

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUAS PORTUGUÊS – INGLÊS

RAYZA COSTA FERREIRA

**INVESTIGANDO A INSTRUÇÃO EXPLÍCITA DE PRONÚNCIA  
EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA PUBLICADO NA ALEMANHA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2014

RAYZA COSTA FERREIRA

**INVESTIGANDO A INSTRUÇÃO EXPLÍCITA DE PRONÚNCIA  
EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA PUBLICADO NA ALEMANHA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Licenciatura em Letras Português-Inglês do Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão – DACEX – e do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas – DALEM - da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora: Prof. Dra. Marcia Regina Becker

**CURITIBA**

**2014**



Ministério da Educação  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
Campus Curitiba  
Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão  
Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas  
Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês



## **TERMO DE APROVAÇÃO**

INVESTIGANDO A INSTRUÇÃO EXPLÍCITA DE PRONÚNCIA EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PUBLICADO NA ALEMANHA

por

RAYZA COSTA FERREIRA

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi apresentado em vinte e dois de agosto de 2014 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Português/Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

---

Marcia Regina Becker  
Prof.(a) Orientador(a)

---

Jeniffer Imaregna Alcântara de Albuquerque  
Membro titular

---

Fernanda Deah Chichorro Baldin  
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

## RESUMO

FERREIRA, Rayza C. *Investigando a instrução explícita de pronúncia em livro didático de português como língua estrangeira publicado na Alemanha*. 2014. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

Acreditando na necessidade de pesquisas voltadas ao ensino de português além das fronteiras territoriais do Brasil, isto é, como língua não vernácula, este trabalho reporta os resultados de uma pesquisa feita com estudantes de português brasileiro (PB) de uma escola de nível médio da cidade de Mettingen, Alemanha, para se verificar quais eram as maiores dificuldades que apresentavam em relação ao seu aprendizado de PB. Para isso, foi aprimorado um questionário a partir do que já havia sido utilizado nos cursos de PFOL da UTPFR e enviado a 15 estudantes. Das 12 respostas obtidas, dificuldades com pronúncia foram reportadas por 58% dos informantes, o que nos levou à análise do livro didático utilizado pela escola no ensino do PB (*Oj, Brasil!*), para verificar como a pronúncia era aí abordada. Buscamos na literatura questões voltadas a material didático e, especificamente, questões relativas ao ensino de pronúncia, focando nos aspectos segmentais antes da realização da análise. Esta análise constatou a existência de pouquíssimos exercícios voltados para a instrução explícita de pronúncia, o que indica a necessidade de uma atuação mais intensa do professor neste quesito.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de línguas. PFOL. português brasileiro. ensino de pronúncia.

## ABSTRACT

FERREIRA, Rayza C. *Investigating the explicit pronunciation instruction in a student's book of Portuguese as a foreign language published in Germany*. 2014. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

Believing in the need of researches dedicated to the teaching of portuguese beyond the territorial boundaries of this country, this work reports the results found on a research made with students of brasilian portuguese (PB) of a high school level institution in the city of Mettingen, Germany, to verify which were the biggest difficulties that related to the learning process of PB. For that intent, the adaptation of a questionnaire was made from another material which has been used in the courses of PFOL of the UTFPR, and was sent to 15 students. From the 12 received responses, difficulties with pronunciation were reported by 58% of the informants, fact that led us to analyse the student's book used by the school to teach PB (*Oi, Brasil!*) to verify the ways in which the pronunciation was approached. Literature was researched relative to the constitution of classroom material and, more specifically, related to the teaching of pronunciation, focusing in the segmental aspects prior to the analysis. The analysis evidenced the existence of few exercises that focused on the explicit pronunciation instruction, fact that indicated the need of a more active presence of the teacher in this matter.

KEY-WORDS: language teaching. PFOL. Brazilian Portuguese. pronunciation instruction.

## AGRADECIMENTOS

No processo de composição de um trabalho que vem a coroar o fim de uma etapa acadêmica percorrida como esta, é essencial lembrar aquelas pessoas que estiveram, em momentos passados e presentes, lado a lado comigo. É injusto não caber nestas linhas tudo o que estes merecem ouvir e saber que há muitas outras pessoas sem as quais o cumprimento desta etapa não seria possível.

Sou grata à minha família pela paciência e suporte financeiro, emocional e espiritual, dado não só durante a realização deste trabalho, mas desde o início dos meus dias. Seu incentivo, orações e palavras acolhedoras me motivaram a dar sempre meu melhor e fazer com excelência tudo o que me propusesse, como vocês mesmos diziam: “comece bem e termine bem.”

Agradeço ao meu noivo pela participação e ajuda nas traduções e revisões deste trabalho. Por manter a calma por mim, monitorar minhas horas de sono e compreender meus horários enquanto acordada. Sei que seu silêncio foi por muitas vezes tão importante quanto suas palavras e esta conquista é sem dúvida nossa. Obrigada por seu entusiasmo e pelas palavras de incentivo que me impulsionaram e me permitiram continuar dia após dia.

Aos professores que trabalharam para garantir minha formação e desenvolvimento ao passar destes anos. Em especial à professora Marcia Becker, pela seriedade e comprometimento que teve em todas as etapas deste trabalho. Agradeço também à professora Luiza Kasdorff por seus ensinamentos que ultrapassaram os limites da língua e cultura alemã, sendo veiculadora de verdades fundamentais para o desenvolvimento não só acadêmico mas pessoal de seus alunos.

Dirijo-me aqui aos colegas das várias turmas por que passei e agradeço pelo companheirismo e compreensão mútua que certamente ajudaram a aliviar a eventual sobrecarga de final de semestre. Especialmente a Renata Kekes pela amizade construída através dos anos. Seu entusiasmo e disciplina me ensinaram muito nessa caminhada juntas.

Finalmente agradeço ao meu criador por ter desenhado um caminho no qual eu pudesse compartilhar os momentos de alegria e tristeza com pessoas tão especiais, e por já conhecer todos os dias que me aguardam até o último deles. Você me deu a criatividade, a capacidade e a habilidade de ser e de fazer tudo o que tenho feito.

“E ainda que tivesse eu o dom de profecia e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.” I Coríntios 13:2

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Inventário Fonético do Português Brasileiro.....	21
Figura 2 – Inventário Fonético Vocálico do Português.....	21
Figura 3 – Inventário Fonético Consonantal Nativo de Alemão.....	22
Figura 4 – Inventário Fonético Vocálico Nativo do Alemão.....	22
Figura 5 – Tempo de Estudo de PB de alunos alemães.....	27
Figura 6 – Interesses envolvendo o PB de alunos alemães.....	27
Figura 7 – Critério de opção pelo PB por alunos alemães.....	28
Figura 8 – As dificuldades no aprendizado de PB dos alunos alemães.....	31
Figura 9 – O alfabeto.....	34
Figura 10 – Atividade 25 da unidade 10 – Trabalho com música.....	35
Figura 11 – Apêndice 1.3 do livro <i>Oi, Brasil!</i> – Letras individuais e sua pronúncia.....	38
Figura 12 – Apêndice do livro <i>Oi, Brasil!</i> – Quadro de <i>O Português Brasileiro Falado</i> .....	38
Figura 13 – Dicas de Estudo – Entender e Confirmar.....	39

**LISTA DE SIGLAS**

CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EPLÉ	Estudos em Português como Língua Estrangeira
GEPFOL	Grupo de Estudos de Português para Falantes de Outras Línguas
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LA	Língua Alemã
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LP	Língua Portuguesa
LT	Livro Texto
MD	Material Didático
PB	Português Brasileiro
PE	Português Europeu
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PLE	Português Língua Estrangeira
PT	Português

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
1.1 OBJETIVOS.....	11
1.1.1 Objetivo Geral .....	11
1.1.2 Objetivos Específicos .....	12
1.2 ESCLARECENDO A QUESTÃO DA NOMENCLATURA .....	12
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	14
2.1 QUESTÕES RELACIONADAS A MATERIAL DIDÁTICO .....	14
2.2 O ENSINO DE PFOL.....	15
2.3 A INSTRUÇÃO EXPLÍCITA DE PRONÚNCIA .....	17
2.4 INVENTÁRIOS FONÉTICOS .....	19
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	23
3.1 SOBRE A INSTITUIÇÃO.....	24
3.2 CARACTERÍSTICAS DOS INFORMANTES .....	26
3.2.1 Questões relacionadas ao ensino de PB.....	26
3.3 APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO .....	30
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	31
4.1 A QUESTÃO RELATIVA À PRONÚNCIA .....	31
4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO .....	32
4.2.1 Conhecendo as unidades.....	33
4.2.2 A Revisão Gramatical.....	36
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	41
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICES.....	47
ANEXOS .....	56

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o português (doravante PT) se encontra na condição de um idioma com destaque no cenário internacional devido, entre outros fatores, à crescente visibilidade que o Brasil tem ganhado nos últimos anos. Não apenas em território nacional, mas além das fronteiras desse país, diversas iniciativas surgem especificamente para o ensino de português brasileiro (doravante PB). Neste trabalho, será tratada esta variedade de português, que vem sendo lecionada como disciplina curricular do colégio Comenius, localizado na cidade de Mettingen, no noroeste da Alemanha.

Foi aplicado um questionário, encaminhado aos alunos de PB na Alemanha, com o intuito de analisar aspectos referentes ao ensino/aprendizagem deste idioma em ambiente de não-imersão. Este questionário foi elaborado a partir de material criado pelo grupo de estudos de português para falantes de outras línguas (GEPFOL<sup>1</sup>) e adaptado à situação de aprendizagem dos alunos informantes. Após sua análise, foi realizado um estudo do livro didático (LD) utilizado nas aulas de PB, no que se refere à instrução explícita de pronúncia, por ser esta a habilidade mais apontada pelos informantes como complexa. Por fim, promoveu-se a correlação da constituição do LD com as observações dos alunos quanto ao aprendizado de pronúncia.

No primeiro capítulo, será exposto o contexto atual do ensino de língua portuguesa (LP) como língua estrangeira em suas diversas formas<sup>2</sup> e realizaremos a aproximação especificamente ao PB. Abordaremos então questões relativas à constituição de material didático (doravante MD) dedicado ao ensino de PFOL e posteriormente, faremos a redução do recorte deste estudo a aspectos teóricos voltados à instrução explícita de pronúncia, seguido de breve apresentação dos inventários fonéticos de LP e língua alemã (LA).

---

<sup>1</sup>No ano de 2011 foi criado, na UTFPR sede Curitiba, sob a coordenação da professora Marcia Becker, o Grupo de Estudos de PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas), cujo objetivo era dar suporte às aulas dos alunos e desenvolver pesquisas teóricas e aplicadas no ensino de português como segunda língua. E desde 2013 é um grupo de pesquisa registrado no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico).

<sup>2</sup> Devido à variedade de nomenclaturas utilizadas em situações de aprendizagem específicas, será apresentado na seção '1.2' um panorama das principais siglas empregadas e estabelecida a que mais se adequa ao contexto aqui reconhecido.

O segundo capítulo trará de forma expositiva a metodologia que direcionou a realização deste trabalho, de maneira que será mostrado o perfil dos informantes da pesquisa junto às respostas obtidas nos questionários aplicados.

O próximo capítulo irá apresentar os resultados obtidos através da pergunta do questionário que se relacionou com o aprendizado de pronúncia e será dada descritivamente uma apresentação do LD para que seja este analisado, pormenorizando sua constituição, organização e capitulação. Em meio à análise, serão apresentadas as atividades do livro que, a nosso ver, têm alguma relação com a instrução explícita de pronúncia.

No capítulo quarto, faremos a retomada dos objetivos estabelecidos para a realização deste trabalho e procederemos à constatação das conclusões encontradas após todo o processo.

Este trabalho foi gerado a partir de meu interesse por línguas estrangeiras e da possibilidade de intersecção entre diferentes línguas e culturas, em aulas ministradas por professores em situações de ensino aprendizagem diversas, e sua execução foi possibilitada após visita à Alemanha entre julho e outubro de 2013. Acredito ser esta também uma oportunidade para que sejam criadas novas parcerias entre instituições e professores, estudantes e interessados na área de PFOL.

## 1.1 OBJETIVOS

Abaixo se encontram os objetivos que serão cumpridos no decorrer deste trabalho. Esta seção foi organizada a fim de esclarecer ao leitor as etapas que foram seguidas e então passaram a constituir parte do corpo deste material.

### 1.1.1 Objetivo Geral

Relacionar os comentários de alunos alemães de PB no que tange às dificuldades por eles encontradas no seu aprendizado, especificamente

aquelas relacionadas à pronúncia, e verificar como este aspecto é abordado no livro texto *Oi, Brasil!* usado no colégio Comenius, de onde são os estudantes.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

I Realizar o levantamento de dados relacionados à aprendizagem de PB com alunos do colégio Comenius;

II Analisar literatura referente ao ensino de pronúncia em livros didáticos na área de PFOL;

III Identificar atividades relacionadas ao ensino de pronúncia no livro texto *Oi Brasil!*, usado na Alemanha<sup>3</sup> no ensino de PLE;

IV Relacionar os aspectos presentes no material às observações e comentários dos alunos alemães quanto às dificuldades relacionadas à pronúncia.

## 1.2 ESCLARECENDO A QUESTÃO DA NOMENCLATURA

O ensino de língua portuguesa como língua vernácula tem sido um dos grandes focos de estudo da linguística aplicada, mais intensamente durante os últimos 20 anos (ALMEIDA FILHO, 2009) e ainda mais recentes, são os estudos dedicados ao ensino de português como língua estrangeira (doravante EPLE).

Cabe neste momento trazer clareza às nomenclaturas utilizadas neste trabalho a fim de situar o leitor em relação ao objeto de estudo abordado. PLE, a “sigla indicadora da área de ensino e pesquisa em Português como Língua Estrangeira” (ALMEIDA FILHO, 2009), trata especificamente neste trabalho do português do Brasil, devido à especificidade do ensino no colégio aqui analisado tratar da adoção desta variante.

Após compreender-se a variante da língua com a qual se trabalhará, cabe expor aqui também a situação de ensino em que podem estar os alunos em relação ao PB. O aluno se encontrará eventualmente em processo de

---

<sup>3</sup> Por ser de nosso conhecimento que o material é adotado na universidade de Jena, centro aplicador nacional do exame Celpe-Bras e até onde se pode observar, nas instituições alemãs que lecionam PB.

aprendizado de PB como uma segunda língua quando e se o aprendizado ocorrer fora do ambiente de imersão, como por exemplo, quando o ensino/aprendizagem de PB se dá na Alemanha.

Num processo de ensino e aprendizagem se chamará LE também, de acordo com Savedra (2002), devido a ser “uma língua adquirida posteriormente à outra, depois de a primeira (L1) ter sido maturada”. E, apesar da variedade de maneira pelas quais uma L2 pode ser ensinada, será neste momento considerada língua estrangeira (doravante LE), a “experiência educacional na escola enquanto disciplina do currículo”(ALMEIDA FILHO, 2009), também por esta ocorrer fora do país de origem do idioma que está sendo ensinado.

Baseado nestes pressupostos, foi eleito aqui o uso da sigla PLE, devido ao fato de os informantes não estarem inseridos no contexto de aprendizado formal e fora de país falante de PB.

No próximo capítulo, serão apresentados os referenciais teóricos que embasaram a análise posteriormente realizada.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os referenciais teóricos<sup>4</sup> serão baseados em autores diversos ligados à produção e análise de MD (Dias, 2009; Diniz et. al., 2009, Oliveira, Furtoso, 2009), ao ensino de PFOL<sup>5</sup> (Almeida Filho, 2009; Kunzendorff, 1997), à instrução explícita de pronúncia (Iruela, 2007; Morley, 1991; Silveira, 2012) e à importância dos inventário fonéticos (Dutra, 2009; Silveira, 2012). E irão detalhar as teorias que serviram de guia para os posteriores encaminhamentos metodológicos e discussão dos resultados deste trabalho.

### 2.1 QUESTÕES RELACIONADAS A MATERIAL DIDÁTICO

Ao se pensar em qual deveria ser a composição de material dedicado ao ensino de língua estrangeira, uma das primeiras questões a ser considerada é aquela relativa ao que deverá conter no material desenvolvido em ordem de importância. Contudo, Tabilo (2011) já admitiu que até o momento, não existe uma definição a ser seguida sobre o que se deve ensinar numa língua. Não se referindo a fatores gramaticais, mas principalmente aos relativos à diversidade da população – partindo de variantes linguísticas regionais, a fatores culturais como celebrações festivas e costumes.

Ainda no tocante à composição do MD, Oliveira e Furtoso (2009, p. 238) tomam como válida a adoção de um LD pelo professor, seguida da elaboração de atividades extras e o uso de material autêntico complementar que, para o ensino de aspectos culturais, se trata de “uma intervenção não só relevante, como também imprescindível.” Geralmente, os MDs não abordam todos os pontos necessários para alcançar os objetivos propostos em aula. Aí deve ser então ressaltada a importância da não total dependência do professor de seu LD. Seu papel, além de intermediar o ensino, é também sugerir e propor diferentes abordagens, de diversas fontes, que seu material não apresente.

---

<sup>4</sup>As traduções dos textos cujos originais não estão em língua portuguesa são de responsabilidade da autora deste trabalho. Os originais aparecerão em itálico, em notas de rodapé.

<sup>5</sup> O título da seção 2.2 está relacionado ao foco dado nas leituras correspondentes encontradas, pelo fato da maioria delas pesquisar o ensino de PB em contexto de imersão. Onde os aprendizes desta língua se encontram dentro de território brasileiro. Apesar disso, como já afirmamos anteriormente, a realidade em que os informantes desta pesquisa se encontram está convencionada ao termo PLE.

Dutra (2009, p.210) confirma este pensamento ao dizer que “O LD de LE deve incentivar professores e alunos a criar e ir além dele, acrescentando materiais de suas próprias escolhas ou seguindo sugestões do livro [...]”.

Não se buscou em momento algum conferir unicamente ao professor a responsabilidade pelo ensino de todos os aspectos que interessem seu aluno. Pelo contrário, existe a necessidade de se reforçar aos aprendizes a era amplamente autônoma em que nos encontramos, de forma que se os “aprendizes de PLE estão inseridos em uma sociedade informatizada, espera-se que os inúmeros recursos que lhes são disponíveis sejam adequadamente utilizados, com o objetivo de favorecer a aquisição da língua portuguesa [...]” (DELL’ISOLA, 2002, p.13).

Além de todos os aspectos teóricos e gramaticais contidos no MD, seria interessante necessário também metodizar o que é ou deve ser aprendido no que diz respeito às interações sociais e aspectos culturais do povo falante da LA. Concordamos com Gimenez e Furtoso (2002, p.51) ao afirmarem que “não é possível ensinar uma língua estrangeira desvinculada dos aspectos socioculturais e históricos que as constroem”, especialmente em não se tratando do contexto de aprendizado em imersão, os aspectos culturais e/ou de comportamento, só serão observados e compreendidos através de contato com materiais autênticos que retratem a vivência dos falantes nativos.

## 2.2 O ENSINO DE PFOL

Observe-se que aqui ainda não fazemos distinção entre as variedades do PT contudo sabe-se que as variedades PB e PE (doravante português europeu) são as mais propagadas atualmente, devido, fundamentalmente, a serem “variedades de prestígio, ambas com domínio social, político e econômico a nível mundial em diferentes espaços geográficos e áreas de conhecimento.”(TABILO, 2011).

Em se tratando da variedade brasileira do português, há de se considerar na composição cultural deste país, além de seu tamanho geográfico, a multiplicidade de imigrantes que decidiram, em diferentes momentos da história, fazer deste país sua casa. No presente trabalho,

acreditamos ser especialmente relevante o ensino da cultura voltado à diversidade de um país, pois como Tossati (2009,p.58) declara:

Ao pensarmos sobre nossa cultura, reconhecemos que a diversidade é uma característica do Brasil, marcada nos âmbitos sociocultural, étnico e também linguístico. O português aqui falado caracteriza-se não só como a língua de uma nação, mas também como veiculador de aspectos de brasilidade, que englobam o comportamento e o modo de pensar do brasileiro.

No tocante às habilidades tratadas durante o processo de aquisição de uma LE, fundamentalmente encontramos falar, ouvir, escrever e ler. Entretanto, cremos que as quatro habilidades devem ser exploradas em situações reais de contextualização de modo que o aluno possa construir sentidos de maneira autêntica (Dutra, 2009), situações estas que deveriam ser promovidas pelo professor através de material autêntico e pelos conteúdos presentes no MD. Sendo todas estas ações voltadas para o melhor aproveitamento por parte dos discentes.

A pronúncia se encontra intimamente ligada à habilidade da fala em diversos níveis. Desde a diferenciação de fonemas até a entonação de diferentes tipos de sentença, é possível visualizar no falante os desvios a partir da variedade padrão em momentos de enunciação. Citamos Morley (1991, p.488) quando afirma que a pronúncia inteligível é um componente essencial na competência comunicativa.<sup>6</sup> E concordamos com sua afirmação ao pensar que a elocução de determinadas palavras pode levar a falhas na decodificação de informações

Contudo, há ainda questionamentos sobre a melhor forma de se ensinar pronúncia, até mesmo nos casos em que esta é minimamente abordada. Dias (2009) retoma este pensamento com a declaração de que “as atividades para o desenvolvimento da fala têm de garantir a capacitação do aluno para lidar com as situações que vai enfrentar ao fazer uso da LE em interações de comunicação autêntica”.

---

<sup>6</sup> *“Intelligible pronunciation is an essential component of communicative competence.”*

Já Diniz et al. (2009, p. 279), alega que os LDs mais recentes de PFOL têm realmente dado mais ênfase e importância ao ensino de pronúncia quando comparados aos materiais mais antigos. Ainda assim, identifica que:

[...]em geral, os poucos momentos destinados a um trabalho mais específico com a oralidade concernem à pronúncia, particularmente, ao quadro fonético do português. Praticamente inexistentes são as atividades que objetivam desenvolver uma competência fonético-fonológica para além do nível da palavra, o que compreende o domínio de padrões prosódicos (acentuação, ritmo e entonação da frase, processos de elisão, assimilação e redução, entre outros).

Kunzendorff (1997), também dá ênfase à habilidade da fala ao pensar que normalmente esta é a primeira habilidade que os aprendizes adultos desejam constar sendo desenvolvida em seu aprendizado, seguida pela leitura e escrita.

### 2.3 A INSTRUÇÃO EXPLÍCITA DE PRONÚNCIA

Uma das maneiras de realizar atividades centradas na prática da habilidade de fala é utilizando a instrução explícita de pronúncia. Mostraremos nesta seção a dimensão em que esta é abordada e os diferentes níveis em que se relaciona com a produção oral.

A literatura (Silveira, 2012; Morley, 1991) aponta que fala e pronúncia tiveram seu espaço diminuído por algumas correntes pedagógicas passadas (como a gramatical e o método silencioso) e até mesmo minimizada a importância de sua instrução. Muitos avanços já se sucederam desde então em busca do espaço do ensino de pronúncia (DINIZ et. al., 2009), contudo ainda são raros os momentos nos quais a instrução explícita de pronúncia é proposta definitivamente. Seja devido a crenças de que esta prática não é importante, pode ser “absorvida” pelos aprendizes ou é difícil de se ensinar (SILVEIRA, 2012), ainda existe muito a ser dito sobre o ensino de pronúncia.

Cristovão (2009) faz observações sobre as diferentes abordagens da oralidade em sala de aula e defende o uso de atividades situacionais, que capacitem o aluno a lidar com as diversas circunstâncias com que possa vir a se deparar ao fazer uso real da LE em interações autênticas. Há de se manter em mente que o ensino de pronúncia deve existir em equilíbrio com as diferentes propostas para o ensino de LP, por ser de conhecimento comum que

“a tarefa de um professor de língua – seja ela estrangeira ou materna – não pode se distanciar do equilíbrio entre forma gramatical e uso comunicativo”.(TROUCHE,2002)

Por instrução explícita de pronúncia consideramos, conforme palavras de Alves (2004, apud Bauer; Alves, 2011), “um conjunto de procedimentos de ensino que visam a enfatizar, revisar ou chamar a atenção dos alunos para aspectos específicos da língua-alvo, uma vez que tais aspectos tendem a permanecer despercebidos pelos aprendizes.”

A instrução de pronúncia é usualmente dividida em dois níveis, segmental e suprasegmental, cada um responsável por abarcar diferentes tipos de estruturas constituintes da língua. O nível segmental comporta as estruturas internas à palavra (diferenças entre fonemas) e o suprasegmental já passa para o nível comparativo entre palavras (entonação, ritmo, variações de tonicidade), afetando claramente a composição prosódica.(DIAS, 2009)

Na maioria dos casos, a instrução de pronúncia ocorre de maneira fragmentada, não alcançando a complitude de significação dos aspectos que deveria abordar, hora trabalhando com a diferenciação de palavras com trabalho como o de pares mínimos, hora exigindo dos alunos a habilidade de oratória. Concordamos com Iruela (2007) ao afirmar que “o importante é que quando surgir a atenção à pronúncia, esta esteja integrada a uma fase a mais do processo de aprendizagem, como uma peça a mais do quebra-cabeças.”<sup>7</sup>

A síntese apresentada por Iruela para que sejam efetivas as propostas de atividades centralizadas na pronúncia se resumem a três pontos: que professores e alunos saibam que tais atividades não são um fim em si mesmos, apenas um meio de usar a língua eficientemente em situações reais de comunicação; que as atividades de pronúncia sejam relacionadas a outras atividades centradas no uso comunicativo da língua e que sejam temporalmente próximas – se considerada a duração de cada aula – às atividades centradas na comunicação.

Silveira (2012) apresenta a mesma posição de Iruela ao afirmar que é mais provável que os objetivos da instrução de pronúncia sejam atingidos se

---

<sup>7</sup>“Lo importante es que cuando surja la atención a la pronunciación, se integre como una fase más del proceso de aprendizaje, como una pieza más del puzzle.” p.9

estiverem associados a outros componentes linguísticos. No MD, é necessário que existam atividades que proponham a retomada e geração de vínculos entre conteúdos da aula para que o aprendiz perceba a relação presente entre diferentes conceitos, situando-os como cooperantes de um mesmo sistema.

Os autores Bauer e Alves (2011) reiteram que é de responsabilidade do professor “garantir oportunidades para que o aluno possa praticar e vincular de uma maneira mais contextualizada o conteúdo linguístico relacionado à pronúncia, além de incluir o ensino de outros aspectos formais relevantes”.

Não temos dúvida de que todo tipo de comunicação oral presente na sala de aula que se realize na língua alvo será contabilizado como prática de fala, mas nos apoiamos nas palavras de Iruela (2007) quando este afirma que a pronúncia está presente em todas as atividades de expressão oral e compreensão auditiva. Contudo, atenta ao fato da questão residir em se o aluno presta atenção ao que o professor ressalta ou, pelo contrário, passa despercebido ao centrar sua atenção em outro aspecto linguístico, na situação, no significado, entre outros fatores<sup>8</sup>. Existe a necessidade de esclarecer ao aprendiz algumas etapas do desenvolvimento da aula para que ele esteja ciente da necessidade de seu envolvimento ativo em certas atividades, aquelas que demandem o esforço por identificar diferenças sonoras, por exemplo.

## 2.4 INVENTÁRIOS FONÉTICOS

Uma ferramenta que auxilia sobremaneira o professor de língua estrangeira é o conhecimento do inventário fonético da língua que irá ensinar e o de seus alunos. Conforme Kunzendorff (1997) ressalta, tal conhecimento facilita o entendimento por parte do docente das dificuldades apresentadas pelos aprendizes, ao serem apontadas “diferenças estruturais entre as duas línguas”. Semelhantemente, Bizon (1992, apud GIMENEZ; FURTOSO, 2002) afirma que: “o conhecimento, mesmo que teórico, de algumas particularidades

---

<sup>8</sup>“La pronunciación está presente en todas las actividades de expresión oral y comprensión auditiva. La cuestión reside en si el alumno le presta atención o el profesor la resalta, o por el contrario pasa desapercibida al concentrarse la atención en otro aspecto lingüístico, en la situación, en el significado, etc.”p.12

da língua materna ou de contato do aluno poderá ajudar muito no momento de ensinar aspectos comunicativos que sejam muito diferentes nas duas línguas.”

Contemplando-se a situação do aprendiz nesse contexto, Dutra (2009) constata que pesquisas desenvolvidas pela Linguística Constrativa revelam uma melhor desenvoltura e facilidade por parte do aluno no aprendizado de estruturas parecidas com a de sua L1 ao passo que o mesmo apresenta dificuldades naquelas diferentes ou inexistentes em seu próprio sistema linguístico. Não obstante, outras vertentes de ensino denotam que o aprendiz pode apresentar dificuldades para identificar e produzir sons muito semelhantes aos existentes em sua L1.

Um aparato facilitador da instrução explícita de pronúncia é exatamente o uso do alfabeto fonético (SILVEIRA, 2012), assim como atividades que envolvam pares mínimos ou comparação e contraste do sistema fonológico da L1 à L2 do aprendiz. Esta mesma autora preza o alfabeto fonético pois acredita que “intenciona ajudar aprendizes a dissociar ortografia e som, e é um aparato adicional e mais preciso para o estudo do sistema fonológico da L2<sup>9</sup>.

Não será feita aqui uma análise constrativa exaustiva dos inventários fonéticos, porém como diferenças serão mencionadas no capítulo 4 seguem adiante os inventários de PB e LA apenas como objetos para observação do leitor deste trabalho.

---

<sup>9</sup>*“the phonetic alphabet, which is intended to help learners dissociate spelling and sound, and is an additional and more accurate device to study the L2 phonological system.”*

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

Figura 1: Inventário Fonético do Português Brasileiro<sup>10</sup>

Fonte: Silva (2009, p.37)

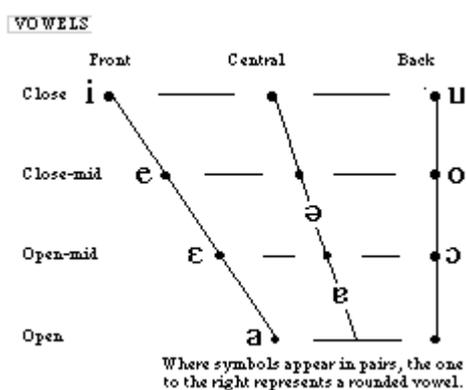


Figura 2: Inventário Fonético Vocálico do Português<sup>11</sup>

Fonte: WEINBERGER, 2014.

<sup>10</sup> Optamos pela tabela fonética consonantal desta autora por se tratar especificamente do PB, considerando inclusive a maioria de suas variações dialetais.

<sup>11</sup> O inventário apresentado não faz distinção entre as variedades de PT. Contudo, afirma que os segmentos representam os sons encontrados na maioria dos dialetos nativos de português.

CONSONANTS  
(PULMONIC)

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d				k g			
Nasal	m			n				ŋ			
Trill									ʀ		
Tap or Flap											
Fricative		f v		s z	ʃ ʒ			x			h
Affricate		pf		ts							
Lateral fricative											
Approximant							j				
Lateral approximant				l							

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

Figura 3: Inventário Fonético Consonantal Nativo de Alemão

Fonte: WEINBERGER, 2014.

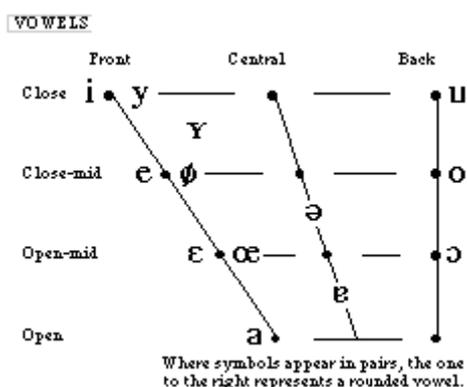


Figura 4: Inventário Fonético Vocálico Nativo do Alemão

Fonte: WEINBERGER, 2014.

O próximo capítulo irá abordar os encaminhamentos metodológicos que tomamos neste trabalho. Será apresentado o perfil dos informantes do questionário que foi respondido e será dado um panorama geral da constituição do LD utilizado pelos aprendizes.

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo será destinado a apontar os encaminhamentos metodológicos dos quais nos utilizamos para desenvolver a análise posteriormente apresentada.

Para construção do questionário diagnóstico (APÊNDICE A) que foi entregue aos informantes, tivemos acesso ao questionário desenvolvido pelo GEPFOL (ANEXO A) em 2012 para aplicação aos estrangeiros, alunos do curso de PFOL ofertado pela UTFPR-Curitiba. Com a orientação devida, fizemos as alterações necessárias a fim de que o questionário se compusesse “de um número de questões elaboradas com o objetivo de investigar, entre outros, opiniões, crenças, valores e vivências de um grupo de indivíduos” (CUNHA, 2007), adicionando questões que fossem pertinentes aos alunos no contexto em que se encontravam e excluindo as que seriam, a nosso ver, alheias à sua realidade.

O questionário foi composto inicialmente por 19 questões divididas entre as áreas de: informações pessoais, relativas aos conhecimentos de línguas e de PB e sobre as crenças dos alunos relacionadas ao Brasil e ao professor. Após análise do projeto deste trabalho, as questões foram reavaliadas e reescritas de maneira mais objetiva e direta, a fim de minimizar a geração de dúvida na compreensão dos enunciados por parte dos informantes, para que fossem obtidas respostas mais precisas.

Posteriormente à aprovação do pré-projeto, realizamos a tradução do questionário para a língua alemã (APÊNDICE B) e agendamos seu envio por meios virtuais<sup>12</sup>. Infelizmente ocorreu uma falha na elaboração do documento virtual enviado e a questão relativa às dificuldades apresentou sub itens gramaticais como se fossem alternativas – de forma que os sub itens poderiam vir a gerarmá interpretação por parte ds informantes. Logo, optamos por não abordar a gramática como foco desta pesquisa. Ainda assim, recebemos um conteúdo extremamente rico em variedade de opiniões, que serão investigadas ao decorrer deste trabalho.

---

<sup>12</sup> Foi utilizado o aplicativo *Google forms*® para envio do questionário aos responsáveis pelas aulas de PB do colégio Comenius.

Esta pesquisa teve como linha norteadora as respostas obtidas nos questionários, e que nos deram material para discutir as diferenças trazidas pelos informantes. No que diz respeito às dificuldades apontadas pelos alunos, decidimos tratar a grande incidência do item relacionado ao aprendizado de pronúncia. Para tanto, buscamos referência bibliográfica correspondente ao ensino explícito de pronúncia (Iruela, 2007; Morley, 1991 e 1994; Pennington, 1996) para nos auxiliar posteriormente na análise da constituição do LD utilizado pelos informantes.

### 3.1 SOBRE A INSTITUIÇÃO

O colégio Comenius está localizado em Mettingen, uma cidade pertencente ao estado da Renânia-Vestfália, na região nordeste da Alemanha. Este foi o local escolhido em 1960 pela ordem franciscana para que fosse estabelecido um mosteiro que estivesse constantemente em contato com o Brasil e os acontecimentos deste país, para que pudesse haver mútuo auxílio no estabelecimento da paz e, até onde nossa pesquisa pode constatar, é a única instituição em todo o país nestes moldes.

Posterior ao mosteiro, foi fundado em 1969 o Instituto Científico do Brasil (Instituto de Brasilologia) também levado ao país pela ordem franciscana brasileira. O instituto é orientado segundo o princípio do diálogo entre igrejas e continentes, sendo comprometidos com as ideias pregadas por São Francisco de Assis, que promovia a paz entre o homem e a natureza. O instituto conta ainda com a maior biblioteca de publicações brasileiras traduzidas para o alemão até os dias de hoje, na Alemanha, abarcando atualmente mais de 40.000 volumes entre eles periódicos, livros e jornais. (COELHO, 2014)

Um dos responsáveis pelo estabelecimento do instituto foi o Frei Osmar Gogolok, também fundador do colégio Comenius e seu diretor até o ano de 2012.

O colégio Comenius foi fundado em 1972, voltado para a formação acadêmica de segunda chance, ou seja, direcionada ao público adulto a partir

dos 20 anos de idade que desejasse dar continuidade a seus estudos e pleitear uma vaga em universidades alemãs.(COMENIUS, 2013)

A instituição oferece dois tipos de estudo preparatório ao ingresso em universidades para dois públicos diferentes: o Abitur (exame final do ensino secundário) para cidadãos alemães que desejem dar continuidade a seus estudos em uma instituição de ensino superior, e o Studienkolleg (curso preparatório) a todos os estrangeiros que desejam da mesma forma ingressar em uma universidade na Alemanha, mas por algum motivo não puderam convalidar seus diplomas de conclusão do Ensino Médio de seus países de origem. A esses, é oferecido durante o período de um ano, um curso complementar aos conhecimentos do aluno, que o habilitará a cursar a faculdade. (STUDIENKOLLEGS, 2014)

No caso do Abitur, formação da qual faz parte o curso de Português que será abordado nesta pesquisa, o aluno frequenta aulas durante seis semestres e todas as notas obtidas nos quatro semestres finais serão convertidas em uma média final variando de 1 a 4 (sendo 4 a menor nota), esta média será o coeficiente apresentado pelo aluno à universidade na qual deseja pleitear uma vaga. Uma das obrigatoriedades para o aluno do Abitur é, além da língua alemã, ter conhecimento considerado pelo menos intermediário em duas línguas estrangeiras.

No colégio Comenius são ofertadas aulas de língua inglesa, latim e PB devido principalmente à presença e parceria entre o instituto científico do Brasil<sup>13</sup> e esta instituição de ensino. Desde a criação do colégio até os dias atuais, existem contínuos esforços buscando a “conscientização e informações sobre problemas socio-culturais e político-econômicos, bem como assuntos brasileiros de atualidade, incentivando o diálogo já existente entre Brasil e Alemanha.”(INSTITUTO, 2014)

---

<sup>13</sup> Tradução da fonte referenciada para “Institut für Brasilienkunde”

### 3.2 CARACTERÍSTICAS DOS INFORMANTES

Foram entregues, para a continuidade deste trabalho, 15 questionários (APÊNDICES A e B) no mês de abril do ano presente, a alunos de PB do colégio Comenius. Destes, obtivemos 12 respostas, as quais geraram o perfil aqui descrito dos informantes (APÊNDICES C e D) que buscaremos caracterizar. Para identificar os informantes e analisar os questionários, os alunos serão identificados com a letra A, seguida da ordem correspondente ao recebimento dos questionários respondidos.

Os informantes foram identificados na faixa etária entre 21 e 31 anos apresentando uma média de 23,7 anos de idade. Quanto ao local de nascimento, dois deles não nasceram na Alemanha, sendo um do Cazaquistão e um da Rússia. A despeito disso, todos os informantes alegaram ser falantes nativos da língua alemã.

Dos alunos entrevistados, onze afirmaram já ter conhecimento de outra LE sendo inglês o idioma mais conhecido, seguido de um caso de russo e outro de polonês.

Quando questionados sobre terem realizado visitas anteriores a países falantes de PT, obtivemos quatro respostas afirmativas sendo uma delas referente a uma visita do aluno a Salvador-BA, no Brasil. Todavia, nenhum dos informantes afirmou ter residido em país falante de PT.

#### 3.2.1 Questões relacionadas ao ensino de PB

Entre as questões relacionadas ao ensino de PB, abordamos primeiramente a questão do tempo de aprendizado (FIGURA 5), através da qual pudemos situar os informantes cursando o terceiro e quarto semestres deste idioma, ou seja, já se situando na segunda metade do curso, contando então com duas horas semanais de aula.

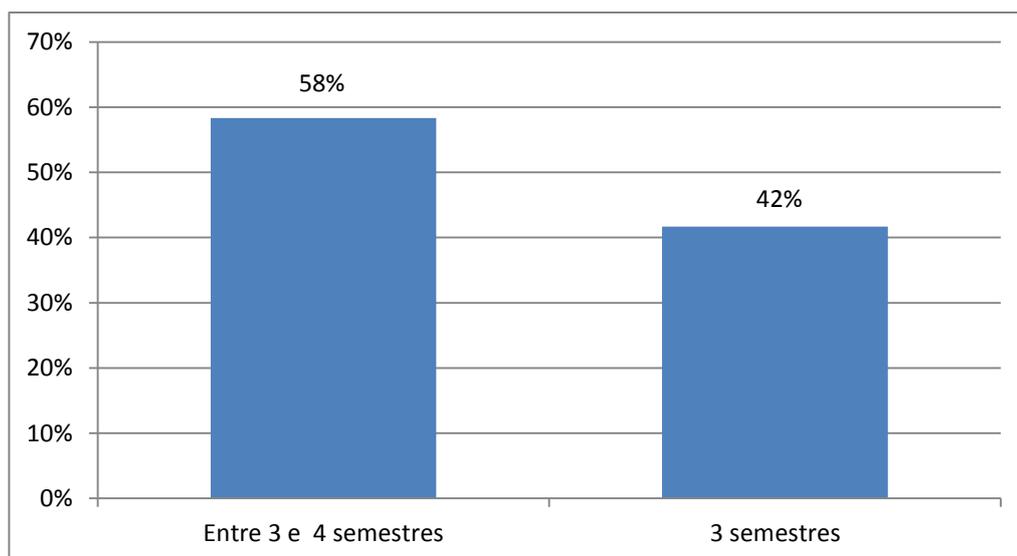


Figura 5: Tempo de Estudo de PB pelos alemães.

Os interesses apontados pelos alunos que se relacionam com o PB se resumem a: música, internet, livros e as aulas em si, mas nenhum dos informantes mostrou ter contato com o PB através de televisão ou filmes. Contudo, quatro deles declararam não ter interesses externos ao ensino formal, como aponta a Figura 6.

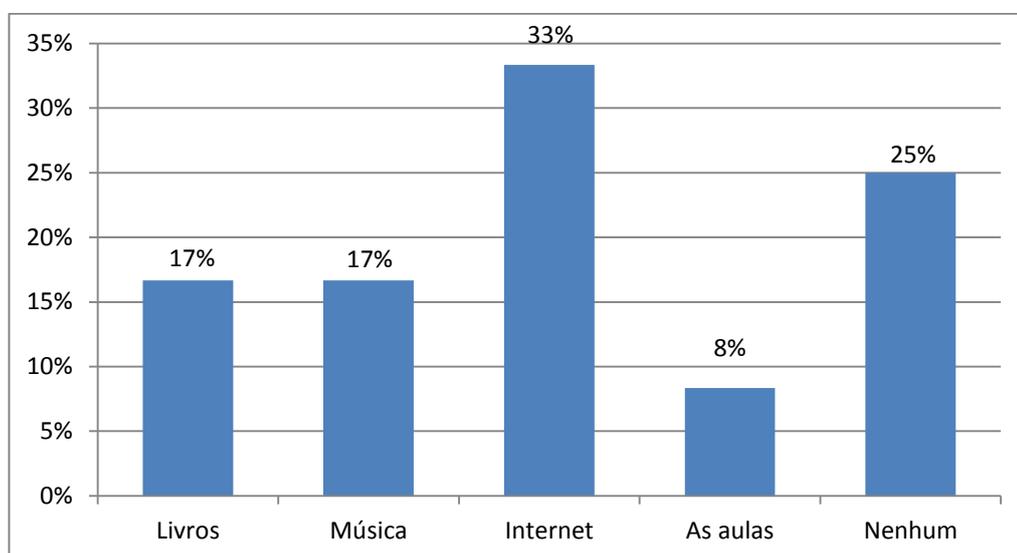


Figura 6: Interesses envolvendo o PB.

Outro dado do questionário foi relativo à frequência com que os alunos se comunicam em PB fora da sala de aula. E, apesar de se tratar de uma prática importante para o desenvolvimento da oralidade, nenhum dos

informantes apresentou dados diferentes da resposta *nunca*. (APÊNDICE D, p. 54-55).

Pudemos observar através do cruzamento de dados entre as Figuras 5, 6 e o Apêndice D que, com relação ao aprendizado de PB, 4 dos 6 alunos que já estudam PB entre 3 e 4 semestres, afirmaram buscar outros meios de contato com o idioma, em sua maioria através da internet, enquanto nenhum dos entrevistados que estudam há 3 semestres mostraram buscar contato com o PB fora da sala de aula.

Foi de nosso interesse saber ainda qual o critério ou motivo dos informantes ao optar pelo PB ao invés de outro idioma, e como resposta obtivemos principalmente o fato de se interessarem pela cultura, por viagens e acreditarem na possibilidade de um possível futuro emprego, como mostra a Figura 7:

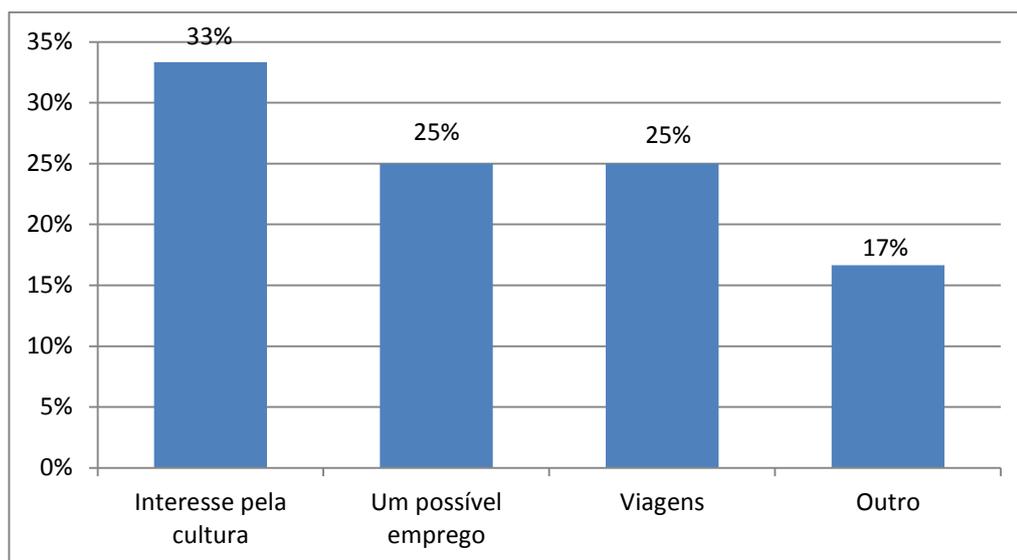


Figura 7: Critério de opção pelo PB

Consideramos de grande valia o fato de os informantes se aproximarem desta LE com objetivos pré-estabelecidos. Pois sabe-se que um dos fatores que mais influenciam na tomada de decisão e iniciativa no processo de aprendizagem de um novo sistema linguístico é, sem dúvida a motivação. O aluno que já tem seus objetivos e alvos estabelecidos no início de seus estudos tem possibilidades de avanço mais significativas do que outro sem motivação.

Diferentemente do que ocorre com o ensino de língua para crianças, o indivíduo adulto faz suas próprias escolhas e, ao optar por um curso de determinado idioma, já traz consigo uma motivação direta que irá, indubitavelmente, auxiliá-lo no processo de aquisição de linguagem.(Kunzendorff,1997)

Dentre as perguntas realizadas, encontramos a resposta unânime em relação ao desconhecimento por parte dos alunos sobre o Exame Celpe-Bras, motivo de certa surpresa, já que parte dos informantes afirmou estar estudando PB e cogita um possível futuro emprego relacionado a este país. Apenas um dos informantes disse praticar a pronúncia de PB fora da sala de aula, fato interessante, já que os alunos contam com apenas 2h semanais de aulas de PLE.

Um dos fatores mais curiosos apontados no questionário remete às crenças a respeito do professor. O colégio Comenius conta, atualmente, com o trabalho de dois professores de PB, ambos de nacionalidade alemã, e aos alunos serem questionados se acreditavam que seria melhor ter um professor falante nativo de PB todos responderam negativamente, atestando que:

“O professor alemão sabe como foi para aprender a língua e consegue, por este motivo, transmiti-la melhor.<sup>14</sup>” A2

“Eu acredito que um alemão que tenha pronúncia perfeita de português é capaz de me explicar a língua melhor que um falante nativo.<sup>15</sup>” A3

“A conexão existente entre o professor alemão e a língua portuguesa facilita a tradução.<sup>16</sup>” A5

“Não, porque professores não conseguem mediar o ensino com os alunos por não entenderem a língua alemã, no caso do português.<sup>17</sup>”A7

---

<sup>14</sup> *‘Der deutsche Lehrer weiß wie es ist die Sprache zu lernen und kann es deshalb besser vermitteln’*

<sup>15</sup> *‘Ich glaube, dass ein Deutscher, der perfekt portugiesisch spricht, mir die Sprache besser vermitteln kann als ein Muttersprachler.’*

<sup>16</sup> *‘Nein, der Zusammenhang der deutschen Sprache zwecks Übersetzung’*

<sup>17</sup> *‘Nein, weil sie uns Deutschen nicht so gut die eigene Sprache vermitteln können, in dem Fall Portugiesisch’*

A justificativa dos informantes nos mostrou que em nenhum momento houve por parte deles a relação entre o fato de o professor ser ou não falante nativo e o fato de que grande parte dos alunos apresentam dificuldades na área de pronúncia. Fato motivador que, além de denotar maturidade por parte dos aprendizes no reconhecimento de áreas deficientes em seu aprendizado, não tentou culpar o docente.

### 3.3 APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

O Livro didático analisado (*Oi, Brasil!*) é de produção da editora alemã Hueber e conta com a participação de duas autoras. No colégio Comenius, o material é utilizado durante dois anos sendo que no primeiro ano, os estudantes contam com 4/h aula semanais e cinco unidades são trabalhadas em cada semestre. No segundo ano, há uma diminuição da carga horária para 2/h semanais e trabalham-se quatro unidades por semestre, cumprindo com o conteúdo presente no LD. (KNOSMANN, 2014)

Apresentaremos no capítulo seguinte os resultados obtidos através da análise do LD e relacionaremos às respostas obtidas nos questionários os pressupostos apresentados no Capítulo 2.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo prosseguiremos com a apresentação da questão presente no questionário que nos direcionou à análise do LD utilizado no colégio Comenius pelos informantes – a pronúncia do PB como uma das dificuldades enfrentadas por esses alunos alemães. Relacionaremos a ela a exposição dos conteúdos presentes no LD, assim como comentários e observações que retomem as respostas obtidas no questionário aos referenciais teóricos apresentados no Capítulo 2 deste trabalho.

### 4.1 A QUESTÃO RELATIVA À PRONÚNCIA

A questão que nos levou a desenvolver esta pesquisa, está ligada às dificuldades identificadas pelos alunos no aprendizado de PLE, e foi apresentada aos alunos como questão múltipla escolha no questionário (APÊNDICE B) com as respostas indicadas na Figura 8:

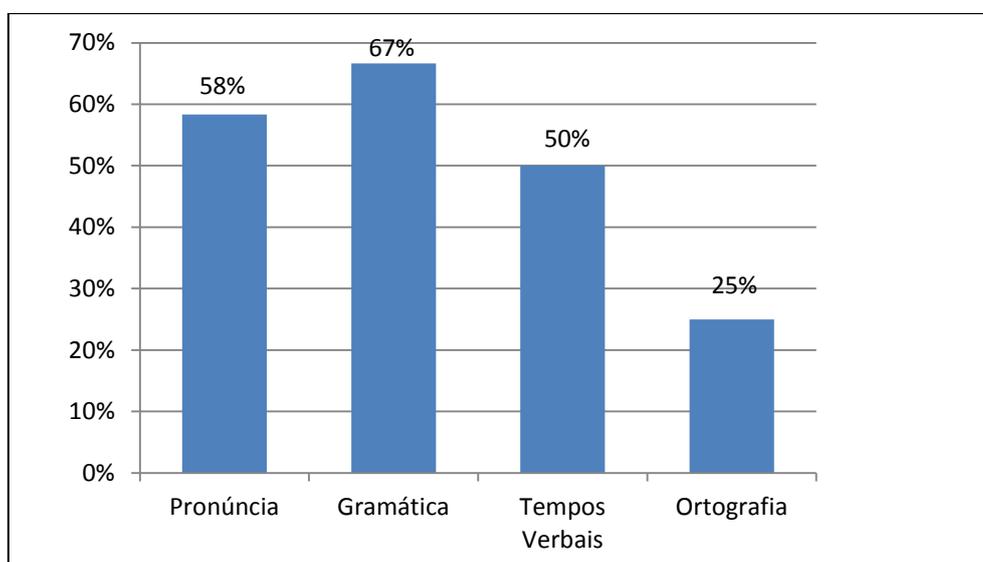


Figura 8: As dificuldades no aprendizado de PB de alunos alemães.

O fato de os informantes apontarem a maior dificuldade no aprendizado de gramática pode estar, entre outros fatores, ligado ao uso do LD. Infelizmente, devido a falhas na elaboração do questionário, não foi possível abordarmos a questão gramatical nesta pesquisa.

Já a pronúncia – segundo maior item apontado pelos alunos – pode ter sua ligação a diversos fatores externos à sala de aula e também pessoais. Contudo, independente da razão pela qual a pronúncia tenha constado como dificuldade no processo de aprendizagem, há de se certificar que não sejam por falhas na constituição do material ou de didática do professor. Entendemos ser de responsabilidade do docente e da equipe pedagógica oferecer um ambiente de aprendizado eficiente e seguro aos aprendizes, onde todas as habilidades sejam tratadas à necessidade dos alunos, a fim de elevar a probabilidade de consolidação do aprendizado. Por esta razão, serão aqui investigados os conteúdos relativos ao ensino explícito de pronúncia presentes no material adotado pelo colégio Comenius.

#### 4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Para análise do principal material utilizado nas aulas de PLE dos informantes tivemos acesso ao livro por eles utilizado, a segunda edição do livro *Oi, Brasil!* publicado em 2011, já em conformidade com o novo acordo ortográfico da língua portuguesa.

O LD é composto por 18 unidades sugeridas a serem trabalhadas durante cinco ou seis semestres e ao seu término, de acordo com palavras das autoras (ANEXO B), confere ao aprendiz o nível A2 (Utilizador Elementar – na versão em PE) relativo ao Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas<sup>18</sup>(ANEXO C), que habilita o aprendiz a “compreender frases isoladas e expressões frequentes. Também capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre aspectos pessoais, por exemplo [...]”. (QEER, 2007)

Ao fim de cada unidade, é apresentada uma página de revisão denominada “Gramática e Comunicação” (ANEXO D) e, a cada três unidades estudadas, o livro propõe um jogo a ser realizado em pequenos grupos, para que haja a retomada dos conteúdos anteriores. Após as 18 unidades, o livro

---

<sup>18</sup>Mais conhecido como Common European Framework of Reference for Languages - CEFR

traz uma “Síntese Gramatical” (ANEXO E) concisa e interessante composta por 39 páginas, seguida de glossário específico relacionado a cada unidade.

Será feita a seguir a pormenorização dos aspectos do LD que estejam de alguma forma relacionados ao ensino de pronúncia, para que possamos então analisar a posição ocupada pela instrução explícita de pronúncia neste material.

#### 4.2.1 Conhecendo as unidades

Cada uma das 18 unidades trazidas pelo livro conta com aproximadamente 20 exercícios. Entre eles, exercícios em dupla, em grupo, de áudio e de movimentação em sala que se justificam pelas autoras por darem ao aprendiz a possibilidade de praticar o já aprendido a cada etapa percorrida. As unidades são construídas centradas em um tema – férias, saúde da mente e do corpo, recordar é viver, por exemplo – que será exposto sob três perspectivas (no caso da unidade sobre férias, os sub itens são: *Serra, praia ou cidade?*, *Vocês têm um apartamento livre?* e *Estou aproveitando bastante*). Mostrando que existe retomada de conceitos, mesmo que estes se encontrem a apenas algumas páginas de distância.

Em relação à pronúncia, foi observada a baixa incidência de exercícios relacionados diretamente à sua instrução. Apesar de várias atividades contarem com o auxílio de áudio (o CD não é vendido junto do LD e não tivemos acesso a ele), não há nenhuma instrução no LD para que repetições, por exemplo, sejam feitas – sejam elas após fala do professor ou reprodução de faixa de áudio – com a finalidade de praticar a pronúncia.

Ao final da primeira unidade visualizamos a presença de uma atividade (FIGURA 9) que aborda a instrução explícita de pronúncia pelo LD. Ao introduzir o alfabeto, o exercício apresenta abaixo de cada uma das letras sua pronúncia simplificada, buscando facilitar a sua compreensão e fixação.

**Primeiros Contatos**

20 O alfabeto.  
Hören Sie das Alphabet und sprechen Sie nach.

A a	B bê	C cê	D dê	E ê/é	F efe	G gê
H agá	I i	J jota	K ka	L ele	M eme	N ene
O ô/ó	P pê	Q kê	R erre	S esse	T tê	U u
Y vê	W dáblio	X xis	Y ípsilon	Z zê	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Á, Ê a, e com acento Û u com trema Ç c-cedilha Ã a com til</p> </div>	

21 Como se escreve seu nome? Pode soletrar, por favor?  
Wie schreibt man Ihren Namen. Buchstabieren Sie, bitte.

Como se escreve seu nome?  
"Gunter" é com ou sem "h"?  
"Meyer" é com "y" ou com "i"?

AB 22

Figura 9: O alfabeto.

Fonte: SOMMER; WEIDMANN (2011)

Acreditamos serem fundamentais explicações como estas, pelo fato de estarem diretamente ligadas à pronúncia. Ao estar ciente da diferença entre a pronúncia de muitos dos sons relativos ao PB e aqueles que compõem sua língua mãe, através de uma análise contrastiva, o aprendiz poderá melhorar sua pronúncia, diminuindo a dificuldade de articulação de determinados sons, o que o levará a melhorar consequentemente a sua inteligibilidade, que deve ser o foco do ensino de pronúncia.

Contudo, baseados nos quadros fonéticos (FIGURAS 1 a 4) apresentados nos referenciais teóricos (Capítulo 2) deste trabalho, acreditamos que a atividade poderia ser aperfeiçoada na pronúncia simplificada de letras

como F, L, R e S – representadas respectivamente por [efe], [ele], [erre], [esse] – houvesse a inclusão do acento tônico da primeira vogal – [éfe], por exemplo – . Sendo proposta então a produção de [ésse] ao invés de [esse], já que se tratam, em PB, de duas palavras diferentes. Neste caso, haveria não só desvio na pronúncia, mas no significado da enunciação.

Outra falha de interpretação que poderia ocorrer por parte de um aluno alemão é relativa à leitura das letras em alemão. A letra x é representada na Figura 9 pela palavra [xis]. Entretanto, a presença de x no início da pronúncia simplificada, levaria os aprendizes alemães a produzirem o som [ˈɛks] e a leitura de um professor desavisado poderia ser [ˈɛksis]. Acreditamos que seria benéfico aos aprendizes se houvesse a substituição pela grafia [sch], o que levaria os aprendizes de alemão a produzirem os sons relativos ao alfabeto mais precisamente.

A sugestão do material é que a atividade seja feita com reprodução da faixa de CD de áudio correspondente. Entretanto, já na atividade seguinte (FIGURA 9, exercício 21) – relacionada a soletração – não seria viável ao professor a reprodução contínua do CD. Logo, os alunos teriam de se basear na pronúncia simplificada que se encontra no Quadro do alfabeto da atividade 20.

Outra atividade presente no livro que daria grande margem ao trabalho de pronúncia é o exercício apresentado ao final da unidade 10 (FIGURA 10), que traz a música *Garota de Ipanema*<sup>19</sup>.

AB 18

 25 Ouça a canção "Garota de Ipanema". Ouça mais uma vez e numere as partes na seqüência correta.

<input type="checkbox"/> Olha, que coisa mais linda Mais cheia de graça É ela menina	<input type="checkbox"/> Moça do corpo dourado Do sol de Ipanema O seu balançado É mais que um poema	<input type="checkbox"/> Ah, a beleza que existe! A beleza que não é só minha, que também passa sozinha
<input type="checkbox"/> Se enche de graça E fica mais lindo Por causa do amor	<input type="checkbox"/> Ah, se ela soubesse Que quando ela passa O mundo inteirinho	<input type="checkbox"/> Que vem e que passa, num doce balanço Caminho do mar
<input type="checkbox"/> É a coisa mais linda Que eu já vi passar Ah, por que estou tão sozinho? Ah, por que tudo é tão triste?		

92 | noventa e dois

Figura 10: Atividade 25 da unidade 10 – Trabalho com música

Fonte: SOMMER; WEIDMANN (2011).

<sup>19</sup> De 1962, composta por Vinicius de Moraes e Antonio Carlos Jobim.

Contudo, a única proposta do material é que se trabalhe com a compreensão auditiva a fim de ordenar os versos da canção. A riqueza vocabular de músicas é apenas um dos aspectos que poderia ser abordado e, em relação à pronúncia, o trabalho com os sons correspondentes aos grafemas ç, nh ,r, este último pronunciado aspirado em final de palavra [mar, amor], seriam apenas algumas das possibilidades que pudemos visualizar a fim de propor uma atividade voltada à prática da pronúncia através de uma atividade cotidiana recreativa, que é o 'ouvir música'.

Foi observado, também, que até a unidade 10 o livro traz os enunciados dos exercícios de forma simplificada em português, e mais detalhadamente em alemão logo abaixo. Semelhantemente, isso aparece nos dois primeiros jogos do livro, que trazem as propostas de ação divididas entre PB e LA. Esta é certamente uma das vantagens de produção de MD no país em que será utilizado, como sugere Silveira (2012). Os falantes têm, desta forma, mais segurança para valerem-se do material em contextos de aprendizagem que não considerem a sala de aula exclusivamente, desenvolvendo sua autonomia e tomada de decisão. Contudo, cremos que com a prática de estudo e o conhecimento de alguns itens linguísticos, os alunos podem se tornar gradativamente menos dependentes de tradução direta, realizando deduções e hipóteses com relação aos aspectos linguísticos e comunicativos.

Voltando nossa atenção para o segmento denominado *gramática e comunicação* (ANEXO D), pudemos notar que se trata de um resgate dos tópicos gramaticais abordados ao decorrer da unidade em que se encontra e, no tocante à comunicação, refere-se a um apanhado de diálogos que foram utilizados nas situações comunicativas da unidade. Não estando, assim, relacionado à pronúncia especificamente, mas à produção oral como um todo, por retomar simplificada a fala informal.

#### 4.2.2 A Revisão Gramatical

A seção deste LD destinada à gramática também possui suas subdivisões (ANEXO E) onde são tratados separadamente: pronúncia e

ortografia, artigos, substantivos, adjetivos, pronomes, verbos, advérbios, preposições, pronomes e advérbios interrogativos, os tipos de oração – interrogativa, negação dupla, entre outros – enfim, é realizado um apanhado em tópicos das principais diferenças gramaticais entre o PB e a LA – numerais, o tempo e Tabelas de verbos, além de noções sobre classes gramaticais, países e nacionalidades.

Na subdivisão destinada a pronúncia e ortografia estão contidas três seções: entonação e acento, as vogais nasalizadas e letras individuais com sua pronúncia (ANEXOS F e G). Na primeira delas, estão contidas explicações semelhantes a regras gerais de entonação na leitura de palavras – como proparoxítonas (*diálogo, árvore*), palavras terminadas em ditongo (*européu, recomendei*), o predomínio de paroxítonas (*padaria, jovem*) e em vogais nasais (*assim, atum*) – incluindo aquelas seguidas dos grafemas *m*, *n* ou *nh* e das acentuadas com til (~), (*profissão, alemães*). A Tabela que apresenta as *letras individuais com sua pronúncia* (ANEXO G) conta com 29 letras e sílabas que representam 15 sons – alguns deles inexistentes no inventário fonético alemão.

No tocante aos elementos situados na Tabela (ANEXO G), acreditamos ser válida a observação quanto à existência de fonemas do português que o LD apontou como diferentes ou inexistentes em LA. Ao realizar comparação entre os inventários fonéticos de PB, LA e a Tabela de letras e sua pronúncia (ANEXO G) vale ressaltar os seguintes pontos:

- \* As africadas /tʃ/ e /dʒ/ são apresentadas na produção de palavras como *tio*, *dia* e *vinte*, sem o apontamento da variação dialetal da pronúncia em algumas regiões do país, onde a fricativa é substituída pelas oclusivas;
- \* Não consta na tabela a produção de /r/ em início de palavra que no PB é em muitos casos produzida pela fricativa /h/;
- \* A escolha de exemplos pode trazer confusão aos leitores – que neste momento não contam com o material em áudio para reproduzir os sons e palavras dos exemplos – como no caso do grafema [kua], que aponta como exemplos as palavras qual e quanto, sendo que a segunda palavra apresenta também um ditongo nasal.

### Einzelne Buchstaben und ihre Aussprache

Buchstabe	Aussprache und Position	Laut	Beispiel
e(s)	unbetont am Wortende	[i]	nome, cores
o(s)	unbetont am Wortende	[u]	lado, Carlos
c	wie in <i>Kind</i> (ohne Behauchung): vor a, o, u	[k]	canta, corta, custa
que, qui	wie in <i>Kind</i> (ohne Behauchung): das <i>u</i> wird nicht ausgesprochen.	[k]	fique, quilo
qua	wie in <i>Kind</i> + <i>u</i> + <i>a</i>	[kua]	qual, quanto
ce, ci	wie in <i>Wasser</i> : vor <i>e</i> und <i>i</i> kein <i>ç</i>	[s]	cedo, cinco
ça, ço, çu	wie in <i>Wasser</i>	[s]	almoça, almoço, açúcar

Figura 11: Apêndice 1.3 do livro *Oi, Brasil!* – Letras individuais e sua pronúncia

Fonte: SOMMER; WEIDMANN. (2011)

A produção de tabelas deve ser especialmente cuidadosa na escolha de exemplos que ilustrem tópicos previamente explicados, pois o aluno que dedicar tempo ao estudo individual de conteúdos extraclasse tomará estes como verdades, nem sempre questionando o professor em momento de aula.

Existe a distribuição de diversos quadros denominados *O Português Brasileiro Falado* (a FIGURA 12 mostra um exemplo desta ocorrência) no decorrer do apêndice deste livro (pelo menos um a cada três páginas). Os quadros abordam as variedades informais dos aspectos gramaticais apresentados anteriormente na própria página – como o uso de *você* e *a gente* correspondendo a *tu* e *nós*, e o apagamento de *você* para *cê* – e mostra o equilíbrio entre a forma padrão e a adaptação do padrão informal.

gesprochenes brasilianisches Portugiesisch

- ◆ Obwohl die Subjekte weggelassen werden können, sind Sätze mit Subjektpronomen häufiger als Sätze, in denen das Pronomen weggelassen wurde.  
O que vocês estudam? Nós estudamos informática.  
Was studiert ihr? Wir studieren Informatik.
- ◆ *Nós* wird oft durch *a gente* ersetzt. Die Verbform ist dann die 3. Person Singular.  
Nós ficamos em casa. / A gente fica em casa.  
Wir (wörtlich *die Leute*) bleiben zu Hause.

Figura 12: Apêndice – Quadro de *O Português Brasileiro Falado*

Fonte: SOMMER; WEIDMANN, 2011.

Observamos a presença deste tipo de abordagem como sucinta e clara, de forma positiva para o aprendizado de diversas especificidades

dialetais do PB que podem ser brevemente analisadas e colocadas em prática. Aqui, valemo-nos novamente das palavras de Tossati (2009) ao afirmar que a diversidade do Brasil está inclusive no âmbito linguístico – assim como em várias outras línguas.

Logo após a revisão, encontram-se no apêndice do livro algumas *Dicas de Estudo* distribuídas nos aspectos: aprendizado de vocabulário, audição e leitura, fala e aprendizado de gramática. Detalharemos aqui apenas a relativa à fala (ANEXO H), por ser diretamente relacionada ao nosso objeto de pesquisa. Também composta por sub itens, a seção se destina a exemplificar estratégias comunicativas para que os interlocutores tenham um diálogo efetivo.

No item *entender e confirmar* (FIGURA 13), o LD sugere que o aluno ao não compreender alguma informação que considere importante, comunique o fato a seu interlocutor por frases de esclarecimento ou utilizando das expressões faciais de confusão e dúvida. Também sugere que o leitor faça a checagem de informação ao repetir instruções ouvidas do interlocutor.

**3. Sprechen**

**19 Verstehen und Nachfragen**

Wenn Sie in einem Gespräch etwas nicht verstehen, signalisieren Sie das Ihrem Gesprächspartner: Fragen Sie nach, bitten Sie um Wiederholung oder machen Sie ein fragendes Gesicht. Hilfreich in solchen Situationen sind Formulierungen wie *Como? Mais devagar, por favor. O que significa...?* Sie können auch das Gesagte wiederholen, um sich zu vergewissern, ob Sie richtig verstanden haben: *Bem, primeiro à direita...* → L1, 15, 18 und 21; → L2, 18; → L8, 14b

Figura 13: Dicas de Estudo – Entender e Confirmar

Fonte: SOMMER; WEIDMANN. (2011)

O segundo item retrata formas de se *mostrar solidário* durante uma conversa, a fim de dar um tom de naturalidade e demonstrar simpatia, entusiasmo ou atenção a um fato que esteja sendo narrado por outrem. Em seguida, o livro propõe o uso de expressões faciais e corporais, a substituição de uma palavra esquecida por expressão que a possa substituir e também o uso de desenhos ou objetos adequados como *estratégias de compensação*.

Finalmente, as dicas de estudo trazem seis linhas de sugestões sobre como *falar fluentemente*, resumindo-se a aprender frases prontas curtas, combinações de palavras e utilizar-se do CD de áudio, ao qual não tivemos acesso. Ainda assim, suas sugestões são válidas se transformadas em prática

de pronúncia, já que o material afirma conferir melhor pronúncia, velocidade e ritmo de fala ao afirmar que “Para treinar a fala fluente o CD de áudio também te ajudará: através da repetição e fala sincronizada você poderá treinar automaticamente sua pronúncia, a velocidade de fala e a melodia da frase.<sup>20</sup> [...]”. (SOMMER; WEIDMANN, 2011, p. 210)

As dicas de estudo apresentadas pelo livro se encontram nas páginas finais deste, após a revisão gramatical, mas existem chamadas ao decorrer das unidades em formato de sol, com o número da dica a que se refere no centro do sol (como visto na FIGURA 13) para que o aluno consulte as dicas e possa ter um melhor aproveitamento na resolução das atividades propostas e no aprendizado do idioma. Entretanto, foram feitas apenas três referências aos itens relativos ao aprendizado da habilidade de fala ao decorrer das unidades do LD, sendo a nosso ver insuficientes para cumprir com a quantidade de informação fornecida pelas dicas.

Sem mais, após análise cuidadosa do LD *Oi, Brasil!*, acreditamos ser ainda insuficiente a quantidade de atividades direcionadas à instrução explícita de pronúncia no nível da palavra. E, mesmo as atividades que têm alguma relação com a pronúncia são raras e poderiam ter um melhor aproveitamento se direcionadas adequadamente.

Consideramos de extrema importância a realização deste trabalho, por ter-nos dado a possibilidade de explorar em detalhe a composição de um material que pode ser, se não nas próximas edições, na escolha e seleção do docente em relação às atividades que pretende desenvolver com seus alunos. De qualquer maneira, nosso olhar crítico e compreensão em relação à importância da instrução explícita de pronúncia desde os níveis iniciais de ensino foi aprimorado.

---

<sup>20</sup> *Um flüssiges Sprechen zu trainieren, hilft Ihnen auch die Audio-CD: Beim Nach- und Mitsprechen trainieren Sie ganz automatisch Ihre Aussprache, die Sprechgeschwindigkeit sowie die Satzmelodie [...]*.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização deste trabalho buscamos inicialmente entender, junto a alunos alemães de PLE, as concepções que os mesmos possuem sobre o ensino e aprendizagem de PB na realidade em que se encontram. Nosso desejo foi de reconhecer através da voz dos dicentes uma perspectiva que acreditamos ser compartilhada por outros aprendizes de PLE em seus países, que a nosso ver, necessita a atenção de pesquisadores e docentes que busquem o aprimoramento de metodologias e materiais.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, tivemos inicialmente a elaboração de um questionário que investigasse junto a alunos de PLE fatores diversos como seu conhecimento geral de LEs, crenças, preferências e dificuldades relacionadas ao aprendizado desta língua, através da qual foi gerado mote para desenvolvimento da pesquisa sobre o ensino explícito de pronúncia e sua relação com a presença de exercícios específicos sobre ela no LD utilizado pelos aprendizes em questão.

Um dos procedimentos metodológicos que se sucedeu foi então o levantamento do conteúdo do LD *Oi, Brasil!* que se relacionasse à instrução explícita de pronúncia.

Para nossa surpresa, foram encontradas pouquíssimas iniciativas de instrução referente à pronúncia no decorrer do livro e, apesar da existência de importantes considerações sobre pronúncia no apêndice deste material, não havia a presença de chamadas durante as atividades para que ele fosse consultado ou observado.

Notamos, contudo, que a postura adotada pelos informantes em relação ao professor é de aprendizes autônomos, que não ligam ao docente a responsabilidade pelo fato de apresentarem maiores dificuldades no aprendizado da habilidade de fala – mais especificamente à pronúncia –, pelo contrário, demonstram confiança no papel que o professor ocupa e em sua missão de facilitador no processo de aprendizagem.

Reconhecemos as limitações aqui presentes pelo fato de muitos aspectos que surgiram ao longo da apresentação do questionário não terem sido abordados por não se tratarem do objetivo principal deste trabalho, mas que poderão vir a gerar pesquisas futuras. A questão da relação professor-aluno também mereceria uma maior aprofundamento. Outro ponto foi a limitação deste estudo a um único LD, o que o transformou praticamente em um estudo de caso, mas que todavia poderá vir a direcionar outros estudos relacionados ao uso de material didático de língua estrangeira que seja produzido no país em que a língua é ensinada, e não onde ela é falada como língua materna.

Esperamos ter, através desta pesquisa, sugerido possibilidades de análise que resultem em melhorias nos MD para ensino de PLE, e dado um passo em direção a mais diálogos e fomentação de pesquisas sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Andreia R. S. et al. Formação de professores de PFOL na graduação: relato de experiência. In: FURTOSO, Viviane B. (Org.). *Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições*. Londrina: EDUEL, 2009. p. 65-76

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *O Ensino de Português como Língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. Museu da Língua Portuguesa. São Paulo, mai. 2009. Disponível em: <[http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_4.pdf](http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf)>. Acesso em 17 nov. 2013.

BAUER, Daniel de A.; ALVES, Ubiratã K. *O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 287-314, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/29>>. Acesso em 14 jun. 2014.

COELHO, José Milton A. *História da Província*. Província Franciscana de Santo Antônio do Brasil. Disponível em <[http://www.ofmsantoantonio.org/?page\\_id=13](http://www.ofmsantoantonio.org/?page_id=13)>. Acesso em 22 mar. 2014.

COMENIUS KOLLEG. Disponível em: <<http://www.comenius-kolleg.de/informationen/historie.html>>. Acesso em 20 nov. 2013.

CONSELHO EUROPEU. Disponível em:

<[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp)>. Acesso em: 04 jul. 2014.

CUNHA, Maria Jandyra C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de; CUNHA, Maria Jandyra C. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília, DF: EdUnB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 13-32

\_\_\_\_\_. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de; CUNHA, Maria Jandyra C. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília, DF: EdUnB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 57-86

CUNHA-HENCKEL, Rosa. *PFOL*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[henckelberlin@aol.com](mailto:henckelberlin@aol.com)> em 27 nov. 2013.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. A multimídia aplicada ao ensino de português – língua estrangeira, In: JÚDICE, Norimar (Org.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002. p. 9-28.

DIAS, Reinildes. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE), In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234

DINIZ, Leandro R. A. et. al. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304

DUTRA, Alessandra. *Aquisição do português como segunda língua: fenômenos de variação*. 1. ed. Cambé: Alessandra Dutra, 2009.

GIMENEZ, Telma N.; FURTOSO, Viviane B. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais, In: CUNHA, Maria Jandyra C.; SANTOS, Percília. *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 41-56

INSTITUTO DE BRASILEOLOGIA. Disponível em: <<http://www.brasilienkunde.de/colegios.html>>. Acesso em 28 nov. 2013.

IRUELA, Augustín. *Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, Barcelona, 15 jan. 2007. Disponível em: <<http://www.marcoele.com/num/4/02e3c098b90d8d60d/pronunciacion.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

KNOSMANN, Aurea C. *Comenius Kolleg Portugiesisch*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[adacosta@uni-osnabrueck.de](mailto:adacosta@uni-osnabrueck.de)> em 15 jun. 2014.

KUNZENDORFF, Júlia Cristina. Considerações quanto ao ensino de português para estrangeiros adultos. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de; LOMBELLO, Leonor C. (Orgs.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 19-40

LIMA, Tatiana. Língua e identidades na cadência da canção brasileira. In: MENDES, Edleise. *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 71-108

LOPES, José Henrique. Materiais didáticos de português para falantes de outras línguas: do levantamento de produções brasileiras a uma nova proposta. In: FURTOSO, Viviane B. (Org.). *Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições*. Londrina: EDUEL, 2009. p. 127-156

MORLEY, Joan. *The pronunciation Component in teaching English to Speakers of other Languages*. The Michigan University, TESOL QUARTERLY, v. 25, n. 3, Autumn 1991. Disponível em:

<<http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/90128/3586981.pdf?squence=1>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

OLIVEIRA, Eliane V. de M.; FURTOSO, Viviane B. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência de formação de professores de português para falantes de outras línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 235-264

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS – Aprendizagem, ensino e reflexão. Conselho da Europa: ASA, 2007.

SAVEDRA, Monica. Aquisição formal da língua portuguesa como L2: um estudo de campo no Rio de Janeiro. In: CUNHA, Maria Jandyra C.; SANTOS, Percília. *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 71-82

SEDYCIAS, João. Como implementar um programa de português numa faculdade de estudos liberais: problemas e estratégias, In: CUNHA, Maria Jandyra C.; SANTOS, Percília. *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 127-140

SILVA, Thaís C. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guias de exercícios*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVEIRA, Rosane. *The influence of pronunciation instruction on the perception and production of English word-final consonant*. 2004. 175 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<http://fonapli.paginas.ufsc.br/files/2012/06/tese-Rosane.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2014.

SOMMER, Nair N.; WEIDMANN, Odete N. *Oj, Brasil! Kursbuch*. 2. ed. Ismaning: Hueber, 2011.

STUDIENKOLLEGS IN DEUTSCHLAND. Disponível em: <<http://www.studienkollegs.de/>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

TABILO, Lía. *O ensino do português como língua estrangeira por professores não nativos*. 2011. 54f. Tese (Mestrado em Português Língua Segunda e Estrangeira) – [S.l.], 2011. Disponível em: <<http://run.unl.pt/bitstream/10362/7160/1/O%20ENSINO%20DO%20PORTUGU%C3%8AS%20COMO%20L%C3%8DNGUA%20ESTRANGEIRA%20POR%20PROFESSORES%20N%C3%83O%20NATIVOS%20-%20L%C3%ADa%20Tabilo.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2013.

TOSSATI, Natália M. As representações de identidades em livro didático de Português para estrangeiros, In: JÚDICE, Norimar; DELL'ISOLA, Regina L. P.(Orgs.) *Português – língua estrangeira: novos diálogos*. Niterói: Intertexto, 2009. p. 57-68

TROUCHE, Lygia Maria G. Ensino de português – língua estrangeira – interface com aspectos socioculturais., In. JÚDICE, Norimar (Org.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002. p. 81-92

WEINBERGER, S. *Speech Accent Archive*. George Mason University. Disponível em: <<http://accent.gmu.edu>>. Acesso em: 27/06/2014.

**APÊNDICES**

APÊNDICE A – Questionário adaptado para os informantes.....	48
APÊNDICE B – Questionário em Língua Alemã.....	50
APÊNDICE C – Quadro de Dados Pessoais dos Informantes.....	53
APÊNDICE D – Contato dos Informantes com a Língua Portuguesa.....	54

**PFOL**

**Português para Falantes de Outras Línguas** (Portugiesisch für anderssprachige)

1. **Nome**(Name): \_\_\_\_\_
3. **Idade** (Alter): \_\_\_\_\_
5. **Qual é o seu país de origem?** (Aus welchem Land kommen Sie?  
und \_\_\_\_\_ welcher \_\_\_\_\_ Stadt?)
6. **Qual é a sua língua materna?** (Was ist Ihre Muttersprache?)  
\_\_\_\_\_
7. **Você fala outras línguas? Quais?** (Sprechen Sie weitere Sprache?  
Wenn ja, welche?)  
\_\_\_\_\_
8. **Já esteve no Brasil antes como turista? Onde? Porquanto tempo?** (Waren Sie schon einmal zu Besuch in Brasilien ?Wenn ja, wo und wie lange?)  
\_\_\_\_\_
9. **Você já esteve em outro país de língua portuguesa? Se sim, onde e por quanto tempo?**(Waren Sie schon einmal zu Besuch in einem anderen portugiesisch sprechenden Land?)  
\_\_\_\_\_
10. **Você já morou em algum país de língua portuguesa?** (Haben sie bereits in einem portugiesich sprechenden Land gewohnt?) **Se sim, onde?** (wenn ja, wo)?  
\_\_\_\_\_
11. **Há quanto tempo você estuda português?**  
\_\_\_\_\_
- Quantas aulas você tem por semana (em horas)?**  
\_\_\_\_\_
12. **Por quais meios você teve (ou tem) contato com a língua portuguesa (internet, TV, música, filme... além das aulas)?** \_\_\_\_\_
13. **Com qual frequência você fala português sem ser em aulas?**  
Nunca \_\_\_\_\_  
Uma vez por semana \_\_\_\_\_  
Duas vezes por semana \_\_\_\_\_  
Uma vez por mês \_\_\_\_\_

Outro \_\_\_\_\_  
 Especifique \_\_\_\_\_

Com quem você costuma falar português?

O que levou você a escolher Português Brasileiro ao invés de outro idioma?

Um futuro emprego \_\_\_\_\_

Interesse pela cultura \_\_\_\_\_

Música \_\_\_\_\_

Viagens \_\_\_\_\_

Outro \_\_\_\_\_

Especifique \_\_\_\_\_

Você tem conhecimento do exame Celpe-Bras?

Se sim, pretende realizá-lo? \_\_\_\_\_

O que você sabia sobre o Brasil, seu povo e sua cultura antes de estudar português?

---



---



---

19. Em relação às dificuldades no aprendizado de Português, o que você considera mais frequente?

a. pronúncia

b. gramática

a. tempos verbais

c. Ortografia

e. outro

De que país é seu professor de português?

- Alemanha \_\_\_\_\_

- Portugal \_\_\_\_\_

-Brasil \_\_\_\_\_

-Outro \_\_\_\_\_

20. Sobre a questão de professores de PB, acredita que é melhor para um aluno ter aulas com um professor nativo?

---



---

Obrigada!

# Portugiesisch als Fremdsprache

Wie heißen Sie?

Wie alt sind Sie?

Aus welchem Land kommen Sie?

- Deutschland
- Other:

Welche Sprache ist Ihre Muttersprache?

- Deutsch
- Other:

Welche Sprachen sprechen Sie neben Ihrer Muttersprache?

Waren Sie schon einmal zu Besuch in Brasilien? Wenn ja, wo und wie lange?

Waren Sie schon einmal zu Besuch in einem anderen portugiesisch-sprachigen Land?

Haben sie bereits in einem portugiesisch-sprachigen Land gewohnt? Wenn ja, wo und wie lange?

Seit wann lernen Sie Portugiesisch?

Wie viel Unterricht haben Sie pro Woche?

- 1 Stunde
- 2 Stunden

---

<sup>21</sup>Foi mantida a formatação do questionário enviado por meios eletrônicos à instituição onde se encontram os informantes.

- 3 Stunden
- mehr als 3 Stunden

In welchem Bezug stehen Sie zu Portugiesisch?

- TV
- Musik
  - Filme
  - Internet
  - Bücher
  - Other:

Wie oft sprechen Sie Portugiesisch außerhalb des Unterrichtes?

- Nie
- einmal pro Woche
- zweimal pro Woche
- einmal pro Monat
- Other:

Mit wem sprechen Sie Portugiesisch?

Aus welchem Grund haben Sie sich für brasilianisches Portugiesisch und nicht für eine andere Fremdsprache entschieden?

- eine zukünftige Aufgabe
- Interesse für die Kultur
- Musik
- Reise
- Other:

Da Sie Portugiesisch lernen, haben Sie Kenntniss von der Celpe-Bras Prüfung?

- Ja
- Nein

Wenn ja, haben Sie vor die Prüfung zu absolvieren?

- Ja
- Nein

Was wussten Sie über Brasilien, Brasilianer und die brasilianische Kultur, bevor Sie begonnen haben Portugiesisch zu lernen?

Was finden Sie schwierig in Bezug auf die portugiesische Sprache?

- Aussprache
- Grammatik
- Verbzeiten
- Rechtschreibung
- Other:

Aus welchem Land stammt Ihr Portugiesisch-Lehrer?

- Deutschland
- Portugal
- Brasilien
- Other:

Zu den Lehrern: glauben Sie, es ist besser, einen in Brasilien geborenen Lehrer zu haben? Wenn ja, warum? \*

Vielen Danke!

## Apêndice C – Quadro de Dados Pessoais dos Informantes

Código dos Informantes	Idade	Sexo	País de Nascimento	Língua Materna	Línguas Estrangeiras que fala	Tempo e local de visita ao Brasil	Visitou país luso-falante?	Residiu em país luso-falante?
A1	N. I.	M	Alemanha	Alemão	Inglês, Polonês	-	Não	Não
A2	22	M	Alemanha	Alemão	Inglês	-	Não	Não
A3	31	M	Alemanha	Alemão	Inglês	-	Não	Não
A4	21	F	Alemanha	Alemão	Inglês	N.I. <sup>22</sup>	Não	-
A5	23	M	Cazaquistão	Alemão	Russo, Inglês	-	Não	Não
A6	26	M	Alemanha	Alemão	Inglês	N.I.	-	-
A7	27	M	Rússia	Alemão	Russo, Inglês	3 semanas, Salvador	-	-
A8	21	M	Alemanha	Alemão	Inglês	-	Sim	-
A9	21	M	Alemanha	Alemão	Inglês	-	Não	Não
A10	23	M	Alemanha	Alemão	N.I.	-	Não	Não
A11	22	M	Alemanha	Alemão	Inglês	-	Portugal	-
A12	24	M	Alemanha	Alemão	-	N.I.	Portugal	-

<sup>22</sup>A marcação N.I. ocorrerá sempre que o informante não tiver marcado nenhuma resposta na questão.

## Apêndice D - Contato dos Informantes com a Língua Portuguesa

Código dos informantes	Tempo de aprendizado de PT	Número de aulas semanais	Formas de interesse pelo PT	Frequência de uso oral fora das aulas	Motivo que levou a optar pelo PT	Conhecimento sobre exame Celpe-Bras	Conhecimento sobre o Brasil anterior às aulas <sup>23</sup>	Dificuldades no aprendizado	Nacionalidade do professor de PT
A1	1,5 anos	2 horas	As aulas	nunca	Interesse pela cultura	não	Futebol	Pronúncia Gramática Tempos Verbais	Alemã
A2	1 ano e 9 meses	2 horas	-	Nunca	Interesse pela cultura, um possível emprego, viagem	Não	<sup>24</sup>	Pronúncia Gramática Tempos Verbais Ortografia	Alemã
A3	2 anos	2 horas	Música, internet, livros	Raramente	Viagem, oferta de idioma especial da escola	Não	N.I.	Pronúncia Gramática	Alemã
A4	1,5 anos	2 horas	Nenhuma	Nunca	Interesse pela cultura	Não	<sup>25</sup>	Gramática Tempos Verbais	Alemã

<sup>23</sup> As respostas serão exibidas nesta página e na seguinte, por serem muito extensas para constarem no quadro.

<sup>24</sup> "Manifestações sociais, carnaval, futebol, posição geográfica e a Floresta Amazônica"

<sup>25</sup> "Corrupção, localização geográfica, mentalidade, alimentação."

A5	1,5 anos	2 horas	As aulas	-	-	-	-	-	Alemã
A6	2 anos	2 horas	internet	Nunca	Outro	Não	não	Pronúncia	Alemã
A7	2 anos	2 horas	Nenhuma	Nunca	Viagem	Não	<sup>26</sup>	Pronúncia Gramática Tempos Verbais Ortografia	Alemã Brasileira
A8	1,5 anos	2 horas	-	-	-	-	-		Alemã
A9	2 anos	2 horas	Internet	Nunca	Interesse pela cultura	Não	<sup>27</sup>	Pronúncia Ortografia	Alemã
A10		2 horas	Música livros outros	Nunca	Um possível emprego	Não	<sup>28</sup>	Gramática	Alemã
A11	2 anos	2 horas	Internet	Nunca	Um possível emprego	Não	<sup>29</sup>	Gramática Tempos verbais	Alemã
A12	1,5 anos	2 horas	nenhuma	Nunca	outro	Não	N.I.	Pronúncia Gramática Tempos Verbais	Alemã

<sup>26</sup>“Não muito: futebol, um pouco da cultura, o carnaval, posição geográfica”

<sup>27</sup>“Seleção brasileira de futebol, copa do mundo 2014, problemas nas favelas, protestos nos últimos anos”

<sup>28</sup>“Clima, cidades importantes, capital, seleção brasileira de futebol”

<sup>29</sup>“Clima, cidades importantes, capital, seleção brasileira de futebol”



**ANEXOS**

ANEXO A – Questionário GEPFOL.....	57
ANEXO B – Saudação do livro <i>Oi, Brasil!</i> – palavras das autoras.....	60
ANEXO C – Níveis Comuns de Referência Global.....	61
ANEXO D – Gramática e Comunicação p. 23 do livro <i>Oi, Brasil!</i> .....	62
ANEXO E – Síntese Gramatical p. 169 do livro <i>Oi, Brasil!</i> .....	63
ANEXO F – Síntese Gramatical – Entonação e acento, as vogais nasalizadas p. 170.....	64
ANEXO G – Síntese Gramatical – As letras individuais com sua pronúncia p. 171.....	65
ANEXO H – Dicas de Estudo – Fala p.210.....	66

AnexoA –Questionário GEPFOL



**PFOL**

Curitiba, Junho de 2012

/ June, 2012

**Português para Falantes de Outras Línguas** (Portuguese to Speakers of Other Languages)

- **Nome** (name):  
\_\_\_\_\_
- **E-mail** (e-mail address):  
\_\_\_\_\_
- **Idade** (age): \_\_\_\_\_ **Masculino** (male): \_\_\_\_\_ **Feminino** (female): \_\_\_\_\_
- **Formação** (education):  
\_\_\_\_\_
- **Qual é o seu país de origem?** (Where are you from? Which state?)  
\_\_\_\_\_
- **Qual é a sua língua materna?** (What is your mother tongue?)  
\_\_\_\_\_
- **Fala outras línguas? Quais?** (What other languages do you speak?)  
\_\_\_\_\_
- **Já esteve no Brasil antes? Onde? Porquanto tempo?** (Have you come to Brazil before? Where? How long did you stay?)  
\_\_\_\_\_
- **Você estudou português antes de vir para o Brasil?** (Did you study Portuguese before coming to Brazil?)  
\_\_\_\_\_

**Se sim, por quanto tempo (número de horas se possível)?** (If you did, how long?(number of hours, if possible))  
\_\_\_\_\_

**Onde?** (Where?)  
\_\_\_\_\_

**Com quem (brasileiro, português, falante de português de outra nacionalidade)?** (With whom (Brazilian, Portuguese, Portuguese speaker from another nationality)?)

---

- **Por quais meios você teve (ou tem) contato com a língua portuguesa (internet, TV, música, filme...)?** (How do you/did you get in touch with Portuguese (internet, TV, music, movies...)?)
- 

- **Você já morou em algum país de língua portuguesa?** (Have you already lived in a Portuguese speaking country?)
- 

**Se sim, onde?** (If you did, where)? \_\_\_\_\_

**Por quanto tempo?** (How long?)

---

**Quantos anos você tinha nessa época?** (How old were you then?)

---

**Você estudou nesse país?** (Have you been to school in that country?)

---

**Quanto tempo?** (How long?)

---

- **Com qual frequência você fala português?** (How often do you speak Portuguese?)

**Nunca** (never) \_\_\_\_\_ **Uma vez por semana** (Once a week) \_\_\_\_\_

**Uma vez por mês** (Once a month) \_\_\_\_\_

**Outro** (other frequency) \_\_\_\_\_ **Especifique**  
(specify) \_\_\_\_\_

**Com quem você costuma falar português?** (Who do you speak Portuguese with?)

**Brasileiros** (Brazilian people) \_\_\_\_\_

**Outros** (others) \_\_\_\_\_ **Especifique** (specify) \_\_\_\_\_

- **Por favor, adicione outras informações que você considera relevante sobre sua experiência com a língua portuguesa e/ou outras línguas.** (Please, add any other information about your experience with Portuguese (language) and/or other languages.)

---

---

---

- **O que você espera aprender neste curso?** (What do you expect to learn in this course?)

---

---

---

- **O que você sabia sobre o Brasil, seu povo e sua cultura antes de vir?**(What did you know about Brazil, Brazilian people and culture before you came?)

---

---

---

---

*Thanks!*

## Anexo B – Saudação do livro *Oi, Brasil!* – palavras das autoras

# Oi, tudo bem?

## Vorwort

Liebe Lernerin, lieber Lerner,

Willkommen bei ***Oi, Brasil!***, dem Kurs für brasilianisches Portugiesisch, der Sie in 18 Lektionen Schritt für Schritt hin zum Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens begleitet. In ***Oi, Brasil!*** erleben Sie die vielen Seiten des aktuellen Brasiliens, seiner Bewohner und ihrer Sprache. Wenn Sie also Brasilianisch für Reise, Beruf oder Studium lernen möchten, können Sie in motivierenden Aktivitäten hören, sprechen, lesen und schreiben üben. Und da es in ***Oi, Brasil!*** zahlreiche Aktivitäten für die Arbeit zu zweit (👥) und für die Arbeit in der Kleingruppe (👥) gibt, können Sie das neu Gelernte sofort aktiv gemeinsam anwenden.

***Oi, Brasil!*** besteht aus 18 Lektionen und bietet Ihnen Lernstoff für ca. 5 bis 6 Semester (ca. 150 – 180 Unterrichtseinheiten). Jede Lektion ist einem bestimmten Thema wie z.B. Einkaufen, Reisen, Gesundheit gewidmet. Die drei Unterthemen A, B und C jeder Lektion spiegeln die Lerninhalte in ihren verschiedenen Facetten wieder. Verknüpft damit sind unterhaltsame Aktivitäten für den Kurs, um das Gelernte zu festigen. Den Abschluss jeder Lektion bildet die Übersichtsseite *Gramática e Comunicação*.

Nach jeweils drei Lektionen gibt es in ***Oi, Brasil!*** Wiederholungseinheiten, die *Jogos*. Spielerisch und unterhaltsam können Sie hier den Lernstoff Revue passieren lassen und überprüfen, ob Sie das Gelernte auch aktiv beherrschen.

Außerdem finden Sie in ***Oi, Brasil!*** eine Grammatikübersicht, die systematisch die Grammatik Inhalte der Lektionen zusammenfasst, Lerntipps zu den Aktivitäten sowie eine Wortliste nach Lektionen.

Für das Lernen zu Hause ist das Arbeitsbuch zu ***Oi, Brasil!*** besonders geeignet. Es umfasst zahlreiche festigende und weiterführende Übungen zu den einzelnen Lernschritten der Kursbuch-Lektionen, ein ausführliches Aussprachetraining, eine CD mit den Tonaufnahmen und einen Übungsteil zum europäischen Portugiesisch.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lernen mit ***Oi, Brasil!*** und  *muito sucesso!*

Ihr ***Brasilianisch-Team***

## Anexo C – Níveis Comuns de Referência Global

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA

Quadro 1. Níveis Comuns de Referência: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Anexo D – Gramática e Comunicação p. 23 do livro *Oi, Brasil!*

## Gramática e Comunicação 2

**bestimmter Artikel** → 2

Bei Ländernamen steht der bestimmte Artikel:

**a** Alemanha, **o** Brasil, **a** Suíça

Ausnahme: Portugal, Moçambique, Angola

Bei Städtenamen steht kein bestimmter Artikel:

São Paulo, Lisboa, Brasília

Ausnahme: o Rio de Janeiro, o Porto

**Verschmelzung** → 2, 8.5

de a → **da**    em a → **na**    em uma → **numa**

de o → **do**    em o → **no**    em um → **num**

**Fragewörter** → 9

**Em que** cidade a senhora mora?

**De que** cidade você é?

**Que** línguas você fala?

**Quem** é Ayrton Senna?

**Quantos** anos ele tem?

**Geschlecht der Substantive (II)** → 3.1

**o** médico    **a** médica    **o/a** jornalista

**o** professor    **a** professora    **o/a** estudante

**o** espanhol    **a** espanhola    **o/a** chefe

**o** francês    **a** francesa

**o** ator    **a** atriz

**Pluralbildung (I)** → 3.2, 4.2

Singular	Plural
dança, vinho	danças, vinhos
jogador	jogadores
atriz	atrizes
francês	franceses
um	uns
alemão	alemães

**Kongruenz (I)** → 4

**A** bandeira verde, amarela, azul e branca **é** do Brasil.

Franka Potente e Iris Berben **são** atrizes alemãs.

Bordeaux e Beaujolais **são** vinhos franceses.

**Verben** → S. 202-203

	fazer	ter	dar
eu	faço	tenho	dou
tu	fazes	tens	dás
você, ele, ela	faz	tem	dá
nós	fazemos	temos	damos
vocês, eles, elas	fazem	têm	dão

**Herkunft und Wohnort (Land) benennen**

De onde Kenzo Hirata é? Onde ele mora?

Ele é do Brasil. Ele mora no Brasil.

**nach dem Beruf und der Arbeitsstelle fragen**

O que você faz? / Qual é a sua profissão?

Sou engenheira. / Sou chefe do departamento.

Onde você trabalha?

Trabalho numa firma alemã. Trabalho na Bosch.

**Fremdsprachenkenntnisse / Nationalität angeben**

Que línguas você fala?

(Falo) alemão e português.

Qual é a sua nacionalidade?

Sou austríaca.

O samba é uma dança brasileira.

E o fado é uma música portuguesa.

**Vermutungen äußern**

Eu acho que Silvia Fischer é da Alemanha.

Você acha? / Eu também acho.

**Alter / Besitz angeben**

Quantos anos Peter tem?

Ele tem 35 anos.

Você tem fax?

Tenho. / Não, não tenho.

**nach der E-Mail-Adresse fragen und antworten**

Qual é o seu e-mail?

(É) Dan@uol.br.

## Grammatikübersicht

### Inhalt

<b>Aussprache und Orthografie</b>	<b>170</b>		
1.1 Betonung und Akzent		6.12 Das Passiv	
1.2 Die Nasalvokale		6.13 Der Konjunktiv Präsens ( <i>Presente do subjuntivo</i> )	
1.3 Einzelne Buchstaben und ihre Aussprache		6.14 Die reflexiven Verben	
<b>Der Artikel</b>	<b>171</b>	6.15 Modalverben	
<b>Das Substantiv</b>	<b>172</b>	6.16 Verbalperiphrasen	
3.1 Das Geschlecht der Substantive		6.17 <i>ser</i> und <i>estar</i>	
3.2 Die Pluralbildung		6.18 Besondere Verben und Konstruktionen	
<b>Das Adjektiv</b>	<b>173</b>	6.19 Unpersönliche Konstruktionen mit Infinitiv	
4.1 Das Geschlecht der Adjektive		<b>7 Das Adverb</b>	<b>192</b>
4.2 Die Pluralbildung der Adjektive		<b>8 Die Präpositionen</b>	<b>193</b>
4.3 Die Stellung des Adjektivs		<b>9 Die Fragepronomen und Frageadverbien</b>	<b>195</b>
4.4 Der Vergleich und die Steigerung		<b>10 Der Satz</b>	<b>196</b>
4.5 Die Verkleinerungsform		10.1 Der Aussagesatz	
<b>Die Pronomen</b>	<b>176</b>	10.2 Der Fragesatz	
5.1 Die Demonstrativa		10.3 Der Ausrufesatz	
5.2 Das Personalpronomen (1): Das Subjektpronomen		10.4 Die Verneinung	
5.3 Das Personalpronomen (2): Das Objektpronomen		10.5 Die Konnektoren	
5.4 Das Reflexivpronomen		<b>11 Die Zahlen</b>	<b>198</b>
5.5 Konstruktion mit <i>se</i>		11.1 Die Grundzahlen	
5.6 Die Possessiva		11.2 Die Ordnungszahlen	
5.7 Die Indefinita		<b>12 Die Zeit</b>	<b>199</b>
<b>Das Verb</b>	<b>182</b>	12.1 Die Uhrzeit	
6.1 Die Verbgruppen		12.2 Das Datum	
6.2 Das Präsens		<b>Verbtabelle 1: regelmäßige Verben</b>	<b>200</b>
6.3 Die Verlaufsform ( <i>Presente progressivo</i> )		<b>Verbtabelle 2: Verben mit geringfügiger Unregelmäßigkeit</b>	<b>201</b>
6.4 Das Futur mit <i>ir</i>		<b>Verbtabelle 3: unregelmäßige Verben</b>	<b>202</b>
6.5 Das einfache Futur ( <i>Futuro do presente</i> )		<b>Grammatikbegriffe</b>	<b>204</b>
6.6 Das Perfekt ( <i>Pretérito perfeito simples</i> )		<b>Länder und Nationalitäten</b>	<b>206</b>
6.7 Das Imperfekt ( <i>Pretérito imperfeito</i> )			
6.8 Das Plusquamperfekt ( <i>Pretérito mais-que-perfeito</i> )			
6.9 Der Konditional ( <i>Futuro do pretérito simples</i> )			
6.10 Das zusammengesetzte Perfekt ( <i>Pretérito perfeito composto</i> )			
6.11 Der Imperativ			

## Grammatikübersicht

### 1 Aussprache und Orthografie

#### 1.1 Betonung und Akzent

- ◆ Die meisten portugiesischen Wörter sind auf der **vorletzten** Silbe betont. Sie enden auf **-a/-as, -o/-os, -e/-es, -em/-ens, -am**: *camiseta, padaria, casaco, sobrenomes, jovem, falam*.
- ◆ Folgende Wörter sind auf der **letzten** Silbe betont. Sie haben keinen Akzent und sie enden
  - auf die Vokale **-i, -u**, oder auf die Diphthonge (= zwei Vokale werden zusammen ausgesprochen) **-au, -eu, -ei, -ou**: *Parati, Marilú, berimbau, europeu, recomendei, recomendou*.
  - auf die Nasalvokale **-ã, -im, -om, -um** und auf die Nasaldiphthonge **-ão, -ãos, -ões, -ães**: *amanhã, assim, bombom, atum, coração, informações, alemães*.
  - auf die Konsonanten **-l, -r** und **-z**: *nacional, familiar, infeliz*.
- ◆ Abweichungen von den obigen Regeln werden mit einem Akzent markiert. Die Silbe, die den Akzent trägt, ist immer betont. Offene Vokale werden mit einem Akut (´) und geschlossene mit einem Zirkumflex (^) markiert, z.B. *Canadá, avô, café, vocês, árvore, Mônica, também; repórter, agradável, táxi*.
- ◆ Wörter, die auf der **drittletzten** Silbe betont sind, erhalten immer einen Akzent auf der betonten Silbe: *econômica, diálogo, árvore, história*.

#### 1.2 Die Nasalvokale

- ◆ Nasalvokale in der Wortmitte werden beim Schreiben angezeigt durch **n, m** oder **nh** nach dem Vokal, z.B. *cinco, samba, caminho*.
- ◆ Der Vokal der betonten Silbe vor **m** und **n** ist immer nasaliert: *falamos (fal[ã]mos), Mônica (m[õ]nica), Ana ([ã]na), vendemos (vend[ê]mos)*.
- ◆ Der Nasallaut **nh** wird wie **gn** in *Kognak* ausgesprochen. Der Vokal vor **nh** wird immer nasaliert: *tenho (t[ê]nho), caminho (cam[ĩ]nho)*.
- ◆ Nasalvokale am Wortende werden beim Schreiben durch die Tilde (~) auf dem **a** angezeigt: *alemã (alem[ã])*. Andere Nasalvokale werden durch ein darauf folgendes **m** kenntlich gemacht: *assim (ass[ĩ]), bom (b[õ]), num (n[ũ]), em* (siehe unten); *passam* (siehe auch unten)
- ◆ Am Wortende werden die nasalierten Diphthonge angezeigt
  - durch die Tilde (~) auf dem ersten Vokal des Diphthongs. Dieser ist auch der nasalierte Vokal: *alemães (alem[ã]s), lições (liç[õ]s), profissão (profiss[ãw]), falarão (falar[ãw])*. Die letzte Silbe ist betont.
  - durch **am** für den unbetonten Diphthong **ão** der Verb-Endungen: *falam (fal[ãw]), gostaram (gostar[ãw])*.
- ◆ Am Wortende wird **em** immer als nasaliertes Diphthong [êj] ausgesprochen: *Belém (Bel[êj]), vendem (vend[êj])*.



Ein **m** am Wortende zeigt nur, dass der vorangehende Vokal nasaliert wird, d.h. er wird durch die Nase gesprochen und – anders als im Deutschen – bleiben die Lippen leicht geöffnet.

## Anexo G – Síntese Gramatical – As letras individuais com sua pronúncia p. 171

## 1.3 Einzelne Buchstaben und ihre Aussprache

Buchstabe	Aussprache und Position	Laut	Beispiel
e(s)	unbetont am Wortende	[i]	nome, cores
o(s)	unbetont am Wortende	[u]	lado, Carlos
c	wie in <i>Kind</i> (ohne Behauchung): vor a, o, u	[k]	canta, corta, custa
que, qui	wie in <i>Kind</i> (ohne Behauchung): das u wird nicht ausgesprochen.	[k]	fique, quilo
qua	wie in <i>Kind</i> + u + a	[kua]	qual, quanto
ce, ci	wie in <i>Wasser</i> : vor e und i kein ç	[s]	cedo, cinco
ça, ço, çu	wie in <i>Wasser</i>	[s]	almoça, almoço, açúcar
ch	wie in <i>Tasche</i>	[ʃ]	Machado
di	wie in <i>Jeans</i>	[dʒi]	dia
de	wie in <i>Jeans</i> : unbetont am Wortende	[dʒi]	tarde
g	vor a, o, u wie in <i>gut</i>	[g]	gato, gosto, Gustavo
gue, gui	wie in <i>gut</i> . Das u wird nicht ausgesprochen.	[g]	guia, guerra
ge gi	wie in <i>Genie</i>	[z]	viagem, Regina
gua	wie [g] in <i>gut</i> + u + a	[gua]	água
j	wie in <i>Genie</i>	[ʒ]	janto, viaja
l	am Silben- und Wortende	[u]	algum, Brasil
h	wird nicht ausgesprochen		Helena
lh	wie in <i>Brillant</i>	[ʎ]	mulher
s	wie in <i>Wasser</i> : - am Wortanfang - in der Wortmitte - am Wortende	[s]	sinto posso deves
	wie in <i>Rose</i> : in der Wortmitte zwischen 2 Vokalen	[z]	blusa
ti	wie in <i>Tschibuk</i>	[tʃi]	tio
te	wie in <i>Tschibuk</i> : unbetont am Wortende	[tʃi]	vinte
x	wie in <i>Taxi</i>	[ks]	táxi
	wie <i>Rose</i>	[z]	exercício
	wie <i>Wasser</i>	[s]	ex-chanceler, próxima excelente
	wird nicht ausgesprochen		caixa
	wie <i>Tasche</i>	[ʃ]	
z	wie in <i>Rose</i> : am Wortanfang und in Wortmitte	[z]	zero, trazer
	wie in <i>Wasser</i> : am Wortende	[s]	fez, vez

## 2 Der Artikel

→ L1, L2

- ♦ Der Artikel richtet sich in Geschlecht und Zahl nach dem Substantiv, das er begleitet.

	Singular		Plural	
bestimmter Artikel	o banco	a cidade	os bancos	as cidades
unbestimmter Artikel	um cartão	uma bebida	uns cartões	umas bebidas

## Lerntipps



### Hören mit der CD

Mit der im Arbeitsbuch integrierten CD können Sie die Hörtexte des Arbeitsbuches beliebig oft hören. Achten Sie bei jedem Hören auf einen anderen Aspekt: auf den Inhalt, auf die Aussprache, auf die Satzmelodie. Oder stoppen Sie die Aufnahme und sprechen Sie einzelne Sätze nach. Hören Sie die CDs zu *Oi, Brasil!* auch, während Sie andere Tätigkeiten ausüben, z.B. beim Bügeln, beim Kochen, beim Auto fahren, beim Joggen. Unbewusst werden Sie sich vieles einprägen.

## 3. Sprechen



### Verstehen und Nachfragen

Wenn Sie in einem Gespräch etwas nicht verstehen, signalisieren Sie das Ihrem Gesprächspartner: Fragen Sie nach, bitten Sie um Wiederholung oder machen Sie ein fragendes Gesicht. Hilfreich in solchen Situationen sind Formulierungen wie *Como? Mais devagar, por favor. O que significa...?* Sie können auch das Gesagte wiederholen, um sich zu vergewissern, ob Sie richtig verstanden haben: *Bem, primeiro à direita...* → L1, 15, 18 und 21; → L2, 18; → L8, 14b



### Anteilnahme zeigen

Um bei einem Gespräch Anteilnahme, Begeisterung oder Aufmerksamkeit zu signalisieren, verwendet man gerne Interjektionen oder bestimmte Floskeln wie *Ah, é?, Que interessante!, Puxa, é mesmo?, Hum..., Que bonito!, Boa idéia!* So zeigen Sie Interesse und tragen zu einem natürlichen Gesprächs-ablauf bei. → L1, 6



### Kompensationsstrategien

Falls Ihnen beim Sprechen ein bestimmtes Wort fehlt, gibt es verschiedene Möglichkeiten dies zu kompensieren: Setzen Sie eine Geste oder Ihre Mimik ein, umschreiben Sie das gesuchte Wort mit anderen Worten, behelfen Sie sich mit einer Zeichnung oder zeigen Sie auf einen geeigneten Gegenstand. So können sie die Wortlücke ganz einfach überbrücken.



### flüssig Sprechen

Hilfreich für flüssiges Sprechen ist, feste Ausdrücke (*vale a pena*), Wortkombinationen (*tirar férias/tirar uma foto*) oder feste Floskeln (*muito prazer; sinto muito*) auswendig zu lernen. So haben Sie mehr Zeit, sich auf den Inhalt zu konzentrieren. Um flüssiges Sprechen zu trainieren, hilft Ihnen auch die Audio-CD: Beim Nach- und Mitsprechen trainieren Sie ganz automatisch Ihre Aussprache, die Sprechgeschwindigkeit sowie die Satzmelodie und entwickeln nebenbei das richtige Gefühl für die portugiesische Sprache.