

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**UMA DISCUSSÃO ACERCA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM LE: O
CAMINHO PERCORRIDO POR APRENDIZES BRASILEIROS DE INGLÊS NA
AQUISIÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA**

Carla de Aquino

Dr. Regina Ritter Lambrecht
Orientadora

Data de defesa: 04/01/2010

Instituição depositária:
Biblioteca Central Irmão José Otão
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, novembro de 2009.

CARLA DE AQUINO

**UMA DISCUSSÃO ACERCA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM LE: O
CAMINHO PERCORRIDO POR APRENDIZES BRASILEIROS DE INGLÊS NA
AQUISIÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA**

Dissertação apresentada como
requisito para obtenção do grau de
Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Letras da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do
Sul

Orientadora: Dr. Regina Ritter Lamprecht

Porto Alegre

2009

CARLA DE AQUINO

**UMA DISCUSSÃO ACERCA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM LE: O
CAMINHO PERCORRIDO POR APRENDIZES BRASILEIROS DE INGLÊS NA
AQUISIÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA**

Dissertação apresentada como
requisito para obtenção do grau de
Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Letras da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do
Sul

Aprovada em 04 de janeiro de 2010

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Regina Ritter Lamprecht

Prof. Dr. Cristina Becker Lopes Perna

Prof. Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial à minha orientadora, professora Regina Lamprecht, que com paciência e carinho me ajudou a definir os rumos que este trabalho tomou. Pelos conselhos que me fizeram dar valor a tantas coisas, pela atenção e pela força que manteve meu interesse e pelo exemplo de profissional a seguir.

Ao professor Ubiratã Alves que cuidadosamente avaliou o instrumento criado, contribuindo com comentários e sugestões.

A todos os professores de inglês da Faculdade de Letras que se dispuseram a fazer a seleção dos sujeitos.

Agradeço aos professores do curso de línguas da cidade de Charqueadas que realizaram o teste piloto e contribuíram com opiniões para que o instrumento pudesse ser reestruturado.

Aos alunos que serviram de sujeitos para a coleta de dados.

À Chefe do departamento de línguas estrangeiras, professora Cristina Lopes Perna, por todas as sugestões dadas na qualificação do projeto que resultou neste trabalho.

À minha família pelo incentivo em todos os momentos. Por acreditarem em minha capacidade, às vezes mais do que eu mesma acreditei.

Aos amigos por entenderem os períodos de ausência.

Às colegas de CEAAL, pelo companheirismo, pela colaboração, pela amizade.

“Não há fatos eternos, como não
há verdades absolutas.”

Friedrich Nietzsche

RESUMO

A consciência fonológica, capacidade de tomar a língua como objeto de análise, tem sido amplamente estudada em língua materna - português, inclusive em suas diversas relações com escrita, leitura, memória e etc. Em língua estrangeira, 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 L2.

A presente investigação avaliou habilidades em consciência fonológica apresentadas por alunos de disciplinas de inglês do curso de graduação em letras de uma universidade em Porto Alegre. 40 sujeitos prestaram um teste de CF em língua estrangeira – inglês elaborado para tal pesquisa. Os objetivos do trabalho foram: avaliar se o aprendiz brasileiro de inglês como LE em nível intermediário possui bons níveis de CF nos níveis silábico e fonêmico, considerando processos de transferência de conhecimentos da L1 para a LE; relacionar resultados obtidos por alunos dos diferentes níveis de proficiência na LE para o estabelecimento de uma ordem desenvolvimento da CF em língua estrangeira e comparar os resultados obtidos com essa investigação ao que se sabe sobre o processo de aquisição fonológica em português como língua materna.

Os resultados do teste sugerem que os alunos brasileiros apresentam altos níveis de CF na língua inglesa desde os primeiros semestres de contato com o idioma, provavelmente devido à transferência de conhecimentos e habilidades de L1 para LE. Entretanto, o grande número de transferências parece indicar a necessidade de instrução explícita acerca de alguns aspectos fonético-fonológicos da LE e sobre as diferenças entre as línguas em questão. Notou-se que o desenvolvimento da CF na língua estrangeira segue os mesmos padrões conhecidos em língua materna, primeiramente de unidades perceptualmente mais salientes – as sílabas – e apenas posteriormente as unidades mínimas – os fonemas. Dessa forma, a ordem de desenvolvimento de tais habilidades parece ser universal. E, por fim, foi encontrada uma diferença significativa de performances entre os três primeiros grupos testados N1, N2 e N3 e o quarto grupo N4. 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 o desenvolvimento das habilidades de CF.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Transferência. Estrutura silábica. Ensino de língua estrangeira.

ABSTRACT

Phonological awareness, the capacity to take the language as object of analysis, has been extensively studied in the mother tongue – Portuguese, even in its relations with writing, reading, memory and etc. In foreign languages, there aren't many studies realized or instruments designed for the evaluation of the learners' abilities. Thus, we don't know much about the order of phonological awareness development in the foreign language and the path built by the learners until they can deal with L2 phonology.

In this study, we evaluated phonological awareness abilities of undergraduate students attending English courses in a University in Porto Alegre. 40 subjects took a PA (phonological awareness) test of English as a foreign language, designed for this research. This paper aimed at discovering if Brazilian EFL (English as a foreign language) learners of intermediate level present high levels of PA in the syllabic and phonemic levels, considering processes of L1 – FL transfer of knowledge; relating results reached by students in different levels of FL proficiency to establish the order in which PA develops in a foreign language; and comparing the results of this investigation with data about the phonological acquisition of Portuguese as a first language.

The results of the test suggest that Brazilian students show high levels of PA since the early contact with English, probably due to transference of knowledge and abilities from L1 to FL. However, the great number of transferences found seems to indicate that explicit instruction on phonetic-phonological aspects of the FL and also about the differences between the languages involved is necessary. Data also showed that PA development in a foreign language follows the same patterns known in L1, firstly of more perceptually salient units – syllables – and later the minimal units – phonemes. This way, we believe that the order of development of such abilities is universal. And, finally, there was difference among the performances of N1, N2 and N3 – the three first groups of students – and N4 – the fourth group. The results indicate that time of contact with the language as well as instruction in courses of phonetics and phonology of the FL influence the development of PA abilities.

Key words: Phonological awareness. Transfer. Syllable structure. Foreign language teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O espaço de realização das vogais inglesas (Ladefoged,1975:67).....	30
Quadro 1 – Fonemas consonantais do inglês (Ladefoged, 1975:33).....	32
Quadro 2 – Fonemas consonantais do português.....	35
Gráfico 1 – Pontuação geral dos 40 sujeitos no teste de CF.....	61
Gráfico 2 – Pontuação dos 40 sujeitos no subcomponente silábico.....	62
Gráfico 3 – Pontuação dos 40 sujeitos no subcomponente fonêmico.....	62
Gráfico 4 – Número de acertos por questão no subcomponente silábico.....	64
Gráfico 5 – Número de acertos por questão no subcomponente fonêmico.....	65
Quadro 3 – Tarefa de produção do subcomponente silábico – S5.....	68
Gráfico 6 – Média geral do nível 1 de proficiência.....	71
Gráfico 7 – Média do nível 1 no subcomponente silábico.....	71
Gráfico 8 – Média do nível 1 no subcomponente fonêmico.....	72
Gráfico 9 – Número de acertos do nível 1 por questão no subcomponente silábico.....	72
Gráfico 10 – Número de acertos do nível 1 por questão no subcomponente fonêmico.....	73
Gráfico 11 – Média geral do nível 2 de proficiência.....	78
Gráfico 12 – Número de acertos do nível 2 por questão no subcomponente silábico.....	78
Gráfico 13 – Média do nível 2 no subcomponente silábico.....	79
Gráfico 14 – Número de acertos do nível 2 por questão no subcomponente fonêmico.....	79
Gráfico 15 – Média do nível 2 no subcomponente fonêmico.....	80
Gráfico 16 – Média geral do nível 3 de proficiência.....	85
Gráfico 17 – Número de acertos do nível 3 por questão no subcomponente silábico.....	85
Gráfico 18 – Média do nível 3 no subcomponente silábico.....	86
Gráfico 19 – Média do nível 3 no subcomponente fonêmico.....	86
Gráfico 20 – Número de acertos do nível 3 por questão no subcomponente fonêmico.....	87
Gráfico 21 – Média geral do nível 4 de proficiência.....	91

Gráfico 22 – Média do nível 4 no subcomponente silábico.....	91
Gráfico 23 – Número de acertos do nível 4 por questão no subcomponente silábico.....	92
Gráfico 24 – Número de acertos do nível 4 por questão no subcomponente fonêmico.....	92
Gráfico 25 – Média do nível 4 no subcomponente fonêmico.....	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela demográfica: distribuição dos 40 participantes da pesquisa.....	56
Tabela 2 – Percentuais de pontuação do grupo (40 sujeitos) em tarefas dos subcomponentes silábico e fonêmico.....	66
Tabela 3 – Percentuais de pontuação do nível 1 em tarefas dos subcomponentes silábico e fonêmico.....	74
Tabela 4 – Percentuais de pontuação do nível 2 em tarefas dos subcomponentes silábico e fonêmico.....	81
Tabela 5 – Percentuais de pontuação do nível 3 em tarefas dos subcomponentes silábico e fonêmico.....	88
Tabela 6 – Percentuais de pontuação do nível 4 em tarefas dos subcomponentes silábico e fonêmico.....	94
Tabela 7 – Análise de variâncias para resultados gerais do teste.....	100

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	8
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	10
LISTA DE TABELAS.....	12
1. INTRODUÇÃO.....	15
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	22
2.1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	22
2.1.1 Consciência Fonológica em L2	23
2.2 TRANSFERÊNCIA.....	25
2.3 MARCAÇÃO.....	27
2.4 O INVENTÁRIO FONOLÓGICO DAS LÍNGUAS EM QUESTÃO.....	28
2.4.2 O sistema fonológico do inglês	29
2.4.2.1 <u>As vogais do inglês</u>	29
2.4.2.2 <u>As consoantes do inglês</u>	31
2.4.1 O sistema fonológico do português	32
2.4.1.1 <u>As vogais do português</u>	33
2.4.1.2 <u>As consoantes do português</u>	34
2.4.3 Comparando os sistemas	36
2.5 A SÍLABA.....	37
2.5.1 A sílaba em inglês	39
2.5.1.1 <u>O ataque</u>	42
2.5.1.1.1 O ataque simples.....	42
2.5.1.1.2 O ataque duplo.....	42
2.5.1.1.3 O ataque triplo.....	43
2.5.1.2 <u>A coda</u>	44
2.5.1.2.1 A coda simples.....	44
2.5.1.2.2 A coda dupla.....	44
2.5.1.2.3 A coda tripla.....	45
2.5.1.3 <u>O peso silábico</u>	46
2.5.2 A sílaba em português	47
2.5.2.1 <u>O ataque</u>	51
2.5.2.2 <u>A coda</u>	52
2.5.2.3 <u>Casos Particulares</u>	52
2.5.3 Comparando as estruturas	53

3 METODOLOGIA.....	55
3.1 SUJEITOS.....	55
3.2 INSTRUMENTO.....	56
3.3 AMOSTRA.....	59
3.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	59
3.4.1 Análise quantitativa.....	60
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	61
4.1 ESTATÍSTICA DESCRITIVA – FREQUÊNCIAS E PERCENTUAIS.....	61
4.1.1 Nível 1.....	70
4.1.2 Nível 2.....	77
4.1.3 Nível 3.....	84
4.1.4 Nível 4.....	91
4.2 ANÁLISE DE VARIÂNCIAS (ANOVA).....	99
4.3 TESTE DE FRIEDMAN.....	100
4.4 ANÁLISE DE CORRELAÇÃO (COEFICIENTE DE PEARSON).....	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
APÊNDICE A – Teste de consciência fonológica em LE – inglês.....	113
APÊNDICE B – Folha de respostas – avaliador.....	118
APÊNDICE C – Figuras utilizadas no teste.....	119
APÊNDICE D – Fichas de informação dos participantes.....	124
ANEXO A – Respostas para tarefas de produção.....	125
CURRICULUM.....	128

1 INTRODUÇÃO

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

A capacidade de comunicar-se através de uma língua estruturada e organizada em um sistema é característica única do ser humano, e é o que o diferencia de outros animais com linguagens e formas de comunicação sem tal sofisticação. A língua humana é um aparato extremamente complexo que está depositado no cérebro de cada indivíduo. No entanto, quando nos comunicamos, focamos nossa atenção na situação de interação e na semântica do que é dito. Raramente os falantes se dão conta da quantidade de aspectos envolvidos nessa fala, e raramente prestam atenção em suas unidades mínimas, que são os sons.

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.

Os estudos em aquisição de aspectos fonológicos de língua materna por crianças no Brasil têm se expandido grandemente nos últimos anos. Entretanto, muito ainda resta a ser estudado a respeito da aquisição desses aspectos quando se trata dos processos ocorrentes em língua estrangeira. Sabe-se que, para que ocorra a aquisição é necessário que haja uma consciência por parte do aprendiz a respeito da existência de diferenças entre os sistemas de sua língua materna e da

língua estrangeira. Mas há uma correspondência entre as fases desse processo de aquisição quando em língua materna e em língua estrangeira, tendo elas relações grafo-fônico-fonológicas¹ diferenciadas? Essa é uma pergunta ainda sem resposta que gerou grande interesse de pesquisa e deu origem a esse trabalho.

Segundo Alves (2009b: 223),

“Cabe discutir, de forma breve, a ordem de manifestação dos diferentes níveis de consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. Acredita-se que, assim como no caso da consciência fonológica em língua materna, há uma manifestação mais precoce dos níveis de consciência que dizem respeito às unidades mais perceptualmente salientes, tais como os níveis silábico e intrassilábico. Acredita-se então que se dê, posteriormente, a manifestação da consciência dos sons não distintivos”.

O autor afirma que a ordem de aquisição sugerida para a língua estrangeira é baseada em estudos que determinam a ordem de aquisição de consciência nos diferentes níveis de uma L2. Dessa forma, o autor aponta para a necessidade de investigação que vise comprovar esses dados quando na aprendizagem da LE².

Um fenômeno que pode ser indicativo do fato de os falantes do português brasileiro aprendizes de inglês como LE nem sempre apresentarem consciência fonológica em nível silábico na língua inglesa é o não reconhecimento de certos padrões de sílaba e a ocorrência do fenômeno da inserção de epêntese vocálica em algumas estruturas para a adaptação aos padrões da língua materna.

Tendo como ponto de partida o fato de o passo inicial para a aquisição da consciência fonológica em L2 ser o reconhecimento, por parte do aprendiz, das diferenças entre os sistemas das duas línguas, a sua língua materna e a língua-alvo, o presente estudo visa conferir o grau de consciência, especialmente da estrutura silábica do português e da língua inglesa, além do grau de consciência fonêmica, que possuem estudantes brasileiros de diferentes níveis de inglês como língua estrangeira.

Segundo Schmidt (1990:15), “não há aprendizado de qualquer aspecto de segunda língua, seja ele pragmático, semântico, morfológico, sintático ou fonológico,

¹ 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.

² A bibliografia utilizada como fundamentação deste trabalho faz referência à língua adquirida após a língua materna sempre como L2. Os termos L2 e LE são utilizados nesta dissertação como forma de diferenciar as circunstâncias em que a segunda língua é adquirida, natural ou formalmente, como pode ser visto em 2.1.1.

sem que haja, pelo menos, um grau mínimo de atenção e de consciência por parte do aprendiz”.

Assim como Schmidt (1990) e Alves (2004), defendemos, neste trabalho, a posição de que aprendizes de inglês como L2 devem ter instrução explícita a respeito de aspectos fonético-fonológicos da língua. Essa afirmação se baseia em uma diferença na relação grafo-fônico-fonológica entre a língua materna do aprendiz, o português, e a língua inglesa. Considerando-se que na língua portuguesa a relação grafo-fônico-fonológica 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, a intervenção explícita por parte do professor pode evitar transferências negativas ou mal sucedidas de padrões característicos da língua materna.

Como professora de língua estrangeira, pude particularmente notar essas dificuldades em alunos que inadequadamente transferem conhecimentos já construídos na aquisição de sua língua materna ao criarem hipóteses de funcionamento da língua inglesa. Acredito que um trabalho de conscientização de alunos a respeito de diferenças entre as línguas tende a facilitar a aquisição de certos aspectos, e que a discussão dessas questões pode proporcionar aos profissionais da língua um embasamento que resulte em mudanças em suas práticas pedagógicas.

Nas últimas décadas, a consciência fonológica tem sido investigada sob diferentes rótulos: sensibilidade fonológica, conhecimento fonêmico, conhecimento fonológico. De qualquer forma, ela compreende uma gama de habilidades que fazem parte da consciência metalinguística, a capacidade que o indivíduo possui de pensar e operar sobre a linguagem natural.

No Brasil, diversos estudos têm sido realizados com o objetivo de investigar a relação existente entre consciência fonológica e alfabetização. Podem ser mencionados trabalhos como o de Cielo (1996, 2001), que verificou a relação entre o grau de consciência ou *sensibilidade fonológica* – termo utilizado pela pesquisadora – da criança e o desempenho da mesma na fase inicial da aprendizagem da leitura. Além disso, a autora buscou comparar o desempenho de indivíduos em tarefas de consciência fonológica de acordo com faixas etárias. Através dessa segunda pesquisa, Cielo determinou o ingresso das crianças na primeira série como um momento “divisor de águas”.

Além das relações entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura, é tema de pesquisa bastante produtivo no Brasil a relação entre consciência e aquisição da escrita. No que concerne à aquisição da linguagem escrita, já é consenso na área o fato de que a relação entre esse processo e a consciência fonológica se estabelece de forma recíproca. Isso quer dizer que se constrói, durante o processo de aquisição da escrita, uma via de mão dupla em que ambos influenciam-se mutuamente, ou seja, quanto maior o nível de consciência fonológica do indivíduo, mais facilidade ele terá durante a aquisição da linguagem escrita e, durante a aquisição, certamente o indivíduo desenvolverá consciência fonológica.

O trabalho de Costa (2002) investiga especificamente o desenvolvimento da consciência fonológica durante o processo de alfabetização e visa auxiliar profissionais do ensino em sua prática. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que os indivíduos apresentavam habilidades fonológicas anteriormente à alfabetização e que aqueles que obtiveram melhor desempenho nas tarefas de escrita foram os que possuíam altos níveis de consciência fonológica anteriormente.

Outro foco de estudos no sul do Brasil, como já vem acontecendo há algum tempo no cenário internacional, é a correlação entre consciência fonológica e bilinguismo. Investigações como a de Bialystok (2001) são de grande importância nesse âmbito. A autora busca verificar de que forma a consciência metalinguística se manifesta em indivíduos bilíngues e monolíngues. Sob esse mesmo viés, Lasch (2008) coleta dados de indivíduos mono e bilíngues com o objetivo de reconhecer possíveis diferenças de desempenho entre os dois grupos. Os resultados dessa última pesquisa apontam para um melhor desempenho dos indivíduos bilíngues na maior parte das tarefas de consciência fonológica.

São também de extrema relevância para a área os trabalhos realizados por Schmidt. Em 1990, o autor lança uma contribuição para os estudos sobre a relação entre consciência e o aprendizado de uma segunda língua. 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*³ em *intake*⁴.

No sul do Brasil, temos investigações realizadas por Alves e Zimmer levando em consideração a consciência metalinguística e a aprendizagem de uma L2. Alves (2004) focou seus estudos no papel da instrução explícita de aspectos fonológicos da língua estrangeira para a facilitação da aprendizagem, no sentido de chamar a atenção dos aprendizes para as diferenças entre os sistemas da língua-materna e da língua-alvo.

Aquino e Zimmer (2005) trazem um modelo de teste de consciência fonológica em L2 que visa avaliar o grau de consciência de alunos brasileiros aprendizes de inglês a respeito de aspectos fonético-fonológicos da língua. Esse teste foi o instrumento utilizado em uma pesquisa que investigou a relação entre consciência fonológica e capacidade de compreensão oral dos indivíduos. O instrumento em questão apresenta, além de questões de *input* auditivo, estímulos na forma escrita com o objetivo de verificar a influência do tipo de estímulo nas respostas dadas pelos aprendizes.

O trabalho proposto nesta dissertação visa à aplicação de um teste de consciência fonológica em língua inglesa para verificar níveis de consciência em alunos brasileiros aprendizes de inglês. Entretanto, o instrumento desenvolvido por Aquino e Zimmer tem apoio em material escrito e considera relações grafo-fônico-fonológicas e, por essa razão, foi projetado um novo teste que desprezasse essas relações, como será descrito em 3.2.

Visando 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, este trabalho tem como objetivos principais:

- 1) Verificar se o aprendiz brasileiro de inglês como língua estrangeira em diferentes níveis de proficiência possui consciência fonológica na língua alvo;
- 2) Investigar até que ponto o aprendiz tem consciência fonológica no nível silábico na língua alvo;
- 3) Investigar até que ponto o aprendiz tem consciência fonológica no nível fonêmico na língua alvo;

³ Input – todo o tipo de estímulo recebido pelos aprendizes durante a aprendizagem de uma língua.

⁴ Intake – aquilo que é assimilado ou adquirido pelos alunos e passa a fazer parte de seu inventário ativo.

4) Testar a ordem em que ocorre o processo de desenvolvimento de consciência fonológica na LE-inglês;

5) Relacionar o desempenho dos sujeitos com o tipo de segmento ou estrutura – marcada ou não – nas tarefas (*a, b, c e d*) componentes de cada questão dos níveis silábico e fonêmico;

6) Comparar os resultados dessa investigação com resultados de pesquisas realizadas sobre o processo de aquisição de consciência fonológica em língua portuguesa como primeira língua (L1) e em inglês como língua estrangeira.

Levantamos neste trabalho a possibilidade de que os aprendizes brasileiros de inglês como L2, pela interferência de padrões silábicos da língua materna, tenham grande dificuldade em reconhecer padrões silábicos do inglês e, portanto, tendam a adquirir consciência silábica tardiamente, após o reconhecimento dos fonemas da L2.

Dessa forma, as hipóteses aqui defendidas, e que nortearão todo o processo de construção deste trabalho, são as seguintes:

1. Possuir consciência fonológica na língua materna não garante que o falante de inglês como língua estrangeira demonstre tal conhecimento na língua-alvo. Apenas depois de determinado tempo de exposição à língua estrangeira, especialmente recebendo instrução explícita a respeito das diferenças entre os dois sistemas, é que o aprendiz começa a adequar seus conhecimentos prévios da língua materna a uma nova língua;

2. O brasileiro falante de inglês como LE em nível intermediário não possui altos níveis de consciência fonológica em nível silábico nem, tampouco, domínio sobre a estrutura silábica da língua-alvo, utilizando, portanto, padrões de acentuação inadequados, característicos de sua língua materna – português – e transferidos para a língua estrangeira;

3. No nível fonêmico, o reconhecimento e a manipulação de segmentos que não fazem parte do sistema fonológico da língua materna configuram a maior dificuldade dos aprendizes, enquanto os sons comuns aos dois inventários são manipulados com facilidade por eles;

4. O processo de aquisição de consciência fonológica em LE-inglês se dá de forma diferente do que ocorre na língua materna, apresentando uma ordem diferenciada em virtude dos padrões silábicos desiguais. Assim, a consciência

fonológica no nível silábico se dá posteriormente aos outros níveis, especialmente ao do fonema;

5. Os aprendizes brasileiros de inglês como LE apresentam mais facilidade ao lidar com segmentos e estruturas não-marcadas da língua alvo, pertencentes também à sua L1. Ao depararem-se com estruturas marcadas da LE, os aprendizes utilizam-se de estratégias de simplificação e adaptação destas à sua língua materna anteriormente à criação de novas categorias para o processamento da fonologia da LE.

6. Em relação à comparação de resultados das pesquisas existentes em aquisição de português como L1, acreditamos que os resultados da investigação do processo em uma segunda língua, em ambiente formal de ensino, difiram dos dados anteriormente encontrados sobre a aquisição em ambientes naturais.

Para responder às perguntas aqui expostas, o presente trabalho se divide em quatro capítulos. No capítulo 2 são apresentados os pressupostos teóricos que embasam essa investigação além de ser estabelecida uma comparação entre sistema de sons, estrutura silábica e acentuação das duas línguas em questão. No capítulo 3 são demonstradas a metodologia utilizada na realização da pesquisa e uma descrição detalhada do instrumento criado para a avaliação de CF em língua estrangeira-inglês. No capítulo 4 são discutidos os dados gerados com a aplicação do instrumento e os resultados da análise estatística aplicada. E, por fim, no capítulo 5 são traçadas as considerações finais acerca do trabalho realizado e possíveis caminhos a partir do foi discutido aqui.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 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”.

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.

Para Alves (2009a:35), quando um indivíduo tem consciência fonológica de sua língua, ele é capaz de prever o que é possível dentro dela, as combinações de sons que nela são aceitas. Segundo o autor, a definição de consciência fonológica envolve duas palavras-chave: reflexão e manipulação, e “cada unidade linguística de análise relaciona-se a um nível de consciência linguística”.

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 aliterações característicos 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.

De acordo com Blanco-Dutra, Scherer e Brisolara (2009:101)

“os níveis de consciência fonológica desenvolvem-se de maneira diferenciada e individual, pois se organizam em níveis de complexidade. Os níveis silábico e intrassilábico são menos complexos e podem ocorrer antes do processo de alfabetização. Entretanto, o nível fonêmico é mais complexo e, na maioria das vezes, ocorre a partir do ensino formal da língua escrita”.

2.1.1 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 língua estrangeira, 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.

Acredita-se que o *input* apropriado durante a aprendizagem de uma língua pode ajudar no desenvolvimento da consciência fonológica da L2. Entretanto, o desenvolvimento da consciência em L2 parece ser muito mais complexo do que apenas ser exposto a um *input* adequado. Há certas dificuldades enfrentadas pelo aprendiz durante o próprio processamento do *input*, como a não identificação dos sons da L2 ou a transferência de relações grafo-fônico-fonológicas do PB para o inglês.

Restringiremos-nos à abordagem, apenas, de aspectos fonológicos envolvidos nesse processo em detrimento de relações com a escrita, por uma questão de metodologia, embora saibamos que muitos processos fonológicos ocorrentes em L2-ínglês sejam originários dessas relações.

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.

No caso do desenvolvimento de consciência fonológica em língua inglesa, foco de pesquisa deste trabalho, assim como 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 da L1, mas nas novas categorias criadas para esses sons distintivos da L2 que não pertencem ao inventário fonológico da L1.

Estudos a respeito da relação entre consciência fonológica em L1 e L2 realizados com crianças bilíngues (SAN FRANCISCO; CARLO; AUGUST; SNOW, 2006), têm mostrado correlações entre as duas habilidades. Essas correlações implicam em transferências interlinguísticas apresentadas pelos aprendizes. Os

autores afirmam que não se sabe exatamente até que ponto essas transferências são positivas ou negativas em seus efeitos, mas elas podem ser previstas de certa forma através de uma análise contrastiva entre as duas línguas – L1 e L2.

Alves (2009b) defende que a consciência fonológica em L2 compreenda os mesmos níveis definidos na L1 e acredita que a ordem de desenvolvimento desses níveis seja também a mesma da L1. No entanto, os estudos que sugerem tais dados estão voltados para a aquisição de uma L2 em ambientes informais e naturais, onde o desenvolvimento dessas habilidades se dá de forma implícita. Tratamos aqui da aprendizagem de uma língua estrangeira em ambiente formal de ensino, que envolve situações de interação criadas e pouco tempo de exposição à língua alvo.

Sendo assim, defendemos que, para a aprendizagem de uma LE no ambiente acima mencionado, a ordem de desenvolvimento de consciência fonológica possa ser diferente da que se apresenta durante a aquisição de uma língua em ambiente natural, especialmente em se tratando de duas línguas com sistemas altamente diferenciados como o português e o inglês.

2.2 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, fonotático⁵ ou sintático.

Para a análise contrastiva, todas as substituições realizadas por falantes não-nativos de uma língua tinham origem na transferência. Por volta dos anos 60, houve grande interesse em descobrir as razões reais das substituições realizadas por falantes não-nativos de línguas, já que se observava que a análise contrastiva não podia mais explicar todos os fenômenos com base nas transferências. Havia uma dificuldade em explicar por que certos erros ocorriam, em detrimento de outros, além

⁵ Fonotática: conjunto de regras que determinam as combinações de sons possíveis em uma língua.

de uma incapacidade de descrever a aquisição de certos aspectos anteriormente a outros.

Uma explicação possível para tais dificuldades dos falantes 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*.

O termo *interlíngua* (SELINKER, 1972) aplica-se ao que é produzido pelo aprendiz no processo de aquisição, que é resultado de tal *interferência* e que não corresponde nem à língua materna desse sujeito nem ao que seria produzido por um falante nativo da língua-alvo.

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”⁶.

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 de transferências têm influências diferentes na aprendizagem e que a *interferência*⁷ geralmente leva o aprendiz ao que consideraríamos como “erro” em uma sala de aula.

⁶ 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.

⁷ Neste trabalho não será feita distinção terminológica entre os tipos de transferência.

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.

2.3 MARCAÇÃO

Considerando-se que uma das dificuldades da análise contrastiva era descrever ou prever a ordem de aquisição de determinados fatores, Eckman (1977) acrescentou à teoria a noção de marcação. Segundo o autor, tanto em nível fonológico como sintático as estruturas menos marcadas são adquiridas previamente às mais marcadas. Estudos mencionados em Yavas (1994), a respeito de padrões silábicos e de produções de *clusters* (encontros consonantais) e de alguns fenômenos sintáticos, corroboram a hipótese de que os aprendizes de L2 transferem sequências de estruturas marcadas de sua língua nativa para a língua-alvo.

Em 1991, Eckman rediscute a questão da aprendizagem da L2 e das transferências sob a perspectiva dos Universais Linguísticos, propondo a *interlanguage structural conformity hypothesis*. O autor afirma que, na aprendizagem da L2, os fatores que são transferidos pelos aprendizes o são com base na universalidade dominada pelos falantes. Além dessa proposta, Yavas (1994) aponta ainda para os processos que ocorrem na aprendizagem de uma L2 semelhantemente aos processos de desenvolvimento durante a aquisição de uma primeira língua, como, por exemplo, as generalizações, aproximações e simplificações.

Em termos de estruturas silábicas, Yavas (1994) cita processos como a redução ou simplificação de encontros consonantais, o apagamento de consoantes finais e a inserção de epêntese, que comumente ocorrem durante o processo de aprendizagem de uma L2 na fala de adultos como estratégias de simplificação de estrutura silábica.

Processos bastante comuns na aquisição, tanto da língua materna como de uma segunda língua, são destacados pelo autor: os de supergeneralização e aproximação. Através da generalização de regras e da aproximação, os falantes

acabam produzindo sons e estruturas que não pertencem nem à sua língua nativa, nem à segunda língua.

Outros processos característicos do desenvolvimento que ocorrem durante aquisição de uma L2, muito similares aos que ocorrem na aquisição da primeira língua, são o desvozeamento de obstruintes em coda do inglês, a simplificação de encontros consonantais (clusters), a preferência por sílabas abertas em detrimento das fechadas e vários outros tipos de substituições.

2.4 O INVENTÁRIO FONOLÓGICO DAS LÍNGUAS EM QUESTÃO

Há princípios universais e específicos de cada língua que permitem a organização dos sons nelas existentes. Os segmentos vocálicos e consonantais das línguas organizam-se em estruturas maiores, as sílabas, e os falantes “possuem intuição quanto às sequências sonoras permitidas e excluídas em sua língua” (SILVA, 2008:117).

De acordo com a autora, os falantes sabem quais são os sons e sequências de sons possíveis na língua e, ao deparar-se com segmentos e estruturas não presentes no seu sistema, tratam de adaptá-los imediatamente aos princípios de organização dessa língua.

Como afirma Silva (2008:117), “línguas variam quanto aos seus inventários (ou seja, quanto aos sons que ocorrem naquela língua) e quanto à organização da estrutura silábica (ou seja, sequências sonoras possíveis em uma língua podem ser excluídas em outra)”, conforme será visto nos capítulos seguintes.

Trataremos agora dos sons pertencentes aos inventários das duas línguas em questão, o português e o inglês, fazendo em seguida uma comparação para ressaltarmos possíveis dificuldades do falante de português ao adquirir o sistema fonológico da LE-inglês. Levaremos em consideração o inventário fonológico de tais línguas, já que nos interessa o estudo dos fonemas nelas existentes, desprezando assim a questão da descrição fonética e da variação, diferenças de realização dos fonemas descritos.

Para a descrição do sistema de sons do inglês utilizaremos Ladefoged (1975), e, para a descrição do sistema do português, Mattoso Câmara Jr. (2007).

2.4.1 O sistema fonológico do inglês

Ladefoged (1975) descreve os sons do que chama de *Midwestern American English*, embora durante toda a sua obra faça comparações entre as diferentes variedades de pronúncia da língua inglesa e fale nas relações resultantes dessas diferenças, que aparecem especialmente nas vogais da língua.

O inglês possui um sistema com uma quantidade maior de fonemas, tanto vocálicos quanto consonantais, do que o português. Há regras que predizem as variações gerais possíveis na língua, elas prevêm a alternância de acentos e qualidade de vogais nos termos da língua inglesa.

Há duas características cruciais na descrição do sistema vocálico do inglês, uma delas é a qualidade das vogais e a outra é a duração das mesmas. No caso das vogais, a duração é diferenciada de acordo com a consoante que a segue. Em palavras terminadas por consoantes, a vogal é mais curta se tal consoante for desvozeada, como em 'cap' e 'bat', do que se ela for seguida de consoante vozeada, como nos termos 'cab' e 'bad'. Por outro lado, há uma regra geral que define que, após uma vogal, a consoante final de sílaba é mais longa se ela for desvozeada do que se ela for vozeada.

Há, além disso, diversos fenômenos que envolvem as consoantes oclusivas, consoantes nasais, laterais e demais sons da língua inglesa. Na fala contínua, normalmente os sons são modificados de modo a serem realizados de forma mais parecida possível com o som seguinte, o que caracteriza o processo de assimilação. Nessa seção, apresentaremos brevemente o conjunto de fonemas vocálicos e consonantais que fazem parte do sistema da língua inglesa para oportunizar uma posterior comparação com os fonemas da língua portuguesa.

2.4.1.1 As vogais do inglês

Ladefoged (1975) destaca que a descrição das vogais é bem mais complexa do que a descrição das consoantes de uma língua. Enquanto na descrição das consoantes é possível o estabelecimento de categorias e os sons não se localizarão

entre uma categoria e outra, nas vogais os limites entre um som e outro são muito tênues. Segundo ele, o posicionamento da língua na produção de tais sons é um fator muito pessoal e, portanto, não há fronteiras entre uma vogal e outra.

As quatro vogais /i/, /u/, /æ/ e /ɑ/ compõem os extremos de um espaço onde se encontram todas as outras vogais, como na figura seguinte:

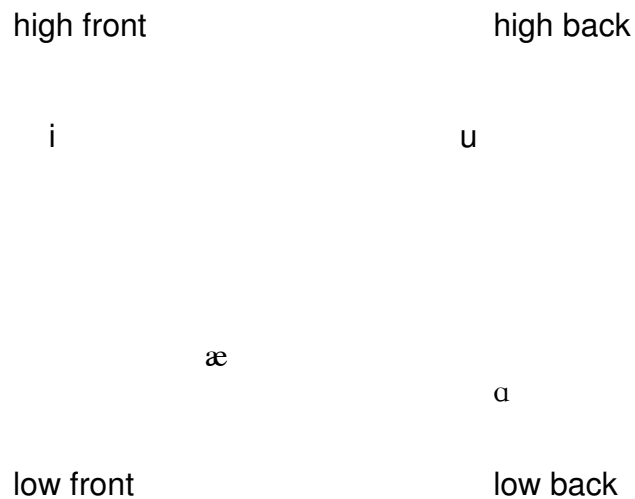
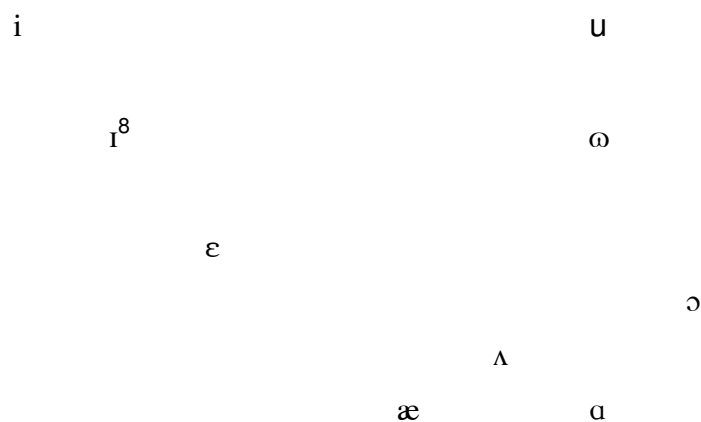


Figura 1 – O espaço de realização das vogais inglesas

Fonte: Ladefoged, 1975:67

As vogais do inglês são, dentro desse espaço (LADEFOGED, 1975:68):



⁸ Símbolos utilizados pelo IPA – alfabeto fonético internacional. O autor utiliza uma representação diferente da apresentada aqui.

Os demais sons vogais são considerados por Ladefoged como ditongos: [ju], [eɪ], [ɔɪ], [oʊ], [aɪ] e [aʊ]. Consideraremos aqui tanto as *full vowels*, vogais plenas, quanto os ditongos nas comparações entre língua-alvo e reconhecimento e produção dos aprendizes nos resultados do teste aplicado.

2.4.1.2 As consoantes do inglês

As consoantes do sistema fonológico do inglês são, assim como as do português, divididas em categorias, de acordo com o modo de articulação.

As consoantes oclusivas /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/, consoantes fricativas /f/, /v/, /θ/, /ð/, /s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/ formam a classe das obstruintes pertencentes ao inventário do inglês, classe na qual as consoantes podem variar entre vozeadas – as primeiras de cada par de mesmo ponto de articulação – e desvozeadas – as segundas. Além disso, as obstruintes têm comportamento muito parecido em termos de influência sobre a duração da vogal que as precede.

A nasal [ŋ] não ocorre na posição de ataque silábico em início de palavra. Esse fonema pode ocorrer apenas em posição intrassilábica e em final de palavras, sempre precedido de um grupo de vogais específico, caracterizando-se como variante da consoante nasal /n/, que compõe o inventário do inglês juntamente com a nasal /m/.

E, completando o grupo das consoantes do inglês, as aproximantes /w/, /r/, /j/, /l/, as três primeiras sendo aproximantes centrais e a última delas lateral. O autor ainda considera o fato de que a aproximante /j/ na sequência [ju]⁹ tem mais características de um ditongo do que de uma típica consoante seguida de vogal. Já no caso da aproximante /l/, realizada pelos falantes de inglês como [ɫ] em final de palavras, Ladefoged ressalta a sua semelhança com uma vogal anterior.

Há ainda um último segmento que faz parte da classe das aproximantes: o fonema /h/, que ocorre anteriormente a um pequeno grupo de vogais e também antes de outras aproximantes.

⁹ Os colchetes são utilizados para referência à realização fonética das consoantes e vogais do sistema. Na referência aos fonemas da língua, utilizam-se barras transversais.

Sendo assim, o quadro dos fonemas consonantais do inglês seria o seguinte, conforme Ladefoged, 1975:

	bilabial	Labiodental	Dental	alveolar	Palato- alveolar	Palatal	Velar	Uvular
Nasal	m			n				
Oclusiva	p b		t d				k g	
Fricativa		f v	θ ð	S z	ʃ ʒ			
aproximante central				R		j	w h	
aproximante lateral				L				

Quadro 1 – Fonemas consonantais do inglês

Fonte: Ladefoged, 1975:33

2.4.2 O sistema fonológico do português

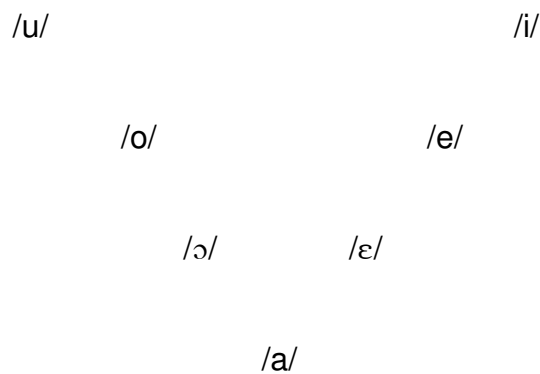
Segundo Câmara Jr (2007), os sons vocais são divididos em vogais e consoantes e os fonemas da língua são uma abstração. Para o autor, o que realmente interessa no som vocal é um pequeno conjunto de traços (propriedades articulatórias e acústicas). São esses traços que dão ao som em questão valor distintivo em relação aos demais sons da língua.

Câmara Jr. apresenta dois critérios para a diferenciação de vogais e consoantes da língua: 1. vogais são realizadas com passagem livre da corrente de ar na cavidade oral, enquanto na consoante há algum tipo de oclusão e 2. as vogais ocupam centro de sílaba enquanto consoantes geralmente estão na volta desse centro. No caso do português, o ápice da sílaba é sempre uma vogal.

2.4.2.1 As vogais do português

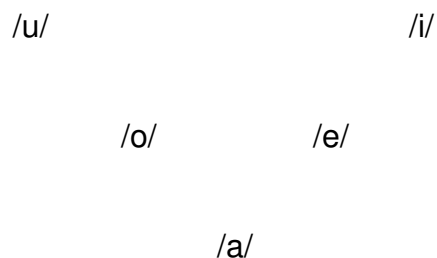
No português há 7 fonemas vocálicos que são realizados como diversos alofones. A posição tônica/átona é utilizada para a classificação das vogais.

De acordo com Trubetzkoy (1929), as vogais do português constituem um sistema triangular, como exposto a seguir:



Tais vogais são definidas como anteriores, central e posteriores, de acordo com o recuo da língua durante a sua realização. Considerando a elevação da língua, elas são caracterizadas como altas, médias (de 1º e 2º graus) e baixa. Todas as vogais posteriores do português são realizadas com o arredondamento dos lábios.

As 7 vogais tônicas supramencionadas reduzem-se a 5 em posição átona, uma vez que há neutralização entre /e/ e /ɛ/ e também entre /o/ e /ɔ/, desaparecendo a distinção entre as médias de 1º e 2º graus. As vogais átonas pretônicas são as que seguem:



Na posição postônica, ou átona não final, temos as seguintes vogais:

/u/ /i/
 /e/
 /a/

E, na átona final, elas se reduzem a apenas 3 vogais:

/u/ /i/
 /a/

Um fato a ser ressaltado em relação às vogais do português é que elas são muito comumente nasalizadas. O que ocorre nas línguas românicas em geral é a nasalização por assimilação quando a vogal é seguida de sílaba iniciada por consoante nasal, sendo, portanto, fonética. De acordo com Câmara Jr. (2007), no português há os dois tipos de nasalidade: a fonológica, diferencial, e a que ocorre por assimilação da nasal de uma sílaba seguinte.

2.4.2.2 As consoantes do português

As consoantes do português brasileiro (PB) que ocorrem em início de sílaba na posição intervocálica são 19.

/p/ /b/; /t/ /d/; /k/ /g/;
 /f/ /v/; /s/ /z/; /ʃ/ ¹⁰ /ʒ/;
 /m/ /n/ /ɲ/
 /l/ /ʎ/
 /r/ /ɾ/

¹⁰ Simbolizado conforme alfabeto fonético internacional – IPA. Câmara Jr. utiliza algumas notações diferentes das encontradas neste trabalho.

Os sons consonantais supracitados são divididos em oclusivos, constritivos, laterais e vibrantes, conforme caracterização do autor. Do ponto de vista auditivo, os sons oclusivos são caracterizados pela plosão e os constritivos pela fricção.

Segundo o ponto de articulação, temos oclusivas labiais, dentais e velopalatais (ou palatoalveolares); constritivas labiais, dentais (mais precisamente alveolares) e palatais; nasal labial, dental e palatal; laterais dental e palatal; e as vibrantes dental e uvular.

De acordo com a descrição dada do sistema consonantal do português, o quadro das consoantes da língua, em suas contrapartes desvozeadas e vozeadas, seria o seguinte:

	bilabial	Labiodental	Dental	alveolar	Palato- alveolar	Palatal	Velar	Uvular
Nasal	m		N			ɲ		
Oclusiva	p b			t d			k g	
Fricativa/ constritiva		f v		S z	ʃ ʒ			
Vibrante			r					R
aproximante lateral			L			ʎ		

Quadro 2 – Fonemas consonantais do português

Não trataremos aqui das variações e dos processos que ocorrem em outras posições de tais sons consonantais, já que o nosso objetivo único é a apresentação dos fonemas da língua portuguesa para posterior comparação com os fonemas da outra língua em questão, o inglês.

2.4.3 Comparando os sistemas

Mattoso Câmara Jr (2007:35) afirma que

“O grande problema de quem fala uma língua estrangeira não é a rigor a má produção dos alofones, mas o de emitir os verdadeiros traços distintivos dos fonemas, sem insinuar, sem sentir os traços distintivos dos fonemas mais ou menos semelhantes da língua materna, às vezes com confusões perturbadoras e cômicas. Por exemplo, a consoante típica inglesa, que a escrita indica por *th*, pode ser pronunciada por um português ou um brasileiro à maneira de /t/ ou de /s/, que também existem como fonemas em inglês, de sorte que a frase - “It is thin” (é delgado) pode soar como “It is tin” (é uma lata), ou “It is sin” (é um pecado).”

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, são 9 as vogais plenas do inglês, além dos ditongos da língua que são representados graficamente por apenas uma vogal, fato que não ocorre no português. Ver seção 2.5.2.3 sobre ditongos do 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 /ŋ/ 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. como glides.

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. Outras diferenças acerca da formação silábica nas duas línguas são descritas na seção 2.5.3.

2.5 A SÍLABA

Para Ewen e Hulst (2001), é apenas através do reconhecimento da estrutura da sílaba que o falante da língua tem condições de julgar o que são estruturas bem ou mal formadas nessa língua. É com base no acesso a essa estrutura que ele sabe quais são as combinações de segmentos possíveis na língua e quais são as restrições fonotáticas do sistema em questão. Segundo os autores, a organização silábica e sua boa formação dependem unicamente de fatores fonológicos e as regras ou princípios que permitem essa estruturação são variáveis de língua para língua.

A atribuição de acentos às palavras também tem origem na estrutura silábica, ou seja, palavras terminadas em determinados tipos de sílabas pedem acento na última sílaba, outras não. Esse fato também varia de língua para língua e, em determinadas línguas, é mais difícil de estabelecer as fronteiras silábicas. Além disso, a atribuição do acento também é decorrente do tipo ou classe de palavras a ser formada. Segundo Ewen e Hulst (2001), diferentes classes têm sílabas diferentes como alvo para a acentuação tônica.

Em uma pesquisa a respeito do papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2, Alves (2004) afirma que, embora os aprendizes não sejam normalmente expostos a formalizações de moldes silábicos das duas línguas – portuguesa e inglesa – parece ser de simples entendimento a sistematização desses aspectos quando se explicita a estrutura de constituintes internos da sílaba.

O autor acredita que seja de fundamental importância um trabalho com instrução explícita a respeito da discriminação da estrutura silábica. Para ele, sem que haja um empenho do professor em realizar esse trabalho de chamar a atenção dos aprendizes para tais aspectos, é muito difícil para estes se darem conta e processarem as diferenças entre L1 e L2.

Os resultados do trabalho realizado pelo autor apontam para a grande contribuição do tipo de instrução sugerido e para a durabilidade dos resultados alcançados, tanto em termos de discriminação como de produção por parte dos aprendizes. Durante o trabalho mencionado, foi possível desenvolver a consciência dos alunos a respeito das estruturas silábicas das duas línguas e do que é permitido em cada uma delas. Através desse estudo, o professor-pesquisador pôde abordar

algumas estratégias de reparo silábico apresentadas pelos aprendizes no processo de aquisição, como a epêntese vocálica.

Levando em consideração a estrutura silábica, o português é uma língua que se caracteriza pela terminação vocálica. Por esse motivo, quando emprestamos palavras de outras línguas com terminações não permitidas em coda silábica no português, como 'club' do inglês, tendemos a acrescentar uma vogal. Dessa forma, o português é conhecido por ser uma língua de epênteses.

Esse é um exemplo de uma palavra emprestada e adequada aos *templates* de sílaba do PB. Mas temos ainda casos, durante a aprendizagem de uma LE, em que os próprios alunos adaptam os termos em LE aos *templates* de sua língua materna, mesmo que não existam correspondentes da língua-alvo nessa língua. Referimo-nos, então, a problemas específicos de produção, que são sintomas de uma assimilação do termo da língua estrangeira nas categorias da língua materna.

Na situação mencionada, quando o falante do PB assimila uma palavra de língua estrangeira, neste caso o inglês, dentro das categorias silábicas já existentes na sua língua materna, ele provavelmente fará uma adaptação das estruturas da LE para atender ao Princípio de Preservação da Estrutura (PPE) (BISOL, 1999). Com base nesse princípio, desenvolvido por Kiparski (1982), Bisol (1999: 709) afirma que “todas as condições lexicais, inclusive as de estrutura silábica, são garantidas durante o processo cíclico. Isso significa que fica proibido no léxico criar estruturas silábicas novas, ou seja, não admitidas pelos Princípios de Composição da Sílabas Básica (PCSB)”.

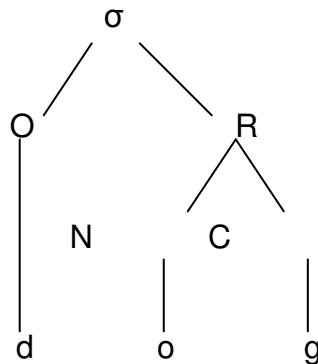
No momento em que o aprendiz cria novas categorias durante o processo de aprendizagem de uma LE, ele terá condições de perceber e processar as sílabas da LE dentro da estrutura que é esperada nessa língua, sem julgá-las de acordo com princípios de estrutura da sua língua materna. Isso se explica se tomarmos o Princípio de Preservação de Estrutura como um conhecimento implícito do falante sobre a sua língua.

Com base nessas diferenças entre os sistemas das línguas portuguesa e inglesa, oferecemos aqui algumas reflexões acerca dos padrões das referidas línguas.

Yavas (2006) destaca a relevância da unidade sílaba dando exemplos de fenômenos contexto-dependentes, ou seja, que ocorrem apenas em determinadas posições na sílaba – inicial, final, medial – fato que possibilita a elaboração de regras

fonológicas da língua. Além disso, a organização silábica de cada língua determina as restrições fonotáticas. Isso quer dizer que é a sílaba que determina as combinações de sons possíveis e a organização deles.

Segundo Selkirk (1984), a sílaba é estruturada da forma a seguir descrita, sendo que cada uma das partes tem sua estrutura interna e apresenta restrições particulares.



σ = sílaba

O = onset

R = rima

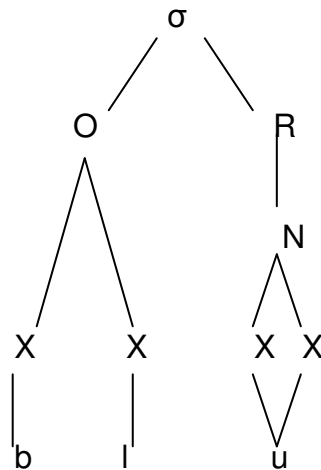
N = núcleo

C = coda

Para a descrição da sílaba em português, utilizamos a proposta de Bisol (1999), e para a descrição da sílaba em inglês é apresentada a proposta de Yavas (2006).

2.5.1 A sílaba em inglês

Yavas propõe uma representação da estrutura de constituintes silábicos para a sílaba do inglês em que há uma camada esquelética X intermediando tais constituintes. Essa representação é baseada no tempo ou duração. Vogais longas, portanto, são representadas por XX, enquanto que vogais curtas e consoantes o são por X, como demonstra o exemplo abaixo. Sons africados complexos, como [tʃ] e [dʒ], ocupam apenas uma unidade de tempo X.



O autor afirma que falantes nativos da língua inglesa normalmente não têm grandes dificuldades na identificação do número de sílabas das palavras. Entretanto, há um pequeno número de vocábulos que causam certa discordância pelo fato de que não fica claro se a definição da unidade sílaba deve ser feita acusticamente, articulatoriamente ou auditivamente.

Yavas adota, em sua obra, uma definição baseada na sonoridade. De acordo com a proposta do autor, a sílaba é descrita com base em um pico de sonoridade. Assim, o número de picos de sonoridade que possui uma palavra é igual ao número de sílabas da mesma. Sonoridade corresponde ao grau de abertura do trato vocal na produção de determinado som. Yavas apresenta uma escala de sonoridade que vai de 1 a 10, criada por Hogg e McCully (1987).

<i>SONS</i>	<i>ESCALA DE SONORIDADE</i>	<i>EXEMPLOS</i>
<i>Vogais baixas</i>	10	<i>/a,æ/</i>
<i>Vogais médias</i>	9	<i>/e,o/</i>
<i>Vogais altas (e glides)</i>	8	<i>/i,u/</i>
<i>Tepe</i>	7	<i>/r/</i>
<i>Laterais</i>	6	<i>/l/</i>
<i>Nasais</i>	5	<i>/m,n,ŋ/</i>
<i>Fricativas vozeadas</i>	4	<i>/v,ð,z/</i>
<i>Fricativas desvozeadas</i>	3	<i>/f,θ,s/</i>
<i>Plosivas vozeadas</i>	2	<i>/b,d,g/</i>
<i>Plosivas desvozeadas</i>	1	<i>/p,t,k/</i>

Em termos auditivos, um pico de sonoridade tem, portanto, maior proeminência relativa, ou seja, é mais perceptível do que os segmentos que o cercam.

Como mostra a escala de sonoridade apresentada, vogais são os segmentos que possuem maior sonoridade e geralmente ocupam picos silábicos. No entanto, existem também consoantes silábicas. Yavas afirma que isso acontece devido ao apagamento da vogal reduzida [ə], que ocorre em sílabas não acentuadas na língua inglesa.

Dessa forma, sílabas acentuadas sempre terão a posição de pico silábico ocupada por uma vogal plena, enquanto que em sílabas átonas podemos encontrar consoantes silábicas.

O autor destaca o fato de que o princípio da sonoridade consegue explicar a construção silábica de grande número de palavras na língua inglesa, mas são encontradas palavras com clusters iniciais com /s/, como *stop*, e clusters com /s/ em coda, como *box*, que violam esse princípio.

O segundo princípio utilizado pelo autor na descrição da sílaba no inglês é o Princípio Universal de Maximização do Ataque (SELKIRK, 1984:359). Esse princípio determina que qualquer série de consoantes intervocálicas seja mandada para o ataque da sílaba da direita no processo de silabificação, desde que isso não viole os padrões de ataque específicos da língua. De acordo com esse princípio, a silabificação é feita do final da palavra para o começo, as vogais núcleo serão ligadas às consoantes precedentes, formando o ataque anteriormente à coda. No caso do inglês, são permitidos ataques bastante variados.

Quando ocorrerem sequências que não são permitidas no ataque, segmentos serão mantidos na coda da sílaba anterior. É o caso de *temptation*, em que há a impossibilidade da sequência [pt] em onset.

[tɛmp.te.jən]

Já em *complain*, a sequência [mp], possível em posição de coda, é separada para maximizar o ataque, uma vez que, se fosse mantida na primeira sílaba, teríamos coda e ataque possíveis na língua, mas estaríamos maximizando a coda.

[kəm.plen]

Sendo assim, o autor afirma que a base do Princípio da Maximização do Ataque é designar consoantes intervocálicas ao onset da sílaba.

No que concerne a fonotática da língua inglesa, Yavas apresenta a fórmula geral da sílaba que segue:

(C) (C) (C) V (C) (C) (C) {C}

Como V, aceitam-se vogais ou ditongos, e esta é a única posição que obrigatoriamente deve conter elementos na sílaba do inglês: o núcleo. As consoantes entre parênteses não são obrigatórias. Como visto na fórmula, o inglês aceita ataques simples, duplos ou triplos, assim como codas simples, duplas ou triplas. A fórmula registra uma quarta consoante na coda, representada entre chaves. Essa última consoante na coda só será possível se ela pertencer a um sufixo, fazendo parte do morfema.

Diversas combinações para a formação de sílabas são possíveis com base na fórmula da sílaba geral do inglês. Entretanto, cada posição, como dito anteriormente, apresenta suas restrições.

2.5.1.1 O ataque

2.5.1.1.1 O ataque simples

Em inglês, o único elemento que não pode ocupar a posição de ataque simples é o [ɹ]. O som [ʒ] ocorre em casos restritos. Aparece apenas em posição inicial de sílaba de palavras de origem estrangeira. O som [ð] também é encontrado em posição inicial de palavra em casos restritos de palavras funcionais como *the, there, then*.

2.5.1.1.2 O ataque duplo

Yavas (2006:136) destaca a não ocorrência de africadas nos clusters em ataque e apresenta uma série de outras restrições¹¹.

** Nenhuma fricativa vozeada pode ocupar a posição de C2, e apenas /v/ pode ser C1 e se combinar com /j/ (exemplo:view).*

¹¹ As regras apresentadas na sequência foram traduzidas pela autora.

* Nenhuma aproximante não-lateral (/ɹ,w,j/) pode ocupar a posição de C1, a lateral pode preceder apenas /j/ (apenas para alguns falantes).

* Nenhuma plosiva vozeada pode ser C2.

* Nenhuma fricativa que não seja /f/ pode ocupar C2, e ela pode ser precedida apenas por /s/ em exemplos raros na língua (Ex.: sphere).

* Não são permitidas plosivas ou nasais como C2, exceto depois de /s/ (e.g. speak, small).

* /s/ e /ʃ/ são complementares: /s/ não ocorre antes de /ɹ/, e /ʃ/ ocorre apenas antes de /ɹ/ (Ex.: shrimp).

* /h/ e /m/ podem ocorrer apenas antes de /j/ (Ex.: huge, music).

* /θ/ somente pode preceder /ɹ/ e /w/ (Ex.: three, thwart).

* Labiais (C1) não se combinam com aproximante labial.

* Nenhuma geminada (isto é, sons de consoantes duplas) é permitida.

* Plosivas alveolares (C1) não se combinam com /l/.

Essas restrições podem ser explicadas pelo princípio da sonoridade sequencial, uma vez que, como proposto por Selkirk(1984), o elemento que constitui o pico de sonoridade da sílaba deve ser precedido e seguido por segmentos ou sequência de segmentos com valores sonoros decrescentes. Deve haver, então, um aumento de sonoridade de C1 para C2, até que se alcance o pico de sonoridade no núcleo.

Da mesma forma que no português, no inglês o /s/ tem um comportamento excepcional, violando o princípio da sonoridade sequencial. Para explicar esse comportamento, que apresenta quedas de sonoridade sequencial em vez de aumento, o /s/ é tomado como adjunto. Bisol (1999) utiliza na sua proposta a Regra de Adjunção do /s/, detalhada na seção sobre a sílaba do português.

2.5.1.1.3 O ataque triplo

O ataque triplo é descrito por Yavas como a adjunção do /s/ como C1 a uma plosiva desvozeada + uma aproximante. As combinações parecem resultar em 12 possibilidades, embora apenas 7 sejam encontradas comumente na língua.

s p ɹ (spring)

s p l (splash)
 s p j (spew)
 s t ɹ (string)
 s k ɹ (scrape)
 s k l (muito raro, sclerosis)
 s k j (skewer)
 s k w (squeeze)

2.5.1.2 A coda

2.5.1.2.1 A coda simples

O único som que não pode ocorrer na posição de coda do inglês é o /h/. Há sons que são raros na posição, ocorrem em casos excepcionais ou apenas para algumas variedades de fala, como a realização variável de /ʒ/ : [dʒ]. E há, ainda, a ocorrência de sons como /j, w/, parte das consoantes que não podem ocupar coda, em ditongos, como formas variantes para /ɪ, ʊ/.

2.5.1.2.2 A coda dupla

As possibilidades de combinações na coda dupla não-sufixada, de acordo com Yavas (2006:138), são as que seguem¹².

(1) C1 é uma nasal e C2 é uma obstruinte (nenhuma obstruinte vozeada é permitida, exceto /d, z, dʒ/). Também estão excluídas as combinações /mb/, /ŋg/, /mv/, /nð/.

(2) C1 é /s/ e C2 é uma plosiva desvozeada.

(3) C1 é uma líquida (/l, ɹ/) e C2 qualquer consoante com exceção de /z, ʒ, ð/. O encontro consonantal /lg/ é também inexistente.

¹² Tradução minha.

(4) *C1 é uma plosiva não-alveolar desvozeada (/p,k/) e C2 é uma obstruente alveolar desvozeada (/t,s/). O encontro /ft/ é também permitido.*

Há ainda as codas duplas formadas por sufixação. Essas últimas são compostas pelos sufixos com /t,d,s,z,θ/ que representam passado, plural, possessivo e ordinal.

Para a posição de coda, ao contrário do que ocorre em ataque, o Princípio de Sonoridade Sequencial determina que deve haver uma queda de sonoridade de C1 para C2.

2.5.1.2.3 A coda tripla

A formação da coda tripla no inglês é bastante complexa e pode conter formas sufixadas ou não-sufixadas. Para as formas não-sufixadas, existem as possibilidades que seguem (YAVAS, 2006:139).

		<i>C1</i>	<i>C2</i>	<i>C3</i>
<i>1</i>		<i>plosiva</i>	<i>fricativa</i>	<i>plosiva</i>
<i>2</i>	(a)	<i>nasal</i>	<i>plosiva</i>	<i>plosiva</i>
	(b)	<i>nasal</i>	<i>plosiva</i>	<i>fricativa</i>
	(c)	<i>nasal</i>	<i>fricativa</i>	<i>plosiva</i>
<i>3</i>	(a)	<i>l</i>	<i>plosiva</i>	<i>plosiva</i>
	(b)	<i>l</i>	<i>plosiva</i>	<i>fricativa</i>
	(c)	<i>l</i>	<i>fricativa</i>	<i>plosiva</i>
<i>4</i>	(a)	<i>ɹ</i>	<i>plosiva</i>	<i>plosiva</i>
	(b)	<i>ɹ</i>	<i>plosiva</i>	<i>fricativa</i>
	(c)	<i>ɹ</i>	<i>fricativa</i>	<i>plosiva</i>
	(d)	<i>ɹ</i>	<i>l</i>	<i>plosiva</i>
	(e)	<i>ɹ</i>	<i>l</i>	<i>fricativa</i>

Além dessas combinações, o processo de sufixação na língua inglesa pode criar uma grande variedade de combinações em coda silábica, sendo as mais comuns delas as oriundas de marcas de passado, plural, possessivo e marca de terceira pessoa, como demonstrado na sequência.

	<i>C1</i>	<i>C2</i>	<i>C3</i>	<i>Exemplos</i>
1	<i>nasal</i>	<i>obstruinte</i>	<i>/t,d,s,z/</i>	<i>laments</i>
2	<i>/s/</i>	<i>plosiva</i>	<i>/t,d,s,z/</i>	<i>lisped</i>
3 (a)	<i>/l/</i>	<i>obstruinte</i>	<i>/t,d,s,z/</i>	<i>gulped</i>
(b)	<i>/l/</i>	<i>nasal</i>	<i>/d,z/</i>	<i>filmed</i>
4 (a)	<i>/ɹ/</i>	<i>obstruinte</i>	<i>/t,d,s,z/</i>	<i>wharfs</i>
(b)	<i>/ɹ/</i>	<i>/l/</i>	<i>/d,z/</i>	<i>curls</i>
(c)	<i>/ɹ/</i>	<i>nasal</i>	<i>/d,z/</i>	<i>turned</i>
5	<i>/ɹ/</i>	<i>obstruinte</i>	<i>obstruinte</i>	<i>lifts</i>
			<i>(apenas /pts, kts,fts,pst,kst/)</i>	

Assim como ocorre no caso da coda dupla, na coda tripla os segmentos concordam em vozeamento. É importante também salientar que, na oralidade, é muito comum o apagamento de segmentos nos encontros consonantais finais, especialmente se a palavra seguinte é iniciada por uma consoante. No caso de encontros consonantais gramaticais finais, esse processo de simplificação é menos comum. Apagamentos são também muito frequentes em variações dialetais, como o Afro-American Vernacular English.

Em inglês, diferentemente do português, a silabificação escrita é bastante diferente da que ocorre na fala. O que acontece é que os princípios dos dois processos são diferentes. Para a silabificação escrita, o que é levado em consideração é a morfologia, a integridade do prefixo ou sufixo é priorizada.

Neste trabalho, enfatizaremos a silabificação na forma falada, já que esta é mais natural aos falantes e é feita de forma intuitiva.

2.5.1.3 O peso silábico

O peso silábico, fator importante para a atribuição de acento nas línguas, é levado em consideração nesse processo na língua inglesa, uma língua sensível ao peso. O peso da sílaba é determinado pela estrutura da rima, que pode ser ramificada ou não. No caso da rima ramificada, com coda, vogal longa no núcleo ou ditongo, temos uma sílaba pesada. Por outro lado, a rima não-ramificada, sem coda e com vogal curta, é considerada uma sílaba leve.

A sensibilidade ao peso nas línguas determina que as sílabas pesadas recebam acento. No inglês, especificamente, isso sempre ocorre. Nenhuma sílaba acentuada é leve.

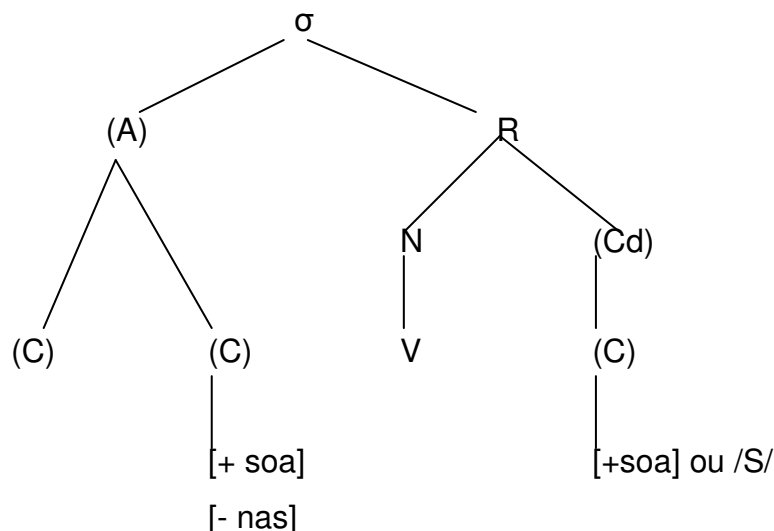
2.5.2 A sílaba em português

A proposta de Bisol (1999) é baseada na teoria métrica, que defende a estrutura interna de constituintes da sílaba. A análise da autora utiliza-se da noção de estrutura hierarquizada da sílaba por representação arbórea.

A sílaba, domínio de regras e processos fonológicos, ocupa posição fixa na hierarquia prosódica e tem como seus constituintes o ataque e a rima. A rima, por sua vez, domina o núcleo, elemento obrigatório, e a coda, que é opcional na língua portuguesa. O ataque também é um elemento opcional na sílaba do português. O inventário básico gerado pela estrutura supracitada é CV, VC, V, CVC. E há ainda a possibilidade de formação de estruturas mais complexas que dela derivam.

O Princípio de Sonoridade Sequencial é o que possibilita a identificação do núcleo em uma sequência de segmentos com base em uma escala de sonoridade. Os picos de sonoridade na cadeia de sons ocupam a posição de cabeça de sílaba. A vogal possui por excelência a condição de pico silábico, embora em algumas línguas sejam admitidas consoantes silábicas. Em português, a posição nuclear é sempre preenchida por uma vogal.

Sendo assim, para que seja formada uma sílaba precisamos identificar um pico de sonoridade, que será o núcleo. Sendo ele identificado, temos a implicação de uma rima e, conseqüentemente, de uma sílaba. No caso do português, as regras de composição silábica básica geram o padrão canônico que segue: CCVC(C), sendo a última consoante parentética resultado de uma regra particular.



As informações advindas dessa estrutura e apresentadas pela autora são as seguintes (BISOL, 1999:704):

- i. *A sílaba do português tem estrutura binária, representada pelos constituintes ataque e rima, dos quais apenas a rima é obrigatória.*
- ii. *A rima também tem estrutura binária, núcleo e coda. O núcleo é sempre uma vogal, e a coda é uma soante ou /S/.*
- iii. *O ataque compreende ao máximo dois segmentos, o segundo dos quais é uma soante não-nasal.*

A regra adicional que permite a presença da consoante final parentética no padrão canônico é a Regra de Adjunção de /S/. Essa regra determina que se acrescente /S/ a uma rima bem formada. Esse fenômeno acontece em pequeno número de palavras que apresentam uma rima bem formada, a saber, VC, que pode ser aumentada para VCC.

Os princípios gerais de composição da sílaba básica participam de todo o processo de derivação e garantem a boa formação das sílabas. Isso quer dizer que as representações fonológicas subjacentes que não diferem do padrão canônico estão de acordo com os princípios e, portanto, bem formadas.

A silabificação, segundo a autora, ocorre da seguinte forma: 1. os núcleos são identificados com base na escala de sonoridade; 2. a rima é projetada; 3. implica-se a sílaba, projeção máxima. O Princípio da Maximização do ataque indica que, de acordo com o padrão canônico, a sílaba ramifica primeiramente para a esquerda, formando o padrão universal CV.

A descrição de todo o processo de silabação do português é feita por Bisol (1999) com base nos Princípios Universais de Composição Silábica Básica e em alguns princípios de particulares da língua portuguesa. Os princípios universais são: Princípio de Sonoridade Sequencial – PSS, Princípio de Maximização do Ataque – PMA, Princípio do Licenciamento Prosódico – PLP e Princípio da Integridade Prosódica – PIP.

O Princípio de Sonoridade Sequencial estabelece que os picos de sonoridade coincidam com os picos de silabidade. Além disso, é este princípio que defende o sequenciamento da sonoridade, crescente em direção ao núcleo e decrescente a partir dele. Isso determinará que platôs ocorram apenas entre sílabas e não no interior delas. A escala de sonoridade, proposta por Clements (1990), demonstra graus de sonoridade e, portanto, de perceptibilidade dos elementos. No processo de silabação, esse princípio é então utilizado para mapear segmentos ao molde da língua cumprindo a hierarquia de sonoridade.

O Princípio de Preservação da Estrutura determina que a silabação é um processo contínuo e que, assim sendo, entra em funcionamento em qualquer nível, sempre que novos elementos forem acrescentados. Ele “assegura que todas as condições lexicais, inclusive as de estrutura silábica, estão garantidas durante todo o processo cíclico” (BISOL, 1999:709).

O Princípio da Maximização do Ataque assegura que se desenvolva o ataque da sílaba anteriormente à coda. É exatamente esse princípio que faz com que a estrutura CV seja a mais comum nas línguas que o seguem.

O Princípio do Licenciamento Prosódico está relacionado à exaustividade do processo da silabação. Ele garante que todo o material fonológico presente na palavra seja silabado e licenciado prosodicamente, ou seja, pertença a constituintes mais altos, caso contrário, ele será apagado no final do léxico pela aplicação da Regra de Apagamento do Elemento Extraviado (AEE). Outra forma de proteger material fonológico do apagamento é a utilização da extrametricidade; entretanto, ela está apenas no domínio das bordas da palavra.

Quando a extrametricidade entra em jogo no processo de silabação, a Regra de Adjunção da Sílaba Extraviada, criada por Liberman e Prince (1977), possibilitará a incorporação desses elementos das extremidades à palavra novamente. Ela determina que a sílaba que não foi considerada pela regra de acento seja adjungida ao pé mais próximo à esquerda.

Há ainda um princípio de língua específica, o da Silabação Máxima, aplicado ao português, que define que as consoantes flutuantes no processo de silabação sejam salvas por uma vogal. Essa é uma regra de preenchimento que mapeia consoantes que violam requisitos de rima ou ataque.

O Princípio da Preservação da Integridade Prosódica, mais um princípio universal utilizado por Bisol na proposta em questão, é relativo à reaplicação da regra de acentuação em casos de acréscimo de sufixos ou da preservação do asterisco indicativo de acento em alguns casos. Ele também prevê a transformação de um acento principal em secundário e a perda de acento para evitar choques acentuais em caso de acréscimo de elementos.

As condições de língua particular de ataque e de coda são exploradas em seguida por Bisol. Segundo a autora, essas são também condições de boa formação da sílaba que garantem um melhor resultado no processo de escansão¹³.

O domínio da silabação é a palavra, enquanto o da ressilabação é a frase. Isso quer dizer que, quando formamos frases fonológicas, o processo de silabação entra em funcionamento novamente. Um fenômeno muito comum no último caso é a transformação de codas em ataques.

A epêntese é um fenômeno que faz parte da silabação. Ela está disponível em todos os níveis lexicais, isto é, pode entrar em funcionamento em qualquer momento. A epêntese se configura em uma regra de preenchimento de nós vocálicos vazios e é motivada pelo Princípio do Licenciamento Prosódico. Uma vez sendo utilizada, visa salvar material que viole os princípios de boa formação.

As vogais utilizadas na epêntese para salvar elementos extraviados na silabação são /e/ e /i/, sendo que a segunda é a mais comum, aparecendo como variante mesmo na presença da primeira. A epêntese costuma resultar em sílabas com o padrão canônico CV e é utilizada também para o acréscimo de morfema de plural a palavras terminadas em /r,l/, o que parece exigir a presença de uma vogal, como em mar → mars → ma.res. Por vezes, quando a obstruinte aparece em posição de coda sem a utilização da epêntese, trata-se do fenômeno como Afrouxamento da Condição de Coda.

Há, além da epêntese medial anteriormente citada, a epêntese inicial, que no português acontece nos casos em que /S/ é seguido de outra consoante, seja ela

¹³ Escansão: separação se sílabas, segmentação silábica.

obstruinte /t/,/p/ ou líquida /l/. Exemplos desse tipo de epêntese são: *istrela, ispaço, islide, estimular*.

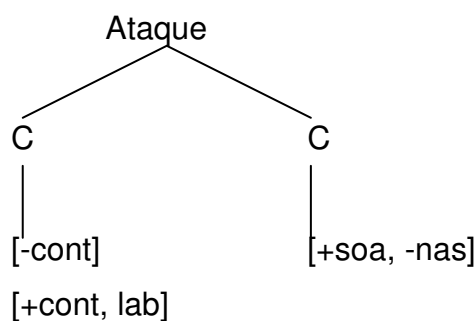
Em caso de prefixação de segmentos formados por /S/ + consoante, como os citados acima, /S/ perde a extrametricidade por sair da posição de borda de palavra. Sendo assim, não há a possibilidade de variação e a epêntese faz-se necessária para licenciar a consoante flutuante.

2.5.2.1 O ataque

Em português, o ataque, assim como todos os outros constituintes, pode ter maximamente dois elementos. As combinações permitidas nessa posição são aquelas formadas por consoante [- contínua] ou [+ contínua, labial] na primeira posição e uma soante não-nasal na segunda posição. Essas condições de combinação permitem que se mantenha o distanciamento de sonoridade necessário entre ataque e rima, produzindo sílabas bem formadas de acordo com o ciclo de sonoridade.

Há um grande número de palavras da língua que são formadas pela combinação de obstruintes não-contínuas ou contínuas-labiais com líquidas, vibrantes simples ou laterais. São exemplos de produção: *prato, braço, trato, drama, cravo, grama, plano, bloco, Atlas, clamor, etc.*

Assim, a Condição Positiva do Ataque Complexo do português apresentado por Bisol (1999) é o seguinte:



Essa condição exclui certos grupos de consoantes em sequências que não a obedeçam e que, além disso, não obedeçam ao ciclo de sonoridade.

2.5.2.2 A coda

A posição de coda silábica no português pode ser preenchida por qualquer soante ou por /S/, caso particular do português e de outras línguas românicas. Dessa forma, a Condição Negativa de Coda na língua elimina qualquer formação com obstruinte [-soante] que não seja o /S/.

No caso da coda dupla, temos uma consoante acrescentada a uma rima bem formada, VC (em que C é uma soante).

2.5.2.3 Casos Particulares

Entre as particularidades do português estão a formação de ditongos, as sequências formadas por /kw,gw/, sequências de três vogais e a sequência de vogais idênticas.

Os ditongos podem ser analisados pela regra de condição de coda, uma vez que as vogais não-núcleo do ditongo ocupam a mesma posição que pode ser ocupada por /n,l,r/. O ditongo é considerado como uma sequência de duas vogais em que uma ocupa a posição nuclear – a de maior sonoridade – e a outra ocupa a posição de coda. Esses são os ditongos considerados por Bisol como os que se formam naturalmente no léxico.

Há o caso dos ditongos crescentes em que a segunda vogal é mais sonora. Segundo Bisol (1999:725), “os ditongos crescentes são hiatos lexicais”, ou seja, eles passam pelo processo de ressilabação (su.or ~ swor).

As sequências /kw,gw/, possíveis apenas na presença das vogais /a/ e /o/, não se tornam hiatos no léxico. Algumas delas podem ser produzidas com velar simples como *catorze*, *cotidiano*. De acordo com Bisol, “essas palavras estão registradas no léxico profundo com um segmento complexo no ataque, o que facilitaria a explicação da perda do glide (...)”. Há duas explicações possíveis para essa exceção na língua,

uma delas é a da consoante complexa, supracitada, e a outra, o fato de esses ditongos serem lexicalizados.

Formas com sequências de três vogais têm, na silabação inicial, a projeção de três sílabas em função das vogais. Em seguida, a vogal alta é assimilada à coda da penúltima sílaba. O português, como afirma Bisol (1999:727), é uma língua que *rejeita hiatos verdadeiros* e, portanto, forma ditongos.

No caso das vogais idênticas o processo de silabação ocorre de maneira um pouco diferente. Embora a tendência da língua não seja a formação de hiatos, na sequência de duas vogais idênticas, tendo como universal linguístico que a segunda é mais sonora, mantêm-se os hiatos até o final do léxico. No pós-léxico, há a possibilidade da formação de ditongo. A primeira vogal, por ser menos sonora, pode ser reduzida a glide ou apagada; a segunda não.

2.5.3 Comparando as estruturas

As propostas de descrição das sílabas do português, por Bisol, e do inglês, por Yavas, ambas baseiam-se no ciclo de sonoridade sequencial para a boa formação da sílaba. Nas duas línguas mencionadas, a adjunção do /S/ em coda obedece a regras particulares.

Tanto a proposta de Bisol quanto a de Yavas recorrem ao Princípio Universal de Maximização do Ataque para descrever a formação de determinados ataques e codas e a restrição a outros.

Enquanto a fórmula geral da sílaba em 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, 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.

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.

Os Princípios de Licenciamento Prosódico e da Integridade Prosódica, mencionados por Bisol em sua proposta, não são utilizados na descrição de Yavas.

Com base nas análises citadas, podemos apresentar como estruturas silábicas básicas ou não-marcadas as seguintes: CV, VC, V, CVC. As estruturas mais complexas que delas derivam são características de línguas particulares e, portanto, marcadas.

3 METODOLOGIA

3.1 SUJEITOS

Os indivíduos que contribuíram com dados para esta pesquisa são todos alunos das disciplinas de língua inglesa do curso de graduação em letras de uma universidade no município de Porto Alegre-RS. Contamos com um total de 40 alunos dos níveis I, III, V e VII das disciplinas de inglês da faculdade de Letras, sendo que cada 10 representando um dos níveis, referidos pela análise estatística como N1, N2, N3 e N4.

É importante ressaltar que sabemos da necessidade da aplicação de um teste de proficiência para que se avalie o nível real de conhecimento dos alunos sobre a língua, já que em um mesmo nível/disciplina de inglês há alunos com níveis de proficiência bastante diferenciados. 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.

O critério de inclusão dos sujeitos era ser falante nativo de língua portuguesa e não ter morado no exterior por período maior do que 6 meses. Os sujeitos têm entre 17 e 37 anos de idade e recebem formação para tornarem-se professores de língua inglesa assim que deixarem a graduação.

Antes de realizarem o teste, os alunos responderam a algumas perguntas da avaliadora para que fosse preenchida uma ficha de informação de cada participante (APÊNDICE D).

Tabela 1 – Tabela demográfica: distribuição dos 40 participantes da pesquisa

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Sexo				
Feminino	5 (50%)	2 (20%)	6 (60%)	9 (90%)
Masculino	5 (50%)	8 (80%)	4 (40%)	1 (10%)
Idade				
17-20	7 (70%)	4 (40%)	4 (40%)	1 (10%)
21-25	2 (20%)	4 (40%)	3 (30%)	4 (40%)
26-30	1 (10%)	1 (10%)	2 (20%)	5 (50%)
31-37	0	1 (10%)	1 (10%)	0
Escolaridade				
Superior	10 (100%)	10 (100%)	10 (100%)	10 (100%)
Incompleto				
Semestralidade				
1	10 (100%)	0	0	0
3	0	10 (100%)	0	0
5	0	0	10 (100%)	0
7	0	0	0	10 (100%)
Disciplina de instrução em fonética e fonologia da LE	Não	não	não	sim ¹⁴

3.2 INSTRUMENTO

O instrumento de avaliação dos alunos selecionados foi um teste de consciência fonológica em LE criado pela pesquisadora. Esse 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, como acontece no teste anteriormente utilizado por Aquino e Zimmer (2005) para testar estudantes brasileiros de inglês como língua estrangeira.

O *Teste de Consciência Fonológica em Língua Estrangeira – Inglês* (APENDICE A), criado pela pesquisadora, foi elaborado com base no *CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de avaliação sequencial* (2003). O CONFIAS é

¹⁴ O grupo 4, que recebeu instrução explícita em fonética e fonologia do inglês, cursou duas disciplinas na área, perfazendo um total de 60 horas.

um instrumento planejado para avaliar o desempenho de crianças nos componentes da consciência fonológica em língua portuguesa.

O teste 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 (APÊNDICE C) 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 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, como o de Aquino e Zimmer.

A primeira parte do teste é voltada para a consciência da sílaba em LE e apresenta sete questões, cada uma com quatro tarefas, 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 relativas à consciência silábica são referidas como S1, S2, e assim consecutivamente, e as questões voltadas para a consciência fonêmica são como F1 a F7, P na versão do teste em inglês.

Para cada questão 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 (APÊNDICE B) e analisadas pela avaliadora. Não foram realizadas gravações para análise acústica, apenas transcrição fonética da produção dos alunos.

Entre os sons testados para a avaliação dos alunos estão sons que pertencem somente ao inventário da língua-alvo e sons que são característicos das duas línguas. O teste visa analisar se os alunos-sujeitos identificam esses sons dentro de

categorias pertencentes à sua língua materna ou se reconhecem a diferença entre língua-materna e língua-alvo.

Em um primeiro momento, o teste piloto foi aplicado em cinco professores de língua inglesa de um instituto de idiomas da cidade de Charqueadas-RS. Os primeiros resultados, levantados em tal ocasião, ofereceram subsídios para uma reelaboração do teste.

Os dois professores de Inglês dessa escola que possuem formação na área de letras reconhecem a importância de tratar de aspectos fonético-fonológicos na sala de aula de língua inglesa e lamentam não ter tido uma instrução mais voltada para tais aspectos. Esses profissionais da área comentaram o fato de que durante a sua formação as disciplinas de fonética da língua estrangeira eram optativas e que lhes faz falta conhecimento para abordar certas diferenças entre língua materna e língua estrangeira com os alunos – diferenças que, apesar de saberem que existem, não conseguem localizar e explicar.

Todos os professores participantes da aplicação do piloto apresentaram dificuldades para realizar a segmentação das palavras em sons; alguns ainda comentaram que só sabiam fazer aquilo em português. Outra dificuldade claramente notada na realização do teste foi a identificação das diferentes vogais da língua inglesa. Isso pode ser explicado pela não existência dos segmentos em questão no inventário fonológico do português.

Nos primeiros momentos da aplicação do piloto, foi possível notar que os resultados parciais apontaram para uma regularidade no desenvolvimento da consciência fonológica em se tratando tanto de língua estrangeira como de língua materna. Todos os professores testados alcançaram maior pontuação no nível silábico (primeira parte do teste) do que no nível fonêmico (segunda parte do teste).

Após a aplicação do piloto e levantamento dos dados obtidos em tal oportunidade, o teste foi reestruturado com a colaboração de professores universitários especialistas em fonética e fonologia da língua inglesa. Apenas depois de ser regravado, o teste foi aplicado em alunos de graduação.

3.3 AMOSTRA

A amostra é composta pelo resultado obtido com testes realizados em 40 alunos de inglês como língua estrangeira da Faculdade de Letras de uma universidade em Porto Alegre – RS. Destes 40 alunos, cada 10 representam um nível diferente de conhecimento da língua-alvo: nível básico, intermediário, avançado e alto-avançado, conforme especificação de níveis da própria faculdade (níveis I, III, V, VI).

O critério de inclusão é uma seleção aleatória dentro dos níveis que eles estejam cursando na faculdade, desde que todos os selecionados tenham um sistema fonológico considerado típico em sua língua materna – português.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

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. O resultado total indicou se os alunos que tiveram mais tempo de contato com a língua realmente apresentam maior grau de consciência fonológica do que alunos de níveis iniciantes, o que parece ser um processo bastante natural.

Outra parte da análise dos dados foi feita através dos resultados parciais ou dos subtestes. 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.

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.

3.4.1 Análise quantitativa

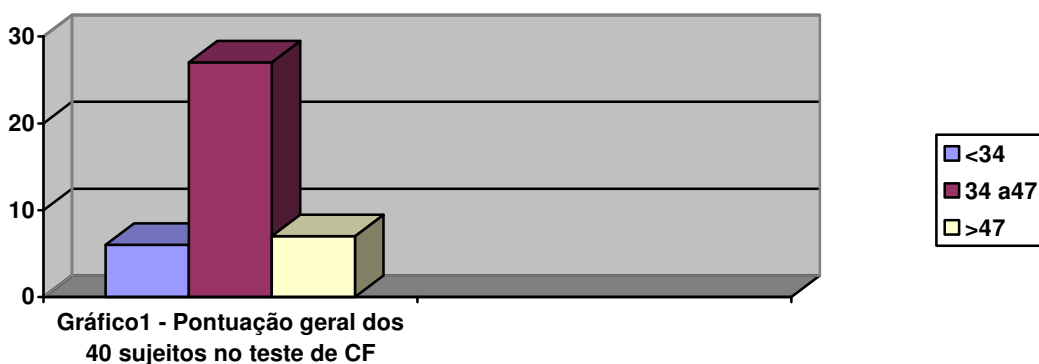
A análise dos dados foi realizada através da Estatística Descritiva (frequências e percentuais), da Análise de Variâncias (ANOVA), do Teste de Friedmann e da Análise de Correlação (Coeficiente de Pearson). Nas conclusões, utilizou-se o nível de significância de 5%. Os dados foram computados no programa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

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

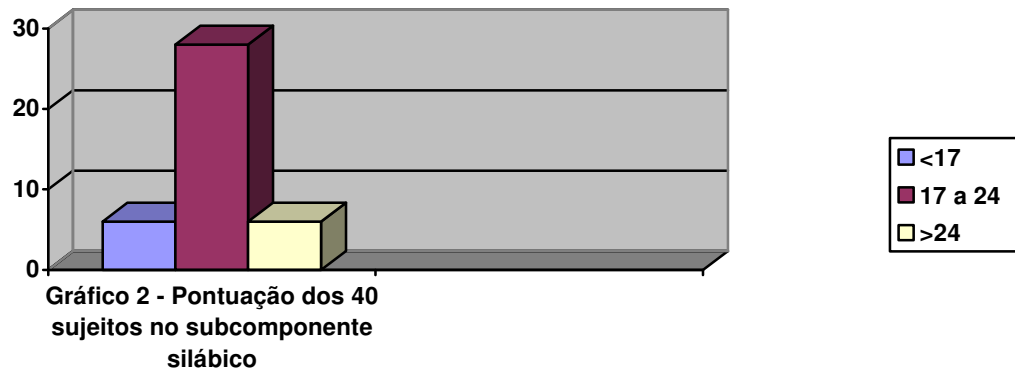
4.1 ESTATÍSTICA DESCRITIVA – FREQUÊNCIAS E PERCENTUAIS

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:

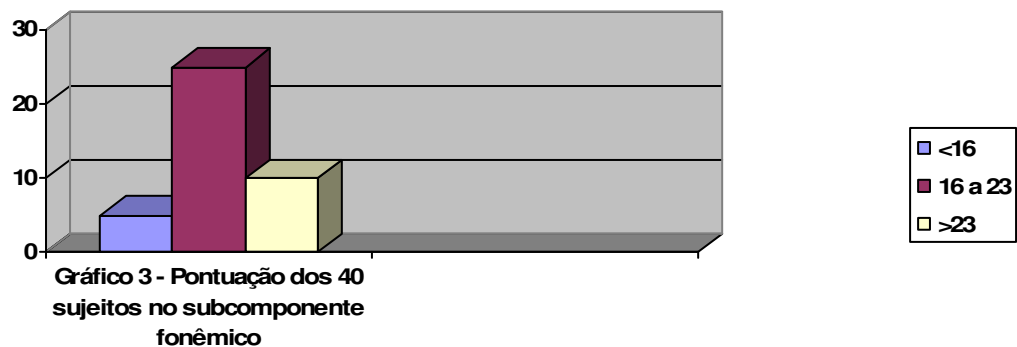
1. considerando todos os sujeitos testados, os alunos brasileiros de inglês como LE apresentam altos níveis de consciência fonológica na língua inglesa. A média geral de acertos foi de 40,57 pontos (dos 56 possíveis) , ainda considerando o desvio padrão de 6,35 pontos ficou entre 34,22 e 46,22 pontos no total de acertos do teste de CF. 27 dos 40 indivíduos, 68% dos participantes, ficaram dentro da média mencionada e apenas 13 deles permaneceram abaixo ou acima dela (6 abaixo da média e 7 acima dela), como demonstra a tabela de frequências abaixo:



2. A média do subcomponente silábico do teste de CF foi de 20,65 pontos. Levando em consideração o desvio padrão de 3,48, a média ficou entre 17,17 e 24,13 pontos. 28 dos 40 sujeitos ficaram dentro da média enquanto 12 deles ficaram abaixo ou acima dela. Dentre os 12 alunos fora da média, 6 ficaram abaixo e 6 acima. Os indivíduos dentro da média totalizaram 70,5% dos participantes. Com base nessas informações, apresenta-se o seguinte gráfico:



3. No subcomponente fonêmico do teste de CF, a média de 19,89, contabilizada juntamente com o desvio padrão de 3,62, ficou entre 16,25 e 23,47 pontos. Ficaram dentro da média 25 dos 40 sujeitos; 15 dos participantes ficaram abaixo ou acima dela (5 abaixo e 10 acima). Portanto, os alunos dentro da média corresponderam a 62,5% dos sujeitos testados. O gráfico abaixo retrata o número de indivíduos que se concentraram na média de acertos no nível fonêmico do teste:



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 primeiros resultados descritos envolvem os quarenta participantes pertencentes aos quatro diferentes níveis de língua inglesa.

As questões foram nomeadas por siglas que referem o número e o subteste a pertencem. O subcomponente silábico do teste é referido como S, enquanto que o subcomponente fonêmico o é como F (S e P, respectivamente, na versão do teste em inglês – APÊNDICE A). Os resultados foram descritos através dos percentuais e cada participante dos 40 corresponde a 2,5% da amostra. Para cada questão, os participantes podiam alcançar de 0 a 4 pontos nas tarefas solicitadas.

S1, por exemplo, envolve 4 tarefas de síntese silábica. Nessa questão, 60% dos alunos alcançaram 3 dos 4 pontos possíveis, 32,5% obtiveram pontuação máxima (4 pontos) e apenas 7,5% deles, o equivalente a 3 indivíduos, obtiveram 2 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, 22,5% obteve 3 pontos, 7,5% acertaram duas das quatro tarefas e apenas 2,5% pontuaram em apenas uma das 4 tarefas da questão. Nenhum sujeito deixou de pontuar.

Para S3, questão de identificação de sílaba inicial, 77,5% dos participantes obtiveram 4 pontos. 20% dos sujeitos alcançaram 3 acertos e 2,5%, correspondente a apenas 1 indivíduo, obteve 1 ponto.

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, 32,5% alcançaram 3 pontos, 12,5% pontuaram em duas tarefas da questão, 7,5% obtiveram 1 ponto e 5%, ou seja, 2 participantes, não pontuaram.

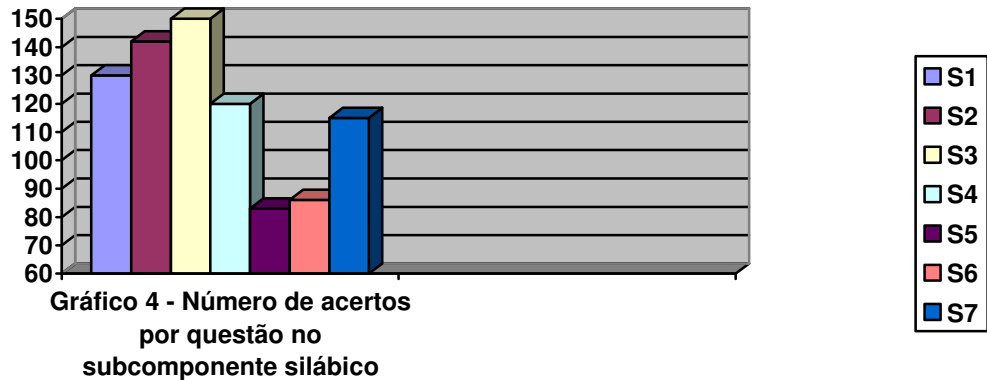
Em S5, tarefa de produção com sílaba inicial dada, apenas 5% do grupo, equivalente a 2 participantes, obtiveram pontuação máxima. A maior parte dos sujeitos, 35%, obtiveram 1 ponto. 32,5% dos participantes alcançaram 3 pontos e 27,5% obtiveram 2 pontos.

S6, semelhantemente a S4, apresentou bastante variação nos resultados. Entretanto, em S6 35% dos participantes alcançaram 2 pontos, 27,5% obtiveram 3 pontos, 22,5% obtiveram apenas 1 ponto, 10% deles alcançaram 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, a pontuação foi bastante alta, embora os resultados também tenham variado bastante com pontuação máxima e mínima. 37,5% dos participantes obtiveram 3 pontos, 32,5 alcançaram 4 pontos, 20%

obtiveram 2 pontos, 7,5% pontuaram em apenas uma tarefa e 2,5%, 1 sujeito, não pontuou.

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, não houve indivíduo que não pontuou. 47,5% dos participantes alcançaram 3 pontos, 30% alcançaram 2 pontos, 20% obtiveram 4 pontos e 2,5%, 1 sujeito, obteve apenas 1 ponto.

F2, questão que exigia identificação de fonema inicial, também não apresentou indivíduos sem pontuação. 37,5%, a maior parte dos participantes, alcançaram 4 pontos, 32,5% obtiveram 3 pontos, 27,5% pontuaram em duas tarefas e 2,5% pontuou em apenas 1 das 4 tarefas.

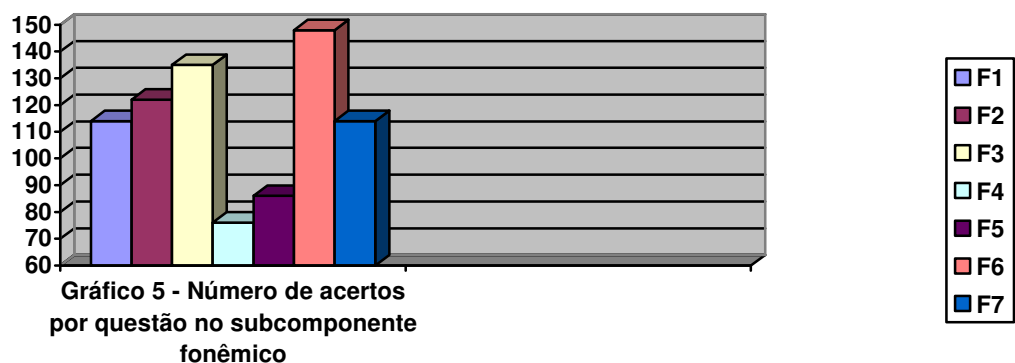
Em F3, composta por tarefas de identificação de fonema final, a pontuação foi bastante alta. Não houve participantes com menos de 2 acertos. 47,5% dos indivíduos obtiveram 3 pontos, 45% alcançaram 4 pontos e 7,5% pontuaram em 2 tarefas.

Para F4, questão de síntese fonêmica, os resultados variaram bastante. 32,5% dos participantes obtiveram 3 acertos, 30% alcançaram 2 pontos, 22,5% obtiveram 1 ponto, 12,5% dos sujeitos não pontuaram e 2,5% do grupo, apenas 1 sujeito, obteve a pontuação máxima.

Em F5, questão de segmentação de palavras em fonemas, semelhantemente, 12,5% do grupo testado não pontuou. 32,5% dos participantes obtiveram 3 pontos, 25% deles alcançaram 2 pontos, 17,5% pontuaram em 1 tarefa e 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 obtiveram 4 pontos, 20% alcançaram 3 pontos e 5% alcançaram 2 pontos. Não houve pontuação inferior a 2 pontos.

F7, envolvendo tarefas de identificação de fonemas vocálicos, apresentou mais variação nos resultados do que a questão anterior. 52,5% dos sujeitos alcançaram 3 pontos, 22,5% obtiveram 4 pontos, 15% obtiveram 2 pontos, 7,5% pontuaram em apenas 1 tarefa e 2,5%, 1 sujeito, não pontuou.



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. Para cada tarefa o sujeito poderia obter 0 ou 1 como pontuação.

A tabela seguinte representa os percentuais de pontuação de todo o grupo de 40 participantes, para 0 e para 1 nas tarefas das questões, referidas como S1a, S1b, S1c, S1d, S2a, e assim consecutivamente.

Tabela 2 – Percentuais de pontuação do grupo (40 sujeitos) em tarefas dos subcomponentes silábico e fonêmico.

Tarefas nível silábico	0 ptos (% de indivíduos)	1pto (% de indivíduos)	Tarefas nível fonêmico	0 ptos (% de indivíduos)	1pto (% de indivíduos)
S1a	67,5	32,5	F1a	10	90
S1b	7,5	92,5	F1b	72,5	27,5
S1c	0	100	F1c	27,5	72,5
S1d	0	100	F1d	5	95
S2a	7,5	92,5	F2a	0	100
S2b	22,5	77,5	F2b	52,5	47,5
S2c	7,5	92,5	F2c	35	65
S2d	7,5	92,5	F2d	7,5	92,5
S3a	7,5	92,5	F3a	10	90
S3b	2,5	97,5	F3b	2,5	97,5
S3c	10	90	F3c	0	100
S3d	5	95	F3d	50	50
S4a	32,5	67,5	F4a	27,5	72,5
S4b	22,5	77,5	F4b	60	40
S4c	25	75	F4c	95	5
S4d	20	80	F4d	27,5	72,5
S5a	35	65	F5a	80	20
S5b	17,5	82,5	F5b	32,5	67,5
S5c	47,5	52,5	F5c	30	70
S5d	95	5	F5d	42,5	57,5
S6a	42,5	57,5	F6a	12,5	87,5
S6b	32,5	67,5	F6b	12,5	87,5
S6c	45	55	F6c	5	95
S6d	65	35	F6d	0	100
S7a	17,5	82,5	F7a	55	45
S7b	30	70	F7b	40	60
S7c	30	70	F7c	10	90
S7d	32,5	67,5	F7d	10	90

Como pudemos ver na Tabela 2, 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-CVC¹⁵, 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, como demonstra o quadro seguinte:

¹⁵ 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.

Word production with given syllable¹⁶

Target syllables	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
/ək/	Occupation Nothing (9)	Account Ugly Actually Ukraine Uncle Uncountable Nothing (4)	Account October Acquisition Nothing (7)	Awkward Accurate Accuracy Nothing (6)

Quadro 3 – Tarefa de produção do subcomponente silábico – S5

Como mostra o Quadro 3, 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.

Como podemos observar no Quadro 3, 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 *Uckraine*, 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 /ɑ/ ou /ɔ/ de acordo com o autor utilizado¹⁷. 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/.

¹⁶ Ver todas respostas (níveis 1,2,3 e 4) para questões de produção dos subcomponetes silábico e fonêmico no teste no ANEXO A.

¹⁷ 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.

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.

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.

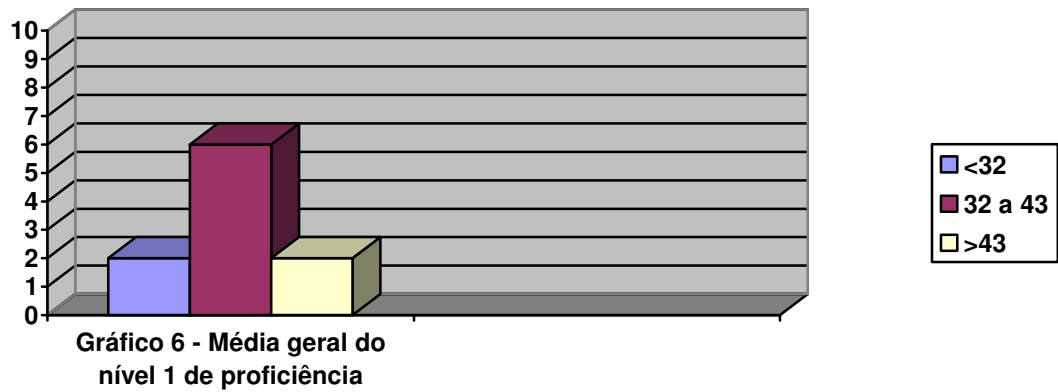
45% dos sujeitos testados reconheceram a vogal correta para a pronúncia de *pen* enquanto a maior parte dos alunos, 55%, escolheram a primeira alternativa como correta. Nenhum indivíduo selecionou a segunda alternativa.

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.

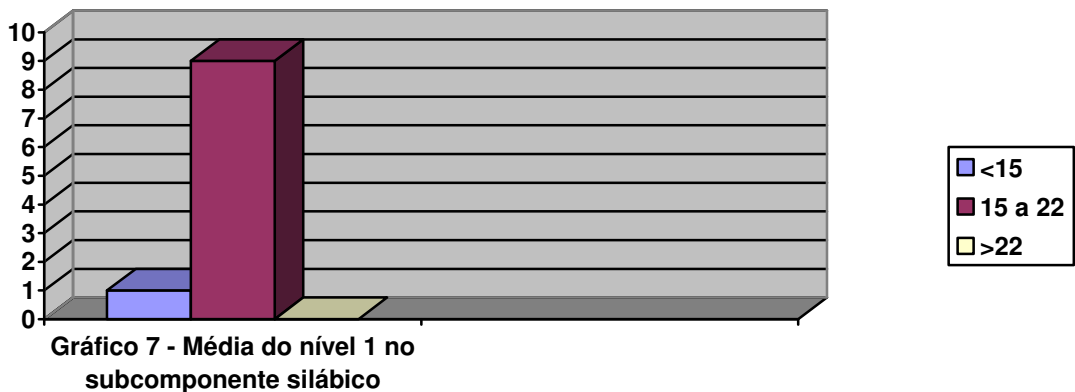
4.1.1 Nível 1

Para os alunos do primeiro nível, no primeiro semestre de contato com a língua inglesa na faculdade, as médias gerais do teste ficaram entre 32 e 43 pontos, considerando o desvio padrão. No subcomponente silábico, a média ficou entre 15 e 22 pontos, e no subcomponente fonêmico variou entre 16 e 22 pontos.

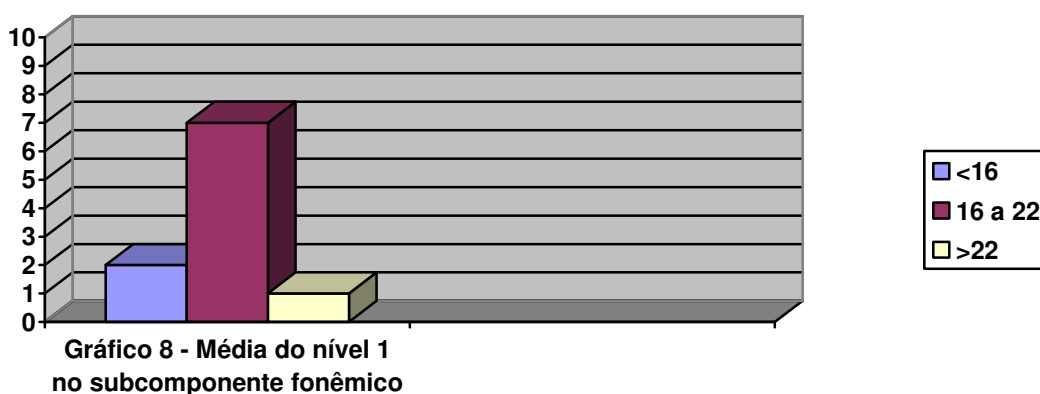
Levando em conta os resultados gerais do teste de CF, 6 sujeitos ficaram dentro da média, dois abaixo e dois acima dela, conforme o gráfico subsequente.



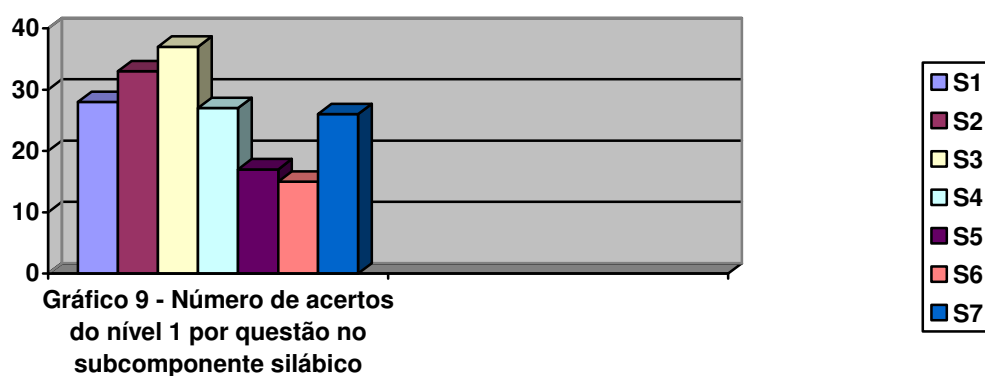
No nível silábico foram 9 os indivíduos que ficaram dentro da média e apenas 1 bastante abaixo dela, com apenas 11 pontos, como demonstrado no Gráfico 7:



No nível fonêmico, 7 indivíduos ficaram dentro da média, 2 abaixo e 1 acima dela, como retrata o gráfico seguinte:



Nas questões S1, S2, S3, S4 e S7¹⁸, a maior parte dos sujeitos alcançou mais de 3 pontos dos 4 possíveis. Em S5, 50%¹⁹ dos sujeitos obtiveram 2 acertos, alcançando a metade da pontuação possível, e 40% deles obtiveram apenas 1 acerto. E em S6, 60% dos participantes alcançaram apenas 2 ou menos pontos. O gráfico abaixo retrata a pontuação geral do grupo em cada questão do subcomponente silábico.



A questão F1²⁰ foi de pontuação 2 para 60% dos sujeitos do grupo testado. Em F2, 50% dos sujeitos obtiveram 3 pontos. Em F4, tarefa de pontuação alta para o grupo 1, 70% dos sujeitos alcançaram 3 pontos e os 30% restantes obtiveram 4

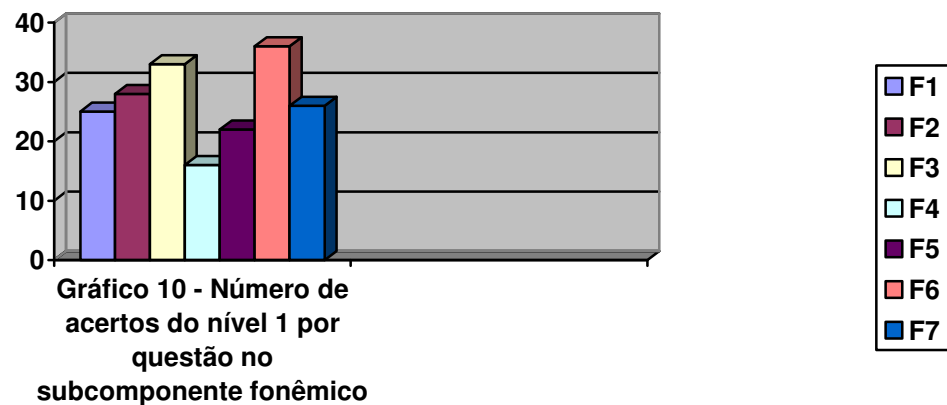
¹⁸ S1 – questão de síntese silábica, S2 – questão de segmentação silábica, S3 – questão de identificação de sílaba inicial, S4 – questão de identificação de rima, S5 – produção de palavras com sílaba inicial dada, S6 – segmentação e contagem de sílabas em sentenças e S7 – produção de rima.

¹⁹ A partir deste momento, como são 10 representantes de cada nível, cada sujeito equivale a 10% da amostra.

²⁰ F1 – produção com fonema dado, F2 – questão de identificação de fonema inicial, F3 – questão de identificação de fonema final, F4 – questão de síntese fonêmica, F5 – questão de segmentação fonêmica, F6 – identificação de consoantes e F7 – identificação de vogais.

pontos. Em F4, o grupo alcançou pontuações variadas, de 0 a 3 pontos, semelhantemente a S5. Entretanto, nessa última questão, 40% dos participantes se concentraram em 1 ponto apenas.

Na questão F6, 60% dos sujeitos obtiveram pontuação máxima e 40% ficou com 3 pontos. Em F7, os resultados variaram de 0 a 4 pontos. Em S1, apenas 1 dos 10 sujeitos obteve 4 pontos. Em F4, nenhum sujeito alcançou a pontuação máxima. Nas questões F4 e F7, houve indivíduos que não pontuaram: 2 para a primeira delas e 1 para a segunda. Em seguida, o gráfico apresenta as pontuações dos 10 sujeitos do nível 1 para cada uma das questões do subcomponente fonêmico.



A tabela seguinte representa os percentuais de pontuação, no nível 1 de inglês, para 0 e para 1 nas tarefas das questões dos subcomponentes silábico e fonêmico.

Tabela 3 – Percentuais de pontuação do nível 1 em tarefas dos subcomponentes silábico e fonêmico

Tarefas nível silábico	0 ptos (% de sujeitos)	1pto (% de sujeitos)	Tarefas nível fonêmico	0 ptos (% de sujeitos)	1pto (% de sujeitos)
S1a	100	0	F1a	10	90
S1b	20	80	F1b	90	10
S1c	0	100	F1c	30	70
S1d	0	100	F1d	20	80
S2a	10	90	F2a	0	100
S2b	30	70	F2b	60	40
S2c	10	90	F2c	40	60
S2d	20	80	F2d	20	80
S3a	10	90	F3a	0	100
S3b	0	100	F3b	0	100
S3c	10	90	F3c	0	100
S3d	10	90	F3d	70	30
S4a	30	70	F4a	40	60
S4b	40	60	F4b	70	30
S4c	30	70	F4c	0	100
S4d	30	70	F4d	30	70
S5a	30	70	F5a	70	30
S5b	20	80	F5b	20	80
S5c	90	10	F5c	40	60
S5d	100	0	F5d	50	50
S6a	60	40	F6a	20	80
S6b	50	50	F6b	20	80
S6c	60	40	F6c	0	100
S6d	80	20	F6d	0	100
S7a	20	80	F7a	60	40
S7b	40	60	F7b	40	60
S7c	40	60	F7c	20	80
S7d	40	60	F7d	20	80

Como é possível observar na Tabela 3, no subcomponente silábico as tarefas de menor pontuação foram S1a, S5c, S5d, S6a, S6c e S6d, em que o número de indivíduos que não pontuou foi maior do que o número de indivíduos que pontuou. Nas demais tarefas desta parte do teste, a maior parte do grupo pontuou.

No subcomponente fonêmico, as tarefas em que os alunos apresentaram maior dificuldade foram F1*b*, F2*b*, F4*b*, F5*a* e F7*a*. Na tarefa F5*d*, o número de sujeitos com 0 e com 1 pontos foi igual. Nas tarefas restantes, a maior parte dos sujeitos pontuou.

S1*a* compreende síntese fonêmica e foi questão de dificuldade para todo o grupo testado. S5*c*, semelhantemente a S5*d*, já mencionada como dificuldade de todo o grupo, é uma tarefa de produção com sílaba dada e envolve a mesma estrutura silábica da tarefa *d*. Ambas são compostas por uma vogal fonológica inexistente no português e uma consoante em trava de sílaba, portanto, estrutura VC. A consoante presente na trava da sílaba é uma oclusiva, que em português não pode ocupar esta posição e, por esta razão, diversas são as estratégias utilizadas para a adequação dessa estrutura durante a produção dos alunos.

Para S5*c*, com a vogal-alvo /æ/ e a oclusiva /b/ na trava da sílaba, as produções dos alunos foram *able*, *abstraction*, *about* e *abaco*. Seis sujeitos não apresentaram produção. O fenômeno ocorrente na primeira produção citada foi a troca da vogal-alvo pelo ditongo inicial [ei].

Em S5*d*, resultado já descrito na produção dos 40 sujeitos, a sílaba dada é composta pela mesma estrutura VC, compreendendo uma vogal não existente no inventário do português, nesse caso /ə/, e uma oclusiva em coda /k/.

No nível 1, entre os 10 alunos testados, obteve-se a produção de *occupation*, com a vogal /ɔ/ em vez da vogal-alvo. Os outros nove indivíduos não realizaram o que era pedido pela tarefa adequadamente. No caso da produção de *occupation*, além da mudança de vogal, podemos afirmar que o aluno testado não tem consciência do ambiente que permite aquela vogal, anterior à sílaba acentuada. Dessa forma, na palavra produzida, há uma sílaba entre a sílaba dada e a sílaba que porta o acento da palavra.

S6, questão que envolve contagem de sílabas, ofereceu dificuldades para o grupo descrito, especialmente em três das tarefas: *a*, *c* e *d*. Tais tarefas compreendiam frases mais longas do que a utilizada em *b*, com apenas 3 sílabas. Apenas 4 dos 10 sujeitos pontuaram nas tarefas *a* e *c*. Na tarefa *d*, apenas dois alunos pontuaram. As estratégias utilizadas pelos alunos na contagem das sílabas são as anteriormente descritas em detalhes para os resultados gerais do teste envolvendo os 40 sujeitos. São elas a ditongação, que diminui o termo em uma

sílaba, e a epentetização, que aumenta o número de sílabas da palavra e adapta a estrutura às regras de composição silábica do português.

F1b, tarefa de produção com fonema dado, ofereceu grandes dificuldades para o nível 1. O fonema em questão era o fonema consonantal pertencente apenas ao sistema do inglês /θ/. Apenas 1 dos 10 sujeitos apresentou produção com a interdental desvozeada como fonema inicial (*through*), um indivíduo não realizou a tarefa pedida e os 8 alunos restantes produziram palavras com o fonema /f/, fonema bastante semelhante ao dado pela tarefa. As produções dos sujeitos foram os termos *few, for, factory, full, fool, fan, fair* e *found*.

A tarefa de produção em si não pareceu difícil para os alunos, que realizaram o que foi solicitado, demonstrando possuírem habilidades metafonológicas. Entretanto, a grande maioria dos sujeitos não demonstrou conhecimento do som pertencente apenas ao sistema da LE, produzindo termos compostos pela fricativa labiodental do português. Dessa forma, ao passarem para a tarefa seguinte do teste, os alunos foram surpreendidos pelo som dado para a produção, que era exatamente a fricativa labiodental. Esse fato mostra que, mesmo não tendo consciência do fonema específico do inglês /θ/, a comparação entre os dois fonemas apresentados em sequência causa estranhamento aos alunos.

F2 era uma questão de identificação de fonema inicial, mas, assim como a tarefa anteriormente citada, F2b envolvia um fonema inexistente no sistema do português, a interdental vozeada /ð/. A palavra-alvo era *those*, e as alternativas de palavras que comessem pelo mesmo som, *think, dream* e *therefore*. Nenhum sujeito identificou o som inicial de *dream* como sendo o mesmo que inicia a palavra *those*. 4 sujeitos, 40 % do grupo, reconheceram em *therefore* o mesmo som e a maior parte dos sujeitos, o equivalente a 60%, reconheceu a interdental desvozeada em *think* como sendo igual à interdental vozeada em *those*. Os dois sons têm exatamente a mesma articulação, a única diferença entre eles é o traço voz.

Em F4b, tarefa que envolvia síntese fonêmica, apenas 30% dos alunos do nível 1 conseguiram formar a palavra *class* com os sons dados. Os demais sujeitos, ou não realizaram o que a tarefa solicitava, ou formaram palavras que em sua maior parte não faziam sentido, como [kous] e [kuas].

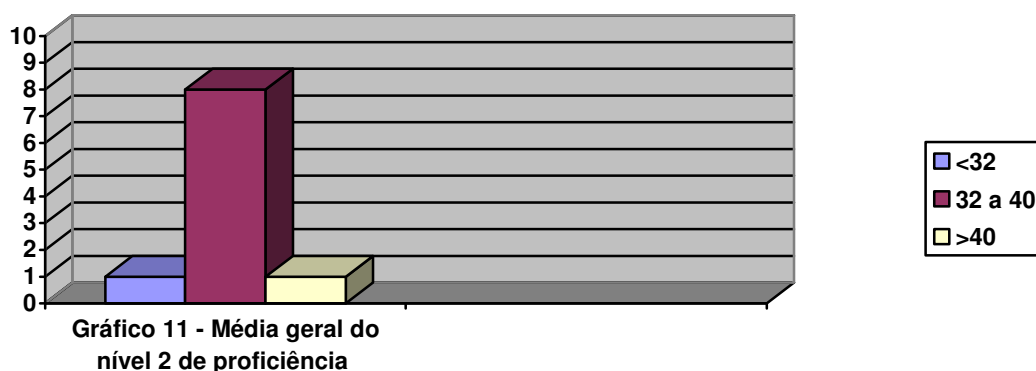
F5 compreendia a segmentação de palavras em unidades menores, os sons. O aluno deveria fazer tal segmentação mentalmente e apenas informar à avaliadora o número de sons a que havia chegado. Todas as tarefas dessa questão pareceram

apresentar bastante dificuldade aos alunos, entretanto F5a merece destaque. Na palavra dada *children*, composta por 7 sons, apenas 30% dos sujeitos segmentaram a palavra corretamente. Dos demais indivíduos, 2 segmentaram a palavra em 6 sons, 2 contabilizaram 4 sons, outros 2 reconheceram 3 sons e 1 sujeito contabilizou 2 sons. No último caso, o sujeito parece ter segmentado a palavra em sílabas, não em sons. Nos outros casos é bastante difícil identificar quais foram as estratégias utilizadas pelos alunos ao realizarem a segmentação e quais sons não foram contados por eles.

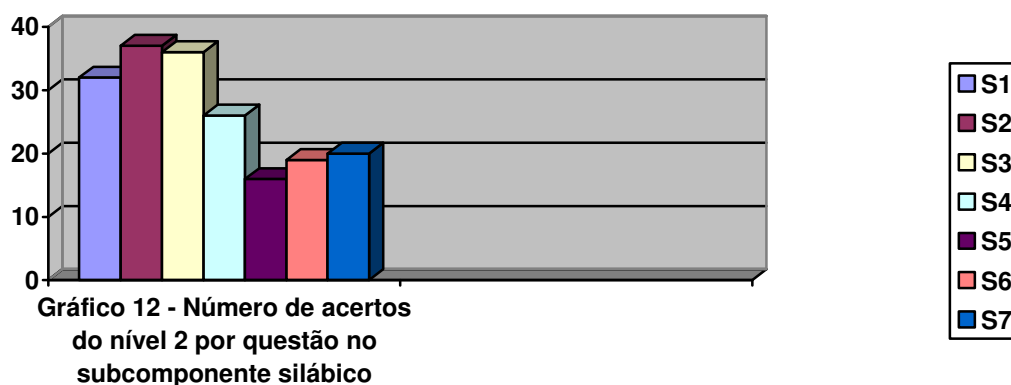
F7a, tarefa de identificação de vogais da língua inglesa, que focava as vogais /æ/, /ɪ/ e /ɛ/, já descrita anteriormente como dificuldade de todo o grupo de 40 alunos testados, apresentou os seguintes resultados no grupo 1: ao visualizarem a imagem de uma caneta e escutarem as três opções *pan*, *pin*, *pen*, 40% dos sujeitos escolheram a terceira alternativa como correta e pontuaram na tarefa. Nenhum indivíduo escolheu a segunda alternativa e os 60% restantes escolheram a primeira alternativa, demonstrando não realizar a diferenciação entre as vogais /ɛ/ e /æ/, das quais apenas a primeira faz parte do sistema vocálico do português.

4.1.2 Nível 2

Para o resultado geral do teste no nível 2, que tem o equivalente a 3 semestres de contato com o idioma na universidade, as médias ficaram entre 32 e 40 pontos. Dos 10 indivíduos representantes desse grupo, 8 ficaram dentro da média, 1 abaixo e 1 acima dela, como pode ser visto no gráfico seguinte:

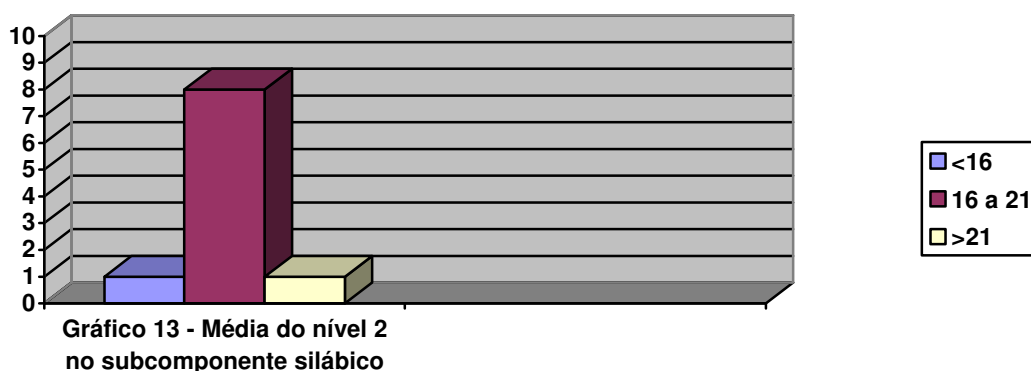


No nível silábico, a maior parte dos participantes do grupo 2 obteve resultados positivos para as questões S1, S2, S3 e S4, em todos os casos com mais de 3 pontos. Nas questões S5, S6 e S7, a maior parte dos sujeitos obteve 2 ou menos pontos. O gráfico abaixo considera o número de acertos alcançado pelos 10 sujeitos representantes do grupo em cada questão²¹ do subcomponente silábico do teste.

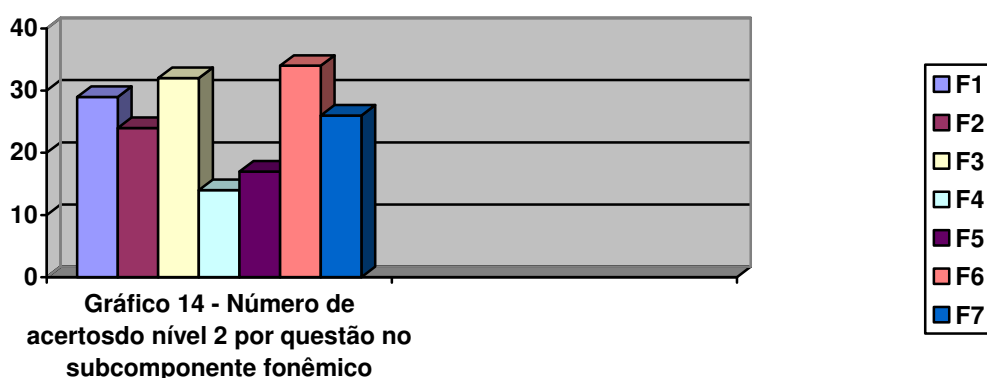


A média de pontuação no total silábico do teste ficou entre 16 e 21 pontos para este grupo. Novamente 8 sujeitos ficaram dentro da média, 1 abaixo e 1 acima dela.

²¹ S1 – questão de síntese silábica, S2 – questão de segmentação silábica, S3 – questão de identificação de sílaba inicial, S4 – questão de identificação de rima, S5 – produção de palavras com sílaba inicial dada, S6 – segmentação e contagem de sílabas em sentenças e S7 – produção de rima.

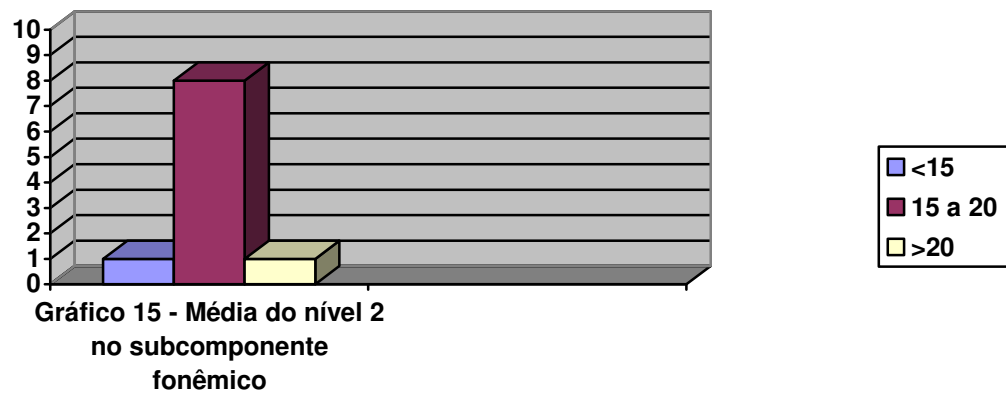


Nas questões F1, F3, F6 e F7, a maior porcentagem dos sujeitos obteve 3 ou mais acertos. Nas demais questões do subcomponente fonêmico²², a maior parte dos indivíduos alcançou 2 ou menos pontos. O número de acertos por questão no subcomponente fonêmico do teste no que corresponde ao nível 2, grupo que cursa o terceiro semestre de língua inglesa na Faculdade de Letras, foi o seguinte:



No total da parte fonêmica do teste, as médias ficaram entre 15 e 20 pontos e, mais uma vez, foram 8 os indivíduos dentro da média, 1 acima e 1 abaixo dela. Dessa forma, em todas as partes do teste aplicado, 80% dos indivíduos do nível 2 se concentraram na média do grupo.

²² F1 – produção com fonema dado, F2 – questão de identificação de fonema inicial, F3 – questão de identificação de fonema final, F4 – questão de síntese fonêmica, F5 – questão de segmentação fonêmica, F6 – identificação de consoantes e F7 – identificação de vogais.



A tabela apresentada a seguir representa os percentuais de pontuação, no nível 2 de inglês, para 0 e para 1 nas tarefas das questões dos subcomponentes silábico e fonêmico do teste de CF.

Tabela 4 – Percentuais de pontuação do nível 2 em tarefas dos subcomponentes silábico e fonêmico

Tarefas nível silábico	0 ptos (% de sujeitos)	1pto (% de sujeitos)	Tarefas nível fonêmico	0 ptos (% de sujeitos)	1pto (% de sujeitos)
S1a	70	30	F1a	10	90
S1b	10	90	F1b	70	30
S1c	0	100	F1c	30	70
S1d	0	100	F1d	0	100
S2a	0	100	F2a	0	100
S2b	30	70	F2b	90	10
S2c	0	100	F2c	60	40
S2d	0	100	F2d	10	90
S3a	0	100	F3a	10	90
S3b	10	90	F3b	10	90
S3c	20	80	F3c	0	100
S3d	10	90	F3d	60	40
S4a	50	50	F4a	10	90
S4b	30	70	F4b	0	100
S4c	40	60	F4c	0	100
S4d	20	80	F4d	50	50
S5a	70	30	F5a	0	100
S5b	10	90	F5b	50	50
S5c	70	30	F5c	30	70
S5d	90	10	F5d	50	50
S6a	60	40	F6a	20	80
S6b	40	60	F6b	20	80
S6c	60	40	F6c	20	80
S6d	50	50	F6d	0	100
S7a	30	70	F7a	70	30
S7b	60	40	F7b	50	50
S7c	60	40	F7c	10	90
S7d	50	50	F7d	10	90

A tabela acima demonstra que nas tarefas S1a, S5a, S5c, S5d, S6a, S6c, S7b, S7c, F1b, F2b, F2c, F3d e F7a dos subcomponentes silábico e fonêmico respectivamente, o número de erros foi maior do que o número de acertos por parte dos sujeitos testados. Nas tarefas S4a, S6d, S7d, F4a, F5b e F5d, o número de

indivíduos com pontuação 0 e 1 foi igual. Nas demais tarefas, a maior parte dos alunos pontuou.

Em S1a, tarefa de síntese fonêmica, apenas 30% dos alunos do nível 2 pontuaram formando a palavra *cucumber*. 50% dos sujeitos não conseguiram formar qualquer palavra com as sílabas dadas e 20% formou o termo *cucumper*, com a substituição da oclusiva vozeada pela desvozeada na última sílaba, mesmo que não encontrando nele sentido algum. Novamente os sujeitos parecem não ter consciência do termo em si, mesmo possuindo habilidades que os permitem realizar a tarefa solicitada.

S5, questão envolvendo produção com sílaba dada, ofereceu dificuldades aos alunos do nível 2 em três das quatro tarefas, *a*, *c* e *d*. Na tarefa *a*, a sílaba-alvo era formada por uma oclusiva bilabial vozeada e um ditongo /bei/. Nesta tarefa, 30% dos sujeitos pontuaram com a produção da palavra *baseball* e os outros 70% dos indivíduos não realizaram o que a tarefa solicitava.

Na tarefa *c*, com a sílaba /æb/, 30% dos sujeitos pontuaram com as produções *abstract*, *absolute* e *absurd*. 60% dos alunos não apresentaram produção e 10%, apenas 1 aluno, produziu o termo *able*, com a mudança da vogal da sílaba alvo /æ/ para o ditongo /ei/ e sem consoante em trava de sílaba.

Já na tarefa *d*, envolvendo a sílaba dada /ək/, apenas 1 aluno, que equivale a 10% do grupo, obteve pontuação com a produção *account*. 40% do grupo não realizou o que a tarefa solicitava e os outros 50% produziram os termos *ugly*, *acctually*, *Uckraine*, *uncle* e *uncountable*. Na primeira produção, embora o indivíduo tenha utilizado a vogal-alvo, houve a sonorização da consoante oclusiva. No segundo termo produzido, a vogal produzida é /æ/, que não corresponde à vogal solicitada, /ə/. Na terceira produção mencionada, há a substituição da vogal-alvo pelo ditongo [ju]. Já nas duas últimas produções mencionadas, os sujeitos inserem uma nasal entre os dois sons da sílaba dada.

Especialmente nas tarefas de produção em nível silábico, ficou evidente a falta de consciência sobre a sílaba e sua formação na L2, embora as habilidades de produção estejam presentes. Esse problema parece ter uma melhora significativa no decorrer do tempo de instrução, como será visto nas seções seguintes, referentes aos outros grupos testados.

Em S6, questão de contagem de sílabas em frases da língua-alvo, os alunos representantes do nível 2 apresentaram dificuldades em duas das quatro tarefas, *a* e

c. Na tarefa *a*, a frase dada “*She is a good student*” pode ser segmentada em 6 sílabas. 40% dos sujeitos contabilizaram 6 sílabas e pontuaram. Outros 40% segmentaram a sentença em 7 sílabas, provavelmente inserindo uma epêntese em *good* ou *student*, que apresentam estruturas de sílabas não permitidas no português. 10% dos alunos contabilizaram 8 sílabas e os 10% restantes chegaram ao total de 9 sílabas.

Na tarefa *c*, em que a sentença dada era “*His room was welcoming.*”, composta por 6 sílabas, 40% dos alunos chegaram ao total de 6 sílabas, pontuando na tarefa. 50% dos sujeitos contabilizaram 5 sílabas e 10% contabilizaram 7 sílabas.

Em S7, envolvendo a produção de rima, novamente a dificuldade se concentrou em duas das quatro tarefas que compunham a questão. A tarefa *b* apresentava a palavra *back*, foram aceitas inclusive rimas que envolvessem apenas o som consonantal final da palavra. Para tal tarefa obteve-se as produções *snack*, *black*, *deck* e *track*, que deram 1 ponto a 40% dos sujeitos do nível 2. Os demais 60% produziram os termos *bag*, *sad*, *left*, e *mad*. No primeiro caso, há a sonorização da consoante final, o que ocorre também na produção do quarto termo mencionado; no segundo deles encontramos além do vozeamento na consoante final, a substituição da consoante oclusiva velar desvozeada pela oclusiva alveolar vozeada; no terceiro termo a substituição é feita pela oclusiva alveolar desvozeada, mas há ainda a inserção de uma fricativa entre a vogal e a consoante dada.

Em S7c a palavra dada era *amazement*, e para ela 40% dos alunos produziram termos como *intelligent*, *employment* e *management*. Tais alunos obtiveram 1 ponto. Os demais 60% não fizeram o que a tarefa solicitava.

No subcomponente fonêmico do teste as tarefas de maior dificuldade, como visto na tabela 4, foram F1b, F2b, F2c, F3d e F4a. O grupo dois foi o grupo que obteve menor pontuação entre os quatro grupos testados, embora a diferença de pontuação entre os três primeiros grupos não tenha sido estatisticamente relevante. Por esse motivo, este foi o grupo que apresentou maior número de questões com dificuldades.

Em F1b, tarefa de produção com fonema dado envolvendo o fonema consonantal interdental do inglês /θ/, 20% do grupo não produziu o que era pedido. 30% obtiveram pontuação com as produções *think* e *thank*, e os outros 50% produziram termos como *sore*, *sound*, *fun*, *finest* e *room*. Considerando os últimos cinco termos, as duas primeiras palavras são iniciadas por fricativa alveolar e as

duas seguintes são iniciadas por fricativa labiodental, ambos sons muito próximos em termos de articulação do fonema interdental inexistente no português. No último caso, houve uma substituição sem motivação aparente.

Na tarefa de identificação de fonema inicial F2b, em que o fonema alvo era a interdental vozeada /ð/, apenas 10% do grupo, o equivalente a 1 sujeito, obteve pontuação selecionando a alternativa correta. 20% do grupo identificou a oclusiva alveolar /d/ como sendo igual ao fonema /ð/ e os outros 70% do grupo identificou como igual ao fonema dado a sua contraparte desvozeada /θ/.

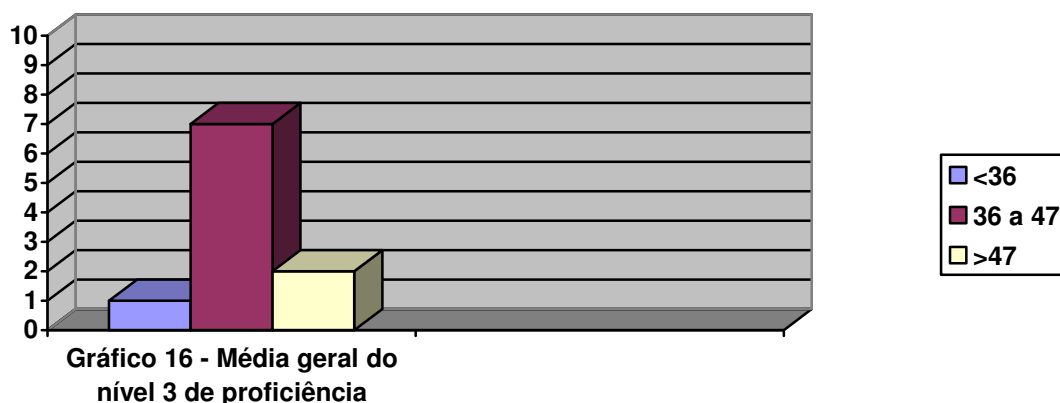
Já em F2c, o fonema envolvido era a fricativa labiodental desvozeada /f/, pertencente a ambos os inventários. Entretanto, apenas 40% do grupo selecionou a alternativa com o mesmo fonema inicial. Outros 40% selecionaram a alternativa que apresentava a interdental /θ/ como fonema inicial e os restantes 20% selecionaram a alternativa iniciada pela fricativa labiodental vozeada /v/.

F3, questão de identificação de fonema inicial, ofereceu dificuldades aos alunos do grupo 2 na tarefa *d*. Tal tarefa envolvia a fricativa alveolar desvozeada /s/ e 40% dos sujeitos selecionaram a alternativa em que a palavra terminava com o mesmo som, pontuando na tarefa. 30% dos sujeitos escolheram a alternativa terminada pela fricativa alveolar vozeada /z/ e 30% escolheram a alternativa terminada pela fricativa palatal desvozeada /ʃ/.

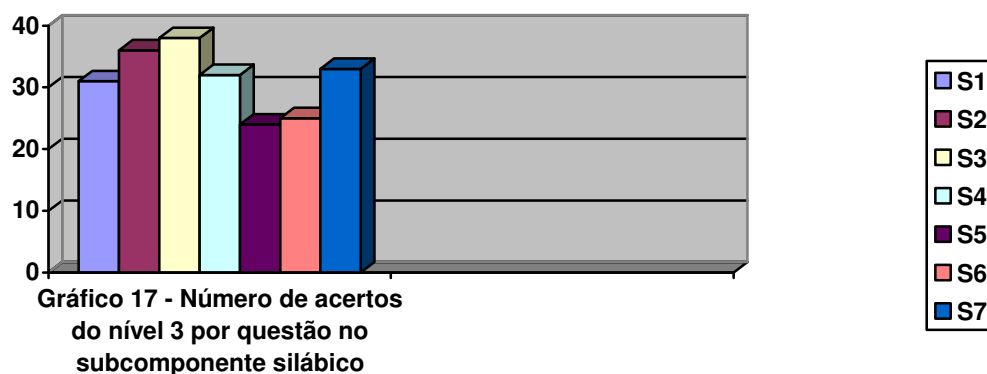
E, finalmente, em F7a, última tarefa de dificuldade para o segundo grupo testado, que envolvia a identificação de fonemas vocálicos, 30% dos indivíduos selecionaram a alternativa com a vogal correta /ε/ enquanto 60% do grupo escolheram a alternativa que continha a vogal /æ/.

4.1.3 Nível 3

No nível 3, no qual os alunos têm o correspondente a 5 semestres de contato com a língua inglesa na universidade, as médias gerais do teste ficaram entre 36 e 47 pontos. Considerando esses valores, 7 dos 10 participantes ficaram dentro da média, um abaixo dela e dois acima, como mostra o gráfico seguinte:

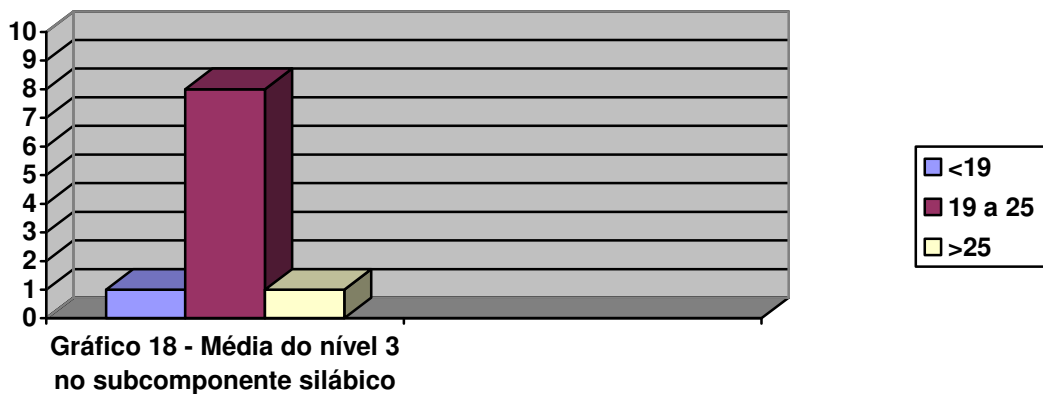


Nas questões S1, S2, S3, S4 e S7²³ os resultados foram positivos e a maior parte dos sujeitos obteve 3 ou mais pontos. Nas questões S5 e S6, 50% dos sujeitos alcançaram 3 ou mais pontos e os outros 50% fizeram 2 ou menos pontos, sendo estas as questões de menor pontuação para o terceiro grupo testado.

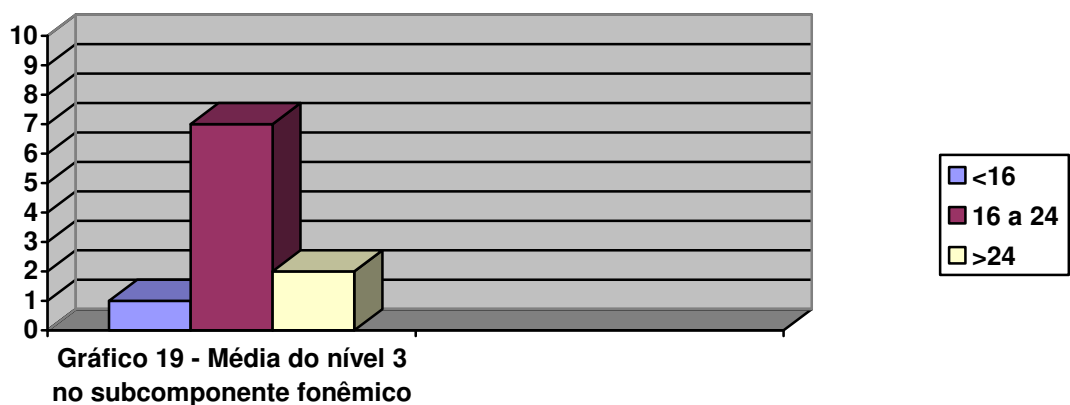


No subcomponente silábico não houve questão em que a maioria dos sujeitos do grupo obtivesse baixa pontuação, diferente do que ocorreu nos dois grupos anteriores. A média de acertos nessa primeira parte do teste ficou entre 19 e 25 pontos. 8 indivíduos do grupo ficaram dentro da média, um acima e um abaixo dela.

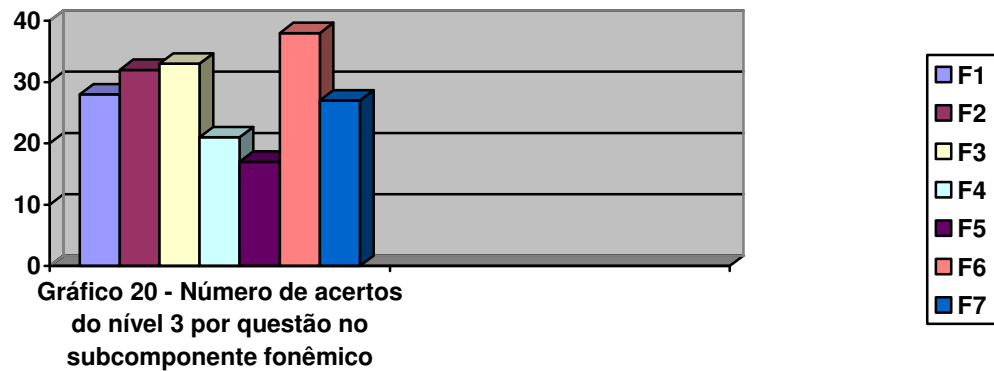
²³ S1 – questão de síntese silábica, S2 – questão de segmentação silábica, S3 – questão de identificação de sílaba inicial, S4 – questão de identificação de rima, S5 – produção de palavras com sílaba inicial dada, S6 – segmentação e contagem de sílabas em sentenças e S7 – produção de rima.



No subcomponente fonêmico, a média ficou entre 16 e 24 pontos. Para essa parte do teste, 7 indivíduos ficaram dentro da média, um abaixo dela e dois sujeitos acima. Podemos notar que a diferença de desempenho dos alunos nos dois subcomponentes do teste permanece nos três primeiros grupos analisados. Em todos os casos a média do primeiro subtteste – silábico – é maior do que a média do subcomponente fonêmico. Esses resultados apontam para o fato de que, durante todo esse período mais inicial que compreende a aprendizagem de uma língua estrangeira, os alunos apresentam maiores níveis de consciência a respeito das unidades perceptualmente mais salientes da língua, no caso as sílabas.



Considerando os resultados obtidos pelos alunos no subcomponente fonêmico²⁴, nas questões F1, F2, F3, F6 e F7, a maior parte dos participantes obteve 3 ou mais pontos. Já em ambas as questões F4 e F5, 60% dos sujeitos alcançaram 2 ou menos pontos.



A tabela subsequente apresenta os percentuais de pontuação, no nível 3 de inglês, para 0 e para 1 nas tarefas que compunham cada uma das questões dos subtestes silábico e fonêmico.

²⁴ F1 – produção com fonema dado, F2 – questão de identificação de fonema inicial, F3 – questão de identificação de fonema final, F4 – questão de síntese fonêmica, F5 – questão de segmentação fonêmica, F6 – identificação de consoantes e F7 – identificação de vogais.

Tabela 5 – Percentuais de pontuação do nível 3 nas tarefas dos subcomponentes silábico e fonêmico

Tarefas nível silábico	0 ptos (% de sujeitos)	1pto (% de sujeitos)	Tarefas nível fonêmico	0 ptos (% de sujeitos)	1pto (% de sujeitos)
S1a	90	10	F1a	20	80
S1b	0	100	F1b	70	30
S1c	0	100	F1c	30	70
S1d	0	100	F1d	0	100
S2a	10	90	F2a	0	100
S2b	20	80	F2b	40	60
S2c	10	90	F2c	40	60
S2d	0	100	F2d	0	100
S3a	10	90	F3a	20	80
S3b	0	100	F3b	0	100
S3c	10	90	F3c	0	100
S3d	0	100	F3d	50	50
S4a	40	60	F4a	30	70
S4b	20	80	F4b	60	40
S4c	10	90	F4c	80	20
S4d	10	90	F4d	20	80
S5a	30	70	F5a	80	20
S5b	30	70	F5b	60	40
S5c	10	90	F5c	40	60
S5d	90	10	F5d	50	50
S6a	40	60	F6a	10	90
S6b	20	80	F6b	10	90
S6c	40	60	F6c	0	100
S6d	50	50	F6d	0	100
S7a	0	100	F7a	60	40
S7b	20	80	F7b	50	50
S7c	10	90	F7c	10	90
S7d	30	70	F7d	10	90

Como é possível observar na tabela acima, no nível 3 as tarefas do subcomponente silábico do teste em que os sujeitos apresentaram maior dificuldade foram S1a e S5d. No subcomponente fonêmico, as tarefas de maior dificuldade

foram F1*b*, F4*b*, F4*c*, F5*a*, F5*b* e F7*a*. Nas tarefas mencionadas, o número de alunos que não pontuou foi maior do que o número de alunos que pontuou.

Nas tarefas S6*d*, F3*d*, F5*d* e F7*b*, dos subcomponentes silábico e fonêmico respectivamente, o número de erros e acertos foi igual. E nas demais tarefas o número de acertos foi superior ao número de erros por parte dos sujeitos.

S1*a*, tarefa de síntese silábica em que a palavra-alvo era *cucumber*, se confirmou como dificuldade também para este grupo. 10% dos sujeitos pontuaram na tarefa, formando a palavra correta com as sílabas dadas, 50% dos alunos não realizaram a tarefa solicitada e os restantes 40% formaram o termo *cucumper*, como ocorreu em ambos os grupos anteriormente analisados.

Em S5*d*, tarefa em que era solicitado aos sujeitos que produzissem uma palavra com a sílaba dada /ək/, 70% dos alunos do terceiro nível não realizaram a tarefa. Dentre os alunos que o fizeram, 30%, 1 deles pontuou com a produção *account*, os outros 20% produziram os termos *october* e *acquisition*, com mudança da vogal-alvo.

F1*b*, que requeria produção com o fonema interdental /θ/, teve novamente respostas variadas, embora previsíveis. 30% do grupo pontuou na tarefa realizando o que era pedido. 30% produziram termos iniciados pela fricativa labiodental desvozeada /f/, 10% apresentaram produção iniciada pela fricativa alveolar desvozeada /s/, 10% com a oclusiva alveolar desvozeada /t/, casos em que a habilidade de produção se fez presente na ausência da consciência do fonema dado. 2 alunos não apresentaram produção.

Na questão F4, que compreendia tarefas de síntese fonêmica, o grupo apresentou dificuldades com duas das quatro tarefas, F4*b* e F4*c*. Em F4*b* a palavra-alvo a ser formada pelos sons dados era *class* e o grupo em questão obteve 40% de acertos. Outros 40% do grupo não realizaram o que a tarefa solicitava e os 20% restantes formaram as palavras 'alls' e 'cass', sem encontrar para tais termos qualquer sentido.

Em F4*c*, com a palavra-alvo *that*, 70% do grupo formou a palavra *vet*, substituindo a consoante interdental do inglês pela consoante fricativa labiodental pertencente ao sistema do português e de mesmo vozeamento. Um aluno não conseguiu realizar a tarefa e 20% do grupo formou o termo esperado e pontuou. Neste caso, mais uma vez a habilidade de síntese fonêmica existe para os 70% que formaram o termo *vet*. O que não existe é a consciência do sistema da LE e por esse

motivo os alunos acabam chegando a um termo com segmentos vocálicos e consonantais da língua materna: /v/ e /ε/.

A questão de segmentação de palavras em fonemas, F5, semelhantemente, ofereceu dificuldades aos alunos em duas das 4 tarefas, F5a e b. Em F5a, com a palavra *children* de 7 fonemas, 40% dos alunos segmentaram o termo em 6 fonemas, 20% chegaram ao número de 7 fonemas, o que era esperado, e outros 20% contabilizaram 3 fonemas. Houve ainda 10% que contaram 4 fonemas na palavra e 10% que chegaram a um total de 5 fonemas.

Em F5b, em que a palavra-alvo era *sing*, 50% dos sujeitos segmentaram o termo em 4 fonemas, provavelmente apoiando tal segmentação na escrita e contabilizando a letra *g*, sem som correspondente na gravação, caracterizando transferência grafo-fonológica. 40% dos alunos contabilizaram 3 fonemas e pontuaram e 10% chegaram a um total de 2 fonemas.

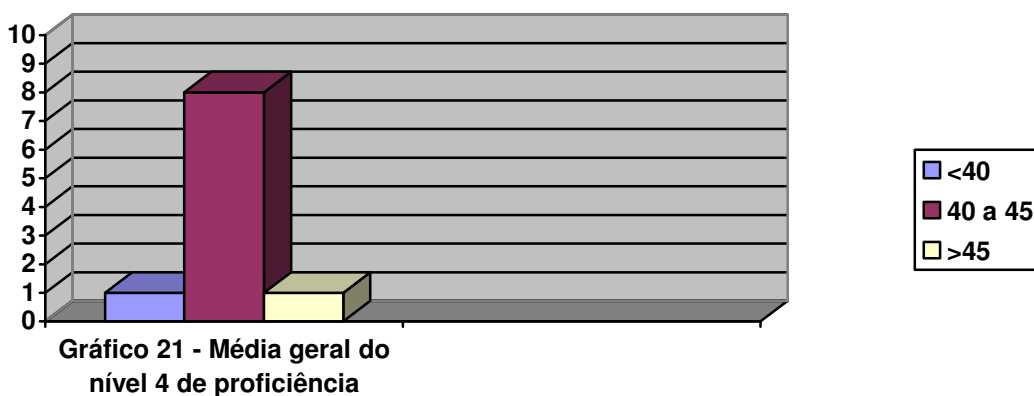
E em F7a, última tarefa que se configurou em uma dificuldade para o grupo, assim como nos dois grupos anteriores, a maior parte dos indivíduos selecionou a primeira alternativa como a representante da figura visualizada, opção em que a vogal utilizada era /æ/, e não a vogal-alvo /ε/ na terceira opção. Essa opção foi escolhida por 40% do grupo, que pontuou, enquanto aquela foi selecionada por 60% dos sujeitos.

Considerando a percepção de vogais da língua estrangeira, especialmente as que não pertencem à língua materna, como as vogais focadas no teste, os resultados apontam para o fato de que a maior dificuldade dos alunos brasileiros de inglês, se é possível generalizar o resultado encontrado aqui, se encontra na diferenciação das vogais /æ/ e /ε/, de pontos de articulação muito próximos.

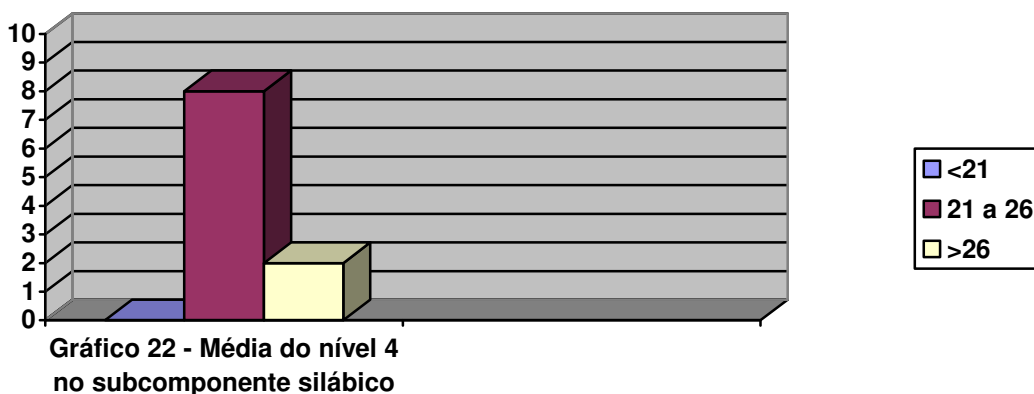
Sant'ana (2003) menciona o fato de que, as dificuldades enfrentadas pelos falantes brasileiros de inglês ao adquirir o sistema vocálico da língua estrangeira é facilmente explicada pela análise contrastiva dos dois sistemas vocálicos em que visualizamos claramente as diferenças e o número superior de tal tipo de fonemas na língua inglesa. Por outro lado, a autora apresenta pesquisas que comprovam a vantagem do falante nativo de inglês ao adquirir o sistema vocálico do português, exatamente pelo mesmo motivo.

4.1.4 Nível 4

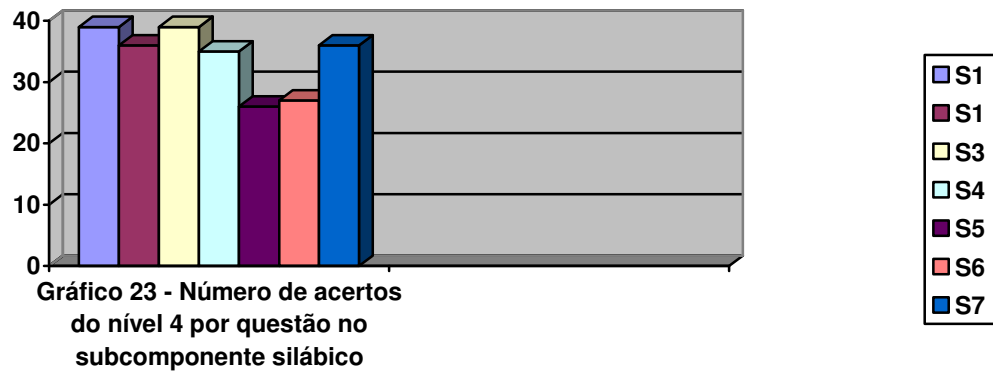
O quarto nível testado corresponde a 7 semestres de instrução em língua inglesa na Faculdade de Letras. Nesse nível, a média geral do teste de CF ficou entre 45 e 50 pontos. 8 dos 10 sujeitos representantes desse grupo ficaram dentro da média geral, um acima e um abaixo dela. Os sujeitos do quarto grupo apresentaram desempenho superior ao dos outros três grupos e essa diferença será discutida em maiores detalhes nos comentários tecidos no final dessa seção.



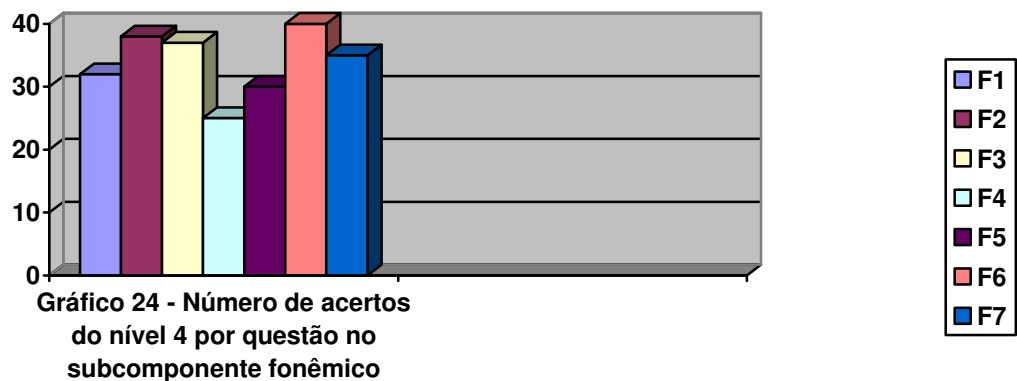
No subteste silábico, a média foi de 21 a 26 pontos e novamente 8 indivíduos ficaram dentro da média. Os dois indivíduos restantes ficaram acima dela. As médias desse grupo no subcomponente silábico foram superiores às médias de todos os grupos anteriores, 1,2 e 3.



Em todas as questões dessa parte do teste (subcomponente silábico)²⁵ a maior parte dos indivíduos obteve 3 ou mais pontos. O gráfico abaixo mostra a pontuação total por questão dos sujeitos do nível 4.



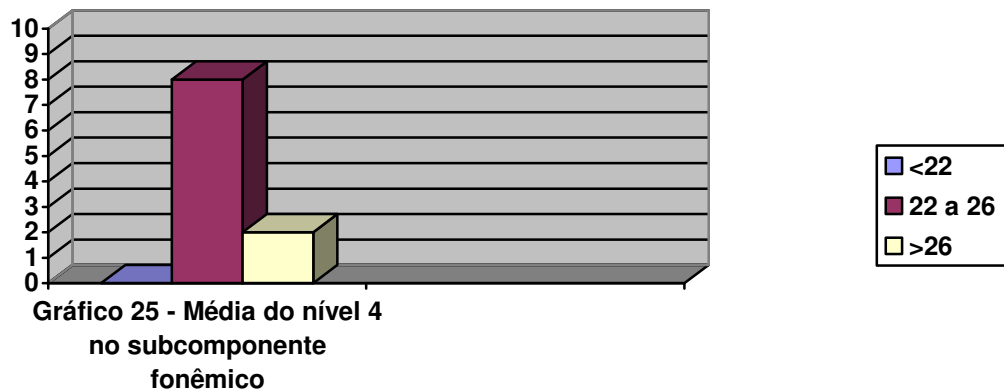
Nas questões F1, F2, F3, F4, F5 e F7 do subcomponente fonêmico²⁶, a maioria dos participantes alcançou 3 ou mais pontos. Em F6, todos os sujeitos obtiveram pontuação máxima, fato que não ocorreu nos demais grupos.



²⁵ S1 – questão de síntese silábica, S2 – questão de segmentação silábica, S3 – questão de identificação de sílaba inicial, S4 – questão de identificação de rima, S5 – produção de palavras com sílaba inicial dada, S6 – segmentação e contagem de sílabas em sentenças e S7 – produção de rima.

²⁶ F1 – produção com fonema dado, F2 – questão de identificação de fonema inicial, F3 – questão de identificação de fonema final, F4 – questão de síntese fonêmica, F5 – questão de segmentação fonêmica, F6 – identificação de consoantes e F7 – identificação de vogais.

A média relativa a essa parte do teste foi de 22 a 26 pontos e 8 indivíduos ficaram dentro dela. Os dois participantes restantes ficaram acima da média. Não houve participante cuja pontuação estivesse abaixo da média, como pode ser visualizado no gráfico seguinte:



A tabela subsequente apresenta a porcentagem de sujeitos com pontuação 0 e 1 em cada uma das tarefas das questões silábicas e fonêmicas do teste e CF.

Tabela 6 – Percentuais de pontuação do nível 4 em tarefas dos subcomponentes silábico e fonêmico

Tarefas nível silábico	0 ptos (% de sujeitos)	1pto (% de sujeitos)	Tarefas nível fonêmico	0 ptos (% de sujeitos)	1pto (% de sujeitos)
S1a	10	90	F1a	0	100
S1b	0	100	F1b	60	40
S1c	0	100	F1c	20	80
S1d	0	100	F1d	0	100
S2a	10	90	F2a	0	100
S2b	10	90	F2b	20	80
S2c	10	90	F2c	0	100
S2d	10	90	F2d	0	100
S3a	10	90	F3a	10	90
S3b	0	100	F3b	0	100
S3c	0	100	F3c	0	100
S3d	0	100	F3d	20	80
S4a	10	90	F4a	30	70
S4b	0	100	F4b	10	90
S4c	20	80	F4c	0	100
S4d	20	80	F4d	10	90
S5a	10	90	F5a	70	30
S5b	10	90	F5b	0	100
S5c	20	80	F5c	10	90
S5d	0	100	F5d	20	80
S6a	10	90	F6a	0	100
S6b	20	80	F6b	0	100
S6c	20	80	F6c	0	100
S6d	80	20	F6d	0	100
S7a	20	80	F7a	30	70
S7b	0	100	F7b	20	80
S7c	10	90	F7c	0	100
S7d	10	90	F7d	0	100

O nível 4, o mais avançado em termos de conhecimentos sobre a língua inglesa entre os grupos testados, apresentou dificuldades em apenas 1 tarefa do subcomponente silábico *S6d* e nas tarefas *F1b* e *F5a* do subcomponente fonêmico. Em tais tarefas o número de erros por parte dos alunos superou o número de

acertos. Em todas as outras tarefas do teste, o número de acertos foi superior ao número de erros por parte dos alunos do nível supracitado.

Em S1a, por exemplo, diferentemente dos demais grupos testados – em que a maior parte dos grupos produziu o termo *cucumper*, o grupo apresenta a habilidade metafonológica aliada à consciência específica do termo. No nível 4, 90% dos sujeitos produziram o termo esperado *cucumber*.

A tarefa S6d envolvia a segmentação de frases da língua inglesa e contagem do respectivo número de sílabas. Para tal tarefa, a frase dada era “*They moved to Australia*”. 80% dos sujeitos contabilizaram 8 sílabas, provavelmente tratando a sequência “ia” da última palavra como um ditongo. 10% dos indivíduos chegaram ao número correto de 7 sílabas e outros 10% segmentaram a frase em 5 sílabas, processo em que possivelmente a palavra final *Australia* tenha sido segmentada em apenas duas sílabas.

Em F1b, tarefa que compunha a questão voltada à produção de palavras da língua inglesa com fonema dado e que tratava do fonema interdental desvozeado /θ/ existente apenas na língua estrangeira em questão e não na língua materna dos alunos, os alunos do nível 4 chegaram a um total de 4 acertos, ou seja, 40% do grupo. 50% dos alunos produziram termos iniciados por fricativa labiodental desvozeada /f/, 10% com a interdental vozeada /ð/ e 10% não apresentaram produção.

No que concerne à identificação e à produção do fonema interdental especificamente, foi possível observar que, no total de 40 sujeitos que realizaram o teste, 45% identificaram e posteriormente realizaram tal fonema como a fricativa labiodental /f/. 27,5% dos participantes reconheceram o fonema que não pertence ao sistema da língua materna e criaram uma nova categoria para a discriminação de tal som da LE adequadamente. Os demais 27,5% reconheceram o fonema mencionado de diferentes formas.

Os resultados a que chegamos aqui são muito semelhantes aos relatados por Odlin (2008). Em uma pesquisa envolvendo aprendizes húngaros de inglês, o autor afirma que os indivíduos testados normalmente percebiam a fricativa interdental desvozeada do inglês /θ/ como a labiodental /f/, embora os mesmos sujeitos a produzissem como oclusiva alveolar /t/. No nosso caso, a identificação do fonema e a produção dele pelos alunos segue os mesmos padrões e poucos são os

participantes que realizam a interdental como oclusiva alveolar desvozeada, apenas 2,5%.

Em seguida, tecemos alguns comentários em relação ao que se esperava, em termos de resultados, com o teste de consciência fonológica nos quatro grupos testados, além de trazermos possíveis explicações para os resultados aqui apresentados.

O primeiro resultado do teste não foi ao encontro do que se esperava no que diz respeito à relação entre desenvolvimento de consciência fonológica e tempo de contato com a língua estrangeira. A nossa hipótese era de que, uma vez que a consciência fonológica na língua materna não garante que o aprendiz demonstre tal conhecimento na língua estrangeira, os indivíduos apresentariam um aumento crescente nos níveis de CF na língua inglesa de acordo com o tempo de instrução na universidade. Assim, em princípio, seria de se esperar que a média geral de pontuação do nível 1 fosse inferior à média de todos os outros níveis e que a partir do nível dois esses resultados apresentassem uma linha de crescimento contínua. Entretanto, o nível 2 apresentou resultados gerais inferiores ao nível 1, primeiro semestre de contato com a língua inglesa. Quanto aos resultados dos níveis 2, 3 e 4, houve crescimento de um grupo para o outro como era esperado.

Por outro lado, a pontuação do grupo pertencente ao inglês 1 é muito próxima à pontuação obtida pelo grupo pertencente ao nível 2 – apenas 1,2 pontos a mais na média para o primeiro grupo e, dessa forma, tal diferença não foi estatisticamente significativa. O total de acertos por grupo teve uma diferença negativa de 12 pontos do nível 1 para o nível 2 e positiva de 43 pontos do nível 1 para o 3. Da mesma forma, em um crescendo, houve um aumento de 58 pontos do nível 3 para o nível 5.

Nesse caso, podemos considerar que os resultados inesperados do nível 1 se devam especialmente a 4 sujeitos do grupo que apresentaram resultados gerais superiores a quarenta (40) pontos. Entre os sujeitos em questão estão So1, com estudo prévio de cinco semestres de inglês em um instituto de idiomas; So4, com três meses de curso anteriormente ao ingresso na disciplina de língua inglesa na faculdade, So5 e So7 sem contato prévio com a língua além dos estudos básicos no ensino regular.

A performance dos sujeitos citados pode ser atribuída a diferentes razões que incluem desde o tempo de contato prévio com a língua em ambientes formais de instrução, no caso dos que o possuem, até níveis elevados de motivação bastante

comum em iniciantes e também à transferência bem sucedida de conhecimentos de L1 para L2.

O caso do grande aumento de pontuação do nível 4 em relação aos demais grupos, o fenômeno pode ter se apresentado em razão do maior tempo de contato e estudo da língua estrangeira em questão, bem como à oportunidade de instrução explícita acerca de aspectos fonético-fonológicos da LE em disciplinas específicas na faculdade às quais apenas este último grupo já teve acesso em função do currículo do curso. No currículo atual da graduação, cursado pelos três primeiros grupos testados, não há disciplinas obrigatórias voltadas à fonética e à fonologia da língua estrangeira enquanto que no currículo antigo, ao qual pertence o quarto grupo, havia duas disciplinas focadas em tais aspectos.

Outra explicação possível para a inesperada diferença entre os níveis 1 e 2, caso em que o nível mais avançado obteve pontuação inferior ao nível iniciante, é a variável sexo. O segundo grupo testado é composto por 80% de indivíduos do sexo masculino, enquanto o primeiro deles é composto por 50% de indivíduos de cada sexo. Não sabemos como essa variável poderia interferir, mas a distribuição de sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino no nível 2 – terceiro semestre – é bem diferente do que encontramos nos outros níveis.

Com base nos dados apresentados, que dizem respeito à performance de alunos em habilidades de consciência fonológica em nível silábico, podemos notar que há uma evolução visível em termos de consciência da unidade silábica na LE no decorrer do tempo de instrução ou tempo de contato com a língua-alvo. Por outro lado, embora as habilidades se tornem mais desenvolvidas e mais refinadas, os dados parecem apontar para o fato de que as dificuldades que os grupos apresentam são as mesmas independentemente do nível de conhecimento, já que as tarefas de menor pontuação no grupo N1 o são também para todos os outros grupos testados.

Dessa forma, em uma análise geral dos grupos, as questões em que os indivíduos apresentam mais dificuldades estão relacionadas à reflexão e à produção com base nos padrões silábicos dados na língua-alvo, ou seja, manipulação desses moldes. Além disso, a contagem de sílabas na LE também foi uma tarefa que se mostrou bastante complexa para tais indivíduos.

Em todas as tarefas das sete questões do subteste fonêmico, os resultados de N1 e N2 foram muito próximos, apresentando uma pequena queda de pontuação.

Da mesma maneira, os resultados de N2 e N3 são bastante semelhantes, havendo um pequeno crescimento no nível de consciência fonológica, que aumenta consideravelmente no último nível – N4. Assim, os resultados parecem apontar para a possibilidade de que, após o primeiro contato com a língua, haja um período de desestabilização na construção dos novos parâmetros de uma língua estrangeira e, em seguida, ocorra o domínio das novas estruturas apresentadas ao indivíduo, mesmo que a marcação determine que as dificuldades de manipulação de fonemas e estruturas da língua-alvo continuem as mesmas para todos os grupos. O fato mencionado sugere uma semelhança entre aquisição de L1 e LE no sentido de que o processo não se desenvolve de modo contínuo e envolve algumas regressões para a interiorização de determinados conceitos.

É importante também mencionar o fato de que, no nível fonêmico, os resultados variam em maior proporção do que no nível silábico, talvez em função da regressão evidenciada pelos dados dos níveis 1 e 2 de conhecimento de língua. Mas, além disso, dentro de todos os grupos, há pontuações que vão de 0 a 4 pontos nas tarefas de nível fonêmico, coisa que não acontece em nível silábico, onde parece haver mais estabilidade.

Em uma comparação entre resultados de nível silábico e fonêmico, ressalta-se o fato de que nos níveis 1, 2 e 3 há uma diferença entre os resultados, sendo que os indivíduos atingiram maior pontuação no primeiro nível, que é conhecido como sendo o mais simples. Esses resultados indicam que, assim como na língua materna, na língua estrangeira os indivíduos também adquirem consciência inicialmente de unidades perceptualmente mais salientes da língua, como a sílaba, para depois notarem unidades mais discretas, como os fonemas.

Já no grupo de nível 4, os resultados do primeiro subtteste – nível silábico – e do segundo – nível fonêmico – são exatamente iguais, de 237 pontos no total e 23,7 na média. Tal resultado aponta para o fato de que as disciplinas específicas de fonética da língua inglesa podem ter exercido influência na performance dos sujeitos, de modo que as unidades mínimas da língua – fonemas – passaram a ser percebidas por eles tanto quanto as sílabas.

4.2 ANÁLISE DE VARIÂNCIAS (ANOVA)

A análise descrita a seguir foi aplicada com 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 de variâncias 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.

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. Em S1, questão que demonstrou diferenças significativas entre os grupos, notou-se que tal diferença novamente está entre grupos 1,2 e 3 em relação ao 4.

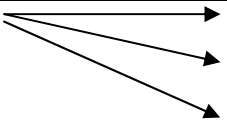
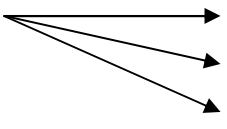
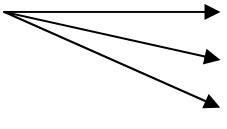
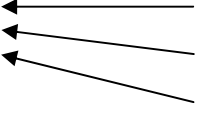
No caso de S5, a diferença se concentra entre os grupos 2 e 4, em S6 está entre o grupo 1 e o grupo 4 enquanto em S7 há diferenças entre todos os grupos – grupo 1 em relação ao 4, grupo 3 em relação ao 2 e grupo 4 em relação a 1 e 2.

No total do subcomponente silábico do teste as diferenças se dão entre grupos 1 e 2 em relação ao 4 – e vice-versa – e grupo 2 em relação ao 3.

Em F2 as diferenças se concentram entre os grupos 1 e 2 em relação ao 4. Em F5 são também em relação ao grupo 4 pelos grupos 2 e 3. No total do subcomponente fonêmico do teste, as diferenças estão entre os grupos 1,2 e 3 em relação ao grupo 4, fato que reflete as diferenças descritas no total geral do teste.

A tabela abaixo resume as múltiplas comparações entre os grupos nos resultados gerais do teste. O valor de “p” inferior a 0,05 indica diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 7 – Análise de variâncias para resultados gerais do teste

GERAL	N1		VALOR DE 'p'	,952 ,170 ,000
GERAL	N2			,952 ,057 ,000
GERAL	N3			,170 ,057 ,041
GERAL	N4			,000 ,000 ,041

4.3 TESTE DE FRIEDMAN

O teste em questão 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. Já em S2 a diferença está entre o resultado obtido pelos participantes na tarefa *b* com relação às outras três. Entretanto, essa diferença não se mostrou altamente significativa.

Nas questões S3 e S4, os participantes alcançaram resultados bastante aproximados, sem valores diferenciais significativos.

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.

Em S7 os resultados das tarefas foram bastante aproximados e não houve diferenças significativas entre eles.

Na análise individual dos grupos foi possível comparar as tarefas em que houve diferenças significativas para cada nível (1, 2, 3 e 4) em cada uma das questões silábicas e fonêmicas.

Na questão S1 do subcomponente silábico, as tarefas *a* e *b* apresentaram resultados significativamente diferentes das demais tarefas para o primeiro nível de inglês avaliado. S1*b* teve uma pontuação mais baixa do que as tarefas *c* e *d*, e em S1*a* os sujeitos do nível 1 obtiveram uma pontuação ainda inferior. Esse resultado se repetiu nos níveis 2 e 3. Já no nível 4, os resultados das tarefas *b*, *c* e *d* se igualaram e apenas S1*a* apresentou uma pontuação um pouco inferior, diferença não significativa para a análise.

Na segunda questão do teste S2 não houve diferença significativa entre os resultados das tarefas para os grupos 1, 3 e 4. Apenas no grupo 2 a tarefa S2*b* apresentou resultado inferior ao das demais tarefas.

No que diz respeito à questão S3, não houve diferença significativa no desempenho dos sujeitos dos 4 grupos testados em nenhuma das tarefas envolvidas, semelhantemente ao que ocorreu na questão S4 e nas tarefas que a compunham.

Na quinta questão do teste, S5, houve diferenças significativas entre os resultados das tarefas para todos os níveis de inglês. No nível 1, a diferença se concentrou nas duas últimas tarefas, *c* e *d*, que apresentaram pontuação relativamente inferior em comparação com as duas primeiras. No nível 2, obteve-se uma pontuação bastante superior na tarefa *b* e relativamente inferior na tarefa *d*.

Para o nível 3, a diferença se concentrou nas tarefas *c* e *d*, a primeira delas com uma pontuação bastante alta e a segunda com pontuação inferior à das demais tarefas. No nível 4, da mesma forma que ocorreu no nível 1, as questões *c* e *d* apresentaram resultados inferiores, *d* ainda relativamente inferior a *c*.

No que concerne à última questão do subcomponente silábico do teste, novamente não houve diferença significativa entre os resultados obtidos para as tarefas que o compunham em nenhum dos grupos testados.

Passamos, assim, para os resultados do subcomponente fonêmico do teste considerando os quatro grupos (níveis) separadamente.

Em todos os níveis, a tarefa *b* da questão F1 foi a que ofereceu maior dificuldade aos sujeitos, tendo, dessa forma, uma pontuação inferior. Além dessa tarefa, a tarefa *a* merece destaque pela alta pontuação obtida no nível 1. No nível 2, a tarefa de maior pontuação foi *d*, assim como no nível 3. E no nível 4 também houve mais uma tarefa de pontuação destaque, a tarefa *c*, com baixa pontuação. Todas as tarefas citadas apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Na questão F2 foram encontradas diferenças relevantes nos três primeiros níveis. Para todos eles, *b* foi a tarefa de menor pontuação. Nos níveis 1 e 3 a tarefa *a* obteve altas pontuações e, no nível 2, a tarefa *c* também merece destaque pela baixa pontuação juntamente com F2*b*. Já no nível 4, não houve diferenças estatisticamente significativas.

Para a questão F3, em todos os níveis foram registrados resultados inferiores para a tarefa *d*, embora apenas para os três primeiros a diferença entre os resultados dessa tarefa e das demais tenha sido significativa. No nível 4, as diferenças não foram estatisticamente relevantes.

Em F4, a tarefa *c* apresentou resultados inferiores nos níveis 1, 3 e 4. Já na tarefa *d*, os indivíduos dos níveis 1, 2 e 3 obtiveram pontuações superiores. O nível 2 alcançou resultados superiores em F4*a*, e o nível 4 alcançou baixa pontuação na mesma tarefa.

Na questão F5, as diferenças entre a performance dos sujeitos nas diferentes tarefas apenas foi considerado significativo nos níveis 2 e 4. Em ambos, a tarefa *a* foi a de menor pontuação e merece destaque. No nível 2, a tarefa que também merece destaque pela alta pontuação foi a tarefa *c*, enquanto no nível 4, a tarefa de destaque por maior pontuação foi F5*b*.

A questão F6 registrou resultados muito semelhantes nas tarefas para todos os níveis, e, portanto, sem diferenças relevantes.

Em F7, as diferenças entre o desempenho dos alunos nas tarefas foi significativa apenas nos níveis 2 e 3. Nos demais, os resultados alcançados em todas as tarefas foram muito semelhantes dentro do grupo. Para os níveis 2 e 3, as duas tarefas que mereceram destaque pela baixa pontuação foram F7 *a* e *b*. Na primeira delas os alunos obtiveram resultados ainda inferiores aos da segunda.

4.4 ANÁLISE DE CORRELAÇÃO (COEFICIENTE DE PEARSON)

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. Quando o indivíduo aumenta o nível de consciência fonológica no subcomponente fonêmico, por exemplo, automaticamente o nível de consciência silábica cresce e o desempenho geral no teste também.

A análise demonstrou que não há correlação inversa entre os subtestes silábico e fonêmico e o desempenho geral.

No que concerne aos grupos 1, 2 e 3, individualmente, nos três primeiros os resultados sugerem que há correlação direta entre os resultados gerais e o desempenho dos sujeitos em cada subcomponente. Já no quarto grupo analisado, os resultados demonstram correlação entre o desempenho do indivíduo no teste em geral e o desempenho no subcomponente silábico. O subcomponente fonêmico parece não apresentar avanço relacionado ao aumento da pontuação geral e parcial silábica.

6. 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. Esperamos ter assim contribuído para que o professor possa repensar sua prática de ensino na sala de aula de língua estrangeira e agir como um facilitador do processo de aquisição.

O trabalho veio a confirmar a idéia 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.

Essas considerações apontam para a seguinte reflexão: mesmo sendo a transferência um processo inevitável durante a aprendizagem de uma língua estrangeira por adultos, é possível diminuir os efeitos negativos de tal processo através da conscientização do aluno sobre diferenças entre as línguas em questão.

As semelhanças entre os sistemas das línguas fazem com que, muitas vezes, o aprendiz formule hipóteses equivocadas sobre o funcionamento da língua-alvo, baseando-se no conhecimento que já adquiriu sobre a língua materna.

Os testes de frequências e percentuais possibilitaram a visualização de questões e tarefas de maior ou menor dificuldade para os alunos. Uma análise mais detalhada discutiu a qualidade dos sons e sílabas envolvidas nas questões de menor escore. 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. Ou seja, embora os níveis de consciência fonológica entre os grupos sejam diferentes, as dificuldades, seja na identificação e processamento ou na produção de determinado tipo de estrutura, permanecem.

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 7 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.

No subcomponente silábico do teste, considerando os 40 indivíduos testados, as questões de menor escore foram S5 e S6. A primeira delas solicitava a produção de palavras com a sílaba dada e a segunda solicitava a identificação do número de

sílabas que compunham cada frase dada. No subcomponente fonêmico, as tarefas em que os sujeitos obtiveram menor pontuação foram F4 e F5. F4 requeria a síntese de fonemas para a formação de palavras da língua e F5, ao contrário, exigia a segmentação de palavras em fonemas para a identificação do número de fonemas que compunham cada palavra.

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, como era esperado. 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 um 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.

Em tarefas como S1a, de síntese silábica, em que os sujeitos formam o termo '*cucumber*', ou como em S6d, em que os sujeitos devem realizar segmentação silábica, ou ainda F1b, em que devem produzir termos com o fonema interdental /θ/ e acabam tomando como parâmetro os conhecimentos de L1 que possuem, não podemos dizer que os alunos não apresentem habilidades metafonológicas, já que em sua grande maioria eles realizaram as tarefas solicitadas. A questão a ser ressaltada é que, talvez pelo pouco tempo de contato com a língua, especialmente nos primeiros níveis testados, os alunos não tiveram condições de realizar as tarefas de forma adequada por não conhecerem os termos ou a diferença entre os sons e sílabas no inglês e no português.

Isso indica que a habilidade metafonológica só terá utilidade na sala de aula de língua estrangeira se estiver aliada à consciência das diferenças entre L1 e L2, para que possa ser utilizada de forma correta.

No nível fonêmico, independentemente do nível de estudos de inglês em que se encontravam, os alunos demonstraram dificuldades para a diferenciação entre a fricativa labiodental desvozeada [f] e a fricativa interdental desvozeada [θ], talvez porque o único traço que as diferencie seja o traço estridente, inexistente em sua língua materna. Isso indica que, possivelmente, esse fonema interdental do inglês tenha sido processado dentro de categorias já existentes no inventário fonológico do português, como mostram os resultados F1 e F2 (c). Os resultados ainda mostraram que, nas tarefas de produção com tal fonema (a interdental desvozeada do inglês), 45% dos sujeitos a substituiu pela fricativa labiodental desvozeada.

Com menor frequência, encontramos em F1 produção com o fonema /s/ para o som dado /θ/, tendo havido, ainda, a ocorrência de produção com /d/ para o mesmo fonema alvo que não pertence ao inventário do português.

Há, também, confusão entre a fricativa interdental desvozeada /θ/ e a fricativa interdental vozeada /ð/, o que pode ser comprovado tanto pelos dados obtidos em F1, tarefa de produção com som dado, como em F2 (b), tarefa de identificação de fonema inicial.

A primeira hipótese da investigação apresentada, de que possuir consciência fonológica na língua materna não garante que o falante de inglês como LE demonstre tal conhecimento na língua-alvo, e que apenas depois de determinado tempo de exposição à língua estrangeira e de receber instrução explícita a respeito das diferenças entre os sistemas é que o aprendiz readapta seus conhecimentos de L1, foi parcialmente corroborada. A idéia de que os falantes adultos e já alfabetizados em sua língua materna – o indivíduo que já possui consciência fonológica na primeira língua – não necessariamente demonstrem tal conhecimento na língua-alvo parece não se confirmar, uma vez que todos os grupos testados apresentaram, em média, bons níveis de CF na língua inglesa. Parece que a habilidade de transferir conhecimentos de uma língua para outra pode ajudar muito no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente quando se trata de habilidades metafonológicas.

Já a transferência de conhecimento fonológico nem sempre é bem sucedida e por isso sustenta-se a afirmação de que apenas depois de determinado tempo de

contato com a língua estrangeira e especialmente após receber instrução explícita acerca das diferenças entre os sistemas das duas línguas é que o aluno passa a adequar os conhecimentos prévios, advindos da língua materna. No quarto nível de proficiência testado, o número de transferências interlinguísticas negativas reduz consideravelmente em comparação com os três grupos anteriores.

No que concerne à segunda hipótese defendida neste trabalho, os resultados do teste de CF indicaram que, mesmo possuindo bons níveis de CF no nível silábico, os aprendizes de inglês como LE, em nível intermediário, não apresentam domínio das estruturas silábicas da língua inglesa e utilizam estratégias para a simplificação daquelas estruturas que não são possíveis no português criando, assim, estruturas licenciadas em sua L1. Dessa forma, confirmou-se a utilização de mecanismos como a epentetização e ditongação durante a contagem de sílabas na língua-alvo.

A terceira hipótese da pesquisa, relativa à consciência fonêmica, que sugeria que os alunos teriam mais facilidade de manipular segmentos da L2 que pertencessem também à língua materna e que os segmentos marcados da L2 seriam fonte de dificuldade, foi confirmada.

No que diz respeito à quarta hipótese, em que propúnhamos que a ordem de aquisição de CF em LE fosse diferente da encontrada na L1, os dados apontaram para a direção inversa. 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.

Em decorrência disso, os resultados alcançados nessa oportunidade vão ao encontro de afirmações anteriormente feitas a respeito do desenvolvimento da CF em língua materna, contrariamente ao que propúnhamos na sexta hipótese. Em se tratando de uma L2, em ambiente formal de ensino, caracterizando, assim, a aprendizagem de uma LE, como mencionado em 2.1.1, os dados são muito semelhantes aos obtidos com pesquisas sobre a aquisição de português como L1. 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.

E ainda considerando a quinta hipótese do trabalho, que sugeria que ao se depararem com estruturas marcadas da LE os aprendizes utilizariam estratégias de

simplificação e adaptação destas à sua língua materna em detrimento da criação de novas categorias para o processamento da LE, os resultados confirmaram que isso realmente ocorre, especialmente nos níveis iniciais de contato com a nova língua. No decorrer da aquisição da fonologia da LE esses processos tornam-se menos recorrentes e o aprendiz passa a dominar as estruturas da língua.

O presente trabalho visou contribuir com dados que possam ser utilizados pelo professor de língua inglesa no planejamento de sua prática pedagógica. Além disso, levantamos justificativas para as dificuldades pelas quais podem passar os aprendizes durante o processo de aprendizagem.

Considerando os resultados discutidos, ficou evidente a necessidade de novas pesquisas que estudem detalhadamente os processos utilizados pelos alunos na adaptação de termos e sons da LE à sua L1, empregando a análise acústica nas gravações das produções dos itens de teste pelos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade**. 2004. 335 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Escola de Educação. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.

_____. O que é consciência fonológica. In: Lamprecht et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009a.

_____. 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, 2009b.

AQUINO, A.; ZIMMER, M.C. Consciência fonológica em inglês (L2) e a percepção da sílaba. In: **SENALE – Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino**, IV, 2005. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2005.

BLANCO-DUTRA, A. P. F; SCHERER, A. P. R. e BRISOLARA, L. B.. Consciência fonológica e aquisição de língua materna. 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.

BIALYSTOK, Ellen. **Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition**. New York: Cambridge University Press, 2001.

BISOL, Leda. O acento e o pé binário. In: **Fonologia: Análises não-lineares. Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.29, nº4, p.25-36, dezembro de 1994.

_____. 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

CIELO, Carla Aparecida. **Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 1996.

_____. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade**. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2001.

COSTA, Adriana Corrêa. **Consciência Fonológica: Relação entre desenvolvimento e escrita.** 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2002.

ECKMAN, F.R. Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. **Language Learning**, nº.27, 315-330, 1977.

EWEN, Collin J.; HULST, Harry Van Der. **The phonological structure of words: an introduction.** UK: Cambridge University Press, 2001.

HOGG, R and McCULLY, C. **Metrical Phonology: A Coursebook.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

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

KIPARSKI, P. Metrical structure assignment is cyclic. **Linguistic Inquiry** 10:441-42, 1982. Apud: Bisol (1999).

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.

LASCH, Sabrina Schutzenhofer et al. Consciência fonológica e bilinguismo. In: **Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia**, 16, 2008, Campos do Jordão, SP. Anais Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2008.

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, A. 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.

SAN FRANCISCO, Andréa Rolla et al. The role of language of instruction and vocabulary in the English phonological awareness of Spanish-English bilingual children. **Applied Psycholinguistics**, Cambridge University Press:USA, n. 27, p.229-246, 2006.

SANT'ANA, Magali R. As interferências fonológicas no inglês como língua estrangeira para os falantes do português do Brasil. **Dialogia**, v.2, p.57-70, outubro de 2003.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, 10, 209-231, 1972.

SELKIRK, E. The Syllable. In: VAN DER HULST, Harry e SMITH, N. (eds.) **The Structure of phonological representations** (part II) Dordrecht: Foris, 1984.

SCHMIDT, Richard W.. The Role of Consciousness in Second Language Learning. **Applied Linguistics**, vol.11, n.º.2, p.129-158, Oxford University Press, 1990.

SILVA, Thaís Cistófar. **Fonética e fonologia do português: roteiro de leitura e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2008.

TRUBETZKOY. Nikolay S. Zur allgemeinen theorie der phonologischen vokalsysteme. **Travaux du Cercle Linguistique de Prague**, v.1, n.1, p.39-67, 1929. Apud: Câmara JR. (2007)

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.

_____. **Applied English Phonology**. USA: Blackwell Publishing, 2006.

ZIMMER, Márcia Cristina; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **A desonorização 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.

APÊNDICE A – Teste de consciência fonológica em LE – inglês

Teste de Consciência Fonológica em Língua Estrangeira (Inglês)

I – Nível da Sílabas
II – Nível do Fonema

(S) SYLLABIC LEVEL

S1 – Synthesis

I'll say a word in parts: 'com-pe-ti-tion', what word did I say?
And how about 'A-me-ri-can'. What word did I say?

Ex: competition
American

Target Words

Cu-cum-ber
Pa-ja-mas
Sta-tion
e-du-cate

S2 – Segmentation

I'll say a word and I want you to divide it into 'pieces'.

Ex: paper = pa-per
Export = ex-port

Target Words

British = Bri-tish
Adventure = ad-ven-ture
Passion = pa-ssion
Saturday = Sa-tur-day

S3 – Inicial syllable Identification

I'll say a word: 'pardon'.

Which word begins by the same syllable as 'pardon'?

Alternatives:

Popular – paper – parcel
'category'

Alternatives:

coast – catfish – cowboy

ex: party

category

Target Words

alternatives

Malaria	material – means – meeting
Update	usage – urgent – upset
Permission	persuasion – petroleum – picture
Mental	muffin – mention – more

S4 – Rhyme Identification

I'll say a word: 'vegetable' and then 3 other words. I want you to tell me which of the words ends by the same syllable as 'vegetable'.

Alternatives:

Stressful – miserable – helpless

'Employee'

Alternatives:

trainee – happy – bean

ex: vegetable

trainee

Target Words

Flooded

Alligator

Childhood

Warmly

alternatives

helped – needed – worked

tractor – dancer – fable

anyhow – Hollywood – neighbourhood

tragedy – coming – slowly

S5 – Word production with given syllable

Say a word that begins by...

Ex: /pɪk/ = picnic, pickpocket, picker, picture

/prɒ/ = professor, profound, progress, prohibit, promotion, project

Target Syllables

/beɪ/ = basic, basis, basement

/bɪ/ = become, before, begin, befriend, beginner, behave, believe, behind

/æb/ = absolute, absent, absolutely, abstinence, abstract

/ək/ = accelerate, accept, accessible, accessory, acclaim, accommodate, accommodation, accompany, accomplish, accord, account, accumulate, accusative, accuse, accustomed, acquaintance

S6 – Counting Syllables

How many syllables do these sentences have?

Ex: 'I love hamburgers'. (5)

'My brother can skateboard'. (6)

Target Sentences

She is a good student. (6)

Where were you? (3)

His room was welcoming. (6)

They moved to Australia. (7)

S7 – Rhyme Production

Tell me a word that rhymes with 'mad' = bad

'dizzy' = busy

Ex: 'mad'

'dizzy'

Target Words

repetition

back

amazement

witch

(P) PHONEMIC LEVEL (F)**P1 – Word production with given sound (F1)**

I'll say a sound and I want you to tell me a word that begins by this sound.

Ex: /s/

/dʒ/

Target Sounds

[k^h]

/θ/

/f/

[p^h]

P2 – Initial Phoneme Identification (F2)

Which of the words begins by the same sound as 'daddy'?

Alternatives:

Got – blender – duck

How about the word 'sick'?

Alternatives

Same – January – jewel

Ex: 'Daddy'

'sick'

Target Sounds

Money /m/

Those /ð/

Foundation /f/

House /h/

alternatives

land – man – noodle

think – dream – therefore

vacations – thin – film

heaven – rabbit – garage

P3 – Final Phoneme Identification (F3)

Which of the words ends by the same sound as 'drink'?

Alternatives:

Block – bug – enormous

And by the same sound as 'doctor'?

Alternatives:

Volleyball – catch – store

Ex: 'drink'

'doctor'

Target Sounds

Stone

Selfish

Kiss

Hide

alternatives

brown – date – bubble

miss – brush – close

crash – suppose – miss

bridge – flute – abroad

P4 – Synthesis – Blending Phonemes (F4)

What words can you hear?

Ex: b-a-g

t-r-u-ck

Target Words

s-t-e-p

c-l-a-ss

th-a-t

g-a-me

P5 – Segmentation (F5)

How many sounds can you hear in these words?

Ex: bit (3)

Went (4)

Target Words

Children (7)

Sing (3)

Short (4)

Candy (5)

P6 – Sound detection – Consonants (F6)

Pictures

I'll show you a picture and you have to listen and check what you see in this picture.

Ex: back – bag – bad

Socks – box – ox

Target Words

Three – tree – free

bath – bat – back

Bed – bet – bag
cat – cab – cap

P7 – Sound detection – Vowels (F7)

Pictures

I'll show you a picture and you have to listen and check what you see in the picture.

Ex: snake – snack – sneak

kettle – cuddle - cattle

Target Words

pan – pin – pen

Ship – sheep – cheap

Sun – saw – sea

cap – cup – cop

APÊNDICE B – Folha de respostas - avaliador

Phonological Awareness Test – Answer Sheet (Avaliator)

Name:	Age:
Time:	Date:

Syllabic Level			Phonemic Level		
S1	0 / 1 0 / 1 0 / 1 0 / 1		P1	0 / 1 0 / 1 0 / 1 0 / 1	Production:
S2	0 / 1 0 / 1 0 / 1 0 / 1		P2	0 / 1 0 / 1 0 / 1 0 / 1	
S3	0 / 1 0 / 1 0 / 1 0 / 1		P3	0 / 1 0 / 1 0 / 1 0 / 1	
S4	0 / 1 0 / 1 0 / 1 0 / 1		P4	0 / 1 0 / 1 0 / 1 0 / 1	
S5	0 / 1 0 / 1 0 / 1 0 / 1	Production:	P5	0 / 1 0 / 1 0 / 1 0 / 1	
S6	0 / 1 0 / 1 0 / 1 0 / 1		P6	0 / 1 0 / 1 0 / 1 0 / 1	
S7	0 / 1 0 / 1 0 / 1 0 / 1	Production:	P7	0 / 1 0 / 1 0 / 1 0 / 1	

APÊNDICE C – Figuras utilizadas no teste

F6 – identificação de fonemas consonantais



Exemplo 1



Exemplo 2

3

Tarefa a



Tarefa b

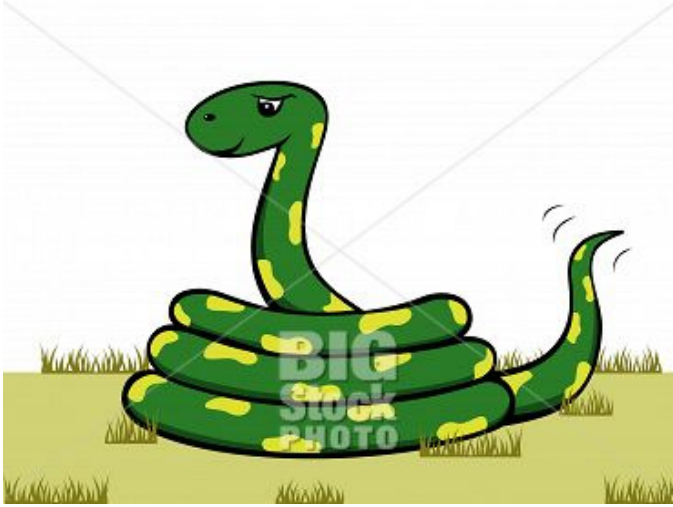


Tarefa c

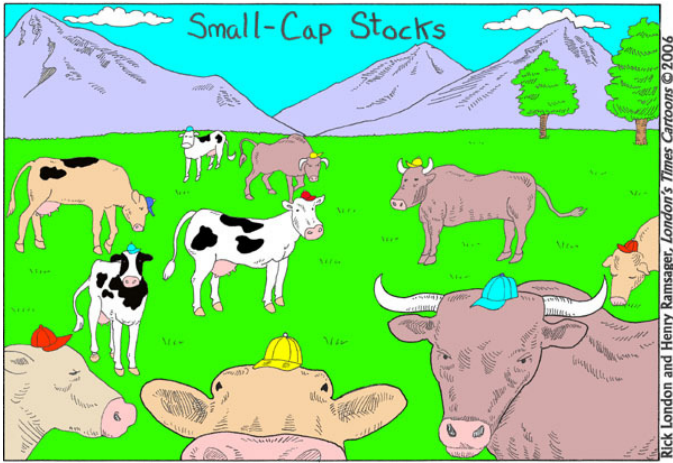


Tarefa d

F7 – identificação de fonemas vocálicos



Exemplo 1

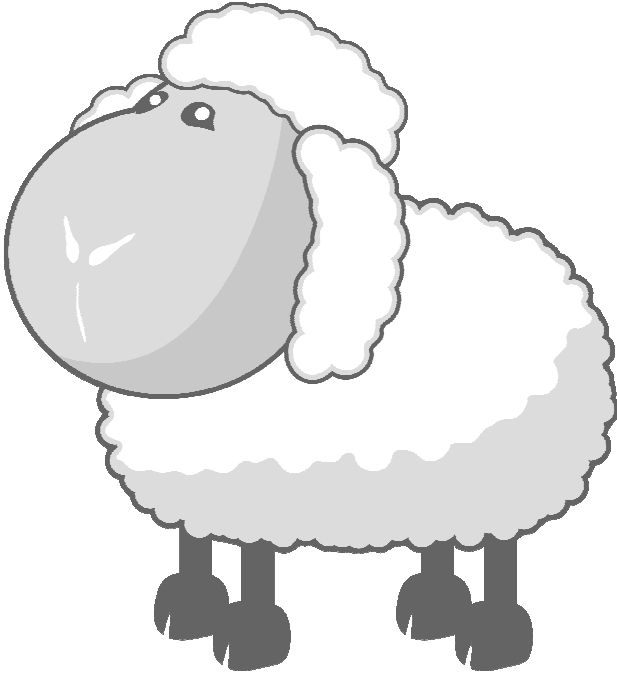


Exemplo 2



Fresh Promotions

Tarefa a



Tarefa b



Tarefa c



Tarefa d

APÊNDICE D – Fichas de informação dos participantes

Nome:

Sujeito nº.:

Idade:

Nível de Inglês/ semestre:

Você frequentou ou frequenta algum curso de idiomas?

Se sim, há quanto tempo?

Você já realizou alguma viagem ao exterior (país falante de inglês)? Ficou quanto tempo?

Você cursou na faculdade de Letras alguma disciplina específica de fonética e fonologia do inglês?

ANEXO A – Respostas para tarefas de produção

Word production with given syllable

Target syllables	Nível 1	Nível 3	Nível 5	Nível 7
/beɪ/	Baby Baseball Mainly Basic Nothing (2)	Baseball Nothing (7)	Baby Baseball Bean Basic Beautiful Beyond Basement Baked Bay side Nothing (0)	Basic Baby Bay harbour Basics Bake Basement Baseball Bacon Nothing (1)
/bɪ/	Beginning Being Bit Bitch Behind Bee Beer Be Behind Bathroom Nothing (1)	Because Bitch Been Begin Big Before Nothing (1)	Bee Be able Beside Behind Beginning Between Behave Nothing (2)	Beware Been Bee Before Become Billion Bewoulf Bitch Nothing (0)
/æb/	Able Abstraction About Ábaco Nothing (6)	Abstract Absolute Able Absurd Nothing (6)	Abstraction Absolutely Abstract Absolute Abdominal Absence Abnormal Nothing (1)	Abstract Abstination Absence Absent Abnormal Abduction Abracadabra Absorbent Nothing (1)
/ək/	Occupation Nothing (9)	Account Ugly Actually Ukraine Uncle Uncountable Nothing (4)	Account October Acquisition Nothing (7)	Awkward Accurate Accuracy Nothing (6)

Rhyme production

Target words	Nível 1	Nível 3	Nível 5	Nível 7
Repetition	Competition Evaluation Operation Nothing (2)	Competition Nothing (3)	Competition Conviction Tradition Alimentation Intention Nothing (0)	Collision Contribution Evolution Competition Condition Cognition Intuition Nothing (1)
Back	Pack Track Smack Neck Lack Bad Come back Nothing (2)	Bag Snack Sad Black Deck Track Left Mad Nothing (0)	Pack Neck Weck Track Lack Nothing (1)	Lack Deck Pack Rec Nothing (0)
Amazement	Apartment Entertainment Amusement Element Basement Judgement Amazing Nothing (3)	Intelligent Employment Management Meant Nothing (5)	Amusement Basement Comment Statement Fulfillment Movement Placement Engagement Nothing (1)	Basement Environment Commitment Amusement Advertisement Development Nothing (1)
Witch	Switch Pitch Rich Priech Bitch Fish Wish Nothing (2)	Bridge Bitch Rich Eat Wish Fish Fit Nothing (0)	Rich Bitch Watch Twitch Nothing (2)	Bitch Fetch Catch Rich Which Nothing (0)

Word production with given sound

Target sounds	Nível 1	Nível 3	Nível 5	Nível 7
/k/	Key Came Cake Cousin Cat Capital Can Computer Nothing (1)	Come Countable Catch Cap Kept Know Cut Can Kind Nothing (0)	Case Cough Canadian Car Cut Knock Cat Nothing (1)	Cat Cake Keep Characteristic Character Nothing (0)
/θ/	Through Few For Factory Full Fool Fan Fair Found Nothing (1)	Think Sore Thank Sound Room Fun Finest Nothing (2)	Tooth Fire Think Stress Thanks Friday Favour Nothing (2)	Five Thank you Think The Face Fantastic Foreigner Fish Nothing (0)
/f/	Force Fly Family Film Fantasy Finger Nothing (3)	Though Funny Same Foot Final Father Photo Nothing (1)	Wolf Future Fun Fought Focus Thoughtful Fancy Fire Flattered Nothing (1)	Faithful Family Fuck you Face Finger Fork Thoughts Feel Thanks Nothing (1)
/p/	Pick Backache Pull Pulp Pocket Pump Pants Police Pocket Nothing (1)	Paragraph Put Pump Pack Pontiac Picture Nothing (0)	Paper Perfect Pen Put Particle Punctual Player Pool Prejudice Nothing (0)	Party Picnic Pause Pineapple Put Pack Paper Problem Partner Parrot Nothing (0)

CURRICULUM

Carla de Aquino

Curriculum Vitae - (Plataforma Lattes - Janeiro/2010)

Dados Pessoais

Nome Carla de Aquino
Nome em citações bibliográficas AQUINO, C.

Endereço residencial Núcleo G47 nº311
AFP - Charqueadas
96745-000, RS - Brasil

Endereço eletrônico e-mail para contato : carla.deaquino@hotmail.com
e-mail alternativo : carladeaquino@ig.com.br

Formação Acadêmica/Titulação

- 2008 - 2010** Mestrado em Lingüística e Letras.
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
Título: Uma discussão acerca da consciência fonológica em LE: o caminho percorrido por aprendizes brasileiros de inglês na aquisição da estrutura silábica,
Ano de obtenção: 2010
Orientador: Regina Ritter Lamprecht
Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Palavras-chave: Consciência Fonológica, transferência, estrutura silábica, ensino de língua estrangeira
Áreas do conhecimento : Lingüística Aplicada, Línguas Estrangeiras Modernas
- 2007 - 2008** Especialização em Especialização em Língua Inglesa.
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
Título: Developing Pragmatic Competence through the Task-based Approach
Orientador: Cristina Lopes Perna
- 2002 - 2006** Graduação em Licenciatura em letras Português/Inglês.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, Brasil
Título: Motivação para a aprendizagem de línguas na escola de ensino médio
Orientador: Margarete Schlatter

Formação complementar

- 2009 - 2009** Extensão universitária em Fundamentos de Fonologia.
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil
Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- 2009 - 2009** Curso de curta duração em Fundamentos de análise acústica na aquisição da lg.
Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, Brasil
Palavras-chave: software Praat
- 2009 - 2009** Curso de curta duração em Entre desempenho fonológico, MT, leitura e escrita.
Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, Brasil
Palavras-chave: Consciência Fonológica

2008 - 2008	Curso de curta duração em Fonologia do Português Brasileiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
2008 - 2008	Curso de curta duração em Entoação: Fonética e Fonologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
2008 - 2008	Curso de curta duração em Teaching Young Children (TYC). Western Town College, WTC, Canadá
2008 - 2008	Extensão universitária em Curso de Fonética Articulatória. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
2005 - 2005	Curso de curta duração em A Obra de William Shakespeare. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, Brasil
2005 - 2005	Encontro poético-literário em L.Inglesa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, Brasil
2005 - 2005	Curso de curta duração em Australian Literature and Cinema. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, Brasil
2005 - 2005	Curso de curta duração em Conhecendo a obra de Alice Walker. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, Brasil

Atuação profissional

1. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Vínculo institucional

2008 - 2010	Vínculo: Bolsista CAPES , Enquadramento funcional: Bolsista - pesquisador , Carga horária: 20, Regime: Dedicção Exclusiva Outras informações: Núcleo de Estudos sobre Aquisição e Aprendizagem da Linguagem - CEAAL/PUCRSO CEAAL realiza pesquisas sobre Aquisição da Linguagem, principalmente sobre a fonologia do Português Brasileiro, tanto normal como com desvios fonológicos. É um centro de referência no Brasil na área da Fonologia Clínica em razão dos trabalhos desenvolvidos sobre o tema dos desvios fonológicos evolutivos. O CEAAL abriga três Bancos de Dados com amostras de fala de crianças monolíngües falantes de Português Brasileiro: (a) o Banco de Dados INIFONO, com dados de 96 crianças com desenvolvimento fonológico normal, coletados transversalmente entre 1;0 e 2;0 anos, e de 2 crianças coletadas longitudinalmente, na mesma faixa etária; (b) o Banco de Dados AQUIFONO, com dados de 310 crianças com desenvolvimento fonológico normal, coletados transversalmente entre 2;0 e 7;1 anos; (c) o Banco de Dados DESFONO, com dados de 75 crianças com desvios fonológicos evolutivos coletados transversalmente entre 3;0 e 10;0 anos. Os dois primeiros são compartilhados pelo CEAAL e pelo Mestrado em Letras da UCPEL. As pesquisas com base nesses corpora visam o conhecimento da aquisição dos segmentos, sílabas e palavra prosódica do Português Brasileiro; o estabelecimento de padrões de normalidade, bem como de relações entre pesquisas sobre a aquisição fonológica normal e aquela com desvios. Os estudos são realizadas à luz de teorias fonológicas atuais, para as quais contribuem no sentido de validá-las pela sua capacidade em dar conta das fases iniciais da aquisição fonológica, ou de distúrbios que afetam o componente fonológico da linguagem. Outra área forte de pesquisas no CEAAL é a da Consciência Fonológica e sua relação com o letramento. Os resultados de pesquisas são apresentados em congressos nacionais e internacionais, publicados em periódicos e em livros, como "Aquisição Fonológica do Português", publicado em 2004 pela Artmed, e "CONFIAS - Instrumento de Avaliação Seqüencial" - Casa do Psicólogo, 2004
-------------	--

Atividades

- 2008 - 2010** Projetos de pesquisa, Núcleo de estudos sobre Aquisição e Aprendizagem da Linguagem - CEAL/PUCRS
*Participação em projetos:
 Aquisição e desenvolvimento da linguagem*
- 2008 - 2009** Projetos de pesquisa, Núcleo de estudos sobre Aquisição e Aprendizagem da Linguagem - CEAL/PUCRS
*Participação em projetos:
 Aquisição de L2 e bilinguismo*

2. Colégio Marista Champagnat - CMC

Vínculo institucional

- 2008 - 2008** Vínculo: Professora , Enquadramento funcional: Professora de Ed Infantil e Séries Iniciais , Carga horária: 19, Regime: Parcial

3. Cultural Norte Americano - CNA - CURSO LIVRE

Vínculo institucional

- 2006 - 2008** Vínculo: Professora , Enquadramento funcional: Professora de Língua Inglesa , Carga horária: 20, Regime: Parcial

4. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Vínculo institucional

- 2005 - 2006** Vínculo: Bolsista de Monitoria Acadêmica , Enquadramento funcional: Monitora do Departamento de Lingüística , Carga horária: 20, Regime: Parcial

5. Instituto de Idiomas Free Planet-LTDA - CURSO LIVRE

Vínculo institucional

- 2002 - 2005** Vínculo: Instrutor , Enquadramento funcional: Instrutor de Língua Inglesa , Carga horária: 20, Regime: Dedicção Exclusiva

Projetos

- 2008 - 2010** Aquisição e desenvolvimento da linguagem
 Descrição: Descrever e analisar a aquisição fonológica do Português Brasileiro, normal ou com desvios fonológicos evolutivos, à luz de teorias fonológicas atuais. Pesquisar a aquisição da metáfora à luz da teoria das Metáforas Conceituais (Lakoff & Johnson).
 Situação: Em Andamento Natureza: Pesquisa
 Alunos envolvidos: Mestrado acadêmico (1); Doutorado (2);
 Integrantes: Carla de Aquino; Regina Ritter Lamprecht (Responsável); Carolina Lisbôa Mezomo; Deisi Cristina Gollo Marques Vidor; Giovana Ferreira Gonçalves; Maity Simone Guerreiro Siqueira; Aline Lorandi; Marivone Faturi Vacari

Financiador(es): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES

2008 - 2010 Aquisição de L2 e bilinguismo

Descrição: As pesquisas têm por objetivo verificar padrões na aquisição fonológica da criança, adolescente e adulto adquirindo uma L2 e, por outro lado, estudar fenômenos fonológicos, sintáticos, semânticos, morfológicos e pragmáticos do bilinguismo simultâneo e do seqüencial.

Situação: Concluído Natureza: Pesquisa

Alunos envolvidos: Mestrado acadêmico (2);

Integrantes: Carla de Aquino; Tarsila Rubin Battistella; Regina Ritter Lamprecht (Responsável)

Financiador(es): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES

Áreas de atuação

1. Lingüística
2. Lingüística Aplicada
3. Letras
4. Línguas Estrangeiras Modernas
5. Língua Portuguesa

Idiomas

Inglês	Compreende Bem , Fala Bem, Escreve Bem, Lê Bem
Espanhol	Compreende Bem , Fala Razoavelmente, Escreve Razoavelmente, Lê Bem
Francês	Compreende Razoavelmente , Fala Pouco, Escreve Pouco, Lê Razoavelmente
Português	Compreende Bem , Fala Bem, Escreve Bem, Lê Bem

Produção em C, T& A

Produção bibliográfica

Artigos completos publicados em periódicos

1. AQUINO, C.

Uma discussão acerca do bilinguismo e do preconceito linguístico em populações bilingues no sul do Brasil. *Letrônica - revista do programa de pós-graduação em letras da PUCRS.* , v.2, p.231 - 240, 2009.

Referências adicionais : Português. Meio de divulgação: Meio digital

2. AQUINO, C.

A construção da argumentação no conto A Fila sob a ótica de Ducrot. *Letrônica.* , v.1, p.21 - 34, 2008.

Áreas do conhecimento : Lingüística

Referências adicionais : Português. Meio de divulgação: Meio digital, Home page: [http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica]

Capítulos de livros publicados

1. AQUINO, C.

Inferências na Interface Semântico-Pragmática: um estudo da linguagem de homens e mulheres pela Teoria das Implicaturas Griceanas In: *Inferências Linguísticas nas Interfaces* ed.Porto Alegre : Edipucrs, 2009, p. 1-17.

Áreas do conhecimento : *Linguística*

Referências adicionais : *Brasil/Português. Meio de divulgação: Meio digital*

Trabalhos publicados em anais de eventos (resumo)

1. AQUINO, C., Lamprecht, R.R.

A consciência fonológica no nível silábico de aprendizes de inglês como LE In: IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação - PUCRS, 2009, Porto Alegre.

Anais da IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. v.4. p.1052 - 1054

Áreas do conhecimento : *Linguística Aplicada*

Referências adicionais : *Brasil/Português. Meio de divulgação: Meio digital, Home page: [http://www.pucrs.br/edipucrs/IVmostra/index.htm]*

2. AQUINO, C.

Consciência Fonológica em LE: um estudo com aprendizes braileiros de inglês como língua estrangeira In: Seminário de Pós-Graduação - Feevale, 2009, Novo Hamburgo.

Seminário de Pós-Graduação. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2009. v.2. p.85 - 85

Palavras-chave: *Consciência Fonológica, Língua Materna, Língua Estrangeira, Ensino de Inglês*

Referências adicionais : *Brasil/Português. Meio de divulgação: Meio digital*

3. AQUINO, C., Lamprecht, R.R.

O desenvolvimento de consciência fonológica em LE por aprendizes brasileiros de inglês In: II Seminário de Aquisição Fonológica - SAF, 2009, Santa Maria.

II Seminário de Aquisição Fonológica: Livro de Resumos. Santa Maria: , 2009. v.1. p.89 - 90

Palavras-chave: *Consciência Fonológica, Língua Estrangeira, Ensino de Inglês*

Áreas do conhecimento : *Linguística Aplicada*

Referências adicionais : *Brasil/Português. Meio de divulgação: Impresso*

Apresentação de Trabalho

1. AQUINO, C., BATTISTELLA, T. R., POMPEU, A. C.

Consciência Fonológica em L2: alguns conceitos, 2009. (Comunicação, Apresentação de Trabalho)

Referências adicionais : *Brasil/Português; Local: Faculdade de Letras; Cidade: Porto Alegre; Evento: IX Semana de Letras: Cultura e Diferença; Inst.promotora/financiadora: PUCRS*

2. AQUINO, C.

A teoria da Argumentação de Oswald Ducrot: algumas ilustrações, 2008. (Comunicação, Apresentação de Trabalho)

Referências adicionais : *Brasil/Português; Local: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Cidade: Porto Alegre; Evento: VIII Semana de Letras; Inst.promotora/financiadora: Faculdade de Letras*

3. AQUINO, C., BATTISTELLA, T. R., Lamprecht, R.R.

Developing Phonological Awareness in the Foreign Language Classroom, 2009. (Conferência ou palestra, Apresentação de Trabalho)

Referências adicionais : *Brasil/Português; Local: PUCRS; Cidade: Porto Alegre; Evento: III Enelle - Encontro sobre o ensino de língua e literaturas estrangeiras; Inst.promotora/financiadora: Faculdade de Letras da PUCRS*

4. AQUINO, C.

Developing Pragmatic Competence through the Task-based Approach, 2008. (Conferência ou palestra, Apresentação de Trabalho)

Palavras-chave: *Pragmatics, Pragmatic Competence, Task-based language teaching*

Áreas do conhecimento : *Linguística*

Referências adicionais : *Brasil/Português. Meio de divulgação: Hipertexto; Local: PUCRS; Cidade: Porto Alegre; Evento: III Enelle - Segundo Encontro sobre o Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras; Inst.promotora/financiadora: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*

5. AQUINO, C.

Consciência Fonológica em LE: um estudo com aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira, 2009. (Seminário, Apresentação de Trabalho)

Palavras-chave: *Consciência Fonológica, Língua Materna, Língua Estrangeira, Ensino de Inglês*

Referências adicionais : *Brasil/Português. Meio de divulgação: Meio digital; Local: Feevale; Cidade: Novo Hamburgo; Evento: Seminário de Pós-Graduação - 2009; Inst.promotora/financiadora: Feevale*

Eventos

Participação em eventos

1. Apresentação de Poster / Paineis no(a) **IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação - PUCRS**, 2009. (Outra)
A consciência fonológica no nível silábico de aprendizes de inglês como LE.
2. Apresentação Oral no(a) **Seminário de Pós-Graduação**, 2009. (Seminário)
Consciência Fonológica em LE: um estudo com aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira.
3. Apresentação Oral no(a) **IX Semana de Letras: Cultura e Diferença**, 2009. (Encontro)
Consciência Fonológica em L2: alguns conceitos.
4. Conferencista no(a) **III Enelle - Encontro sobre o ensino de língua e literaturas estrangeiras**, 2009. (Encontro)
Developing Phonological Awareness in the Foreign Language Classroom.
5. Apresentação de Poster / Paineis no(a) **II Seminário de Aquisição Fonológica - SAF**, 2009. (Seminário)
O desenvolvimento de consciência fonológica em LE por aprendizes brasileiros de inglês.
6. **II Colóquio de Linguística e Literatura**, 2009. (Outra)
.
7. **O ensino da escrita no contexto dos EUA: algumas experiências**, 2009. (Outra)
.
8. Apresentação Oral no(a) **VIII Semana de Letras: A Globalização Cultural através das Letras**, 2008. (Outra)
A teoria da Argumentação de Oswald Ducrot: algumas ilustrações.
9. Apresentação Oral no(a) **II Enelle - Língua Estrangeira e Cultura: diversas perspectivas**, 2008. (Encontro)
Developing Pragmatic Competence through the Task-based Approach.
10. **I Colóquio Linguística & Literatura**, 2008. (Outra)
.
11. **Cérebro, memória e neurociência**, 2008. (Outra)
.
12. **4ª. Jornada de Alfabetização “Conhecimentos e experiências”**, 2008. (Outra)
.
13. **VIII Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL**, 2008. (Encontro)
.
14. **Convenção da Associação dos Professores de Inglês do Rio Grande do Sul**, 2007. (Outra)
.
15. **Convenção da Associação dos Professores de Inglês do Rio Grande do Sul**, 2005. (Outra)

Outras informações relevantes

- 1 Candidata aprovada nos processos seletivos para doutorado acadêmico dos programas de pós-graduação em Letras PUCRS e UFRGS