

MENDONÇA, Caio Miei; BATISTA DA SILVEIRA, Eliete Figueira. *Flashcards* como subsídio para o ensino de fonologia nas aulas de PLE. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e61435, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

<https://doi.org/10.23925/2237-759X2023V53e61435>

FLASHCARDS COMO SUBSÍDIO PARA O ENSINO DE FONOLOGIA NAS
AULAS DE PLE

FLASHCARDS AS SUBSIDIES FOR TEACHING PHONOLOGY AT PLE
CLASSES

Caio Miei MENDONÇA
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
caio.miei@gmail.com

Eliete Figueira BATISTA DA SILVEIRA
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
elietesilveira@hotmail.com

RESUMO: Este artigo propõe uma metodologia didática alinhada à Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017) para abordar a variação no quadro vocálico pretônico do PB nas aulas de PLE. A proposta prevê a utilização de *flashcards* durante atividades lúdicas nas quais se contrastam as pronúncias de palavras com vogais altas [i] e [u] primitivas e derivadas ("perigo" x "pipoca"; "polícia" x "pudor") às suas representações ortográficas. Defende-se que tal associação auxilia a aprendizagem proporcionando a reflexão sobre a não univocidade entre fala e escrita. A metodologia configura-se como um exercício metavisual para o desenvolvimento de conhecimentos metafonológicos dos aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: alteamento pretônico; aprendizagem ativa; português como língua estrangeira.

ABSTRACT: *This paper, based on the Active Linguistic Learning Approach (PILATI, 2017), proposes a methodology to discuss the process of vowel raising in pretonic syllables in Brazilian Portuguese at PFL classes. This proposal advocates the use of flashcards in ludic activities to contrast the pronunciation of high vowels [i] and [u] with their orthographic forms in pairs of words in which the first syllable is identical, but just one of them*

results from the pretonic vowel raising process, as the other is a primitive high vowel (e.g. "perigo" x "pipoca"; "polícia" x "pudor"). The hypothesis considers that this association promotes learning once the non-univocity between pronunciation and orthography becomes evident. The methodology consists of a series of metavisual activities aiming at raising students' metaphonological awareness.

KEYWORDS: pretonic vowels raising; active linguistic learning; Portuguese as foreign language.

1. Introdução

Este trabalho apresenta uma metodologia didática para o ensino do quadro vocálico do português brasileiro como língua estrangeira (doravante PLE), com ênfase no contexto pretônico. A proposta conta com atividades lúdicas elaboradas a partir do gênero textual *flashcards*, que visam auxiliar tanto na aquisição vocabular quanto na fixação da ortografia do português. Objetiva-se, com a metodologia, desenvolver atividades de contraste das formas ortográficas de palavras com sílabas homófonas¹ pronunciadas com vogais altas [i] e [u] primitivas e derivadas. Defende-se a hipótese de que a utilização em sala de aula de dinâmicas que articulem o treinamento da pronúncia ao reforço da ortografia estimula uma reflexão sobre a (des)conexão entre fala e escrita que opera em favor da aprendizagem da língua.

Busca-se discutir a influência do alteamento pretônico no aprendizado do português brasileiro (doravante PB) por falantes estrangeiros, e, além disso, refletir sobre como a eleição de estratégias lúdicas pode impactar positivamente no desenvolvimento da consciência linguística dos estudantes de PLE. Como aporte das reflexões, são consultados trabalhos que abordam o desenvolvimento de conhecimentos metafonológicos (SCLIAR-CABRAL, 1999; CIELO, 2002; BLANCO-DUTRA, SCHERER; BRISOLARA, 2012; ALVES, 2012a, 2012b), e estudos que discorrem acerca do componente lúdico nas aulas de línguas (PILATI, 2017; SILVA; COSTA, 2017; ALMEIDA, 2019). As análises preliminares apontam a metodologia como um exercício metavisual (LOCATELLI, 2014) que estimula a construção e o reforço de conhecimentos metalinguísticos relacionados à Fonologia do PB.

¹ O termo homófono diz respeito a itens lexicais ou segmentos com grafias distintas que são pronunciados de modo idêntico.

Este trabalho se subdivide em três capítulos, além desta introdução e das conclusões. O segundo capítulo apresenta as características do sistema sonoro do PB, dando enfoque aos quadros vocálicos e ao fenômeno alteamento do pretônico. No capítulo três, desenvolvem-se reflexões sobre o desenvolvimento da consciência metalinguística no ensino de PLE, por meio de estratégias lúdicas. O quarto capítulo apresenta a metodologia didática desenvolvida.

2. Vogais em contexto pretônico no PB

O sistema de vogais do PB tem sua configuração relacionada ao acento lexical, o que implica dizer que o comportamento das vogais varia de acordo com a posição em que elas se encontram nas palavras. As posições silábicas que ocupam as vogais no PB são: i. tônica; ii. pretônica; iii. postônica não final, e iv. postônica final (CAMARA JR, 1977; BISOL, 2003; CALLOU; LEITE, 2005). A diferenciação dos quadros nas posições átonas ocorre devido ao fenômeno da neutralização, que “expressa perda de contraste fonêmico em ambiente específico” (CRISTÓFARO-SILVA, 2017, p. 158).

Em posição tônica, o PB tem um inventário total de sete vogais orais. Nessa posição, os sete segmentos [i e ε a ɔ o u] correspondem aos fonemas /i/, /e/, /ε/, /a/, /ɔ/ /o/, /u/. Como exemplos, os pares mínimos a seguir: s[i]co x s[e]co x s[ε]co x s[a]co x s[ɔ]co x s[o]co x s[u]co.

Na posição pretônica, o fenômeno de neutralização afeta os pares de vogais médias – [e] e [ε], [o] e [ɔ] – cancelando a oposição dos graus de abertura (cf. CALLOU; LEITE, 2005) e reduzindo o quadro de sete fonemas para cinco /a/, /E/, /i/, /O/, /u/. Exemplos da neutralização das pretônicas podem ser vistos em: p[e]teca ~ p[ε]teca; c[o]rote ~ c[ɔ]rote. Note-se que o intercâmbio entre as médias-baixas e médias-altas não afeta os sentidos das palavras, mostrando que não há mais oposição fonológica nesse contexto.

Considerando-se a posição pretônica, observa-se que o quadro apresenta instabilidade em variedades do PB (SOUZA, 2017). O fenômeno do alteamento pretônico chama a atenção de linguistas pelo fato de não se constatar sempre um padrão previsível de alteamento, como o que ocorre no quadro das postônicas finais. Tal fato é motivo de confusão mesmo para o falante nativo, visto que, pela variabilidade de contextos de atuação do fenômeno, não é tão fácil fazer generalizações acerca dos condicionantes de sua realização (GRECO, 2009; CRISTÓFARO-SILVA; GUIMARÃES, 2013).

O alteamento pretônico não é um fenômeno isento à avaliação dos falantes. Em algumas variedades do PB, como o dialeto carioca, determinados itens lexicais que sofrem alteamento são associados a

grupos sociais específicos (o grupo dos mais velhos, por exemplo, com a produção de itens como t[i]cido e c[u]légio), funcionando como marcadores indexicais. Além disso, alguns itens com alteamento são avaliados negativamente, como o item acad[i]mia, que leva à identificação do falante como membro de grupos menos escolarizados.

A assistemática no quadro das pretônicas é ponto de dificuldade para estrangeiros em processo de aquisição do PB, gerando insegurança linguística. A percepção de comportamentos linguísticos – em especial os prescritivos – pode levar os falantes estrangeiros a hipermonitorar suas produções linguísticas. Como exemplo, destaca-se o relato de um usuário francês de PL2² em cuja fala se verifica o intercâmbio da vogal anterior alta [i] no lugar da média-alta [e]: “Até hoje, eu não sei se vocês falam ‘vizinho’, ‘vizinho’; ‘vizinhança’, ‘vizinhança’...”. Observa-se que o falante, em seu processo de aprendizagem do PB, identificou a alternância no quadro das vogais pretônicas e que tal consciência leva à incerteza sobre a pronúncia de palavras que apresentam a vogal anterior alta nessa posição.

Há, na manifestação do fenômeno do alteamento, combinação de fatores de ordem estrutural, social³ e cognitiva como o conhecimento da ortografia do português. Além disso, também entram em cena a percepção acerca do estigma que recebem alguns casos de alteamento e a depreensão inconsciente de contextos nos quais o alteamento é favorecido. Em relação a tais contextos, o trabalho de Souza (2017) investiga os favorecedores da produção e aqueles mais salientes à percepção.

O estudo de Souza (2017) observou o fenômeno do alteamento pretônico na fala do Rio de Janeiro, em uma análise de tempo real de curta duração durante as décadas de 1970, 1990 e 2010, e traçou um estudo de Crenças e Atitudes em relação ao alteamento das vogais médias pretônicas. Na pesquisa, consideraram-se os distintos padrões silábicos individualmente, quais sejam: sílaba livre (c[i]mitério, alm[u]fada), sílaba travada por fricativa /S/ (v[i]stir, c[u]stela), sílaba travada por nasal /N/ ([i]ntão, p[u]ntudo) e sílaba travada por rótico /R/ (c[u]rtiço – s[i]rviço⁴).

Os resultados de Souza (2017) indicam que as variáveis linguísticas condicionadoras para o alteamento são diferentes para cada vogal e ainda

² Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CZKB0xssUK5/?utm_medium=copy_link>. Acesso em 04 mar. 2022.

³ No que se refere a essa categoria, destaca-se que o alteamento é condicionado por fatores textuais-discursivos, como o gênero produzido, o evento comunicativo e o perfil dos interactantes. Uma vez que determinadas variantes desses fatores se associam à fala mais articulada e mais lenta, elas podem, com isso, desfavorecer o fenômeno.

⁴ Destaque-se que a expressividade dos casos de alteamento da vogal anterior travada por /R/ no *corpus* de Souza (2017) foi mínima, restringindo-se a apenas duas ocorrências do item s[i]rviço.

que variam a depender da estrutura silábica. Em relação à vogal anterior, as análises indicaram o travamento por /N/ como o contexto mais favorecedor para o alteamento, estando, em segundo lugar, o travamento por /S/. Já a sílaba livre tende a não favorecer o fenômeno. Quanto à vogal posterior, os resultados apontam o travamento por /R/ como o mais favorecedor do alteamento, seguido pelo travamento por /S/. Sílabas travadas por /N/ e sílabas livres tendem a desfavorecer o alteamento. A identificação de tais parâmetros é importante para o ensino de PLE, haja vista que estabelecer os contextos favorecedores para o alteamento pretônico é o primeiro passo para a elaboração de estratégias didáticas.

3. Vogais em contexto pretônico no PB

Entende-se a cognição humana como um conjunto de processos armazenado no cérebro, constantemente recuperado e usado, que envolve tanto as experiências corpóreas (comandando as atividades sensoriais e motoras) quanto a interação (com o ambiente, com artefatos e ainda com os pares em sociedade). Tais processos, de acordo com Pereira (2017), atuam no tratamento das informações, desempenhando atividades como as de retenção, armazenamento, transformação, redução, elaboração, recuperação e utilização. Dentre as funções cognitivas desempenhadas, destacam-se as de percepção, atenção, memória, raciocínio, imaginação, planejamento, tomada de decisão e resolução de problemas (PEREIRA, 2017). O argumento principal dos estudos em cognição humana e metacognição é que o ser humano tem capacidade não só de realizar processos cognitivos, mas também de refletir sobre tais processos e, a partir disso, assumir o seu controle (PORTILHO, 2001; LOCATELLI, 2014).

Pereira (2017: 20) define como metacognição a habilidade de olhar para o próprio pensar, tal como um observador externo, avaliando o processo cognitivo e detectando problemas a fim de intervir para alterar seu curso se necessário. Em relação ao ensino, Portilho (2011) defende que a metacognição deve ser estimulada, visto que, sendo ela uma habilidade, não se nasce com controle suficiente dela. Cabe, com isso, ao professor a responsabilidade de dar aos seus alunos fomento para que se identifiquem os aspectos de suas aprendizagens que representam dificuldades e, a partir daí, elejam estratégias de execução de tarefas. Isso deve ser feito com o intuito de que tais aprendizes se tornem, gradativamente, capazes de construir conhecimentos trabalhando a partir de seus erros.

Em relação à linguagem, Scliar-Cabral (1999) afirma que é possível se debruçar sobre a língua de forma consciente. Dessa forma, toma-se o código linguístico como objeto de análise, o que pode ser feito

focalizando-se a atenção no aspecto formal e/ou concentrando-se na expressão linguística, desassociando forma e conteúdo (CIELO, 2002). Tais atividades são realizadas por meio da reflexão e da manipulação das unidades linguísticas de diversos níveis. Segundo Soares (2018: 125), a consciência metalinguística corresponde, além de à habilidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise, também ao potencial de dissociá-la de seu uso habitual como meio de interação.

Alves (2012a: 31) afirma que a consciência fonológica “envolve um entendimento deliberado acerca dos diversos modos como a língua oral pode ser dividida em componentes menores e, então, manipulada”. O autor apresenta a consciência fonológica em níveis, quais sejam: i. nível da sílaba; ii. nível intrassilábico; iii. nível dos fonemas. O nível fonológico faz interface com a representação gráfica da língua, que varia de acordo com o sistema de escrita adotado.

A apreensão das relações que se estabelecem entre fala e escrita depende de uma série de fatores, dentre os quais se destaca o domínio da ortografia adotada para a língua. O aprendizado de tais relações costuma representar dificuldades, tendo em vista a não univocidade da associação entre letra e som. Lemle (2004) destaca quatro grandes relações que englobam a grafia do português, quais sejam: a. aqueles em que cada letra corresponde a um som, tal como na sequência das oclusivas bilabiais [p b], que são representadas pelos grafemas <p> e , por exemplo; b. segmentos representados por letras diferentes, como os sons vocálicos [u] e [i], representados pelos grafemas <u> e <i> em sílabas tônicas (“pulo”, “saci”) e por <o> e <e> em sílabas átonas finais (“falo”, “pode”); c. casos de letras que representam mais de um som, tal como o grafema <l>, que, em ataque silábico, transcreve a consoante lateral alveolar [l] (“loucura”) e, em posição de coda, transcreve a aproximante labiovelar [w] (“hotel”); d. a possibilidade de um mesmo som ser representado por mais de um grafema no mesmo contexto, como a consoante fricativa pós-alveolar surda [ʃ] em posição de ataque, transcrita por <ch> (“chacota”), <sh> (“show”) e <x> (“xale”).

Lemle (2004) postula que a aquisição do sistema de escrita alfabética se desenvolve em três etapas. Na primeira, percebe-se que sons são representados por letras, estabelecendo-se uma relação biunívoca entre grafema e fone. A segunda etapa se apresenta a partir da compreensão de que as posições silábicas condicionam a utilização de alguns grafemas. Por fim, ao se depreenderem as arbitrariedades da escrita, o aprendiz percebe que, em um mesmo contexto, se elegem grafemas distintos para representar um mesmo som. Para que se verifique de fato tal apreensão, Blanco-Dutra, Scherer & Brisolara (2012) apontam a importância da memorização de itens lexicais durante o processo de aprendizagem de escrita.

Alves (2012b) discute o papel da consciência do aprendiz durante o processo de aprendizagem de L2. Para o autor, é necessário inserir a Fonologia de forma sistemática e significativa no currículo da L2, lançando mão da instrução explícita. O autor levanta uma reflexão sobre a importância de se notarem os aspectos fonético-fonológicos da língua-alvo para que se possibilite a sua aquisição, e postula que é função do professor tornar explícitos tais aspectos, lançando mão de *input* real: “o profissional de ensino precisa não somente possuir conhecimento sobre o fenômeno que irá sistematizar, mas também deve prover oportunidades relevantes de exposição e prática desse aspecto específico em sala de aula” (ALVES, 2012b: 221).

Em relação à aquisição de L2, o conceito de “notar” é resgatado por Alves (2012b) a partir de Schmidt (1990), que propõe que não há aprendizagem de uma segunda língua sem algum grau de consciência do sujeito. Na perspectiva de Schmidt (1990), pelo desenvolvimento da sua consciência, o aprendiz torna-se capaz de explicitamente descrever aspectos linguísticos da língua-alvo. É preciso que se estimulem as habilidades metafonológicas dos aprendizes (MENEZES; LAMPRECHT, 2001).

O conceito abordado tem sua pertinência em ambientes formais de aprendizagem. Entretanto, a possibilidade de se notar determinado aspecto linguístico nem sempre é grande ou facilitada. Paradigmas regulares são mais simples de serem apreendidos, dado o seu caráter previsível. Por exemplo, em PB, a regularidade com a qual ocorre o alteamento postônico (ver seção 2.3) faz com que seja possível que o aprendiz identifique o contexto e reproduza o padrão fonético-fonológico apreendido. Em se tratando de fenômenos com maior índice de variabilidade, entretanto, como é o caso do alteamento pretônico, para o qual há uma série ampla de contextos linguísticos favorecedores e ainda o condicionamento lexical⁵, a apreensão da consciência é complexa mesmo para os falantes nativos. Observa-se, portanto, que, para que se desenvolva a consciência fonológica dos aprendizes no que tange à relação fala-escrita, é necessário tornar explícitas uma quantidade extensa de relações nem sempre unívocas.

Na esteira dos estudos em ensino-aprendizagem de línguas, Pilati (2017) desenvolve reflexões sobre o “saber gramática”, contrapondo a tradição majoritariamente metalinguística que se põe (e ainda se põe) em prática na Educação Básica a metodologias que colocam os sujeitos em posições ativas nos seus processos de aprendizagem. A autora chega à conclusão de que uma parcela significativa dos alunos concluintes diz não saber nada de gramática, e afirma que

⁵ Como os itens “perigo” e “perito”, que, apesar de formarem pares mínimos, apresentam comportamento distinto quanto ao alteamento.

“o ensino de gramática, da forma como vem sendo praticado, não tem contribuído nem para a compreensão dos fenômenos gramaticais nem para a formação de cidadãos confiantes em seu saber gramatical tácito e em sua capacidade de expressão linguística” (PILATI, 2017: 15).

O ensino de gramática, segundo Pilati (2017), deve ter como ponto de partida o estudo científico da língua, sendo necessário considerarem-se os conhecimentos gramaticais já trazidos pelos alunos para tanto. Para isso, defende que a memorização no sentido que se propõe nas metodologias tradicionais (repetição de listas extensas de regras e exceções) deve dar lugar ao entendimento da língua como um sistema criativo e inato. Isso é feito visando fomentar no aluno a reflexão sobre sua própria língua. Tal como postulam Portilho (2011) e Locatelli (2014), Pilati (2017) afirma que, no processo de ensino-aprendizagem, se devem apresentar situações-problema para estimular os aprendizes a desenvolver o pensamento gramatical e a consciência linguística.

Para se desenvolver a curiosidade do aluno, tornando-o, com isso, mais consciente do seu saber linguístico, Pilati (2017) propõe a aplicação da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, na qual o professor assume o papel de trazer à tona os conhecimentos implícitos que detêm os seus aprendizes sobre a gramática da língua. Segundo a proposta, três diretrizes devem ser seguidas, quais sejam: a. é necessário que se leve em consideração o que o aprendiz traz em sua bagagem de conhecimentos (explícitos e implícitos); b. um dos objetivos das estratégias de ensino deve ser o desenvolvimento profundo dos conhecimentos adquiridos (e/ou reforçados) sobre os fenômenos linguísticos, e c. o fortalecimento das habilidades metacognitivas precisa ocorrer por meio da promoção da aprendizagem ativa.

Em se tratando do ensino de língua, pelo caráter abstrato do sistema linguístico, Pilati (2017) levanta a necessidade de se utilizarem recursos que articulem todos os sentidos dos aprendizes, para aproximar o ensino de uma realidade tangível. Para isso, a autora propõe o uso de materiais concretos no ensino e o emprego de atividades dinâmicas e interativas em que se estimule a manipulação das estruturas linguísticas, a fim de que se desenvolva no aluno a consciência sobre as possibilidades da língua e a percepção sobre os seus próprios conhecimentos (PILATI, 2017: 124).

A necessidade de se utilizarem materiais concretos no ensino defendida por Pilati (2017) não serve apenas à atividade de ensino. Para além disso, tal necessidade se relaciona a uma estratégia cognitiva primária da evolução humana, que consiste na busca por sistemas de amplificação para operacionalizar a realização de tarefas, dentre os quais

se destacam os amplificadores dos sentidos, instrumentos que proporcionam maneiras de se observar ou detectar as estimulações do meio ambiente (PALÁCIOS, 1988 *apud* PORTILHO, 2011: 47).

Em relação à utilização de sentidos variados no ensino, Locatelli (2014: 140) defende que “a metacognição compreende muitos processos cognitivos, sendo um deles a visualização. Isso permite assumir a metacognição com relação à visualização como sendo metavisualização”. O autor considera dois tipos de visualizações, a externa – referente ao que chega do meio externo – e a interna – resultante da interação das visualizações internas com os conhecimentos preexistentes. O uso de materiais concretos atua justamente no desenvolvimento da metavisualização.

Alguns materiais se voltam exclusivamente para a inclusão de jogos e dinâmicas lúdicas nas aulas de línguas. No trabalho de Silva & Santos (2017), as autoras destacam que, nas aulas de línguas estrangeiras, o componente lúdico tem maior presença pelo enfoque maior que se dá à oralidade. Defende-se, no livro, que as atividades lúdicas permitem a revisão e a fixação de conteúdos de maneiras dinâmicas e prazerosas, facilitando, ainda, o planejamento e a execução das aulas pelos professores, de maneira direcionada aos aspectos linguísticos relevantes.

O trabalho de Almeida (2019) defende o jogo como uma forma de estimular a participação ativa dos alunos nas aulas. Para a autora, o jogo funciona, além disso, como estímulo à construção de novos conceitos e também à reelaboração daqueles previamente construídos, visto que alguns jogos colocam os participantes em situações de argumentação e contra-argumentação, que requerem o levantamento de proposições lógicas. Com isso, as atividades lúdicas impõem aos participantes atividades metacognitivas contínuas, além da interação com os colegas, atuando, assim, como espaços de troca de saberes e de aprendizagens.

Tal como postula Locatelli (2014), Almeida (2019) defende que há uma diferença entre potencial e produção no que se refere às habilidades metacognitivas. Os aprendizes têm o potencial de refletir sobre os seus processos cognitivos, mas precisam do estímulo externo – que se apresenta na sala de aula durante a exposição a situações-problema – para que se apropriem de tal conhecimento. Nesse sentido, o emprego de atividades lúdicas em sala de aula mostra-se um excelente aliado do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

4. Proposta Didática

Tendo em vista a variabilidade de fatores condicionantes do alteamento pretônico (ver item 2) na fala, seria difícil propor uma

metodologia que desse conta da totalidade de contextos em que o fenômeno pode se manifestar. Tal expressividade é somada ainda ao fato de que, no processo de aprendizagem da escrita do português, é necessária, por parte do aprendiz, a apreensão de associações unívocas e de relações mais arbitrárias (LEMLE, 2004) entre grafemas e fones. Vale ressaltar ainda que, em relação à aprendizagem da escrita, Blanco-Dutra, Scherer & Brisolara (2012) defendem que a memorização de itens lexicais tem certo destaque durante o processo justamente pela quantidade expressiva de relações arbitrárias.

Tendo em vista a complexidade do alteamento pretônico no PB, a eleição de estratégias de abordagem do fenômeno deve sempre se pautar em exercícios metacognitivos intensos. Palavras em cujas sílabas pretônicas incida o fenômeno do alteamento, tanto com vogal oral anterior alta [i] quanto com vogal posterior alta [u], devem ser fixadas nos estágios iniciais da aprendizagem, tendo em vista a possibilidade de confusão para os aprendizes de PLE, que pode levar à hipercorreção (ver item 2). Dentre as diversas alternativas para o ensino desse tópico, o uso de recursos lúdicos no ensino mostra-se uma ferramenta de grande auxílio no aprendizado, haja vista que tais estratégias tanto colocam o aluno em posição ativa em relação aos seus processos de aprendizagem quanto tornam as aulas dinâmicas e menos cansativas (ver item 3.2).

Pensando em tais pontos, propõem-se aqui exercícios de fixação de formas ortográficas para a distinção entre os casos de alteamento das vogais médias-altas [e o] ('m[i]ntira', 'c[u]stura') e aqueles em que apenas se manifestam as vogais altas [i u] ('pistola', 'chuveiro'). Optou-se pelo desenvolvimento de exercícios que trabalhem a aquisição (ou reforço) vocabular por meio de *flashcards*⁶.

Destaca-se ainda que a utilização dos *flashcards* não se restringe a reforço/aquisição vocabular. É possível também que o professor trabalhe aspectos estruturais e sociais com suas turmas (por exemplo, a frequência de uso de determinadas palavras, a apreensão dos contextos silábicos mais favorecedores do fenômeno, a abordagem do estigma que recai sobre alguns itens com alteamento, dentre outras), e ainda que se abordem outros conteúdos com eles, especialmente se forem utilizadas palavras de âmbitos variados (cotidiano, trabalho, família, alimentação etc.).

Deseja-se que tais atividades deem conta, minimamente, de apresentar aos aprendizes de PLE contextos silábicos variados em que ocorre o alteamento na variedade carioca de PB, sempre os contrastando com os casos em que as vogais altas já fazem parte do item. Os objetivos da dinâmica são três: i. que, pela memorização, os alunos adquiram

⁶ *Flashcards* consistem em cartões nos quais se apresentam textos informativos curtos, questões ou palavras-chave sobre um assunto que se queira memorizar.

MENDONÇA, Caio Meiro; BATISTA DA SILVEIRA, Eliete Figueira. *Flashcards* como subsídio para o ensino de fonologia nas aulas de PLE. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e61435, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

segurança na utilização das vogais altas [i u]; ii. que identifiquem os casos de alteamento na fala, e iii. que promovam os ajustes necessários nas suas escritas.

QUADRO 1 – Itens lexicais utilizados na dinâmica

SÍLABA LIVRE		
Vogal	Primitiva	Derivada
[i]	filhote	bexiga
[u]	mudança	domingo
SÍLABA TRAVADA POR /N/		
[i]	invisível	emprego
[u]	mundial	conversa
SÍLABA TRAVADA POR /S/		
[i]	isqueiro	desvio
[u]	justiça	costureira
SÍLABA TRAVADA POR /R/		
[i]	-	-
[u]	ursinho	morcego

Fonte: elaboração própria

Destaque-se que a escolha dos itens segue as estruturas silábicas investigadas por Souza (2017). Dada a inexpressividade de dados de alteamento da vogal anterior com travamento silábico por /R/, não se inseriram dados que apresentassem tal paradigma. Optou-se por utilizar apenas um par de palavras de cada contexto neste trabalho, mas é possível que se atribua maior destaque a contextos específicos, por exemplo, com a utilização de dois itens para as vogais anteriores em

sílaba travada por /N/ e para vogais posteriores em sílaba travada por /R/, uma vez que são essas as configurações silábicas que mais favorecem o alteamento para cada vogal. O professor deve avaliar qual a melhor estratégia a ser empregada em suas turmas.

Tendo em mente alunos de nível inicial, propõe-se uma dinâmica de rodadas de apresentação dos *flashcards*, compondo um jogo da memória. A atividade consiste em três etapas de exercícios descritas a seguir, quais sejam: i. memorização; ii. contraste, e iii. nomeação.

4.1 Primeira etapa: memorização

No momento inicial, deverão ser apresentados aos alunos dois grupos de *flashcards*: a. um que reúna palavras que contenham as vogais altas, e b. um segundo que compile casos de neutralização fonética de vogais altas e médias. Os objetivos dessa primeira etapa são apresentar ao aluno novas palavras (ou reforçar aquelas já conhecidas) e introduzir o debate sobre a relação não unívoca entre as representações gráficas das palavras e os sons que as compõem. Na sequência, os *flashcards* elaborados⁷:

FIGURA 1 – *Flashcards* de memorização com sílaba livre



Fonte: elaboração própria

⁷ Destaca-se que o agrupamento de quatro ou dois *cards* foi feito com propósito organizacional. Durante a dinâmica, os *flashcards* deverão ser apresentados individualmente, de acordo com a ordenação elaborada para cada etapa.

FIGURA 2 – *Flashcards* de memorização com sílaba travada por /N/



Fonte: elaboração própria

FIGURA 3 – *Flashcards* de memorização com sílaba travada por /S/



Fonte: elaboração própria

FIGURA 4 – *Flashcards* de memorização com sílaba travada por /S/



Fonte: elaboração própria

A etapa inicial consiste em uma atividade de memorização na qual se esperam duas articulações por parte dos aprendizes, quais sejam: i. que estabeleçam uma relação entre as ilustrações presentes nos *cards* e as formas ortográficas das palavras representadas, e ii. que façam uma associação inicial entre os grupos de cartões com vogais homófonas.

Nessa etapa, dois passos de execução são importantes para que se garantam ambas as articulações. Um recurso de auxílio empregado na etapa inicial é a utilização de *cards* com letras de duas cores diferentes (aqui a opção foi pelas cores branca e preta) para discriminar de forma indireta os casos de alteamento (vogais pretônicas derivadas) daqueles em que as vogais altas já fazem parte dos itens (vogais pretônicas primitivas). Finalmente, como uma estratégia de reforço, é interessante também que se repitam as imagens, fazendo pelo menos mais uma rodada para aumentar o tempo de exposição das informações contidas nos *cards* e, com isso, auxiliar na sua memorização.

4.2 Segunda etapa: contraste

Terminada a etapa de memorização, os *flashcards* devem ser recolhidos para que se inicie a etapa de contraste. Na segunda etapa, serão distribuídos *cards* com as vogais pretônicas ausentes. Nesse momento, os alunos deverão ser orientados a completar as lacunas com a vogal que eles acreditam fazer parte da palavra. A seguir, os *flashcards* da segunda etapa:

FIGURA 5 – *Flashcards* de contraste com sílaba livre



Fonte: elaboração própria

FIGURA 6 – *Flashcards* de contraste com sílaba travada por /N/



Fonte: elaboração própria

FIGURA 7 – *Flashcards* de contraste com sílaba travada por /S/



Fonte: elaboração própria

FIGURA 8 – *Flashcards* de contraste com sílaba travada por /R/



Fonte: elaboração própria

É importante, durante a segunda etapa, que os pares (por exemplo, “invisível” x “emprego”) sejam apresentados em sequência, a fim de que os aprendizes tenham o contexto mínimo para estabelecer o contraste entre os itens lexicais. Nesta etapa, é indicado também que sejam trocadas as cores das letras de modo aleatório. O objetivo é que se crie uma situação de maior desafio para os estudantes, fazendo com que eles devam contar com as suas memórias, sem associar diretamente as cores às vogais, como feito na etapa inicial.

Tendo em vista que as palavras contidas nos cartões de contraste foram apresentadas anteriormente aos alunos, durante as atividades dessa segunda etapa, é exigido dos aprendizes que ponham em prática novas habilidades, quais sejam: i. o resgate de informações há pouco tempo arquivadas em suas memórias, e ii. a seleção de uma possibilidade de representação gráfica das vogais altas [i u], em um inventário de dois pares (<e> x <i> e <o> x <u>).

4.3 Terceira etapa: nomeação

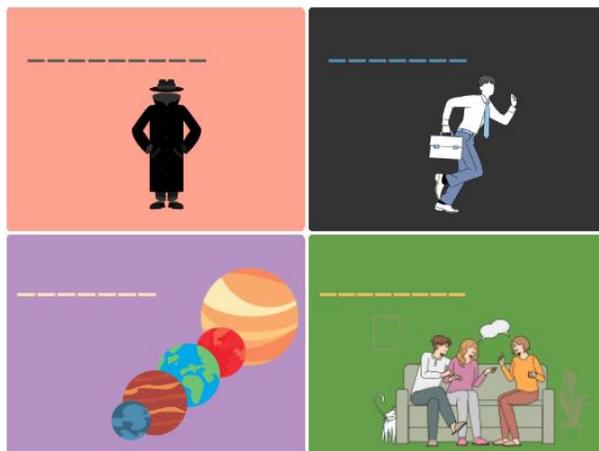
Terminada a segunda etapa, novos *cards* serão apresentados. Dessa vez, há apenas a imagem e os espaços para as letras. Nesse momento, as grafias das palavras deverão ser reproduzidas por completo pelos alunos. Seguem os modelos elaborados:

FIGURA 9 – *Flashcards* de nomeação com sílaba livre



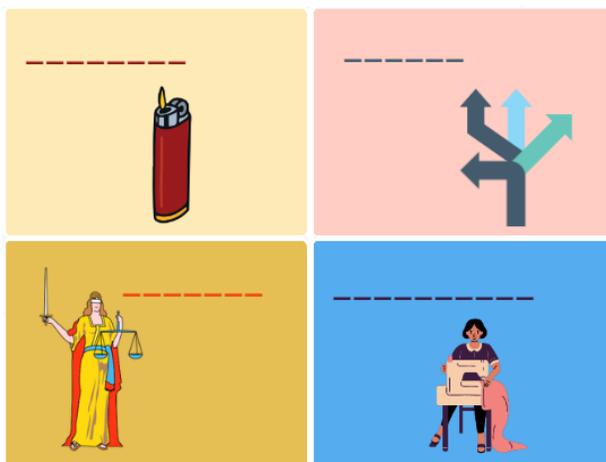
Fonte: elaboração própria

FIGURA 10 – *flashcards* de nomeação com sílaba travada por /N/



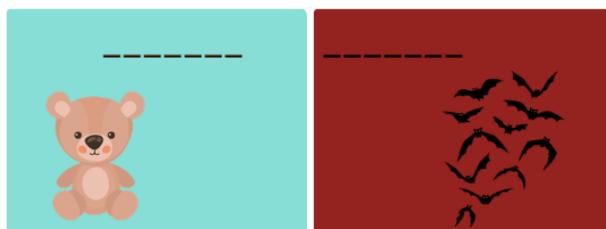
Fonte: elaboração própria

FIGURA 11 – *Flashcards* de nomeação com sílaba travada por /S/



Fonte: elaboração própria

FIGURA 10 – *Flashcards* de nomeação com sílaba travada por /R/



Fonte: elaboração própria

Tal como na segunda etapa, as cores das letras não correspondem às da primeira. É possível que se escolham novas cores ou ainda que se mantenham aquelas utilizadas na segunda etapa (recurso empregado nos cartões apresentados acima). Da mesma forma que na etapa anterior, é importante manter o sequenciamento dos pares, a fim de que se mantenha a dinâmica no modelo de alternativas. Adicionalmente, é possível que se alternem as sequências, para que os aprendizes não decorem a ordem do aparecimento de vogais altas primitivas e derivadas da segunda etapa, mas foquem nos itens em si.

Observe-se que a terceira etapa articula a atividade de contraste da segunda parte da metodologia à reprodução total dos itens lexicais no que se refere às suas ortografias. A atenção dos participantes, nessa etapa, estará distribuída entre dois exercícios distintos (porém complementares) da memória visual. Uma vez que os aprendizes são encarregados de reconhecer e reproduzir as palavras integralmente, essas duas exigências se configuram como fatores de aumento do nível de dificuldade da tarefa. Isso implica dizer que, conforme avançam as etapas, há um aumento progressivo do esforço cognitivo exigido pelas atividades.

Note-se que o resgate das formas ortográficas dos itens a partir da memória visual é previsto em quaisquer atividades de aquisição ou fixação vocabular que envolvam a escrita. O objetivo da terceira etapa, portanto, é operacionalizar uma habilidade que os aprendizes já empregam nos seus processos de aprendizagem de línguas. Tal operacionalização ocorre por meio da associação entre a memorização de itens (nível macro) e a reflexão crítica gradual que lhes é apresentada sobre a arbitrariedade da escrita no que diz respeito à representação de segmentos em contexto pretônico (nível micro). Dessa forma, a metodologia parte de um conhecimento que os estudantes já detêm para construir novos saberes acerca da língua-alvo.

4.4 Sistematizando o aspecto gramatical

Ao fim da atividade, é importante que se apresente aos alunos alguma sistematização do tópico gramatical visto na dinâmica. Os conhecimentos linguísticos considerados relevantes para serem abordados na atividade vão variar de acordo com o perfil das classes, levando-se em conta os objetivos pessoais de cada aluno e as escolhas metodológicas do docente. De maneira geral, o que é imprescindível para a revisão gramatical é tornar evidente a relação entre as vogais trabalhadas e a tonicidade silábica. Para que os alunos não achem que as vogais médias podem sempre se intercambiar com as altas, é preciso que se chame a atenção para a unidade da sílaba e as suas proeminências acentuais, reforçando a variabilidade do fenômeno e a aparente

arbitrariedade que se apresenta por questões de frequência de uso ou prestígio dos itens⁸. É válido destacar, além disso, que até mesmo os falantes nativos têm dificuldade na identificação dos contextos que levam à variação, e que isso afeta o aprendizado da escrita da própria L1. Importante frisar também que a memorização de formas ortográficas é um recurso valioso para o aprendizado, tanto para que se escreva adequadamente de acordo com a norma ortográfica quanto para que sejam evitados os usos hipercorretos na fala e na escrita.

É esperado que o professor encaminhe a reflexão de modo que os alunos percebam o fenômeno, para que a apresentação do conteúdo não seja apenas expositiva, mas que leve gradualmente à construção dos conhecimentos. Tendo como objetivo a participação ativa do aluno em todo o processo de ensino-aprendizagem, não se recomenda que a apresentação de pontos gramaticais seja feita pelo professor logo em seguida ao término da dinâmica. É interessante que se elaborem questões norteadoras para que os alunos sejam levados a refletir sobre a língua. Seguem alguns enunciados que podem auxiliar nas reflexões:

- a. O que as palavras apresentadas nos *flashcards* têm de semelhante quanto à pronúncia?
- b. Em relação à escrita, quais são as diferenças encontradas?
- c. Se você precisasse dividir essas palavras em grupos, quais critérios seriam levados em consideração?
- d. A partir dos conhecimentos construídos durante a dinâmica, o que se pode concluir sobre as vogais na variedade carioca do português brasileiro?

Reforça-se que o objetivo da reflexão final não é descrever detalhadamente o fenômeno, mas mostrar ao aluno que o PB apresenta um padrão de variação no quadro vocálico e que tal variação se verifica em contexto pretônico. A reflexão visa ainda a mostrar que nem todas as vogais em contexto pretônico são suscetíveis a tal variação, destacando a importância de se conhecerem as formas gráficas adotadas para suas representações.

4.5 Comentários

As reflexões apresentadas neste trabalho mostram que é necessário abordar na sala de aula de PLE o fenômeno do alteamento pretônico, apresentando ao aluno as realizações possíveis de itens lexicais diversos. A adoção de uma abordagem contrastiva atua estimulando o

⁸ A arbitrariedade referida é aparente, uma vez que há atuação de condicionamentos internos e externos à língua.

desenvolvimento da consciência linguística quanto ao PB. A eleição de uma estratégia lúdica de ensino opera em parceria com a metodologia contrastiva por desenvolver a memória, a percepção e o raciocínio lógico dos aprendizes, além de conferir dinamicidade à aula e promover o engajamento da turma.

A reflexão sobre o aspecto linguístico abordado – prevista para um momento posterior à atividade – objetiva que o aprendiz: i. possa construir conhecimentos sobre a língua, e ii. consiga articular de modo satisfatório o saber gramatical – que vem por meio da instrução explícita do professor – às hipóteses que ele próprio tiver levantado durante a sua participação na dinâmica. Mostrar ao aprendiz o fenômeno variável e construir junto a ele conhecimentos sobre a gramática do PB, além de realizar um trabalho ativo com a língua, podem proporcionar maior segurança quanto à sua produção linguística oral e escrita.

Vale ressaltar que a proposta aqui desenvolvida é uma dentre muitas abordagens possíveis e de forma alguma pretende esgotar o assunto. Cabe ao professor a decisão sobre como conduzir a atividade, por exemplo, pensar o número de rodadas, a quantidade de palavras, e como será o encaminhamento das reflexões antes, durante e depois da dinâmica.

Além disso, outras estratégias lúdicas podem ser empregadas individualmente ou em consonância com a atividade de memorização proposta, como a construção de jogos de escolhas, em que os aprendizes tenham duas grafias para cada palavra e precisem indicar qual é a correta; o uso de palavras cruzadas e caça-palavras; atividades com peças para juntar e, assim, formar palavras. Novas etapas também podem ser somadas às da metodologia elaborada, posteriormente à de nomeação, por exemplo: uma etapa em que se trabalhe a leitura de sentenças compostas pelas palavras sujeitas ao alteamento das vogais pretônicas estudadas nos *flashcards*, para que os aprendizes possam empregar tais itens em contextos discursivos diversos, trabalhando a velocidade de leitura, bem como a articulação da fala; outra etapa na qual se peça aos alunos que produzam frases ou textos maiores com as palavras vistas na dinâmica, a fim de que se agreguem ao exercício de memória também o estímulo das habilidades textuais; ainda, uma etapa em que se construa um questionário sobre as formas ortográficas das palavras aprendidas que possa ser aplicado pelos alunos para os seus próprios colegas, incentivando a cooperação entre a turma. Enfim, fica a cargo do professor de PLE eleger as estratégias que melhor se adaptem à realidade da sua sala de aula.

5. Conclusão

Este texto reuniu reflexões sobre o ensino-aprendizagem de um aspecto da pronúncia do PB. A partir da indicação do comportamento do quadro de vogais, discutiu-se o fenômeno do alteamento pretônico e os seus condicionamentos estruturais. Buscou-se ao longo do trabalho traçar reflexões sobre a necessidade de desenvolvimento da consciência fonológica dos aprendizes de PLE, enfocando a discussão acerca da não univocidade entre fala e escrita. Destacou-se, além disso, como a aplicação de estratégias lúdicas é capaz de operar em favor da aprendizagem ativa de línguas estrangeiras, fomentando o desenvolvimento dos conhecimentos metacognitivos dos alunos. Propôs-se a aplicação de uma metodologia didática que parte da fixação das formas ortográficas para traçar uma exposição contrastiva de palavras que apresentam os mesmos contextos estruturais, nas quais se observa distinção quanto aos estatutos das vogais (originalmente altas ou frutos de alteamento). A dinâmica proposta tem como função basilar a construção de saberes relacionados à Fonologia do PB, buscando tornar os aprendizes mais atentos em relação à variação existente no quadro das pretônicas.

A atividade desenvolvida visa a incitar e a reforçar a consciência metalinguística, levando os aprendizes a se debruçar sobre a língua de forma consciente, e à dissociação da língua como simples veículo de comunicação, para que seja tomada por eles como objeto de reflexão e análise. O trabalho de instrução explícita sobre o alteamento pretônico proporciona a relação entre o nível da sílaba e o segmental, atuando em favor do desenvolvimento do conhecimento deliberado sobre a Fonologia do PB, e desenvolvendo, com isso, as habilidades metafonológicas dos aprendizes. Além disso, a reflexão sobre tais aspectos possibilita a apreensão das arbitrariedades da escrita por meio da memorização/fixação da ortografia de itens lexicais específicos.

A utilização dos *flashcards* lança mão de um estímulo visual importante para a memorização produtiva dos itens trabalhados, que é de suma importância para a dinâmica. Os *flashcards* funcionam como amplificadores dos sentidos inseridos em uma estratégia metavisual de aprendizagem. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da dinâmica proporciona a manipulação das estruturas linguísticas pela utilização de recursos que articulam os sentidos dos aprendizes, tornando o ensino próximo de uma realidade tangível.

A etapa de sistematização visa à explicitação dos conhecimentos construídos ao longo da atividade, tornando possível a exposição e a prática do aspecto fonológico investigado, por meio de *input* real, uma vez que a pronúncia dos itens corresponde à produção de uma variedade

MENDONÇA, Caio Mieiro; BATISTA DA SILVEIRA, Eliete Figueira. *Flashcards* como subsídio para o ensino de fonologia nas aulas de PLE. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e61435, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

corrente do PB – a carioca. A atividade leva em consideração o que o aluno já carrega de conhecimentos linguísticos, e busca o desenvolvimento profundo dos saberes desenvolvidos, proporcionando o entendimento da língua como um sistema criativo e inato. Isso é feito a partir da apresentação de situações-problema que levam os aprendizes a desenvolver o pensamento gramatical e a consciência linguística.

Diferentemente do que se faz no trabalho com o falante nativo, que já possui conhecimento sobre a língua, o ensino de estrangeiros tem adicionalmente a tarefa de tornar esse conhecimento disponível aos alunos. É, portanto, imprescindível que o professor de línguas estrangeiras esteja municiado de conhecimentos sobre a língua-alvo dos seus aprendizes, tanto no que tange o seu arranjo estrutural quanto no que envolve seu funcionamento social.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, R. C. S. *Dinâmica para aulas de língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2019.

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

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

BISOL, L. A neutralização das átonas. *Revista D.E.L.T.A*, 19.2: 267-276. São Paulo: 2003.

BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; BRISOLARA, L. B. Consciência fonológica e aquisição de língua materna. In: LAMPRECHT, R. R. et al. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

CALLOU, D.; LEITE, Y. *Iniciação à Fonética e à Fonologia*. 10. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CAMARA Jr., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

- MENDONÇA, Caio Mieirol; BATISTA DA SILVEIRA, Eliete Figueira. *Flashcards* como subsídio para o ensino de fonologia nas aulas de PLE. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e61435, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X
- CIELO, C. A. Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 4.3: 301-312. Barueri: 2002.
- CRISTÓFARO-SILVA, T. *Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 1999.
- CRISTÓFARO-SILVA, T.; GUIMARÃES, D. O. A aquisição da linguagem falada e escrita: o papel da consciência linguística. *Letras de Hoje*, 48.3: 316-323. Porto Alegre: 2013.
- CRISTÓFARO-SILVA, T. *Dicionário de Fonética e Fonologia*. São Paulo: Contexto, 2017.
- GRECO, A. *Alçamento de vogais médias pretônicas do português na oralidade de crianças de Belo Horizonte*. Monografia. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- LOCATELLI, S. W. *Tópicos em metacognição: para aprender e ensinar melhor*. Curitiba: Appris, 2014.
- MENEZES, G.; LAMPRECHT, R. R. A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos (DEF). *Letras de Hoje*, 36.3: 743-749. Porto Alegre: 2001.
- PEREIRA, L. F. *Produção de texto como desenvolvimento metalinguístico: por uma reescrita como escrita*. Mestrado em Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2017. 122 f.
- PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- PORTILHO, E. *Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.
- SILVA, S.; COSTA, S. *Dinâmicas e jogos para aulas de Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11: 129-158. Oxford University Press: 1990.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.

MENDONÇA, Caio Mieiro; BATISTA DA SILVEIRA, Eliete Figueira. *Flashcards* como subsídio para o ensino de fonologia nas aulas de PLE. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e61435, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

SOUZA, S. C. G. *Alteamento das vogais médias pretônicas no município do Rio de Janeiro: décadas 70, 90 e 2010 / Estudo de Crenças e Atitudes*. Mestrado em Letras Vernáculas. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2017. 246f.

Recebido em: 29/03/2023

Aprovado em: 14/06/2023



Esta obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada