

## Consciência fonológica na aquisição do inglês como língua estrangeira<sup>1</sup>

### Phonological awareness in the acquisition of English as a foreign language

Carla AQUINO

**Resumo:** A presente investigação avaliou habilidades em consciência fonológica (CF) apresentadas por 40 alunos de disciplinas de inglês do curso de graduação em letras de uma universidade em Porto Alegre com o objetivo de avaliar níveis de CF e estabelecer de uma ordem desenvolvimento da mesma em língua estrangeira (LE). Foi aplicado um teste de CF em LE e os resultados sugerem que os alunos brasileiros apresentam altos níveis de CF na língua inglesa desde os primeiros semestres de contato com o idioma. Entretanto, os dados apontam para o fato de que o tempo de contato com a língua, assim como a instrução em disciplinas específicas de fonética e fonologia da LE, influenciam positivamente o desenvolvimento das habilidades de CF, diminuindo a ocorrência de transferências malsucedidas de conhecimentos da L1 para a LE.

**Palavras-chave:** consciência fonológica; transferência; sistemas fonológicos; ensino de língua estrangeira.

**Abstract:** This research evaluated phonological awareness (PA) abilities of 40 students of English as a foreign language (FL) of a university in Porto Alegre. The aim was to level PA and to establish an order for its development in this context. A PA test was applied and results suggest that Brazilian students present a high level of PA in English since the first semesters of contact with the language. However, data indicate that time of contact with the language as well as formal instruction on the FL phonetics and phonology influence the development of PA abilities positively, reducing unsuccessful transfer of knowledge from L1 to FL.

**Keywords:** phonological awareness; transfer; phonological systems; foreign language teaching.

### Introdução

A consciência fonológica (CF), capacidade de tomar a língua como objeto de análise, tem sido amplamente estudada em português como língua materna, inclusive em suas diversas relações com letramento, leitura e memória. Em língua estrangeira (doravante LE), poucos são os estudos realizados e instrumentos criados para a avaliação das habilidades dos aprendizes. Assim, pouco se sabe sobre a ordem de desenvolvimento da consciência fonológica em língua estrangeira e o caminho percorrido pelos aprendizes até o domínio da fonologia da segunda língua<sup>2</sup>.

Tanto em língua materna como em LE, A consciência fonológica desenvolve-se em diferentes níveis e não como um bloco, unitariamente. Este trabalho visa investigar se a ordem de aquisição da consciência fonológica em LE é a mesma da língua materna, e está focado

---

<sup>1</sup> Este trabalho constitui um recorte da pesquisa realizada pela autora em seu mestrado em Letras pela PUCRS sob orientação da Professora Dr. Regina Ritter Lemprecht, com financiamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior). O texto completo pode ser encontrado em PDF no site da biblioteca da universidade.

<sup>2</sup> Os termos língua estrangeira e segunda língua são utilizados indistintamente neste trabalho.

especialmente na consciência nos níveis silábico, que determinará a atribuição de acentos primários na LE, e fonêmico, nível mais complexo por ser menos perceptível auditivamente. Para que o aprendiz possa aplicar regras de acentuação da LE corretamente, ele necessita de um conhecimento mínimo a respeito dos padrões silábicos na língua-alvo, além da necessidade de processar as diferenças entre as duas línguas. Quando o aprendiz não possui consciência a respeito dessas diferenças entre sua língua materna e a língua-alvo, ele tende a transferir padrões conhecidos de sua primeira língua, muitas vezes de forma inadequada.

Por outro lado, quando aprendemos uma língua estrangeira, geralmente somos capazes de notar que ela apresenta certas diferenças em relação à nossa língua, que não se organiza ou não funciona da mesma forma. Cada língua tem seu próprio sistema e há padrões bastante comuns em diversas línguas assim como padrões que são raros, específicos de apenas algumas delas.

Considerando-se que na língua portuguesa a relação grafo-fônico-fonológica<sup>3</sup> é transparente enquanto na língua inglesa essa relação é opaca, ou seja, a informação fonológica da palavra não é facilmente obtida a partir dos padrões de soletração, questionamos se a intervenção explícita por parte do professor pode evitar transferências negativas ou malsucedidas de padrões característicos da língua materna.

Schmidt (1990) acredita que *consciousness-raising*, o chamar a atenção dos aprendizes para propriedades formais da língua, é facilitador da aprendizagem. Para o pesquisador, não há aprendizado sem que o aprendiz tenha sua atenção voltada para determinados aspectos podendo dar-se conta deles (*consciousness as awareness*), ou seja, é só a consciência a respeito de propriedades específicas que pode transformar *input*<sup>4</sup> em *intake*<sup>5</sup>.

O trabalho aqui proposto visa à aplicação de um teste de consciência fonológica em língua inglesa para verificar níveis de CF em alunos brasileiros aprendizes de inglês. O objetivo principal é oferecer dados que possam auxiliar os profissionais da linguagem a planejar intervenções pedagógicas que propiciem uma abordagem de aspectos fonético-fonológicos da L2 em busca da formação de usuários mais fluentes na língua-alvo.

## 1. Consciência Fonológica

De acordo com Lamprecht (2009:18) consciência fonológica é “a faculdade humana de pensar a língua como objeto, de analisar os sons da fala”.

---

<sup>3</sup> Relação grafo-fônico-fonológica remete à correspondência entre padrões de escrita e de pronúncia da língua em questão. Em línguas que apresentam relação grafo-fônico-fonológica transparente, como o português, cada som corresponde a um grafema na convenção escrita. Já em línguas que possuem relação grafo-fônico-fonológica opaca, como o inglês, os padrões de soletração não são capazes de prever o que será pronunciado.

<sup>4</sup> Input – todo o tipo de estímulo recebido pelos aprendizes durante a aprendizagem de uma língua.

<sup>5</sup> Intake – aquilo que é assimilado ou adquirido pelos alunos e passa a fazer parte de seu inventário ativo.

Rigatti-Scherer (2009:25) define consciência fonológica como “a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala. É estar consciente de que a palavra é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas”. A autora afirma que, para que o indivíduo desenvolva consciência da sua língua, ele deve desprezar o significado do que é dito e começar a pensar a forma da língua. Consciência fonológica é, portanto, uma habilidade que se desenvolve quando o indivíduo, além de utilizar essa língua para se comunicar, começa a pensar sobre essa língua, sendo capaz de desprezar o conteúdo linguístico.

A consciência fonológica compreende três diferentes níveis: o silábico, o intrassilábico e o fonêmico. A primeira habilidade em consciência fonológica a ser desenvolvida pela criança durante a aquisição de uma L1 é a sensibilidade às rimas, especialmente rimas de palavras. No nível silábico, o indivíduo é capaz de segmentar as palavras, contando o número de sílabas, invertendo a ordem das mesmas, adicionando ou excluindo sílabas e produzindo palavras que comecem ou terminem com a mesma sílaba de outra palavra. No nível intrassilábico, o indivíduo possui consciência das unidades intrassilábicas de ataque e rima. Ele é, portanto, capaz de manipular rimas e aliteraões características dessas unidades. Já no nível dos fonemas, que parece ser o mais complexo deles, o indivíduo tem a capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades sonoras de valor distintivo na língua. Ele é capaz de segmentar palavras em sons, juntar sons que conhece para formar palavras, apontar palavras que comecem ou terminem com o mesmo som de outra palavra e excluir determinados sons para formar palavras diferentes.

Quando se trata de língua materna, o indivíduo adquire essa habilidade desde muito cedo, antes mesmo de ser alfabetizado. É um processo natural que parece auxiliar consideravelmente a aquisição da escrita. Ou seja, quando a criança entra na escola, ela já venceu muitas etapas de desenvolvimento desse conhecimento.

## **2. Consciência Fonológica em L2**

A consciência fonológica na L2 engloba as mesmas habilidades que a consciência fonológica na L1 do indivíduo. Entretanto, há uma diferença importante entre essas habilidades. Quando o indivíduo está aprendendo uma L2, especialmente no ambiente aqui analisado, o de Inglês como língua estrangeira, ele já traz consigo uma bagagem advinda de seus conhecimentos na L1. Esses conhecimentos abrangem a consciência em diversos níveis e, nesse caso, o aprendiz deve reorganizar e adaptar seus conhecimentos a uma nova língua.

Há duas habilidades fundamentais envolvidas também na consciência em L2, que são reflexão e manipulação. A reflexão acerca dos sons da língua pressupõe notar o inventário de sons da língua-alvo e, especialmente, as diferenças entre os sistemas de L1 e L2. Já a manipulação implica ser capaz de operar sobre os sons dessa língua.

No que concerne à consciência fonológica de uma segunda língua ou LE, o aprendiz deve ter, além dessas habilidades, uma capacidade de julgar processos característicos de interlíngua. Isso significa notar a diferença entre o que é produzido por ele e o que seria característico da língua-alvo. É importante mencionar que, frequentemente, durante o processo de aprendizagem, ao desenvolver uma interlíngua, o falante apresenta produções que não são adequadas nem para uma língua, nem para a outra. O desenvolvimento da consciência fonológica da língua estrangeira é, portanto, uma forma de evitar a fossilização dessa interlíngua e de buscar uma adequação do falante à língua-alvo.

O processamento dos padrões acústicos da L2 se dá em dois momentos: o momento da identificação, da percepção acústica dos sons a serem adquiridos e, em seguida, o momento do processamento desses sons. Nesse segundo momento, o aprendiz deve ter capacidade de processar alguns sons como diferentes dos que figuram na língua materna (ALVES, 2009).

No caso do desenvolvimento de consciência fonológica em língua inglesa, foco de pesquisa deste trabalho, assim como ocorre em qualquer outra língua estrangeira, o aluno deve reorganizar seus conhecimentos de forma a criar novas categorias de sons não existentes em sua L1. Dessa forma, ao reconhecer e assimilar os sons da nova língua, ele não os discriminará em categorias já existentes na L1, mas nas novas categorias criadas para esses sons da L2 que, em muitos casos, não pertencem ao inventário fonológico da L1.

### 3. Transferência

Até os anos 60 acreditava-se que um dos fatores que mais interferia na produção oral em uma segunda língua ou língua estrangeira era a transferência (YAVAS, 1994). A análise contrastiva oferecia recursos para que se estudasse o papel dessas transferências na aquisição de outra língua. A interferência de padrões característicos da língua materna ocorre nos diversos níveis de estudo da língua, seja fonético, fonotático<sup>6</sup> ou sintático.

Uma explicação possível para dificuldades dos falantes na aquisição da LE era a similaridade fonológica entre os sistemas. Isso quer dizer que, se há semelhança entre os sistemas da língua materna e da língua-alvo, torna-se difícil para o aprendiz adquirir certos aspectos; enquanto que, no caso de não haver semelhança, é mais simples para ele adquirir esse novo sistema sem estabelecer transferências.

Weinreich, na obra *Languages in Contact* (1953), trata do papel da transferência na aquisição de uma nova língua, seja ela segunda ou terceira. É nesse momento que surge a diferenciação entre os tipos de transferência realizados pelos aprendizes: a transferência positiva e a transferência negativa, referida pelo autor como *interferência*.

---

<sup>6</sup> Fonotática: conjunto de regras que determinam as combinações de sons possíveis em uma língua.

Segundo Odlin (1989:27), “transferência é a influência resultante de semelhanças e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente adquirida”<sup>7</sup>. Para Zimmer e Alves (2007: 57), a transferência de conhecimentos ou padrões de um L1 para a L2 é “decorrente do entrincheiramento da experiência do falante com os inputs da L1 e da L2”. Segundo os autores, essa experiência vai gerar dois tipos de transferências: “generalizações do conhecimento da L1 para a L2 – ou seja, transferências interlinguísticas – e também supergeneralizações oriundas do input da L2 – transferências intralinguísticas”.

As opiniões dos pesquisadores acerca do papel das transferências positivas e negativas durante a aquisição variam. Entretanto, sabe-se que os dois tipos têm influências diferentes na aprendizagem e que a *interferência*<sup>8</sup> geralmente leva o aprendiz ao que consideráramos como “erro” em uma sala de aula.

Neste trabalho, trataremos como transferência toda a aplicação – bem ou mal sucedida – de conhecimentos advindos L1 na aquisição da L2, seja em termos de inventário, estruturas ou de habilidades metafonológicas.

#### **4. Comparando os sistemas fonológicos e estruturas das línguas**

Uma das diferenças marcantes entre os sistemas de sons do português e do inglês é, no caso das vogais, a duração, mais comumente tratada como traço tenso ou frouxo. No inglês, a duração das vogais depende do contexto seguinte. No português, essa variável não apresenta distinção nas vogais.

Para 7 vogais do português (CÂMARA JR., 2007), são 9 as vogais plenas do inglês (LADEFOGED, 1975), além dos ditongos da língua que são representados graficamente por apenas uma vogal, fato que não ocorre no português. A diferença no espaço de realização das vogais do inglês é muito menor do que no português, caracterizando uma dificuldade para os aprendizes. E, por fim, as duas vogais plenas do português /e/ e /o/, no inglês, ocorrem apenas como segmento inicial de ditongo.

Outra diferença que merece destaque entre os sistemas em questão é a dos sons consonantais existentes em apenas um deles. O Português possui as consoantes /k/ e /ɲ/ que não fazem parte do sistema do inglês, que, por sua vez possui as consoantes interdentais /θ/ e /ð/ que não fazem parte do conjunto de sons do português. Além disso, os “R”s das duas línguas são diferentes e, pela descrição de Ladefoged (1975), o inglês ainda possui outras duas consoantes, /j/ e /w/, que no português são tomadas por Câmara Jr. (2007) como glides.

---

<sup>7</sup> No original, “transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (perhaps imperfectly) acquired”. Tradução minha.

<sup>8</sup> Neste trabalho não será feita distinção terminológica entre os tipos de transferência.

É importante ressaltar que no inglês as nasais e as aproximantes /r/ e /l/ podem ocupar posição de núcleo silábico, enquanto no português não existe consoante silábica; apenas vogais podem preencher essa posição.

No que concerne à sílaba, a fórmula geral no inglês é (C) (C) (C) (V) (C) (C) (C) {C}, em que a consoante entre chaves só se faz possível se fizer parte de um morfema (KATAMBA, 1989); o padrão canônico do português é C C V C (C), em que a consoante parentética, preenchida pelo fonema /S/, só é possível pela regra particular de adjunção (BISOL, 1999).

As restrições de ataque nas duas línguas obedecem ao princípio de sonoridade sequencial, o qual determina que a sonoridade do ataque aumente em direção ao núcleo. Entretanto, casos excepcionais são encontrados em combinações com /S/ inicial. No português, essas estruturas na posição de ataque são reparadas através da epêntese. Já no inglês, elas continuam sendo exceções que violam tal princípio e são comuns tanto em ataques duplos como triplos, os últimos dos quais têm necessariamente /S/ inicial.

Na posição de coda, em especial, são significativas as diferenças entre português e inglês. No português são permitidas apenas codas simples e duplas compostas por qualquer soante e/ou /S/. No inglês, com a possibilidade de codas com até três elementos (as não sufixadas), as combinações são bastante variadas, permitindo a presença de nasais, obstruintes e plosivas nessa posição.

## 5. Metodologia

A pesquisa contou com um total de 40 alunos dos níveis I, III, V e VII das disciplinas de inglês de uma faculdade de Letras, sendo que cada 10 representando um dos níveis, referidos pela análise estatística como N1, N2, N3 e N4, respectivamente. Não foi realizado um teste de proficiência para avaliar o nível real de conhecimento dos alunos sobre a língua. Sendo assim, talvez fosse mais adequado chamar o que tomamos como N1, N2, N3 e N4 por tempo de contato com a língua e não exatamente nível de proficiência. Entretanto, os alunos passam por testes de nivelamento ao entrar nas disciplinas de língua na universidade.

Os sujeitos têm entre 17 e 37 anos de idade, são graduandos do curso de Letras, falantes nativos de língua portuguesa, não moraram no exterior por período maior do que 6 meses e apresentam um sistema fonológico considerado típico em sua língua materna.

O instrumento de avaliação dos alunos selecionados foi um teste de consciência fonológica em LE criado pela pesquisadora. O teste é composto de atividades para verificação de consciência fonológica nos diferentes níveis, a saber: silábico e fonêmico. As tarefas são todas baseadas em *input* auditivo, para que não haja interferência de relações grafo-fônico-fonológicas.

O *Teste de Consciência Fonológica em Língua Estrangeira – Inglês*<sup>9</sup> foi elaborado com base no *CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de avaliação sequencial* (2003), instrumento planejado para avaliar o desempenho de crianças nos componentes da consciência fonológica em língua portuguesa.

O instrumento foi gravado por uma falante nativa de língua inglesa – criada no interior de Nova Iorque e falante de uma variedade do inglês característica da região norte dos Estados Unidos – e conta com o apoio de gravuras para sua aplicação. Os alunos escutam as questões propostas e escolhem a gravura correspondente ou, nos casos de seleção de palavras, apontam para os números 1, 2 ou 3, correspondentes à ordem da alternativa de resposta dada pela falante no teste. Há ainda atividades de segmentação, nas quais os sujeitos devem segmentar palavras e, em seguida, informar o número de sílabas ou sons (fonemas) a que chegaram. As tarefas de segmentação e contagem de sílabas e fonemas possuem palavras e frases curtas. No caso das sentenças, o maior número de sílabas utilizado é 7, e o objetivo dessa organização é apoiar-se o menos possível na memória dos indivíduos, porque sabemos da importância que ela tem no tipo de teste em questão, sem apoio gráfico.

A primeira parte do teste é voltada para a consciência da sílaba em LE e apresenta sete questões, cada uma com quatro tarefas referidas como *a, b, c* e *d*, que envolvem reconhecimento e produção neste nível. A segunda parte, que foca a consciência em nível fonêmico, é igualmente composta por sete questões, com quatro tarefas cada uma, que envolvem reconhecimento e produção. As questões foram nomeadas por siglas que referem o número e o subtteste a que pertencem; as relativas à consciência silábica são referidas como *S1a, S1b, S1c* e *S1d, S2a*, e assim consecutivamente, e as questões voltadas para a consciência fonêmica o são como *F1* a *F7*.

Para cada tarefa de ambas as partes do teste, o sujeito pode marcar um (1) ponto, se conseguir identificar o que é pedido ou produzir o que lhe for solicitado, ou nenhum ponto, no caso de não realizar o que lhe for solicitado ou o fazer de maneira incorreta. As respostas são anotadas em uma folha de respostas, as produções transcritas foneticamente e analisadas pela avaliadora. Ao final do teste, cada aluno pode somar até cinquenta e seis (56) pontos no total. Esse resultado foi comparado entre os representantes dos diferentes níveis de proficiência na língua – Inglês I, III, V e VI.

Outra parte da análise dos dados foi feita através dos resultados parciais ou dos subttestes. Como o teste é dividido em duas partes e em cada uma delas o sujeito pode alcançar até vinte e oito (28) pontos, foram comparados os resultados obtidos por cada sujeito nas duas etapas do teste, visando verificar se ele apresentava maior grau de consciência no nível silábico ou fonêmico.

---

<sup>9</sup> O teste e a descrição detalhada das tarefas estão disponíveis na versão online da dissertação ([www.pucrs.br/biblioteca](http://www.pucrs.br/biblioteca)).

Foram ainda comparados os resultados parciais por grupo, com o objetivo de confirmar dados anteriores que sugerem que primeiramente os indivíduos adquirem consciência fonológica em nível silábico para, apenas posteriormente, adquirir consciência em nível fonêmico, sendo o último mais complexo.

A análise dos dados foi realizada através da Estatística Descritiva (frequências e percentuais), da Análise de Variâncias (ANOVA), do Teste de Friedmann e da Análise de Correlação (Coeficiente de Pearson). Nas conclusões, utilizou-se o nível de significância de 5%. Os dados foram computados no programa SPSS, versão 15.0.

## **6. Resultados e discussão**

Os testes de frequências e de percentuais que calculam a média de acertos, tanto na pontuação geral do teste como em seus subcomponentes – silábico e fonêmico – demonstraram que, considerando todos os sujeitos testados, os alunos brasileiros de inglês como LE apresentam altos níveis de consciência fonológica na língua inglesa. A média geral de acertos foi de 40,57 pontos (dos 56 possíveis), com desvio padrão de 6,35. 27 dos 40 indivíduos, 68% dos participantes, ficaram dentro da média mencionada. A média do subcomponente silábico do teste de CF foi de 20,65 pontos (dos 28 possíveis) e o desvio padrão foi de 3,48. 28 dos 40 sujeitos (70,5%) ficaram dentro da média. No subcomponente fonêmico do teste de CF, a média foi de 19,89 pontos e o desvio padrão de 3,62. Ficaram dentro da média 25 dos 40 sujeitos (62,5%).

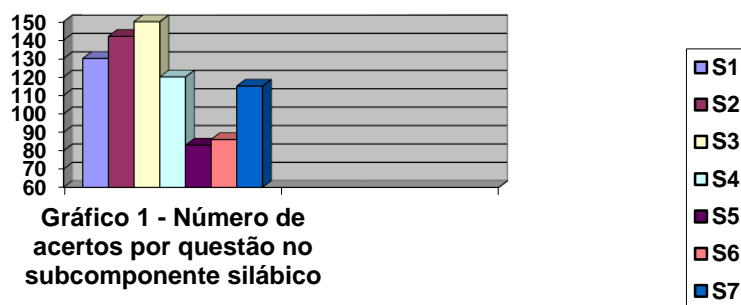
Mais uma revelação feita pela análise estatística descritiva, através do cálculo de frequências e percentuais, foi a de questões que apresentaram maior ou menor dificuldade aos participantes do teste. Os resultados descritos envolvem os quarenta participantes pertencentes aos quatro diferentes níveis de língua inglesa e foram descritos através dos percentuais. Cada participante dos 40 corresponde a 2,5% da amostra. Para cada questão, os informantes podiam alcançar de 0 a 4 pontos nas tarefas solicitadas.

S1, por exemplo, envolve 4 tarefas de síntese silábica. Nessa questão, 32,5% obtiveram pontuação máxima (4 pontos). Não houve indivíduos com pontuação abaixo de 2. Em S2, questão que envolve segmentação de palavras em sílabas, 67,5% dos 40 participantes alcançaram a pontuação máxima. Para S3, questão de identificação de sílaba inicial, 77,5% dos participantes obtiveram 4 pontos. S4, contendo tarefas de identificação de rima em palavras da língua inglesa, apresentou mais variação nos resultados, embora, em geral, a pontuação dos participantes tenha sido alta. 42,5% dos sujeitos obtiveram 4 pontos, mas 2 participantes não pontuaram. Em S5, tarefa de produção com sílaba inicial dada, apenas 5% do grupo, equivalente a 2 participantes, obtiveram pontuação máxima. S6, semelhantemente a S4, apresentou bastante variação nos resultados. Apenas 10% dos sujeitos alcançou a pontuação máxima e 5% não

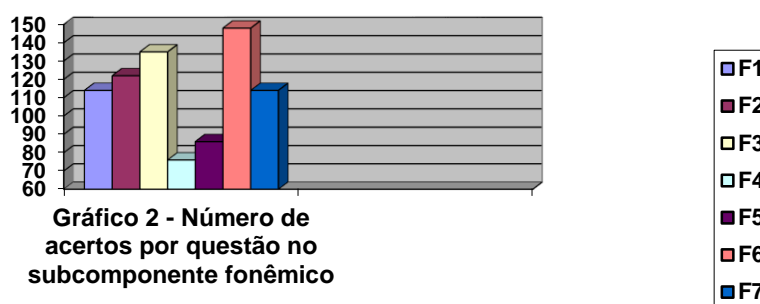


pontuaram. A questão envolvia a contagem de sílabas em sentenças na língua-alvo. Para S7, questão de produção de rima, 32,5% alcançaram 4 pontos.

De acordo com os dados apresentados, o gráfico abaixo compara o número geral de acertos dos quarenta indivíduos por questão.



No subcomponente fonêmico do teste, os resultados por questão foram os descritos na sequência. Em F1, envolvendo tarefas de produção de palavras com o fonema inicial dado, 20% dos participantes obtiveram 4 pontos. Em F2, questão que exigia identificação de fonema inicial, 37,5%, a maior parte dos participantes, alcançaram 4 pontos. Em F3, composta por tarefas de identificação de fonema final, a pontuação foi bastante alta. 45% alcançaram 4 pontos. Para F4, questão de síntese fonêmica, os resultados variaram bastante e 2,5 % do grupo, apenas 1 sujeito, obteve a pontuação máxima. Em F5, questão de segmentação de palavras em fonemas, 12,5% alcançaram a pontuação máxima. F6, questão composta por tarefas de identificação de fonemas consonantais, apresentou um número alto de sujeitos com pontuação máxima, 75% dos participantes. E em F7, envolvendo tarefas de identificação de fonemas vocálicos, 22,5% obtiveram 4 pontos.



De acordo com os dados descritos, temos como questões de maior dificuldade para os sujeitos, S5 e S6 – no subcomponente silábico – e F4 e F5 – o subcomponente fonêmico.

As frequências e percentuais ainda descreveram o desempenho dos participantes do teste dentro de cada uma das 4 tarefas que compunham as questões, referidas como S1a, S1b,

S1c, S1d, F1a, F1b, e assim consecutivamente. Para cada tarefa o sujeito poderia obter 0 ou 1 como pontuação.

Nas tarefas S1c, S1d, F2a, F3c, F6d, os indivíduos apresentaram 100% de acertos. Não houve tarefa em que todo o grupo tenha deixado de pontuar. Nas tarefa F3d houve porcentagens iguais para erros e acertos, 50% para cada. Em S1b, S2a, S2b, S2c, S2d, S3a, S3b, S3c, S3d, S4a, S4b, S4c, S4d, S5a, S5b, S5c, S6a, S6b, S6c, S7a, S7b, S7c e S7d do nível silábico houve maior porcentagem de alunos que pontuaram. Nas tarefas S1a, S5d e S6d houve maior porcentagem de alunos que não pontuaram. Serão comentadas a seguir essas três tarefas mais difíceis.

S1a, tarefa de síntese silábica, envolvia sílabas simples da língua inglesa, que facilmente encontrariam correspondentes na língua portuguesa. A palavra a ser formada seria *cucumber*, que foi dita para o aluno de forma segmentada, *cu-cum-ber*. A estrutura CV-CV-CVC<sup>10</sup>, compreendendo um ditongo na posição de primeira vogal, não foi o que impôs dificuldades para os sujeitos testados. 37,5% dos alunos não reconheceram a bilabial vozeada /b/ da última sílaba e a reproduziram como desvozeada /p/ ao fazer a síntese do termo. Sendo assim, os alunos produziram *cucumper*, mesmo não encontrando sentido para a palavra formada.

Em razão da dificuldade apresentada, 30% dos alunos não realizaram a síntese solicitada e não pontuaram, e apenas 32,5% deles pontuaram na questão. No primeiro nível de inglês testado, em especial, nenhum sujeito pontuou.

Parece haver aqui um primeiro indício de dissociação entre habilidade metafonológica e consciência de aspectos específicos de um sistema. No caso do inglês, a diferença entre consoantes vozeadas e desvozeadas é mais sutil do que no português e este fato pode ter dificultado o reconhecimento da consoante em questão. Há ainda a possibilidade de os alunos não terem conhecimento do próprio termo em questão. Por outro lado, não há como negar que os 70% de sujeitos que realizaram a tarefa de síntese possuem habilidades metafonológicas, uma vez que cumpriram a tarefa solicitada, mesmo substituindo a consoante vozeada por sua contraparte desvozeada.

Em S5d, tarefa de produção com sílaba dada, as produções dos alunos testados foram as mais variadas; 26 alunos, o equivalente a 65% dos sujeitos testados, não apresentaram qualquer produção. Dos 35% que realizaram o que era pedido na tarefa, apenas 10% o fizeram de forma correta, o que corresponde a apenas 4 alunos. Os 25% restantes produziram especialmente com base na grafia enquanto a questão pedia que se produzisse com o som dado.

---

<sup>10</sup> Utilizamos aqui a representação VC na primeira sílaba da palavra ‘cucumber’ pelo fato de que não termos discutido a representação CV(C) ou CV(V) para o ditongo, que é o caso da sequência [ju] no inglês.

No nível 1 de inglês há uma produção com a vogal /ɔ/ precedendo a oclusiva /k/. No nível 2, há interferência grafo-fônico-fonológica na produção de *Ukraine*, uma vez que o termo é pronunciado com ditongo inicial [ju], som representado graficamente pela mesma letra que pode representar a vogal-alvo da tarefa. Nos termos *uncle* e *uncountable*, em que há inserção de nasal entre os sons dados, e em *actually* o acento não permite que a vogal-alvo ocorra, já que o som é possível em sílaba não acentuada. E há ainda a substituição da oclusiva velar desvozeada /k/ por sua contraparte vozeada /g/ no termo *ugly*.

No nível 3, o termo *October* também não apresenta a vogal-alvo /ə/, representada por Ladefoged como /ʌ/. Em vez disso, deve ser pronunciado com a vogal /ɒ/, também representada por /a/ ou /ɔ/ de acordo com o autor utilizado<sup>11</sup>. No termo *acquisition*, semelhantemente, há mudança da vogal-alvo da tarefa, desta vez substituída pela vogal /æ/, mais baixa e mais posterior em relação a /ʌ/. No quarto nível testado, assim como nos anteriores, as substituições feitas foram pelas vogais /æ/ e /ɔ/.

Dessa forma, dados de S5d demonstram que alguns sujeitos produzem, para a sílaba dada /ək/, palavras que começam com a sílaba /æk/. Isso indica que não apenas os alunos não diferenciam os fonemas /ə/ e /æ/, por não existirem no português, como não identificam a sílaba /ək/ como não acentuada, caso em que o ‘shwa’ é muito comum no inglês. Novamente aqui, embora realizem a tarefa de produção tomando o segmento dado como uma sílaba e demonstrando habilidades metafonológicas, os sujeitos não apresentam consciência de itens específicos da língua-alvo – como a vogal que somente pode ocorrer em sílaba não acentuada. Esse fato novamente sugere uma diferenciação entre habilidades metafonológicas dos indivíduos e consciência específica de um sistema.

S6d, tarefa que, como as duas anteriores, registrou maior número de erros do que de acertos, solicitava a contagem de sílabas em frases da língua inglesa. A frase-alvo era “*They moved to Australia*”, formada por 7 sílabas. As respostas dos alunos para esta tarefa foram as mais variadas possíveis. 37,5% dos alunos demonstraram capacidade de segmentar a frase no número correto de sílabas, pontuando na tarefa. 27,5% dos participantes segmentaram a frase dada em 6 sílabas, provavelmente contando 3 sílabas no último termo e tomando os segmentos ‘*ia*’ como um ditongo.

17,5% dos alunos testados contabilizaram 8 sílabas na frase dada, o que evidencia a inserção de uma epêntese na palavra *moved*, de apenas 1 sílaba. Através desse processo, os alunos criariam uma nova sílaba ‘*ved*’ de estrutura CVC, simplificando a estrutura original do termo CVCC, e transformariam *moved* em um termo dissílabo. Tal mudança cria uma estrutura licenciada na língua materna dos sujeitos.

---

<sup>11</sup> Para mais informações sobre a representação utilizada por diferentes autores na transcrição do sistema vocálico do inglês, ver tabela 4.1 em Ladefoged, 1975:64.

7,5% dos participantes contabilizaram 4 sílabas na frase dada, o que provavelmente tenha resultado da contagem de palavras e não das sílabas. Houve ainda 7,5% que contabilizaram 5 sílabas e 2,5% que segmentaram a frase em 9 sílabas.

Dentre as questões que envolvem habilidades de consciência em nível silábico, os alunos parecem apresentar mais dificuldades em S5, questão de produção, e S6, em que deviam reconhecer o número de sílabas nas sentenças. S1 parece ter apresentado uma situação isolada de dificuldade de diferenciação de fonema vozeado e desvozeado apenas na tarefa *a*.

S6, mesmo sendo realizada pela maioria dos alunos, foi uma questão que tornou visível a pouca importância dada à estrutura silábica da língua inglesa no ensino. Os alunos claramente não estavam acostumados a realizar tarefas em que prestassem atenção nesse aspecto da língua e a maioria relatou acreditar que em inglês não existia separação de sílabas. Além disso, mesmo tendo capacidade de segmentar palavras em sílabas, habilidade que já possuem na língua materna, alguns sujeitos não dominam a fonotática da língua inglesa, desconhecendo as combinações de sons possíveis dentro das sílabas nessa língua.

No nível fonêmico, apenas a tarefa F7a apresentou maiores percentuais de erros dos participantes do que de acertos, nas restantes houve maior percentual de acertos por parte dos sujeitos do que de erros.

Na tarefa mencionada, era mostrada para o aluno a gravura de uma caneta. Enquanto visualizava a foto, o aluno escutava a gravação de três termos – *pan*, *pin* e *pen*. O sujeito deveria apontar para os números 1, 2 ou 3, de acordo com o que pensasse ser o nome correspondente à gravura. A maior dificuldade apresentada pelos alunos nesta tarefa foi o reconhecimento da diferença entre a primeira e a última alternativa, uma com a vogal /æ/ e a outra com a vogal /ɛ/, pela representação de Ladefoged, 1975. 45% dos sujeitos testados reconheceram a vogal correta para a pronúncia de *pen* enquanto a maior parte dos alunos, 55%, escolheu a primeira alternativa como correta. Nenhum indivíduo selecionou a segunda alternativa.

A mesma análise realizada para o grupo de 40 participantes do teste de consciência fonológica foi aplicada aos grupos individualmente (4 grupos de 10 indivíduos) para possibilitar a comparação entre as performances dos indivíduos de acordo com o nível de conhecimento de língua.

A análise de variâncias foi aplicada com o objetivo de comparar as diferenças de desempenho nas questões dos dois subcomponentes – silábico e fonêmico – dos alunos dos quatro níveis de conhecimento de língua inglesa testados. Através do resultado obtido com tal teste, é possível estabelecer se as diferenças encontradas nos resultados obtidos por cada grupo são significativas ou são apenas variações individuais.

A análise demonstrou que nas questões S2, S3 e S4 do subcomponente silábico e F1, F3, F4, F6 e F7 do subcomponente fonêmico do teste não há diferenças significativas entre os grupos em termos de desempenho. Já nas questões S1, S5, S6, S7, F2, F5, assim como no total

silábico, no total fonêmico e no resultado geral do teste há diferenças estatisticamente significativas entre os quatro níveis testados, valor de “p” inferior a 0,05.

Em uma análise interna das questões, foi possível visualizar onde se encontravam as diferenças, ou seja, entre quais grupos tais diferenças se concentravam, através das múltiplas comparações. Quanto ao resultado geral do teste, verificou-se uma relação direta entre os grupos 1, 2 e 3 em relação ao grupo 4.

O teste de Friedman demonstra a relação interna entre as tarefas que compõem cada questão. O objetivo é verificar se há diferenças significativas entre as pontuações alcançadas pelos participantes nas tarefas *a*, *b*, *c* e *d*, ressaltando as atividades de maior ou menor dificuldade para os sujeitos.

Considerando os 40 sujeitos testados, em S1 notou-se que a tarefa *a* apresentou uma pontuação bastante inferior às outras três tarefas da questão, que tiveram médias muito semelhantes, e tal diferença resultou altamente significativa estatisticamente. A tarefa em questão envolvia um termo do qual provavelmente os alunos não possuíam consciência, embora apresentassem habilidade de síntese silábica. S5 apresentou duas tarefas de destaque, uma delas pela baixa pontuação, a tarefa *d*, e a outra pela alta pontuação, tarefa *b*, em relação à média das tarefas envolvidas na questão. Enquanto a tarefa *d* apresentava aos alunos uma sílaba marcada, possível apenas na L2, com uma vogal desse sistema e uma consoante oclusiva em trava de sílaba, a tarefa *b* fornecia a eles uma sílaba não-marcada CV, formada por uma consoante oclusiva no ataque, seguida de uma vogal já conhecida no sistema da língua materna.

Em S6, a tarefa *d* foi a que apresentou pontuação mais baixa e significativamente diferente das demais. A questão S6 solicitava a segmentação das palavras de uma sentença em sílabas e a tarefa mencionada continha a sentença mais longa ‘*They moved to Australia*’ da sequência apresentada, composta por 7 sílabas. Além disso, o último termo da sentença, que parece ter um ditongo final, na verdade possui 4 sílabas.

A análise de correlação entre os resultados alcançados pelos participantes do teste nos subcomponentes silábico e fonêmico e no geral sugere que existe uma correlação direta entre *geral*, *silábico* e *fonêmico*, considerando os 40 indivíduos testados. Isso quer dizer que o desenvolvimento da consciência fonológica em um nível interfere no outro e, consecutivamente, nos resultados gerais.

## **7. Considerações Finais**

A pesquisa apresentada visou estabelecer um percurso pelo qual passam os alunos na aquisição da fonologia da L2 e analisar os processos ocorrentes durante a aprendizagem. O trabalho veio a confirmar a ideia de que o processo de identificação é mais fácil do que o de produção de sons, sílabas e palavras na LE-inglês. Dentro do primeiro processo, os resultados

ressaltaram que a identificação de sons consonantais da L2 é mais simples para o aprendiz do que a identificação de vogais. Talvez a maior dificuldade dos sujeitos testados esteja na criação de novas categorias para o processamento de sons que não existem na sua língua materna, como afirma Alves (2009b:204-5). Considerando que nos sons vocálicos as fronteiras que separam os fonemas são mais tênues, o indivíduo discrimina o fonema da L2 em uma das categorias já existentes para os sons da primeira língua.

Ficou evidente durante a aplicação do teste que há interferência da memorização de itens em tarefas de produção. Possivelmente, se houvesse mais tempo para a realização do teste, alguns alunos pontuariam mais nessas tarefas. Parece ser difícil para eles acessar informação armazenada, enquanto as tarefas de reconhecimento costumam ser mais simples para tais alunos, já que é necessário apenas identificar e processar os sons e sílabas envolvidos, e não manipular tais unidades.

Outro fato que merece destaque é que, como sugerem os resultados do teste de CF em LE, é necessário que o aprendiz de inglês seja alertado sobre a diferente distribuição dos fonemas nas línguas em questão, uma vez que embora muitos dos fonemas existam em ambas as línguas – português e inglês – há parâmetros específicos das línguas, regras fonotáticas que regem as combinações de sons possíveis e as posições em que os fonemas podem ocorrer.

Foi possível verificar que as tarefas que exigiram maior esforço por parte dos alunos e que, portanto, ofereceram mais dificuldades, foram recorrentes em todos os níveis de proficiência. A análise de variâncias indicou que a diferença estatisticamente significativa nos níveis de consciência fonológica dos quatro grupos testados se estabelece dos três primeiros em relação ao quarto grupo. Isso significa que apenas ao final do período de instrução – N4 – é que se nota uma diferença significativa. Alunos do nível VII da faculdade apresentaram escores gerais superiores a 44 pontos. Isso pode ser explicado tanto pelo maior tempo de contato com a língua inglesa, como pelo fato de que tais alunos já receberam instrução explícita a respeito de aspectos fonético-fonológicos da língua em disciplinas ministradas na faculdade.

É importante ressaltar que, embora a seleção dos sujeitos tenha sido feita de forma aleatória e não tenha sido aplicado um teste de proficiência em LE-inglês, o que tornaria os resultados mais confiáveis, os grupos apresentaram uma homogeneidade que pôde ser visualizada nas médias gerais e no grande número de sujeitos de cada grupo que se manteve dentro delas.

Em geral, os alunos apresentaram dificuldades ao segmentar palavras em sons. Embora entendessem o que deviam fazer, fazendo o que era pedido nos exemplos com a ajuda da avaliadora, confundiam-se com a separação de palavras ao realizarem a tarefa sozinhos. Essa questão, em especial, foi notavelmente mais difícil para os alunos de níveis iniciais de língua inglesa, enquanto os alunos de níveis finais a realizaram com um pouco mais de facilidade, de acordo com o que era esperado.

Considerando a produção de termos da LE com sílaba dada, os alunos apresentaram mais dificuldades quando as sílabas em questão eram sílabas com estruturas não permitidas na língua materna. Nesse caso, a maior parte dos alunos não apresentou produção. Os que realizaram a tarefa solicitada modificaram a vogal-alvo na sílaba dada e transferiram o acento principal da palavra. Já no caso da segmentação de sentenças em sílabas, diversas foram as estratégias utilizadas pelos alunos para fazê-lo, e a transferência de conhecimentos de L1 para LE foi evidente.

Os resultados alcançados com o teste de CF em LE-inglês sugerem a possibilidade de uma divisão da CF em língua estrangeira em níveis, um em que esta consiste em habilidade metafonológica, ou seja, capacidade de tomar a língua como objeto e manipulá-la, e outro em que ela se trata de consciência de itens específicos de um sistema, isto é, o conhecimento de aspectos segmentais, silábicos e de termos da LE.

A habilidade metafonológica que é transferida da língua materna para a língua estrangeira sempre facilita o processo de aquisição e é, portanto, uma transferência bem sucedida. Por outro lado, o conhecimento sistemático da língua que é transferido de L1 para L2, nem sempre surte bons resultados, uma vez que os sistemas das duas línguas são diferenciados.

Todos os grupos testados apresentaram, em média, bons níveis de CF na língua inglesa. Entretanto, os resultados do teste de CF indicaram que, mesmo assim, os aprendizes de inglês como LE, em nível intermediário, não apresentam domínio das estruturas silábicas da língua inglesa e utilizam diversas estratégias de simplificação.

Os resultados obtidos com o teste sugerem que a ordem de aquisição de CF é universal, ou seja, se repete independentemente de se tratar de língua materna ou estrangeira. Embora os padrões silábicos das duas línguas em questão sejam desiguais, foi natural a percepção de unidades mais salientes como as sílabas anteriormente à consciência dos fonemas da língua estrangeira.

Tal fato ressalta a importância do trabalho do profissional de línguas no ambiente de LE, já que o desenvolvimento natural de determinadas habilidades de CF pode ser mais lento do que aquele mediado pelo professor.

## **Referências**

ALVES, Ubiratã Kickhöfel.. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: Lamprecht et al. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: A Gramática do Português Falado. Volume VII: Novos Estudos. Maria Helena de Moura Neves (org.). São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

CÂMARA JR, Mattoso. Estrutura da língua portuguesa. 40ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

KATAMBA, Francis. An Introduction to Phonology. NY: Longman Group UK Limited, 1989.

LADEFOGED, Peter. A Course in Phonetics. University of California, LA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc, 1975.

LAMPRECHT et al. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MOOJEN, Sônia (Coord); LAMPRECHT, R.; SANTOS, R.M.; FREITAS, G.M.; BRODACZ, R.; SIQUEIRA, M.; COSTA, A.C.; GUARDA, E. Consciência Fonológica: Instrumento de avaliação sequencial – CONFIAS. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ODLIN, Terence. Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning. USA: Cambridge University Press, 1989.

RIGATTI-SCHERER, Ana P. Conversa Inicial. In: Lamprecht et al. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SCHMIDT, Richard W.. The Role of Consciousness in Second Language Learning. Applied Linguistics, vol.11, nº.2, p.129-158, Oxford University Press, 1990.

WEINREICH, U. Languages in Contact. The Hague: Mouton, 1953.

YAVAS, Mehmet. Editor. First and second language phonology. San Diego, CA : Singular Publishing Group, 1994. 310 p.

ZIMMER, Márcia Cristina; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. A dessonorização terminal na aprendizagem da L2: evidências do continuum fonética-fonologia. Letras de Hoje. Porto Alegre, v.42, n.3, p.56-68, setembro de 2007.