

**PERCEPÇÃO FÔNICA NÃO NATIVA E ENSINO DE LÍNGUAS:
AMALGAMANDO FONOLOGIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

*Non-native phonic perception and language teaching:
Merging phonology and pedagogical practices*

Reiner Vinicius PEROZZO
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
reiner.vinicius@ufrgs.br
<http://orcid.org/0000-0002-7778-9690>

Felipe Flores KUPSKE
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
felipe.kupske@ufrgs.br
<http://orcid.org/0000-0002-0616-612X>

RESUMO: Este artigo discute o ensino de línguas, particularmente de elementos sonoros, sob a égide da percepção fônica não nativa, fundamentando-se na complementaridade entre o expediente fonológico e as práticas pedagógicas que embasam os espaços de aprendizagem. Considerando que fala é determinante para a comunicação efetiva em outras línguas, defendemos que é a partir da percepção fônica que o conhecimento linguístico do aprendiz se estabelece e, consequentemente, seu sistema fonológico. Nessa esteira, focalizamos dois objetivos específicos: (1) abordamos os construtos referentes à Fonologia de Uso (Bybee, 2001, 2010) e à Fonologia Gestual (Albano, 2001, 2020) para ponderar a conexão entre percepção e sistema fonológico e, posteriormente, discorreremos sobre o *framework* comunicativo de Celce-Murcia *et al.* (2010) a fim de vislumbrarmos como aspectos fônicos podem ser integrados à sala de aula; e (2) apreciamos três atividades didáticas que envolvem elementos fônicos, fundamentadas sobre os preceitos comunicativos endereçados pelo referido modelo. Avaliamos, à guisa de conclusão, que o professor de línguas pode se valer de práticas exitosas para o tratamento dos aspectos fônicos se adotar atividades didáticas que se distanciem de técnicas mecanicistas e cenários descontextualizados.

PALAVRAS-CHAVE: Percepção fônica não nativa; ensino de línguas; fonética e fonologia.

ABSTRACT: This article focuses on discussing language teaching, particularly speech sounds, under the aegis of non-native phonic perception, based on the complementarity between the phonological component and the pedagogical practices that support learning spaces. Considering that speech is crucial for

effective communication in other languages, we argue that it is through phonic perception that the learners' linguistic knowledge is instantiated and, consequently, their phonological system. In this vein, we focus on two specific objectives: (1) we address the constructs referring to Usage-based Phonology (Bybee, 2001, 2010) and Gestural Phonology (Albano, 2001, 2020) to consider the connection between perception and phonological systems and, subsequently, we discuss the communicative framework coined by Celce-Murcia *et al.* (2010) in order to glimpse how phonic aspects can be integrated into the classroom; and (2) we analyze three classroom activities that involve phonic elements, based on the communicative precepts addressed by the aforementioned model. Our conclusion is that language teachers can use successful practices to address phonic aspects if they adopt teaching activities that distance themselves from mechanistic techniques and decontextualized scenarios.

KEYWORDS: Non-native speech perception; language teaching; phonetics and phonology.

INTRODUÇÃO

A percepção fônica¹ não nativa refere-se à habilidade de entender e interpretar as informações sonoras dos diversos sistemas linguísticos. De modo mais preciso, concebemos a percepção fônica não nativa como um fenômeno sociocognitivo, de vultosa complexidade, e que vincula propriedades acústicas e/ou articulatórias de formas linguísticas (familiares ou não ao percebedor), oriundas do entorno, a elementos ou símbolos internos (Perozzo, 2017).

Embora se trate de um domínio de investigação cujo início se deu em meados dos anos 1950 (Delattre; Liberman; Cooper, 1955), foi apenas recentemente que os estudos perceptuais despontaram e começaram a atrair atenção de pesquisadores nacionais e internacionais (Perozzo; Kupske, 2022). Tais trabalhos vieram a fornecer informações extremamente relevantes acerca do conhecimento linguístico, contribuindo para com questões essencialmente teóricas - como o redimensionamento das fronteiras tradicionais entre Fonética e Fonologia e, também, a ligação de aspectos fônicos a outros padrões ou unidades gramaticais (Perozzo, 2017). Outrossim, pesquisas com foco perceptual também beneficiaram a elucidação de questões práticas, a exemplo da elaboração de dispositivos para reconhecimento e síntese de fala, assim como protocolos de identificação de locutores no âmbito forense.

Para além das vantagens elencadas acima, Perozzo (2021) destaca que o principal compromisso dos estudos perceptuais talvez seja o de caracterizar quais propriedades acústicas e/ou articulatórias revelam-se mais prevacentes para a distinção de contrastes fônicos não nativos nos contextos em que se inserem aprendizes de línguas. Indagamo-nos, pois, acerca de quais sejam as razões por que diferentes grupos de aprendizes se valem de informações fônicas diversas para instaurar distinções funcionais na língua-alvo. Trazemos à baila, então, um exemplo bastante ilustrativo dessa espécie de enigma: Rochet (1995) apresentou estímulos sonoros contendo a vogal francesa [y] a canadenses, falantes de inglês, e a brasileiros, falantes de português, e solicitou a eles que identificassem tal categoria. Como resposta, de forma geral, os falantes de inglês classificaram-na como [u], enquanto que os falantes de português brasileiro classificaram-na como

¹ Neste trabalho, utilizamos o termo “fônico” para designar o contínuo existente entre aspectos fonéticos e fonológicos de um sistema linguístico.

[i]. Esse resultado aponta para o fato de que, provavelmente, canadenses anglófonos recorreram ao parâmetro de arredondamento labial e/ou posterioridade para identificar a vogal francesa, enquanto que brasileiros focalizaram o parâmetro de anterioridade.

No Brasil, há pouco mais de duas décadas, os estudos perceptuais têm ganhado notoriedade no que tange a discussões envolvendo questões básicas das áreas de Bilinguismo e Aquisição de Segunda Língua, já que seus achados fornecem evidências robustas para descrever e explicar os processos sociocognitivos que permeiam o desenvolvimento linguístico não nativo. Esse intervalo de tempo também tem se mostrado frutífero para as áreas de Fonética e Fonologia, já que os trabalhos em percepção fônica não nativa têm tensionado assunções basilares desses campos, como a unidirecionalidade da Fonologia (*top-down*) e a categorização dos contínuos virtualmente ilimitados da Fonética. Contudo, na área de Linguística Aplicada, versar sobre pontos ligados à percepção fônica não nativa ainda se resume a uma tarefa que encontra resistência, seja por sua atribuição errônea a um paradigma mecanicista de ensino de línguas, seja pelo juízo equivocado de alguns pesquisadores de que o material fônico das línguas não mereça atenção.

Entendemos que a área de percepção fônica não nativa tenha implicações significativas para o ensino de línguas, uma vez que a compreensão da fala é determinante para a comunicação efetiva em outras línguas. Todavia, a discussão sobre a importância da percepção não se restringe apenas à inteligibilidade e à compreensibilidade da fala. À luz da psicolinguística atual, sabemos que mesmo que o ambiente seja capaz de fornecer insumos representativos, eles apenas são processados se percebidos pelo aprendiz, conforme sinalizam Perozzo e Kupske (2021, 2022) e Kupske e Perozzo (2023a). O próprio estudo de Rochet (1995), citado previamente, faz-nos questionar a razão pela qual aprendizes anglófonos e lusófonos estariam inclinados a atentar para referências distintas do “mesmo som” e de que modo essa preponderância seletiva se relaciona ao ensino de línguas.

O trabalho de Rochet (1995) também nos lembra de que a percepção humana é ancorada nas experiências anteriores de um indivíduo. Balizando essa máxima com base no contexto de sala de aula, mesmo atividades de pronúncia bem planejadas, contendo insumos frequentes e significativos, podem não implicar um desenvolvimento efetivo da oralidade ao desconsiderar o que os aprendizes são realmente capazes de perceber. Essa constatação se faz ainda mais

importante em termos de práticas pedagógicas que, assim como este trabalho, preveem que a gramática do aprendiz se constrói com base no uso (Bybee, 2001). É nesse quesito que adicionamos outro ponto expressivo a emergir da contribuição dos estudos perceptuais: refletir sobre estratégias didáticas que possam ser utilizadas em sala de aula a fim de desenvolver a capacidade perceptual dos aprendizes em relação aos sons não nativos, de maneira que possamos garantir o processamento das línguas-alvo.

A título de clarificação, registramos que percepção e produção da fala são processos ativos, que se retroalimentam e se reforçam. Nosso posicionamento é o de que a produção da fala seja uma atividade sensório-motora complexa, pois envolve um conjunto altamente intrincado de ações relacionadas à coordenação de diversas partes do corpo humano. Todavia, historicamente, os mecanismos cognitivos subjacentes à produção da fala são vistos como completamente diferentes ou separados daqueles que apoiam a percepção da fala (McGettingan; Tremblay, 2018), muitas vezes sendo esse considerado um processo passivo na comunicação. Perspectivas dinâmicas de língua, como as propostas por Bybee (2001, 2010) e Albano (2001, 2020), que serão apresentadas neste trabalho, congregam gramática e uso da linguagem e, como consequência, valorizam o papel da percepção da fala no desenvolvimento, na variação e na mudança linguística. Bybee (2001, 2010), por exemplo, pressupõe que as representações mentais das línguas são afetadas e impulsionadas pela experiência, e o uso de formas e padrões, tanto na produção quanto na percepção, tem impacto em seu armazenamento na memória.

O propósito deste artigo reside em discutir o ensino de línguas sob a égide da percepção fônica não nativa, para que profissionais das áreas de Letras e Linguística possam pensar em práticas mais informadas, uma vez que a percepção é o caminho pelo qual construímos nosso conhecimento linguístico. Esse objetivo será operacionalizado em duas direções complementares: na primeira, abordaremos inicialmente os construtos referentes à Fonologia de Uso (Bybee, 2001, 2010) e à Fonologia Gestual (Albano, 2001, 2020) para ponderar a conexão necessária entre percepção e sistema fonológico e, posteriormente, ocuparemos-nos do *framework* comunicativo de Celce-Murcia *et al.* (2010) a fim de apreendermos como aspectos fônicos voltados à percepção podem ser integrados à sala de aula; na segunda, apreciaremos três atividades didáticas que envolvem elementos fônicos, fundamentadas sobre os preceitos comunicativos endereçados pelo

modelo a que nos referimos. Os fundamentos da Fonologia de Uso, da Fonologia Gestual e do *framework* comunicativo para o ensino de pronúncia serão apresentados na seção correspondente ao arcabouço teórico deste artigo, e a análise das atividades irá figurar na seção intitulada “Apreciação de atividades didáticas voltadas à percepção fônica não nativa”, a qual precede as considerações finais do presente trabalho.

ARCABOUÇO TEÓRICO

Apresentamos, nesta seção, as teorias de base que sustentam nossas ponderações acerca do tema deste artigo, a saber, a Fonologia de Uso (Bybee, 2001, 2010), a Fonologia Gestual (Browman; Goldstein, 1989, 1992; Fowler, 1986, 2014; Goldstein; Fowler, 2003; Albano, 2001, 2009, 2020) e o *framework* comunicativo para o ensino dos aspectos fônicos das línguas (Celce-Murcia *et al.*, 1996, 2010).

Da percepção fônica à organização linguística dos sons da fala

Perozzo e Kupske (2022, p. 4) elucidam que a área de percepção fônica foi (e tem sido em algum nível) “silenciada nos estudos linguísticos em virtude de, inerentemente, sangrar as concepções de universalidade, conferindo validade aos atos individuais e heterogêneos, muitas vezes suprimidos na linguística hegemônica”. Tal parecer demanda uma noção de Fonologia que se coadune com práticas linguísticas reais e significativas (as de sala de aula, por exemplo), de modo que o aprendiz de línguas possa se apropriar das informações perceptuais de cunho fônico e construir seu conhecimento fonológico.

Para Beckner *et al.* (2009), o desenvolvimento linguístico, nativo ou não nativo, envolve análises complexas e probabilísticas da língua do ambiente. Para aqueles que tomam a linguagem como um sistema dinâmico, como fazemos neste artigo, o desenvolvimento linguístico é dependente da estimativa de padrões de uma comunidade de fala específica, ou de um contexto específico, como a sala de aula de línguas, por meio das experiências percebidas pelo nosso maquinário cognitivo, capacidades psicomotoras, bem como pela dinâmica da própria interação

social (Beckner *et al.*, 2009). A gramática resulta, assim, de ciclos dinâmicos que envolvem a produção e a percepção da linguagem (Ellis, 2008). Nesse sentido, como sinalizam Perozzo e Kupske (2021, 2022) e Kupske e Perozzo (2023a), estudos recentes em psicolinguística e nas neurociências argumentam que a produção e a percepção da fala são processos sobrepostos ou, no mínimo, altamente interativos, sendo que a ligação entre a percepção e a produção da fala vai além da acústica. Para McGettigan e Tremblay (2018, p. 2), “falar requer aprender a mapear as relações entre os movimentos orais e o sinal acústico resultante, o que exige uma interação estreita entre os sistemas perceptual e motor”.

O desenvolvimento das habilidades perceptuais que respondem pela organização linguística dos sons da fala ampara-se inevitavelmente na premissa de que a língua é um organismo vivo, de caráter público. Entendemos que os sistemas linguísticos são construídos, atualizados e reatualizados por meio de um fino alinhamento entre o aparato cognitivo e o mundo experienciável que circunda o falante, ouvinte e/ou aprendiz de línguas (Perozzo, 2017; Perozzo; Kupske, 2022). Nesse sentido, para que um indivíduo possa averiguar quais sons implicam diferenças funcionais e alofônicas, ele deve ser capaz de identificar e discriminar perceptualmente os diversos insumos sonoros de seu ambiente linguístico (Perozzo; Kupske, 2022). Modelos de desenvolvimento da fala não nativa, como o *SLM* (Flege, 1995; Flege; Bohn, 2021) e o *PAM-L2* (Best; Tyler, 2007), consideram que a L1 atua como um filtro na percepção fônica não nativa, fazendo com que os sons de uma nova língua sejam percebidos como semelhantes aos da L1, e assim, categorizados.

Segundo Flege (1995), a produção da fala é fortemente limitada pela precisão perceptual do falante. A relação de equivalência entre os sistemas sonoros da L1 e da L2 poderia, por exemplo, impedir que os aprendizes desenvolvessem valores adequados para o estabelecimento das pistas fonéticas necessárias para o contraste entre ambos os sistemas. Essas pistas podem ser utilizadas para discriminar entre dois sons e indicar se pertencem à mesma categoria ou não. Se os sons da L2 forem identificados como da L1, a formação de novas categorias de contrastes será bloqueada. Entretanto, contrariamente ao que comumente se pensa, autores como Flege (1995) e Perozzo (2017) afirmam que os aprendizes de línguas - independentemente de suas idades - mantêm intactos os mesmos mecanismos e processos cognitivos aplicados ao desenvolvimento da L1, incluindo a capacidade de criar outras categorias fonéticas.

À medida que o conhecimento fonológico do aprendiz é desenvolvido por meio do incremento de suas habilidades perceptuais, as unidades fônicas devem ser representadas cognitivamente ao mesmo tempo em que devem estar disponíveis para a utilização prática e em curso, exigida em momentos reais de interação - seja para perceber formas novas com base em formas prévias, seja para executar rotinas articulatórias de produção de fala. Dois construtos fonológicos encontram-se a serviço de interseccionar a abstração dos mecanismos cognitivos de representação e a materialidade das experiências concretas de comunicação: a Fonologia de Uso, subordinada a uma teoria de gramática, e a Fonologia Gestual, concebida como um modelo fonológico. Vejamos, na sequência, os fundamentos de cada uma delas.

Para que possamos compreender os preceitos da Fonologia de Uso (Bybee, 2001, 2010), devemos levar em conta seu ponto de ancoragem: a Teoria de Exemplares (Pierrehumbert, 2001). Trata-se de uma abordagem teórica que desafia a ideia tradicional de que a linguagem seja governada por abstrações e universalismos. Cabe aqui relatar, mesmo que brevemente, que a tradição em Fonologia pressupõe que apenas elementos de natureza contrastiva - que impliquem, portanto, diferenças funcionais - possam servir de base para representações fonológicas, não considerando propriedades que capturem a variação linguística. Os fonemas, encapsulados pelas suas versões em segmentos, mas, sobretudo, os traços distintivos são as entidades que operam como unidades mínimas de descrição e análise envolvendo os processos fonológicos diversos. Posicionamentos mais clássicos desprezam, por exemplo, diferenças articulatórias cujos resultados recaiam na possibilidade de categorias fônicas híbridas, sobrepostas ou redundantes. Similarmente, desconsideram as potencialidades do chamado “detalhe fonético” e perpetuam a direção *top-down* na concepção das formas linguísticas.

Diferentemente desses pressupostos, a Teoria de Exemplares preconiza que os seres humanos armazenem e acessem informações linguísticas através de instâncias específicas - ou exemplares da fala - com que eles se deparam em sua experiência cotidiana. Na perspectiva de Pierrehumbert (2001, 2003), por exemplo, quando percebemos ou produzimos uma palavra ou uma sequência de sons, não a derivamos de uma regra abstrata para determinar como ela deve ser produzida. Ao invés disso, acessamos uma coleção de determinados exemplos de como essa palavra ou sequência de sons foi pronunciada em diferentes contextos e por diferentes falantes.

Essas instâncias são, por sua vez, armazenadas em nossa memória como exemplares e influenciam tanto a percepção quanto a produção dos enunciados nas diferentes línguas.

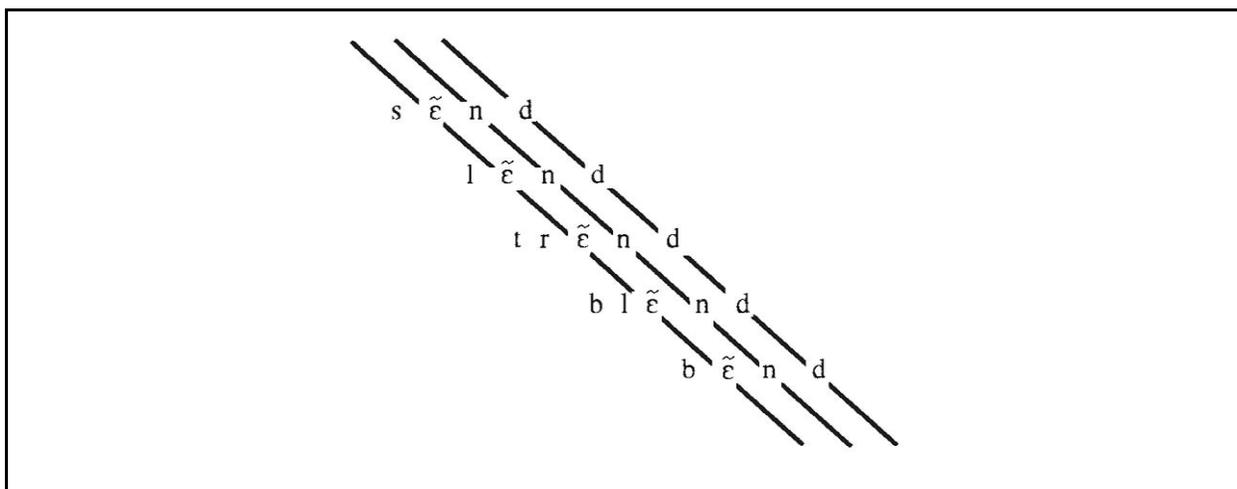
Vale frisar, conforme afirmamos previamente, que a Teoria de Exemplares fornece um alicerce teórico sólido para a Fonologia de Uso (Bybee, 2001, 2010), uma vez que essa utiliza-se dos postulados daquela para explicar como os padrões fônicos instanciam-se a partir da exposição repetida a exemplos reais de fala. A Fonologia de Uso concentra-se na relação entre a estrutura linguística e o uso real e efetivo da linguagem nas interações cotidianas e sublinha o papel da frequência de uso na formação, emergência e mudança dos padrões linguísticos. Advindo desse fundamento está o destaque à variabilidade na fala e na experiência individual na formação de padrões linguísticos. Pierrehumbert (2001, 2003) sugere que os falantes sejam sensíveis à variação encontrada na fala real, além de defender que a produção e a percepção fônica sejam moldadas pela exposição a uma ampla gama de formas. De maneira contundente, a teoria enfatiza a natureza dinâmica e probabilística da linguagem, reconhecendo que os falantes fazem uso de um rol variado de informações contextuais e experiências passadas ao perceber e produzir enunciados.

É precisamente a ampla gama de formas linguísticas experienciadas pelos usuários das línguas que serve de recurso para que Bybee (2001, 2010) encabece sua propositura de adotar a concepção de língua como um sistema dinâmico e complexo, que está constantemente sujeito a alterações impulsionadas, em grande parte, pelo uso da língua em situações de interação reais e significativas. Segundo a estudiosa, as formas linguísticas mais frequentemente usadas tendem a se tornar mais estáveis e convencionais ao longo do tempo, enquanto que as formas menos frequentes podem se tornar menos perenes e, eventualmente, desaparecer. Outro ponto que merece destaque no que diz respeito à Fonologia de Uso é o de que, nesse modelo, enfatiza-se a centralidade da analogia e da generalização na formação de padrões linguísticos. Desse modo, consoante Bybee (2001, 2010), os falantes - ou aprendizes de línguas - fazem uso de analogias entre formas linguísticas semelhantes e generalizam regularidades com base em exemplos específicos de fala que encontram em sua experiência (perceptual e produtiva) com o entorno.

Na Fonologia de Uso, a organização das formas linguísticas ocorre por meio de suas relações de similaridade e frequência de uso, as quais são dispostas em mapas cognitivos, denominados redes. As redes, essenciais para configurar a alocação dos exemplares, representam,

pois, um conjunto de formas linguísticas interconectadas, em que as mais frequentes e convencionais tendem a ser mais robustas e a ocupar posições centrais, e as formas menos frequentes (ou menos convencionais) tendem a ser mais fracas e a ocupar posições periféricas. A seguir (Figura 1), exemplificamos o conceito de redes através de relações fônicas:

Figura 1: Relações lexicais para [ẽnd] nas palavras inglesas *send*, *lend*, *trend*, *blend*, e *bend*.



Fonte: Bybee (2001, p. 22).

A exemplo da Figura 1, as redes na Fonologia de Uso oferecem, no entendimento de Bybee (2001, 2010), uma maneira de visualizar o agrupamento de formas similares, assim como como a emergência dos padrões linguísticos e seu desenvolvimento ao longo do tempo, realçando a importância do uso na formação e na evolução das estruturas linguísticas. Perozzo e Kupske (2022), ao discorrerem sobre a emergência das formas fônicas a partir das redes de conexões sonoras e semânticas entre palavras, explanam que qualquer unidade instanciada cognitivamente é representada, segundo Pierrehumbert (2003, 2016), em dois níveis: paramétrico e discreto. O nível paramétrico compreende as informações articulatorias e acústicas, e o nível discreto dedica-se às abstrações oriundas das formas detalhadas e de sua organização em redes, como segmentos e sílabas (Cristófar-Silva; Gomes, 2020).

Na perspectiva da Fonologia de Uso, as representações linguísticas que os falantes/ouvintes possuem são emergentes das categorizações advindas do uso. Assim, a Fonologia é constituída de

múltiplas representações, que são inventariadas de maneira probabilística. Ocorre, portanto, que o usuário desenvolve um sistema em que a frequência dos exemplares linguísticos tem atuação determinante na gramática, considerando o papel da experiência e das propriedades idiossincráticas de cada falante/ouvinte. Cabe esclarecer, porém, que a Fonologia de Uso (Bybee, 2001, 2010) não é o único construto que se debruça sobre as formas linguísticas em seu uso real e significativo. Passaremos, então, a versar sobre a Fonologia Gestual, conforme sinalizamos no início desta seção.

Antes de adentrarmos propriamente os preceitos da Fonologia Gestual, convém esclarecer tal designação. Trata-se de um hiperônimo para Fonologia Articulatória e Fonologia Acústico-Articulatória e, como modelo fonológico, ocupa-se do domínio da gramática que sustenta a natureza abstrata e concreta dos gestos fônicos, tanto no que diz respeito aos gestos articulatórios (Fonologia Articulatória), conforme os trabalhos de Browman e Goldstein (1989, 1992), Fowler (1986, 2014) e Goldstein e Fowler (2003), quanto no que concerne aos gestos de natureza acústico-articulatória (Fonologia Acústico-Articulatória), segundo o empreendimento teórico de Albano (2001, 2009, 2020).

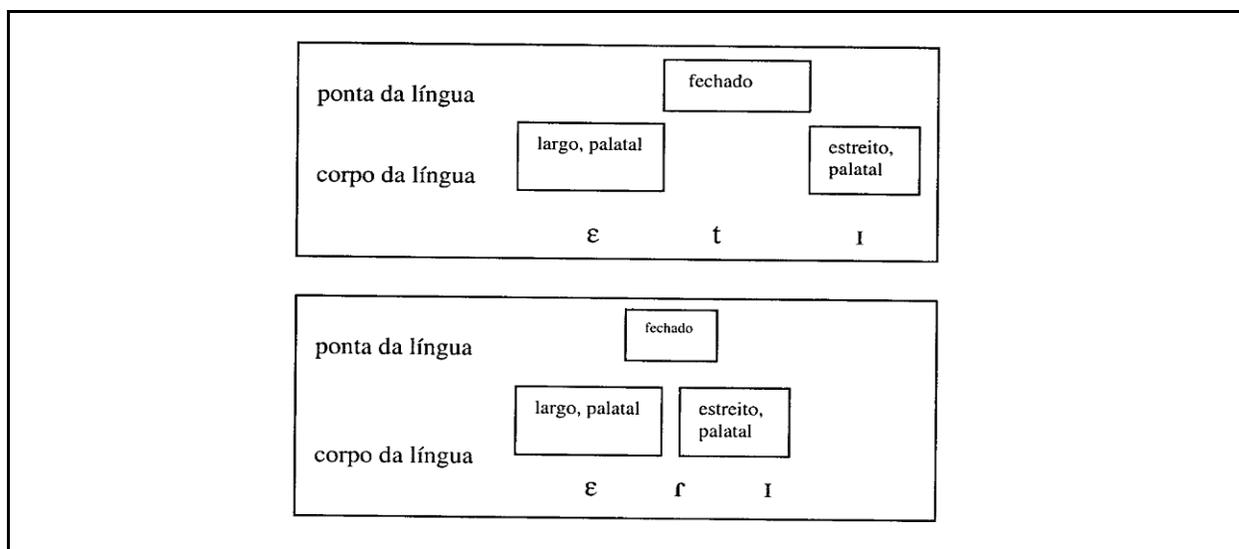
Carol Fowler, Catherine Browman e Louis Goldstein foram os principais linguistas estadunidenses, a partir da metade da década de 1980, a problematizar os princípios gerativistas que guiavam a noção de Fonologia, embora tenham feito uma leitura simpática ao projeto de Noam Chomsky e Morris Halle, publicado em 1968. Os três estudiosos propunham um modelo em que a abstração da Fonologia seria viabilizada por meio da concretude da Fonética, em uma relação em que haveria uma unidade mínima de análise capaz de transitar entre os dois nichos. A tal unidade seria conferida a prerrogativa da comensurabilidade entre uma forma fonética e uma forma fonológica, de modo que aplicações de regras transformacionais (*/input/-regra-[output]*) fossem desnecessárias ao arcabouço operacional das línguas. Surgia, em teoria fonológica, um modelo em que Fonética e Fonologia - dois campos completamente separados na linguística tradicional - viriam a se fundir, e suas fronteiras, portanto, ruiriam.

A unidade de análise em jogo é o gesto articulatório, elemento de distintividade fonológica nas línguas, o qual figura como caracterizações abstratas de eventos articulatórios físicos de tempo intrínseco (Fowler, 1980). Para Fowler (1986) e Browman e Goldstein (1989, 1992), tanto informações gradientes na cadeia da fala como informações categóricas dos sistemas linguísticos

podem ser absorvidas pelo gesto articulatório. Goldstein e Fowler (2003) explicam que as unidades fonológicas são abstratas no que se refere às variáveis articulatórias e acústicas que comumente são medidas, mas não demasiadamente abstratas a ponto de desprezarem o trato vocal e localizarem-se unicamente na mente dos usuários.

Ao desenvolver a Fonologia Articulatória, Goldstein e Fowler (2003) elucidam que os gestos articulatórios são os meios que as línguas oportunizam para que se faça possível a comunicação entre os usuários e, em decorrência disso, ilustram que tais unidades sejam interpretadas como ações públicas e não como categorias mentais estritamente - desvinculadas da realidade material, conforme supõe a maioria dos modelos fonológicos. Os gestos articulatórios podem ser descritos com base em pautas gestuais: diagramas que representam as relações temporais e a dinâmica articulatória envolvidas na produção de uma forma fônica. Nesses esquemas, cada gesto é retratado em um bloco que varia em duração e magnitude, além de ocupar uma camada específica, responsável por indicar sua posição relativa e as sobreposições ocorridas. Observemos (Figura 2), um exemplo simplificado de pautas gestuais da forma inglesa “*get it*”, que demonstram o encurtamento temporal de [t]:

Figura 2: Pautas gestuais da redução de [t] para [ɾ] na forma inglesa “*get it*”.



Fonte: Albano (2001, p. 60).

A Figura 2 indica a dinâmica que engloba o fenômeno conhecido como *flapping*, que ocorre em diferentes variedades da língua inglesa. Podemos verificar que o gesto de ponta da língua na pauta superior condiz com a oclusão alveolar característica, no mérito temporal, de [t]. Contudo, na pauta inferior, constatamos que o gesto de ponta da língua sofre um encurtamento, provocando uma redução temporal de [t] quanto à sua ativação, ocasionando uma trajetória articulatória prototípica do tepe alveolar [ɾ]. Esse exemplo é particularmente tempestivo para a nossa discussão porque se trata de uma produção variável em inglês, a partir da qual a habilidade perceptual do aprendiz deverá se mostrar sensível e ativa para que ambas as formas sejam internalizadas em seu repertório fônico. Ademais, considerando os pressupostos de Pierrehumbert (2001, 2003), já mencionados, a produção e a percepção são moldadas pela exposição a diversas formas linguísticas.

A argumentação de Goldstein e Fowler (2003) no que se refere ao gesto articulatório é conduzida, em larga escala, a enfatizar basicamente sua natureza física. Não podemos negar, no entanto, que o conhecimento linguístico do aprendiz também guarda representações e relações abstratas, ainda que procedentes do uso efetivo e real da linguagem. É nessa circunstância que avaliamos ser mais profícuo o empreendimento teórico arquitetado por Albano (2001), a Fonologia Acústico-Articulatória, que enleia operações gestuais a outras operações linguísticas referentes ao desenvolvimento linguístico. Essa aliança torna-se nítida quando a estudiosa expõe que o redimensionamento e o realinhamento dos gestos fônicos explicam a lexicalização estilística e/ou dialetal, bem como permitem que as regularidades gramaticalizem-se².

Dada a exposição dos pontos em que nos ativemos acerca desses dois construtos teóricos, podemos afirmar, com certa margem de segurança, que a Fonologia de Uso e a Fonologia Gestual, além de romperem ontologicamente com a visão tradicional de Fonologia, convergem epistemologicamente em pelo menos três aspectos inter-relacionados. O primeiro deles é o de tensionar as fronteiras entre Fonética e Fonologia. O segundo, de se valer do uso para a formação e a emergência das formas fônicas. Por último, de instituir a variabilidade linguística

² Formas morfofonológicas (entre outras) apontadas por Albano (2001) constituem alguns dos exemplos que dão sustentação ao seu argumento. Em sua obra, Albano (2001) detém-se com afinco em instâncias da formação do plural em português para demonstrar a relação fonologia-morfologia, além de resgatar unidades sintáticas para exemplificar casos de sândi externo.

como atributo que integra a gramática e garante espaço para diferenças individuais relativas às representações fônicas. Vejamos, rapidamente, em que medida esses aspectos se caracterizam para, então, demonstrarmos a conexão necessária entre percepção e conhecimento fonológico.

Fonética e Fonologia têm sido descritas e difundidas como campos distintos na linguística hegemônica (Perozzo; Kupske, 2022). À Fonética caberiam os quesitos físicos (articulatórios, perceptuais, auditivos e acústicos) dos sons da fala, e à Fonologia seria conferido o conteúdo abstrato das unidades da língua - sendo que a fala, enquanto expressão da língua, estaria condicionada a uma maquinaria gramatical que funcionaria de modo *top-down* a partir da aplicação de regras e/ou da atuação de restrições (Perozzo, 2019). A Fonologia de Uso e a Fonologia Gestual promovem tensão às fronteiras rígidas entre Fonética e Fonologia à medida que a produção da fala informa a percepção, assim como a percepção da fala informa a produção, e ambas operam como vetores *bottom-up* para a construção do conhecimento fonológico (ou seja, da Fonologia) das línguas. Assim, no prisma da Fonologia de Uso, o detalhe fonético faz parte da representação fonológica (desencadeando unidades fônicas ricas em informações linguísticas, contextuais e indexicais), e, no rol da Fonologia Gestual, os gestos fônicos equivalem à moeda comum (Goldstein; Fowler, 2003; Alves; Silva, 2016) entre percepção e produção da fala, e estampam tanto a sua face fonética quanto a sua face fonológica, vindo a colapsar a estremadura entre as duas áreas (Albano, 2001).

A linguística hegemônica também se ocupa dos limites entre competência e desempenho. Tradicionalmente, os estudos em Fonologia tratam da competência do falante/ouvinte, enquanto os estudos em Fonética tratam do seu desempenho. Nessa via, o trabalho do linguista formal tradicional é reunir argumentos que venham a corroborar ou refutar suas hipóteses acerca do estatuto representacional (isto é, mental e abstrato) de determinado elemento linguístico em prol de relacioná-lo a outras unidades de um sistema homogêneo, linear, fechado, simples e estático. O desempenho, por sua vez, encontra-se fora do escopo da linguística tradicional, pois exprime um conjunto de dados que se faz heterogêneo, não linear, aberto, complexo e dinâmico. Lembremos, pois, da célebre colocação de Albano (2001, p. 13)³ de que:

³ Albano (2001, p. 13) refere-se à demarcação da fonologia no âmbito estruturalista, em que influentes teóricos ponderavam o *status* categórico do fonema (vinculado à noção de *langue*) e o *status* variável do fone (vinculado à noção de *parole*). Salvaguardadas as diferenças entre as epistemes que embasam o estruturalismo linguístico e o

a descoberta do caráter discreto do som de fala em sua função distintiva, então representada pelo conceito de fonema, em franca elaboração tanto na Europa como nos Estados Unidos, não podia ser ameaçada pela reprodução, na Fonologia, dos contínuos da Fonética. Admitir uma variação contínua dos contrastes lingüísticos é implodir o *signans* [grifo da autora]. Um significante assentado sobre distinções potencialmente infinitas não pode marcar diferenças que se associem univocamente a diferenças de significado.

Nesses termos, o desempenho lingüístico inevitavelmente abriga as informações contínuas da fala. Para além disso, toda a gradiência existente nos enunciados passa a ter um caráter substancial no entendimento de como as línguas lidam com a variabilidade. É nesse tocante que o uso das formas lingüísticas ganha protagonismo na Fonologia de Uso e também revela, na Fonologia Gestual, as rotinas articulatórias que servem de base para o engendramento dos gestos fônicos. O uso efetivo das formas lingüísticas, em meio a interações reais e significativas, é, em nossa interpretação, a força-motriz da gramática e, por assim o ser, consolida os mecanismos cognitivos que nos levam à apropriação dos padrões fônicos das diversas línguas, já que, segundo Albano (2001, p. 30), “aprender fazendo é o esperado”.

Por fim, o manto da lingüística tradicional cobriu e, como consequência, abafou a variabilidade e as diferenças individuais que abundam na gradiência dos espectros fonéticos. A uniformidade do sistema não pode ser garantida se houver “dados duvidosos” ou *outliers* que rondem os muros da gramática. No reino da fala, porém, as ditas “variáveis extralingüísticas” não só encontram refúgio, mas, também, instalam-se ao lado das designadas “variáveis lingüísticas”. Conforme situam Kupske e Perozzo (2023a), a maneira como falamos reflete inexoravelmente nossa identidade e nosso pertencimento a grupos e comunidades. Fatores tais como gênero, idade, etnia e perfil socioeconômico influenciam o modo de nos expressarmos, o que inclui a pronúncia de sons específicos e a utilização de certas palavras e enunciados (Darvin; Norton, 2022; Howard, 2022; Kim; Webb, 2022; Schoonmaker-Gates, 2022; Singleton; Pfenninger, 2022). Em complemento, Ochs (1992), Silverstein (2003) e Eckert (2008) reiteram que o significado social das diferenças no uso da linguagem não é determinado apenas pelos grupos aos quais os indivíduos pertencem. Pelo contrário, é influenciado pelas atitudes do falante em relação a si mesmo e aos

gerativismo, esta citação nos parece pertinente à distinção, de cunho gerativo, entre formas associadas à competência e formas associadas ao desempenho.

outros, bem como pelas normas e restrições sociais que ditam o uso apropriado de formas linguísticas específicas (Kupske; Perozzo, 2023a, 2023b).

Concatenando os princípios que descrevem a percepção fônica não nativa, detalhados no início desta seção, às premissas da Fonologia de Uso e da Fonologia Gestual, julgamos elementar ressaltar que o conhecimento linguístico - o que inclui o conhecimento fonológico - do aprendiz é outorgado pela sua capacidade de perceber as formas fônicas, identificando e discriminando elementos sonoros. Tais unidades, disponíveis no entorno do aprendiz (incluindo a sala de aula), são dotadas de informações articulatórias, acústicas, prosódicas, contextuais, discursivas, sociais e indexicais, as quais são acomodadas em seu repertório fonológico. Para que eventuais assimilações (aproximação entre propriedades fônicas) e dissimilações (formação de novas categorias fônicas) aconteçam, o uso linguístico é substancial, pois é ele que alimenta a riqueza de detalhes das formas fônicas em jogo. Em outras palavras, quanto mais contato o aprendiz tiver com a língua-alvo, mais oportunidades de análise, prática e *feedback* ocorrerão. Assim, os elementos fônicos de que o aprendiz se apropria estão inevitavelmente embebidos em uma pluralidade de exemplares, abundantes em especificidades, e têm como base uma unidade comensurável de produção e percepção, capaz de atuar de forma concreta na dinâmica da fala, por meio da ativação das variáveis do trato, e de forma simbólica na abstração da língua, através de sua representação e conexão com outros entes da gramática.

Os pontos que acabamos de discutir são de extrema relevância para que pensemos o ensino de línguas sob a égide da percepção fônica não nativa, pois evidenciam a concretude dos dados de fala sem perder de vista o simbolismo das formas linguísticas que podem decorrer das práticas pedagógicas orientadas pelo professor em sala de aula. Atentar para os aspectos perceptuais da cadeia sonora presume considerar a instanciação das formas fônicas em nosso aparato cognitivo, o uso real e efetivo de tais formas e, igualmente, a variabilidade linguística que as permeia. Frente a esse cenário, discutiremos sobre o *framework* comunicativo de Celce-Murcia *et al.* (2010) para que conjecturemos como o tratamento perceptual dos sons da fala não nativa pode ser coberto em sala de aula.

Framework comunicativo para o ensino dos aspectos sonoros das línguas

O modelo comunicativo para o ensino de pronúncia proposto por Celce-Murcia *et al.* (1996) e Celce-Murcia *et al.* (2010) representa uma abordagem para o ensino da pronúncia baseada na integração da pronúncia com as demais habilidades e funções comunicativas inseridas em contextos autênticos. Em vez de tratar a pronúncia como uma habilidade isolada, seguindo uma tradição mecanicista para o ensino de pronúncia que ainda vigora na pedagogia de línguas, o modelo comunicativo reconhece sua importância como parte integrante da comunicação humana e, portanto, defende sua inclusão nas atividades de ensino de todas as habilidades linguísticas.

Ao que reiteram Celce-Murcia *et al.* (2010), a essência do modelo comunicativo que elaboraram concentra-se nos seguintes pressupostos:

- (1) Aprende-se uma língua com mais eficácia quando inserida em um enquadre mais amplo de comunicação. O objetivo da sala de aula de línguas é permitir que os aprendizes estejam aptos a utilizar a língua-alvo efetivamente para propósitos comunicativos;
- (2) Escolhem-se os materiais e as tarefas de sala de aula de forma a refletir os interesses e as necessidades dos aprendizes, despertando-lhes o desejo de se comunicar em outra língua;
- (3) Desenvolve-se a língua-alvo mais eficientemente quando os aprendizes são participantes ativos, encorajados a fazer perguntas tanto para os colegas quanto para o professor, e quando tomam decisões e negociam ideias;
- (4) Fomenta-se que os aprendizes consigam expressar conceitos, noções e ideias em diversas oportunidades de interações sociais;
- (5) Esclarece-se que resultados inesperados fazem parte do processo comunicativo e os aprendizes são estimulados a correr “riscos linguísticos” e formar hipóteses sobre o funcionamento da língua-alvo, cuja comprovação ou refutação depende de maior exposição à língua e do *feedback* do professor.

Sem entrarmos aqui no debate sobre a “autenticidade” de materiais pedagógicos para o ensino de línguas, precisamos destacar que um dos pilares fundamentais desse modelo é a

utilização de materiais autênticos e situações da vida real para ensinar pronúncia. Isso permite, por exemplo, que os alunos se envolvam com exemplos de linguagem real, como vídeos, gravações de áudio ou textos autênticos, facilitando a compreensão da pronúncia em contextos orgânicos. Além disso, o modelo de Celce-Murcia *et al.* (1996) e Celce-Murcia *et al.* (2010) enfatiza atividades interativas que instigam os estudantes a praticar a pronúncia da língua-alvo em situações comunicativas reais. Outro aspecto notável do modelo é o seu foco na inteligibilidade, na compreensibilidade e na fluência em L2 em detrimento da “perfeição nativa” de pronúncia. O objetivo, então, de forma geral, não é imitar os padrões de fala de usuários nativos, monolíngues funcionais, mas, sim, desenvolver uma produção da fala clara e compreensível.

O modelo ainda destaca a importância dos aspectos suprasegmentais, às vezes negligenciados no ensino de pronúncia, como o acento, a entonação, o ritmo e a fala conectada. Esses pontos não apenas contribuem para a inteligibilidade e para a compreensibilidade, mas também para a expressividade e a naturalidade da fala. Os aprendizes praticam a entoação adequada para diferentes tipos de sentenças, como declarações, perguntas e exclamações, e passam a se dar conta da importância da fluência em seu discurso. Ademais, o modelo enfatiza a importância do *feedback* e da explicitação de rotinas articulatórias em casos de produções não objetivadas, de forma a auxiliar os estudantes a compreenderem a dinâmica de elementos fônicos mais desafiadores. Cria-se, assim, um ambiente de apoio em que os aprendizes se sentem encorajados a desenvolver suas habilidades de pronúncia, munidos de estratégias pedagógicas capazes de pormenorizar os sons⁴ que exigem maior atenção.

O modelo contempla cinco passos: (1) descrição e análise, no qual o item-alvo é destacado em termos de suas características articulatórias e de como ocorrem no discurso; (2) discriminação auditiva, no qual atividades de percepção são desempenhadas a fim de se estabelecerem contrastes lexicais; (3) prática controlada e *feedback*, que compreende a produção oral de itens pré-selecionados pelo professor de uma maneira controlada e, de certa forma, ainda mecanicista; (4) prática guiada e *feedback*, momento menos controlado no qual os aprendizes têm um pouco mais

⁴ O modelo em questão não se compromete explicitamente com uma unidade de análise ou primitivo específico, como o traço, o fonema, o fone, ou o gesto. No entanto, os exemplos oferecidos por seus proponentes são frequentemente registrados entre barras inclinadas e colchetes, o que nos leva a cogitar que as formas abordadas sejam da ordem do fonema e do fone.

de autonomia na utilização dos itens apresentados no passo anterior; e (5) prática comunicativa e *feedback*, quando os aprendizes podem produzir itens-alvo livremente, em situações comunicacionais reais, e já dispensam receber novas instruções para o uso dos itens em questão.

De acordo com Kupske e Alves (2017), embora o modelo indique cinco momentos, esses não estão calcados em uma lógica puramente cartesiana, na qual cada passo é, de forma categórica, aplicado após o outro e em uma única direção, do primeiro ao quinto. Ainda para os autores, os passos propostos, contrariamente, estão imersos em uma perspectiva que valoriza a gradualidade do processo, sendo que a retenção de pequenas modificações resulta no desenvolvimento da pronúncia. Além de o modelo considerar o desenvolvimento linguístico em períodos de tempos discretos, os passos propostos pelos autores não limitam os possíveis comportamentos linguísticos dos aprendizes, que podem ser aleatórios e individuais, justificando, assim, a presença de *feedback*

Resumidamente, o referido modelo coloca a inteligibilidade, a compreensibilidade e a fluência no centro do ensino e da prática da pronúncia para uma comunicação eficaz e livre de ruídos. A proposta reconhece, por sua vez, a importância da pronúncia na comunicação oral, mas enfatiza que a perfeição na produção de sons individuais não é o objetivo principal. Em vez disso, o foco está em ajudar os alunos a se tornarem comunicadores claros e usuários competentes nas diversas situações de interação que o mundo real exige, inclusive (e, talvez, mais ainda) aquelas entre falantes não nativos.

Passemos agora à próxima seção deste artigo, que recobra dois pilares de nossa exposição: (1) os exemplares das línguas (do ponto de vista da Fonologia de Uso) e suas unidades fônicas (do ponto de vista da Fonologia Gestual) inseridos em (2) uma proposta didática, situada em sala de aula, que tem por princípio seguir um modelo comunicativo para o tratamento perceptual dos sons da fala não nativa.

APRECIÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS VOLTADAS À PERCEPÇÃO FÔNICA NÃO NATIVA

Referenciar os aspectos fônicos da língua-alvo pode ser uma tarefa exigente para o professor. Muitos professores podem não ter recebido orientação adequada em Fonética e

Fonologia durante sua formação inicial ou continuada, gerando inseguranças ao lidar com essa temática. Devemos considerar, também, que essas podem ser áreas da Linguística que requerem um entendimento detalhado dos sons da fala e de como eles são organizados em um sistema linguístico. Nesse sentido, alguns professores podem ter dificuldade em compreender esses conceitos e, conseqüentemente, evitam mencioná-los em sala de aula. Tampouco podemos esquecer que, em alguns currículos, há maior ênfase em habilidades como leitura, escrita e “gramática”, em detrimento de pontos envolvendo Fonética e Fonologia. Isso pode levar os professores a concentrarem seus esforços em outros assuntos que não os que envolvem os aspectos fônicos. Ainda, com um programa de curso exíguo e muitos tópicos para cobrir, alguns professores podem sentir que não têm tempo suficiente para promover o aprimoramento das habilidades de percepção e produção de sons em sala de aula.

Recentemente, no entanto, diversos manuais que englobam aspectos fônicos das línguas têm sido publicados. Muitos deles versam sobre a língua inglesa, em virtude de seu grande consumo e de seu prestígio internacional, mas também encontramos obras que propõe descrever e explicar os padrões sonoros de outras línguas, como o espanhol e o português. Um dos critérios a serem avaliados nessas publicações, cujo foco tende a ser o trabalho em sala de aula, diz respeito à abordagem pedagógica que pretendem levar a cabo: se contém um *design* instrucional e atividades mais mecanicistas ou se enveredam por uma via mais comunicativa. Desse modo, um dos materiais didáticos voltados ao tratamento dos aspectos fônicos que chama a nossa atenção corresponde à produção *Curtindo os Sons do Brasil: Fonética do Português do Brasil para Hispanofalantes*, que tem como objetivo elucidar temas que concernem à Fonética e à Fonologia do português brasileiro, elaborado especialmente para falantes nativos da língua espanhola.

A obra em questão, de autoria de Ubiratã K. Alves, Luciene B. Brisolara e Reiner V. Perozzo, foi publicada em 2017 pela Editora Lidel. Segundo os autores, a concepção do livro deu-se a partir de oportunidades de diálogo com professores de português como L2, que relataram carência de materiais em relação ao ensino de pronúncia de forma descontraída, além do fato de que muitos dos materiais vigentes não se adequavam à realidade do aprendiz cuja língua materna

é o espanhol⁵. Alves, Brisolara e Perozzo (2017) reiteram, de maneira explícita, que, em função de objetivarem apresentar os conteúdos em um contexto comunicativo de ensino, decidiram seguir o modelo de Celce-Murcia *et al.* (2010), uma vez que acreditam que o ensino de aspectos fônicos deva ir além de atividades do tipo “ouça e repita”. Nas palavras dos autores (Alves; Brisolara; Perozzo, 2017, p. 7):

Consideramos que os cinco passos descritos acima somente adquirem um caráter comunicativo se inseridos em um ambiente de interação, através da definição dos objetivos comunicativos a serem alcançados. Dessa forma, cada uma das unidades do presente livro se adequa a um tópico da realidade brasileira, frequentemente contrastado com a realidade do país do aluno. Acreditamos que, dessa forma, o aprendiz não somente poderá falar sobre sua realidade, mas, também, aprenderá um pouco mais sobre a cultura do Brasil.

Optamos, para fins de discussão neste artigo, selecionar três atividades da primeira unidade do livro⁶, que tem como escopo o eixo temático *Conhecendo o Brasil*. Decidimos, também, selecionar atividades de apenas uma unidade para que o tópico comunicativo – que serve como fio condutor das atividades – pudesse ser mantido. Para demonstrar a evolução do tratamento fônico dispensado ao item-alvo da unidade, o contraste entre [b] e [v], iremos nos deter em uma atividade inicial, de descrição e análise [primeiro passo do modelo comunicativo de Celce-Murcia *et al.* (2010)], uma atividade medial, de prática guiada (quarto passo do referido modelo), e uma atividade final, de prática comunicativa (quinto passo)⁷.

Antes de passarmos propriamente à apreciação das atividades, convém dilatar um pouco mais o cenário em que se manifesta a distinção [b-v] que ocorre articulatória, perceptual e representacionalmente em português. O que a Fonética Articulatória tradicionalmente denomina *oclusiva bilabial vozeada* ([b]) caracteriza-se, na Fonologia Gestual, por uma *estrutura*

⁵ Como se trata de um manual instrucional para um público amplo, pensado também para estudantes autodidatas, a obra não fomenta discussões epistemológicas sobre as unidades que orbitam a gramática fonológica dos aprendizes, e tampouco problematiza teorias e modelos fonológicos e suas relações com os dados observáveis. Contudo, para os propósitos deste artigo, alinhados ao arcabouço teórico gestual, iremos utilizar a terminologia correspondente a tal referencial.

⁶ Tendo em vista as cláusulas de direitos autorais da obra, não traremos imagens das páginas do livro. Em vez disso, reproduziremos em formato de texto as atividades selecionadas.

⁷ Ressaltamos que tais atividades frequentemente contam com momentos de percepção e produção dos gestos-alvo, em uma perspectiva integrada. Embora o foco deste artigo seja o quesito perceptual das práticas pedagógicas, acreditamos que percepção e produção sejam indissociáveis, pois, como já mencionamos, tais habilidades se complementam e se retroalimentam.

coordenativa (Fowler *et al.* 1980) especificada em termos de dimensões independentes, porém relacionadas, chamadas de *variáveis do trato vocal*. Cada variável do trato está associada a conjuntos específicos de articuladores cujos *local* e *grau de constrição* determinam o valor daquela variável. Por exemplo, uma das variáveis envolvidas na produção de [b], em termos de local de constrição, é a de Abertura Labial (AL), que corresponde à distância vertical entre os lábios superior e inferior. Três articuladores podem contribuir para a alteração de AL: a mandíbula, o lábio inferior e seu deslocamento vertical que acompanha a mandíbula, e o lábio superior e seu o deslocamento vertical em direção à mandíbula (Browman; Goldstein, 1989). Em termos de grau de constrição, o gesto é indicado pelo descritor *fechado*, que corresponde ao mecanismo oclusivo da corrente de ar que opera na variável incidente sobre a AL. Além disso, [b] também se constitui por um descritor de glote, apontado como *estreito*, em função da vibração constante das pregas vocais. No caso de [v], tradicionalmente conhecida como *fricativa labiodental vozeada*, temos outra estrutura coordenativa (no referencial gestual), com especificações distintas: a oclusão parcial do lábio inferior em relação aos dentes superiores marca a ativação do gesto labial, representado em termos de local de constrição pela variável AL e pelo descritor *dental*, e indexado em termos de grau de constrição pelo descritor *crítico*, os quais atuam em conjunto com a variável equivalente à glote, cujo descritor, aos moldes de [b], também é *estreito*, dada a atuação, novamente, da vibração das pregas vocais.

O falante nativo de português domina o padrão característico de “movimentos coordenados a partir dos articuladores do trato vocal” (Browman; Goldstein, 1989, p. 69) que culmina na ativação de constrições responsáveis pelas estruturas coordenativas de [b] e [v]. Mais precisamente, para fins de produção e percepção dessas categorias gestuais, os brasileiros controlam a ativação da variável AL quanto aos descritores *fechado* (grau de constrição) e *labial* (local de constrição) para [b] e quanto aos descritores *crítico* (grau de constrição) e *dental* (local de constrição) para [v]. A experiência com essas rotinas articulatórias faculta, portanto, o gerenciamento produtivo e perceptual da tarefa dinâmica envolvida nesses movimentos finamente orquestrados. Por outro lado, essas diferenças de ativação gestual tendem a acarretar um contraste fônico bastante desafiador ao hispanofalante, já que os descritores que interagem na variável AL, conforme veremos mais adiante, são outros em espanhol.

Tecidas as principais considerações sobre o estatuto gestual do contraste de interesse da unidade que selecionamos, passemos, então, à apreciação das atividades que concernem ao fenômeno. A primeira atividade que analisaremos encontra-se na seção designada *Pensando sobre os sons* (Quadro 1) e refere-se, no modelo de Celce-Murcia *et al.* (2010), ao passo de “descrição e análise”. O objetivo da atividade é chamar a atenção dos aprendizes para algumas palavras em português brasileiro que iniciam com gestos labiais: de um lado, gestos envolvidos em fricativas labiodentais e, de outro, gestos implicados em oclusivas bilabiais. Essas categorias gestuais são contrastivas em português, mas não distinguem significado em espanhol, daí a necessidade de sistematizá-las.

Quadro 1: Atividade de descrição e análise para o tratamento do contraste [b-v] em português

PENSANDO SOBRE OS SONS

- a) Considere os sons iniciais das palavras ‘viajar’ e ‘voar’. Trata-se do mesmo som encontrado no início das palavras ‘boa’ e ‘Bahia’?
- b) E o som da letra na palavra ‘Curitiba’? Trata-se do mesmo som encontrado em ‘Salvador’?

DICA LEGAL: Em português, a letra é pronunciada sempre com o mesmo som ([b]), independentemente da posição que esta letra ocupar na palavra. Trata-se de uma explosão, realizada pelo encontro e pela separação dos lábios superior e inferior, como nas palavras ‘boa’, ‘Bahia’, ‘Curitiba’ e ‘Cuiabá’.

Em português, a letra <v> é produzida com um som diferente daquele encontrado na letra . Trata-se do som [v], caracterizado pela fricção entre os dentes superiores e o lábio inferior, como em ‘Vitória’ e ‘Salvador’. Esta fricção é semelhante à encontrada no som de [f]; porém, [v] é produzido com vibração das pregas vocais.

Fonte: Alves; Brisolara; Perozzo (2017, p. 10)

Os autores iniciam a atividade suscitando que os aprendizes foquem sua atenção em palavras do português que iniciam com [v], e solicitam aos estudantes que o comparem com outras palavras que iniciam com [b]. Como o momento é de descrição e análise, é imprescindível que os alunos reflitam, de forma explícita, sobre o contraste. Esse primeiro ponto também se faz interessante na medida em que situa o contraste em início de palavra, uma das posições silábicas possíveis de se instalar a distinção entre [b] e [v]. O item (b) também requer que os aprendizes

comparem os gestos labiais de palavras em português, mas, desta vez, considerando aspectos grafêmicos, já que problematiza a associação entre “letra e som” em palavras contendo gestos de uma oclusiva bilabial e de uma fricativa labiodental.

A despeito de a atividade se mostrar alinhada a uma perspectiva que encara os gestos fônicos de modo análogo ao segmento, é notória a preocupação dos autores em mostrar que o contraste em questão existe tanto em posição inicial quanto em posição medial das palavras em português, além de esclarecer que tal diferença também opera na grafia. Esse cuidado fica evidente nos dois parágrafos que correspondem ao que os autores chamam de “Dica legal”, espaço para sintetizar uma explicação que, em manuais mais tradicionais, poderia ser maçante e descontextualizada. Como primeiro passo do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, parecem-nos satisfatórias a descrição e a análise apresentadas pelos autores, pois cumprem seu objetivo de informar os aprendizes sobre os padrões sonoros encontrados em português e os habilita a avançar para os passos seguintes já com a clareza suficiente para continuarem a se desenvolver perceptualmente em relação aos aspectos fônicos introduzidos.

A segunda atividade que exploraremos situa-se na seção *Prática guiada* (Quadro 2) e concerne, no modelo de Celce-Murcia *et al.* (2010), ao passo de “prática guiada e *feedback*”. O propósito da atividade é fazer com que os aprendizes tenham a oportunidade de interagir mais livremente em relação aos itens-alvo pré-selecionados. A atividade traz diversos exemplares para a prática do contraste [b-v] e implica que os estudantes recorram às formas-alvo para poder cumprir o objetivo dessa prática. Os autores valem-se, para tanto, de um enredo em que os alunos supostamente farão uma viagem, mas precisam decidir qual cidade irão visitar. Note-se que a própria construção do enunciado afasta implicitamente os aprendizes de uma atividade com caráter estrutural e mais mecanicista, em que a forma prepondera sobre a função. Como se trata de um direcionamento comunicativo no que tange à percepção e à produção dos gestos fônicos, *a fortiori* o objetivo da atividade necessita se desprender de uma abordagem mais estruturalista e cartesiana.

Quadro 2: Atividade de prática guiada para o tratamento do contraste [b-v] em português**PRÁTICA GUIADA**

a) Suponha que você vai viajar junto com seu colega. Vocês dois ganharam um concurso de viagens organizado pelo Ministério de Turismo Brasileiro e precisam entrar em um consenso sobre qual das seis cidades vocês dois visitarão juntos. Explique, para seus colegas, os critérios que vocês levaram em consideração. Como ajuda para a tomada de decisões, use pelo menos quatro dos itens apresentados abaixo.

preço barato	variedade cultural	belezas naturais
comida em abundância	bebidas diferentes	prédios tombados
voos mais curto	visitantes estrangeiros	

Fonte: Alves; Brisolara; Perozzo (2017, p. 13)

Atente-se para o fato de que a atividade demanda que os alunos se posicionem, tomem decisões e justifiquem suas escolhas, ações que fortalecem sua natureza comunicativa. Por ser uma prática guiada, a atividade conta com formas pré-selecionadas, conforme informamos anteriormente, mas tais formas estão a serviço de um objetivo mais amplo e com maior impacto na realidade dos estudantes, já que em seu entorno eles também precisam se decidir, argumentar, justificar, etc., e os fazem por meio da linguagem. Novamente, os autores observaram a importância de alocar o contraste [b-v] em diferentes posições silábicas e em sintagmas com diferente número de sílabas e tonicidade distinta. Esse leque de opções propicia a prática perceptual e produtiva das palavras-alvo, alimentando seu conhecimento linguístico (sintático e morfológico) e ampliando as relações gestuais na gramática fonológica dos estudantes. Compatível com o arcabouço teórico em que baseamos este artigo, a segunda atividade provê aos aprendizes uma conexão bastante virtuosa aos diferentes exemplares que participam da rede lexical a ser utilizada em momentos de comunicação, os quais tendem a apresentar padrões mais robustos na memória à medida que são intensificados pelo uso, além de poderem ser generalizados para formas futuras, que ainda estarão em desenvolvimento.

Por fim, a última atividade que examinaremos aloca-se na seção *Prática comunicativa* (Quadro 3) e conforma-se ao quinto passo do modelo de Celce-Murcia *et al.* (2010), chamado “prática comunicativa e *feedback*”. O mote da atividade é potencializar a capacidade comunicativa

dos aprendizes, sugerindo que eles compartilhem, em duplas, o relato de sua melhor ou pior viagem já feita. Para que a interação seja mais interessante e gere pontos de vista passíveis de serem discutidos, recomenda-se que um dos estudantes fale sobre a melhor viagem de sua vida, enquanto que o outro relate a pior. Além de o enunciado já definir que se trata de uma atividade comunicativa, a tomada de decisões - para se chegar ao consenso de quem conta sobre a melhor ou a pior viagem - em si fomenta uma troca de ideias e a negociação de sentidos a serem dados aos turnos de fala.

Quadro 3: Atividade de prática comunicativa para o tratamento do contraste [b-v] em português

PRÁTICA COMUNICATIVA

Agora conte para seu colega sobre a melhor ou a pior viagem de sua vida. Não importa se você viajou em seu país ou para o exterior: o que importa é que essa viagem tenha sido inesquecível!

ALUNO A: Fale sobre a melhor viagem de sua vida.

ALUNO B: Fale sobre a pior viagem de sua vida.

Na hora de contar, use as seguintes perguntas como guia para seu relato.

- a) Para onde você viajou? Quando?
- b) Com quem você foi? Quanto tempo durou a viagem?
- c) Qual foi o motivo de sua viagem?
- d) Que lugares você visitou?
- e) Que comidas e bebidas provou?
- f) Como você se sentiu quando voltou?

Fonte: Alves; Brisolara; Perozzo (2017, p. 14)

Embora a atividade atribua papéis argumentativos aos estudantes que formam as duplas (o aluno A deve falar sobre a melhor viagem de sua vida e o aluno B deve falar sobre a pior), não relacionamos, analogamente aos autores, essa prática como sendo guiada, em vez de comunicativa. Essa ponderação parte da premissa de que a divisão de papéis na atividade apenas serve para situá-la contextualmente, e não desencadeia inflexibilidade na execução do exercício caso ambos os estudantes optem, por exemplo, a falar sobre a melhor e a pior viagem de suas vidas. Similarmente, as perguntas sugeridas como guia para o relato funcionam apenas como um apoio discursivo, já que os alunos podem se utilizar de outras perguntas para fazerem seus relatos. Todavia, o que se mantém constante na tarefa, desde a primeira atividade, é a prática perceptual e produtiva do

contraste [b-v], distinção que também aparece nas perguntas recomendadas, mas que, mesmo se o aprendiz decidir não as usar, dificilmente trará formas em seu discurso que fujam ao conteúdo fônico trabalhado na unidade.

A etapa que contempla a prática comunicativa aparece ao final das unidades da obra de Alves, Brisolará e Perozzo (2017), e configura a possibilidade de os estudantes expressarem seus pontos de vista sobre a temática abordada, além de suas impressões e vivências sobre questões correlatas. Ainda que seja uma prática deveras livre (frequentemente expressa em relatos, discussões, reflexões e debates), é desejável que os aprendizes utilizem amplamente os itens-alvo veiculados nas unidades, levando-as para outros contextos reais de comunicação.

Vale acentuar que as atividades pedagógicas que ilustramos complementam-se no sentido de oferecer ferramentas práticas e conceituais aos aprendizes para que possam compreender, produtiva e perceptualmente, as nuances gestuais que atravessam as categorias fônicas [b-v] em português, cujas rotinas articulatórias não se fazem presentes em espanhol. Assim, o objetivo comum às três atividades é o de que, para efeitos de produção e percepção de [b] e [v] em português, o hispanofalante seja capaz de desativar a estrutura coordenativa de [β] segundo os descritores *crítico* (grau de constrictão) e *labial* (local de constrictão), atestados em espanhol, redimensionando-a a fim de alcançar a ativação-alvo, aquela que prevê uma dissimilação de categorias. Dessa forma, o hispanofalante poderá ser capaz de estabelecer diferenças de local e grau de constrictão para os gestos fônicos que permeiam os pares do português brasileiro como “boto-voto”, “bala-vala”, e “bela-vela”, que frequentemente não soam como diferentes no julgamento perceptual dos hispanofalantes.

Esperamos, ao analisar essas três atividades pedagógicas, que o leitor tenha observado a continuidade das práticas envolvendo o contraste [b-v] no que tange à evolução dos exercícios arrolados, no sentido de verificar que a atividade reproduzida no Quadro 1 difere em objetivos e procedimentos quando comparada à atividade reproduzida no Quadro 3, mas que seu item-alvo vigorou ao longo delas. Essa evolução também é relativa ao contínuo de explicitação das propriedades do item-alvo: a atividade de descrição e análise conta muito mais com a sistematização de aspectos formais em comparação com a atividade de prática comunicativa, em que a atenção à forma é completamente implícita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumindo recentemente um papel de destaque nas áreas de Fonética e Fonologia, o campo de estudos referente à percepção fônica não nativa tem se mostrado auspicioso em uma série de situações, destacadas na introdução deste artigo. Advogamos a favor da percepção fônica como sendo o meio pelo qual construímos nosso conhecimento linguístico, que engloba, conseqüentemente, o sistema fonológico. Em nosso entendimento, as formas linguísticas a que temos acesso são extremamente robustas, repletas de informações de diversas naturezas (fônica, morfológica, sintática, pragmática, indexical, etc.) e habitam em nosso aparato cognitivo através de exemplares. Essas unidades, por sua vez, são instâncias que simbolizam elementos oriundos do entorno dos usuários da linguagem e os elementos sonoros, especificamente, são formados por gestos fônicos e suas constelações.

Julgamos oportuno, então, discutir o ensino de línguas – em nosso recorte, o ensino de aspectos sonoros – sob a égide da percepção fônica não nativa, já que o ambiente pedagógico preconiza a construção de um sistema linguístico cujo desenvolvimento se dá necessariamente pela capacidade perceptual do aprendiz. Alinhado a essa proposta também está o nosso posicionamento de que os profissionais das áreas de Letras e Linguística possam pensar em práticas e políticas mais informadas quanto ao tratamento dos aspectos fônicos em sala de aula se tiverem conhecimento de como essa tarefa pode ser executada nos espaços de aprendizagem. Uma saída promissora para integrar os aspectos perceptuais dos elementos fônicos ao ensino de línguas, que evidentemente passa por noções fonológicas e pedagógicas, compreende o modelo comunicativo para o ensino do expediente fônico elaborado por Celce-Murcia *et al.* (2010), que defende a integração da pronúncia com as demais habilidades e funções comunicativas inseridas em contextos autênticos.

Em nossa concepção, quando os aprendizes se voltam a atividades que requerem compreensão auditiva para realizar uma tarefa específica, eles são estimulados a desenvolver estratégias de percepção e tendem a aprimorar suas habilidades de percepção ativa e de produção da fala. Expor os alunos a uma gama diversificada de insumos contribui para a adaptação auditiva, permitindo-lhes se acostumar com diferentes sotaques e estilos de fala, por exemplo, maximizando a frequência dos exemplares que internalizam e construindo seu conhecimento fonológico a partir

dos gestos fônicos percebidos. Acreditamos que, ao integrar tarefas significativas no processo de ensino de pronúncia, os alunos colocam-se em situações da vida real em que a percepção de sons não nativos (gestos fônicos e suas constelações) é essencial. Nesse sentido, tarefas que envolvam diálogos autênticos, gravações de áudio realistas ou simulações de interações cotidianas proporcionam oportunidades para os alunos se familiarizarem com diferentes padrões de pronúncia e entonação, ou seja, com diferentes exemplares. Essas atividades não apenas oferecem ferramentas para praticar a pronúncia, mas também incentivam os alunos a considerar os detalhes fonéticos enquanto se comunicam em situações contextualizadas, tanto no âmbito da percepção quanto no âmbito da produção da fala.

REFERÊNCIAS

ALBANO, E. **O gesto e suas bordas**: esboço de fonologia acústico-articulatória do português brasileiro. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ALBANO, E. **O gesto audível**: fonologia como pragmática. São Paulo: Cortez, 2020.

ALVES, U.; SILVA, A. Implicações de uma perspectiva realista direta para o PAM-L2: Desafios teórico-metodológicos. **Revista do GEL**, v. 13, n. 1, p. 107-131, 2016.

ALVES, U.; BRISOLARA, L.; PEROZZO, R. **Curtindo os sons do Brasil**: Fonética do português do Brasil para hispanofalantes. Lisboa: Lidel, 2017.

BECKNER, C.; BLYTHE, R.; BYBEE, J.; CHRISTIANSEN, M.; CROFT, W.; ELLIS, N.; HOLLAND, J.; KE, J.; LARSEN-FREEMAN, D.; SCHOENEMANN, T.. Language is a complex adaptive system: Position paper. **Language Learning**, v. 59, p. 1–26, 2009.

BEST, C.; TYLER, M. Nonnative and second-language speech perception: commonalities and complementarities. In: BOHN, O.; MUNRO, M. **Language Experience in Second Language Speech Learning**: In honor of James Emil Flege. Amsterdam: John Benjamins, 2007, p. 13-34.

BROWMAN, C.; GOLDSTEIN, L. Articulatory gestures as phonological units. **Haskins Laboratories Status Report on Speech Research**, v. 100, p. 69-101, 1989.

BROWMAN, C.; GOLDSTEIN, L. Articulatory Phonology: an overview. **Haskins Laboratories Status Report on Speech Research**, SR-111/112, p. 23-42, 1992.

BYBEE, J. **Phonology and Language Use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BYBEE, J. **Language, Usage and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; GOODWIN, J. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; GOODWIN, J.; GRINER, B. **Teaching pronunciation: a course book and reference guide**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CHOMSKY; N., HALLE, M. **The Sound Pattern of English**. Harper & Row: Nova Iorque, 1968.

CRISTÓFARO SILVA, T; GOMES, C.. Fonologia na perspectiva dos modelos de exemplares. In: Christina Abreu Gomes. (Org.). **Fonologia na perspectiva dos modelos de exemplares: para além do dualismo natureza/cultura na ciência linguística**. São Paulo: Editora Contexto, p. 13-36. 2020.

DARVIN, R.; NORTON, B. Identity. In: LI, S.; HIVER, P.; PAPI, M. (Eds.). **The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences**. Nova Iorque: Routledge, 2022. p. 235-250.

DELATTRE, P.; LIBERMAN, A.; COOPER, F. Acoustic loci and transitional cues for consonants. **Journal of the Acoustical Society of America**, v. 27, n. 4, p. 769-773, 1955.

ECKERT, P. Variation and the indexical field. **Journal of Sociolinguistics**, v. 12, n. 4, p. 453–476, 2008.

ELLIS, N. The dynamics of language use, language change, and first and second language acquisition. **Modern Language Journal**, v. 41, p. 232-249, 2008.

FLEGE, J. Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In: STRANGE, W. (Ed.). **Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross-language speech research**. Timonium: York Press, 1995. p. 233-272.

FLEGE, J.; BOHN, O-S. The revised speech learning model (SLM-r) 2021 In: WAYLAND, R. (Ed.). **Second language speech learning: theoretical and empirical progress**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. p. 3-84.

FOWLER, C.; RUBIN, P.; REMEZ, R.; TURVEY, M. Implications for speech production of a general theory of action. In: BUTTERWORTH; B. (Org.). **Language production**. Nova Iorque: Academic Press, 1980. p. 373-420.

FOWLER, C. An event approach to the study of speech perception from a direct-realist perspective. **Journal of Phonetics**, v. 14, p. 3-28, 1986.

FOWLER, C. Talking as doing: language forms and public language. **New Ideas in Psychology**, v. 32, p. 174-182, 2014.

GOLDSTEIN, L.; FOWLER, C. Articulatory Phonology: a phonology for public language use. In: MEYER, A.; SCHILLER, N. (Eds.). **Phonetics and phonology in language comprehension and production: Differences and similarities**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 159-207.

HOWARD, M. Style and (in)formality: Developing socio-stylistic variation in a second language. In: GEESLIN, K. (Ed.). **The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Sociolinguistics**. Nova Iorque: Routledge, 2022. p. 152-164.

KIM, S.; WEBB, S. Individual difference factors for second language vocabulary. In: LI, S.; HIVER, P.; PAPI, M. (Eds.). **The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences**. Nova Iorque: Routledge, 2022. p. 282-293.

KUPSKE, F.; ALVES, U. Orquestrando o caos: o ensino de pronúncia de língua estrangeira à luz do paradigma da complexidade. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 2771-2784, 2017.

KUPSKE, F.; PEROZZO, R. Social indexicality and L2 speech development: underexplored dynamic routes in psycholinguistics. **Letrônica**, v. 16, p. 1-15, 2023a.

KUPSKE, F.; PEROZZO, R. A indexicalidade social como bússola em novos mapas sociosemióticos: desenvolvimento fonológico de L2 em contextos de imigração. **Organon**, v. 38, n. 76, 2023b.

MCGETTIGAN, C.; TREMBLAY, P. Links between perception and production: examining the roles of motor and premotor cortices in understanding speech. In: GASKELL G.; RUESCHEMEYER S. (Eds.). **Oxford Handbook of Psycholinguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2018. p. 306-334.

OCHS, E. Indexing gender. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Eds.). **Rethinking context: Language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 335–358.

PEROZZO, R. **Sobre as esferas cognitiva, acústico-articulatória e realista indireta da percepção fônica não-nativa: para além do PAM-L2**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Letras: Estudos da Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PEROZZO, R. Interseções entre ciência e linguística: do reducionismo analítico à complexidade. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 64, p. 130-154, 2019.

PEROZZO, R.; KUPSKE; F. Speech perception and production as constructs of action: implications for models of L2 development. **Revista X**, v. 16, n. 5, p. 1231-1257, 2021.

PEROZZO, R.; KUPSKE; F. Do berço colonial à dinâmica não linear: o despertar da percepção da fala nos estudos em fonologia. **Letrônica**, v. 29, p. 1-15, 2022.

PIERREHUMBERT, J. Exemplar dynamics: Word frequency, lenition, and contrast. In BYBEE, J.; HOPPER, P. (Eds.) **Frequency effects and the emergence of linguistic structure**. John Benjamins: Amsterdam, 2001, p. 137-157.

PIERREHUMBERT, J. Phonetic diversity, statistical learning, and acquisition of phonology. **Language and Speech**, v. 46, p. 115-154, 2003.

PIERREHUMBERT, J. Phonological representation: Beyond abstract versus episodic. **Annual Review of Linguistics**, v. 2, p. 33-52, 2016.

ROCHET, B. Perception and production of second-language speech sounds by adults. In: STRANGE, W. (Ed.). **Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross-language speech research**. Timonium: York Press, 1995, p. 379-410.

SCHOONMAKER-GATES, E. Socially driven second language pronunciation. In: GEESLIN, K. (Ed.). **The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Sociolinguistics**. Nova Iorque: Routledge, 2022. p. 165-173.

SINGLETON, D.; PFENNINGER, S. Age. In: LI, S.; HIVER, P.; PAPI, M. (Eds.). **The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences**. Nova Iorque: Routledge, 2022. p. 251-265.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. **Language and Communication**, v. 23, n. 1, p. 193-229, 2003.

Recebido em: Fev. 2024.

Aceito em: Abr. 2024.