



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

ANILDA COSTA ALVES

**A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA AQUISIÇÃO DO
INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

**GUARABIRA-PB
2016**

ANILDA COSTA ALVES

**A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA AQUISIÇÃO DO
INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

Monografia apresentada ao
Departamento de Letras da Universidade
Estadual da Paraíba, Campus III como
requisito parcial à obtenção do título de
graduada em Licenciatura Plena em
Letras, habilitação em Inglês/Português.

Orientador: Prof. Dr. Leônidas José da
Silva Júnior.

**GUARABIRA-PB
2016**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL
DE GUARABIRA/UEPB**

A474i Alves, Anilda Costa

A importância da consciência fonológica na aquisição do inglês como segunda língua. / Anilda Costa Alves - Guarabira: UEPB, 2016.

52 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras)
– Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior.”

1. Consciência fonológica. 2. Transferência fonológica. 3. Língua inglesa. 4. Ensino-aprendizagem. I. Título.

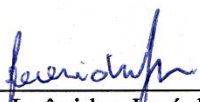
22.ed. CDD 421

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA AQUISIÇÃO DO
INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

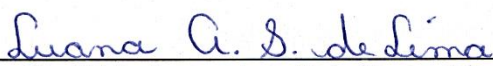
Monografia apresentada ao
Departamento de Letras da Universidade
Estadual da Paraíba, Campus III como
requisito parcial à obtenção do título de
graduada em Licenciatura Plena em
Letras, habilitação em Inglês/Português.

Aprovada em: 31 / 05 / 2016.

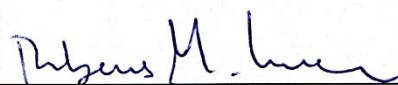
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Leônidas José da Silva Junior (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ms. Luana Anastácia Santos Lima
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Reconhecimento

Ao meu orientador, Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior.

Deixo aqui registrado minha profunda gratidão pela sua incansável disponibilidade para fazer deste um trabalho que viesse a contribuir não só para minha aptidão enquanto professora, mas que viesse acima de tudo servir à sociedade de forma significativa, propiciando uma atuação mais eficaz no que se refere ao ensino de língua inglesa.

Agradeço pela paciência no momento que pouco sabia lidar com as terminologias fonético-fonológicas. Por me ajudar a fazer as análises acústicas no PRAAT e por ter me indicado as melhores referências que serviram de base para elaboração desta pesquisa. Espero crescer cada vez mais nessa área que poucos se interessam, mas que ao ver como ensinava e se dedicava com tanta competência acabou despertando em mim o desejo de seguir um pouco dos seus passos. Não sei se conseguirei chegar tão longe, mas prometo me esforçar ao máximo e fazer valer a pena todo o tempo a mim empenhado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai, professor e amigo, sempre leal, nunca me deixar só, DEDICO.

À minha família por toda dedicação a mim empenhada. Não saberia expressar com palavras a gratidão que em mim existe por todo esforço que meus pais tiveram para que eu conseguisse realizar meus objetivos. Hoje, ao alcançar um deles, sinto uma enorme satisfação por poder compartilhar com eles: meu pai, Francisco de Assis Mendes Alves, e minha mãe, Maria Francisca Costa Alves essa alegria que hoje estou sentindo por mais uma etapa concluída, DEDICO.

Aos meus irmãos, Ailton da Costa Alves e Antônio da Costa Alves, que mesmo não dispondo de muitas palavras, me ensinaram com atitudes, valores que levarei pelo resto da minha vida. Para mim, são exemplos de homens de caráter do qual tenho muito orgulho e respeito, DEDICO.

Ao meu filho, Daniel Guilbert Alves Matos, que apesar de não compreender ainda muita coisa dessa vida, pois ainda é uma criança, teve que em diversos momentos aprender a lidar com certa ausência minha em momentos onde minhas únicas companhias eram meus materiais de pesquisa, DEDICO.

Aos meus amigos, Antônio Xavier dos Santos, Jackeline Freitas de Souza, Luan Roney Alves dos Santos, Ivandra Alice de Lima Moureira e Jaeffison Fonseca Furtado, que com tanta humildade me acolheram no PIBIC e que com muita paciência me ajudaram a entender o mundo da fonética vibrando por cada descoberta nova minha como se fossem eles que estivessem vivendo cada conquista. Impossível não lembrar do primeiro dado acusticamente segmentado, DEDICO.

À minha supervisora PIBID, Cristiany Albuquerque Lira, que durante todo meu percurso no programa tanto me ajudou no andamento da presente pesquisa, cedendo-me horas extras de suas aulas para que eu conseguisse coletar meus dados. Que me ensinou os verdadeiros desafios de um professor de língua inglesa. Ao qual tenho profundo respeito por sua postura profissional, DEDICO.

Aos meus professores, todos eles, desde minha infância até a jornada acadêmica. Cada um com sua personalidade, cada um trazendo algo novo. Eu levo um pouco de alguns, os mais marcantes. Eu procurarei, assim como eles, deixar marcas positivas na vida dos que assim a profissão colocar diante de mim, DEDICO.

Obrigada a todos que de forma direta ou indireta me ajudaram a crescer. Aqueles que mesmo não estando aqui citados torceram por mim.

“Que todo o meu ser louve ao Senhor, e que eu não esqueça nenhuma das suas bênçãos!” Salmos 103:2.

“Ao iniciar o estudo de uma segunda língua, o aprendiz traz consigo a sua bagagem linguística da L1.” (Alves, 2012).

RESUMO

O ensino de uma segunda língua deve envolver habilidades que levem o aluno a compreender que sistemas linguísticos distintos funcionam de forma diferente. Como a educação brasileira discrimina a abordagem fonético-fonológica no ensino do inglês como segunda língua, desvios no processo de ensino-aprendizagem levam o aluno a tratar a língua-alvo aplicando os mesmos padrões da sua língua materna. Devido ao português brasileiro e o inglês serem línguas que apresentam distinções fonético-fonológicas bastante significativas, o conhecimento nesta área se torna uma condição necessária para alcançar resultados mais eficazes. Assim, o objetivo deste estudo é identificar os principais fenômenos da não atenção aos aspectos fonético-fonológicos do inglês como segunda língua, bem como fornecer a consciência fonológica por meio de atividades de intervenção no intuito de promover um melhor desempenho dos alunos. Este trabalho segue a fundamentação teórica de acordo com Silva Jr (2014); Alves (2012); Zimmer (2004); Erdener e Burnham (2005); Othero (2005); Akamatsu (2002); Dupoux & Peperkamp (1999); Stampe (1973); Mascherpe (1970) dentre outros na abordagem de como se dá o processo de aquisição de uma L2 e Kent & Read (2002) e Ladefoged e Johnson (2011) nos deram suporte para análise acústica dos dados coletados. O corpus da pesquisa é composto de um grupo de 22 alunos de 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Guarabira-PB. Os dados foram coletados durante a nossa participação no Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID / UEPB) do subprojeto Inglês, Campus III. Esta pesquisa compreende uma análise quantitativa e qualitativa por meio de dados orais e escritos. Os dados orais foram coletados através de um gravador digital, que foram analisados acusticamente no programa computacional *PRAAT* versão 5.3 (Boersma & Weenik, 2014). Ambas as análises quantitativas e qualitativas confirmam a hipótese da interferência da língua materna na aquisição do inglês como segunda língua. A partir da análise qualitativa, conclui-se que os professores precisam entender os mecanismos utilizados por estudantes no período de aquisição, como também, compreender a importância do trabalho com habilidades orais, não levar somente o conhecimento estrutural ou cultural, mas também trabalhar abordagens fonético-fonológicas a fim de minimizar os erros fonéticos.

Palavras-chave: Consciência Fonológica, Transferência Fonológica, Língua Inglesa, Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The teaching of a second language shall involve skills that take the learner to understand distinct linguistic systems operate differently. As Brazilian education leaves out phonetic and phonological approach in the teaching of ESL, deviations in the teaching-learning process takes the learner to treat the target language applying the same patterns of one's mother tongue. Because Brazilian Portuguese and English are languages that present phonetic-phonological distinctions quite significant, knowledge in this area becomes a necessary condition to achieve more effective results. Thus, the aim of this study is to identify the main phenomena of non-attention to phonetic-phonological aspects of ESL, as well as to provide the Phonological Awareness through intervention activities that will foster a better performance from the learners. The corpus of the research is composed from a group of 22 students of 2nd year High School of a public school in Guarabira-PB. The data was collected during our participation in a fellow program for undergraduate English teachers - Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UEPB). This research comprises a quantitative and qualitative analysis through oral and written data. Oral data were collected through a digital recorder, which were analyzed acoustically by PRAAT software version 5.3 (Boersma & Weenik, 2014). Both quantitative and qualitative analyses confirm the hypothesis of the interference of the mother tongue in the acquisition of ESL. From the qualitative analysis it is concluded that graduate teachers need to understand the mechanisms used by students of ESL, as well as work oral skills that lead not only structural or cultural knowledge, but also work phonetic and phonological approach in order to minimize phonetic errors.

Keywords: Phonological Awareness, Phonological Transfer, English Language. Teaching and Learning.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1: O <i>continuum</i> dos níveis de consciência fonológica.....	19
Figura 2: Estrutura silábica proposta por Selkirk.....	19
Figura 3: TF na produção da alveolar [t] no contexto da interdental [θ] produzida antes da instrução.....	37
Figura 4: Produção da interdental desvozeada [θ] em duas ocorrências da fricativa alveolar [s] como única ocorrência de desvio no processo pós-instrução.....	40
Figura 5: Produção da epêntese vocálica.....	42
Gráfico 1: Índice de erros e acertos na produção grafo-fônica dos itens lexicais.....	33
Gráfico 2: Índice de acertos das palavras com rimas em inglês.....	37
Tabela 1: Valores de acerto e erro para as produções grafo-fônicas.....	35

LISTA DE ABREVIATURAS

CF – Consciência Fonológica

DC – Distribuição Complementar

L1 – Língua Materna

L2 – Língua Estrangeira

PB – Português Brasileiro

PM – Par Mínimo

PV – Palavra Veículo

TF – Transferência Fonológica

TGF – Transferência Grafo-Fônico-Fonológica

VOT – *Voice Onset Time* (tempo de início de vozeamento)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA BASEADO NO PRESSUPOSTO BEHAVIORISTA-ESTRUTURAL	15
1.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	17
1.2.1 NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	18
1.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM L2.....	21
1.3.1 NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA AQUISIÇÃO DE L2	22
1.4 O PROCESSAMENTO E A PRODUÇÃO DOS ASPECTOS FONÉTICO- FONOLÓGICOS DA L2.....	24
1.5 MODELOS TEÓRICOS REFERENTES AO PROCESSAMENTO DOS SONS DA L2.....	25
1.6 O PAPEL DO SISTEMA DA ESCRITA NO ENSINO DE L2	26
1.7 A EXPLICITAÇÃO DOS ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DA L2.....	27
2. METODOLOGIA.....	29
2.1 ANÁLISE QUANTITATIVA.....	29
2.2 ANÁLISE QUALITATIVA.....	31
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	32
3.1 A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA.....	32
3.1.1 EPÊNTESE VOCÁLICA	35
3.1.2 LABIODENTALIZAÇÃO DA INTERDENTAL	35
3.2 O TRATAMENTO DA ESCRITA DO INGLÊS POR ALUNOS BRASILEIROS EM FASE INICIAL	36
3.3 PROCESSOS DE TF NA ORALIDADE.....	37
3.4 RECONHECIMENTOS DE ALGUMAS DISTINÇÕES FONÉTICO- FONOLÓGICAS DO INGLÊS E DO PB	41
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
ANEXO A – TIRINHA DA <i>MONICA'S GANG</i> QUE SERVIU COMO SUPORTE PARA TRABALHAR A INTERDENTAL DESVOZEADA /θ/ PRESENTE NA PALAVRA <i>THINK</i>	49
APÊNDICE A – DICTATION.....	50
APÊNDICE B – ATIVIDADE DAS RIMAS	51
APÊNDICE C – ATIVIDADE REFERENTE AO RECONHECIMENTO DE ALGUMAS DISTINÇÕES FONÉTICO-FONOLÓGICAS DO INGLÊS E DO PB....	52

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras tem evoluído muito, sobretudo no que concerne à utilização de novas ferramentas tecnológicas e o acesso que os alunos têm hoje em relação ao contato com outras culturas. Essa evolução, porém, parece não ter alcançado determinados aspectos da língua como a abordagem fonético-fonológica que continua sendo marginalizada nas escolas e quando trabalhadas, são tratadas de forma isolada, como se esses aspectos não estivessem atrelados às demais habilidades linguísticas.

Como ponto de partida, o processo ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira (doravante, L2) por falantes de português brasileiro como língua materna (doravante, L1) não deve ser restrito à observação de estruturas gramaticais, como é visto na maior parte das escolas regulares no Brasil. Tal fato requer, entre tantos outros, atenção aos processos fonético-fonológicos realizados na L2 influenciados pela L1 visto que são línguas que apresentam distinções fonêmicas e a não compreensão desses aspectos pode comprometer o processo comunicativo.

Ao se deparar com uma L2, como o inglês, em seus primeiros contatos, é normal que o aprendiz não perceba que determinados sons não são os mesmos da L1. Isso faz com que ele/a trate essa L2 utilizando padrões semelhantes ao da sua L1 e assim novos padrões sonoros não são estabelecidos. A esse tratamento da língua alvo em que se utilizam padrões da língua materna sobre a língua estrangeira (L1→L2), dá-se o nome de Transferência Fonológica (TF).

O conhecimento de processos como as TF por parte de profissionais que ensinam uma língua estrangeira é importante para obtenção de resultados eficazes no processo ensino-aprendizagem, visto que desvios antes tratados simplesmente como erros, em que não havia a preocupação de descobrir e tratar o problema podem ser explicados e tratados de forma eficiente através de atividades que levem o indivíduo a operar de maneira consciente sobre os sons da L2. A essa capacidade dá-se o nome de Consciência Fonológica (CF).

Em nosso trabalho temos como objetivo responder as seguintes questões que nortearam nossa pesquisa:

Quais as contribuições do desenvolvimento da CF no ensino do inglês como L2? Será que de fato poderemos obter resultados satisfatórios ao atrelar esses conhecimentos nas aulas de inglês? Como inserir esse tipo de abordagem nas aulas?

O trabalho foi desenvolvido com alunos do Ensino Médio que são contemplados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UEPB) do subprojeto inglês no Campus III da rede pública de ensino na cidade de Guarabira-PB. Em nossa investigação trabalhamos com dados escritos e orais para comprovação ou não da existência das TF.

A base do trabalho segue os princípios teóricos de Silva Jr (2014); Alves (2012); Zimmer (2004); Erdener e Burnham (2005); Othero (2005); Akamatsu (2002); Dupoux & Peperkamp (1999); Stampe (1973); Mascherpe (1970) dentre outros na abordagem de como se dá o processo de aquisição de uma L2 e Kent & Read (2002) e Ladefoged e Johnson (2011) nos deram suporte para análise acústica dos dados coletados.

Dividimos a pesquisa da seguinte forma:

No capítulo 1 abordaremos a fundamentação teórica, onde procuraremos discutir acerca do avanço no processo de aquisição da L2 tendo por base o modelo estruturalista behaviorista. Trataremos a respeito da importância da consciência fonológica para otimização do ensino de L2 ao amenizar processos de TF.

No capítulo 2, trataremos da nossa metodologia, a dizer, o tipo de método utilizado e como evoluiu cada etapa da coleta de dados a serem quantificados e dados a serem avaliados qualitativamente na pesquisa.

No capítulo 3 apresentaremos os resultados, em que discutiremos acerca dos processos de transferência fonológica e grafo-fônico-fonológica como também, trabalharemos a importância de se abordar tais aspectos no ensino de inglês como L2 como meio de obter resultados mais eficazes.

Por fim, trataremos as considerações acerca da pesquisa aqui proposta, onde discorreremos a respeito da relevância de estudos futuros nessa área.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Paiva (2014), o processo de aquisição da L2, pelo modelo behaviorista-estrutural nos aponta a transferência como sendo algo positivo – em que duas línguas compartilham de determinados sistemas de regras semelhantes não acarretando em produções diferentes da almejada - e negativo - em que traços da L1 são transferidos para L2 tornando-a ininteligível.

A tarefa de aprender uma língua requer um conjunto de habilidades nas quais o indivíduo tem que se ver apto a utilizar determinadas regras-conhecimentos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. É importante, portanto que o ambiente de aprendizagem propicie ferramentas adequadas para que o indivíduo possa obter sucesso no caminho para aquisição. Dessa forma, surgem alguns métodos de ensino como a abordagem natural, abordagem comunicativa, abordagem baseada em tarefas, abordagem lexical, abordagem comunicativa intercultural (cf. Oliveira, 2014) com o intuito de levar o aprendiz a obter uma competência comunicativa satisfatória. Daremos início a esses estudos tratando um pouco da teoria behaviorista-estrutural para aquisição de L2, onde discutiremos acerca dos avanços no processo ensino-aprendizagem.

1.1 AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA BASEADO NO PRESSUPOSTO BEHAVIORISTA-ESTRUTURAL

Paiva (2014) aponta que o behaviorismo não se propõe a fornecer uma formulação teórica de aquisição. Ele trabalha com princípios linguísticos que tentam explicar a aprendizagem.

Um conceito importante que emergiu nos anos behavioristas e estruturalistas e que enfatizaremos nas seções que abordamos o ensino de línguas e a CF é a transferência que ocorre ao aprender algo novo. Essa transferência, conforme Vasseur (2015) desencadeava numa dupla conduta. A conduta descritiva, que faz uma comparação do sistema linguístico das duas línguas (L1 - L2) apresentando as diferenças fonético-fonológicas e morfossintáticas e a conduta preventiva que tem por objetivo impedir qualquer tipo de erro, desvios oriundos da L1. O que ocorre e que fica comprovado em nossa pesquisa, é que esse processo de interferência se dá de maneira substancial.

Por se tratar de um acontecimento natural, essa ‘falha’ é nada mais que o resultado do processo cognitivo que indica a hipótese do aprendiz em relação ao processamento da L2.

Gass e Selinker (1994, p. 59) corroboram a perspectiva da conduta preventiva com a seguinte afirmação sobre aquisição de L2: “À língua materna atribuíam-se a principal causa de fracassos na aprendizagem, pois os hábitos já estabelecidos na língua nativa interfeririam na criação de novos hábitos na segunda língua”.

No estruturalismo, Bloomfield (1933) afirma que a escrita simboliza apenas uma maneira de representar a língua, através de elementos visíveis e ainda defende que as línguas que não tiveram registro escrito são tão ricas quanto as letradas. Moulton (1961) *apud* Paiva (2014) reitera essa visão apresentando cinco princípios a serem seguidos. São eles:

- Língua é fala e não escrita;
- A língua é um conjunto de hábitos;
- Ensine a língua e não sobre a língua;
- A língua é o que os falantes nativos falam e não o que alguém pensa que eles devem falar;
- As línguas são diferentes.

É interessante notar nesses princípios uma concepção diferente em relação ao que é de fato trabalhar com ensino de línguas e que mesmo diante de tais pressupostos, não percebemos muita evolução no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, onde na maioria das vezes limita-se ao estudo de regras gramaticais.

Lado (1964) apresenta uma visão da língua, que de forma resumida apresenta:

- A estrutura da língua tem duas subestruturas paralelas – expressão e conteúdo – e uma rede de associações entre as duas;
- Cada língua tem um número limitado de estruturas padrão;
- O fonema é o menor segmento sonoro e pode transformar uma palavra em outra;
- Cada língua tem seu próprio sistema, estruturas, entonações, acentos, consoantes e vogais;
- Existem variações nas línguas faladas por grandes populações;
- A linguística contrastiva é de interesse especial do professor de língua, pois compara as estruturas das duas línguas e determina suas diferenças. Essas diferenças são a fonte das dificuldades na aprendizagem de uma segunda língua;

Lado (1964) traz concepções contemporâneas de ensino de línguas a partir de propostas que contemplam a Abordagem Comunicativa. O autor defende que o objetivo de se aprender uma língua estrangeira é utilizar essa língua em situações comunicacionais, compreender seus significados e conotações dentro da cultura alvo.

Apesar de levantar muitas críticas em relação ao ensino de línguas, a teoria behaviorista influenciou e continua influenciando a aprendizagem de L2. Muitos materiais didáticos e muitos professores ainda tratam a língua como um conjunto de

estruturas básicas. Isso contribui para que a L1 atue como a principal fonte de interferência negativa no processo de aquisição.

Neste trabalho, apresentamos uma visão positiva em relação à fonte causadora dos principais desvios no processo de aquisição da L2. É o que trataremos na seção em que abordaremos os postulados e conceitos de consciência e transferência fonológica.

A presente pesquisa mostra que ao ter contato com uma L2 o indivíduo carrega traços da sua L1 para língua alvo. O que ocorre nesse sentido é que se o aluno nunca for instruído a perceber os aspectos fonético-fonológicos da língua inglesa, não será capaz de perceber que seu sistema linguístico se mostra diferente da L2 e isso acarretará em produções indesejáveis.

Para tratar esse problema, cabe ao profissional ter conhecimento dos processos cognitivos que levam o indivíduo a utilização desses mecanismos e a busca dos meios mais eficazes que possam amenizar tais recorrências. Abordaremos de forma mais detalhada essas interferências na seção a seguir.

1.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Conforme Alves (2012), a habilidade que o indivíduo possui de reconhecer e manipular os sons de uma língua é denominada *Consciência Fonológica*. Esse termo está relacionado entre outras áreas, ao ensino de línguas, sejam elas, materna ou estrangeira. Um indivíduo consciente fonologicamente é capaz de compreender que as palavras são formadas por partes que podem ser segmentadas e assim manipuladas, desenvolvendo habilidades como apagamento, inserção, troca de sílabas etc. Em outras palavras, no processo de CF a ênfase é dada à estrutura e não ao significado que uma palavra remete.

Há uma estreita relação entre a CF e o ensino de línguas. Durante o processo de comunicação, o indivíduo raramente ficará atento as menores unidades que compõem uma palavra, visto que toda a atenção recai sobre o significado. Porém quando surge a necessidade de aprender a articular os sons de uma língua, é preciso pensar nos detalhes que compõem sua estrutura fonêmica.

O indivíduo que desenvolve CF é capaz de estabelecer dentre outras habilidades que determinadas combinações sonoras podem ou não figurar em sua língua, possui a capacidade de se debruçar sobre o código linguístico desenvolvendo atividades de

manipulação. No entanto, é um processo muito amplo devido a caracterizar-se por uma diversidade de habilidades que vão sendo desenvolvidas aos poucos, visto que são capacidades operadas em níveis distintos.

Alves (2012) destaca que os diferentes níveis da CF se desenvolvem num *continuum* de complexidade que vão desde a habilidade de manipular estruturas silábicas até a manipulação de unidades menores que a sílaba e ainda indo até o fonema, menor unidade de som capaz de mudar o significado.

Chard e Dickson (1999) caracterizam essas habilidades como atividades que seguem um nível de complexidade. Conforme os autores explicam e percebemos na Fig. 1, habilidades referentes ao reconhecimento das rimas das palavras¹ se mostram menos complexas que a habilidade de reconhecer que as palavras são constituídas de sons que possuem caráter distintivo, os fonemas.

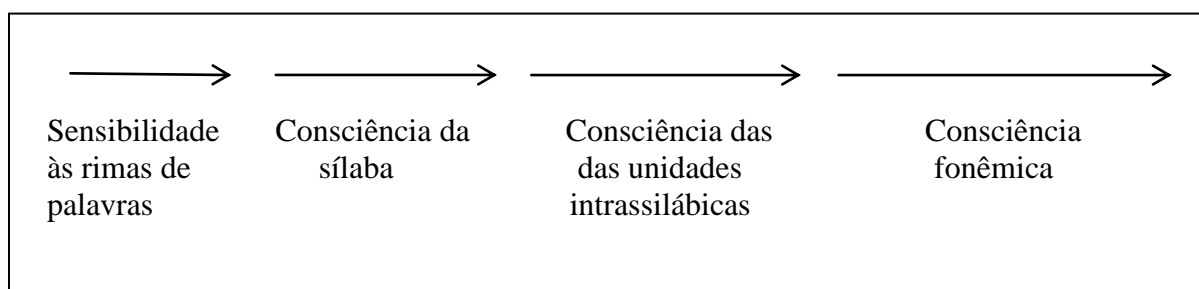


Figura 1: O *continuum* dos níveis de consciência fonológica (ALVES, 2012, p. 33).

1.2.1 NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Como destacamos anteriormente, a CF implica num grande número de habilidades que envolvem tarefas mais ou menos complexas. Embora não haja um consenso entre pesquisadores a respeito da quantidade de níveis envolvidos nesse processo, nos embasaremos em Freitas (2004) e Coimbra (1997) que caracterizam esses níveis em três etapas distintas: consciência no nível das sílabas, consciência no nível das unidades intrassilábicas e consciência no nível dos fonemas (consciência fonêmica).

- **Consciência no nível da sílaba**

¹ Lamprecht et al. (2004, p. 218) chamam a atenção para a consciência no nível das rimas, uma vez que não poder haver confusão entre rima silábica e rima da palavra. Como dito anteriormente, a rima silábica é composta pela vogal e os elementos que a seguem, já a rima da palavra é composta pelos sons iguais, desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema. Como exemplo de rima de palavra, destacamos: velinha e caminha.

A capacidade que envolve a segmentação de sílabas é uma das primeiras habilidades desenvolvidas pelas crianças. A consciência silábica começa a se desenvolver antes mesmo da alfabetização, visto que é uma atividade que envolve menos esforço. Freitas (2004) destaca que o processo de consciência no nível silábico em crianças pode ser percebido, por exemplo, quando possui a capacidade de bater palmas de modo a contar o número de sílabas da palavra. Como as sílabas do português são bastante distintas, não apresenta um grau complexo de habilidade. Exemplos de consciência no nível silábico ainda incluem a capacidade de inverter sílabas, adicionar ou excluir sílabas, produzir sílabas que iniciem ou terminem com a sílaba inicial ou final de determinada palavra etc.

- **Consciência no nível intrassilábico**

Alves (2012) aponta que existem unidades menores que as sílabas, entretanto maiores que um único segmento que podem também ser manipuladas. Nesse aspecto, teremos as unidades intrassilábicas que são compostas por ataque (A) (ou *onset*) e rima (R) que se divide em núcleo (N) e coda (C). A seguir, na figura 2, encontraremos o modelo de estrutura silábica proposta por Selkirk (1982) para melhor compreensão da consciência fonológica no nível intrassilábico.

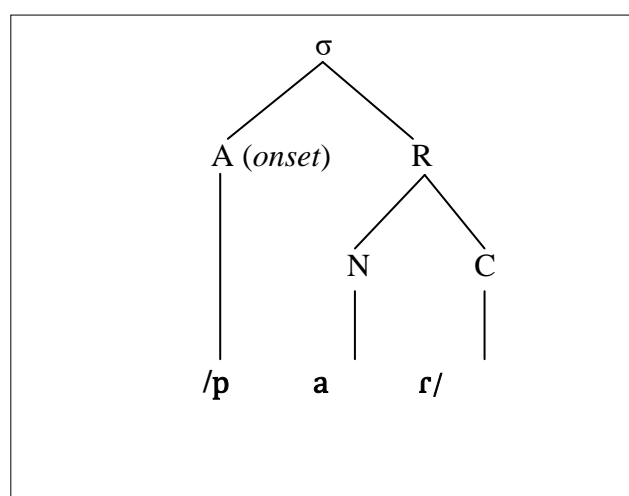


Figura 2: Estrutura silábica proposta por Selkirk (1982, p. 14).

O elemento que ocorre antes da vogal da sílaba é chamado de ataque ou *onset*, assim no primeiro exemplo da Fig. 2, a consoante [p] ocupa a posição de ataque silábico. A rima silábica é constituída por todos os elementos que seguem o ataque silábico. Logo, na palavra da Fig. 2, a rima silábica é composta por [a] e [r], ou seja, a rima silábica é compreendida pelo núcleo (vogal) [a] e a coda [r].

Alves (2012) destaca ainda no nível intrassilábico a consciência das aliterações, que envolve palavras que possuem o mesmo ataque, como por exemplo, **chu**va [ʃ] – **ch**ão [ʃ].

- **Consciência no nível dos fonemas**

Antes de explicitarmos as atividades que envolvem a consciência fonêmica, vale esclarecer o que venha a ser um fonema. Um fonema é uma unidade sonora distintiva. Lamprecht et al. (2004) destacam que dois sons são considerados fonemas em uma língua quando representam significados distintos. Por exemplo, /p/ e /b/ são fonemas, pois a substituição dessas unidades sonoras em palavras como ‘pote’ e ‘bote’ representam significados distintos.

Alves (2012) destaca ainda nesse nível, os sons /t/ e /tʃ/ que no português não provocam distinção de significado. Por exemplo, alguns dialetos brasileiros produzem palavras como [tia] enquanto outros produzem [tʃia]. Apesar de possuir diferença enquanto ao ponto de articulação, sendo a primeira alveolar e a segunda palatal, não representam distinção de significado. São, portanto, denominados alofones.

Já no inglês esses mesmos sons são fonemas, pois acarretam em significados distintos. Por exemplo, as palavras *cat* [kæt] (gato) e a palavra *catch* [kætʃ] (agarrar).

Sendo assim, a consciência no nível dos fonemas apresenta um grau de complexidade maior, pois se mostra na capacidade de operar em unidades sonoras que apresentam caráter distintivo em uma língua, exigindo uma habilidade maior do indivíduo.

Alves e Barreto (2012) apontam que o processo de aquisição de uma segunda língua ocorre de modo gradativo. O indivíduo em seus primeiros contatos com uma L2, na maioria das vezes não é capaz de distinguir que determinados aspectos fonético-fonológicos não figuram em sua L1. Enquanto determinados aspectos dos dois sistemas linguísticos não forem sistematizados, o estudante tratará ambas as línguas seguindo os mesmos padrões.

Estudantes brasileiros de inglês como L2 tendem a relacionar aspectos fonético-fonológicos da língua inglesa seguindo os mesmos aspectos do português. Essa transferência fonológica de padrões é a causa dos desvios mais recorrentes na produção dos estudantes, a dizer, fala e por consequência a escrita.

A ativação dos aspectos da L1 pelo aprendiz durante o processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser visto como algo positivo pelo professor, tendo em vista que ao se tomar conhecimento dos processos cognitivos que o aprendiz utiliza que o leva a produções indevidas, torna-se menos complexo encontrar meios eficazes para se chegar a um ensino mais efetivo.

Dupoux & Peperkamp (1999), Krashen (1982) e Stampe (1973) destacam a importância do *input* como uma condição necessária para que o aprendiz seja capaz de avançar no processo de aquisição. Esse *input*, no entanto deve ser aplicado de forma adequada, visto que é preciso que o estudante em fase inicial, necessita ser levado a pensar conscientemente sobre os sons da língua alvo.

1.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM L2

Alves (2012) aponta que ao se propor a estudar uma L2, o indivíduo não vem vazio, traz consigo a bagagem linguística da L1. Sendo o mesmo capaz de segmentar os sons da L1, poderá ser capaz de fazer o mesmo na L2 desde que se mostre consciente das distinções fonológicas entre as duas línguas.

Tarone e Bigelow (2005) apontam que o fato do aprendiz ser alfabetizado na L1, exerce uma vantagem no processo de aquisição da L2, visto que o estudo formal garante uma maior sensibilidade aos detalhes linguísticos da língua, já tendo tomado assim a mesma como objeto de estudo.

Porém determinados sons não correspondentes entre duas línguas distintas precisam ser notados. Alves (2012) nos diz que é preciso haver um estranhamento por parte do aprendiz para que então venha possuir a capacidade de manipulação sobre sons que não compõem seu inventário fonológico. Nesse nível, em que ocorre o estranhamento, o aprendiz é capaz então de perceber que entre ambas as línguas existem distinções sonoras.

Para o processo de CF em L2, os termos refletir e manipular são atividades indissociáveis. Refletir envolve então a capacidade de notar os sons da L2, percebendo

as diferenças entre os dois sistemas. Esse conhecimento pode ser implícito ou explícito (abordaremos esses tipos de conhecimentos mais adiante) do ambiente fonológico em que figuram esses sons.

Já o processo de manipulação envolve operar sobre esses sons através de atividades como segmentação, apagamento, transposição etc.

Vale ressaltar aqui o que o autor, Alves (2012), considera como reflexão. Para ele, essa noção vai além de notar os sons distintivos entre L1 e L2. O sujeito consciente é capaz de julgar sua produção e a produção do outro em relação à proximidade ou não do falar nativo. Nesse estágio, o aprendiz é capaz de reconhecer as diferenças entre a produção nativa e o que pode ser produzido por um falante de L1. Esse reconhecimento recebe o nome de *notice the gap* (notar a diferença) apontado por Ellis, (1993).

A capacidade dos aspectos da consciência fonético-fonológicas da L2 envolve:

- Distinção dos sons da L1 e L2;
- Notar as diferenças de produção do aprendiz e da língua-alvo, levando-o a julgar assim as próprias dificuldades durante o processo de aquisição;
- Manipular aspectos da L2 que não figuram na L1.

Portanto, assim como na L1, a CF em L2 se dá em diferentes níveis. É o que abordaremos na seção seguinte, baseado nos estudos de Alves (2012).

1.3.1 NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA AQUISIÇÃO DE L2

- **Consciência dos padrões silábicos da L2**

Em L2, a consciência silábica envolve a capacidade que o indivíduo possui de reconhecer e manipular padrões fonotáticos da língua. Padrões fonotáticos são segmentos possíveis de ocorrer numa sílaba. Ex: **br** pode ocorrer no português em palavras como **braço**, **brasileiro** etc, mas **rb** não é um segmento possível de ocorrer numa mesma sílaba. Da mesma forma, o aprendiz deverá ser capaz de julgar determinados padrões fonotáticos possíveis de ocorrer na L2. Esse nível inclui também capacidade segmentar as sílabas.

Uma vez que o indivíduo tem conhecimento dos padrões silábicos da L2, fenômenos de TF, como a epêntese vocálica, fenômeno que discutiremos no capítulo “Análise e Discussão de Dados”, tendem a ser amenizados.

Uma estratégia de ensino que o autor aponta como exercício para trabalhar a consciência nesse nível, seria levar os alunos a silabar palavras da L2 a fim de corrigir adaptações que eles certamente farão, trazendo para os moldes da L1.

- **Consciência no nível das rimas da L2**

Nesse nível o aprendiz é capaz de apontar segmentos que rimam. Como vimos na seção que traz uma abordagem geral da CF, esse nível se desenvolve muito cedo na L1, começando a se desenvolver inclusive antes mesmo da alfabetização, no entanto, de acordo com Akamatsu (2002), como o inglês possui um sistema ortográfico opaco, o estudante de inglês como L2 terá muita dificuldade de manipular sobre esse nível caso não seja submetido antes de tudo a habilidades orais.

A língua inglesa não apresenta uma regularidade grafo-fônica, isso quer dizer que podemos encontrar palavras – ou seja, itens lexicais - que não apresentam correspondência ortográfica, no entanto podem apresentar rima silábica, onde apresentam a mesma sonoridade desde o núcleo da sílaba, que é a vogal, até o fim do léxico, isso ocorre devido o inglês ser uma língua com ortografia opaca. Por exemplo: **fine** [fain] – **sign** [sain]. Os dois itens lexicais não apresentam correspondência ortográfica, no entanto apresentam rima silábica, pois os elementos constituintes desde o núcleo até o fim do léxico possuem correspondência sonora.

Nesse caso, o autor aponta que é interessante o professor desenvolver atividades que tenham o caráter oral/escrito. Atividades com *input* oral/escrito levarão o aprendiz a perceber essa não regularidade grafema-fonema da língua inglesa.

- **Consciência dos fonemas da L2**

Nesse nível o aprendiz é capaz de reconhecer os sons não distintivos da L2. Uma das maiores dificuldades do aprendiz nesse nível é a de não perceber esses sons da L2 e produzi-los encaixando num padrão sonoro semelhante da L1.

Um bom exemplo disso são as fricativas interdentais /θ/ (surda) e /ð/ (sonora) que não fazem parte do inventário fonético do português brasileiro. Isso dificulta muito para o aprendiz no momento da aquisição. Ao ouvir as palavras da língua inglesa com esses sons, o aluno vai buscar no seu inventário fonológico o som que mais se aproxima. Esses sons são geralmente substituídos por /t/, /d/, /s/, /z/, /f/, /v/.

Esse nível corresponde à capacidade que o indivíduo possui de reconhecer sons não distintivos da L2 (alofonia). Um exemplo de alofonia no inglês corresponde à aspiração das plosivas desvozeadas. A alofonia nesse caso acarretará numa falha na produção do aprendiz em relação ao falar nativo, porém isso não levará a uma distinção de significado, podendo assim não prejudicar no processo comunicativo.

- **Consciência dos sons não distintivos na L1 e distintivos na L2**

Nesse nível o aluno é capaz de identificar sons que são distintivos na L2, mas que são alofones na L1, como vimos, por exemplo, na seção anterior a respeito dos sons /t/ e /tʃ/. Em português esses sons não terão caráter distintivo, representam apenas variações dialetais, entretanto no inglês a troca desses sons levará a distinção de significado.

Nesta seção discutimos acerca da consciência fonológica em L2. Discorreremos sobre os níveis que um aprendiz tem que passar, como as dificuldades que o esperam até que venha se mostrar capaz de operar sobre esses sons. Apresentamos os níveis na ordem em que respectivamente são manifestados, os níveis silábicos se manifestam de forma mais precoce, em seguida o nível dos fonemas e por fim o nível mais complexo e que requer mais esforço por parte do aprendiz que é o nível das distinções sonoras entre uma língua e outra.

A seguir discutiremos acerca do processamento e a produção dos aspectos fonético-fonológicos da L2.

1.4 O PROCESSAMENTO E A PRODUÇÃO DOS ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DA L2

Conforme até aqui trabalhado, o indivíduo consciente fonologicamente em L2 demonstra capacidade de reconhecer as diferenças entre os dois sistemas sonoros, o seu e o da L2. Ao se falar, então em aquisição no que diz respeito à L1, duas palavras são essenciais: identificação e discriminação.

Alves e Barreto (2012) destacam que a identificação é a percepção acústica de um som a ser adquirido manifestado no *input* da L2, mas somente essa detecção não se mostra suficiente. É necessário que o aprendiz processe que aquele som não figura na L1, em outras palavras, é necessário que haja discriminação.

O que ocorre normalmente, no entanto é que esses sons não sejam discriminados. Ao contrário disso, o aprendiz enquadra esse som em uma mesma categoria que seja mais próximo a ele na L1. Modelos teóricos são apresentados para mostrar como se dá o processamento dos sons da L2. Abordaremos a seguir trabalhos no qual apontam como novas categorias sonoras podem ser estabelecidas.

1.5 MODELOS TEÓRICOS REFERENTES AO PROCESSAMENTO DOS SONS DA L2

Há uma forte ligação entre a discriminação e a produção dos sons da L2. Flege (1995) afirma que é possível que novas categorias fonéticas da L2 sejam estabelecidas, desde que haja a discriminação entre esses sons e os da L1, caso contrário, o aprendiz enquadra a sua língua esses novos sons como se fossem os mesmos.

Para Flege et al. (1995, 1999), indivíduos que já tem categorias da L1 fortemente estabelecidas possuirão um sotaque da L1 mais evidente. Quanto menos contato o aprendiz tiver com a L1, menos dificuldade terá de adquirir padrões da L2.

Em oposição a esse pensamento, Tsukada et al. (2005), em um experimento com crianças coreanas, afirmam que mesmo que os aprendizes tenham maior êxito ao aprenderem as propriedades fonéticas das vogais do inglês, eles apresentam menores índices de discriminação vocálica em relação às crianças nativas do inglês.

Estudos como os de Kuhl e Iverson (1995) apontam que devido à bagagem que o aprendiz carrega da L1, há um impedimento de estabelecer novos padrões sonoros, já que o aprendiz possui os sons da L1 já bastante arraigados, enquadrando assim os sons, os da L1 e os da L2, numa mesma categoria.

Isso explicaria então que a TF de padrões da L1 para L2 se dá devido à dificuldade da criação dessas novas categorias prototípicas para os sons da L2.

Até aqui discutimos acerca da produção oral, da comunicação que acontece através da fala, mas e a escrita? O que ocorre com um estudante em fase inicial de aprendizado em uma L2 ao se deparar com a escrita de textos, sobretudo quando apresenta um sistema ortográfico diferente da L1? Quais influências da L1 na produção desses estudantes ocorrem do oral para o escrito, como também do escrito para o oral? É o que abordaremos a seguir.

1.6 O PAPEL DO SISTEMA DA ESCRITA NO ENSINO DE L2

Muitos dos desvios produzidos pelos estudantes de L2 decorrem da escrita. Akamatsu (2002) chama a atenção para a concepção dos sistemas ortográficos das línguas. O autor classifica esses sistemas em transparente ou raso e opaco ou profundo.

Uma língua com sistema ortográfico transparente ou raso apresenta uma fonologia seguindo uma relação grafo-fônica regular. Nesse caso, a informação fonológica da palavra pode facilmente ser recuperada através da soletração. É o caso do português, por exemplo.

Línguas com sistema ortográfico opaco ou profundo se mostram opostos à concepção da transparência, ou seja, não existe uma regularidade grafema-fonema e a tentativa da recuperação fonológica da palavra a partir dos padrões de soletração não acarreta em produções desejáveis. Como exemplo de língua com sistema ortográfico opaco, podemos citar o inglês.

O que deve ser levado em conta em relação às duas línguas acima citadas, português e o inglês, é que apesar de possuírem o mesmo sistema alfabético, os sistemas ortográficos se mostram distintos. Zimmer (2004) nos leva a refletir acerca disso quando destaca a produção sonora dessas línguas, que se mostram de maneira bastante peculiar.

É importante ainda ressaltar que o tipo de *input* aplicado durante o processo ensino-aprendizagem pode ser mais ou menos eficaz dependendo do sistema ortográfico em que a língua está inserida. Para o ensino de L2 com o sistema ortográfico transparente, o *input* escrito pode ser uma ferramenta eficaz, uma vez que a informação fonológica da palavra pode facilmente ser retomada através da soletração. Já ao se trabalhar com línguas que apresentam sistema ortográfico opaco, a utilização do *input* acústico acarreta numa maior eficiência no processo de aquisição.

Silva Jr (2014) em sua pesquisa sobre o ensino de pronúncia do inglês como L2 destaca a importância de levar o aprendiz a ouvir, antes das demais habilidades. Segundo o autor, isso amenizaria as ocorrências de TF, pois se ao adquirir nossa língua materna somos expostos antes de qualquer outra habilidade ao *listening*, no processo de aquisição de uma L2 não seria diferente. Esse contato fará com que o aprendiz fique cada vez mais próximo dos fonemas que não fazem parte de sua L1. Os resultados deste estudo com alunos graduandos do curso de Letras/Inglês em início do curso revelam maior eficácia quando o *listening* precede as demais habilidades.

Nesta seção, discutimos acerca de como se dá o processo de CF em L2. Chamamos a atenção para o fato de que aprendizes conscientes fonologicamente na L1 poderão obter vantagens na aquisição da L2 devido já ter tomado a língua como objeto de estudo. Discutimos a respeito dos aspectos de CF em L2, onde o aprendiz precisa perceber e discriminar sons que figuram na língua alvo e que não fazem parte do inventário fonético da sua língua, além da abordagem em relação aos níveis de CF por que passa um indivíduo que se propõe a estudar uma L2. Por fim, tratamos acerca do papel da escrita no processo ensino-aprendizagem de L2 e concluímos que caso o tipo de *input* não seja adequado ao sistema ortográfico ao qual uma língua está inserida, produções indesejáveis serão mais recorrentes.

Na seção a seguir abordaremos uma questão que leva alguns professores de língua estrangeira a refletir no tocante a maneira de como levar aspectos fonético-fonológicos para sala de aula. Enquanto alguns teóricos defendem a instrução implícita como o meio mais eficaz de se trabalhar aquisição, outros acreditam que a instrução explícita é também um meio útil de levar o aprendiz a adquirir determinados aspectos de L2.

1.7 A EXPLICITAÇÃO DOS ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DA L2

Segundo Schmidt (1990), não há aprendizado de qualquer aspecto de uma L2, sem pelo menos um grau mínimo de atenção e de consciência. O autor chama a atenção para a palavra “notar”. Para ele, o sentido dessa palavra é muito mais amplo que uma mera percepção, propondo assim a Hipótese de Percepção (*noticing hypothesis*), onde determinados aspectos do *input* linguístico da L2 são convertidos em *intake*.

Acerca do tipo de instrução que o aprendiz deve ser exposto, Alves (2012) atribui dois tipos de instrução: implícita e explícita. Há muitos questionamentos acerca da melhor forma de instruir o aprendiz. Hulstijn (2005), ao fazer uma definição acerca da instrução implícita e explícita, atribui que o aprendizado implícito diz respeito a um processamento do *input* de forma que o indivíduo não tenha tal intenção, acontece de forma inconsciente, como ocorre quando estamos adquirindo nossa L1. Já outros teóricos como Alves (2012) defendem que a instrução explícita, que coloca o aprendiz diante de determinados aspectos da língua de forma consciente, exerce um caráter muito importante no processo ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito aos

aspectos fonético-fonológicos da L2, visto que coloca o aprendiz diante de processos antes não percebidos.

Em meio a essa discussão, Ellis (2005) caracteriza a possibilidade de interação entre esses dois tipos de conhecimento a partir de três perspectivas: Não Interface, Interface Forte e Interface Fraca.

Na perspectiva da Não Interface, Krashen (1981) e Schwartz (1993) trabalham na proposta que não há interação entre essas duas formas de conhecimento, visto que envolvem mecanismos distintos de aquisição, sendo um de forma consciente (explícito) e o outro de forma inconsciente (implícito). Dessa forma, os teóricos acreditam que não dá pra usar o conhecimento explícito em situações não monitoradas.

Na perspectiva da Interface Forte, Schaword-Smith (1981) e Dekeyser (1997,1998), afirmam que o conhecimento explícito pode vir a se converter em conhecimento implícito, se opondo completamente a perspectiva da Não Interface.

Na perspectiva da Interface Fraca, R. Ellis (1993, 1994a) e N. Ellis (1994) propõem que aspectos sistematizados pelo professor podem vir a ser utilizados pelo aluno de forma não monitorada. Na pior das hipóteses o conhecimento explícito levará o aprendiz a perceber determinados aspectos antes não notados da L2, exercendo assim um caráter positivo na produção linguística. Nesse caso, a instrução explícita atua como um facilitador no processo ensino-aprendizagem.

Na prática pedagógica de L2 fala-se muito acerca do melhor método a ser utilizado. Ora o ensino de L2 contempla apenas regras gramaticais, totalmente descontextualizadas, ora a ênfase recai no ensino comunicativo. Entretanto, a busca por um equilíbrio seria talvez a melhor abordagem de ensino. O que nos leva a perceber que a instrução explícita não pode ser vista como uma mera aplicação sistemática, isolada, descontextualizada, ao contrário, pode-se trabalhar aspectos fonético-fonológicos num ambiente comunicativo.

No que diz respeito ao ensino, qualquer abordagem adotada pelo professor deve ser significativa para o aluno. Instrução explícita é muito mais que falar sobre a língua. O fato de o professor, por exemplo, mostrar para o aprendiz de forma contextualizada, determinados aspectos antes não percebidos.

Tratamos como se dá o processo da CF em L2, como também abordamos os níveis por que passam um aprendiz ao adquirir os aspectos fonético-fonológicos da L2. Sobre o processamento e a produção desses aspectos vimos que o indivíduo começa a perceber diferenças entre os sons da L2 e os da L1, mas que é necessário também que o

indivíduo possa discriminar esse som como não pertencente ao seu inventário fonético. Sobre os modelos teóricos referentes a esse processamento abordamos a influência da bagagem linguística na produção da L2, como também discutimos essa influência no tocante à escrita, em como essa escrita acarreta em produções indevidas, sejam elas orais ou escritas. Tratamos a respeito do tipo de instrução que o professor pode recorrer no processo ensino-aprendizagem dos aspectos fonético-fonológicos.

Passaremos agora para o próximo capítulo, onde abordaremos os aspectos metodológicos do nosso trabalho.

2. METODOLOGIA

Este trabalho constitui-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa. Nosso corpus se deu a partir de uma turma de 22 alunos de 2º ano do Ensino Médio, em uma escola pública da cidade de Guarabira-PB. A atuação aconteceu durante o período em que atuamos como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UEPB) no subprojeto de inglês do Campus III.

O trabalho aconteceu em 04 etapas distintas. Na primeira e segunda etapa verificamos a maneira como os estudantes brasileiros tratam a escrita do inglês como L2 a fim de observar a interferência ou não da L1, ou seja, processos de TGF. Na terceira etapa, fizemos um trabalho de análise acústica, em que selecionamos um som que não faz parte do inventário fonológico do PB, a interdental desvozeada /θ/, para produção sem instrução, realização de atividades de instrução explícita e produção pós-instrução pelos alunos.

Essas três primeiras etapas constituem a parte da análise quantitativa da pesquisa. Utilizamos valores relativos (%) referentes aos processos fonológicos de TGF e TF encontrados.

Na quarta etapa, a análise qualitativa, conduzimos os alunos a refletirem acerca da relevância do conhecimento dos aspectos fonético-fonológicos do inglês para que se obtenha um melhor desempenho no processo ensino-aprendizagem. Esta constitui a parte qualitativa desta pesquisa. Descreveremos a seguir como se deu cada etapa:

2.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

- **1ª etapa – processos de TGF da oralidade para a escrita**

Realizamos a primeira atividade em uma aula (45min). Nesta etapa procuramos investigar a influência da L1 em relação à escrita da L2. Fornecemos aos alunos uma folha contendo vinte e dois espaços em branco para que eles pudessem preencher com as palavras que ouviam (cf: *dictation*, *Apêndice A*).

Os alunos tiveram contato com as habilidades de percepção e produção a partir de áudios² de falantes nativos do inglês. Após ouvirem cada palavra duas vezes e repetirem em voz alta, os discentes as escreviam. Em seguida, fizemos a análise dos dados para verificação da existência ou não de transferência grafo-fônico-fonológica.

- **2ª etapa – processos de TGF da escrita para a oralidade**

Desenvolvemos a segunda atividade em uma aula (45min). Nesta etapa, sem *input* acústico, trabalhamos com rimas. Os alunos receberam uma lista de cinco palavras-veículo (PV) e para cada uma delas havia três novas palavras onde eles deveriam indicar qual rimaria com a PV. Duas das cinco PVs apresentavam relação grafo-fônica bastante regular e as demais possuíam correspondência ortográfica, contudo não havia correspondência sonora (cf: *Apêndice B*).

- **3ª etapa – processos de TF na oralidade**

Esta terceira etapa aconteceu em duas aulas em dias alternados (45min cada). Na primeira aula procuramos fazer um diagnóstico que pudesse comprovar se houve ou não a interferência da L1 no tratamento acústico do inglês como L2. Os alunos tiveram contato com o gênero textual “tirinha” - *Monica's Gang* – apenas como um meio utilizado para chegar aos resultados (*Anexo A*). Solicitamos que 03 (três) alunos-voluntários pudessem nos fornecer os dados orais que serviram para compor nosso corpus. Utilizamos um gravador *Zoom H1 Handy Recorder 200m* para a coleta. Selecionamos uma das frases da tirinha (*think she'll be gone a long time*) e pedimos que cada aluno lesse a mesma frase três vezes (três ocorrências para cada aluno). Essa leitura não teve qualquer tipo de instrução. Os dados foram rodados e analisados

² Disponível em: <https://youtu.be/dNP5BzrBiOg>; <https://youtu.be/sEDy0wGaXJY>

acusticamente, no programa computacional PRAAT versão 5.3 (Boersma & Weenink, 2014).

Na segunda aula, demos início ao trabalho de instrução explícita. Levamos os alunos a perceberem que nessa frase havia um som que não fazia parte do inventário fonológico da nossa língua – a fricativa interdental desvozeada /θ/. Por não terem consciência desse som, presente no sistema fonológico do inglês, recorrem ao som da alveolar /t/ que corresponde ao som mais próximo na L1 do dado apresentado. Os alunos foram instruídos a produzir este som (a fricativa interdental desvozeada /θ/) na palavra “***think***” após indicarmos o modo e ponto de articulação para sua realização.

Após instrução, solicitamos aos três alunos que lessem novamente a mesma frase (*think she'll be gone a long time*) três vezes, porém agora conscientes de como se dá a realização do som em estudo.

2.2 ANÁLISE QUALITATIVA

- **4ª etapa– reconhecimento de algumas distinções fonético-fonológicas do inglês e do PB**

Esta etapa foi desenvolvida numa aula (45 min). Levamos algumas frases em inglês contendo pares de palavras onde apenas a mudança de um segmento consonantal provocaria a distinção de significado – um par mínimo - como em *cat* (gato) [khæt] e *catch* (pegar) [khætʃ].

As frases apresentadas foram: “*Can the cat catch the rat?*”, “*DJs were playing a beach beat at the beach*”, “*Sheep in a jeep meet on the street every week for a deep sleep*”.

Em contrapartida levamos pares de palavras no PB com os fones [t] e [tʃ] como a palavra “tia” pronunciada [tia] e/ou [tʃia]. Essa troca de fonemas não modifica o sentido. As duas produções equivalem à mesma palavra, ou seja, enquanto em português são alofones, em inglês são pares mínimos.

Ao trabalhar com as frases que continham esses fonemas, os alunos não tinham essa preocupação em relação à utilização da palatal ou da alveolar ao pronunciarem palavras como *cat*, *catch*, *beat*, *beach*, *jeep* e *deep* utilizando o mesmo fonema [tʃ] na primeira e segunda frase e [dʒ] na terceira respectivamente em todas as ocorrências.

Para estimular o reconhecimento das diferenças entre o sistema fonológico do inglês e do PB, os estudantes tiveram que julgar suas próprias produções, tanto em inglês quanto em português até perceberem que no PB, a troca dos fonemas não mudava o sentido da palavra, já em inglês a troca de um fonema por outro acarretava em palavras com sentidos distintos, podendo levar até a uma confusão no processo comunicativo.

Após a instrução explícita dos fonemas e alofones, aplicamos um questionário aos estudantes onde perguntamos se eles já haviam percebido essa distinção sonora do inglês e do português e se eles consideram esse tipo de atividade importante para ajudá-los na aquisição da L2.

Discutiremos sobre as respostas apresentadas pelos alunos no capítulo seguinte; de Análise e Discussão dos Dados.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados e discussões referentes a cada etapa. Em primeiro lugar tratamos a respeito dos processos de TGF. Em seguida, recorreremos aos dados orais dos estudantes e para finalizar, tratamos da importância dos alunos conhecerem na prática as distinções fonético-fonológicas do inglês e do português.

3.1 A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA

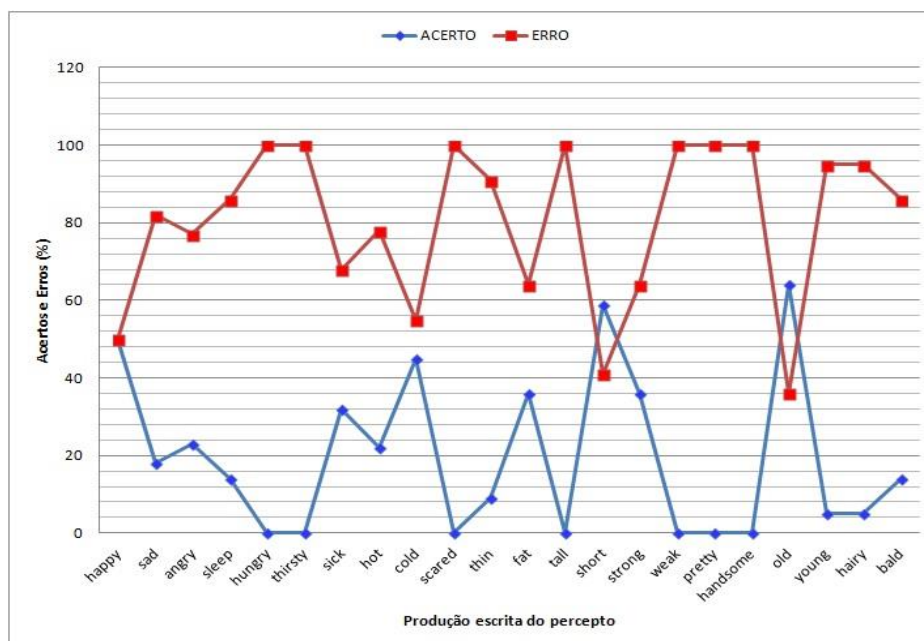


Gráfico 1: Índice de erros e acertos na produção grafo-fônica dos itens lexicais

Conforme observamos no gráfico 1, a quantidade de desvios ortográficos (a parte vermelha do gráfico) apresentados pelos estudantes comprova nossa hipótese da influência da L1 no processo de escrita da L2. Os dados apontam uma carência em relação ao conhecimento dos padrões fonotáticos da L2. A seguir descrevemos na tabela 1 o percentual de acerto e erro de cada palavra.

Consideramos como erro a tentativa dos estudantes em escrever as palavras seguindo os padrões fonotáticos do PB e a substituição de alguns fonemas do inglês por um que seja próximo no PB, o que deu origem a fenômenos fonológicos bastante recorrentes como epêntese vocálica e labiodentalização da fricativa interdental desvozeada.

	ACERTO (%)	ERRO (%)
happy	50	50
sad	18	82
angry	23	77
sleep	14	86
hungry	0	100
thirsty	0	100
sick	32	68
hot	22	78
cold	45	55
scared	0	100
thin	9	91
fat	36	64
tall	0	100
short	59	41
strong	36	64
weak	0	100
pretty	0	100
handsome	0	100
old	64	36
young	5	95
hairy	5	95
bald	14	86

Tabela 1: Valores de acerto e erro das produções grafo-fônicas.

Devido à consistência na relação grafo-fônica do PB, o aprendiz transfere para a escrita do inglês os padrões fonotáticos de sua L1. Como o inglês possui um sistema ortográfico opaco, a tentativa dos alunos em tentar escrever palavras desta língua buscando a relação grafema-fonema, acarreta numa produção diferente da almejada. Ao tentar falar e escrever as palavras, estudantes brasileiros de inglês como L2 procuram estabelecer a correspondência entre a letra e o som.

Uma vez que a oralidade é pouco contemplada no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras, ao ouvir um som que não faz parte do seu inventário fonológico, é comum que os alunos ortograficamente cometam a TGF, uma vez que possuem como suporte apenas os sons e os padrões fonotáticos da L1, pois como afirma Zimmer, (2004, p. 61) “não é apenas a diferença entre sistemas fonológicos que subjaz à transferência durante a recodificação leitora, mas também os princípios alfabéticos da língua-fonte e da língua-alvo”.

A falta de integração entre os aspectos fonéticos da L2 e as outras habilidades comunicativas acarretam dificuldades no momento da comunicação oral e escrita. Se o

aluno não desenvolver a CF da língua alvo durante o processo de aquisição, isso comprometerá a aquisição das competências linguísticas.

Discutiremos apenas os fenômenos mais recorrentes, a dizer, a epêntese vocálica e a labiodentalização da interdental.

3.1.1 EPÊNTESE VOCÁLICA

Silva (2011) define epêntese como um fenômeno fonológico de inserção de vogal ou consoante. No português, a epêntese se caracteriza pela inserção de uma vogal entre consoantes em encontros consonantais que envolvam oclusivas, africadas, nasais ou fricativas. Por exemplo, *afta* [afta] ~ [afita] ou *dogma* [dɔgma] ~ [dɔgima]. Uma vogal epentética pode também ocorrer em final de palavra, como por exemplo, em *Varig* [varigi]. A vogal [i] é a vogal epentética recorrente no português.

Como o padrão silábico do português brasileiro é sensível a produção de consoante em posição de coda, como acontece na língua inglesa em palavras como, por exemplo, “dog” onde temos a estrutura silábica CVC, um aprendiz brasileiro faz a seguinte produção [dɔgi], nesse caso a consoante que ocupava a posição de coda passa para a posição de ataque, atribuindo à palavra um novo núcleo, fazendo a reestruturação silábica baseada nos padrões do ritmo do português brasileiro, que é o silábico. A palavra [dɔg] que antes era um monossílabo passa a ser [dɔgi] uma dissílaba, seguindo a estrutura silábica do português brasileiro CV.

Obtivemos como exemplo de epêntese vocálica, “seddy*” para a palavra “sad” [sæd], “coldy*” para a palavra “cold” [kəʊld], “oldy*” para a palavra “old” [əʊld] e “islypi*” para a palavra “sleep” [sli:p]. Os aprendizes transferem para a escrita os padrões da L1 ao tentar equilibrar as sílabas, tornando-as como ritmo silábico do português brasileiro, já antes mencionado, CV. Essas produções são recorrentes da não CF no nível da sílaba, visto que os estudantes não têm conhecimento das combinações possíveis de ocorrer na formação silábica da língua inglesa.

3.1.2 LABIODENTALIZAÇÃO DA INTERDENTAL

As fricativas interdentais /θ/ (surda) e /ð/ (sonora) não fazem parte do inventário fonético do português brasileiro. Isso dificulta muito para o aprendiz no momento da aquisição. Ao ouvir as palavras da língua inglesa com esses sons, o aluno vai buscar no

seu inventário fonético o som que mais se aproxima. Esses sons são geralmente substituídos por /t, d/, /s, z/, /f, v/.

Obtivemos resultados desses acima mencionados em palavras como “thin” [θin], escrita pelos alunos como ³*[fin] e thirsty [θɜ:sti], produzido *[fosti].

Essas produções se mostram devido o aprendiz não ser consciente fonologicamente no nível dos fonemas, o que leva o aprendiz a não estabelecer novos padrões sonoros advindos da língua-alvo.

3.2 O TRATAMENTO DA ESCRITA DO INGLÊS POR ALUNOS BRASILEIROS EM FASE INICIAL

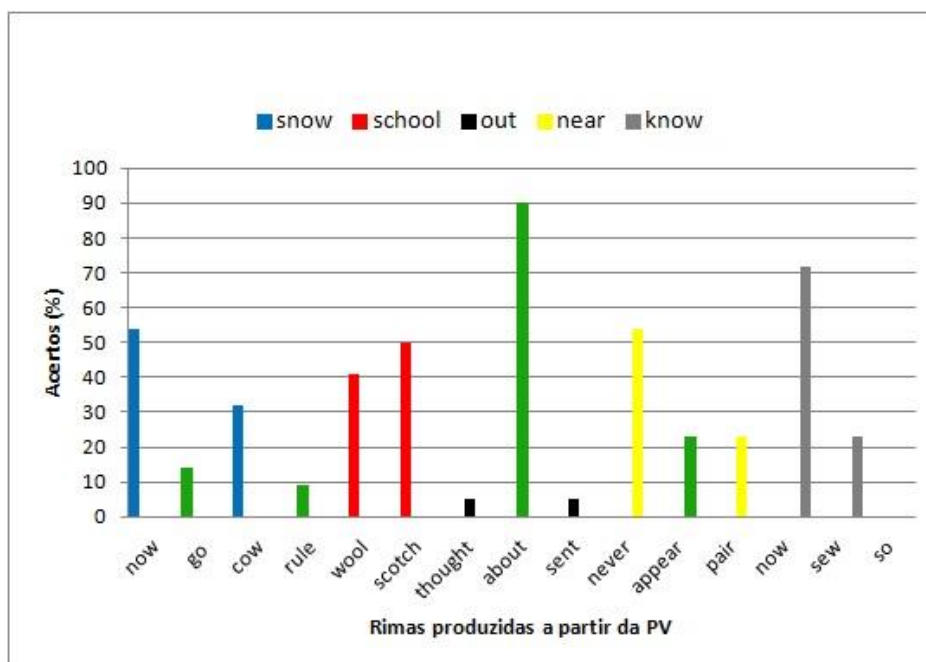


Gráfico 2: Índice de acertos das palavras com rimas em inglês

As palavras apresentadas na parte superior do gráfico 2 são as PVs. Cada uma está representada por uma cor específica, a saber, azul, vermelho, preto, amarelo e cinza, respectivamente. As palavras na parte inferior do gráfico 2 são as palavras que os alunos deveriam indicar como rima para as PVs. Para cada PV foi estabelecido 03 opções de escolha. As respostas corretas são representadas pela cor **verde**.

Em nossos resultados, conforme vemos no gráfico 2, os alunos utilizam os padrões do português, que segue uma regularidade grafo-fônica, ao indicar que, por exemplo, palavras como: *snow* [snəʊ]; *now* [naʊ] (54%); *school* [sku:l] – *scotch* [skɒtʃ]

³ O asterisco (*) indica a maneira como os estudantes escreveram as palavras.

(50%) ; *out* [aʊt] – *about* [əbaʊt] (90%) ; *near* [niəɹ] – *never* [nevəɹ] (53%); *know* [nəʊ] – *now* [naʊ] (72%) são itens lexicais que apresentam rima silábica. Caso esses lexemas pertencessem ao PB, poderiam apresentar correspondência grafo-fônica por esta ser uma língua mais estável quanto a esses padrões. É interessante destacar que nenhum estudante apontou a rima correta da última PV, *know* – *so*, deixando-se levar pela correspondência ortográfica da palavra *now*, apresentando o maior índice de escolha, 72%.

Percebemos que em todas as palavras eles buscaram apenas como suporte a escrita. Caso os estudantes dessem ênfase ao aspecto sonoro, certamente perceberiam que com exceção de *out* [aʊt] – *about* [əbaʊt], as demais respostas não apresentam rima silábica. Ainda chamamos a atenção para a resposta dos alunos: *near* – *never*, (53%) que atentaram para a consciência no nível das aliterações.

3.3 PROCESSOS DE TF NA ORALIDADE

De acordo com Othero (2005), a fricativa interdental /θ/ desvozeada não faz parte do inventário fonológico do PB. Isso dificulta muito para o aprendiz no momento da produção. Ao ouvir as palavras da língua inglesa, o aluno vai buscar no seu inventário o som que mais se aproxima.

Em nossos resultados obtivemos a substituição da interdental desvozeada [θ] pela alveolar [t]. Num total de nove produções antes da instrução, obtivemos nove substituições da fricativa interdental desvozeada /θ/ pela alveolar [t]. Ou seja, 100% dos nossos dados foram produzidos com um desvio na pronúncia do som da língua alvo. Vejamos na Fig. 3 algumas das produções:

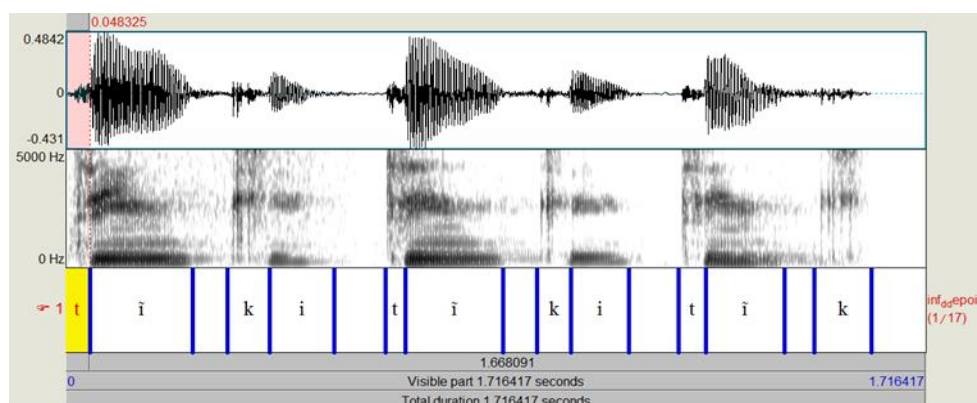


Figura 3: TF na produção da alveolar [t] no contexto da interdental [θ] produzida antes da instrução.

Uma vez que o indivíduo não é consciente fonologicamente na língua inglesa, não consegue estabelecer um novo padrão sonoro no processo de percepção-produção. Conforme vemos na Fig. 3, houve uma substituição da fricativa interdental desvozeada [θ] pela alveolar [t].

Uma oclusiva é produzida com uma obstrução total da corrente de ar seguida de uma soltura. Essa produção gera um intervalo, *VOT* (*voice onset time*) (Tempo de Início de Vozeamento) entre a produção da oclusiva e o vozeamento do próximo segmento que decorre de um mínimo de energia no sinal acústico. Isso indica que pouco ou nenhum som erradia do trato vocal obstruído. Como as fricativas não têm obstrução total da corrente de ar, não possuem esse intervalo.

Para que esse novo padrão sonoro seja estabelecido é importante a intervenção do professor levando ao aprendiz o reconhecimento das distinções fonético-fonológicas das línguas em questão. Essa atuação pedagógica pode se dá através de instrução explícita, onde o aprendiz, de forma consciente, é levado a perceber tais distinções, conforme os estudos de Alves (2012).

Mascherpe (1970) já destacava que a proximidade articulatória entre os fonemas de uma língua e outra é uma das primeiras dificuldades que os estudantes encontram ao tentar imitar um som estranho ao da L1. Como não vê diferenças entre os sons, usam um fonema da L1 que seja próximo daquele que ouviu transferindo-os naturalmente à L2 e produzindo apenas os fonemas semelhantes.

Após a instrução explícita da forma como esse som deve ser produzido, numa segunda análise acústica pós-instrução as fricativas começam a surgir. Obtivemos das nove, um total de 08 (oito) produções da fricativa interdental desvozeada /θ/, ou seja 89% produziram corretamente este fone. Esses resultados comprovam que apesar de não pertencer ao nosso inventário fonológico é possível obter êxito no ensino de pronúncia do inglês como L2 através de atividades que levem o aprendiz a pensar conscientemente sobre os sons da L1 e da L2. Vejamos na Fig. 4 algumas das produções após a instrução:

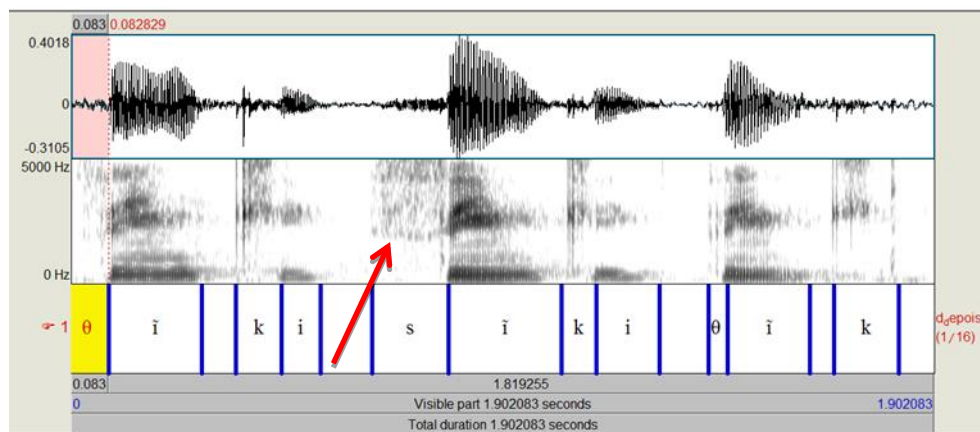


Figura 4: Produção da interdental desvozeada /θ/ em duas ocorrências e da fricativa alveolar [s] como única ocorrência de desvio no processo pós-instrução

De acordo com Kent & Read (2002) uma fricativa é produzida com dois passos principais, uma constrição no trato vocal e uma pressão do ar em alta velocidade através da constrição.

Segundo os autores, o ponto de constrição na produção das fricativas, ativa *polos* e *zeros*. Os *polos*, para os estudos em fonética acústico-articulatória, representam os formantes, que são modos naturais de vibração do trato vocal. Os *zeros* são antifomantes. Um *polo* produz um reforço de energia aplicada, enquanto um *zero* causa uma perda de energia aplicada. Essa ativação provoca um fluxo turbulento que no espectrograma pode ser identificado por uma área cinza, onde a energia pode estar menos ou mais intensa ao longo do sinal. Fricativas estridentes (alta intensidade) como [s] vão provocar uma concentração de energia maior (seta vermelha da Fig. 4), fricativas menos intensas, como o caso do nosso objeto de estudo da interdental desvozeada [θ] causarão uma concentração de energia mais baixa (parte destacada de amarelo da Fig. 4).

Percebemos na Fig. 4 que com o aumento da pressão de ar no ponto de constrição em [s], o espectrograma fica mais escuro e com a diminuição da pressão de ar no ponto de constrição em [θ], o espectrograma fica mais claro.

Porém antes de comprovar a produção da fricativa, é necessário uma análise mais detalhada do segmento apresentado. As fricativas interdentais possuem características acústicas muito semelhantes com as labiodentais, de forma que é praticamente impossível identifica-las visualmente no espectrograma. Então como determinar se houve a produção de uma ou de outra?

Ladefoged & Johnson (2011) afirmam que esses fonemas compartilham dos mesmos padrões acústicos, sendo, portanto necessário utilizar como parâmetro para determinar a produção deles o valor da F2 do núcleo da sílaba.

O autor estabelece como valor para essa vogal alta coarticulada [ɪ̥] uma medida de 1800 Hz. O estabelecimento da medida da F2 como parâmetro se dá pelo fato deste formante possuir as propriedades de antero-posterioridade do segmento. Ou seja, caso a energia da fricativa seja menor que 1800 Hz, teremos a produção de uma labiodental, caso o valor da energia da fricativa supere 1800 Hz, teremos a produção de uma interdental.

O que faz a labiodental ter uma energia levemente mais baixa é devido ao ponto de obstrução deste segmento ser realizado na abertura do tubo ressonador (lábios e dentes) o que vai gerar uma maior extensão para propagação das partículas de energia, onde elas estarão mais difundidas, com o mínimo possível de concentração. Como as interdentais têm uma obstrução um pouco mais posterior, a extensão do tubo ressonador terá uma leve redução e em comparação com as labiodentais, a concentração de energia terá um leve aumento.

Em nossa análise, todos os valores das fricativas, com exceção da estridente, que obtêm uma medida de energia muito alta, superando 4000 Hz, obtivemos valores que variaram entre 1900 a 2300 Hz, o que comprova a produção da interdental desvozeada, fonema pertencente ao inventário fonológico do inglês.

Como obtivemos 89% de acerto, esses resultados comprovam que apesar de não pertencer ao nosso inventário fonológico é possível obter êxito no ensino de pronúncia do inglês como L2 através de atividades que levem o aprendiz a pensar conscientemente sobre os sons da L1 e da L2.

Percebemos na Fig. 4 que com o aumento da pressão de ar no ponto de constrição em [s], o espectrograma fica mais escuro e com a diminuição da pressão de ar no ponto de constrição em [θ], o espectrograma fica mais claro.

Chamamos ainda a atenção para a presença de outro processo fonológico recorrente na produção do inglês como L2, a epêntese vocálica, processo discutido nos dados de TGF, fenômeno que representa de maneira significativa a influência da L1 na L2.

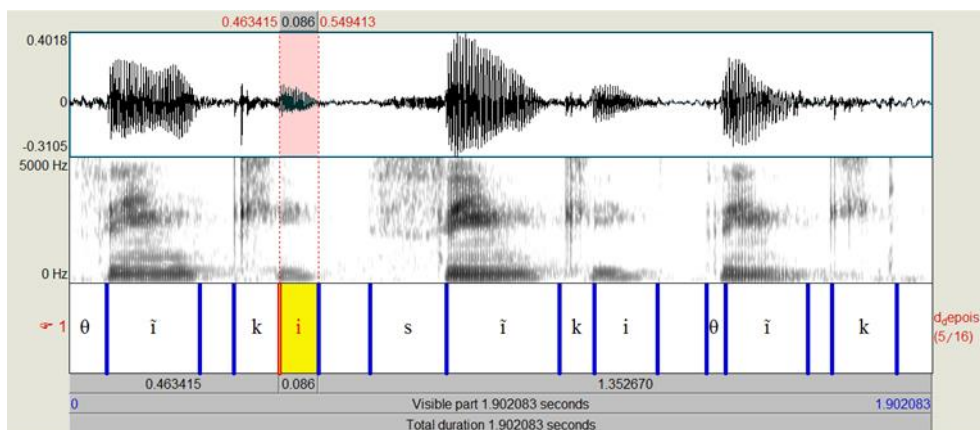


Figura 5: produção da epêntese vocálica

Das 18 (dezoito) produções dos nossos informantes, antes e depois da instrução, obtivemos um total de 16 (dezesesseis) epênteses vocálicas na posição de paragoge (fim da palavra). Ou seja, nossos dados apontaram a inserção da vogal epentética no fim da palavra *think*[i] em 89% das produções. A este processo, damos o nome de *adição* ou *reforço silábico* (cf: Cagliari 2002) em consonância com os padrões rítmicos do PB, transformando uma palavra monossilábica da língua em inglesa em uma palavra dissílaba, reestruturando-a em duas sílabas compostas por consoante-vogal (CV) - [θī]-[ki] (parte destacada de amarelo na Fig. 5).

3.4 RECONHECIMENTOS DE ALGUMAS DISTINÇÕES FONÉTICO-FONOLÓGICAS DO INGLÊS E DO PB

É muito importante que o aprendiz seja capaz de reconhecer e manipular sons que no inglês são pares mínimos (PM), mas que no PB estão em distribuição complementar (DC). Por exemplo, a alveolar [t] dependendo do ambiente fonológico em que se encontra (diante da vogal alta [i]), pode ser palatalizada por alguns falantes de algumas regiões brasileiras. Essa palatalização não acarreta em distinção de significado, pois ao pronunciar palavras como [tia] ou [tʃia] estamos nos referindo ao mesmo vocábulo – (DC). Essa troca, no entanto, em palavras da língua inglesa pode levar a troca de significado - (PM), como no caso dos trava línguas trabalhados em sala de aula.

A seguir, traremos algumas das respostas dos alunos acerca da importância desse conhecimento que envolve PM e DC no ensino do inglês.

Entrevistador (E) - Antes dessa atividade, você havia notado essas diferenças?

Informante A (IA) - “Não, eu não prestava atenção nisso”.

Informante B (IB) - “Não, nunca cheguei a prestar atenção nisso”.

Informante C (IC) - “Não, eu não percebia essa diferença”.

Informante D (ID) - “Já havia percebido toda essa diferença entre escrita e pronúncia através de músicas”.

Informante E (IE) - “Sim, porque estudo em casa, mas o estudo na sala de aula me tirou algumas dúvidas”.

O que nos chamou a atenção nas respostas dadas pelos estudantes foi em relação ao que nos relataram os informantes **D** e **E**. Desde nossos primeiros contatos com a turma, percebíamos uma maior intimidade com a língua inglesa desses dois alunos. Em uma conversa informal, esses estudantes nos confirmaram nunca terem estudado inglês em alguma escola de idiomas, mas o que os tinha levado a resultados melhores em relação aos demais colegas era o interesse que tinham pela língua e o fato de estarem sempre em contato através de filmes, séries e músicas, corroborando os estudos de Silva Jr (2014) ao afirmar que o *listening*, precedendo as demais habilidades, contribui para uma pronúncia mais eficaz.

E - Em sua opinião, esse tipo de atividade ajuda em seu inglês?

IA – “Sim, pois ajuda na nossa pronúncia na hora de falar inglês”.

IB – “Sim, porque ajuda a nós compreender muitas coisas”.

IC – “Sim, na pronúncia e significados”.

ID – “Sim, pois a pronúncia é fundamental, e essa aula nos ajudou bastante nesse aspecto”.

IE – “Muito, pois ajuda muito a aperfeiçoar minha pronúncia, que não é tão boa”.

Todos os alunos foram unânimes em afirmar as contribuições de se trabalhar esses aspectos em sala de aula. Na verdade, percebemos que os alunos se sentem desestimulados muitas vezes pelo fato de se abordar sempre a mesma coisa quando se trata de L2. Eles entenderam que estudar inglês vai muito além do verbo “*to be*” e essa descoberta fez com que nossas aulas se tornassem mais dinâmicas e significativas para melhoria da pronúncia dos discentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme comprovado nos resultados, podemos concluir sobre a importância que deve ser dada ao ensino do inglês levando em consideração os aspectos fonético-fonológicos. Fica evidente o papel do professor como meio de levar o aprendiz a ter conhecimento de tais aspectos, levando-os a perceber que a L1, PB, não segue necessariamente os mesmos padrões da L2, inglês, para otimização no processo ensino-aprendizagem.

Pela escassez de contato com habilidades orais – percepção↔produção – o aluno compromete o processamento cognitivo em relação a questões fonético-fonológicas da L2. Este não desenvolve, por vezes, de modo satisfatório a CF do inventário fonêmico da L2. Há considerável transferência dos elementos da fala da L1 para a língua alvo que chegam muitas vezes a comprometer as trocas conversacionais pelos interlocutores.

Através dos dados obtidos na etapa quantitativa foi possível perceber que o PB é a ferramenta que os estudantes utilizam para tratar a língua inglesa, seja no contexto escrito ou falado e que a carência do estímulo acústico, recurso pouco explorado em sala de aula, contribui de forma significativa para realização de processos de TF.

Conforme apresentado na etapa qualitativa deste trabalho, a utilização de exercícios que abordam aspectos fonético-fonológicos do inglês, levando o aprendiz a pensar conscientemente sobre a língua, acarreta em produções mais eficazes em relação ao tratamento da L2, favorecendo a uma diminuição considerável de fenômenos provocados pelas TF.

Esperamos com essa pesquisa mostrar a relevância de tais conhecimentos no ensino de inglês como L2, visto que ao saber o porquê de determinados desvios dos padrões fonético-fonológicos, fica mais fácil encontrar uma solução que venha na menor das possibilidades, amenizar tais problemas. Assim, tendo em mãos essa capacidade, o profissional levará para o aprendiz a possibilidade de adquirir um melhor desempenho no sistema comunicacional da L2, corroborando o pensamento de Vasseur (2015) ao afirmar que no processo de aquisição da L2 é importante compreender como o indivíduo aprende para que assim o profissional possa compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2.

REFERÊNCIAS

AKAMATSU, N. *A similarity in word-recognition procedures among second language readers with diferente first language background*. Applied psycholinguistics, v. 23, p. 117-133, 2002.

ALVES, U. K. *Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2*. In: Consciência dos Sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores da língua inglesa/org. Regina Ritter Lamprecht; Ana Paula Blanco-Dutra...[et al.]- 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

ALVES, U. K.; BARRETO, F. M. *O processamento e a produção dos aspectos fonético-fonológicos da L2*. In: Consciência dos Sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores da língua inglesa/org. Regina Ritter Lamprecht; Ana Paula Blanco-Dutra...[et al.]- 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

BLOOMFIELD, L. *Language*. Londres: George Allen and Unwin, 1933.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer* (Version 5.3) Retrieved from: <http://www.praat.org>, 2014.

CAGLIARI, L. C. *Análise Fonológica*. São Paulo, Mercado de Letras, 2002.

CHARD, D.; DICKSON, S. *Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines. Intervention in School and clinic*.v. 34, n. 5, p. 261-70, 1999.

COIMBRA, M. *Metaphonological ability to judge phonetic and phonological acceptability in five-year-old monolingual and bilingual children*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

DEKEYSER, R. *Beyond explicit rule learning: automatizing second language morphosyntax*. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, p. 195-221, June 1997.

_____. *Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar*. In: DOUGHTY, Catherine J.; WILLIAMS, Jessica. *Focus on form in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1998.

DUPOUX, E.; PEPPERKAMP, S. *Fossil markers of language developments: phonological 'deafnesses' in adult speech processing*, Oxford, Oxford University Press, 1999.

ELLIS, R. *The structural syllabus and second language acquisition*. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 1, p. 91-113, 1993.

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

ERDENER, V. D.; BURNHAM, D. K. *The role of audiovisual speech and orthographic information in nonnative speech production*. *Language Learning*, v. 55, n. 2, p. 191-228, 2005.

FLEGE, J. E.; MUNRO, M. J.; MACKAY, I. R. A. *Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language*. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 97, n. 5, p. 3125-3134, 1995.

FLEGE, J. E.; YENI-KOMSHIAN, G.; LIU, S. *Age constraints on Second Language Acquisition*. *Journal of Memory and Language*, v. 41, p. 78-104. 1999.

FREITAS, G. *Sobre a consciência fonológica*. In: LAMPRECHT, Regina et al. *Aquisição fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale/Hove/Londres: Lawrence Erlbaum, 1994.

HULSTIJN, J. H. *Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning – introduction*. Studies in Second Language Acquisition, v. 27, p. 129-140, 2005.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Los Angeles, Pergamon Press Inc, 1982.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. London: Pergamon Press, 1981.

KENT, R. D.; READ, C. *The acoustic analysis of speech*. 2nd edition. New York: Delmar, Cengage Learning, 2002.

KUHL, P. K.; IVERSON, P. “*Linguistic experience and the “perceptual magnet effect”*”. In: STRANGE, W. *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Baltimore: York Press, 1995.

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

LADO, R. *Language Teaching: A scientific Approach*. Nova York: Mc Graw-Hill, 1964.

MASCHERPE, M. *Análise comparativa dos sistemas fonológicos do Inglês e do Português*. (Tese de Doutorado.) Assis: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 1970.

MOULTON, W. G. *Linguistics and Language Teaching in The United States 1940-1960*. In: MOHRMANN, C.; SOMMERFELT, A; WHATMOUGH, J. (orgs.). *Trends in European and American Linguistics 1930-1960*. Utrecht: Spectrum, 1961.

OTHERO, G. A. *Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança*. ReVEL, v. 3, n. 5, 2005.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. e. *Aquisição de segunda língua*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SCHMIDT, R. *The role of consciousness in second language learning*. Applied linguistics, v. 11, p. 129-158, 1990.

SELKIRK, E. *The syllable*. In: HULST, H., SMITH N. *The structure of phonological representations*. Foris: Dordrecht, 1982.

SILVA Jr, L. J. Anais do IV ENID, 2014. *O ensino de pronúncia na formação do aluno de letras: contribuições da habilidade "listening"*. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/anais.php>. Acesso em 08 de março de 2015.

STAMPE, D. *A dissertation on natural phonology*. Tese (Doutorado). Chicago University, 1973.

SCHWARTZ, B. D. *On explicit and negative data affecting competence and linguistic behavior*. Studies in Second Language Acquisition, v. 15, p. 147-163, 1993.

SHARWOOD-SMITH, M. *consciousness-raising and the second language learner*. Applied Linguistics, v. 2, p. 159-169, 1981.

SILVA, T. C. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

TARONE, E.; BIGELOW, M. *Impacto of literacy on oral language processing: implications for second language acquisition research*. Annual Review of Applied Linguistics, Cambridge, v. 25, p. 77-97, 2005.

TSUKADA, K. et al. *A developmental study of English vowel production and perception by native Korean adults and children*. *Jornal of Phonetics*, v. 33, p. 263-290, 2005.

VASSEUR, M-T. *Aquisição da L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2*. In: *Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística*. Alessandra Del Ré (org.). – 2. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

ZIMMER, M. C. *A Transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ANEXO A – TIRINHA DA *MONICA'S GANG* QUE SERVIU COMO SUPORTE PARA TRABALHAR A INTERDENTAL DESVOZEADA /Ø/ PRESENTE NA PALAVRA THINK.



Copyright © 2003 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

5117

APÊNDICE A – DICTATION
Palavras selecionadas para realização do ditado

01. happy
02. sad
03. angry
04. sleep
05. hungry
06. thirsty
07. sick
08. hot
09. cold
10. scared
11. thin
12. fat
13. tall
14. short
15. strong
16. weak
17. pretty
18. handsome
19. old
20. Young
21. hairy
22. bald

APÊNDICE B – ATIVIDADE DAS RIMAS

Find the rhymes.

Snow → now go cow

School → rule wool scotch

Out → thought about sent

Near → never appear pair

Know → now sew so

**APÊNDICE C – ATIVIDADE REFERENTE AO RECONHECIMENTO DE
ALGUMAS DISTINÇÕES FONÉTICO-FONOLÓGICAS DO INGLÊS E DO PB**

Recognizing allophones and phonemes

01. Listen pairs of english words and indicate if the two pronunciations match the same word.

- a) cat [t] catch [tʃ] _____
 b) beat [t] beach [ʃ] _____
 c) deep [d] jeep [dʒ] _____

02. Now listen the words in portuguese and indicate if the two pronunciations match the same word.

- a) tia [t] tia [tʃ] _____
 b) dia [d] dia [dʒ] _____

03. Based on your answers, what can be said about the pairs of sounds [t], [tʃ], [d] and [dʒ] in portuguese and english?

04. Did you notice this before this exercise? Comment.

05. In your opinion, this kind of the exercise help your english? Comment.
