

---

<sup>10</sup> Termo traduzido do alemão: Theorie der *Erwachsenenpädagogik*. (Knowles, Holton e Swanson (2007, p. 2, tradução nossa)

<sup>11</sup> Termo traduzido do alemão: *Theorie zum Erwachsenenlernen*. (Knowles, Holton e Swanson (2007, p. 2, tradução nossa)

## 2.2 Teoria Fonológica Autossegmental

Dentro da Fonologia, a Teoria Fonológica Autossegmental busca analisar e avaliar a organização das representações fonológicas. Com o surgimento desta teoria, buscou-se compreender melhor os sistemas sonoros das línguas. De acordo com Cristófaró Silva (2007), algumas das generalizações defendidas pela Teoria Autossegmental, desde quando ela surgiu, refere-se ao fato de que já

[...] expressavam de alguma maneira a tendência de comportamento dos sistemas sonoros nas línguas naturais. Por exemplo, o fato de sílabas CV serem universais ou o fato de vogais serem tipicamente nasais quando adjacentes a uma consoante nasal [...]. (CRISTÓFARO SILVA, 2007, p.154)

Além disso, a autora também comenta que a Teoria Autossegmental pode ser considerada “um modelo gerativo por assumir que processos atuam nas representações fonológicas transformando-as e gerando representações novas” (CRISTÓFARO SILVA, 2007, p.154).

Outrossim, Fernández (2001) descreve a Teoria Fonológica Autossegmental como sendo

[...] uma teoria que opera não só com segmentos completos e com matrizes inteiras de traços<sup>12</sup>, mas também com autossegmentos, ou seja, permite a segmentação independente de partes dos sons das línguas. (FERNÁNDEZ, p.17)

Marques (2016, p.34) explica que o principal objeto de estudo dessa teoria é “o segmento e a sua estrutura interna, sendo caracterizada

---

<sup>12</sup> De acordo com Matzenauer (2005, p. 11) os “traços distintivos são propriedades mínimas de caráter acústico ou articulatorio, como “nasalidade”, “sonoridade”, “labialidade”, “coronalidade”, que, de forma cocorrente constituem os sons das línguas”.

como um modelo não linear, uma vez que entende que as unidades da fonologia são organizadas hierarquicamente”. Em outras palavras, cada segmento dispõe de uma estrutura interna e por conta disso, “existe uma hierarquia de traços<sup>13</sup> que compõem determinando segmento da língua” (FERNÁNDEZ, 2001, p.18). E com isso é possível considerar que os traços podem funcionar de forma autônoma ou como um “conjunto solidário”. Bisol (2001, p.45) esclarece que, por consequência da autonomia dos traços, os mesmos “podem estender-se além ou aquém de um segmento”. Dessa maneira “o apagamento de um segmento não implica necessariamente o desaparecimento de todos os traços que o compõem” (BISOL, 2001, p.45) Fernández (2001) acrescenta:

A representação dos traços deve ser capaz de mostrar quais são os traços que podem ser manipulados isoladamente ou em conjunto, facilitando a expressão de classes naturais. A fonologia Autossegmental analisa os segmentos em camadas ou *tiers*, ou seja, pode dividir partes do som e tomá-las independentemente. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 8)

Então, Clements (1985, 1989, 1991) propôs, dentro da Teoria Fonológica Autossegmental, a Teoria de Geometria de traços. Esta última, de acordo com Matzenauer (2001, p.47), procura representar “[...] a existência da hierarquia entre os traços fonológicos e o fato de que os traços podem ser tanto manipulados isoladamente como em conjuntos solidários”.

Para representar essa configuração da organização interna dos traços, Matzenauer (2001, p.47) explica que, através do diagrama

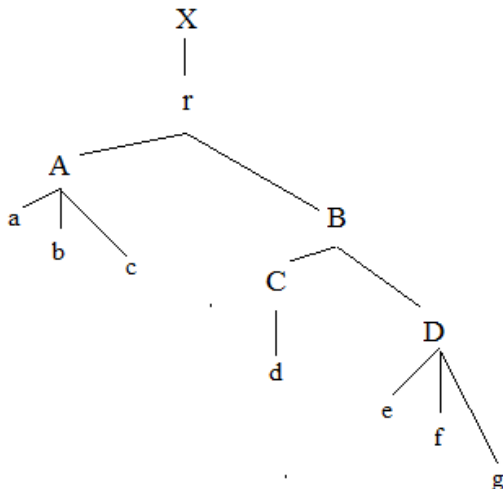
---

<sup>13</sup> De acordo com Corbera Mori (2001:160), “o fonema estaria constituído por um conjunto de propriedades que se realizam simultaneamente. Esse feixe de propriedades chama-se *traços*”.

abaixo, proposto por Clements e Humme (1995), é possível visualizar os “*nós hierarquicamente ordenados*, nos quais, os *nós terminais* são traços fonológicos e os *nós intermediários* são classes de traços”. Desta forma, é possível enxergar que **r** representa o *nó de raiz*, i.e., o segmento em questão.

Os segmentos **A, B, C, D** representam *nós de classe*, que dominam grupos de elementos que funcionam como unidades ou classes naturais em regras fonológicas. Os nós **C** e **D** são irmãos e ambos dependem de **B**. Os nódulos terminais **a, b, c, d, e, f, g** são traços fonológicos. O nó de raiz (**r**) é dominado por uma unidade abstrata de tempo (**X**). Os nós são ligados por linhas de associação. (MATZENAUER, 2001, p. 47)

Figura 1- Representação arbórea.

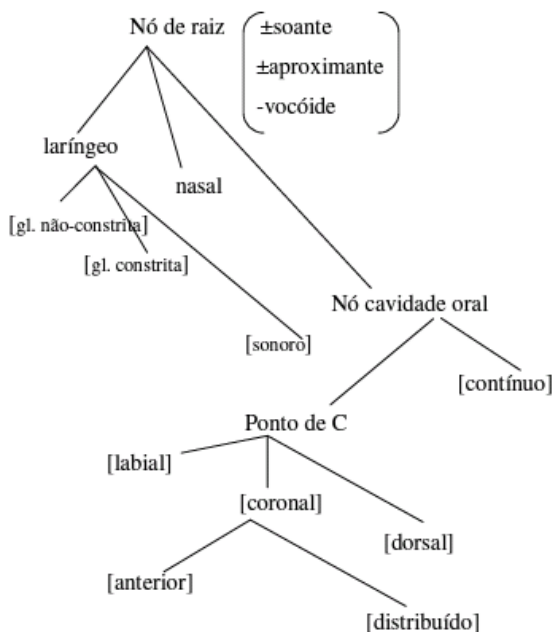


Fonte: Matzenauer (2001, p. 47)

Dias-Silva e Costa (2014) comentam que, neste modelo proposto por Clements e Humme (1995), os traços são de base articulatória. E explicam que o nó principal, chamado o Nó de raiz, reúne os traços de classes principais. De acordo com os autores, dessa forma os segmentos são agrupados nas quatro grandes classes. São elas: vogais, consoantes soantes, consoantes obstruintes e aproximantes.

Logo, a representação da organização hierárquica de consoantes, desenhada por Clements e Hume (1995) e apresentada por Matzenauer (2001), é a seguinte:

Figura 2- Representação da organização hierárquica de consoantes.



Fonte: MATZENAUER, 2001, p. 49.

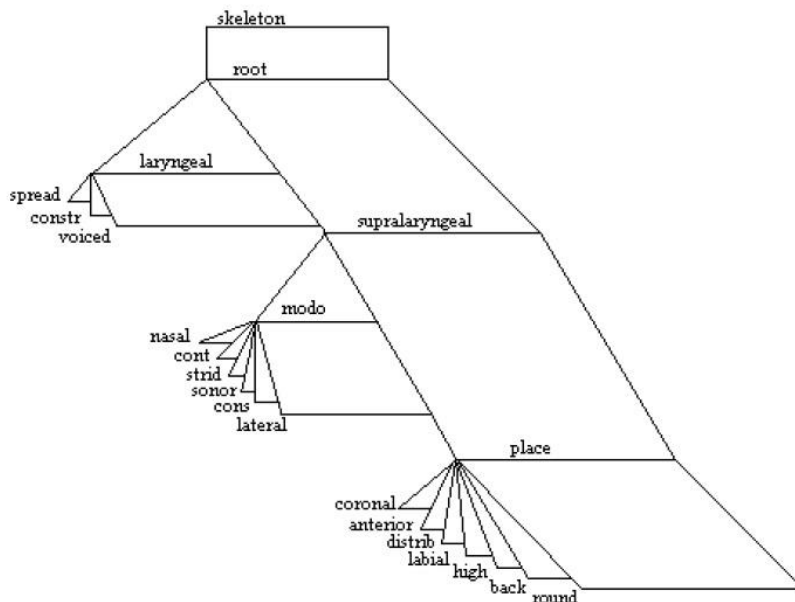


Na Figura 2, é possível observar que o Nó de raiz domina três outros nós, e são eles: o Nó Laríngeo; [nasal], como traço terminal; e o Nó Cavidade Oral, o qual traz informações sobre ponto de articulação e continuidade.

Dentre a classe das fricativas, há o segmento [ç] do alemão, o qual é o segmento-alvo desta pesquisa. Assim, para a Geometria de traços, o que caracteriza a estrutura interna de uma fricativa são os três traços de raiz. Assim sendo, a fricativa palatal surda possui os seguintes traços de raiz: [-soante], [-aproximante] e [-vocóide]. Além disso, outra característica das fricativas é o traço [+contínuo] ligado a sua estrutura. Outrossim, o que irá diferenciar uma fricativa da outra fricativa são os traços relativos à fonte, i.e., o traço [+vozeado] e [-vozeado]. Assim, como o segmento-alvo desta pesquisa é a fricativa palatal surda, conseqüentemente, esse segmento possui o traço [-vozeado]. E por fim, outro traço que caracteriza a estrutura interna das fricativas são os traços relativos ao ponto de articulação. Quanto a esse traço, o ponto de articulação para o segmento-alvo é palatal. E por se tratar de um segmento palatal, de acordo com a Geometria de traços, necessariamente esse segmento possui os traços [coronal, - anterior]. No entanto, a fricativa palatal surda se diferencia da fricativa alveopalatal surda, a qual também tem os traços [coronal, - anterior], pelo traço [-estridente].

Para melhor visualização dos conjuntos de traços e como eles estão submetidos aos nós de classe, é apresentada na Figura 3 a representação realizada por Clements (1987, *apud* D'ANGELIS, 1998, p.79).

Figura 3 - Representação da organização hierárquica dos conjuntos de traços.



Fonte: CLEMENTS, 1987, *apud* D'ANGELIS, 1998, P.79.

Neste sentido, D'angelis (1998) explica que o traço [estridente] está entre os traços de modo, ou seja, este é um traço que se refere ao grau e modo de constrição no trato oral. Matzenauer (2001) esclarece que os sons estridentes

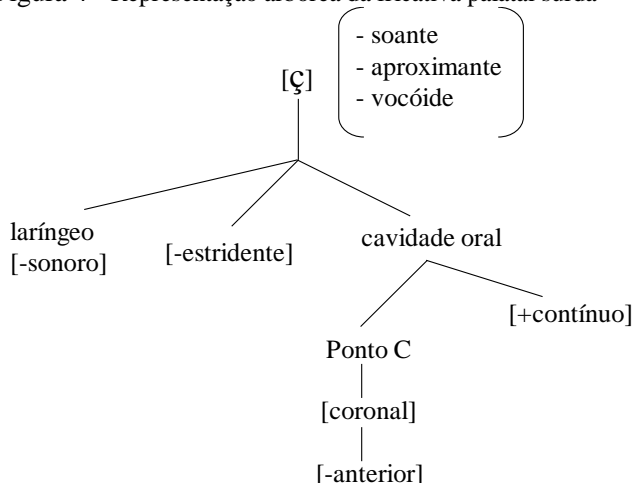
[...] são aqueles marcados acusticamente por um ruído estridente, em virtude de uma obstrução na cavidade oral que permite a passagem do ar através de uma constrição estreita. (MATZENAUER, 2001, p. 25)

D'angelis (1998) acrescenta que o traço [estridente] é dependente imediato do nó de raiz. Além disso, Matzenauer (2001) explica que a estridência é um traço restrito a fricativas e africadas e é um traço usado para diferenciar pares de fricativas e africadas com

pontos de articulação iguais ou semelhantes, como, por exemplo, as fricativas [ç] e [ʃ], como anteriormente mencionadas.

Então, com base na estrutura apresentada nas Figuras 2 e 3 e nos traços do segmento [ç] segundo a Geometria de traços, construiu-se uma representação arbórea na Figura 4, para auxiliar na melhor compreensão das características fonético-fonológicas do segmento-alvo desta pesquisa.

Figura 4 - Representação arbórea da fricativa palatal surda



Fonte: Próprio autor.

Em suma, de acordo com as premissas da Geometria de traços e com o que Matzenauer (2001) argumenta, serão assumidos neste trabalho os respectivos traços que caracterizam o segmento [ç]: [-soante], [-aproximante], [-vocóide], [-sonoro], [-estridente], [+contínuo], [coronal] e [-anterior].

## 2.3 APRENDIZAGEM X AQUISIÇÃO

Muitos autores (WHITE, 1989, 2003; FINGER, 2003; ELLIS, 1986; KRASHEN, 1981, 1982; SAMPAIO, 2011; MOTA, 2008) já se pronunciaram a respeito da diferença ou semelhança entre os conceitos “aprender” e “adquirir” uma língua. Sampaio (2011) comenta que, para Chomsky, a competência linguística de um falante não é resultado de nenhum treino específico, tampouco de instrução. Porém, há uma mudança de estado no sistema cognitivo da faculdade da linguagem. Conforme Chomsky (2000), o estado inicial de uma linguagem, geneticamente determinado, não é idêntico aos diferentes estados que ela atinge sob diferentes condições, e é esse processo que é chamado de aquisição de linguagem. Para ele, chamar este processo de aprendizagem é um erro, uma vez que a criança não faz esforço algum: a aquisição da linguagem é algo que acontece à criança, assemelhando-se mais a um processo de crescimento.

Mota (2008) faz uma breve discriminação entre os termos “aquisição” e “aprendizagem”, com base em uma revisão teórica. Mota comenta que, para muitos teóricos, os quais enxergam uma diferença entre os respectivos conceitos,

[...] o processo de aquisição se dá de maneira inconsciente, geralmente em contextos ditos naturais (ou seja, não instrucionais) e em situações de uso da língua para fins de comunicação real, em interação com o outro. (MOTA, 2008, p.15)

Em outras palavras, o aprendiz conseguiria ampliar e desenvolver seu conhecimento do idioma somente se ele estiver exposto a ela. No entanto, para esses mesmos teóricos, o processo de aprendizagem é uma maneira de reter conhecimento de forma

consciente, e esse processo se dá em ambiente institucional, como, por exemplo, em uma sala de aula de escola ou em cursos de idiomas. Mota percebe que a aprendizagem, para esses teóricos, é meramente o resultado da instrução.

Sendo assim, Schütz (2014) não só define o papel da aprendizagem na prática, como delimita o perfil do aluno. Para ele, a aprendizagem se limita a um papel complementar, na forma de materiais de apoio, aulas de apoio, etc. E essa abordagem, de acordo com ele, é mais eficaz em alunos adultos que têm “um estilo de aprendizado mais analítico, baseado em regras e racionalidade, e que conseguem monitorar sua produção oral de forma moderada” e eficiente. A aprendizagem, segundo o autor, tende a trazer resultados satisfatórios quando são ensinadas línguas que possuem um nível maior de regularidade, e são trabalhadas em grupos não tão reduzidos de pessoas. Mas, para se referir à aquisição, Schütz (2014) usa o termo “assimilação natural”, o que se pode entender como algo menos mecânico e com menos monitoramento consciente.

Então, Finger (2003) se posiciona afirmando que a competência de uma criança em adquirir uma língua em tão tenra idade é bem distinta do que ocorre com um aprendiz adulto de L2.

A proficiência de uma criança dessa idade é motivo de inveja por parte do aprendiz adulto de uma L2 que dedica anos de sua vida na busca de dominá-la. Diferentemente do que ocorre no caso da aquisição da L2, o processo de aquisição da LM é atingido rapidamente, uniformemente, sob as circunstâncias mais diversas e se dá aparentemente sem grande esforço por parte do aprendiz, independentemente da língua-alvo do processo ou das condições individuais da criança. (FINGER, 2003, p.1)

Krashen et. al. (1982) relatou em seus estudos que as pesquisas feitas até então sobre a idade de aquisição de uma língua se resume nos seguintes tópicos:

1) adultos seguem através de estágios iniciais de desenvolvimento sintático e morfológico mais rápido do que as crianças (onde o tempo e a exposição são mantidos constantes); 2) crianças mais velhas adquirem a língua mais rápido do que as crianças mais jovens (a variável tempo e exposição são mantidas constantes); e 3) as pessoas que começaram a exposição natural da L2 durante a infância, geralmente obtém uma maior proficiência na L2 do que aquelas que começam como adultos. (KRASHEN et. al., 1982, p.43)

Krashen (1985, p.79) sintetiza a diferença entre “aprendizagem” e “aquisição” como “dois caminhos independentes de se desenvolver habilidades em segundas línguas”. De acordo com os preceitos de Krashen (1981), a aprendizagem se dá quando há: 1) o recebimento de informações a respeito da língua, 2) quando o que é apresentado ao aprendiz sobre a estrutura da língua e suas irregularidades é transformado em conhecimento através do seu esforço intelectual, e 3) esse conhecimento é acumulado através do exercício da memória. No entanto, o autor ressalta que a apropriação do conteúdo aprendido, i.e., o desempenho do aprendiz, depende de seu perfil psicológico. Sobre isso, pode-se inferir dizendo que o aprendizado de uma L2 depende muito do próprio aprendiz, de sua disciplina, motivação, objetivos, entre outros aspectos.

Krashen (1982, p.20) também questiona a diferença entre a aquisição de uma L1 e o aprendizado natural de L2 com a seguinte pergunta: “Como podemos entender a língua que contém estruturas que ainda não se adquiriu?”. O autor responde sua própria indagação,

afirmando que a única resposta possível para esse paradoxo é o fato de o ser humano também usar o contexto a sua volta, i.e., usar o seu conhecimento de mundo e as informações extralinguísticas para ajudá-lo a entender a linguagem dirigida a ele. O autor afirma que só adquirimos uma língua se entendermos estruturas que estejam um nível além do que já sabemos. E isso é possível com a ajuda do contexto, que inclui informação extralinguística, nosso conhecimento de mundo e competência linguística previamente adquirida.



Sapucaia (s.d.) consente com a diferença que Krashen (1985, p.79) atribui aos conceitos de aquisição e aprendizagem. Para o autor, a aquisição é responsável pela fluência na L2 e a aprendizagem, i.e., o conhecimento formal, pode ser aplicado para corrigir construções feitas pelo aprendiz. Desta forma, Sapucaia (s.d.) comenta que a aprendizagem atua como uma ferramenta que proporciona ao aprendiz ter conhecimento das estruturas linguísticas da L2 e saber como utilizá-las corretamente.

Por fim, Schütz (2014) sintetiza no Quadro 1<sup>14</sup> as diferenças básicas, segundo ele, entre os termos “aprender” e “adquirir”:

---

<sup>14</sup> Aprendizagem: artificial, técnica, prioridade é a língua escrita, teórica (análise da língua), ensino dedutivo (regras, hierárquico- conteúdos programados), currículo pré-definido, tradução e uso da L1, atividades SOBRE a língua, foco na forma, produção de conhecimento. Aquisição: natural, pessoal, prioridade é a língua falada, prática (língua em uso), treinamento indutivo (descoberta de regras, de baixo para cima), atividades centralizadas no aprendiz com espaço para improvisação, sem tradução (sem L1), atividades NA língua, foco na comunicação, produz uma capacidade. (Tradução nossa)

### Quadro 1- Diferenças entre Aprendizagem e Aquisição.

 <b>LEARNING</b>	 <b>ACQUISITION</b>
Artificial	Natural
Technical	Personal
Priority on the written language	Priority on the spoken language
Theory (language analysis)	Practice (language in use)
Deductive teaching (rule-driven; top-down)	Inductive coaching (rule-discovery; bottom-up)
Preset syllabus	Learner-centered activities with room for improvisation
Translation and use of L1 included	No translation; no L1
Activities ABOUT the language	Activities IN the language
Focus on form	Focus on communication
Produces knowledge	Produces an ability

Copyright © 2011-2014 SK.COM.BR

Fonte: Disponível online em <<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>>.

Para concluir, segundo Figueiredo (1995) é importante compreender como se processam a aquisição e a aprendizagem de L2, pois isso resultará em uma definição mais clara e precisa de procedimentos de ensino de L2, em sua maioria, mais adequados e produtivos.

### 2.3 Aprendizado Formal X Aprendizado Natural

Antes de analisar as características atreladas à aprendizagem formal e natural, é importante ressaltar que há muitos fatores que podem fazer a diferença na retenção do conhecimento passado ao aprendiz, seja por meio do ensino formal ou natural.

Quando se introduz o assunto “aprendizagem natural ou formal”, é possível refletir acerca da forma que convém ao sujeito aprender um idioma. Essa maneira de aprendizagem natural ou formal



pode ser eficaz de acordo com o objetivo e características inerentes ao aprendiz. Um exemplo de um aspecto relevante para o êxito no aprendizado de um idioma é a segurança que o aluno tem na aprendizagem, seja ela formal ou informal. Essa segurança tem grande impacto na produtividade, retenção e assimilação de conteúdo por parte do aluno. Na visão de Liberto, Sousa e Caetano (2008, p.130), o aluno consegue oferecer todo o seu potencial e tende a “desabrochar em sua plenitude” somente quando a aprendizagem acontece em um ambiente que lhe oferece segurança, seja ela emocional, psicológica, ou de outra origem. No entanto, não quer dizer que, se o aluno está inseguro, então não irá aprender, mas provavelmente não terá o mesmo desempenho se tivesse em um ambiente mais “acolhedor”. Ou seja, um ambiente que lhe transmita segurança em se expor e exibir suas dúvidas e que não o pressione a obter resultados imediatos. No entanto, não é somente a segurança que ocupa um lugar de destaque no aprendizado formal de uma língua. Dentre tantos outros fatores, a motivação e o interesse do aluno em aprender uma respectiva língua também geram resultados determinantes. Diante disso, Schütz (2014) comenta que cada aluno tem diferentes necessidades e interesses, os quais têm uma grande influência na sua motivação para aprender e, conseqüentemente, na eficiência de seu aprendizado.

Isto posto, é possível ver a seguir a posição de alguns teóricos que abordam dois tipos de aprendizado; o formal, isto é, o aprendizado com o auxílio de uma tutoria, e o aprendizado natural, aquele que o próprio aprendiz busca de forma autônoma, sem a ajuda de uma instituição.

### 2.3.1 Aprendizado Formal

Krashen (1982) reconhece que nem sempre é necessário viver no país onde se fala a língua alvo para que se consiga alcançar “proficiência real<sup>15</sup>” nesse idioma. E não é uma verdade absoluta a ideia de que o ambiente informal no país da língua alvo seja o ambiente mais propício para o aprendizado de uma L2. O autor também “coloca em xeque” o pensamento de que essa situação tenha mais eficácia que o aprendizado em sala de aula ou ambiente formal, mesmo que existam muitos estudos apoiando essas afirmações. Certamente há outros estudos que apontam o fracasso do ensino formal no aprendizado da L2. Entretanto, para Krashen (1982), a sala de aula traz benefícios para o aprendizado da língua, mas somente quando ele é a principal fonte de *input* compreensível para o aprendiz. Para o autor, a principal função do aprendizado formal de língua é fornecer *input* compreensível para quem não pode obtê-lo em outro lugar, ou seja, para aqueles que ficam inibidos pela sua situação limitada, como, por exemplo, os estudantes de línguas estrangeiras que não têm a opção de receber o *input* fora da sala de aula. O autor menciona que a aprendizagem formal também pode ser uma ajuda para os sujeitos que de alguma forma se sentem inibidos por sua competência, i.e., aqueles “incapazes” de compreender a língua no exterior. No entanto, Krashen (1982) ressalta que, quando o aprendiz tem a possibilidade de receber ricas fontes de *input* fora da sala de aula, e quando o aprendiz é proficiente o suficiente para tirar proveito delas, i.e., compreender pelo menos uma parte do *input*, a sala de aula não traz

---

<sup>15</sup> Segundo o autor, essa “proficiência real” se equivale à “fluência” da língua falada no ambiente informal do “mundo real”, isto é, na comunicação corriqueira no país de origem da L2. (KRASHEN, 1982, p. 58)

uma contribuição tão relevante para o sujeito. Mas, de forma geral, Krashen (1981, p. 6) afirma que “o ambiente formal tem o potencial de encorajar tanto a aquisição quanto a aprendizagem”.

Krashen (1981) comenta que geralmente a sequência ao aprender os conteúdos pragmáticos procedem do simples ao complexo, o que pode não ser idêntico à sequência da aquisição. O autor também menciona a importância do *feedback* do professor ao aprendiz, neste caso, no ensino formal. Pois para ele “a correção de erros é mantida, e ajuda o aprendiz a chegar à correta representação mental da generalização linguística” (KRASHEN, 1981, p.2, tradução de Sampaio, 2011, p. 44). Entretanto, Sampaio (2011) avalia essa aprendizagem formal como um lugar em que não há muito espaço para o espontâneo e o criativo, pois geralmente o professor assume o papel de autoridade no assunto e o aluno ocupa o lugar apenas de receptor.

Em relação à aprendizagem formal de uma língua, não se pode esquecer que, de acordo com Lenneberg (1967), qualquer adulto típico é capaz de aprender uma L2, no entanto esse processo pode ser mais laborioso. Segundo o autor, depois do período crítico<sup>16</sup>, a capacidade de assimilação e aprendizagem do ser humano começa a diminuir gradativamente. Mas isso não impede que a aprendizagem ocorra, porém, demanda maior esforço e dedicação. Pereira e Peres (2011) comentam que, nos estudos de Moita Lopes (1996) e Moura (2005), é destacada a importância da qualidade da interação proposta pelo professor durante a aula, pois o sucesso do processo de ensino e aprendizagem da L2 depende disso. Dessa forma, o professor precisa

---

<sup>16</sup> Segundo o autor, a partir dos quatorze anos de idade seria o tempo “após o período crítico”.

estar atento à intensidade da interação com o aprendiz, pois, quando essa interação é significativa, de acordo com os autores, “o aprendiz tende a conquistar resultados altamente positivos na aprendizagem”.

Liberto, Sousa e Caetano (2008) também discursam sobre a importância em aprender sobre a cultura da língua alvo<sup>17</sup> em sala de aula, i.e., na aprendizagem formal da L2.

A LM como veículo de comunicação que é, forma o modelo com o qual aprendemos a perceber, ordenar, vivenciar e entender o mundo. O aprendizado de uma LE oferece, conseqüentemente, uma ampliação desse modelo, no sentido da percepção e entendimento, com respeito às “diferenças” ou “diversidades”. O aprendizado de uma LE é muito mais que aprender um sistema diferente de símbolos e sons, pois possibilita a comunicação com outra cultura. Por isso o conhecimento e entendimento de outra cultura devem ser parte essencial do processo de aquisição de uma língua. (HANSE, ZUBER, 1996, *apud* LIBERTO, SOUSA, CAETANO, 2008, p.130)

Mas, de modo geral, Díaz (2011) afirma que na aprendizagem, seja ela formal ou natural, há sempre uma autoconstrução que modifica o que foi anteriormente aprendido.

Esta autoconstrução [...] pode estar dirigida de “fora” por alguém, como prioritariamente se produz nas situações de ensino escolar e familiar; ou produzir-se de forma “espontânea”, quer dizer, dirigida pelo próprio sujeito que aprende na ausência de outra pessoa ou pela decisão individual do aprendiz. (DÍAZ, 2011, p. 83)

---

<sup>17</sup> Este trabalho não irá se ater à diferença conceitual entre LE e L2. Se usará o termo *segunda língua* ou *língua estrangeira* para se referir a qualquer língua adquirida ou aprendida depois da materna. Para maior aprofundamento sobre o assunto, ler Mota (2008) e Spinassé (2006).

Logo, há sempre uma forma de ganhar conhecimento, de rever conceitos já aprendidos, de descobrir novas informações e habilidades, seja através de um aprendizado formal ou natural. Em outras palavras, a autoconstrução pode ser realizada por alguém ou pela motivação e disciplina do próprio aprendiz, mas o produto final é o aprendizado de uma língua.

### 2.3.2 Aprendizado Natural

Geralmente o termo “aprendizado natural” está associado à aquisição de um idioma, i.e., algo que acontece naturalmente, de forma espontânea, através do contato direto com o idioma desde a infância. No entanto, esse termo será usado aqui para se referir ao aprendizado do idioma sem tutoria, na fase adulta. Sobre o aprendizado dito “natural”, Gee (2004) comenta que há sim a possibilidade de assimilar uma língua sem ter de passar pelos aspectos formais da aprendizagem, i.e., ter o conhecimento consciente de uma língua sem ter de passar pelo aprendizado formal da mesma.

[...] existem [...] novas formas de aprendizagem, em voga no mundo - maneiras não necessariamente ligadas a acadêmicos ou escolas. Essas formas são, à sua maneira, tão especiais, técnicas e complexas quanto as formas acadêmicas e escolares [...]. (GEE, 2004, p. 1-2, tradução de Coracini, 2014, p. 9)

Coracini (2014) relata algumas estratégias de aprendizado natural utilizadas pelos participantes de sua pesquisa, como por exemplo: o uso de vídeos de cursos *online* e conversas com sujeitos nativos (da língua alvo) em salas de bate-papo. Através desse segundo exemplo, não há a possibilidade de recorrer ao PB quando não se

consegue exprimir seus pensamentos na LE. De acordo com a autora, essa última estratégia parece ser semelhante, mas concomitantemente diferente à situação de imersão. Uma vez que “quando se encontram, durante algum tempo, [...] mergulhados na língua-cultura do outro, nas discursividades que constituem essa língua-cultura, enfim, no país estrangeiro” (CORACINI, 2014, p. 14), há então a sensação de ser levado para o próprio contexto e à realidade da língua-alvo. Richter (2000, p.36) acrescenta a esse pensamento que, para se ter mais “autenticidade de experiência, a ambientação externa à sala de aula é indispensável”.

Nesse sentido, Nascimento & Santo (2013) comentam que

[...] o crescente avanço tecnológico e intercâmbio entre pessoas de diferentes nacionalidades têm tornado a prática de uma L2 em um instrumento de comunicação e interação imprescindível, num mundo cada vez mais globalizado e competitivo. (NASCIMENTO & SANTO, 2013, p. 30)

Por fim, ao se comparar o aprendizado natural de adultos com o de crianças, geralmente se reconhece a “facilidade” maior das crianças em aprender e assimilar uma L2 em relação ao adulto. Entretanto, Tussi e Ximenez (2010, p.4) comentam que os adultos “[...] têm a seu favor a experiência cognitiva e metacognitiva que falta nas crianças e, junto com uma grande motivação, podem mesmo provar serem melhores aprendizes”.

Com isso, pode-se dizer que tanto na aprendizagem formal, quanto na aprendizagem natural, há desafios a serem vencidos pelos aprendizes. E um desses desafios, pode ser o controle de sua *interlíngua*.

## 2.4 Interlândia e Interferências da LM

Todo aprendiz de LE se depara com algumas dificuldades naturais durante o processo de aprendizagem, as quais podem ser motivadas pela formação de sua *interlândia*. Selinker cunhou o termo *interlândia* para definir “o sistema linguístico do aprendiz resultante de sua produção linguística e de observações sobre normas da LE” (SELINKER, 1972, p.214). Em outras palavras, a *interlândia* seria então “um sistema linguístico em construção que está entre as duas línguas” (DURÃO, 2007, p.23) do sujeito, sendo assim, um sistema próprio do aprendiz.

Nessa perspectiva, Flores (2005, p.86) aponta dois significados para o termo *interlândia*: “1) o sistema do aprendiz em um determinado período de tempo e 2) a amplitude de sistemas que caracteriza o desenvolvimento dos aprendizes através do tempo”. De acordo com a autora, a *interlândia* se diferencia da L1 e da L2, pois ela passa por um processo de evolução de acordo com as estratégias e práticas que o aprendiz vai aplicando para que, por conseguinte, “o *input* faça sentido e ele tenha controle do seu próprio *output*” (FLORES, 2005, p.86), i.e., sua produção.

Wouk (1975, p.132) explica que “[...] ao aprender uma L2, o estudante não é como um filme virgem, mas impressionado pelo substrato da língua primeira”. Logo, essa transição entre a LM e a língua alvo, nada mais é do que a interferência da primeira língua sobre a segunda, pois segundo Zimmer (2008), durante o processo de aprendizagem de uma LE

[...] os aprendizes baseiam-se no conhecimento que têm de sua LM para compreender como a LE

é estruturada – seja no nível fonológico, morfossintático, semântico ou pragmático – e para produzi-la. Esse processo é chamado de transferência de propriedades da L1 para a L2. (ZIMMER, 2008, p. 232)

Nesse sentido, Wode (1978 *apud* ZIMMER, 2008, p.233) tinha enxergado a *interlíngua* no aprendizado de LE, mas ainda não tinha definido esse termo. Para ele, a transferência de uma língua para a outra é vista como uma estratégia cognitiva, pois, segundo o autor, “os aprendizes recorrem ao que já conhecem, ou seja, sua LM”. Zimmer (2008, p.234) explica essa transferência: “[...]inicialmente o sistema da L2 não tem uma estrutura conceitual diferenciada da L1; dessa forma, a estrutura linguística da L2 baseia-se diretamente na estrutura da LM do aprendiz”.

MacWhinney (2007 *apud* ZIMMER, 2008) explica que esse processo em que há intensa transferência da L1 para a L2, faz com que a L2 seja parasítica da L1. E segundo ele, o papel do aprendiz é tentar reduzir essa interferência da L1 para a L2, i.e., esse “parasitismo”. Segundo o autor, para que isso seja possível, é preciso que o aprendiz consiga construir as representações da L2 como um sistema separado, ou seja, “fortalecendo a ligação direta entre novas formas e representações conceituais da L2”. Segundo a visão do autor, para que o aprendiz consiga, aos poucos, aumentar esse acesso automático e direto à estrutura gramatical e fonológica na L2, sem a transferência da sua LM, é preciso que ele consiga primeiramente construir ligações diretas entre sons e significados na L2 e reestruturar conceitos já existentes na LM. Assim, “essa reestruturação desfaz a forte associação inicial entre a LM e a LE, embora algum grau de transferência entre as duas línguas



esteja sempre presente, dada a natureza interativa do processamento cognitivo” (MACWHINNEY, 2007 *apud* ZIMMER, 2008, p.234).

Muitos autores comentam sobre a existência “inevitável” de uma *interlíngua* em aprendizes de L2. Nesse sentido, Kipper (2012) ressalta que é “impossível pensar a aprendizagem ou aquisição de uma L2, em contextos formais ou informais, sem a ocorrência de transferências da LM para a L2”. Logo, Carvalho e Silva (2012, p. 76) entendem, em sua pesquisa com o aprendizado de português por falantes de espanhol, o conceito de transferência como sendo “um processo no qual o indivíduo faz uso da seleção e da atenção ativa na aprendizagem de uma LE”. Gass e Selinker (1992) também citam Kellerman (1983), pois este atenta para a diferença entre a LM e a língua que o sujeito está aprendendo, afirmando que

[...] a transferência na estrutura é uma noção relativa dependendo da distância percebida entre L1 e L2 e a organização estrutural da L1 do aluno. A noção de distância percebida muda constantemente para os alunos à medida que adquirem mais da língua-alvo. (GASS e SELINKER, 1992, p. 8, tradução nossa)

Em outras palavras, a “percepção que o aprendiz tem da distância tipológica das línguas afeta a quantidade de transferência que ocorre na sua *interlíngua*” (CARVALHO E SILVA, 2012, p.63).

De forma geral, a noção de *interlíngua* muito está atrelada ao conceito de transferência. Conforme McLaughlin (1988, p.61), a *interlíngua* é o resultado de cinco processos cognitivos centrais, os quais envolvem aprendizes de LE:

1) Transferência da língua: alguns itens, regras e subsistemas da *interlíngua* podem ser resultado da

transferência da primeira língua; 2) Transferência de treinamento: alguns elementos da interlíngua podem ser resultado de características específicas do processo de treinamento usado para ensinar a L2; 3) Estratégias de aprendizagem de L2: alguns elementos podem resultar de uma abordagem específica do material a ser aprendido; 4) Estratégias de comunicação de L2: alguns elementos da interlíngua podem ser resultado das maneiras específicas que as pessoas aprendem a se comunicar com falantes nativos na língua alvo; 5) Supergeneralizações do material linguístico da língua alvo: alguns elementos da interlíngua podem ser produto de supergeneralizações de regras e características semânticas da língua alvo. (MCLAUGHLIN, 1988, p. 61. Tradução de FLORES, 2005, p. 86-87)

Além disso, dentre as “grandes hipóteses” relacionadas à aquisição de línguas, Pupp Spinassé (2006) relata que, na Alemanha, muitas teses importantes analisam e discutem o processo de aprendizado de uma língua (vide EDMONDSON/ HOUSE 1993; SCHLOTTER 1992; WODE 1985, *apud* PUPP SPINASSÉ, 2006). A autora fez uma revisão de literatura e, segundo ela, dentre esses trabalhos, existem, no entanto, três determinadas teses linguísticas e didáticas de especial importância: 1) *Kontrastivhypothese* (Hipótese da Análise Contrastiva, ou simplesmente Hipótese Contrastiva); 2) a *Identitätshypothese* (Hipótese da Identidade); e 3) *Interlanguage-Hypothese* (Hipótese da Interlíngua).

Pupp Spinassé (2006) explica que a *Interferenzhypothese* (também conhecida como Hipótese Contrastiva) se apoia nos pressupostos behavioristas da teoria de aprendizado. Fries (1945 *apud* PUPP SPINASSÉ, 2006) e Lado (1957 *apud* PUPP SPINASSÉ, 2006) criaram essa tese e foram eles que discutiram e deram o real valor aos “erros” cometidos pelos aprendizes no processo de aprendizado. “Até

então, os erros não haviam ganhado a devida posição como um tema na teoria e não eram vistos como um fenômeno a ser pesquisado” (cf. SCHLOTTER 1992, p. 3; HEINDRICHS/GESTER/ KELZ 1980, p. 103 *apud* PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 342). Segundo os pressupostos de Fries (1945 *apud* PUPP SPINASSÉ, 2006) e Lado (1957 *apud* PUPP SPINASSÉ, 2006), a aquisição de uma L1 e de uma L2 não ocorrem da mesma forma, pois, ao adquirir uma L2, o sujeito já domina uma L1. Com esse pensamento, os autores defendem que o aprendiz se utiliza, automaticamente, do conhecimento linguístico já existente da L1 para aprender a L2, o que não ocorre na aquisição da sua L1, pois não há um conhecimento linguístico pré-existente. No entanto, essa hipótese foi muito criticada, por se ater exclusivamente a uma única fonte de erros (no caso, a L1), e não levarem em conta a ideia de que as crianças, quando adquirem sua LM, também cometem erros, mesmo sem recorrer a outra língua aprendida anteriormente. Então, segundo Pupp Spinassé, esses erros cometidos por crianças “não podem ser oriundos de interferências *interlinguais*, mas sim de mecanismos *intra linguais*. Naturalmente, os elementos da LM são de grande importância, mas são apenas uma parte de todo um processo extenso e complexo”.

Já a Hipótese de Identidade, também conhecida como “L1=L2”, baseia suas ideias na teoria cognitiva de Chomsky sobre a gramática gerativa. Dulay e Burt (1974 *apud* Pupp Spinassé, 2006) foram os pioneiros nos trabalhos que defenderam a ideia de que a aquisição de uma L1 e a aquisição de uma L2 não se dão de formas diferentes, pois, segundo eles,

[...] o aluno ativa, em ambos os casos, os processos mentais naturais e intrínsecos que determinam as estruturas e a sequência de

desenvolvimento específicas para o aprendizado.  
(PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 345)

De acordo com os pensamentos defendidos por Dulay e Burt (1974 *apud* PUPP SPINASSÉ, 2006), as interferências não possuem grande valor no aprendizado de uma L2, pois, segundo eles, o processo de aprendizagem da L2 “não depende e nem deve ser diferenciado a partir da L1 que se domina” (cf. WODE 1985, p. 12 *apud* PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 345). No entanto, essa hipótese também recebeu críticas, pois defendeu uma posição unilateral ao se fixar

[...] no aspecto intralingual como único mecanismo para a aquisição de uma língua, como se esse procedimento fosse a única possibilidade de o aluno exercer um papel ativo num processo criativo de aquisição linguística (cf. SCHLOTER 1992: 16). Assim, [...] a tese não prevê os fatores extralinguísticos em sua análise. (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 346)

Por fim, Pupp Spinassé esclarece que a Hipótese da Interlíngua se diferencia um pouco das duas anteriores, pelo fato de focar mais nos aspectos da cognição e da psicologia, “embora se tenha como objetivo, não mais descrever formalmente o produto, mas sim os fenômenos que levaram a ele” (cf. SCHLOTER 1992, p. 4 *apud* PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 346). Nessa hipótese, o aluno ocupa uma posição ativa no processo de aprendizagem de uma L2, ou seja, ele é visto como corresponsável pelo seu sucesso no aprendizado. “Segundo a Hipótese de Interlíngua, o aprendizado de uma língua é influenciado predominantemente por fatores individuais, pessoais” (cf. STEINMÜLLER, 2001 *apud* PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 346). Dessa forma, segundo Pupp Spinassé,

[...] os fatores internos e externos, sobretudo os psicológicos e os sócio-situacionais,

desempenham uma grande função no processo, mas o fator determinante é o aprendiz, que trabalha esses aspectos como bem quer. A interlíngua é o ponto principal. (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 347)

Neste sentido, Lombardi (2003, p. 225) comenta que as “imperfeições” apresentadas na fonologia por aprendizes de uma L2 podem ser explicadas, em parte, como sendo interferências da sua LM. O efeito mais comum na fonologia da interlíngua, segundo o autor, é o *transfer effect*. Esse efeito ocorre quando uma regra evidente da L1 é aplicada para a L2. No entanto, não se pode generalizar, pois nem todos os efeitos podem ser explicados dessa forma. “Basta pensar na pronúncia de sons da L2 que não existem na L1 do falante [...]” (LOMBARDI, 2003, p. 225). A respeito disto, pode-se citar Kuhl (2000), o qual afirma que “a experiência linguística com a LM atua como uma espécie de filtro perceptual que faz com que alguns detalhes fonéticos da L2, inexistentes na L1, passem despercebidos”.

Dito isto, muitas vezes a interferência entre línguas é associada ao “sotaque” do aprendiz de L2. Para alguns autores (DULAY, BURT & KRASHEN, 1982 *apud* FIGUEIREDO, 1995), o “sotaque” do aprendiz, gerado pela influência da L1 sobre a L2, geralmente mais acentuado em adultos, não é visto como um problema, pois “a comunicação não é seriamente afetada por um sotaque” (*idem*, p.112). Mas outros autores (HIRSCHFELD & REINCKE, 2007) ressaltam que o “sotaque” da LM

[...] em cada aluno não aparece da mesma forma, refere-se à relevância das condições individuais e de igual forma, do desempenho da memória, da capacidade de distinção receptiva e capacidade de

identificação, da habilidade motora da fala, da aptidão para imitação, da musicalidade (de igual forma, a entonação e senso de ritmo) e por último, mas não menos importante, da motivação. (HIRSCHFELD & REINCKE, 2007, p. 5, tradução nossa.)

Nesse sentido, Stern (1970 *apud* FIGUEIREDO, 1995) afirma que não se deve ignorar essa influência da L1 sobre a L2. Para o autor, essas regras e costumes da L1 interferem na aquisição da L2, ocasionando erros, afinal o aprendiz pode se apoiar na estrutura linguística da L1 para reproduzir a L2. Esses erros podem ser de cunho estrutural, morfológico, fonético-fonológico, etc. Assim, Lombardi (2003, p. 226) cita os estudos de Ioup e Weinberger (1987), os quais comentam que as substituições de sons da L1 para a L2 seguem uma lógica. E Wasserman (2005) explica que, segundo os autores,

[...] o sistema de substituições de sons apresenta efeitos de transferência e que o fato de haver diferentes padrões, consistentes em uma dada L1, sugere que isto caracteriza certo tipo de transferência. (Análises de Lado 1957 e Hecht e Mulford 1987 afirmam que o som escolhido é o mais próximo de um som da L1. Mas não é dada uma definição formal para ‘próximo’[...]). (WASSERMAN, 2005, p. 4)

E sobre esse assunto, Hancin-Bhatt (1994 *apud* WASSERMAN, 2005) acrescenta que, quando há total diferença entre os sons da L1 e L2, não existe transferência, todavia, novas categorias fonológicas precisam ser construídas pelo aprendiz. À vista disso, os estudos de Strange (1995 *apud* FLORES E RAUBER, 2010) afirmam que o aprendiz adulto de L2 baseia a percepção dos sons da L2 nos parâmetros acústicos da sua L1. Flege (1995 *apud* FLORES E RAUBER, 2010) explica essa interferência fonológica da L1 sobre a L2

através do Modelo de Aprendizagem da Fala (*Speech Learning Model*, SLM). Esse modelo compreende que

[...] a aquisição completa das categorias fonéticas da L1 vai impedir a formação subsequente das categorias da L2, uma vez que o sistema fonológico da L1 leva o falante a filtrar, ao nível da percepção, as diferenças acústicas relativamente a sua L2. (FLORES & RAUBER, 2010, p. 53)

Ora, nesse sentido, quando se pesquisa a aprendizagem de uma L2 e a produção de um segmento presente somente nessa L2, é importante mencionar a existência de possíveis “estratégias de reparo” utilizadas pelo aprendiz de L2. A estratégia de reparo é explicada por Stein (2011, p.360) como sendo a “[...] transferência de características fônicas de um sistema a outro [...]”, pois dessa maneira o aprendiz busca “[...] encontrar uma forma, ainda que aproximada, de realizar o fonema estranho à L1”. De acordo com Stein (2011, p.360), o uso dessas estratégias articulatórias, inclusive em casos de omissão de segmento, pode ocorrer “também nos casos em que o próprio falante nativo da língua está adquirindo fonemas de maior complexidade”. Ou seja, estratégias de reparo podem ocorrer quando o sujeito está aprendendo uma L2 ou quando uma criança está adquirindo sua LM. No entanto, para o autor,

A identificação de quais fonemas da L2 potencialmente oferecerão maior dificuldade de aquisição pode se dar pela sobreposição do quadro fonêmico da L2 ao da L1 do aprendiz. Quando se faz essa sobreposição, considerando-se, por exemplo, o português e o alemão, é possível perceber que o sistema linguístico do alemão contém alguns fonemas estranhos ao sistema português. Por exemplo, o português não conta com uma consoante fricativa palatal desvozeada

/ç/ (entre alguns outros segmentos). (STEIN, 2011, p. 359)

Em suma, de acordo com Stein (2011, p. 359), quando o aprendiz tem a necessidade de produzir segmentos da L2, os quais não existem na sua LM, “o repertório de sons da L1 será utilizado [...] para a realização fonética dos fonemas da L2”. E o autor acrescenta, dando o exemplo que a probabilidade é grande de um brasileiro, ao ouvir no alemão a realização [ç], identificá-la “com a consoante fricativa pós-alveolar [ʃ], passando a pronunciar a palavra ‘ich’ como [iʃ]”.

## 2.5 Produção - Ensino Explícito e Implícito do Alemão como L2.

Outro assunto muito relevante na aprendizagem de uma L2 é o papel da produção vocal, também chamada de “pronúncia”. Flege (1981) discursa sobre a diferença de pronúncia de sons na L2 entre adultos e crianças, citando autores como Scovel (1969), o qual comenta que os adultos têm mais dificuldade em eliminar o “sotaque” de sua LM ao aprender outro idioma. Ferguson e Garnica (1975) comentam que crianças de desenvolvimento típico têm uma certa facilidade ao aprender a reconhecer sons da língua de sua comunidade e conseguem ter uma boa desenvoltura ao discursar, bem como não apresentam indícios de “sotaque estrangeiro”. E foi através da diferença entre adultos e crianças na capacidade em aprender a pronúncia de outro idioma que se pensou na possibilidade de existir um “período crítico”, i.e., a fase mais propícia para o aprendizado de uma língua.

Foi observado que os adultos que aprendem uma LE "nunca parecem capazes de livrar-se inteiramente do sotaque estrangeiro" (SCOVEL, 1969, p. 245), enquanto que a maioria das crianças com desenvolvimento típico "aprender a reconhecer e pronunciar os sons de sua



comunidade [...] discursam tão bem [...] que seu discurso não tem qualquer vestígio do sotaque estrangeiro de pessoas que aprenderam a língua mais tarde. (FERGUSON & GARNICA, 1975, p. 154)

Nesse sentido, Flege comenta que o “sotaque” presente na L2 do aprendiz adulto é muitas vezes ligado à maturação neurofisiológica e à criação da lateralização cerebral para as funções de linguagem (LENNEBERG, 1967; SCOVEL, 1969).

De acordo com a hipótese do período crítico para a aprendizagem de L2, os adultos normalmente não podem aprender a falar uma LE, sem sotaque, porque o sistema nervoso central passa por uma reorganização em permanente sobre a puberdade, distinguindo, assim, adultos e adolescentes de alunos mais jovens de línguas. (FLEGE, 1981, p.443)

Mas, mesmo com a debilidade biológica do adulto em relação à produção da L2, segundo a hipótese do período crítico, há métodos formais que podem ajudar o aprendiz a reconhecer os segmentos e testar sua produção na L2.

Damulakis (2008) se refere à pronúncia como um aspecto segmental, isto é, a articulação propriamente dita dos sons da fala (ou fones). Damulakis (2008) é adepto do ensino explícito da produção de segmentos da L2. O autor explica brevemente sobre a semelhança da produção de uma palavra em PB para, em seguida, relacioná-la com a aproximação da produção de um segmento do AP, o qual não existe no PB: [ç].

Em português temos uma variação semelhante com os mesmos pontos de articulação envolvidos, mas com plosivas. A transcrição fonética da palavra ‘caqui’ do português (brasileiro) poderia

exemplificar isso: [ka'ci]<sup>18</sup>. A primeira consoante é uma plosiva velar e a segunda é uma plosiva palatal. Ao pronunciar essa palavra, podemos notar que, para a produção da primeira consoante, o dorso da língua se eleva em direção ao véu palatino, ao passo que, para a produção da segunda consoante, a parte média da língua encosta no palato. Essa alternância se deve à proximidade como o 'i'. Não é mera coincidência, portanto, que alguns professores de alemão partam da pronúncia dessa palavra em português para conseguir que seu aluno pronuncie corretamente o som [ç] do alemão. (DEMULAKIS, 2008, P.65)

Assim, é importante lembrar como se dá a aprendizagem ou aquisição da L2 em ambientes naturais, para assim, tentar tornar a aprendizagem formal um pouco mais “real”. Nesse sentido, Richter (2000) lembra o professor de que, em ambientes de aquisição natural,

- aprendizes não são corrigidos se seus interlocutores entendem o que é dito;
- aprendizes recebem e têm de produzir uma grande variedade de estruturas e vocabulário, e a linguagem não é estruturada por etapa (por acumulação gradativa de itens);
- o *input*, endereçado ao aprendiz ou simplesmente “captado”, é muito grande;
- a interação se dá com um vasto número de pessoas, propiciando múltiplas maneiras de negociar o sentido e testar estratégias;
- o aprendiz participa de uma infinidade de eventos linguísticos diferentes;
- é comum a adaptação dos falantes proficientes ao nível do aprendiz (embora isso nem sempre ocorra). (RICHTER, 2000, p.72)

Sobroza (2008) comenta sobre a importância da própria experiência do professor com a língua que ele ensina. Pois, para que o professor ensine a LE, e tudo o que a envolve, e exponha sua produção

---

<sup>18</sup> Demulakis (2008) explica que o símbolo (') antecede a sílaba tônica.

para que seus alunos a aprendam, é de grande valia que o professor tenha uma vivência no país da língua-alvo.

Também não há um bom professor que não tenha tido contato com o ambiente natural de aquisição. É preciso unir conhecimento teórico com a prática comunicativa, que se dá no convívio com falantes nativos, na resolução de problemas para chegar-se a uma comunicação efetiva. Não é novidade que muitos Cursos de Letras formam professores de LE sem nunca lhes terem oferecido a possibilidade de estudos de intercâmbio, mas, sim, um estudo centrado na gramática e no aprender sobre a língua. (SOBROZA, 2008, p.19)

Assim, segundo Hirschfeld e Reinke (2007), para que o aprendiz consiga uma maior aproximação da produção padrão, ele depende dos seguintes fatores:

1) objetivos do curso (de idioma); 2) do ambiente onde se aprende o idioma; 3) dos objetivos e exigências do próprio aprendiz, e por fim; 4) depende também da pronúncia e habilidade metodológica dos professores da LE. (HIRSCHFELD & REINKE, 2007, p. 2, tradução nossa.)

Nesse sentido, Figueiredo (1995) aconselha o professor de LE a refletir sobre suas práticas de cobrança de repetições mecânicas em sala de aula, sem dar, muitas vezes, tempo para que o aluno se sinta apto à produção oral e escrita da LE. Desta forma, o aluno pode estar repetindo estruturas da LE, sem que as tenha realmente compreendido. Segundo o autor,

[...] de acordo com a hipótese do input (Krashen, 1985), talvez a melhor maneira de se ensinar uma língua a alguém seja fornecer input suficiente e compreensível e permitir que os indivíduos tenham tempo para se sentir aptos à produção linguística. (FIGUEIREDO, 1995, p. 53-54)

No entanto, segundo Lima (2010), deixar de fazer os exercícios de pronúncia que estão no livro didático para ensino de LE pode tornar-se um perigoso hábito. De acordo com o autor, essa atitude pode passar a ideia de que o ensino de pronúncia da LE em sala de aula não seja algo relevante e possa ser ignorado quando preciso.

No entanto, em alguns livros didáticos, como *Studio d A1*, *Magnet A1*, *Beste Freunde A1* e *Logisch A2*, é possível ver a preocupação com a produção do segmento foco desta pesquisa, respectivamente [ç]. Ainda o livro *Magnet A1- Lehrerheft*, feito para o professor<sup>19</sup>, traz a informação de como a fricativa palatal surda é produzida, como se pode trabalhar esse segmento em sala de aula e também recomenda exercícios do livro de atividades *Magnet A1-Arbeitsbuch* que trabalham a produção e o uso do segmento [ç].

Mas Lima (2010) comenta que a homogeneidade da LM muitas vezes encontrada nas salas de aula no Brasil deve ser utilizada pelo professor de LE ao seu favor, pois

[...] conforme apontam Kelly (2000, p. 13) – que diz ser um dos problemas-chave do ensino da pronúncia o fato de ela ser negligenciada – e Yule e MacDonald (1994, p. 111), ao admitirem que “muitos no campo do ensino de línguas parecem sentir que o ensino da pronúncia tem pouco efeito observável e que o tempo em sala de aula pode ser mais efetivamente utilizado para forjar outros aspectos da L2. (LIMA, 2010, p. 748)

Enfim, segundo Stein (2011), muitos professores de LE talvez tenham a tendência de relegar o ensino da pronúncia a um segundo plano, pois não têm consciência do quanto esse ensino, as vezes mais

---

<sup>19</sup> Este livro do professor traz as respostas dos livros didáticos *Arbeitsbuch* (livro de atividades) e *Kursbuch* (livro do curso), e auxilia o professor na preparação da aula para os conteúdos abordados nas respectivas lições.

“sistemático”, pode ajudá-los a reduzir frustrações decorrentes de dificuldades de produção por parte do aprendiz. O autor salienta que

[...] a combinação do domínio dos mecanismos envolvidos na produção sonora da fala, da consciência de como se processam os gestos articulatórios típicos para a realização de cada fonema, e de um instrumental material apropriado permitirá uma maior eficiência no processo de aquisição, reduzindo não apenas o tempo total de aprendizagem, mas também as possíveis angústias, tanto do aprendiz quanto do professor, decorrentes de dificuldades que poderiam ser superadas de forma talvez mais imediata. (STEIN, 2011, p. 356)

Em suma, é possível observar que há autores preocupados com o ensino da pronúncia nas aulas de LE, bem como há livros didáticos que trazem essa temática nos exercícios e regras gramaticais. No entanto, ainda há carência de literatura científica referente especificamente à produção de segmento [ç] por brasileiros, assim como trabalhos e pesquisas sobre professores de alemão como LE e suas experiências com tutoria e produção de segmentos da língua-alvo.

Portanto, para que se possa trabalhar a produção da língua alvo, é preciso primeiramente saber algumas características fonético-fonológicas, tanto da sua LM, quanto da LE. Sendo assim, é importante primeiramente entender o conceito atrelado à fonética e à fonologia da língua de forma mais geral.

## 2.6 Fonética e Fonologia

Como comenta Matzenauer (2001), os seres humanos se comunicam transformando sons em significados para traduzir sentimentos, emoções, vontades, pensamentos, etc. Mas acabam não se

dando conta da organização interna do sistema que constitui a língua que usam.

A Fonologia vem, então, estudar a forma sistemática como cada língua organiza os sons que a compõem. Assim, o campo de estudo da fonologia se concentra em estudar somente os “sons capazes de distinguir significados”, isto é, chamados comumente de “fonemas”. Além disso, em relação à construção da fonologia, de acordo com Mota (1996), toda criança já nasce com um conjunto de traços não-marcados, o qual faz parte da Gramática Universal, e são eles: [- vocóide], [- aproximante], [- contínuo] [coronal, + anterior], [labial].

Já a Fonética estuda os sons da fala, mas a partir do ponto de vista articulatorio, acústico e auditivo. Logo, a fonética atenta para todo tipo de som produzido pelo aparelho fonador e utilizado na fala, diferentemente da fonologia. Sendo assim, Matzenauer (2001) esclarece que há dois tipos de representação dos sons: um nível fonético, representado através de colchetes ([ ]) e um nível fonológico, representado através de barras (/ /).

Dito isto, pode-se observar na próxima seção quais os segmentos pertencentes ao sistema fonético-fonológico consonantal do PB, isto é, os segmentos consonantais pertencentes à LM dos participantes desta pesquisa.

## 2.7 Sistema Fonético-Fonológico Consonantal do Português Brasileiro (PB)

De forma geral, são apresentados nesta seção os segmentos consonantais existentes no PB. É possível observar, no Quadro 2, os segmentos consonantais produzidos no PB, segundo seu vozeamento,

modo e ponto de articulação, conforme encontrado em Seara, Nunes & Lazzarotto-Volcão (2011).

Quadro 2 - Segmentos consonantais do PB classificados segundo seu vozeamento, modo e ponto de articulação.

Vozeamento (Surda/Sonora)		Ponto de Articulação															
		Bilabial		Labio-dental		Dental ou Alveolar		Alveo-palatal		Palatal		Velar		Glotal		Uvular	
		Su	So	Su	So	Su	So	Su	So	Su	So	Su	So	Su	So	Su	So
Modo de Articulação	Oclusiva	p	b			t	d					k	g				
	Africada							tʃ	dʒ								
	Fricativa			f	v	s	z	ʃ	ʒ			x	ɣ	h	ɦ	χ	ʁ
	Nasal		m				n				ɲ						
	Tepe						r										
	Vibrante						r										ʀ
	Retroflexa						ɽ										
	Lateral						l				ɭ		ʎ				
	Aproximante						ɹ										

Fonte: SEARA, NUNES & LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011, p. 57.

Após observar todos os segmentos consonantais existentes no PB, se concentrará nas características específicas do grupo das fricativas. Afinal, este trabalho tem como foco a produção de uma fricativa do alemão e, para que se consiga analisar as possíveis estratégias de reparo dos participantes desta pesquisa, é fundamental saber quais as fricativas existentes no PB.

### 2.7.1 Fricativas do Português Brasileiro

Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011) explicam como as consoantes fricativas do PB são produzidas, segundo seu modo de articulação, i.e., segundo o tipo de obstrução produzida no trato vocal. Segundo as autoras, as fricativas são produzidas com um “estreitamento do canal bucal, ou seja, uma oclusão parcial, realizada pelos

articuladores, fazendo com que a passagem do fluxo de ar nas cavidades supraglóticas gere um ruído de fricção” (SEARA, NUNES & LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011, p.52-53). De acordo com as autoras, para que se consiga produzir uma fricativa, é preciso que o véu do palato fique levantado e o fluxo de ar passe apenas pela cavidade oral, como nas palavras “*fava*, *saca*, *azar*, *chato*, *iato*”.

Logo, na produção das consoantes [f] e [v] na palavra *fava*, há obstrução parcial do canal bucal, pois “as duas consoantes fricativas [f] e [v] são produzidas com o lábio inferior se dirigindo para os dentes superiores, mas sem tocá-los efetivamente” (SEARA, NUNES & LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011, p.53). Já em [s]aca e a[z]ar, as autoras explicam que

[...] as fricativas [s] e [z] são produzidas formando um estreito canal no meio da língua enquanto se dirigem aos alvéolos. As consoantes [ʃ] e [ʒ] (presentes nas palavras [ʃ]ato e [ʒ]ato, respectivamente) oferecem uma constrição no trato na região do palato duro, produzida com a parte anterior da língua em direção à região pós-alveolar. Para essas fricativas, podemos classificá-las como sibilantes (as alveolares [s] e [z]), ou como chiantes (as pós-alveolares [ʃ] e [ʒ]). (SEARA, NUNES & LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011, p. 53)

E por fim, “as fricativas velares [x] e [χ], uvulares [χ] e [ʁ] e as fricativas glotais [h] e [ɦ], que correspondem aos sons de “r”, como nas palavras *co[x]ta* e *co[χ]da* ou *co[h]ta* e *co[ɦ]da*” (SEARA, NUNES & LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011, p.53). Segundo as autoras, as velares são produzidas com o dorso da língua se dirigindo à região do palato mole, i.e., a região no final do “céu da boca”. E para produzir as



fricativas glotais é preciso que haja fricção na laringe, assim, “os ligamentos da glote se comportam como articuladores” (SEARA, NUNES & LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011, p.53). De acordo com as autoras, os “r” fricativos apresentam variações no PB quando este se encontra na posição final ou inicial de sílaba, como, por exemplo, na fala do carioca ou da variedade dialetal de Belo Horizonte e de Florianópolis. (SEARA, NUNES & LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011)

Sumarizando, Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011) montaram o Quadro 3 com as consoantes fricativas do PB, citando exemplos de palavras que possuem esses segmentos e suas respectivas transcrições fonéticas.

Quadro 3 - Classificação dos sons fricativos do PB com exemplos e transcrições

Consoante	Classificação	Exemplos	Transcrições*
[f]	Consoante fricativa labiodental surda	faca	[ 'fakɐ ]
[v]	Consoante fricativa labiodental sonora	vaca	[ 'vakɐ ]
[s]	Consoante fricativa alveolar surda	saca cós	[ 'sakɐ ] [ 'kɔs ]
[z]	Consoante fricativa alveolar sonora	azar casar	[ a 'zax ] [ ka 'zax ]
[ʃ]	Consoante fricativa alveopalatal surda	chata xícara	[ 'ʃatɐ ] [ 'ʃikarɐ ]
[ʒ]	Consoante fricativa alveopalatal sonora	jaca gema	[ 'ʒakɐ ] [ 'ʒemɐ ]
[x]	Consoante fricativa velar surda	carro corta	[ 'kaxu ] [ 'koxtɐ ]
[ɣ]	Consoante fricativa velar sonora	corda	[ 'koɣdɐ ]
[h]	Consoante fricativa glotal surda	corta	[ 'kahu ] [ 'kohtɐ ]
[ɦ]	Consoante fricativa glotal sonora	corda	[ 'koɦdɐ ]
[χ]	Consoante fricativa uvular surda	roda parte	[ 'χɔdɐ ] [ 'paxtʃɪ ]
[ɣ̃]	Consoante fricativa uvular sonora	barba	[ 'baxbɐ ]

Fonte: SEARA, NUNES & LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011, p. 58-59.

Como especificado e exemplificado no Quadro 3, no PB podem ser produzidas 12 variedades de fricativas. As fricativas velares, glotais e uvulares só ocorrem como alofones da vibrante múltipla /r/ do PB. A produção dessas fricativas depende da variedade dialetal do brasileiro, conforme comentado anteriormente. São variantes livres de /r/.

Agora, a partir desse quadro, é possível observar as fricativas do alemão - a língua alvo desta pesquisa - que ocorrem no PB.

## 2.8 Sistema Fonético-Fonológico Consonantal do Alemão Padrão (AP)

Nesta seção, serão apresentados os segmentos que compõem o inventário fonético-fonológico consonantal do alemão. Assim, Hall (2000 *apud* WELTER, 2011) expõe no Quadro 4 os 26 segmentos e suas respectivas características, i.e., vozeamento, modo e ponto de articulação. De acordo com o vozeamento, os segmentos à esquerda são surdos e à direita são sonoros. Como se pode perceber, dentre os segmentos do quadro, há também um alofone, o qual está representado entre parênteses.

Quadro 4 -Segmentos consonantais do alemão classificados segundo seu vozeamento, modo e ponto de articulação.

	bilabial	labio-dental	alveolar	post-alveolar	palatal	velar	uvular	glottal
<b>Plosiv</b>	p b		t d			k g		ʔ
<b>Frikativ</b>		f v	s z	ʃ ʒ	(ç)	x		h
<b>Affrikate</b>		pf	ts	tʃ dʒ				
<b>Nasal</b>	m		n			ŋ		
<b>Lateral Vibrant</b>			l				R	
<b>Gleitlaut</b>					j			
<b>Flaps</b>								
<b>Retroflexe</b>								

Fonte: HALL, 2000 *apud* WELTER, 2011, p.14.

Dentre os segmentos consonantais do AP, estão as fricativas, as quais serão mencionadas e evidenciadas na próxima seção.

### 2.8.1 Fricativas do Alemão

Segundo Helbig et.al. (2001), as fricativas são distribuídas em dois grupos: as com muito atrito (*Fortes*), as quais são sempre surdas, e as com pouco atrito (*Lenes*), as quais geralmente são sonoras. De acordo com esses autores, as fricativas *fortes* do alemão são:

/f/ (lábio-dental) como em *f*ein, *P*hase, *V*ater, *A*ffe, *a*uf, *n*aiv, /s/ (alveolar) como em *S*kala, *M*asse, *S*traße, *F*uß, *E*is, /ʃ/ (palato-alveolar) como em *S*chule, *A*sche, *C*hef, /ç/ (**palatal**) **como em *C*hemie, *E*iche, *e*uch**, /x/ (velar) como em *m*achen, *B*uche /χ/ (uvular) como em *A*chtung (HELBIG et. al., 2001, p.154, tradução nossa, grifo nosso).

Já as fricativas do alemão com pouco atrito, segundo os autores, são:

/v/ (lábio-dental) como em *W*ein, *V*ase, *e*wig, *N*ovember, /z/ (alveolar) como em *g*ein, *R*asen, /ʒ/ (palato-alveolar) como em *G*enie, *J*ournalist, *D*schungel, /j/ (palatal) como em *jet*zt, *Y*achte /ʁ/ (uvular) como em *F*rau [...]. (HELBIG, GÖTZE, HENRICI et. al., 2001, p.154).

Os autores ressaltam que a fricativa alveopalatal sonora com pouco atrito [ʒ] só aparece em palavras estrangeiras e a fricativa velar sonora com pouco atrito [ɣ] aparece na fala coloquial da língua alemã, no contexto entre duas vogais, onde uma delas precisa ser uma vogal posterior, como por exemplo, nas palavras *W*agen, *B*ogen, *A*gathe. (HELBIG et. al., 2001, p.154, tradução nossa).

Então, é possível observar que, dentre as fricativas existentes no alemão, está o fonema fricativo /ç/, o qual é representado por dois

alofones que aparecem em distribuição complementar, i.e., o contexto é fundamental para a ocorrência de cada um desses dois segmentos. Nesse sentido, a Seção 2.8.2 irá discorrer mais sobre esse assunto.

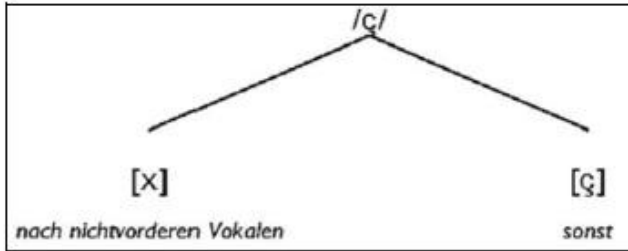
### 2.8.2 O Fonema /ç/ em Alemão: Duas Variantes [x] e [ç]

Como já mencionado, dentre os segmentos consonantais presentes no sistema fonético-fonológico alemão, está o fonema /ç/, o qual é realizado foneticamente por dois alofones, respectivamente, a fricativa palatal surda [ç] e fricativa velar surda [x].

Nesse sentido, Alber (2007) explica como acontece o processo fonológico de assimilação que gera a produção da fricativa dorsal. O autor comenta que um fonema palatal /ç/ é produzido como velar [x] quando este aparece após uma vogal [+post]. No entanto, o palato se localiza na parte frontal da cavidade oral, então ao afirmar que "um som palatal se torna um som velar", de acordo com o autor, significa que o som é deslocado para a parte posterior da cavidade oral. Ou seja, o som é deslocado para a parte posterior, quando ele aparece após uma vogal [+post]. Alber (2007, p.63) esclarece, então, que, nesse caso de assimilação, a vogal afeta a fricativa posterior. O autor exemplifica: "uma vogal posterior como [u:] irá, portanto, "puxar" a fricativa /ç/ para a parte posterior (da cavidade oral), por assim dizer, até que se torne uma velar [x]".

Assim sendo, Tronka (2006) ilustra, através da Figura 5, o caráter alofônico de [ç] e [x]:

Figura 5 - Alofonia entre a fricativa palatal surda e a velar surda



Fonte: TRONKA, 2006, p.90<sup>20</sup>

Damulakis (2008) explica que [ç] e [x] do alemão são alofones, i.e., são variantes condicionadas do mesmo fonema, respectivamente /ç/, e suas ocorrências podem ser previstas conforme o contexto apresentado. Segundo o autor, quando isso ocorre, pode-se definir como segmentos que estão em distribuição complementar. Sobre isso, os contextos de ocorrência são os seguintes (cf. MAIBAUER *et. al. apud* DAMULAKIS, 2008):

Encontra-se [x] depois de vogais dorsais, como por exemplo, em alemão no[x]<sup>21</sup>, Ba[x]<sup>22</sup> e Bu[x]<sup>23</sup>. E encontra-se [ç]: depois de vogais coronais, como por exemplo em ni[ç]t<sup>24</sup> e e[ç]t<sup>25</sup>; depois de consoante, como em Mil[ç]<sup>26</sup> e dur[ç]<sup>27</sup>; e no início de morfema, como em (Bio)[ç]emie<sup>28</sup>. (MAIBAUER *et. al.*, 20026 *apud* DAMULAKIS, 2008, p. 64)

<sup>20</sup> [x] Depois de vogais não-anteriores. [ç] O contrário. (Tradução nossa)

<sup>21</sup> “Ainda” (tradução Damulakis, 2008, p. 64)

<sup>22</sup> “Riacho” (tradução Damulakis, 2008, p. 64)

<sup>23</sup> “Livro” (tradução Damulakis, 2008, p. 64)

<sup>24</sup> “Não” (tradução Damulakis, 2008, p. 64)

<sup>25</sup> “Verdadeiro” (Tradução nossa)

<sup>26</sup> “Leite” (tradução Damulakis, 2008, p. 64)

<sup>27</sup> “Através” (tradução Damulakis, 2008, p. 64)

<sup>28</sup> “(bio)química”(tradução Damulakis, 2008, p. 64)

Para exemplificar o quanto essas fricativas alternam no alemão, há um caso em que ocorre uma mudança vocálica, como no exemplo apresentado por Damulakis (2008), na flexão da palavra *Buch* ['bux] 'livro' > *Bücher* ['by:çɐ]<sup>29</sup> 'livros'. Nesse exemplo, é possível perceber que o mesmo item lexical passa do singular para o plural e altera a qualidade da fricativa posterior, fazendo com que de uma fricativa velar surda, em <Buch>, passe a ser produzida a fricativa palatal surda, em <Bücher>. Através desse exemplo, é possível inferir sobre a facilidade em fazer a troca dessas duas fricativas do alemão, pois, além de o ponto de articulação desses dois segmentos ser próximo, há casos como esse exemplo dado por Damulakis.

Tronka (2006, p.90) também explica os contextos de ocorrência do segmento [ç] e [x] com outras palavras. Segundo ele, o segmento [ç] ocorre em contextos específicos, como por exemplo, “a) depois de vogais anteriores, b) após segmentos sonoros e no início de vocábulo. Em contrapartida, o segmento [x] ocorre após vogais posteriores e centrais, ou seja, após vogais não anteriores”. O autor comenta que, através destas características citadas, é possível ver que os dois segmentos estão em distribuição complementar e como os dois segmentos se diferem entre si, somente por uma propriedade fonética (ponto de articulação: palatal vs. velar), pode-se afirmar que são variantes combinatórias. Mayer (2010) acrescenta à explicação sobre a variação da produção de /ç/, que é representado pelo grafema <ch>, falando que esse segmento também depende do segmento anterior. O autor explica que, após uma vogal anterior ou uma consoante, é usada a

---

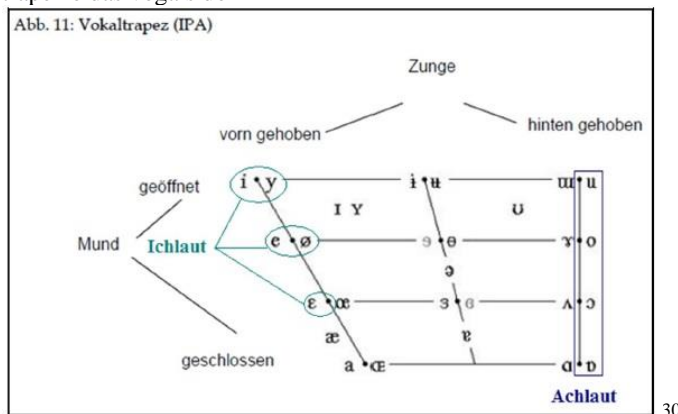
<sup>29</sup> De acordo com Damulakis (2008), o mesmo segmento possui duas possibilidades de realização fonética, portanto, sua realização dependerá do contexto do fonema.

fricativa palatal [ç]. Após uma vogal fechada e posterior segue a fricativa velar [x]. O segmento [ç] também é conhecido como “Ich-Laut” ou “ch1”, [x] é conhecido como “Ach-Laut”, o qual é abreviado por “ch2”. A seleção da produção apropriada de <ch>, portanto, não é dependente do contexto de variação livre, mas determinado pelo respectivo ambiente fonético, i.e., a variação de <ch> depende do contexto. Além disso, de acordo com o autor, há também uma dependência da posição do segmento na palavra, respectivamente, do morfema inicial, sempre será realizado o [ç] (por exemplo, China [çɪ:na:] ou Tauchen (um pequeno “orvalho”) [tāuçən]).

Em suma, Junges (2010) estruturou, na Figura 6, a distribuição complementar de [ç] (*Ichlaut*) e de [x] (*Achlaut*) no trapézio das vogais do AP, para que se observe quais são as vogais altas e baixas, anteriores e posteriores, a posição da língua, e a abertura da boca.



Figura 6 - Distribuição complementar do “Ichlaut” [ç] e do “Achlaut” [x] no trapézio das vogais do A

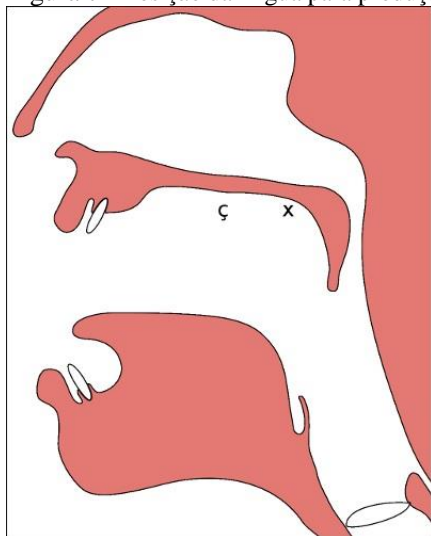


Fonte: GÖBEL, 2007, p. 12 *apud* JUNGES, 2010, p.3. (Ilustração nas cores verde e azul realizada por JUNGES, 2010)

Também é possível visualizar, na Figura 7, o local em que cada respectivo segmento é produzido, isto é, a posição da língua para que se possa produzir os segmentos [ç] e [x].

<sup>30</sup> Tradução dos respectivos vocábulos da figura: “Mund” (boca), “geöffnet” (aberto), “geschlossen” (fechado), “vorngehoben” (levantar parte anterior), “hintengehoben” (levantar parte posterior), e “Zunge” (língua). (Tradução nossa)

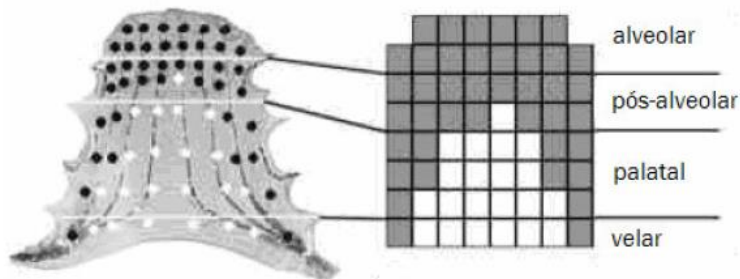
Figura 7 - Posição da língua para produção dos segmentos [ç] e [x].



Fonte: Disponível online: <<http://www.sprachlog.de/2009/03/02/ach-ich-und-die-kirschen-teil-1>>

Meynadier (2003) indica o contato da língua com o palato através de dados de um palatógrafo. Na Figura 8, a parte mais escura do desenho representa esse contato. Dessa forma, é possível observar a diferença entre os segmentos palatais e os velares.

Figura 8 - Palato artificial apresentando 62 eletrodos, mostrando contato lingual na área escura (à esquerda).



Fonte: REIS, 2007, p.49, adaptado de MEYNADIER, 2003, p. 87.

Nesta seção, foram abordados os possíveis contextos de uso dos dois alofones, respectivamente, a fricativa palatal surda [ç] e a fricativa velar surda [x], do fonema /ç/. As Seções 2.8.2.1 e 2.8.2.2 descrevem algumas características específicas de cada um desses alofones.

### 2.8.2.1 Fricativa Velar Surda [x]

Alguns autores (BRENNER, HUSZKA & WERK-MARINKÁS, 2006; DAMULAKIS, 2008; WELTER, 2011; JUNGES, 2010) descrevem as características da fricativa velar surda [x], a qual é representada em alemão pelo grafema <ch>. Damulakis (2008) explica que esse segmento é dorsal, ou seja, é produzido com o levantamento do dorso da língua e surge diante de vogais também dorsais produzidas com a elevação da mesma parte da língua. Brenner, Huszka & Werk-Marinkás (2006) acrescentam que “o lado da língua toca levemente os dentes superiores, no entanto eles não desempenham um papel decisivo na articulação” (BRENNER, HUSZKA & WERK-MARINKÁS, 2006, p. 95).

Por fim, Kohler (1999 *apud* BRENNER, HUSZKA E WERK-MARINKÁS, 2006) comenta que o segmento [x] ocorre somente após as vogais fechadas e semi-fechadas [u:], [ʊ] e [o:], como nas palavras *Buch*, *Geruch*, e *hoch*<sup>31</sup>.

Já em relação à fricativa velar surda, os traços distintivos que a caracterizam, de acordo com Féry (2000), são: [+ consonantal], [- vocóide], [- soante], [+contínuo] e [dorsal].

---

<sup>31</sup> “Buch” (livro), “Geruch” (cheiro), “hoch” (alto). (Tradução nossa)

### 2.8.2.2 Fricativa Palatal Surda [ç]

A fricativa palatal surda [ç] é produzida com a lâmina da língua<sup>32</sup> na região do palato duro, e os lados da língua tocam os dentes superiores. Esse segmento “surge diante de vogais coronais, produzidas com o mesmo levantamento” (DAMULAKIS, 2008).

Segundo Brenner, Huszka & Werk-Marinkás (2006), o segmento [ç] é representado pelo grafema <ch> ou <g> e pode estar na posição final do vocábulo, i.e., depois de vogais palatais, e em posição inicial do vocábulo, ou seja, antes de vogais palatais. Nesses casos, e também quando está na posição de sufixo <-chen>, é representado, portanto, pelo grafema <ch>. No entanto,

[...] o grafema <g> no sufixo <-ig> tem a realização [ç], quando ele está em posição final do vocábulo, ou na posição de coda. Mas na coda, ocorre somente quando for seguido de uma consoante e na próxima sílaba não houver "ch", como, por exemplo, na palavra *König*<sup>33</sup>. (RENNER, HUSZKA & WERK-MARINKÁS, 2006, p. 93-94, tradução nossa).

De Oliveira (2016) explica que o segmento [ç] pode aparecer em posição inicial, no meio e em posição final da palavra. E exemplifica que o segmento [ç] é produzido no início de palavras, quando esse aparece antes da vogal anterior tônica <i> como em <China>[ç'i:na] ou antes da vogal anterior átona <e>, como em <Chemie><sup>34</sup> [ç'e'mi:]. A fricativa palatal aparece também no meio da palavra, depois das vogais anteriores <e i ö ü>, como por exemplo em <echt> [eçt], <Echo> [ 'eçø],

<sup>32</sup> Também conhecida como *coroa*, por isso o nome *coronal*. (DAMULAKIS, 2008)

<sup>33</sup> Rei (Tradução nossa).

<sup>34</sup> Química (Tradução nossa).

<Gedicht>[gə'ɪçt], <Michael>['miçae:l], <Mechaniker>[me'ça:nikə], <riechen>['ʁi:çən], <möchte> ['mœçtə], <Gerücht>[gə'ʁʏçt] e <Bücher> ['by:çɐ].<sup>35</sup> Esse segmento também aparece no meio da palavra quando é antecedido de [r l n], como nos exemplos: <Furcht> [fʊʁçt], <Alchimie> [alçi'mi:], <Elche> ['ɛlçə] e <Mönche> ['mœnçə].<sup>36</sup> E o segmento [ç] aparece em final de palavra após vogais anteriores (também após os ditongos [ai], [ɔi]), assim como nos exemplos dados pelo autor: <ich> ['iç], fleißig ['flaɪsiç], Teich ['taiç] e <euch> ['ɔiç].<sup>37</sup> Esse segmento também é produzido em final de palavra quando o mesmo surge após as consoantes [r l n], como nas palavras <Monarch> [mo'narç], <Storch> ['ftɔrç], <durch>['dʊrç], <Milch> ['milç] e <Mönch>['mœnç].<sup>38</sup>

Isto posto, como já mencionado anteriormente, na Geometria de traços, a fricativa palatal surda possui na sua estrutura interna os traços de raiz [- soante], [- aproximante] e [- vocóide], bem como o traço [+ contínuo] ligado a sua estrutura. Além disso, em relação à sonoridade do segmento [ç], como se trata de uma fricativa palatal surda, conseqüentemente, esse segmento possui o traço [-sonoro]. E quanto ao traço relativo ao ponto de articulação, o segmento-alvo é [palatal]. Assumirá neste trabalho a representação com base nos preceitos da Geometria de traços, que considera a fricativa palatal um segmento que tem o traço [coronal] na sua estrutura interna, e de acordo com

<sup>35</sup> Respectivamente: verdadeiro, eco, poesia, Michael (nome próprio), mecânico, cheirar, gostaria (verbo), boato, livros. (Tradução de De Oliveira, 2016)

<sup>36</sup> Respectivamente: temor, alquimia, alces, monges. (Tradução de De Oliveira, 2016)

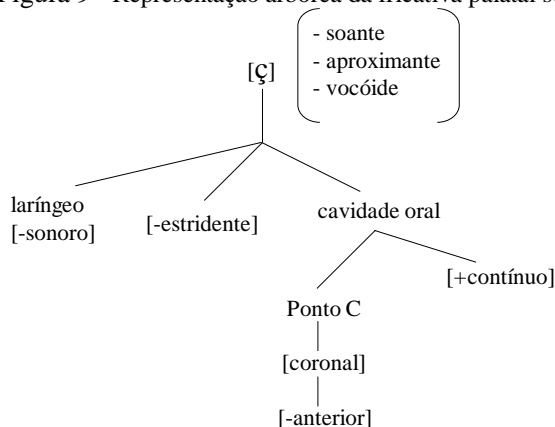
<sup>37</sup> Respectivamente: eu, aplicado, pequeno lago, vocês (no caso dativo e acusativo). (Tradução de De Oliveira, 2016)

<sup>38</sup> Respectivamente: monarca, cegonha, através, leite, monge. (Tradução de De Oliveira, 2016)

Matzenauer (2001), pode-se incluir o traço [-estridente] em sua estrutura, pois, de acordo com a autora, esse traço pertence às fricativas e é utilizado para diferenciar fricativas que tenham os pontos de articulação iguais ou semelhantes. Desta forma, é possível, portanto, diferenciar a fricativa palatal surda [ç] da fricativa pós-alveolar surda [ʃ], a qual possui o traço [+estridente]. Logo, o que diferencia a fricativa palatal surda, [ç], da fricativa velar surda, [x], é o ponto de articulação, sendo a primeira coronal e a segunda fricativa dorsal.

Para representar os traços característicos da estrutura interna do segmento fricativo palatal surdo, será novamente apresentada, na Figura 9, a representação arbórea do segmento [ç] com base na Geometria de traços e nos argumentos de Matzenauer (2001).

Figura 9 - Representação arbórea da fricativa palatal surda



Fonte: Próprio autor.

Como há poucos trabalhos sobre a Geometria de traços da fricativa palatal surda, a pesquisadora produziu a representação arbórea a partir dos traços distintivos desse segmento.

Em suma, depois de especificar os contextos de ocorrência da fricativa palatal surda e apresentar suas características internas na Geometria de traços, foram pesquisados trabalhos que pudessem exemplificar como o segmento [ç] é produzido pelos próprios alemães, os quais possuem esse segmento no inventário fonético-fonológico da sua LM.

## 2.9 Estudos sobre Produção da Fricativa Palatal Surda em Alemães

Ao procurar trabalhos sobre a produção da fricativa palatal surda em alemães, constatou-se a escassez de pesquisas que tenham esse tema e objetivo. Quando encontrado, o estudo se referia à produção do segmento [ç] por estrangeiros, ou seja, sujeitos que aprenderam alemão como LE ou L2.

No entanto, foi encontrado um estudo sobre aquisição das consoantes alemãs, realizado por Grijzenhout e Joppen (1998). Nessa pesquisa, as autoras examinam a aquisição de consoantes em início e final de palavra por uma criança alemã, Naomi, entre 1 ano e 2 meses e 1 ano e 8 meses, e comparam esses dados com informações já coletadas de outra criança alemã e de crianças inglesas, holandesas e portuguesas. É possível ver, nesse estudo, o desenvolvimento da produção da fricativa palatal surda na palavra “Milch”. Por exemplo, com 1 ano e 2 meses, Naomi omitia o [ç], produzindo então [mi:]; com 1 ano e 5 meses, ela produzia [miç]; e, com 1 ano e 7 meses, ela produzia [mi:ç]. Desse modo, pode-se perceber que, com 1 ano e 7 meses, Naomi foi capaz de produzir a fricativa palatal surda.

Nesse tocante, Jahn (2007) comenta que a fricativa palatal surda é o penúltimo segmento a ser adquirido pela maioria das crianças

alemãs, as quais estão adquirindo alemão como LM. Ou seja, de acordo com essa informação dada por Jahn, é possível perceber como esse segmento é complexo até mesmo para os falantes de alemão como LM. Por conta disso, é interessante investigar esse segmento no contexto do alemão como LE, pois, até mesmo no contexto de aquisição do alemão como LM, esse segmento não é de simples aquisição.

Como houve dificuldade em encontrar estudos relacionados à aquisição de alemão como LM tanto com crianças, quanto com adultos, optou-se em apresentar brevemente dois estudos sobre a produção da fricativa palatal surda do alemão em adultos que aprenderam a língua alemão como LE, e são eles: 1) holandeses, 2) suecos e dinamarqueses.

No primeiro estudo, Klom, Knothe e De Vogelaer (2013) identificaram as diferenças entre os sistemas fonético-fonológico alemão e holandês e conseqüentemente possíveis dificuldades de produção. De acordo com os autores, o holandês é uma língua que se situa entre o alemão e o inglês, principalmente no âmbito morfológico e sintático. Nesse estudo, os autores comentam que quase todas as consoantes existentes no alemão também pertencem ao holandês. Logo, a fricativa palatal surda é conhecida pelos holandeses, no entanto, a mesma é muito mais empregada pelos alemães do que pelos holandeses. Outro ponto relatado nesse estudo é que o segmento [ç] é representado no holandês pelo grafema <j>, já no alemão é representado principalmente pelo grafema <ch>. Por esses motivos, os autores comentam que se pode esperar alguns “problemas” na produção do segmento [ç] por holandeses.

No segundo estudo encontrado, Hyldgaard-Jensen (1974) realizou uma pesquisa com estudantes suecos e dinamarqueses. Nesse



estudo, o autor teve como objetivo avaliar a produção em alemão desses estudantes. O motivo para a realização dessa pesquisa foi a procura e interesse cada vez menor por aulas de alemão nas escolas. Mesmo que, em um passado distante, o alemão fosse tido como a primeira LE ensinada nas escolas e que, posteriormente, foi substituída pelo inglês, Hyldgaard-Jensen (1974) observou, em seu trabalho, que o segundo erro mais frequente da lista dos erros mais comuns no teste em alemão com estudantes suecos foi a pronúncia errada do "Ich-Laut", respectivamente [ç]. Na língua sueca, existe o segmento [ç]<sup>39</sup>, e por conta disso Hyldgaard-Jensen presumiu que os estudantes suecos não teriam dificuldade em produzir a fricativa palatal surda. No entanto, foi observado que, para os suecos, o "Ich-Laut" é tão difícil de produzir, assim como o é para os dinamarqueses, os quais não possuem nenhum segmento parecido com o "Ich-Laut". A razão para isso é que o "Ich-Laut" aparece nas duas línguas (alemão e sueco), no entanto, em distribuições diferentes. Esse contexto incomum está relacionado com a grande dificuldade de produção. O autor comenta que essa limitação é correspondente à dificuldade de produzir um segmento totalmente estranho e inexistente na LM.

Aliás, dentre as estratégias de reparo utilizadas pelos estudantes dinamarqueses, que não possuem o segmento [ç] na sua LM, estão: 1) a substituição do segmento [ç] pelo segmento [ʃ] ou [x]; 2) a produção do segmento [g] ao invés da produção do segmento [ç] no sufixo <ig>; 3) a substituição do segmento [ç] pelo segmento [ʃ], por exemplo na

---

<sup>39</sup> No entanto, de acordo com Hyldgaard-Jensen (1974, p. 313), o segmento [ç] recebe o nome de "ije-Laut" na língua sueca, ao invés de "Ich-Laut", como é conhecido no alemão.

produção do sufixo <lich> ou na palavra <Mädchen; 4) a omissão do segmento [ç], como, por exemplo, na palavra <nicht>.

Uma vez que foram relatadas algumas dificuldades relacionadas à fricativa palatal surda em holandeses, suecos e dinamarqueses, buscou-se saber o que outros pesquisadores já investigaram sobre a produção desse segmento por brasileiros.

## 2.10 Estudos sobre Produção da Fricativa Palatal Surda em Brasileiros

Pelo que já foi pesquisado até neste dado momento, não se encontrou uma vasta quantidade de trabalhos que tenham como foco de pesquisa a produção da fricativa palatal surda por brasileiros.

Dentre os trabalhos encontrados, está a pesquisa de Junges (2010), o qual escreveu sobre a realização de dois segmentos do AP: o *Ichlaur*<sup>40</sup>[ç] e o *Achlaur*<sup>41</sup>[x], por quatro graduandos brasileiros de uma universidade pública brasileira. Na tentativa de produzir o segmento [ç], os participantes dessa pesquisa utilizaram algumas estratégias de reparo quando havia o sufixo diminutivo <chen>, dentre elas estão: 1) a omissão de [ç]<sup>42</sup>, e 2) a substituição de [ç] por [ʃ] ou por [j]<sup>43</sup>. E quando o grafema <ch> era apresentado em outros contextos, foram realizadas as seguintes estratégias de reparo: 1) a substituição de [ç] por [ʃ] quando grafema <ch> estava no meio ou final de palavra; 2) omissão de [ç] e 3) substituição de [ç] por [k] quando o grafema <ch> estava no começo de

<sup>40</sup> Fricativa palatal surda (Tradução nossa).

<sup>41</sup> Fricativa velar surda (Tradução nossa).

<sup>42</sup> Como por exemplo, um sujeito produziu [ˈfi:sən] ao invés de [ˈfy:sçən] para a palavra <Füsschen>. (Junges, 2010, p. 8)

<sup>43</sup> Como por exemplo, a produção de, respectivamente, [ˈmɔɪʃən] e [ˈmaʊsjən] ao invés de [ˈmɔɪsçən] para a palavra <Mäuschen>. (Junges, 2010, p. 8)

palavra<sup>44</sup>. Através da sua pesquisa, o autor ressalta a importância da implementação da disciplina de Fonética e Fonologia no currículo do curso de Letras-Alemão da UFSC, pois essa disciplina só é oferecida como matéria optativa. E acrescenta dizendo que, “a pronúncia de todos os estudantes deveria ser analisada, para se descobrir se eles realmente conseguem reconhecer os fones da L2, e posteriormente poderem ser produzidos de acordo com os respectivos níveis de alemão” (JUNGES, 2010, p.13). Afinal, segundo ele, os graduandos em Alemão não estão meramente aprendendo uma língua, mas serão futuros professores de alemão. E conclui dizendo que essa realidade refletirá na qualidade de ensino de LE futuramente.

Damulakis (2008), trabalhando sobre a produção de aprendizes brasileiros, fornece algumas dicas práticas de pronúncia do alemão para o aprendiz brasileiro e dentre os segmentos apresentados o autor menciona a fricativa palatal surda. No entanto, esse segmento não era o foco da pesquisa. Damulakis comenta que o processo de aprendizado de uma L2 na fase adulta exige do aprendiz maior esforço em relação à aprendizagem quando criança. Por isso, o autor recomenda ao aprendiz adulto recorrer a lições de Fonética e Fonologia para que ele possa ao menos ter ciência a respeito da articulação dos sons da língua alvo e seus processos fonológicos. Dessa forma, o sujeito pode trabalhar melhor sua produção na L2. Em seu estudo, Damulakis (2008, p. 65) explica que, na transcrição fonética da palavra <caqui> no PB, respectivamente [ka'ci], “a primeira consoante é uma plosiva velar e a segunda é uma plosiva palatal. Ou seja, ao pronunciar essa palavra, é

---

<sup>44</sup> Como por exemplo, a produção de respectivamente, ['inə] e ['kinə] ao invés de ['çinə] para a palavra <China>. (Junges, 2010, p. 8)

possível constatar que há somente uma variação no ponto de articulação. Então, para que se consiga produzir a “primeira consoante, o dorso da língua se eleva em direção ao véu palatino” e para produzir a “segunda consoante, a parte média da língua encosta no palato”. Portanto, segundo o autor, essa variação acontece devido à proximidade com o ‘i’. Enfim, Damulakis comenta que a produção dessa palavra em português pode ser usada como exemplo de atividade de produção para trabalhar a pronúncia do segmento [ç] em aprendizes de alemão como LE.

Delsi Petter Welter (2011) também realizou o seu trabalho de conclusão de curso (*Kontrastive Analyse zwischen den konsonantischen Phonemen und Allophonen des Deutschen und des Portugiesischen und kleine Fehler analyse vier brasilianischen DaF-Lerner*) sobre a realização de fonemas do AP, como por exemplo do *Ich-laut* [ç] e outros que não são encontrados no português brasileiro (PB). A pesquisadora gravou a realização do segmento [ç] na leitura de dois textos em alemão por quatro alunos brasileiros entre 13 a 18 anos de um colégio estadual de Santa Catarina que estudavam alemão como LE. Dois desses estudantes apresentaram dificuldade especificamente na produção do [ç] ao realizar a leitura do segundo texto apresentado por Welter. Por exemplo, os dois sujeitos usaram a fricativa – alveopalatal [ʃ] ao invés da fricativa palatal [ç] na palavra <bisschen><sup>45</sup> [bisçən]. A autora conclui que, a partir dos resultados da análise dos erros dos testes aplicados, houve transferências do PB para o AP, ou seja, os “erros” de produção parecem ser uma forte influência do PB, embora a autora comente que esta seja apenas uma amostra de quatro informantes com

---

<sup>45</sup> Um pouco (tradução nossa).

diferentes conhecimentos prévios e diferentes experiências com a língua alemã ou com um dialeto alemão.

Oliveira e Reinecke (2011) se preocuparam em auxiliar o trabalho da fonética do alemão com alunos brasileiros, apresentando algumas dificuldades de pronúncia com base em dados empíricos e simultaneamente apresentando algumas dicas práticas para o trabalho em sala de aula. No entanto, os autores não focaram na produção específica do segmento [ç], mas o mesmo foi abordado. Os exemplos utilizados nesse trabalho foram colhidos do *corpus* da dissertação de mestrado escrita por De Oliveira (2016) e intitulada “Schwierigkeiten brasilianischer Deutschlernender bei der Lautproduktion: eine empirische Untersuchung”. Assim, os autores comentam, de modo geral, que a dificuldade de produção está muito atrelada às dificuldades em articular segmentos que não existem no PB, ou que existem; no entanto, aparecem em contextos diferentes no PB. E acrescentam que, em alguns casos, percebeu-se que o grafema, o qual caracteriza o segmento, induz o aprendiz ao erro. O sujeito brasileiro conhece essa grafia, no entanto com uma realização diferente da realização proposta na língua alvo.

Dando continuidade e como já mencionado anteriormente, a pesquisa feita por Jorge José de Oliveira, com o título “Die Lautproduktion und -perzeption brasilianischer Deutschlernender: eine empirische Untersuchung”<sup>46</sup> é um trabalho bem recente voltado especificamente para a produção oral de brasileiros aprendizes de alemão. Nesse trabalho De Oliveira (2016), traça dois objetivos: em

---

<sup>46</sup> A pronúncia e percepção do som de aprendizes brasileiros de alemão: um estudo empírico. (Tradução nossa).

primeiro lugar, uma comparação geral fonológico-fonético entre a língua alemã e o PB. Em segundo lugar, uma ilustração empírica das dificuldades de brasileiros na articulação dos segmentos e percepção de segmentos em alemão, principalmente em termos utilizados na prática em sala de aula. O pesquisador contou com 23 brasileiros aprendizes de alemão e dentre estes, oito estavam morando durante pelo menos cinco meses na Alemanha quando a gravação para a pesquisa foi realizada. Os outros 15 participantes tinham ao menos feito dois anos de aula de alemão como LE no momento em que foi feita a coleta de dados. O grupo era composto por um total de 16 mulheres e 7 homens com idades entre 19 e 43 anos e vinham de diversos estados do Brasil.

Em seu estudo, De Oliveira (2016) assume que as dificuldades dos brasileiros que estudam alemão se dão principalmente pelos seguintes fatores:

- i) sons conhecidos são melhor percebidos e articulados do que sons que são desconhecidos pelo aluno;
- ii) sons que existem em ambas as línguas (LM e L2), no entanto têm distribuições diferentes (isto é, o ambiente fonético em que ocorrem, não é o mesmo) em ambas as línguas, não são ouvidos corretamente, portanto, também são produzidos incorretamente;
- iii) sons que ocorrem apenas na língua-alvo e são desconhecidos pelos alunos, não são devidamente percebidos e, conseqüentemente, os mesmos não articulam corretamente;
- iv) grafemas da língua-alvo, que também estão presentes na língua de origem, mas são pronunciadas<sup>47</sup> de forma diferente podem levar à percepção errada dos mesmos e fazer com que o

---

<sup>47</sup> Por se tratar de uma citação direta, manteve-se a palavra da forma como o autor propôs, embora sabe-se que a relação entre grafemas e fonemas se dá no sentido inverso, i.e., a língua oral que é representada por meio de grafemas no momento em que se estabelece o sistema de escrita.

aluno articule errado os sons na língua-alvo. (DE OLIVEIRA, 2016, p. 212. Tradução nossa.)

Sobre o último ponto abordado por De Oliveira (2016), ou seja, sobre as principais dificuldades dos brasileiros que estudam alemão como LE, vale salientar que, o aprendiz adulto de LE geralmente aprende essa nova língua trabalhando as quatro habilidades (ler, escrever, compreender e falar) simultaneamente. Assim, desde o primeiro contato com a LE, ele recebe o *input* de palavras escritas da LE, por isso a escrita pode influenciar a produção oral. E, assim como comentado pelo autor, quando há o mesmo grafema nas duas línguas e eles representam produções distintas nessas línguas (LM e LE), isso se torna um desafio: desatrelar a relação grafema-fonema da sua LM e aprender a relação grafema-fonema da LE.

Logo, dentre os dados que o autor coletou dos estudantes brasileiros, há estratégias de reparo como: 1) a substituição de [ç] por [j] quando o grafema <ch> estava no meio ou no final da palavra<sup>48</sup>; 2) a substituição de [ç] por [x] quando o grafema estava presente no meio ou no final da palavra<sup>49</sup>; 3) a substituição de [ç] por [j] quando o grafema <g> era apresentado no final da palavra e depois de <i><sup>50</sup>; e 4) a omissão de [ç] quando o grafema <g> e o grafema <ch> estavam no final da palavra, depois de <i><sup>51</sup>.

---

<sup>48</sup> Como por exemplo, um sujeito produziu [miʃ] ao invés de [miç], para a palavra <mich>. (DE OLIVEIRA, 2016, p. 341. Tradução nossa.)

<sup>49</sup> Como por exemplo, um sujeito produziu [mix] ao invés de [miç] para a palavra <mich>. (DE OLIVEIRA, 2016, p. 341. Tradução nossa.)

<sup>50</sup> Como por exemplo, um sujeito produziu [ˈdraɪsɪʃ] ao invés de [ˈdʁaɪsɪç], para a palavra <dreißig>. (DE OLIVEIRA, 2016, p. 342. Tradução nossa.)

<sup>51</sup> Como por exemplo, um sujeito produziu [ˈveːkli] ao invés de [ˈvɪgkliç], para a palavra <wirklich>. (DE OLIVEIRA, 2016, p. 342. Tradução nossa.)

Além disso, De Oliveira (2016) ressalta a importância em trabalhar a fonética em sala de aula, aplicando exercícios específicos para melhorar a pronúncia dos segmentos da língua alvo que os alunos têm maior dificuldade de produzir. O autor recomenda que o professor de alemão atente para os segmentos inexistentes no PB, mas que são presentes no alemão, como, por exemplo, a fricativa palatal surda. Então, ele sugere que o professor utilize exercícios que trabalhem a produção desses segmentos nas aulas de LE. Mas, para isso, o professor precisa atentar para a maneira como irá aplicar esses exercícios, de modo que eles não tornem a aula entediante para o aluno. O autor recomenda que talvez esses exercícios de produção sejam aplicados entre a troca de temas, i.e., quando acaba um conteúdo e será necessário abordar outro assunto na aula de alemão. De Oliveira (2016) também comenta que, no ensino de pronúncia para adolescentes e adultos, é preciso ter mais cautela, pois o fato de o aprendiz ter de repetir sentenças ou palavras que o professor falou, pode soar um pouco infantil ou até mesmo tedioso. Por isso, o autor aconselha trazer a questão da pronúncia para a sala de aula da forma mais lúdica, criativa e natural possível. Por fim, o autor comenta também sobre a importância do aprendiz em perceber esses segmentos, e para isso De Oliveira (2016) indica um software (TP-Worken) para exercitar essa percepção.

Percebe-se, portanto, que ainda há carência de pesquisas relacionadas à produção da fricativa palatal surda por brasileiros. Logo, esta foi uma das motivações que resultou na realização desta pesquisa.



### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão abordados os critérios que levaram à escolha dos sujeitos participantes desta pesquisa, bem como a maneira como o questionário e os testes de produção, os quais serviram como instrumentos de pesquisa, foram aplicados em cada sujeito. Além disso, também será abordada neste capítulo a produção que se tomou como referência do AP. Serão apresentados os dados obtidos e a análise dos mesmos e finalmente serão exibidas as questões éticas envolvidas neste trabalho.

Então, a pesquisa em questão tem como objetivo principal investigar a produção do segmento [ç], o qual é muito presente no alemão, em dois adultos brasileiros típicos aprendizes de alemão como LE. Contudo, esses sujeitos (Sujeito R e Sujeito T) estão em estágio inicial do aprendizado do alemão, assim como aprenderam alemão de duas maneiras distintas: um sujeito aprendeu alemão através da aprendizagem natural (Sujeito R) e o outro através da aprendizagem formal (Sujeito T).

Nesta pesquisa de perfil qualitativo e experimental<sup>52</sup>, foram aplicados dois testes (Teste de Produção com Texto e Teste de Produção com Imagens) para que se pudesse obter dados da produção do segmento [ç] dos dois participantes da pesquisa e conseqüentemente alcançar um dos objetivos deste estudo, qual seja: saber se eles conseguiriam ou não produzir a fricativa palatal surda. Além disso, utilizou-se nesta pesquisa, de cunho descritivo e exploratório, o questionário como um instrumento de coleta de dados, para que fosse possível delinear o perfil do participante e conseqüentemente saber se ele poderia participar e vir a somar nesta pesquisa. Através do questionário também foi possível saber a maneira como os Sujeitos R e T aprenderam alemão, quer seja de maneira formal ou

---

<sup>52</sup> Cf. GIL, 2002, p.41-57, 93-101.

natural. Com as informações preenchidas no questionário, foi possível acrescentar informações na discussão teórica dessa pesquisa de caráter interpretativo sobre a aprendizagem natural e formal. Dessa forma, também se alcançou o quarto objetivo específico desse trabalho, i.e., através dos dados analisados, fazer uma breve discussão em torno da oposição “aprendizagem natural versus formal”, e seus possíveis reflexos na produção de segmentos específicos da LE.

Além disso, de acordo com a descrição de Vasconcelos (2013), utilizou-se o “corte transversal” para focar o objeto dessa investigação, pois a coleta do fenômeno investigado foi realizada em um momento específico. A aplicação dos testes nos dois participantes da pesquisa foi realizada em um dia específico, no segundo semestre de 2016 e início de 2017, conforme mostrado no Quadro 5, adaptado de Vasconcelos (2013).

Quadro 5 - Exemplo de coleta de dados em "corte transversal".

Sujeito R	<p style="text-align: right;">T1</p> <p>Linha do tempo ----- [ ] ----- ➡</p>
Sujeito T	<p style="text-align: right;">T1</p> <p>Linha do tempo ----- [ ] ----- ➡</p>

Fonte: Próprio autor.

Portanto, este estudo sincrônico tem como objetivo saber se neste dado momento da vida de cada participante da pesquisa, seria possível, então, obter a produção do segmento [ç]. Por essa razão, preferiu-se analisar os dados coletados em um corte específico no tempo, pois o objetivo desta pesquisa não é a evolução do aprendizado de alemão em sujeitos brasileiros, e sim, a produção de adultos que já possuem conhecimentos básicos do alemão.

### 3.1 Critérios de Inclusão de Participantes

Para alcançar o objetivo desta pesquisa foram levados em conta critérios de escolha de participantes. Os critérios de inclusão para o perfil de participantes foram: 1) sujeitos adultos; 2) falantes de alemão (nível básico<sup>53</sup>, i.e., conseguir ler um pequeno texto em alemão e falar ou produzir algumas palavras em alemão); 3) ser brasileiro e 4) não ter problema auditivo diagnosticado ou dificuldade mental. Procurou-se também focar em dois sujeitos que tivessem características distintas quanto ao tipo de aprendizagem do alemão para que se pudesse analisar o aprendizado natural e formal da língua alemã como LE. Para isso, procurou-se estabelecer os respectivos critérios para o sujeito com aprendizado formal: 1) ter aprendido alemão em alguma escola, curso de idioma, através de aulas particulares, i.e., através de alguma instituição de ensino formal; e 2) não ter aprendido alemão na infância. E para o sujeito com aprendizado natural, foram estes os critérios: 1) ter aprendido alemão através do contato com a língua falada ou escrita, sem tutoria; 2) não ter aprendido alemão na infância; e 3) não ter tido aula formal de alemão, i.e., não ter frequentado alguma instituição de ensino de alemão.

---

<sup>53</sup> Foi tomado como “nível básico” a pessoa que se encaixa ao menos no nível A1 em alemão, descrito pelo “Goethe Institut” e especificado a seguir: “É capaz de compreender expressões cotidianas e frases muito básicas de uso destinado à necessidades específicas [...]. Pode imaginar e pedir algo a outras pessoas, é capaz de responder perguntas sobre si e fazer perguntas aos outros. Pode comunicar de forma simples, desde que os interlocutores estejam falando devagar e claramente [...]” (Fonte: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/deindex.htm#A1>. Tradução nossa.)

### 3.1.1 Perfil dos Participantes

Dentre os critérios estabelecidos pela pesquisadora, apenas dois sujeitos se encaixaram no perfil desejado. São eles:

Quadro 6 - Perfil dos participantes: Sujeito R e Sujeito T

<b>Sujeito R</b>	Homem, 55 anos, brasileiro, servidor público aposentado e genealogista. Aprendeu alemão através de viagens à Alemanha, contato com a escrita alemã através de pesquisas genealógicas e por conta de sua esposa, e a família da mesma, falarem alemão.
<b>Sujeito T</b>	Mulher, 24 anos, brasileira e programadora como profissão. Estudou alemão durante dois semestres do ano de 2015, no Curso Extracurricular da UFSC.

Fonte: Próprio autor.

Além das características citadas no Quadro 6, os dois sujeitos têm o PB como LM e não cresceram dentro de uma cultura alemã.

### 3.2 Instrumentos de Pesquisa

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa são: dois testes de produção e um questionário desenvolvido especificamente para cada informante.

O Teste de Produção com Texto e o Teste de Produção com Imagens foram gravados. E cada teste foi realizado e consequentemente gravado três vezes sem interrupção.

Foi utilizado um microfone externo do tipo microfone *headset*, para que se obtivesse maior qualidade de som e o participante não precisasse se preocupar em segurar o microfone em uma distância que não alterasse a intensidade do som obtido na sua produção. Desta forma, o microfone era ajustado antes do início de cada teste, na distância mais confortável para o participante e para obter a melhor produção. Antes de todo teste realizado, o microfone também era calibrado por um aparelho externo à cabine acústica. Assim, era possível saber o tom e a intensidade de voz utilizados pelo participante.

Os testes de produção foram realizados em uma cabine acústica. E a pesquisadora recebeu a ajuda do bolsista responsável pelo Fonapli<sup>54</sup> na calibragem dos equipamentos e uso adequado da cabine. Esse auxílio técnico foi de grande valia para que se pudesse realizar de forma precisa e correta a aplicação dos testes.

Após a gravação das produções, os dados foram transcritos e analisados pela pesquisadora e revisados por um juiz experiente, isto é, um profissional especializado em fonologia.

### 3.2.1 Questionário

Os questionários foram previamente entregues a cada participante e somente depois do preenchimento dos mesmos, foram então realizados os testes de produção. Os questionários foram aplicados para que se pudesse conhecer o perfil dos participantes da pesquisa e conseqüentemente se conseguisse ter ciência da relação que cada sujeito tem com a língua alemã. Não foi exigido teste de proficiência de alemão, pois, através das atividades

---

<sup>54</sup> Agradeço a Leonan Felipe de Oliveira Quadros pelo auxílio no emprego dos equipamentos de coleta de dados.

propostas e do questionário aplicado, se teve uma ideia mais clara do nível de proficiência em que cada participante se encontrava. Sabe-se que os participantes estão em níveis básicos da língua alemã. A pesquisa não foi realizada com pessoas que estivessem em níveis mais avançados da língua alemã devido à dificuldade em achar voluntários para a pesquisa que se encaixassem nos perfis descritos anteriormente.

Na elaboração dos respectivos questionários, foram observadas as seguintes questões: 1) tempo de contato com a língua alemã, ou seja, quantos anos estudou alemão ou esteve em contato com o idioma alemão; 2) idade do participante quando começou o contato com o alemão; 3) se pessoas próximas falam alemão; 4) se ouvia alemão na infância, ou seja, se algum parente muito próximo e de contato rotineiro falava alemão; 5) se fala outro idioma e com que frequência fala esse idioma; 6) quantos idiomas o participante fala; 7) idade que o sujeito aprendeu o outro idioma, além do alemão; e 8) motivação em aprender o alemão, seja por motivo profissional e/ou pessoal- hobby, curiosidade, namorado (a), família/ascendência, preferência pela língua.

Cada participante foi informado de antemão sobre as etapas que envolvem esta pesquisa, sendo o preenchimento do questionário a primeira delas, após a aprovação e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo A).

Foram produzidos dois modelos de questionário, sendo um (Anexo B) pensado em perguntas que viessem ao encontro da realidade do Sujeito R, o qual aprendeu alemão de forma natural, e o outro (Anexo C) pensado na realidade do Sujeito T, o qual aprendeu alemão de forma formal.

O questionário foi entregue em uma folha contendo duas páginas e nele havia três modalidades de perguntas, e são elas: objetivas, abertas e de

múltipla escolha. As perguntas objetivas tinham somente duas opções como resposta: sim ou não. As perguntas abertas ofereceram a liberdade de o participante escrever sua resposta, como, por exemplo, sua idade, profissão, cidade natal, quanto tempo estuda outro idioma, etc. Já as perguntas de múltipla escolha ofereceram algumas opções de resposta para que o participante marcasse as que melhor se encaixavam no seu perfil, como, por exemplo, como o sujeito aprendeu alemão, qual o contato atual com a língua alemã, dentre outras.

O preenchimento do questionário não exigiu grande quantidade de esforço e tempo por parte do participante. Mas, caso houvesse alguma dúvida durante o preenchimento, a pesquisadora estava presente e disposta a responder as possíveis perguntas.

#### 3.2.1.1 Testes de Produção

Os testes de produção foram aplicados utilizando estímulos visuais. No primeiro teste de produção, foi solicitado ao sujeito a leitura, em voz alta, de um texto contendo 140 palavras em alemão, das quais dez apresentavam o segmento [ç]. Foi com esse teste que a produção do sujeito foi gravada. Após a aplicação dos testes, foi feita a transcrição fonética das gravações. Nessa etapa, a análise acústica foi utilizada como apoio para a transcrição fonética. Destaca-se aqui que o objetivo específico deste trabalho não foi investigar e avaliar a competência em leitura dos sujeitos. No entanto, se tinha ciência de que o sujeito que apresentasse dificuldade na leitura, de forma que não conseguisse realizar o que lhe foi proposto em um dos testes de produção desta pesquisa, seria então possível perceber que a complexidade não se dava na produção e sim, na competência de leitura

na língua alemã. Entretanto não houve esse tipo de dificuldade nos testes aplicados e analisados.

No segundo teste, foram apresentadas algumas imagens na tela do computador, através do programa *PowerPoint*, com a respectiva legenda em português. E o informante precisava nomeá-las, em voz alta, em alemão. Destaca-se aqui que havia dentre as imagens alguns distratores<sup>55</sup>, i.e., imagens que evocavam itens lexicais que não tinham o segmento investigado nesta pesquisa. Quando o sujeito não lembrava a palavra em alemão, ele falava em voz alta que não sabia, a pesquisadora o ouvia através do fone de ouvido e passava para o próximo *slide*. Assim, o sujeito tinha a oportunidade de ler a respectiva palavra em alemão. De qualquer forma, o participante sempre tinha como receber um *feedback* de suas respostas a cada *slide* que passava. A pesquisadora controlava a passagem de *slides* de cada teste aplicado através do computador localizado fora da cabine acústica, o qual transmitia as mesmas informações para um computador dentro da cabine. Optou-se por essa forma de realizar o teste, para que não houvesse o risco de o microfone utilizado pelo participante da pesquisa captar o ruído do mouse do computador no interior da cabine.

É importante salientar que, antes da realização de cada teste, fora informado ao participante que todas as suas produções seriam gravadas e que ele poderia a qualquer momento fazer uma pausa nessas gravações e retomá-las quando achasse possível. Além disso, também foi avisado de que haveria a possibilidade de pausar as gravações abrindo a porta da

---

<sup>55</sup> Os “distratores” são espécies de “preenchedores” em testes linguísticos. Eles podem ser palavras, figuras ou números que servem como “disfarce”, para que o informante não perceba o alvo a ser investigado na pesquisa e não dê respostas influenciadas e intencionais.



cabine acústica, pois a mesma poderia causar a sensação de calor e desconforto por ser um lugar pequeno e hermeticamente fechado.

### 3.2.1.2 Teste de Produção com Texto

O teste de produção através da leitura de um texto foi realizado com o intuito de analisar a produção do segmento [ç] nos dois sujeitos brasileiros. O texto escolhido pela pesquisadora tem como título: “Der Säufer”<sup>56</sup> (Anexo D). Esse texto compõe o capítulo 12 do livro “Der kleine Prinz”<sup>57</sup>, conhecido em vários países e que apresenta traduções em diversos idiomas. Procurou-se, através da escolha desse texto, trazer uma obra que não fosse especificamente da cultura alemã, pois os participantes da pesquisa estão em fases iniciais da aprendizagem do alemão, o que poderia acarretar numa possível dificuldade de leitura por falta de conhecimento sobre o tema abordado no texto. Procurou-se ainda utilizar um texto que não exibisse de forma notória o segmento foco dessa pesquisa, i.e., um texto que não trabalhasse especificamente a produção do segmento [ç], mas que apresentasse um número razoável do segmento em análise. Também atentou-se para o fato de o texto não ser longo e com palavras muito rebuscadas, afinal os participantes estão em fases iniciais do aprendizado de alemão. Foi escolhida então uma versão que apresentava diálogos entre os dois personagens, através da utilização de travessões para segmentação das falas, pois, dessa forma, o participante poderia ter mais facilidade em saber que se trata de um diálogo. E conseqüentemente o sujeito conseguiria se situar melhor no texto.

---

<sup>56</sup> O Bêbado. (tradução nossa)

<sup>57</sup> O pequeno príncipe. (tradução nossa)

O teste de produção em leitura foi realizado três vezes com cada participante, para que, caso houvesse diferença na produção de algum segmento por conta do nervosismo do participante ou ruídos de qualquer natureza, isso não pudesse influenciar nos dados finais. Optou-se então por gravar a leitura do texto até o final e ao findá-la, o participante retomava a leitura desde o início. Dessa forma, também era possível perceber se o participante produzia sempre o mesmo segmento ou variava em suas produções.

Então, no computador dentro da cabine acústica, foi apresentado através do programa PowerPoint, um texto contendo 140 palavras em alemão, dentre elas, 10 contendo o segmento [ç]. O enunciado, solicitando que o participante lesse o texto em voz alta, foi apresentado em português. A leitura de cada participante foi gravada. Mas, de igual forma, foi informado ao participante, antes de iniciar o teste, que ele precisaria ler o texto por inteiro em voz alta e sua leitura seria gravada. Além disso, foi avisado que sua competência em leitura não seria analisada, para que não houvesse nenhuma espécie de desconforto ou maior ansiedade.

### 3.2.1.3 Teste de Produção com Imagens

Após a aplicação do primeiro Teste de Produção com Texto, foi realizado o segundo teste de produção, o qual era composto de imagens e palavras em alemão (Anexo E). Esse teste foi realizado três vezes com cada participante e teve por objetivo analisar a produção do segmento [ç] nos dois sujeitos brasileiros. O teste consistia em mostrar 13 imagens, as quais eram apresentadas em *slides* do programa *PowerPoint*, com sua respectiva legenda em português. Optou-se em colocar a palavra em português embaixo da figura para que não houvesse engano na interpretação da

imagem. Cada participante precisava nomear a figura, em voz alta e em alemão. Após cada *slide* contendo uma figura, era apresentado então, o slide com a respectiva palavra em alemão. Dessa forma, a pessoa tinha o *feedback* do vocabulário e a pesquisadora teria duas produções gravadas para análise.

Dentre as 13 imagens apresentadas, 5 eram distratores, ou seja, os distratores são palavras que não contêm o segmento [ç] na sua produção em alemão. As palavras que deveriam ser produzidas em alemão são as seguintes: 1) cozinha: Küche, 2) cachorro: Hund, 3) menina: Mädchen, 4) cozinheiro: Koch, 5) menino: Junge, 6) eu (1ª p. sing.): Ich, 7) calendário: Kalender, 8) leite: Milch, 9) computador: Computer, 10) luz: Licht, 11) esquilo: Eichhörnchen, 12) Munique (cidade): München, 13) Oktoberfest: Oktoberfest. A escolha das palavras foi pensada pela pesquisadora de acordo com alguns critérios: 1) número de palavras que tinham a fricativa palatal surda, mas que não indicasse ao participante qual segmento seria analisado; 2) número de distratores menor do que o número de palavras-alvo, para que o participante não cansasse e o objetivo do teste fosse alcançado; 3) palavras curtas e longas<sup>58</sup> que tivessem o segmento [ç]; e 4) palavras que apresentassem o segmento [ç] no começo e outras que o apresentassem no final.

A Figura 10 serve para exemplificar o Teste de Produção com Imagens aplicado aos participantes da pesquisa.

---

<sup>58</sup> Tomou-se como referência o número de sílabas para nomear palavras curtas e longas, como, por exemplo, uma palavra com uma sílaba seria considerada, portanto, curta e palavras com 2 ou mais sílabas seriam consideradas longas.

Figura 10 - Exemplo do Teste de Produção com Imagens.



Fonte: Próprio autor.

Vale salientar que todas as imagens que compõem o teste foram escolhidas pela pesquisadora. Foram levadas em conta as seguintes características ao escolher as imagens: 1) nitidez da imagem, 2) clareza de significado, 3) tamanho da imagem para boa visualização, e 4) menor poluição visual possível, i.e., procurou-se escolher a imagem com fundo branco ou o mais neutro possível.

Toda figura apresentada tinha uma legenda em português, para que o sujeito não tivesse dúvida da palavra que precisaria produzir. O “Anexo E” demonstra quais as figuras e palavras utilizadas no teste de produção com figuras apresentadas aos Sujeitos R e T. Também não foi avaliado o tempo de reação, pois não era o objetivo desse teste saber quanto tempo o sujeito levaria para lembrar da palavra em alemão e, conseqüentemente, produzi-la.

### 3.3 Produção de Referência

Para que se conseguisse analisar a produção dos participantes, era preciso compará-la à produção de um sujeito nativo da língua alvo, no caso o alemão. Para isso, a pesquisadora perguntou a um nativo do alemão, professor do curso de graduação de Letras-Alemão da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) se seria possível gravar sua produção.

Assim, primeiramente, pediu-se para que o sujeito lesse o texto “Der Säufer”, exibido em *PowerPoint* no computador, dentro da cabine acústica. Pediu-se que o sujeito fizesse a leitura em um tom de voz que normalmente costuma ler. Em seguida, pediu-se que lesse as treze palavras em alemão, que faziam parte do Teste de Produção com Imagens. Essas palavras também foram apresentadas através do programa *PowerPoint* no computador, dentro da cabine acústica. Os procedimentos de gravação foram os mesmos utilizados com os outros dois informantes brasileiros.

### 3.4 A Coleta dos Dados

A coleta de dados, isto é, a aplicação dos questionários e testes de produção aos sujeitos aconteceu no segundo semestre de 2016 e início de 2017. Primeiramente, foi aplicado o questionário, e em seguida, foram realizados os testes de produção com texto e com imagens no Sujeito R e Sujeito T.

Então, entrou-se em contato com os dois participantes da pesquisa para combinar a data em que cada sujeito tivesse disponibilidade para que fosse realizada a coleta de dados. Foi informado a cada sujeito que seria necessário realizar os testes da pesquisa utilizando a cabine acústica do Laboratório de Fonética Aplicada (Fonapli), o qual fica localizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na cidade de

Florianópolis- Santa Catarina. Uma vez que, na seleção do local para coleta de dados, foi levado em consideração: 1) lugar onde disponibilizasse aparelhos de alta qualidade para medição, captação e armazenamento de som, 2) lugar com o máximo de isolamento acústico, ou seja, lugar onde não houvesse qualquer tipo de ruído externo, para que se preservasse uma gravação sem distorções acústicas e fiel à realização do segmento produzido pelo participante; 3) lugar seguro e claro o suficiente para acesso da pesquisadora e participantes da pesquisa.

O tempo total de gravação das três repetições do Teste de Produção com Texto realizado com o Sujeito R foi de 5 minutos e 49 segundos E com o Teste de Produção com Imagens foi de 3 minutos e 28 segundos. Foi feita uma pausa entre os dois testes e após o sujeito descansar por alguns minutos, prosseguiu-se com a coleta. O Sujeito R não se lembrou de algumas palavras em alemão e externou essa dificuldade, levando a pesquisadora a passar para o *slide* que apresentava a palavra em alemão. Isso aconteceu algumas vezes, principalmente, na palavra “Eichhörnchen”.

O tempo total de gravação das três repetições do Teste de Produção com Texto com o Sujeito T foi de 7 minutos e 49 segundos e com o Teste de Produção com Imagens foi de 3 minutos e 31 segundos. No Teste de Produção com Texto, o Sujeito T aparentou ter um pouco de dificuldade na primeira leitura do texto “Der Säufer”, mas, nas repetições seguintes, aparentava melhor desenvoltura na leitura em alemão, ou seja, o sujeito não fazia tantas pausas e não repetia muitas vezes a sílaba da palavra até concluir sua leitura.

Considerando-se as três repetições, no Teste de Produção com Texto que apresentava 7 palavras diferentes, sendo *ich* repetida cinco vezes (3x5), *mich* (3x2) e *sich* (3x2), duas vezes cada uma, e as outras quatro apenas

uma vez (3x4), obteve-se um total de 39 dados (15+6+6+12) para cada participante. Logo, a soma de todas as produções realizadas pelos dois sujeitos brasileiros e pelo sujeito alemão no Teste de Produção com Texto foi de 117 produções (39 dados x 3 sujeitos).

No Teste de Produção com Imagens, considerando-se as três repetições, obteve-se seis palavras (3x6), apresentadas duas vezes (18x2), perfazendo um total de 36 dados. Somando-se a esses dados, tem-se a produção da palavra *Eichhörnchen* que foi produzida apenas uma vez, já que possuía dois segmentos-alvo em sua composição (3x2). Assim, do Teste de Produção com Imagens resultaram 42 produções (36+6) para cada participante brasileiro. Entretanto, como o Sujeito alemão produziu uma vez cada palavra nas três gravações desse teste, obteve-se 24 produções (((3repetições x 6 (palavras com um segmento-alvo)) =18) + ((3 repetições x 2 (uma palavra com dois segmentos-alvo)) =6))). Logo, a soma das produções dos sujeitos brasileiros (42 dados x 2 sujeitos) e do Sujeito alemão (24 dados x 1 sujeito) no Teste de Produção com Imagens resultou em 108 produções (84+24).

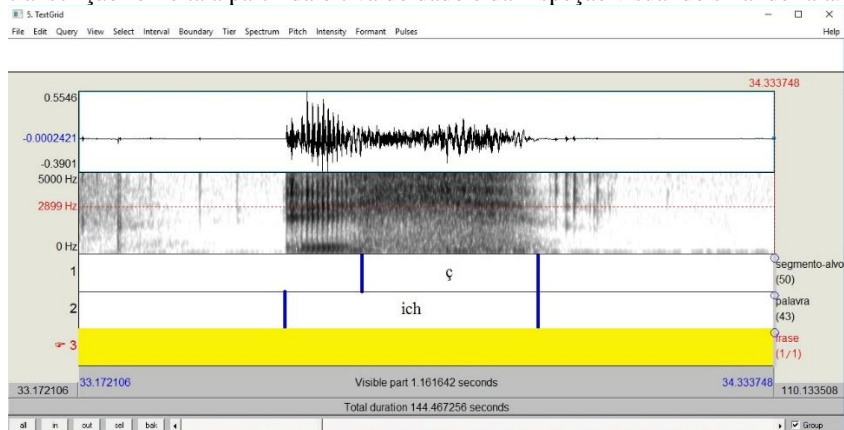
Resumindo, a soma dos dados obtidos pelos dois sujeitos brasileiros e pelo Sujeito alemão nos dois testes de produção aplicados nesta pesquisa totalizou 225 produções.

### 3.5 Transcrição Fonética e Análise dos Dados

A transcrição fonética dos dados resultantes dos dois testes aplicados foi realizada pela pesquisadora, que é falante nativa do PB e professora de alemão. A pesquisadora tem familiaridade com a língua alemã desde a

infância<sup>59</sup>. Após a realização das transcrições, as mesmas foram revisadas por um juiz experiente. Todas as sentenças gravadas pelos participantes foram ouvidas com um fone de ouvido, para melhor concentração e menor interferência de ruídos externos. Para a transcrição fonética utilizou-se o software *PRAAT versão 6.0.28*, pois, assim, de acordo com Menn (2010, p. 24), “a análise direta da onda sonora com um programa como o PRAAT é a única maneira de captar finos detalhes fonéticos”. Como já mencionado anteriormente, a análise acústica foi utilizada como apoio para a transcrição fonética. E foi baseada principalmente em inspeções visuais do sinal de fala (forma de onda e espectrograma), conforme etiquetagem apresentada na Figura 11, a seguir.

Figura 11 - Forma de onda, espectrograma e camadas de etiquetagem. A transcrição foi feita a partir da oitava do dado e da inspeção visual do sinal de fala.



Fonte: Próprio autor.

<sup>59</sup> Considero-me bilíngue por ter falado alemão até os 4 anos de idade e posteriormente ter aprendido esse idioma de forma institucional, na UFSC. Durante o período de aproximadamente 4 anos de idade até a aprovação no vestibular para Letras-Alemão, com 18 anos, recebia muito estímulo auditivo da língua alemã por ter parentes próximos falantes de alemão.



Com a finalidade de investigar possíveis diferenças nas realizações do segmento [ç], a análise consistiu em quatro etapas realizadas após a transcrição fonética: 1) comparação da produção do segmento [ç] de cada participante com a Produção de Referência do sujeito alemão das palavras que continham a fricativa palatal surda no Teste de Produção com Texto; 2) comparação da produção do segmento [ç] de cada participante brasileiro com a Produção de Referência do sujeito alemão das palavras que continham a fricativa palatal surda no Teste de Produção com Imagens; 3) comparação da produção do segmento [ç] dos dois sujeitos brasileiros entre si no Teste de Produção com Texto; 4) comparação da produção do segmento [ç] dos dois sujeitos brasileiros entre si no Teste de Produção com Imagens

Logo, para a comparação dos segmentos-alvo produzidos pelos participantes brasileiros com aqueles produzidos pelo sujeito alemão, foram considerados três critérios fonéticos: ponto de articulação, modo de articulação e sonoridade. Com isso, foi possível observar se havia realização de transferências do PB para o AP. Em outras palavras, através da transcrição fonética feita com base na oitiva e na inspeção visual do sinal de fala, foi possível averiguar possíveis diferenças ou semelhanças na produção da fricativa palatal surda entre os dois sujeitos brasileiros aprendizes de alemão, bem como em relação ao sujeito nativo do alemão.

E, por fim, através das análises realizadas, foi possível averiguar a não-realização ou produções divergentes do segmento [ç] pelos participantes da pesquisa. Nesses casos, foi verificado qual estratégia de reparo foi utilizada pelo sujeito e à luz da Teoria Fonológica Autosegmental foi realizada uma interpretação fonológica.

### 3.6 Questões Éticas

Esta pesquisa foi conduzida em conformidade com as normas éticas preconizadas pela Resolução 466/2012, que regulamenta a ética de pesquisas com seres humanos.

Do mesmo modo, este estudo está associado ao projeto institucional do Laboratório de Fonética Aplicada (FONAPLI) da UFSC, intitulado: *Análise acústica, aerodinâmica e articulatória da fala*. É certificado, portanto, pelo Comitê de Ética da UFSC, sob número 1.619.768.

Assim sendo, conforme recomendado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, antes do início das coletas de dados, foi apresentado aos voluntários da pesquisa a proposta do estudo e obteve-se o seu aceite por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo A). No entanto, não foi exposto no documento qual segmento seria avaliado na pesquisa, para que o participante não pudesse controlar a sua produção.

No termo de consentimento, foi esclarecido ao participante o sigilo e confiabilidade do que foi escrito no questionário e produzido na gravação de suas produções. Também foi exposto nesse termo de consentimento que a identificação de autoria seria removida e a participação de cada sujeito não seria obrigatória, podendo desistir dela a qualquer momento. Foi lembrado ao participante que sua contribuição para a pesquisa também não seria remunerada. Foi esclarecido, no termo de consentimento, que a colaboração na pesquisa não traz complicações legais, mas não se descarta a possibilidade de haver uma leve sensação de tédio, cansaço ou fadiga ao realizar as tarefas propostas pela pesquisa.

## 4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, todos os dados obtidos pelos dois participantes da pesquisa e pelo sujeito alemão serão transcritos e arrolados em tabelas, para melhor compreensão dos resultados.

### 4.1 Sujeito R

Nesta seção, será apresentada a produção do Sujeito R, que aprendeu alemão como LE de forma natural (sem tutoria), em comparação à produção do Sujeito Alemão, que foi tomada como Produção de Referência desta pesquisa. Os dados foram analisados a partir do seu modo e ponto de articulação e sonoridade. Primeiramente, serão apresentados os resultados obtidos no Teste de Produção com Texto e, em seguida, no Teste de Produção com Imagens.

#### 4.1.1 Modo de Articulação, Ponto de Articulação e Sonoridade no Teste de Produção com Texto em comparação à Produção de Referência

No Quadro 7, são expostas as três repetições das palavras que contém o segmento-alvo da pesquisa [ç] no Teste de Produção com Texto produzidas pelo Sujeito R. Nesse quadro, na coluna intitulada resumo, é apresentado, antes da seta, o que se esperava ser produzido (Produção de Referência) e, depois da seta, o que o Sujeito R realmente produziu.

Quadro 7 - Produção do Sujeito R em comparação à Produção de Referência no Teste de Produção com Texto.

Ortografia das palavras que contém [ç]	Produção referência (sujeito alemão)	Produção Sujeito R	Resumo
nä <b>ch</b> ste	[ˈnɛ:çstə]	[ˈne:çstə]	ç → ç
nä <b>ch</b> ste	[ˈnɛ:çstə]	[ˈne:xstə]	ç → x
nä <b>ch</b> ste	[ˈnɛ:çstə]	[ˈne:ksstə]	ç → k
Traur <b>ig</b> keit	[ˈtraʊɪçkəɪt]	[ˈtraʊɪçkəɪt]	ç → ç
Traur <b>ig</b> keit	[ˈtraʊɪçkəɪt]	[ˈtraʊɪçkəɪt]	ç → ç
Traur <b>ig</b> keit	[ˈtraʊɪçkəɪt]	[ˈtraʊɪçkəɪt]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[ˈix]	ç → x
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[ˈi]	ç → ∅
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
<b>m</b> ich	[ˈmiç]	[ˈmiç]	ç → ç
<b>m</b> ich	[ˈmiç]	[ˈmiç]	ç → ç
<b>m</b> ich	[ˈmiç]	[ˈmiç]	ç → ç
<b>m</b> ich	[ˈmiç]	[ˈmiç]	ç → ç
<b>m</b> ich	[ˈmiç]	[ˈmiç]	ç → ç
<b>m</b> ich	[ˈmiç]	[ˈmiç]	ç → ç
<b>d</b> ich	[ˈdiç]	[ˈdiç]	ç → ç
<b>d</b> ich	[ˈdiç]	[ˈdiç]	ç → ç
<b>d</b> ich	[ˈdiç]	[ˈdiç]	ç → ç
<b>s</b> ich	[ˈziç]	[ˈziç]	ç → ç
<b>s</b> ich	[ˈziç]	[ˈziç]	ç → ç
<b>s</b> ich	[ˈziç]	[ˈziç]	ç → ç
<b>s</b> ich	[ˈziç]	[ˈziç]	ç → ç
<b>s</b> ich	[ˈziç]	[ˈziç]	ç → ç
<b>s</b> ich	[ˈziç]	[ˈziç]	ç → ç
wirk <b>l</b> ich	[ˈviðakliç]	[ˈveçkliç]	ç → ç
wirk <b>l</b> ich	[ˈviðakliç]	[ˈveçkliç]	ç → ç
wirk <b>l</b> ich	[ˈviðakliç]	[ˈveçkliç]	ç → ç

Fonte: Próprio autor.

É possível notar que, na maior parte da produção do Sujeito R, foi realizado o segmento-alvo desta pesquisa - a fricativa palatal surda.

Em suma, o Quadro 7 comprova que o Sujeito R produziu o segmento-alvo da pesquisa em 35 das 39 produções. Em seus acertos, foi então observado que o Sujeito R foi capaz de produzir um segmento em que o modo de articulação é fricativo, o seu ponto de articulação é palatal e a sonoridade é surda - segmento [ç] com 89,7% de acertos.

#### 4.1.1.1 Estratégias de Reparo

Como é possível verificar no Quadro 7 e resumidamente no Quadro 8, o Sujeito R deixou de produzir o segmento [ç] somente quatro vezes durante a realização do Teste de Produção com Texto.

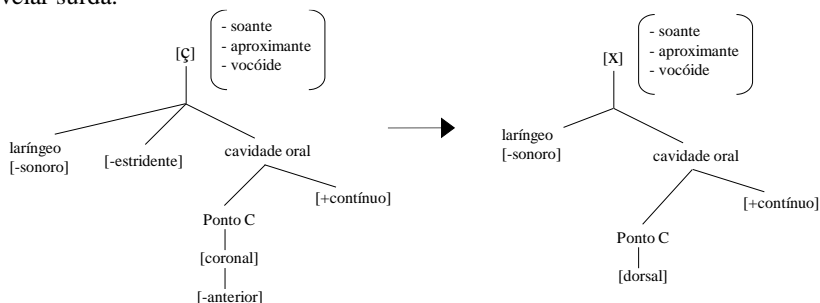
Quadro 8 - Estratégias de reparo na produção do Sujeito R em comparação à Produção de Referência no Teste de Produção com Texto

Ortografia das palavras que contém [ç]	Produção referência (sujeito alemão)	Produção Sujeito R	Resumo
nächste	['nɛ:çstə]	['ne:xsʈə]	ç → x
nächste	['nɛ:çstə]	['ne:ksʈə]	ç → k
Ich (will)	['iç]	['ix]	ç → x
Ich (schäme)	['iç]	['i]	ç → ∅

Fonte: Próprio autor.

Na segunda repetição da palavra <nächste>, o Sujeito R substituiu a fricativa palatal surda pela fricativa velar surda. Ele utilizou então uma fricativa, que também é surda. No entanto, o que diferencia essas duas fricativas é o ponto de articulação, como pode ser averiguado na representação da Figura 12.

Figura 12 - Representação da substituição da fricativa palatal surda pela fricativa velar surda.



Fonte: Próprio autor.

É representada, na Figura 12, a substituição do traço [coronal] pelo traço [dorsal], o que consequentemente causa a substituição do segmento [ç] pelo segmento [x].

Além do mais, como já visto na Seção 2.8.2, o segmento [ç] e o segmento [x] são alofones no alemão, o que também poderia causar algum tipo de dúvida ou incerteza ao aprendiz brasileiro quanto ao contexto em que se utiliza o segmento [ç] e quando se utiliza [x].

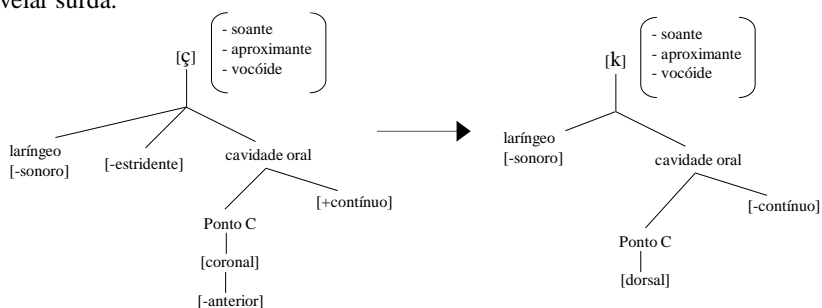
Na terceira repetição da palavra <nächste>, o Sujeito R substituiu a fricativa palatal surda pela plosiva velar surda [k]. Este fato interessante pode ter ocorrido em virtude do grafema <ch> também poder ser produzido no alemão como [k] em algumas circunstâncias. Como no exemplo apresentado por Canas (2014), em que a palavra <Fuchs> também possui o grafema <ch> acompanhado de <s> e é produzido como [k]. Outra palavra que também aparece no estudo realizado por De Oliveira (2016) com brasileiros, é <Ochse><sup>60</sup>, em que o grafema <ch> é produzido como [k]. O autor acrescenta que, em palavras alemãs, o grafema <ch> pode ser produzido como [k], quando esse aparece antes de <s>, assim como na

<sup>60</sup> Boi (tradução nossa).

palavra <sechs><sup>61</sup>. Provavelmente essas possibilidades de produção do grafema <ch> podem ter interferido na produção do Sujeito R. Nessa estratégia de reparo, quando o Sujeito R substituiu o segmento-alvo [ç] pelo segmento [k], ele alterou o modo e o ponto de articulação, no entanto não alterou a sonoridade em sua produção. Além disso, como já mencionado, em relação às características fonética-fonológicas do segmento [ç], os traços que compõem sua estrutura interna são respectivamente: [+consoante], [-vocóide], [-sonoro], [+contínuo], [coronal], [-anterior] e [-estridente]. E os traços que caracterizam a plosiva velar surda<sup>62</sup> são: [+consoante], [-vocóide], [-sonoro], [-contínuo], [dorsal]. No entanto, pode-se dizer que essa estratégia de reparo foi uma exceção, pois o Sujeito R a realizou apenas uma vez.

Nesse caso, de acordo com Matos et. al. (2008), houve o que se chama de “Plosivização”, isto é, um processo de substituição de uma fricativa ou africada por uma plosiva. Assim como representado na Figura 13.

Figura 13 - Representação da substituição da fricativa palatal surda pela plosiva velar surda.



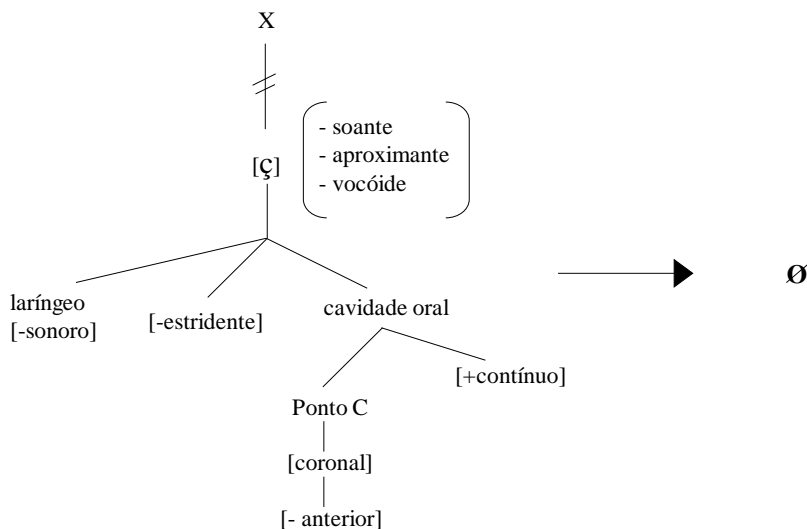
Fonte: Próprio autor.

<sup>61</sup> Seis (tradução nossa).

<sup>62</sup> Também conhecida como oclusiva velar surda.

Pode-se inferir que o desempenho da produção do Sujeito R foi um pouco influenciado pelo contexto em que a palavra, que continha o segmento [ç], estava inserida. Nesse sentido, o Sujeito R não apresentou grande dificuldade em produzir o segmento-alvo na palavra <ich>, no entanto, quando essa palavra apareceu antes de <will> e da palavra <schäme>, o sujeito utilizou duas estratégias de reparo distintas. O Sujeito R substituiu a fricativa palatal surda pela fricativa velar surda antes da palavra <will>. Conseqüentemente, ele deixa de produzir o traço [coronal] e produz o traço [dorsal], ou seja, o Sujeito R variou o ponto de articulação na sua produção. Já, na produção de <ich> antes da palavra <schäme>, o Sujeito R omitiu o segmento [ç]. Essa última estratégia de reparo pode ser observada na representação da Figura 14, na qual houve o desligamento da raiz e conseqüentemente todo o segmento foi omitido.

Figura 14 - Representação arbórea da omissão de [ç].





Todavia, vale salientar que, dentre as 15 produções de <ich> no Teste de Produção com Texto, somente em duas produções o Sujeito R não realizou o segmento-alvo da pesquisa.

Em suma, o Sujeito R se saiu muito bem no Teste de Produção com Texto, pois quando comparada sua produção com a Produção de Referência, foram realizadas somente quatro estratégias de reparo. Ou seja, foram poucas as vezes em que o Sujeito R não produziu a fricativa palatal surda. Então, através desses dados, pode-se inferir que o Sujeito R aprendeu e é capaz de produzir a fricativa palatal surda, mesmo que, em poucas vezes, sua produção reflita alguma influência de sua LM em sua Interlíngua.

#### 4.1.2 Modo de Articulação, Ponto de Articulação e Sonoridade no Teste de Produção com Imagens em Comparação à Produção de Referência

Nesta seção, será apresentada a produção do Sujeito R em comparação à Produção de Referência no Teste de Produção com imagens.

O Quadro 9 apresenta a transcrição fonética da gravação do Teste de Produção com Imagens realizada com o Sujeito R. Nesse quadro, são expostas as três repetições das palavras do teste que contém o segmento-alvo da pesquisa [ç]. Nesse quadro, na coluna intitulada resumo, é apresentado, antes da seta, o que se esperava ser produzido (Produção de Referência) e, depois da seta, o que o Sujeito R realmente produziu.

Quadro 9 - Produção do Sujeito R em comparação à Produção de Referência no Teste de Produção com Imagens.

Ortografia das palavras que contém [ç]	Produção referência (sujeito alemão)	Produção Sujeito R	Resumo
Kü <b>che</b>	['kyçə]	['ky:çə]	ç → ç
Kü <b>che</b>	['kyçə]	['ky:çə]	ç → ç
Kü <b>che</b>	['kyçə]	['ky:çə]	ç → ç
Kü <b>che</b>	['kyçə]	['ky:çə]	ç → ç
Kü <b>che</b>	['kyçə]	['ky:çə]	ç → ç
Mäd <b>chen</b>	['mɛ:tçən]	['mæ:tçən]	ç → ç
Mäd <b>chen</b>	['mɛ:tçən]	['mæ:tçən]	ç → ç
Mäd <b>chen</b>	['mɛ:tçən]	['mæ:tçən]	ç → ç
Mäd <b>chen</b>	['mɛ:tçən]	['mæ:tçən]	ç → ç
Mäd <b>chen</b>	['mɛ:tçən]	['mæ:tçən]	ç → ç
Mäd <b>chen</b>	['mɛ:tçən]	['mæ:tçən]	ç → ç
I <b>ch</b>	['iç]	['iç]	ç → ç
I <b>ch</b>	['iç]	['iç]	ç → ç
I <b>ch</b>	['iç]	['iç]	ç → ç
I <b>ch</b>	['iç]	['iç]	ç → ç
I <b>ch</b>	['iç]	['iç]	ç → ç
I <b>ch</b>	['iç]	['iç]	ç → ç
Mil <b>ch</b>	['milç]	['milç]	ç → ç
Mil <b>ch</b>	['milç]	['milç]	ç → ç
Mil <b>ch</b>	['milç]	['milç]	ç → ç
Mil <b>ch</b>	['milç]	['milç]	ç → ç
Mil <b>ch</b>	['milç]	['milç]	ç → ç
Mil <b>ch</b>	['milç]	['milç]	ç → ç
Li <b>cht</b>	['liçt]	['liçt]	ç → ç
Li <b>cht</b>	['liçt]	['liçt]	ç → ç
Li <b>cht</b>	['liçt]	['liçt]	ç → ç
Li <b>cht</b>	['liçt]	['liçt]	ç → ç
Li <b>cht</b>	['liçt]	['liçt]	ç → ç
Li <b>cht</b>	['liçt]	['liçt]	ç → ç
Ei <b>ch</b> hörn <b>chen</b>	['aiçhœntçən]	[ai'çɛçən]	ç → ç - ç → ç
Ei <b>ch</b> hörn <b>chen</b>	['aiçhœntçən]	[ai'çɛçən]	ç → ç - ç → ç
Ei <b>ch</b> hörn <b>chen</b>	['aiçhœntçən]	[ai'çɛçən]	ç → ç - ç → ç
Mün <b>chen</b>	['mʏndçən]	['mindçən]	ç → ç
Mün <b>chen</b>	['mʏndçən]	['mindçən]	ç → ç
Mün <b>chen</b>	['mʏndçən]	['mindçən]	ç → ç
Mün <b>chen</b>	['mʏndçən]	['mindçən]	ç → ç
Mün <b>chen</b>	['mʏndçən]	['mindçən]	ç → ç
Mün <b>chen</b>	['mʏndçən]	['mindçən]	ç → ç

Fonte: Próprio autor.

No Quadro 9, é possível visualizar a produção do Sujeito R em comparação à Produção de Referência. O fato interessante de se observar é que o Sujeito R aprendeu alemão de forma natural, no entanto, isso não o privou de conseguir produzir um segmento que não existe no sistema

fonético-fonológico de sua LM, respectivamente, o PB. Isso reforça o que Gee (2004) havia comentado sobre a possibilidade de um aprendiz assimilar uma LE sem ter de passar pelos aspectos formais da aprendizagem.

Pode-se inferir que, quando as palavras foram apresentadas ao Sujeito R de forma isolada, assim como foram exibidas no teste de Produção com Imagens, o participante obteve 100% de êxito na produção do segmento [ç]. Nesse teste, o sujeito não recebeu influência da produção de outras palavras adjacentes e conseqüentemente de outros segmentos que pudessem interferir na produção da fricativa palatal surda.

#### 4.1.2.1 Estratégias de Reparo

Na realização do Teste de Produção com Imagens, como se pode observar no Quadro 9, o Sujeito R não utilizou nenhuma estratégia de reparo, pois produziu o segmento-alvo em todas as palavras que continham a fricativa palatal surda. Isso demonstra como os traços que caracterizam a estrutura desse segmento já estão adquiridos pelo Sujeito R.

De maneira geral, o Sujeito R obteve um ótimo desempenho nos testes de produção. Agora, será preciso analisar as estratégias de reparo utilizadas pelo Sujeito T para que, posteriormente, se possa comparar as produções dos sujeitos brasileiros entre si.

## 4.2 Sujeito T

Nesta seção, será apresentada a produção do Sujeito T, que aprendeu alemão como LE de maneira formal (com tutoria), em comparação à produção do Sujeito Alemão, que foi tomada como Produção de Referência desta pesquisa. Os dados foram analisados a partir do seu modo e ponto de articulação e sonoridade. Primeiramente, serão apresentados os resultados

obtidos no Teste de Produção com Texto e, em seguida, no Teste de Produção com Imagens.

#### 4.2.1 Modo de Articulação, Ponto de Articulação e Sonoridade no Teste de Produção com Texto em Comparação à Produção de Referência

No Quadro 10, são expostas as três repetições das palavras que contém o segmento-alvo da pesquisa [ç] no Teste de Produção com Texto produzidas pelo Sujeito T. Nesse quadro, na coluna intitulada resumo, é apresentado, antes da seta, o que se esperava ser produzido (Produção de Referência) e, depois da seta, o que o Sujeito T realmente produziu.

Quadro 10 - Produção do Sujeito T em comparação à Produção de Referência no Teste de Produção com Texto.

Ortografia das palavras que contém [ç]	Produção referência (sujeito alemão)	Produção Sujeito T	Resumo
nä <b>ch</b> ste	[ˈnɛ:çstə]	[ˈnaxtɐ]	ç → x
nä <b>ch</b> ste	[ˈnɛ:çstə]	[ˈnaxtɐ]	ç → x
nä <b>ch</b> ste	[ˈnɛ:çstə]	[ˈnaxftə]	ç → x
Traur <b>ig</b> keit	[ˈtʁaʊɪçkəɪt]	[ˈtʁaʊɪkəɪt]	ç → ∅
Traur <b>ig</b> keit	[ˈtʁaʊɪçkəɪt]	[ˈtʁaʊɪkəɪt]	ç → ∅
Traur <b>ig</b> keit	[ˈtʁaʊɪçkəɪt]	[ˈtʁɔɪ:kəɪt]	ç → ∅
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[i]	ç → ∅
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[i]	ç → ∅
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[i]	ç → ∅
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[iç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[iç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[iç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[iç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[i]	ç → ∅
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[i]	ç → ∅
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[iç]	ç → ç
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[i]	ç → ∅
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[i]	ç → ∅
m <b>ic</b> h	[ˈmɪlç]	[ˈmɪlç]	ç → ç
m <b>ic</b> h	[ˈmɪlç]	[ˈmɪlç]	ç → ç
m <b>ic</b> h	[ˈmɪlç]	[ˈmie]	ç → e
m <b>ic</b> h	[ˈmɪlç]	[ˈmiç]	ç → ç
m <b>ic</b> h	[ˈmɪlç]	[ˈmiç]	ç → ç
m <b>ic</b> h	[ˈmɪlç]	[ˈmiç]	ç → ç
d <b>ic</b> h	[ˈdɪç]	[ˈdɪç]	ç → ç
d <b>ic</b> h	[ˈdɪç]	[ˈdɪç]	ç → ç
d <b>ic</b> h	[ˈdɪç]	[ˈdɪç]	ç → ç
s <b>ic</b> h	[ˈzɪç]	[ˈzɪç]	ç → ç
s <b>ic</b> h	[ˈzɪç]	[ˈzɪç]	ç → ç
s <b>ic</b> h	[ˈzɪç]	[ˈzɪx]	ç → x
s <b>ic</b> h	[ˈzɪç]	[ˈzɪç]	ç → ç
s <b>ic</b> h	[ˈzɪç]	[ˈzɪç]	ç → ç
s <b>ic</b> h	[ˈzɪç]	[ˈzɪç]	ç → ç
wirk <b>l</b> ic <b>h</b>	[ˈvɪʔaklɪç]	[ˈvɪxkli]	ç → ∅
wirk <b>l</b> ic <b>h</b>	[ˈvɪʔaklɪç]	[ˈvɪxkliç]	ç → ç
wirk <b>l</b> ic <b>h</b>	[ˈvɪʔaklɪç]	[ˈvɪxkli]	ç → ∅

Fonte: Próprio autor.

Como mostra o Quadro 10, a única palavra em que o Sujeito T produziu nas três repetições segmento [ç] – alvo da pesquisa - foi <dich>;

nas demais houve variação. Dentre os 39 dados do teste em que se esperava que o Sujeito T produzisse o segmento-alvo, somente em 22 deles o segmento [ç] foi realizado, ou seja, 56,4% de acerto.

É possível verificar, através das produções realizadas pelo Sujeito T, que ele consegue produzir a fricativa palatal surda. No entanto, o contexto da palavra que possui o segmento-alvo influencia no desempenho de sua produção. É preciso lembrar, como representado na Figura 6, que a distribuição complementar do “Ichlaut” [ç] e do “Achlaut” [x] no trapézio das vogais do alemão, indica que, quando antecedida de vogal [+ anterior] [i]. Esse contexto requer a produção de [ç].

#### 4.2.1.1 Estratégias de Reparo

Serão destacadas aqui as estratégias de reparo utilizadas pelo Sujeito T em relação à Produção de Referência do Sujeito alemão.

Quadro 11 - Estratégias de reparo na produção do Sujeito T em comparação à Produção de Referência no Teste de Produção com Texto.

Ortografia das palavras que contém [ç]	Produção referência (sujeito alemão)	Produção Sujeito T	Resumo
nä <b>ch</b> ste	[ˈnɛ:çstə]	[ˈnaxtɐ]	ç → x
nä <b>ch</b> ste	[ˈnɛ:çstə]	[ˈnaxtɐ]	ç → x
nä <b>ch</b> ste	[ˈnɛ:çstə]	[ˈnaxftə]	ç → x
Traur <b>ig</b> keit	[ˈtʁaʊɪçkəɪt]	[ˈtʁaʊrikəɪt]	ç → ∅
Traur <b>ig</b> keit	[ˈtʁaʊɪçkəɪt]	[ˈtʁaʊrikəɪt]	ç → ∅
Traur <b>ig</b> keit	[ˈtʁaʊɪçkəɪt]	[ˈtʁoi:kəɪt]	ç → ∅
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[i]	ç → ∅
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[i]	ç → ∅
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[i]	ç → ∅
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[i]	ç → ∅
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[i]	ç → ∅
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[i]	ç → ∅
<b>I</b> ch	[ˈiç]	[i]	ç → ∅
m <b>ich</b>	[ˈmɪç]	[ˈmie]	ç → e
s <b>ich</b>	[ˈzɪç]	[ˈzix]	ç → x
wirk <b>lich</b>	[ˈvɪʔaklɪç]	[ˈvɪxkli]	ç → ∅
wirk <b>lich</b>	[ˈvɪʔaklɪç]	[ˈvɪxkli]	ç → ∅

Fonte: Próprio autor.

Na palavra <mich>, das seis repetições, o Sujeito T conseguiu produzir em cinco delas a fricativa palatal surda e substituindo somente uma vez o segmento-alvo pelo segmento [ʁ], o qual é representado pelo grafema <er> em alemão. No entanto, pode-se inferir que o Sujeito T pode ter se confundido e, ao invés de produzir a palavra <mich> [miç], acabou realizando a palavra <mir>, respectivamente [mɪʁ]. Essas duas palavras, em alemão, só se diferenciam pelo caso gramatical, no qual, <mich><sup>63</sup> é o pronome reflexivo para a primeira pessoa do singular no caso acusativo; e <mir><sup>64</sup> é o pronome reflexivo para a primeira pessoa do singular no caso dativo, em alemão. É comum entre alunos de alemão haver essa confusão de caso gramatical. Isso reforça o que Rieussec (1989 *apud* Quiteso, 1997, p.20) já havia dito: “[...] novas estruturas aprendidas sofrem influência da estrutura anteriormente aprendida e exercitada”. Nesse sentido, a autora comenta que a dificuldade dos alunos em distinguir as formas do acusativo e do dativo no alemão se dá pela influência do nominativo, o primeiro caso gramatical geralmente aprendido nas aulas de alemão como LE. No entanto, essa estratégia de reparo utilizada pelo Sujeito T não está no âmbito fonológico, senão no âmbito morfossintático. Nesse sentido, como a Geometria de traços é uma proposta que busca explicar e representar a hierarquia entre os traços fonológicos, não cabe a essa teoria representar e explicar estratégias de reparo que não sejam de caráter fonológico. Por isso, essa estratégia utilizada pelo Sujeito T não será representada. Além disso, como a substituição de [ç] por [ʁ] ocorreu apenas uma vez, pode-se dizer que foi uma exceção dentre as estratégias de reparo utilizadas pelo Sujeito T.

---

<sup>63</sup> Por exemplo, na frase: “Ichschämemich” (Eu me envergonho. Tradução nossa.).

<sup>64</sup> Por exemplo, na frase: “Das gefälltmir” (Eu gosto disso. Tradução nossa.).

Notou-se que, no Teste de Produção com Texto, o Sujeito T omitiu o segmento-alvo [ç] nas produções da palavra <Traurigkeit>, assim também como nas produções da palavra <ich>, quando essa antecedia a palavra <will><sup>65</sup> no texto. Nesses casos de omissão de segmento, pode-se recorrer ao que Kuhl (2000) havia mencionado sobre o papel da LM como uma espécie de filtro perceptual, o qual faz “com que alguns detalhes fonéticos da L2, inexistentes na L1, passem despercebidos” ao aprendiz de LE. Ou seja, há a possibilidade do segmento [ç], que não existe no inventário fonético-fonológico do PB, ter passado “despercebido” em algumas palavras nos testes de produção aplicados nessa pesquisa. A estratégia utilizada pelo Sujeito T, em omitir o segmento [ç], também foi utilizada pelos dinamarqueses que participaram da pesquisa de Hyldgaard-Jensen (1974). Ou seja, essa estratégia não é uma estratégia singular e específica de falantes nativos do PB.

O Sujeito T também omitiu o segmento-alvo na produção da palavra <ich> quando essa antecedia a palavra <schäme> e a palavra <saufe>. Na primeira realização do teste, o Sujeito T produziu o segmento [ç] em <ich> em duas situações: antes da palavra <schäme> [ʃɛmə]<sup>66</sup> e da palavra <saufe> [zaʊfə]<sup>67</sup>. No entanto, o sujeito omitiu a fricativa palatal surda na palavra <ich>, quando o segmento posterior à fricativa palatal surda era uma fricativa pós-alveolar surda [j] e quando ocorria a fricativa alveolar sonora [z]. Como esses dois segmentos pertencem ao sistema fonético-fonológico do PB, o Sujeito T pode ter “focado” sua produção nessas fricativas e conseqüentemente omitiu o que ainda não lhe era um segmento frequente. Nessa perspectiva, De Oliveira (2016) assume que “sons

---

<sup>65</sup> Quero (Tradução nossa).

<sup>66</sup> Envergonhar, sentir vergonha (Tradução nossa).

<sup>67</sup> Beber (Tradução nossa).



conhecidos são melhor percebidos e articulados do que sons que são desconhecidos para o aluno”. Ou seja, pode-se inferir que o Sujeito T pode ter notado os segmentos que já lhe eram conhecidos e não prestou a devida “atenção” no segmento que ainda está aprendendo, o qual conseqüentemente também é novo na sua *interlíngua*.

Entretanto, o Sujeito T não apresentou dificuldade em produzir a fricativa palatal surda na palavra <ich>, quando antecedida pela palavra <trinke>.

Já na palavra <wirklich>, o Sujeito T omitiu duas vezes o segmento-alvo. Assim, De Oliveira (2016) também apresenta em sua pesquisa um caso de omissão do segmento [ç] nessa mesma palavra na realização do teste de produção por brasileiros que estudam alemão. Nessa perspectiva, Junges (2010) relata casos de omissão do segmento [ç] por brasileiros, e Hyldgaard-Jensen (1974) também evidencia casos de omissão desse segmento em testes aplicados em dinamarqueses. Ou seja, essa estratégia de reparo é comum entre brasileiros e dinamarqueses aprendizes de alemão como LE.

E, na palavra <nächste>, o Sujeito T substituiu o segmento [ç] pela fricativa velar surda [x], assim como representado na Figura 12. Uma das possíveis razões para tal ocorrência pode ser a proximidade do ponto de articulação desses dois segmentos (Figura 7). Além do mais, esses segmentos são alofones do mesmo fonema, respectivamente /ç/, i.e., os dois possuem contextos específicos para sua realização. Esses contextos parecem não estar muito bem definidos para o Sujeito T, o que conseqüentemente pode ter provocado a substituição dos respectivos segmentos.

#### 4.2.2 Modo de Articulação, Ponto de Articulação e Sonoridade no Teste de Produção com Imagens em Comparação à Produção de Referência

Os dados obtidos da produção do Sujeito T em comparação à Produção de Referência no Teste de Produção com Imagens serão apresentados nesta seção.

O Quadro 12 apresenta a transcrição fonética da gravação do Teste de Produção com Imagens, realizada com o Sujeito T. Nesse Quadro, são expostas as produções das palavras, que contêm o segmento-alvo da pesquisa [ç]. No Quadro 12, na coluna intitulada resumo, é apresentado, antes da seta, o que se esperava ser produzido (Produção de Referência) e, depois da seta, o que o Sujeito T realmente produziu.

Quadro 12 - Produção do Sujeito T em comparação à Produção de Referência no Teste de Produção com Imagens.

Ortografia das palavras que contém [ç]	Produção referência (sujeito alemão)	Produção Sujeito T	Resumo
Kü <b>che</b>	[ˈkyçə]	[ˈkiçə]	ç → ç
Kü <b>che</b>	[ˈkyçə]	[ˈky:xə]	ç → x
Kü <b>che</b>	[ˈkyçə]	[ˈky:xə]	ç → x
Kü <b>che</b>	[ˈkyçə]	[ˈky:xə]	ç → x
Kü <b>che</b>	[ˈkyçə]	[ˈkiçə]	ç → ç
Kü <b>che</b>	[ˈkyçə]	[ˈkiçə]	ç → ç
Mäd <b>chen</b>	[ˈme:tçən]	[ˈme:tʃən]	ç → ʃ
Mäd <b>chen</b>	[ˈme:tçən]	[ˈme:tʃən]	ç → ʃ
Mäd <b>chen</b>	[ˈme:tçən]	[ˈme:tʃən]	ç → ʃ
Mäd <b>chen</b>	[ˈme:tçən]	[ˈme:tʃən]	ç → ʃ
Mäd <b>chen</b>	[ˈme:tçən]	[ˈme:tʃən]	ç → ʃ
Mäd <b>chen</b>	[ˈme:tçən]	[ˈme:tʃən]	ç → ʃ
I <b>ch</b>	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
I <b>ch</b>	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
I <b>ch</b>	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
I <b>ch</b>	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
I <b>ch</b>	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
I <b>ch</b>	[ˈiç]	[ˈiç]	ç → ç
Mi <b>lch</b>	[ˈmilç]	[ˈmilç]	ç → ç
Mi <b>lch</b>	[ˈmilç]	[ˈmilç]	ç → ç
Mi <b>lch</b>	[ˈmilç]	[ˈmilç]	ç → ç
Mi <b>lch</b>	[ˈmilç]	[ˈmilç]	ç → ç
Mi <b>lch</b>	[ˈmilç]	[ˈmilç]	ç → ç
Mi <b>lch</b>	[ˈmilç]	[ˈmilç]	ç → ç
Li <b>cht</b>	[ˈliçt]	[ˈliçt]	ç → ç
Li <b>cht</b>	[ˈliçt]	[ˈliçt]	ç → ç
Li <b>cht</b>	[ˈliçt]	[ˈliçt]	ç → ç
Li <b>cht</b>	[ˈliçt]	[ˈliçt]	ç → ç
Li <b>cht</b>	[ˈliçt]	[ˈliçt]	ç → ç
Li <b>cht</b>	[ˈliçt]	[ˈliçt]	ç → ç
Ei <b>ch</b> hörn <b>chen</b>	[ˈaiçhœntçən]	[aiˈçœinxən]	ç → ç - ç → x
Ei <b>ch</b> hörn <b>chen</b>	[ˈaiçhœntçən]	[aiˈxœinxən]	ç → x - ç → x
Ei <b>ch</b> hörn <b>chen</b>	[ˈaiçhœntçən]	[aiˈxœinxən]	ç → x - ç → x
Mün <b>chen</b>	[ˈmʏndçən]	[ˈmintʃən]	ç → ʃ
Mün <b>chen</b>	[ˈmʏndçən]	[ˈmintʃən]	ç → ʃ
Mün <b>chen</b>	[ˈmʏndçən]	[ˈmintʃən]	ç → ʃ
Mün <b>chen</b>	[ˈmʏndçən]	[ˈmintʃən]	ç → ʃ
Mün <b>chen</b>	[ˈmʏndçən]	[ˈmintʃən]	ç → ʃ
Mün <b>chen</b>	[ˈmʏndçən]	[ˈmintʃən]	ç → ʃ

Fonte: Próprio autor.

Pelo Quadro 12, verifica-se que o Sujeito T produziu a fricativa palatal surda em 22 dos 42 dados do Teste de Produção com Imagens.

Ainda, de acordo com o Quadro 12, nas palavras <ich>, <Milch> e <Licht>, o Sujeito T não apresentou dificuldade na produção do segmento [ç].

Pode-se perceber que, em todas as realizações da palavra <Küche>, o Sujeito T produziu a fricativa palatal surda e produziu a vogal anterior [i] antes do segmento-alvo. Mas, nessa mesma palavra, quando o sujeito produziu a vogal [y:], foi produzida a fricativa velar surda em seguida. Com isso, é possível inferir que o contexto anterior ao segmento-alvo mostrou ter influência sobre a produção do Sujeito T.

Como já visto anteriormente, Mayer (2010) explica que, após uma vogal anterior ou uma consoante, é produzida a fricativa palatal surda. A partir desse contexto, é possível observar, no Quadro 12, que nas ocasiões em que o Sujeito T produziu a vogal anterior [i], na maioria das vezes, ele conseguiu produzir a fricativa palatal surda. No entanto, nas palavras <Mädchen> e <München>, em que há uma consoante que antecede o segmento-alvo, o Sujeito T produziu sempre uma fricativa alveopalatal surda.

Pode-se perceber que, em relação ao Teste de Produção com Texto, o Sujeito T apresentou menos omissão do segmento-alvo. Uma vez que o sujeito produz algum segmento, mesmo que não seja o segmento-alvo, pode-se inferir que o Sujeito T tenha notado que aquele “espaço” precisa ser preenchido com algum segmento. No entanto, quando ele omite um segmento da palavra, pode-se pensar que o sujeito não tenha notado a necessidade de produzi-lo. Ou também que o sujeito possa ter focado em outro segmento, como, por exemplo, na palavra adjacente e

consequentemente não tenha prestado atenção no segmento que deveria ser produzido. Assim, como já comentado, Kuhl (2000) explica que alguns detalhes fonéticos da L2, inexistentes na L1, podem passar “despercebidos” ao aprendiz de LE.

Logo, por conta do Sujeito T não ter omitido o segmento-alvo no Teste de Produção com Imagens, é possível afirmar que ele se saiu melhor nesse teste do que no Teste de Produção com Texto.

#### 4.2.2.1 Estratégias de Reparo

Nesta seção, serão destacadas as estratégias de reparo utilizadas pelo Sujeito T em relação à Produção de Referência do Sujeito alemão no Teste de Produção com Imagens.

Quadro 13 - Estratégias de reparo na produção do Sujeito T em comparação à Produção de Referência no Teste de Produção com Imagens.

Ortografia das palavras que contém [ç]	Produção referência (sujeito alemão)	Produção Sujeito T	Resumo
Kü <b>che</b>	[ˈkyçə]	[ˈky:xə]	ç → x
Kü <b>che</b>	[ˈkyçə]	[ˈky:xə]	ç → x
Kü <b>che</b>	[ˈkyçə]	[ˈky:xə]	ç → x
Mäd <b>chen</b>	[ˈme:tçən]	[ˈme:tʃən]	ç → f
Mäd <b>chen</b>	[ˈme:tçən]	[ˈme:tʃən]	ç → f
Mäd <b>chen</b>	[ˈme:tçən]	[ˈme:tʃən]	ç → f
Mäd <b>chen</b>	[ˈme:tçən]	[ˈme:tʃən]	ç → f
Mäd <b>chen</b>	[ˈme:tçən]	[ˈme:tʃən]	ç → f
Mäd <b>chen</b>	[ˈme:tçən]	[ˈme:tʃən]	ç → f
Ei <b>ch</b> hö <b>rn</b> chen	[ˈaiçhøentçən]	[aiˈçɔinxən]	ç → ç - ç → x
Ei <b>ch</b> hö <b>rn</b> chen	[ˈaiçhøentçən]	[aiˈxɔinxən]	ç → x - ç → x
Ei <b>ch</b> hö <b>rn</b> chen	[ˈaiçhøentçən]	[aiˈxɔinxən]	ç → x - ç → x
Mün <b>chen</b>	[ˈmʏndçən]	[ˈmintʃən]	ç → f
Mün <b>chen</b>	[ˈmʏndçən]	[ˈmintʃən]	ç → f
Mün <b>chen</b>	[ˈmʏndçən]	[ˈmintʃən]	ç → f
Mün <b>chen</b>	[ˈmʏndçən]	[ˈmintʃən]	ç → f
Mün <b>chen</b>	[ˈmʏndçən]	[ˈmintʃən]	ç → f
Mün <b>chen</b>	[ˈmʏndçən]	[ˈmintʃən]	ç → f

Fonte: Próprio autor.

De acordo com o Quadro 13, é possível observar que o Sujeito T substituiu o segmento [ç] pela fricativa velar surda [x] na palavra <Küche>.

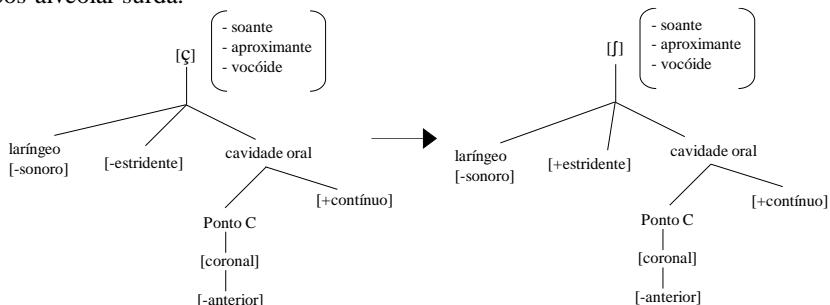
No entanto, ele o fez somente na segunda vez que repetiu a palavra <Küche> na primeira realização do Teste de Produção com Imagens. O Sujeito T também aplicou essa mesma estratégia de reparo na primeira e segunda vez que repetiu a palavra <Küche> na segunda aplicação do mesmo teste. Essa estratégia de reparo também foi utilizada pelo Sujeito T na palavra <Einchhönchen>. Somente na primeira vez que o Sujeito T produziu a palavra <Eichhörnchen>, o mesmo produziu o segmento-alvo. Já nas suas produções subsequentes, houve a substituição da fricativa palatal surda pela fricativa velar surda. Essa estratégia de reparo utilizada pelo Sujeito T mostra que o ponto de articulação desses dois segmentos ainda não está muito bem definido para o participante da pesquisa. Contudo, essa alternância faz parte do sistema linguístico em construção pertencente ao aprendiz, assim como já foi mencionado por Durão (2007). Ou seja, essa estratégia de reparo é uma característica da *interlíngua* do Sujeito T.

Nessa perspectiva, como já citado anteriormente, Cristóvão Silva (2007) comenta que a Teoria Fonológica Autossegmental é vista como um modelo gerativo, pois assume que “[...] processos atuam nas representações fonológicas transformando-as e gerando representações novas”. Empiricamente, no Quadro 13, é possível perceber que o Sujeito T produziu o segmento [x] no lugar do segmento-alvo. Isso quer dizer que o sujeito alterou o ponto de articulação ao tentar produzir o segmento-alvo, assim também alterando traços distintivos que caracterizam cada segmento. Por exemplo, como já mencionado, os traços que caracterizam o segmento [ç] são: [-soante], [-aproximante], [-vocóide], [-sonoro], [-estridente], [+contínuo], [coronal] e [-anterior]. E os traços do segmento [x] são: [-soante], [-aproximante], [-vocóide], [-sonoro], [+contínuo] e [dorsal].

Assim sendo, é possível perceber que o ponto de articulação dessas duas fricativas é próximo, ou seja, a primeira fricativa é coronal e a segunda é dorsal. Por isso também se verifica a facilidade de aprendizagens, como o Sujeito T, em trocar um segmento por outro em suas produções.

Já nas palavras <Mädchen> e <München>, o Sujeito T substituiu o segmento-alvo pela fricativa pós-alveolar surda [ç], assim como é possível observar na Figura 15. Nesse caso, quando o Sujeito T substituiu o segmento [ç] pelo segmento [ʃ], ele produziu o traço [+estridente] do segmento [ʃ] ao invés de produzir o traço [-estridente] do segmento [ç]. Ou seja, o Sujeito T variou no grau e modo de constrição no trato oral.

Figura 15 - Representação da substituição da fricativa palatal surda pela fricativa pós-alveolar surda.



Fonte: Próprio autor.

Essa substituição da fricativa palatal surda pela fricativa alveopalatal surda em palavras do alemão com o sufixo <chen> também foi encontrada entre as estratégias de reparo utilizadas por brasileiros na pesquisa realizada por Junges (2010). Ou seja, é possível observar que brasileiros recorrem a essa estratégia de reparo quando não conseguem produzir o segmento-alvo.

Outrossim, De Oliveira (2016) comenta que uma das dificuldades de brasileiros que estudam alemão é justamente saber produzir o alofone

correto, [ç] e [x], pois os dois são representados pelo grafema <ch>, que em PB é produzido como [ʃ]. O autor explica ainda que uma das dificuldades para brasileiros estudantes de alemão está nos grafemas da língua alvo que também estão presentes na língua de origem, que, no entanto, são pronunciados de forma diferente na L2. Logo, essa diferença pode levar o aprendiz a um mau entendimento a respeito das relações grafema-fonema da LE e consequentemente articular esse segmento da língua alvo de forma errada. Ou seja, o fato de usar o <ch> para grafar a fricativa palatal surda no alemão pode confundir o aprendiz brasileiro no tocante às relações grafema-fonema dessa língua, pois ele recorre às relações grafema-fonema da sua LM, i.e., o PB. Nesse sentido, assim como já mencionado anteriormente, o aprendiz adulto de LE aprende geralmente essa nova língua a partir do contato com as quatro habilidades (ler, escrever, compreender e falar) de forma simultânea. Ou seja, desde o primeiro contato que o aprendiz tem com a LE, ele recebe o *input* de palavras escritas da LE, e por isso a escrita pode influenciar a sua produção oral. Já essa interferência não ocorre no aprendizado de LE com crianças, pois se trata de outro processo de aprendizado.

Além disso, essa estratégia de reparo utilizada pelo Sujeito T também reporta ao que Battaglia e Namura (2008) já haviam mencionado sobre a dificuldade de produção ou até mesmo da substituição da fricativa palatal surda [ç] pela fricativa alveopalatal surda [ʃ] em sujeitos brasileiros. Enfim, como citado, essa substituição de segmento encontra respaldo em estudos com brasileiros, os quais mostram que seus participantes também utilizaram essa mesma estratégia de reparo.

Também é interessante observar através do paralelo entre as estratégias de reparo utilizadas pelo Sujeito T e as estratégias utilizadas



pelos estudantes dinamarqueses, que participaram da pesquisa realizada por Hyldgaard-jansen (1974), que tanto um sujeito brasileiro quanto sujeitos dinamarqueses utilizaram a mesma estratégia de reparo quando não produziram a fricativa palatal surda do alemão. Dentre as estratégias de reparo em comum estão: 1) a substituição do segmento [ç] pelo segmento [ʃ] ou [x]; e 2) a substituição do segmento [ç] pelo segmento [ʃ], por exemplo na produção da palavra <Mädchen>.

Logo, as estratégias de reparo utilizadas pelo Sujeito T já foram apresentadas e exemplificadas em outros estudos realizados com adultos aprendizes de alemão como LE.

#### 4.3 Comparação entre Sujeito R e Sujeito T

##### 4.3.1 Modo de Articulação, Ponto de Articulação e Sonoridade no Teste de Produção com Texto

Nesta seção, serão comparados os dados produzidos pelo Sujeito R com os dados produzidos pelo Sujeito T no Teste de Produção com Texto, para que, dessa forma, seja possível observar diferenças e semelhanças entre as realizações de cada sujeito, levando-se em conta o modo como aprenderam alemão (natural ou formal).

Quadro 14 - Comparação das produções do Sujeito R e Sujeito T no Teste de Produção com Texto.

Ortografia das palavras que contém [ç]	Produção Sujeito R	Resumo	Produção Sujeito T	Resumo
nächste	['nɛ:çstə]	ç → ç	['naxtə]	ç → x
nächste	['nɛ:xstə]	ç → x	['naxtə]	ç → x
nächste	['nɛ:ksətə]	ç → k	['nax tə]	ç → x
Traurigkeit	['traʊrɪkəɪt]	ç → ç	['traʊrikəɪt]	ç → Ø
Traurigkeit	['traʊrɪkəɪt]	ç → ç	['traʊrikəɪt]	ç → Ø
Traurigkeit	['traʊrɪkəɪt]	ç → ç	['troi:kəɪt]	ç → Ø
Ich	['iç]	ç → ç	['iç]	ç → ç
Ich	['iç]	ç → ç	['iç]	ç → ç
Ich	['iç]	ç → ç	['iç]	ç → ç
Ich	['ix]	ç → x	[i]	ç → Ø
Ich	['iç]	ç → ç	[i]	ç → Ø
Ich	['iç]	ç → ç	[i]	ç → Ø
Ich	['iç]	ç → ç	['iç]	ç → ç
Ich	['iç]	ç → ç	['iç]	ç → ç
Ich	['iç]	ç → ç	['iç]	ç → ç
Ich	['iç]	ç → ç	[i]	ç → Ø
Ich	[i]	ç → Ø	[i]	ç → Ø
Ich	['iç]	ç → ç	['iç]	ç → ç
Ich	['iç]	ç → ç	[i]	ç → Ø
Ich	['iç]	ç → ç	[i]	ç → Ø
mich	['milç]	ç → ç	['milç]	ç → ç
mich	['milç]	ç → ç	['milç]	ç → ç
mich	['milç]	ç → ç	['mie]	ç → e
mich	['milç]	ç → ç	['miç]	ç → ç
mich	['milç]	ç → ç	['miç]	ç → ç
mich	['milç]	ç → ç	['miç]	ç → ç
dich	['diç]	ç → ç	['diç]	ç → ç
dich	['diç]	ç → ç	['diç]	ç → ç
dich	['diç]	ç → ç	['diç]	ç → ç
sich	['ziç]	ç → ç	['ziç]	ç → ç
sich	['ziç]	ç → ç	['ziç]	ç → ç
sich	['ziç]	ç → ç	['zix]	ç → x
sich	['ziç]	ç → ç	['ziç]	ç → ç
sich	['ziç]	ç → ç	['ziç]	ç → ç
sich	['ziç]	ç → ç	['ziç]	ç → ç
wirklich	['veçkliç]	ç → ç	['vixkli]	ç → Ø
wirklich	['veçkliç]	ç → ç	['vixkliç]	ç → ç
wirklich	['veçkliç]	ç → ç	['vixkli]	ç → Ø

Fonte: Próprio autor.

Como é possível observar na primeira coluna do Quadro 14, no Teste de Produção com Texto, era esperado que o segmento [ç], representado pelo grafema <ch>, fosse produzido 39 dados pelos dois sujeitos da pesquisa. No entanto, o Sujeito R, que aprendeu alemão de forma natural, conseguiu produzir o segmento-alvo em 35 palavras do Teste de Produção com Texto (89,7%). Já o Sujeito T, que aprendeu alemão de maneira formal, aparentou ter dificuldades na produção do segmento [ç], produzindo o segmento-alvo em 22 palavras do Teste de Produção com Texto (56,4%).

Porém, ao visualizar o Quadro 14, também é possível averiguar que os dois sujeitos da pesquisa conseguem produzir a fricativa palatal surda. Ou seja, eles aprenderam a produzir o respectivo segmento e são capazes de realizá-lo. No entanto, eles ainda alternam sua produção e algumas vezes o omitem. É perceptível, porém, que o Sujeito T recorre mais vezes a estratégias de reparo do que o Sujeito R, que recorreu apenas quatro vezes durante toda a gravação do teste.

No Teste de Produção com Texto, o Sujeito T omitiu doze vezes o segmento-alvo, produziu quatro vezes a fricativa velar surda, [x], ao invés do segmento [ç]. Em um dos dados, o Sujeito T também produziu o segmento [v] ao invés de [ç].

Além disso, nas ocasiões em que o Sujeito R e o Sujeito T não produziram o segmento [ç] na palavra <ich>, aplicando algumas estratégias de reparo, nenhum deles utilizou a estratégia comentada por Stein (2011). Segundo esse autor, seria comum um brasileiro, ao ouvir, no alemão, a realização [ç], identificá-la “com a consoante fricativa e alveopalatal [ʃ], passando a pronunciar a palavra ‘ich’ como [ɪʃ]” (STEIN, 2011, p.359).

Assim, como já mencionado anteriormente, Díaz (2011) comenta sobre a “teoria cognitiva baseada no processamento da informação” e

explica que a aprendizagem e a capacidade cerebral humana de aprender uma língua é parecida com a de um computador, o qual processa a informação através do esquema apresentado pela autora: “Entrada (*input*) → Processamento (*intraput*) → Saída (*output*)”. Esse caminho de processamento foi realizado pelos dois participantes da pesquisa em todas as suas produções, no entanto, pode-se inferir que tanto o Sujeito R quanto o Sujeito T testaram suas hipóteses de produção durante os testes, utilizando-se de estratégias, principalmente quando produziam o segmento-alvo em uma das realizações do teste. Contudo, em outras realizações da mesma palavra, eles produziram outro segmento no lugar. Como por exemplo, o Sujeito R, recebeu o input da palavra escrita <nächste>, produziu-a usando o segmento [ç] na primeira leitura do texto no Teste de Produção com Texto, no entanto, na segunda repetição do teste, o sujeito substituiu o [ç] pelo segmento [x] e, na terceira repetição do mesmo teste, o sujeito produziu o segmento [k] no lugar de [ç]. Então o Sujeito R recebeu o *input*, processou-o (leu) e entregou o *output* (produzindo a mesma palavra com diferentes segmentos). Nesse sentido, é possível observar o que Díaz (2011) já havia comentado sobre o sujeito aprendiz: “[...] o qual opera seus processos mentais de forma meta-cognitiva, elaborando e reelaborando estratégias”.

Flores (2005) comenta sobre a característica de uma *Interlíngua*. Para a autora, a *interlíngua* é diferente, tanto da LM, quanto da LE, pois é o processo de evolução do sujeito de acordo com as estratégias e práticas que o mesmo aplica em resposta ao que lhe é apresentado. Ou seja, o sujeito vai testando possibilidades para que “o *input* faça sentido e ele tenha controle do seu próprio *output*” (FLORES, 2005, p.86). Ao observar os dados obtidos nos testes de produção aplicados na presente pesquisa é possível

perceber que tanto o Sujeito T quanto o Sujeito R possuem uma *interlíngua*, no entanto, a *interlíngua* de cada sujeito está em diferentes estágios de desenvolvimento. Logo, é possível afirmar que a *interlíngua* do Sujeito R está mais próxima da língua alvo, em relação à produção do segmento [ç], do que a *interlíngua* do Sujeito T. Nessa perspectiva, de acordo com o que Zimmer (2008, p. 234) coloca sobre o processo de transferência de propriedades da LM para a LE, pode-se inferir que o Sujeito R sofre menos influência da sua LM ao produzir a língua alvo, em comparação à produção do Sujeito T.

É possível, entretanto, perceber que, mesmo através da aprendizagem natural ou formal, é possível enxergar a transferência de propriedades da LM para a LE, ou seja, tanto o Sujeito T, que aprendeu alemão de maneira formal, quanto o Sujeito R, que aprendeu alemão de forma natural, utilizaram estratégias de reparo quando não produziram o segmento-alvo.

#### 4.3.2 Modo de Articulação, Ponto de Articulação e Sonoridade no Teste de Produção com Imagens

Nesta seção, serão comparados os dados produzidos pelo Sujeito R com os dados produzidos pelo Sujeito T no Teste de Produção com Imagens, para que, dessa forma, seja possível observar diferenças e semelhanças entre as realizações de cada sujeito, levando-se em conta o modo como aprenderam alemão (natural ou formal).

Quadro 15 - Comparação das produções do Sujeito R e Sujeito T no Teste de Produção com Imagens.

Ortografia das palavras que contém [ç]	Produção Sujeito R	Resumo	Produção Sujeito T	Resumo
Kü <b>che</b>	['ky:çə]	ç → ç	['kiçə]	ç → ç
Kü <b>che</b>	['ky:çə]	ç → ç	['ky:xə]	ç → x
Kü <b>che</b>	['ky:çə]	ç → ç	['ky:xə]	ç → x
Kü <b>che</b>	['ky:çə]	ç → ç	['ky:xə]	ç → x
Kü <b>che</b>	['ky:çə]	ç → ç	['kiçə]	ç → ç
Kü <b>che</b>	['ky:çə]	ç → ç	['kiçə]	ç → ç
Mä <b>d</b> chen	['mæ:tçən]	ç → ç	['me:tjən]	ç → j
Mä <b>d</b> chen	['mæ:tçən]	ç → ç	['me:tjən]	ç → j
Mä <b>d</b> chen	['mæ:tçən]	ç → ç	['me:tjən]	ç → j
Mä <b>d</b> chen	['mæ:tçən]	ç → ç	['me:tjən]	ç → j
Mä <b>d</b> chen	['mæ:tçən]	ç → ç	['me:tjən]	ç → j
Mä <b>d</b> chen	['mæ:tçən]	ç → ç	['me:tjən]	ç → j
<b>I</b> ch	['iç]	ç → ç	['iç]	ç → ç
<b>I</b> ch	['iç]	ç → ç	['iç]	ç → ç
<b>I</b> ch	['iç]	ç → ç	['iç]	ç → ç
<b>I</b> ch	['iç]	ç → ç	['iç]	ç → ç
<b>I</b> ch	['iç]	ç → ç	['iç]	ç → ç
<b>I</b> ch	['iç]	ç → ç	['iç]	ç → ç
Mil <b>ch</b>	['milç]	ç → ç	['milç]	ç → ç
Mil <b>ch</b>	['milç]	ç → ç	['milç]	ç → ç
Mil <b>ch</b>	['milç]	ç → ç	['milç]	ç → ç
Mil <b>ch</b>	['milç]	ç → ç	['milç]	ç → ç
Mil <b>ch</b>	['milç]	ç → ç	['milç]	ç → ç
Mil <b>ch</b>	['milç]	ç → ç	['milç]	ç → ç
L <b>ic</b> ht	['liçt]	ç → ç	['liçt]	ç → ç
L <b>ic</b> ht	['liçt]	ç → ç	['liçt]	ç → ç
L <b>ic</b> ht	['liçt]	ç → ç	['liçt]	ç → ç
L <b>ic</b> ht	['liçt]	ç → ç	['liçt]	ç → ç
L <b>ic</b> ht	['liçt]	ç → ç	['liçt]	ç → ç
L <b>ic</b> ht	['liçt]	ç → ç	['liçt]	ç → ç
E <b>ic</b> hörn <b>ch</b> en	[ai'çɛçən]	ç → ç - ç → ç	[ai'çɔɪnxən]	ç → ç - ç → x
E <b>ic</b> hörn <b>ch</b> en	[ai'çɛçən]	ç → ç - ç → ç	[ai'xɔɪnxən]	ç → x - ç → x
E <b>ic</b> hörn <b>ch</b> en	[ai'çɛçən]	ç → ç - ç → ç	[ai'xɔɪnxən]	ç → x - ç → x
Mün <b>ch</b> en	['mindçən]	ç → ç	['mintjən]	ç → j
Mün <b>ch</b> en	['mindçən]	ç → ç	['mintjən]	ç → j
Mün <b>ch</b> en	['mindçən]	ç → ç	['mintjən]	ç → j
Mün <b>ch</b> en	['mindçən]	ç → ç	['mintjən]	ç → j
Mün <b>ch</b> en	['mindçən]	ç → ç	['mintjən]	ç → j
Mün <b>ch</b> en	['mindçən]	ç → ç	['mintjən]	ç → j

Fonte: Próprio autor.

No Quadro 15, é possível observar que o Sujeito R produziu o segmento [ç] em todas as palavras que continham o segmento-alvo. Ou

seja, o Sujeito R não apresentou dificuldade na produção da fricativa palatal surda, quando essa consoante estava presente em palavras isoladas.

No Quadro 15, observa-se que, nas produções realizadas pelo Sujeito T, é possível verificar que esse sujeito é capaz de produzir a fricativa palatal surda. No entanto ele a substituiu por outras duas fricativas em específico, a fricativa velar surda e a fricativa alveopalatal surda. Apesar disso, a estratégia de reparo utilizada pelo Sujeito T, na produção das palavras no Teste de Produção com Imagens, apresenta um padrão, pois o Sujeito T sempre troca a fricativa palatal surda por outra fricativa surda. Contudo, ele altera o ponto de articulação, i.e., ora é alveopalatal, ora é velar. Resumidamente, é possível afirmar que em grande parte das estratégias de reparo utilizadas pelo Sujeito T, nos dois testes de produção, o participante substituiu a fricativa palatal surda por outras fricativas existentes no sistema fonético-fonológico da sua LM.

Pode-se perceber, observando as colunas intituladas resumo no Quadro 15, uma grande disparidade entre as produções da fricativa palatal surda entre os dois sujeitos. Um dos motivos para tal disparidade se dá pela relação de maior proximidade e afetividade do Sujeito R para com a língua alemã. Neste sentido, o Modelo de Aculturação de Schumann (1986), como já mencionado anteriormente, se preocupa com a intensidade e a relevância com que a cultura da língua alvo se adentra no sujeito aprendiz de L2. Em outras palavras, o grau de distância psicológica e social entre o aprendiz e a língua-alvo será refletido no seu desenvolvimento e proficiência na L2. Ao analisar o questionário preenchido pelos dois sujeitos da pesquisa, percebeu-se que a distância psicológica e social do Sujeito R em relação à língua alemã parece ser menor do que a distância do Sujeito T para com o alemão. O fato do Sujeito R ter uma esposa, filha e tia que falam alemão faz

com que a probabilidade desse sujeito ter contato com essa língua seja maior do que a probabilidade de contato do Sujeito T, o qual não possui parente que fale alemão. Esse contato com a língua alvo leva o Sujeito R a ouvir mais vezes o alemão, ou seja, ter mais contato com a produção de vários segmentos, inclusive o segmento [ç]. Enfim, uma possibilidade para a produção do Sujeito R ser mais parecida com a Produção de Referência pode estar relacionada à intensidade e à relevância com que a cultura alemã, e tudo o que está atrelada a ela, têm para o Sujeito R.

Além disso, como já visto anteriormente, Schütz (2014) comenta que cada aluno tem diferentes necessidades e interesses, que repercutem diretamente na sua motivação para aprender e, conseqüentemente, na eficiência de seu aprendizado. Nesse sentido, como o Sujeito R possui pessoas em sua família que falam alemão e pessoas a sua volta, de maneira geral, com as quais ele tem a oportunidade de se comunicar em alemão, esse pode ser, portanto, um aspecto importante que o motiva e o incentiva a aprender alemão. Essa realidade pode até mesmo refletir na sua produção em alemão, e possivelmente até mesmo na produção do segmento-alvo desta pesquisa. Já o Sujeito T, de acordo com as informações registradas no questionário aplicado nesta pesquisa, conta com a possibilidade de morar na Alemanha. No entanto, essa possibilidade faz parte de um plano futuro, e incerto. Já o Sujeito R possui razões presentes para o aprendizado da língua alemã. Enfim, a melhor destreza na produção do segmento-alvo desta pesquisa pode estar relacionada também às necessidades e interesses dos Sujeitos R e T em relação ao alemão. Esse pensamento vem a calhar com a visão de Liberto, Sousa e Caetano (2008), que já foi abordada nesta pesquisa, na qual os autores comentam que o aluno consegue oferecer todo o seu potencial e tende a “desabrochar em sua plenitude” somente quando a



aprendizagem acontece em um ambiente que lhe oferece segurança, seja ela emocional, psicológica, ou de outra origem. Logo, o círculo familiar do Sujeito R parece ser um ambiente onde a língua alemã é integrante desse contexto privado, que permeia eventualmente as relações pessoais. E esse ambiente de aprendizado natural possivelmente oferece ao Sujeito R essa segurança emocional e psicológica que reflete também na sua produção da língua alemã.

Então, ao comparar a produção do segmento [ç] realizada pelo Sujeito T e pelo Sujeito R, apresentada no Quadro 15, pode-se inferir que a *interlíngua* do Sujeito T possui mais “vestígios” da sua LM (PB) em sua produção do que a *interlíngua* do Sujeito R. Esses indícios da LM podem ser vistos através da quantidade de estratégias de reparo utilizadas pelo Sujeito T, juntamente com o tipo de estratégia de reparo utilizada por esse mesmo sujeito. Ou seja, o Sujeito T utilizou, tanto no Teste de Produção com Texto, quanto no Teste de Produção com Imagens, somente segmentos existentes na sua LM.

Em suma, na Tabela 1 é possível averiguar a porcentagem de acerto de cada sujeito em cada teste e a porcentagem total de acertos, incluindo os dois testes de produção.

Tabela 1 - Percentual de acerto do Sujeito R e do Sujeito T.

Total palavras <b>Teste Texto</b>	Acertos do Sujeito R	Acertos do Sujeito T
39	89,7%	56,40%
Total palavras <b>Teste Imagens</b>	Acertos do Sujeito R	Acertos do Sujeito T
42	100%	52,30%
<b>Total</b>	<b>Total de acertos do Sujeito R</b>	<b>Total de acertos do Sujeito T</b>
81	95%	54,30%

Fonte: Próprio autor.

Com base na Tabela 1 e nas informações apresentadas nos quadros que contêm a produção dos dois sujeitos, anteriormente apresentados, é possível sumarizar as semelhanças específicas entre as estratégias de reparo utilizadas pelos dois sujeitos em: 1) na segunda gravação do Teste de Produção com Texto, tanto o Sujeito T quanto o Sujeito R substituíram a fricativa palatal surda pela fricativa velar surda ao produzirem a palavra <nächste>; e 2) os dois sujeitos omitiram o segmento [ç] na terceira gravação da palavra <ich>, quando a palavra <ich> era antecedida pela palavra <schäme>, no Teste de Produção com Texto.

Já as diferenças identificadas entre a produção dos dois sujeitos foram: 1) O Sujeito R produziu muito mais vezes o segmento [ç] em relação ao Sujeito T. Ou seja, o Sujeito T apresentou mais dificuldades em produzir a fricativa palatal surda em relação ao Sujeito R; 2) o Sujeito R produziu o segmento [ç] em todas as palavras-alvo no Teste de Produção com Imagens, o que o levou a ter 100% de acerto na produção do segmento-alvo, assim como demonstrado no Quadro 9. Esse fato não ocorreu com o Sujeito T, pois utilizou estratégias de reparo, alcançando assim uma porcentagem de 52,3% de acertos nesse mesmo teste; e 3) como apresentado no Quadro 11, o Sujeito T substituiu o segmento-alvo por uma vogal, sendo que tal estratégia de reparo não foi utilizada pelo Sujeito R. Ou seja, o Sujeito T utilizou uma estratégia de reparo de cunho morfossintático e não fonológico como as outras estratégias reportadas até então. Além disso, o Sujeito R em uma das estratégias de reparo substituiu o segmento-alvo por uma plosiva, mesmo essa sendo uma estratégia de reparo de natureza fonológica. Já, o Sujeito T não realizou tal estratégia. No entanto, esses últimos exemplos do Sujeito R e do Sujeito T foram exceção

nos dados obtidos pelos dois sujeitos, i.e., eles realizaram essa estratégia de reparo apenas uma vez.

Isto posto, é possível observar, na Tabela 1, que o Sujeito R apresentou maior sucesso na produção do segmento-alvo desta pesquisa, em comparação ao Sujeito T. Contudo, tanto o Sujeito T quanto o Sujeito R foram capazes de produzir o segmento-alvo desta pesquisa, ou seja, os traços que compõem o segmento-alvo não são dominados pelos sujeitos, mas já estão presentes na *interlíngua* dos mesmos.

Além disso, Silva (2010) comenta que o adulto precisa se dedicar e se esforçar muito durante o processo de aprendizagem de uma L2. De acordo com a autora, esse empenho necessário para a aprendizagem de L2 tem relação com a fase em que o crescimento do cérebro estaciona. Por isso, mesmo quando se recebe instrução, como o Sujeito T, ou se aprende uma LE de forma autônoma, como o Sujeito R, é preciso se empenhar e se dedicar para que tudo o que envolve o aprendizado de uma LE possa ser assimilado no seu tempo. Em relação ao foco desta pesquisa, é possível averiguar, através dos testes de produção, que tanto o Sujeito T quanto o Sujeito R se dedicaram muito no aprendizado de alemão, ao ponto de serem capazes de produzir o segmento [ç]. Esse esforço é válido, mesmo que a produção na LE seja suscetível a alterações e equívocos em relação à Produção de Referência.

Logo, através dos testes aplicados e da comparação entre o que foi realizado por cada sujeito, pode-se confirmar que mesmo o Sujeito T recebendo instruções formais sobre a língua alemã, isso não foi relevante para que o mesmo usufruísse de uma “vantagem” na produção do segmento [ç] em relação ao Sujeito R, que não recebeu instruções sobre a língua alvo. Com base no percentual de acerto apresentado na Tabela 1 e como já

mencionado anteriormente, Sapucaia (s.d., p.10) comenta que a aprendizagem, seja ela formal ou natural, é uma “ferramenta que proporciona ao aprendiz ter conhecimento das estruturas linguísticas da L2 e saber como utilizá-las corretamente”. Pode-se concluir, portanto, que o Sujeito R e Sujeito T estão em estágios de aprendizagem diferentes: o Sujeito R está num estágio mais avançado, em relação à produção do segmento [ç], em comparação ao Sujeito T.

Nessa perspectiva, Krashen (1982) já havia comentado sobre a importância em oferecer *input* compreensível para o aprendiz no contexto de ensino formal, porque muitas vezes o contato que o aluno tem com a língua alvo é restrito somente ao ambiente de sala de aula. Nesse sentido, através dos dados do Sujeito T, percebeu-se que ele recebeu considerável *input* formal na língua alemã, porém alguns aspectos, como a produção do segmento [ç], parecem ainda estar em desenvolvimento. O Sujeito R também recebeu *input* na aprendizagem natural, no entanto, de acordo com as informações relatadas no questionário aplicado ao Sujeito R, durante seu processo de aprendizagem, o sujeito aplicou seu conhecimento da língua através de conversas com alemães e viajando para países de fala alemã. Dessa forma, o sujeito vivenciou o que Richter (2000) já havia expressado: “autenticidade de experiência”. Pode-se inferir que um pouco dessa experiência se refletiu na produção do segmento [ç] nos testes de produção aplicados ao Sujeito R.

Em suma, a partir do que já foi aqui apresentado e através dos dados aqui analisados, chegou-se ao entendimento de que a forma de aprendizagem da língua alvo não foi fundamental para a capacidade em produzir o segmento [ç], pois tanto o Sujeito T quanto o Sujeito R foram capazes de produzir a fricativa palatal surda. No entanto, a forma como se

aprendeu o alemão exerceu uma grande influência no percentual de acerto da produção do segmento-alvo desta pesquisa. Logo, o Sujeito R, que aprendeu alemão de forma natural, obteve um percentual de acerto considerável nos Testes de Produção aplicados.

Ao concluir este capítulo, vale lembrar o que Díaz (2011) comentou a respeito do processo de aprendizagem (formal e natural), que “[...] não se dá externamente como um produto acabado e sim “negociado” pelo próprio aprendiz”. Em outras palavras, o fato do Sujeito R e do Sujeito T produzirem segmentos diferentes do segmento-alvo, ou até mesmo omitilos, nos testes de produção, demonstra um conhecimento “inacabado”, no qual o que se aprendeu ainda está sendo “negociado” na mente do aprendiz. Seja no âmbito lexical, morfológico e aqui em específico, no âmbito fonológico.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso primeiramente, neste capítulo, retomar os objetivos que conduziram esta pesquisa. Dessa forma, será possível averiguar se foi possível atingir o que foi proposto neste trabalho e conseqüentemente apresentar dados que possam servir como base para futuros estudos nesta área.

Pois bem, o objetivo geral desta pesquisa foi, através dos dados coletados de dois sujeitos em comparação à produção do segmento [ç] de um sujeito alemão, investigar se dois informantes brasileiros, aprendizes de alemão como LE, conseguiam produzir o segmento [ç] em palavras que compunham dois testes de produção (com texto e com imagens).

Neste tocante, através dos dados obtidos nos dois Testes de Produção, apresentados no Capítulo 4, foi possível observar que tanto o Sujeito T, que aprendeu alemão de maneira formal, quanto o Sujeito R, que aprendeu alemão de forma natural, foram capazes de produzir o segmento-alvo desta pesquisa. No entanto, os sujeitos brasileiros não produziram o segmento [ç] em todas as palavras que continham a fricativa palatal surda, conforme é possível observar nos quadros expostos neste mesmo capítulo. Logo, o objetivo geral deste estudo foi alcançado, pois foi possível averiguar que brasileiros que aprenderam alemão na fase adulta conseguiram produzir o segmento [ç], consoante que não pertence ao inventário fonético-fonológico do PB.

Quanto aos objetivos específicos deste trabalho, foram assim listados:

- Através dos dados coletados de dois sujeitos brasileiros, aprendizes de alemão como LE, em comparação à produção do

segmento [ç] de um sujeito alemão, observar se os informantes brasileiros conseguem produzir o segmento [ç] nas palavras que compunham dois testes de produção (com texto e com imagens).

- Através da transcrição fonética feita por oitiva, utilizando o programa *PRAAT*, averiguar se há diferença ou semelhança na produção do segmento [ç] entre o Sujeito T e o Sujeito R.
- Analisar as estratégias de reparo utilizadas por cada informante brasileiro, no caso da não produção do segmento [ç], com base no aporte teórico da Teoria Fonológica Autossegmental.
- Fazer uma breve discussão em torno da oposição “aprendizagem natural *versus* formal” e seus possíveis reflexos na produção de segmentos específicos da LE, com base nos dados analisados nesta pesquisa.

Sendo assim, quanto ao primeiro objetivo específico arrolado, é possível averiguar, no Capítulo 4, que apresenta a descrição e comparação entre os dados produzidos pelo Sujeito R e pelo Sujeito T, que os dois sujeitos brasileiros foram capazes de produzir a fricativa alvo desta pesquisa. No entanto, eles não foram capazes de produzir o segmento em todas as palavras que compunham os testes de produção. Todavia, percebeu-se que o Sujeito R se saiu muito melhor, em relação à quantidade de acertos da produção da fricativa palatal surda, em comparação ao Sujeito T.

Em relação ao segundo objetivo específico, foi realizado, no Capítulo 4, a descrição dos dados coletados dos dois sujeitos que participaram desta pesquisa. Foram então identificadas algumas diferenças e semelhanças na produção do segmento [ç] entre o Sujeito T



e o Sujeito R. Assim, das 81 possibilidades de produção do segmento [ç] nos dois Testes de produção, o Sujeito R acertou 77 delas e errou 4. Já o Sujeito T, dentre essas mesmas possibilidades, acertou 44 delas e errou 37. Nos erros cometidos pelo Sujeito R e pelo Sujeito T, a principal estratégia de reparo utilizada foi a substituição por outra fricativa. Fricativa essa pertencente ao inventário fonético-fonológico do PB, ou seja, eles recorreram às fricativas mais próximas da palatal existentes em sua LM. Além disso, o Sujeito T também se utilizou da omissão como estratégia de reparo.

Portanto, foi possível averiguar, através da transcrição fonética feita por oitiva, utilizando o programa *Praat*, as diferenças e semelhanças na produção do segmento [ç] entre o Sujeito T e o Sujeito R.

No tocante ao terceiro objetivo específico arrolado, são expostos no Capítulo 4 os respectivos quadros com a relação das estratégias de reparo utilizadas por cada sujeito da pesquisa. Foi possível averiguar qual estratégia foi utilizada e buscou-se explicar, com base teórica, o porquê de cada desvio. Através da análise das estratégias de reparo utilizadas pelos dois sujeitos, notou-se que os sujeitos apresentaram mais facilidade na produção do segmento [ç] quando precisavam produzi-lo em palavras isoladas, como no Teste de Produção com Imagens.

Ainda, sobre o terceiro objetivo específico, foi identificado que alguns fatores apontados por De Oliveira (2016) sobre as dificuldades enfrentadas por brasileiros que aprenderam alemão também foram registrados nesta pesquisa. Dentre esses fatores, aqui já mencionados, e através dos dados obtidos nos testes de produção com o Sujeito T e o Sujeito R, notou-se que, por conta do segmento [ç] não fazer parte do

sistema fonético-fonológico do PB, os sujeitos apresentaram certa dificuldade, mesmo que mínima, na produção desse segmento.

De forma geral, o segundo e terceiro objetivos específicos desta pesquisa vieram ao encontro do que Dieling (1992, p.18 *apud* DE OLIVEIRA, 2016, p.393) comentou sobre a importância em se estudar a pronúncia e produção de alunos aprendizes de LE: "O conhecimento e a comparação das interferências nos sistemas lhe permite compreender as dificuldades especiais de cada aluno e lidar com elas".

Em relação ao quarto e último objetivo específico desta pesquisa, foi realizada uma breve discussão, que permeou o Capítulo 4, sobre o reflexo da forma com que cada sujeito aprendeu alemão, sobre a produção do segmento [ç]. No entanto, essa discussão não tinha o propósito de trazer uma conclusão a respeito de qual das formas de aprendizado traria mais benefícios para a produção da fricativa palatal surda. No entanto, foi constatado que a forma de aprendizado, seja natural ou formal, não é fundamental para que se consiga, ou não, produzir o segmento [ç].

Como se pode observar, os quatro objetivos específicos desta pesquisa foram alcançados e, conseqüentemente, as três perguntas que nortearam esta investigação, expostas no Capítulo 1, foram simultaneamente respondidas. E são elas:

1. Os dois informantes<sup>68</sup> conseguem produzir o segmento [ç]?
2. Há diferença de produção desse segmento entre os sujeitos?
3. No caso de não produzirem o segmento, quais são as estratégias de reparo utilizadas?

---

<sup>68</sup> Sujeitos adultos brasileiros que aprenderam alemão na fase adulta, no entanto o Sujeito R aprendeu alemão de forma natural e o Sujeito T aprendeu de forma institucional, i.e., em sala de aula com o auxílio de um tutor.

Em relação à primeira pergunta, é descrito no Capítulo 4, o que o Sujeito R e o Sujeito T produziram a fricativa palatal surda [ç] nos testes de produção aplicados nesta pesquisa. A segunda pergunta também é respondida no Capítulo 4. Os dados produzidos pelos dois sujeitos foram ali descritos e analisados e constatou-se que há diferenças na produção entre os dois sujeitos. O Sujeito R se saiu bem melhor do que o Sujeito T nos testes de produção, recorrendo pouquíssimas vezes a estratégias de reparo.

No tocante à terceira pergunta, a respeito das estratégias de reparo, o Capítulo 4 também traz os dados de produção de cada informante da pesquisa. E neste mesmo capítulo são expostas as estratégias de reparo com as respectivas representações arbóreas. Foram elas: omissão e substituição.

Resumidamente, esta pesquisa mostrou através dos experimentos aplicados, que dois adultos brasileiros que aprenderam alemão de maneira formal e natural foram capazes de produzir a fricativa palatal surda, que existe somente no inventário fonético-fonológico do alemão. Entretanto, o Sujeito R, que aprendeu alemão de maneira natural, se saiu muito melhor do que o Sujeito T ao conseguir produzir muito mais vezes a fricativa palatal surda nos testes aplicados nesta pesquisa.

Aqui também foram registrados os desvios de produção quando os dois sujeitos não produziram o segmento-alvo, bem como as possíveis causas desses desvios. Notou-se que o modo de aprendizagem formal não foi fundamental para obter êxito na produção de um segmento não existente na LM

Assim, como já mencionado anteriormente, foi possível observar que o papel da cultura da língua alvo (a intensidade e a relevância com que a mesma se adentra no sujeito aprendiz de L2) fez diferença na produção do segmento-alvo desta pesquisa. É possível pensar que a imersão na cultura da língua alvo (AP), mesmo estando no Brasil, juntamente com exercícios de produção, mesmo sem tutoria, pode levar o aprendiz a realizar com sucesso segmentos que só existem na língua alvo.

Ademais, de modo a superar as limitações desta pesquisa, recomenda-se a realização de uma análise acústica mais aprofundada com um maior número de informantes.

E conclui-se esta dissertação, afirmando que, embora esta pesquisa tenha alcançado seus objetivos, recomenda-se que sejam realizadas mais pesquisas sobre a produção da fricativa palatal surda por brasileiros, para que se disponibilizem mais bibliografias sobre o tema aqui abordado. E, conseqüentemente, possa haver mais trabalhos científicos que ofereçam ao professor de alemão como LE técnicas e didáticas para melhor trabalhar a produção do segmento [ç], e de outros segmentos, com seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ALBER, Birgit. **Einführung in die Phonologie des Deutschen**. QuiEdit. 2007. Verona, Italy. ISBN: 978-88-89480-25-0. p. 21-22, 60- 63.

ALCÂNTARA, Cíntia da Costa. **O Processo de Aquisição das Vogais Frontais Arredondadas do Francês por Falantes Nativos do Português**. Pelotas: Dissertação de Mestrado – UCPel, 1998. p.31

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **A explicitação da interfonologia no ensino de inglês como língua estrangeira**. In: 5º Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Curitiba-PR, 2003, p. 1411-1419.

\_\_\_\_\_. **A aquisição das sequências finais de obstruintes do inglês (L2) por falantes do sul do Brasil: Análise via Teoria da Otimidade**. [Tese de doutorado] / Ubiratã Kickhöfel Alves; orientadora Dr. Leda Bisol- Porto Alegre- RS, 2008, p. 114.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. (1980). **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de **Educationalpsychology: a cognitiveview** CELSUL, 2003, Curitiba. Livro de Resumos do 5º Encontro do Celsul, 2003.

BORNEMANN, N. B. O.. **Ferdinand de Saussure e o objeto da Linguística**. Linguasagem (São Paulo), v. 18, p. 1-11, 2011.

BRANDÃO, L. R.. **Yohablo, pero... quien corrige?:** a correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros. / Luciana Rodrigues Brandão. Campinas, SP: [s.n.], 2003. 301p.

BRENNER, Koloman; HUSZKA, Balázs; WERK-MARINKÁS, Csaba. **Deutsche Phonetik.** Eine Einführung. 2006. 159p. Disponível online em: <<http://mek.oszk.hu/05100/05198/05198.pdf>>. Acessado em fevereiro 2016.

CAETANO, Valéria Barbosa Moreira. **O ensino de alemão como língua estrangeira para crianças.** Cadernos do CNLF, Série VIII, no.09. 2004.

CANAS, Andreia M<sup>a</sup> Lopes das Neves. **Representação gráfica das sibilantes por aprendentes de português L2.** [Dissertação de Mestrado]. Orientadora: Prof. Dra. Cristina dos Santos Pereira Martins. Coorientadora: Prof. Dra. Isabel Maria de Almeida Santos. Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra. 2014. 84p. p.21

CARVALHO, A. M.; SILVA, A. J. B. Da. **O papel do conhecimento metalinguístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas.** ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. [Org.] Novas línguas. Línguas Novas. Questões da interlíngua na pesquisa em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes, 2012. P. 61- 75.

CARVALHO, M. C. D.. **A importância da autonomia do aprendiz e do planejamento de aulas na prática pedagógica do ensino de alemão em turmas multisseriadas.** Projekt (Curitiba), v. 51, p. 3-9, 2013.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem.** Lisboa: Edições 70, 1977.

CHOMSKY, Noam. **The Minimalist program: 20th Anniversary Edition / Noam Chomsky.** — 20th Anniversary Edition. 2015. p. 11-116.

CORACINI, M. J. R. F.. **Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia.** Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 9/2, p. 04-24, 2014.

CORBERA MORI, A. H.. Fonologia. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Org.). **Introdução à linguística.** Domínios e Fronteiras. 1a.ed. São Paulo, SP.: Cortez Editora., 2001, v. 1, p. 147-179.

CRISTÓFARO SILVA, Thais; GOMES, Christina Abreu. **Representações múltiplas e organização do componente lingüístico.** Fórum Lingüístico (UFSC), Florianópolis - Santa Catarina, v. 4, 2007. P. 154-155.

CUNHA, M. C. C.; **Recursos de polidez e interculturalidade nos materiais de Daf.** Projekt (Curitiba), v. 1, p. 40-45, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Traços de modo e modos de traçar geometrias:** línguas Macro-Jê & teoria fonológica. [Tese de Doutorado]. Orientadora: Prof<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Eleonora Cavalcante Albano. 1998. P. 79, 103.

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

DANN, A.; FENNER, G. **Interkulturelles Lernen anhand von Daf-Lehrwerken.** Projekt (Curitiba), v. 47, p. 64- 67, 2009.

DEL RE, A.. **Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística** / DEL RÉ, A.. (Org.). 2. Ed., São Paulo: Contexto, 2010, p. 13- 43.

DE OLIVEIRA, J. J. **Die Lautproduktion und -perzeption brasilianischer Deutschlerner: Eine empirische Untersuchung.** Der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. 2016. [Dissertação de Mestrado] Orientador: Prof. Dr. Heike Paul. 452p. p.20, 212, 340-342, 382, 392-393.

DENGLER, Stefanie; FLEER, Sarah; RUSCH; Paul, et. al. **Logisch!** Deutsch für Jugendliche A2. Arbeitsbuch. Langenscheidt KG, Berlin und München, 2010. p. 47.



\_\_\_\_\_; FLEER, Sarah; RUSCH; Paul, et. al. **Logisch!** Deutsch für Jugendliche A2. Kursbuch. Langenscheidt KG, Berlin und München, 2010. p. 53.

DIAS-SILVA, José Júnior; COSTA, C. P. G. **Debucalização e Fonologia Autossegmental**. Letrônica, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 627-651, jul./ dez., 2014. P. 639.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos** / Félix Díaz. - Salvador: EDUFBA, 2011. 396 p. il.

DURÃO, A. B. de A. B. **¿Qué es lainterlengua?** La Interlengua. Madrid: Arco/ Libros, 2007. p.23-32.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. **Teorias Linguísticas e Ensino da Escrita**. Teorias do discurso e ensino [recurso eletrônico] /organizadoras, Carmem Luci da Costa Silva ... [et. al.]. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. 263 p.

FERGUSON. C. and O. GARNICA. 1975. Theories of phonological development. In E. H. Lenneberg and E. Lenneberg (Eds.), **Foundations of language development**, Vol 1. New York: Academic Press. P. 154

FERNANDES, F. R. **Uma breve reflexão sobre o sistema de traços distintivos**. 2006d. p. 4-6.

FERNÁNDEZ, A. L. R. N.. **Interface Português/Espanhol: o problema de fonemas em uma língua e alofonia em outra.** Orientadora: Hernandorena, Carmen Lúcia Matzeunauer. Pelotas: UCPEL, 2001. [Dissertação de Mestrado].

FERREIRA, Ivana Kátia de Souza; SANTOS, L. F.. **A aprendizagem de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Letrônica, v. 3, p. 128-141, 2010.

FÉRY, Caroline. **Phonologie des Deutschen:** Eine optimalitätstheoretische Einführung. Teil 1. 2000. Institut für Linguistik. Universität Potsdam. Potsdam. p. 60-64, 85-89

\_\_\_\_\_. **Einführung in die Phonologie.** Band 1. Institut für Linguistik. Goethe Universität Frankfurt. Frankfurt am Main. 2013. P. 35

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua.** Signótica, Goiânia, v. 7, p. 39-57, 1995.

FLEGE, James Emil. **The Phonological Basis of Foreign Accent: A Hypothesis.** TESOL Quarterly, v.15 n.4, December 1981. p. 443-446.

FLORES, B. T. M.. **Bilinguismo.** Textura (Canoas), Canoas - RS, v. 12, p. 79-89, 2005.

FLORES, Cristina; RAUBER, Andréia Schurt. **A percepção de vogais do alemão por bilíngues luso-alemães: remigrantes sofrem erosão fonológica?** Revista *DIACRÍTICA* - Nº 24/1 – 2010. Série Ciências da

Linguagem. Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. ISSN: 0807-8969. P. 49-74.

FUNK, Hermann; KUHN, Christina; DEMME, Silke; et. Al. **Studio d A1**. Deutsch als Fremd-sprache. Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen. 2005. P. 60.

GASS, S. M.; SELINKER, L. et. al. **Language Transfer in Language Learning** / Edited by Susan M. Gass and Larry Selinker. p. cm. -- (Language Acquisition and Language Disorders, ISSN 0925-0123; v. 5). John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia. 1992. p. 8.

GEE, J. P. **Situated Language and Learning: A Critic of Traditional Schooling**. London & New York: Routledge, 2004. P.1-2

GEORGIAKAKI, Manuela; BOVERMANN, Monika; SEUTHE, Christiane; et. al.. **Beste Freunde A1/1**. Arbeitsbuch. Deutsch für Jugendliche. Deutsch als Fremdsprache. HueberVerlagGmbH, 2013. p.46

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002 P. 41-57, 93-101.

GÖBEL, Lisa. Disponível online em: <<http://www.sprichschoen.de/?p=818&page=10>> Acessado em março de 2017.

GOETHE INSTITUT. Disponível online em: <<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/deindex.htm#A1>> Acessado em 2016.

GOETHE INSTITUT. **Aussprache. Wie bitte?** Disponível online em: <<https://www.goethe.de/de/spr/mag/20749839.html>> Acessado em março 2017.

GRIJZENHOUT Janet; JOPPEN, Sandra. **First Steps in the Acquisition of German Consonants: Minimal Constraint Demotion.** SFB 282 Working Paper Nr. 110. 1998. p.1-2, 9, 20-26.

HARLEY, T. A. **The Psychology of Language: From data to theory** (4th. ed.). Psychology Press, New York. 2014. p. 04.

HEBERLE, V. M.. **Aspectos de teorias de aquisição de uma segunda língua e o ensino de línguas estrangeiras.** Revista de Divulgação Cultural, Blumenau, v. 19, n.61, p. 48-53, 1997.

HELBIG, Gerhard; GÖTZE, Lutz; HENRICI, Gert; u. a..**Deutsche als Fremdsprache: ein internationales Handbuch** / hrsg. Von Gerhard Helbig... – Berlin; New York: de Gruyter (Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 19) Halbbd. 1. – 2001, S. 170.

HIRSCHFELD, Ursula & REINKE, Kerstin (Hrsg): Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Themenheft Phonetik:

**Phonetik in Deutsch als Fremdsprache:** Theorie und Praxis [Online <<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/33/>> ] 12 (2). 2007.

HUALDE, José I. **Los sonidos del español.** Cambridge: Cambridge Univ.. 2014. p.149-150.

HYLDGAARD-JENSEN, Karl. Hauptschwierigkeiten in der Aussprache des Deutschen für Dänen und Schweden. In: MOSER, Hugo. (ed.): **Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik.** Jahrbuch 1974 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf, 1975 [= Sprache der Gegenwart. Schriften des Instituts für deutsche Sprache 36], 309-314.

JOHANNES GUTENBERG-UNIVERSITÄT MAINZ. **Aprendizagem de línguas: uma brincadeira de crianças?** Disponível online em: <<http://www.fb06.uni-mainz.de/user/kiraly/Portugues/gruppe2/Natural%20Approach.htm>> Acessado em junho de 2016.

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

\_\_\_\_\_. **Interfonologia:** Análise Acústica – Interlinguística das produções das vogais altas anteriores arredondadas do alemão padrão (AP) por falantes nativas do português brasileiros (PB). [Dissertação de

Mestrado] / Máгат Náгelo Junges; orientador André Rutigliani Berri - Florianópolis, SC, 2012.

KAPLAN, Robert B. **Applied Linguistics, the state of the art: is there one?** English Teaching Forum, April, 1985. P.3

KLEIN, W. (1996). Language Acquisition at different ages. In D. Magnusson (Ed.), **Individual Development over the Lifespan: Biological and Psychosocial Perspectives** (pp. 88-108). Cambridge: Cambridge University Press. P. 89

KLOM, Jan; KNOTHE, Benina; DE VOGELAER, Guenther. Kontrastive Darstellung Niederländisch-Deutscher. p. 29-31, 44. In: LEONTIY, Halyna(Hg.). **Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich**. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen. 2013, 424 p.

KIPPER, E.. **Aquisição de segunda língua em contexto de bilinguismo societal**. Letrônica. v. 5, n. 3, p. 88- 102, 2012.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON, Elwood F. III; SWANSON, Richard A..**Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenlernen**. 6. Auflage. München ; Heidelberg : Elsevier, Spektrum Akademischer Verlag 2007, S. 125-225.

\_\_\_\_\_. **The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy.** Revised and Updated. Cambridge, The adult Education Company. p. 43

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** University of Southern California, 1982.

\_\_\_\_\_. **The input hypothesis: issues and implications.** Harlow: Longman, 1985. p.1

\_\_\_\_\_. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford: Pergamon Press, 1981. P.2,3

KUHL, Patricia (2000). **A new view of language acquisition.** Proceedings of the National Academy of Science, n. 97, p. 11853-11856.

LABARTA POSTIGO, M.. **Importância da cultura e o contexto cultural (Landeskunde) no ensino de alemão como língua estrangeira.** Projekt (Curitiba), v. 47, p. 50-63, 2009.

LAMPRECHT, R. R. et. al. **Aquisição fonológica do português.** Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004. P. 169

LENNEBERG, E. H. **Biological Foundations of Language.** New York: John Wiley & Sons, 1967. ISBN 0-471-52626-6. P. 176

LIBERTO, Heloísa SOUSA, Andréa e CAETANO, Valéria. O ensino de língua estrangeira no contexto escolar: uma abordagem cultural. Cadernos de Letras, Nº 24 - **Língua Estrangeira em Sala de Aula: Teoria e Prática**. ISSN 1413-0238. 2008. 125- 134 p. Disponível online em:

<[http://www.letras.ufrj.br/anglo\\_germanicas/cadernos/numeros/0X2008/indic.php](http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/0X2008/indic.php)>

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

LIMBERGER, B.; BOHLSSEN, S. R. P.. **DaF lernen in Brasilien: offene Unterrichtsformen, offene Perspektiven**. Projekt (Curitiba), v. 1, p. 26-32, 2012.

LOMBARDI, L. **Second language data and Constraints on Manner: Explaining Substitutions for The English Interdentals**. Second Language Research. 19,3 (2003). University of Maryland. pp. 225–250. P.225, 226.

MACEDO, Ana Cristina; FELTES, Heloísa; FARIAS, E. M. (Orgs). **Cognição e Linguística: Territórios, Mapeamentos e Percursos**. Porto Alegre / Caxias do Sul: EDIPUCRS / EDUCS, 2008, p. 229-248.

MARQUES, Tayse Feliciano. **Aquisição Fonológica do português brasileiro em gêmeo dizigóticos**. Orientadora: Cristiane Lazzarotto-Volcão - Florianópolis, SC, 2016. p. 34-36. [Dissertação de Mestrado]



MATOS, Clarinha Bertolina de.; BROD, L. E. M.; SCHERER, Vanessa Flávia, et. al. **Processos Fonológicos em Deficiente Auditivo: Investigação e Análise pela Geometria de traços.** Anais do CELSUL. 09. p. 2008.

MATTOS, A. M. A. **A Hipótese da Gramática Universal e a Aquisição de Segunda Língua.** Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte - MG, v. 09, n. no. 2, p. 51-71, 2000.

MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto. **A teoria fonológica em estudos sobre a aquisição da linguagem.** Veredas Online – Especial – 2012, p. 25, 67-84 – PPG linguística/UFJF – Juiz de Fora - ISSN: 1982-2243.

\_\_\_\_\_. Introdução à Teoria Fonológica. In: Leda Bisol. (org.). **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro.** 4ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001, p. 11-26.

MAYER, Jörg. **Linguistische Phonetik.** Universität Stuttgart, 2010, p.28, 46.

MCLAUGHLIN, Barry. **Theories of Second-Language Learning.** London: Edward Arnold. 1987. p.61, 148.

MEYER, Martina. **Phonetisches Training auf Sprachinseln: Möglichkeiten der Lernintegration und-kooperation in bilingualen deutschbrasilianischen Schulgemeinden in Südbrasilien.**[Dissertação de Mestrado]. Orientador: Prof. Dr. Paulo Astor Soethe, Coorientadores:

Prof. Dr. Karen Pupp Spinassé e Prof. Dr. Christian Fandrych. UFPR, Curitiba, 2014. p. 33.

MING, André. **A discussão contemporânea sobre o uso do livro didático de DaF**. Projekt (Curitiba), v. 52, p. 29-33, 2014.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence. **Second language learning theories**. (Second Edition) London: Arnold, 2004.

MOREIRA, M.A., CABALLERO, M.C.; RODRÍGUEZ, M.L. (orgs.) (1997). Aprendizagem Significativa: Um Conceito Subjacente. p. 27. In: Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España. pp. 19-44.

MOTA, Mailce Borges. **Aquisição de segunda língua**. UFSC. Florianópolis. 2008. 54p.

MOTTA, Giorgio. **Magnet A1**. Deutsch für junge Lerner. Arbeitsbuch. Bearb. von Ursula Esterl und Silvia Dahmen (Phonetik). Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart, 2009. p. 10.

\_\_\_\_\_ . **Magnet A1**. Deutsch für junge Lerner. Kursbuch. Bearb. von Elke Körner und Silvia Dahmen (Phonetik). Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart, 2009. p. 15.

\_\_\_\_\_. **Magnet A1.** Deutsch für junge Lerner. Lehrerheft. Bearb. von Elke Körner und Silvia Dahmen (Phonetik). Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart, 2009. p. 11.

NASCIMENTO, D. C.; SANTO, Eniel do Espírito. **O despertar da segunda língua na primeira infância:** uma análise sob a perspectiva neuropsicológica. Cadernos Intersaberes. v. 02, p. 18-37, 2013.

OLIVEIRA, J. J.; REINECKE, Katja. Como Trabalhar Fonética em Sala de Aula: da Teoria à Prática. In: Ruth Bohunovsky. (Org.). **Ensinar Alemão no Brasil. Contextos e Conteúdos.** 1 ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2011, v. , p. 125-146.

OXFORD, R.L. **Relationships Between Second Language Learning Strategies and Language Proficiency in the Context of Learner Autonomy and Self-regulation.** Revista Canaria de Estudios Ingleses, No. 38, 1999, p. 113

\_\_\_\_\_. **Language learning styles and strategies:** Concepts and relationships. IRAL 41 (2003). P. 272

PEREIRA, A. C. S.; PERES, M. R.. **A criança e a língua estrangeira: contribuições psicopedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem.** Construção Psicopedagógica, São Paulo- SP, 2011, Vol. 19, n.18. pg.43

PUPP SPINASSÉ, Karen. **As interferências da Língua Materna e o aprendizado do Alemão como Língua Estrangeira por crianças bilíngues.** Pandaemonium Germanicum, v. 9, p. 339-362, 2006.

QUITESO, Aline Porto. **O emprego das declinações por alunos de alemão como língua estrangeira em Santa Catarina.** [Dissertação de Mestrado] Orientador: Prof. Dr. Frank G. Königs. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 1997. 99p. p.20

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do português e interatividade.** / Marcos Gustavo Richter. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000. P. 36, 72.

REIS, César. **Estudo eletropalatográfico das seqüências /s s/ e /s S/ em português brasileiro.** Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 49. jul./ dez. 2007.

ROSE, Yvan, Brian MacWhinney, Rodrigue Byrne, Gregory Hedlund, Keith Maddocks, Philip O'Brien & Todd Wareham. 2006. Introducing Phon: A Software Solution for the Study of Phonological Acquisition. In David Bamman, Tatiana Magnitskaia & Colleen Zaller (eds.), **Proceedings of the 30th Annual Boston University Conference on Language Development.** Somerville, MA: Cascadilla Press. 489-500.

ROSE, Yvan & Brian MacWhinney. The PhonBank Project: Data and Software-Assisted Methods for the Study of Phonology and Phonological Development. In Jacques Durand, Ulrike Gut & Gjert

Kristoffersen (eds.), **The Oxford Handbook of Corpus Phonology**. Oxford: Oxford University Press. 2014. 308- 401.

SADE, L. A. **Identidade e aquisição em narrativas de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras**. Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006. P. 1-10.

SALA, Eduard Martí; GOÑI, Javier Onrubia. As teorias da aprendizagem escolar. (Mod. 04). 215-269 p. In: SALVADOR, César Coll. **Psicologia do ensino** / César Coll Salvador... [et. al.]; trad. Cristina Maria de Oliveira. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. P.1-19.

SCHAFER, A. C.. **A relação entre crenças e autonomia do aprendiz: teoria, resultados empíricos e implicações didáticas**. Projekt (Curitiba), v. 51, p. 31-36, 2013.

SCHINDLER, W. . **PS Phonologie und Graphematik**. LMU München, Deutsche Philologie. Winter 2015/2016. S. 11, 22.

SCHUMANN, John H. (1986): **Research on the acculturation model for second language acquisition**. Journal of Multilingualand Multicultural Development, 7:5, p. 379

SCHÜTZ, Ricardo. **Assimilação natural x ensino formal**. English Made in Brasil. Disponível online: <<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>> Acessado em dezembro 2014.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Psycholinguistics: scientific and technological challenges / editado por Leonor Scliar-Cabral. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 407 p.. MENN, Lise. **The art and science of transcribing aphasic (and other) speech**. University of Colorado. P. 24.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Psycholinguistics**: scientific and technological challenges / editado por Leonor Scliar-Cabral. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 407p. p. 196-197.

SCOVEL, T. 1969. **Foreign accent, language acquisition and cerebral dominance**. Language Learning 19. P.249.

SEARA, I. C.; NUNES, Vanessa G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e Fonologia do Português**. 2. ed. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 119p.

SELINKER, L. (1972). **Interlanguage**. IRAL 10, p. 214.

ŠILEIKAITĖ-KAISHAURI, Diana. **Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen**. Universität Vilnius Philologische Fakultät. 2015. P. 26.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. p.19-36.

SILVA, Flávia Christina Azeredo. **Contribuições da Fonética e da Fonologia ao Ensino de Língua Estrangeira: O caso das Vogais Altas Frontais e do Glide /j / no Inglês e no Português Brasileiro.** [Dissertação de Mestrado] Orientador: Profa. Dra. Thaís Cristóforo Silva. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. P. 18-19.

SILVA, Maria Cristina Figueiredo. **Aquisição da linguagem** / Maria Cristina Figueiredo Silva. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. p. 28-29.156p.

\_\_\_\_\_. **Aquisição da linguagem** / Maria Cristina Figueiredo Silva. — Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. 156p.

SMITH, M. K. (2002) ‘Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy’, **The encyclopedia of informal education**. Disponível em <[www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm)>. Acessado em Agosto de 2016.

SOBROZA, L. S.. **Aquisição X Aprendizagem da Língua Estrangeira.** Linguagens & Cidadania, v. 1, p. Ano 10 Nº 1, 2008.

SPINASSÉ, Karen Pupp. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones**

**minoritárias no Sul do Brasil.** Revista Contingentia. ISSN 1980-7589. 2006, Vol. 1, p. 01–10

STEIN, C. C.. **O conhecimento fonético acústico-articulatório e o ensino de língua estrangeira.** Signum. Estudos de Linguagem, Londrina. v. 14, p. 355-374, 2011. P.356, 359, 360.

TRONKA, Krisztián. **Phonetik und Phonologie des Deutschen mit kontrastiven (deutschungarischen) Aufgaben.** 2006. P.89-90. Disponível em: <<http://mek.niif.hu/05300/05325/05325.pdf>>. Acesso em setembro de 2016.

TUSSI, M. G.; XIMENEZ, A.. **Bilinguismo:** características e relação com aspectos cognitivos. In: X Semana de Letras da PUCRS, 2010, Porto Alegre. Anais da X Semana de Letras da PUCRS, 2010. 10p.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinary:** epistemologia e metodologia operativa/ Eduardo Vasconcelos. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 192- 208 p.

WASSERMAN, Fernanda M. **Um estudo sobre a aquisição das fricativas dentais por estudantes brasileiros em aulas de inglês como LE.** In: IV SENALE Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino - Oralidade e Ensino: questões e perspectivas, 2005, Pelotas. Livro de Resumos IV SENALE Oralidade e Ensino: questões e perspectivas. Pelotas: EDUCAT, 2005. Disponível online em:



<[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE\\_IV/IV\\_SENALE/Fernanda\\_Wasserman.htm](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Fernanda_Wasserman.htm)>. Acessado em abril de 2016.

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

WOUK, M. D. **A Psicolinguística e o ensino das línguas**. Letras, Curitiba (23). 1975. p. 132.

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



## ANEXOS

### ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



pós-graduação em lingüística

Universidade Federal de Santa Catarina, CCE: UFSC, CPGLg. sl. 201, Trindade  
CEP 88040-870. Florianópolis, SC, Brasil - Fone: (048) 331.9551 - Fax: (048) 331.9504

E-mail: pg@ccos.ufsc.br  
http://www.ccos.ufsc.br/801/pgl

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Sou mestranda do Programa de Pós-graduação de Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e venho através deste convidá-lo (a) a participar da pesquisa cuja temática engloba: “Produção de segmento, língua alemã, e ensino formal e natural”. Esta pesquisa tem por objetivo investigar, através de testes de produção, a “pronúncia” de um segmento da língua alemã por brasileiros que aprenderam alemão de forma formal e natural na fase adulta.

A coleta de dados para a pesquisa inclui a realização de duas gravações e aplicação de um questionário.

Ressalto que tudo o que for escrito no questionário e produzido na gravação será confidencial e sigiloso. A identificação de autoria será removida. Saliento que você não é obrigado (a) a participar dessa pesquisa, podendo desistir dela a qualquer momento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo. Enfatizo que não haverá remuneração alguma em troca da participação nessa pesquisa.

A participação nessa pesquisa não traz complicações legais, mas não se descarta a possibilidade de haver uma leve sensação de tédio, cansaço ou fadiga ao realizar as tarefas propostas pela pesquisa.

A colaboração nessa pesquisa não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo traga informações relevantes sobre a relação entre o aprendizado formal e natural de adultos brasileiros e a produção de um segmento alemão.

Quaisquer dúvidas que existirem agora, ou depois, poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa, pelo e-mail abaixo mencionados:

Stephanie E. J. Speckhann – tephij@gmail.com

Cristiane Lazzarotto-Volcão - cristiane.volcao@gmail.com

Agradecemos antecipadamente sua atenção e colaboração.

Mestranda Stephanie E. J. Speckhann e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Lazzarotto-Volcão

**Estando de acordo com os termos acima, favor assinar abaixo:**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos e compreendo todas as implicações da participação nesta pesquisa, e firmo através deste que estou de acordo com o que foi acima mencionado, assim como também expresse aqui minha livre vontade em participar da pesquisa cuja temática engloba: “Produção de segmento, língua alemã e ensino formal e natural”.

---

De acordo (Assinatura)

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

## ANEXO B - Questionário Sujeito R

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL  
 Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristiane Lazzarotto-Volcão  
 Mestranda: Stephanie Elisabeth Jungklaus Speckhann

### Questionário para Pesquisa de Mestrado

1. Idade

2. Sexo

Feminino

Masculino



3. Cidade natal

4. Profissão

5. Você tem algum problema de audição?

Sim

Não



6. Algum parente seu fala alemão?

Sim

Não



7. Se sim, qual? (grau de parentesco)

8. Você estuda ou já estudou alemão?

Sim

Não



9. Como você aprendeu alemão?

Aula em escola de idioma

Aula particular

Curso online na internet	<input type="checkbox"/>	Morando em um país de fala alemã	<input type="checkbox"/>
Trabalhando no país de fala alemã	<input type="checkbox"/>	Curso de alemão no país de fala alemã	<input type="checkbox"/>
Com amigos alemães	<input type="checkbox"/>	Contato com leitura em alemão	<input type="checkbox"/>
Ouvindo música em alemão	<input type="checkbox"/>	Vendo filmes em alemão	<input type="checkbox"/>
Vendo programa de tv em alemão	<input type="checkbox"/>	Outros. Quais?	<input type="checkbox"/>
<b>10. Se não estuda mais, há quanto tempo parou de estudar alemão?</b>			
<b>11. Você ainda utiliza a língua alemã?</b>	Sim	Não	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>12. Se não estuda mais, qual é o contato com a língua alemã, atualmente?</b>			
Livros/Revistas	<input type="checkbox"/>	Internet	<input type="checkbox"/>
Vídeos	<input type="checkbox"/>	Filmes	<input type="checkbox"/>
Música	<input type="checkbox"/>	Viagem para algum país de língua alemã	<input type="checkbox"/>
Conversas com		Conversas com	

algum alemão

brasileiro que  
fala alemão

Outros. Quais?

Não tenho mais  
nenhum contato  
com a língua  
alemã.

**13. Você acha que sua  
pronúncia (do alemão) é boa  
(parecida com a de um  
alemão nativo)?**

Sim

Um  
pouco

Muito

Não

**14. Você fala outros  
idiomas?**

Sim

Não

**15. Se sim, quais?**

**16. Há quanto tempo você  
fala/ estuda outros idiomas?**

Obrigada pela sua colaboração!

Att.,

Stephanie E. J. Speckhann

**ANEXO C - Questionário Sujeito T**

**Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL**  
**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Lazzarotto-Volcão**  
**Mestranda: Stephanie Elisabeth Jungklaus Speckhann**

**Questionário para Pesquisa de Mestrado****1.Idade****2.Sexo**

Feminino

Masculino

**3.Cidade natal****4.Profissão****5.Você tem algum problema de audição?**

Sim

Não

**6.Algum parente seu fala alemão?**

Sim

Não

**7.Se sim, qual? (grau de parentesco)****8.Com quantos anos começou a estudar alemão?****9.Em qual escola/instituição estuda (ou estudou) alemão?****10.Por quanto tempo estuda (ou estudou) alemão?****11.Você fala outros idiomas?**

Sim

Não



12. Se sim, quais?

13. Há quanto tempo você fala/ estuda outros idiomas?

14. Qual foi o interesse em estudar alemão? O que o fez se interessar pela língua alemã?

15. Você acha que tem dificuldade na leitura das palavras em alemão? Assinale a opção de sua preferência.

**Dificuldade**

Muito	Sim	Um pouco	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Você acha que tem dificuldade em mais alguma habilidade na língua alemã? Assinale a opção de sua preferência.

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Se sim, em qual habilidade? (além da leitura)

Escrita	Compreensão	Fala
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Você acha que sua pronúncia (do alemão) é boa (parecida com a de um alemão nativo)?

Muito	Sim	Um pouco	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela sua colaboração!

Att.,  
Stephanie E. J. Speckhann

## ANEXO D - Texto usado no Teste de Produção com Texto.



pós-graduação em lingüística

Universidade Federal de Santa Catarina, CCE UFSC, CPGLq. sl. 201, Trindade  
CEP 88040-670. Florianópolis, SC, Brasil - Fone: (048) 331.9551 - Fax: (048) 331.6604

E-mail: [cg@ccs.ufsc.br](mailto:cg@ccs.ufsc.br)  
<http://www.cce.ufsc.br/801-pgl>

**Mestranda: Stephanie E. J. Speckhann**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Lazzarotto-Volcão**

### 1. Leia o texto abaixo, por favor.

#### Der Säufer

Der nächste Planet wurde von einem Säufer bewohnt. Sein Besuch war nur sehr kurz, doch versenkte er den kleinen Prinzen in eine tiefe Traurigkeit:

-Was machst du hier?, sprach er zu dem Säufer, den er stumm sitzend vor einer Reihe leerer und einer Reihe voller Flaschen vorfand.

-Ich trinke, antwortete der Säufer mit düsterer Miene.

-Und warum trinkst du?, fragte der kleine Prinz.

-Um zu vergessen, antwortete der Säufer.

-Was willst du vergessen?, fragte der kleine Prinz, der ihm schon leid tat.

-Ich will vergessen, dass ich mich schäme, gestand der Säufer und ließ den Kopf hängen.

-Über was schämst du dich?, fragte der kleine Prinz beharrlich weiter, denn er wollte ihm helfen.

-Ich schäme mich, weil ich saufe!, sagte der Säufer abschließend und hüllte sich in tiefes Schweigen.

Da verschwand der kleine Prinz bestürzt.

Die großen Leute sind wirklich sehr, sehr sonderbar«, dachte er sich während er weiterreiste.

**ANEXO E - Imagens usadas no Teste de Produção com Imagens.****Imagem 1****Imagem 2****Imagem 3****Imagem 4****Imagem 5****Imagem 6**

**Imagem 7**



Calendário

**Imagem 8**



Leite

**Imagem 9**



Computador

**Imagem 10**



Luz

**Imagem 11**



Esquilo

**Imagem 12**



Munique

**Imagem 13**