



**Ivan Vale de Sousa
(Organizador)**

**A Produção do Conhecimento
nas Letras, Linguísticas e Artes**

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

A Produção do Conhecimento nas Letras,
Linguísticas e Artes

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P964 A produção do conhecimento nas letras, linguísticas e artes [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-228-9

DOI 10.22533/at.ed.289190204

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes.
3. Letras. 4. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de.

CDD 407

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Como o conhecimento é produzido? Onde se produzem conhecimentos? Qual a necessidade de produzi-los? Por que produzir conhecimentos na sociedade contemporânea? Quem são os autores que produzem os mais variados conhecimentos? Quais áreas do conhecimento são as responsáveis pela construção do próprio conhecimento? Responder todas essas questões significa propor uma reflexão discursiva e ampla.

O conhecimento é construído como propostas capazes de transformar as experiências dos sujeitos na sociedade. Produz-se conhecimentos nas academias, nas escolas e nos espaços não formais de ensino, porque a constituição do conhecimento estabelece-se com as propostas de letramento. A justificativa de produzir conhecimentos na sociedade contemporânea parte da necessidade de comunicação dos sujeitos com seus semelhantes.

Os falantes de Língua Materna são os responsáveis, autores e protagonistas na produção de conhecimentos, por isso não existe uma única área específica em que a formulação da ciência é estruturada, problematizada e proposta como ação reflexiva.

Esta Coleção traz ao leitor diferentes trabalhos das mais diversas áreas e estéticas. São trinta trabalhos que têm a finalidade de inserir os leitores nos mundos revelados por cada texto, porque cada textualidade é única, mas, ao mesmo tempo, plural por tornarem habitados os espaços comunicativos e interativos do texto como eventos de comunicação entre produtores, leitores e interlocutores.

A finalidade do primeiro capítulo enfoca um estudo do neologismo, demonstrando os neologismos criados como empréstimos linguísticos em diversas áreas. No segundo capítulo, as autoras discutem a organização das práticas de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio do Instituto Federal de Goiás à luz das propostas da Base Nacional Comum Curricular. No terceiro capítulo, a autora apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada em 2014 sobre a consciência fonológica e os possíveis benefícios para o ensino-aprendizagem de língua espanhola.

A discussão do quarto capítulo traz à tona as contribuições de Mikhail Bakhtin no ensino da linguagem, fazendo um breve passeio pelo Círculo de Bakhtin, demonstrando as fronteiras discursivas no trabalho com a linguagem. No quinto capítulo um estudo lexical de uma temática instigante é discutido. No sexto capítulo, a autora propõe um estudo investigativo a partir do gênero textual *charge* como proposta discursiva na rede social *facebook*.

No sétimo capítulo, as autoras discutem a leitura e a produção de inferências nas provas de Língua Portuguesa do Processo Seletivo de Avaliação Seriada de uma instituição federal mineira, analisando, sobretudo, a desenvoltura dos candidatos. No oitavo capítulo o ensino de língua, literatura e cultura parte da utilização do gênero textual *crônica* como instrumento de ensino e aprendizagem. O nono capítulo traz os resultados sobre a intertextualidade explícita a partir da utilização e discussão dos

verbos *dicendi*.

No décimo capítulo, a autora examina alguns casos em que a transmídia fora utilizada por editoras brasileiras como ferramenta de criação de mídias suplementares aos livros produzidos. No décimo primeiro capítulo analisa-se o modo como a leitura é realizada pelo leitor, observando quais são os fatores determinantes para a interpretação e a compreensão de tirinhas na concepção pragmática. No décimo segundo capítulo é apresentada uma pesquisa em andamento que enfoca o estudo do léxico empregado nos livros didáticos de Português como Língua Adicional.

No décimo terceiro capítulo, as autoras ocupam-se em analisar a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, mais precisamente do estudo do componente de Língua Portuguesa e de como a Literatura integra a referida versão do documento. No décimo quarto capítulo, os autores investigam as práticas situadas de letramento na elaboração do procedimento sequência didática por professores do ciclo de alfabetização, inseridos no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. No décimo quinto capítulo, dois motivos são apresentados pelo autor no que se refere às políticas linguísticas e na promoção do processo de ensino-aprendizagem de línguas para fins acadêmicos no Brasil.

No décimo sexto capítulo são relatados experiências e desafios da criação de um curso de Português – Língua Estrangeira, em Dar es Salaam, na Tanzânia. No décimo sétimo capítulo, as autoras trazem à discussão uma experiência de utilização de textos literários de autores brasileiros e latino-americanos, como Machado de Assis, Gabriel Garcia Márquez e outros no processo de ensino. O décimo oitavo capítulo discute a propriedade da literatura de relativizar muitos dos conhecimentos pragmáticos formadores dos indivíduos por meio do imaginário, o que possibilita ao leitor desenvolver, de maneira reflexiva, a subjetividade.

No décimo nono capítulo, a autora estuda textos literários multimodais como viés de contribuição e de compreensão das possibilidades interpretativas. No vigésimo capítulo, os autores apresentam esforços investigativos parciais no campo da filosofia da linguagem, na perspectiva de uma abordagem bakhtiniana. Já no vigésimo primeiro capítulo há a realização reflexiva acerca da literatura que trata das questões discutidas em toda a reflexão.

No vigésimo segundo capítulo, a autora analisa registros linguísticos em túmulos e lápides das línguas eslavas, polônês e ucraniano, faladas no interior do Paraná na relação com a identidade étnica dos descendentes de imigrantes eslavos. No vigésimo terceiro capítulo são averiguadas questões inseridas no âmbito da dublagem/legendagem que surgiram em consequência do processo de tradução audiovisual do objeto deste estudo. No vigésimo quarto capítulo, a autora discute algumas ideologias linguísticas presentes em comunidades de Prudentópolis sobre as línguas portuguesas e ucranianas.

No vigésimo quinto capítulo, as autoras debatem um texto de Jean Paul Bronckart, da Universidade de Genebra. No vigésimo sexto capítulo, a autora estuda a carta

rogatória como linha tênue na tradução entre o Português Brasileiro e o Italiano. No vigésimo sétimo capítulo, as autoras discorrem sobre a linguagem cinematográfica e as Línguas de Sinais promovendo um paralelo entre a Cultura Surda e o gênero *cinema* como artefato cultural.

No vigésimo oitavo capítulo, a autora discute os processos de criação e produção das imagens em processo de ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica, considerando-se, com base na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano. No vigésimo nono capítulo são estudadas as estratégias de tratamento da afasia sob a perspectiva da neurolinguística discursiva e, no trigésimo e último capítulo da coletânea, os autores apresentam reflexões sobre o trabalho “Disponíveis”, ou seja, um conjunto de fotografias e vídeos em que se nota uma sequência de *outdoors* obsoletos presente ao longo de uma rodovia que liga as três cidades: Brasília – Distrito Federal, Alexânia e Anápolis – Goiás.

Todas as reflexões propostas no primeiro volume desta coletânea cumprem a finalidade de ensinar, comunicar e propor a interação dos sujeitos, na função de leitores e interlocutores dos textos. Assim, os votos direcionados aos investigadores desta Coleção são de que consigam ampliar os saberes e a partir deles estabeleçam as conexões comunicativas necessárias no exercício cidadão e linguístico das ciências da linguagem.

Ivan Vale de Sousa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A FORMAÇÃO DE NOVAS UNIDADES LEXICAIS: NEOLOGISMOS	
Hendy Barbosa Santos	
Francisca Jacyara Matos de Alencar	
Elayne Sared da Silva Morais	
DOI 10.22533/at.ed.2891902041	
CAPÍTULO 2	9
ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA	
Aline Rezende Belo Alves	
Jane Faquinelli	
DOI 10.22533/at.ed.2891902042	
CAPÍTULO 3	18
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Fabiana Soares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2891902043	
CAPÍTULO 4	34
BAKHTIN NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NO ENSINO DA LINGUAGEM	
Ivan Vale de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.2891902044	
CAPÍTULO 5	47
ESTUDO LEXICAL DE UM PROCESSO CRIME DE ESTUPRO DO INÍCIO DO SÉCULO XX – 1911	
Claudice Ferreira Santos	
Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.2891902045	
CAPÍTULO 6	54
LEITURA DE CHARGES E DISCURSOS JUVENIS: UMA ABORDAGEM SOBRE CIDADANIA NO FACEBOOK	
Edilaine Gonçalves Ferreira de Toledo	
DOI 10.22533/at.ed.2891902046	
CAPÍTULO 7	66
LEITURA E PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS EM PROCESSOS SELETIVOS DE AVALIAÇÃO SERIADA	
Claudia Alves Pereira Braga	
Mauriceia Silva de Paula Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.2891902047	
CAPÍTULO 8	76
LITERATURA BRASILEIRA COMO INTERAÇÃO NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Maria José Nélo	
DOI 10.22533/at.ed.2891902048	

CAPÍTULO 9	89
O PAPEL DOS VERBOS DICENDI NA CONSTRUÇÃO DA NOTÍCIA: PONTOS DE UM <i>CONTINUUM</i> ARGUMENTATIVO	
Alcione Tereza Corbari Quézia Cavalheiro M. Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.2891902049	
CAPÍTULO 10	101
O USO DA TRANSMÍDIA POR EDITORAS BRASILEIRAS: ALGUNS PROJETOS EDITORIAIS	
Camila Augusta Pires de Figueiredo	
DOI 10.22533/at.ed.28919020410	
CAPÍTULO 11	110
TIRINHAS: LEITURA, INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO, SEGUNDO O MODELO PRAGMÁTICO	
Onici Claro Flôres Silvana da Rosa	
DOI 10.22533/at.ed.28919020411	
CAPÍTULO 12	124
VERIFICAÇÃO DE FREQUÊNCIA LEXICOLÓGICA PARA A CLASSIFICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL	
Maryelle Joelma Cordeiro Carlos Antônio de Souza Perini	
DOI 10.22533/at.ed.28919020412	
CAPÍTULO 13	136
O CURRÍCULO PROPOSTO NA BNCC E A FORMAÇÃO EM LETRAS	
Taíse Neves Possani Elisa Isabel Schäffel	
DOI 10.22533/at.ed.28919020413	
CAPÍTULO 14	145
O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ANÁLISE E DISCUSSÃO	
Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti Rosiene Omena Bispo	
DOI 10.22533/at.ed.28919020414	
CAPÍTULO 15	154
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS BRASILEIRAS E LÍNGUAS PARA FINS ACADÊMICOS: UMA BREVE ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE DOIS PROGRAMAS NACIONAIS	
Pedro Paulo Nunes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.28919020415	
CAPÍTULO 16	165
A FORMAÇÃO DE UM CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA TANZÂNIA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS	
Jean Antunes	
DOI 10.22533/at.ed.28919020416	

CAPÍTULO 17	174
A LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA DE ENSINO NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	
Maria Aparecida de Castro	
Maria Aparecida Rodrigues de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.28919020417	
CAPÍTULO 18	185
A LEITURA LITERÁRIA NA AFIRMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE	
Simone Aparecida Botega	
Andréa Portolomeos	
DOI 10.22533/at.ed.28919020418	
CAPÍTULO 19	192
A LITERATURA INFANTIL EM DIFERENTES SUPORTES: POSICIONANDO LEITORES E ESPECTADORES E GERANDO POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS	
Verônica Coitinho Constanty	
DOI 10.22533/at.ed.28919020419	
CAPÍTULO 20	210
A PALAVRA E A RELAÇÃO EU/OUTRO NA PRODUÇÃO DO SABER	
Antônio Matosinho de Sousa Júnior	
Alessandra Pereira Carneiro Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.28919020420	
CAPÍTULO 21	218
A MEMÓRIA DE TRABALHO E SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM, EM ESPECIAL, DA LEITURA	
Lidiomar José Mascarello	
DOI 10.22533/at.ed.28919020421	
CAPÍTULO 22	230
A VOZ DO SILÊNCIO: REGISTRO DE LÍNGUAS ESLAVAS EM CEMITÉRIOS NO INTERIOR DO PARANÁ	
Luciane Trennephol Da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.28919020422	
CAPÍTULO 23	244
A TRADUÇÃO DAS ONOMATOPEIAS EM <i>SANZOKU NO MUSUME</i> , <i>RONJA</i> : MUITO ALÉM DO TIC-TAC	
Gisele Tyba Mayrink Redondo Orgado	
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão	
DOI 10.22533/at.ed.28919020423	
CAPÍTULO 24	257
AS IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS PRESENTES NOS USOS DA LÍNGUA UCRANIANA NA CIDADE DE PRUDENTÓPOLIS - PR	
Vanessa Makohin Costa Rosa	
DOI 10.22533/at.ed.28919020424	

CAPÍTULO 25	267
BREVE DEBATE ACERCA DO QUADRO EPISTEMOLÓGICO SOBRE A ATIVIDADE DE LINGUAGEM DE BRONCKART	
Érika Christina Kohle	
Stela Miller	
DOI 10.22533/at.ed.28919020425	
CAPÍTULO 26	280
CARTA ROGATÓRIA: A TÊNUE LINHA TRADUTÓRIA ENTRE O PORTUGUÊS BRASILEIRO E O ITALIANO	
Karla Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.28919020426	
CAPÍTULO 27	291
CINEMA SURDO COMO ARTEFATO CULTURAL: LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E LÍNGUA DE SINAIS	
Halyne Czmola	
Kelly Priscilla Cezar Lóddo	
DOI 10.22533/at.ed.28919020427	
CAPÍTULO 28	305
CRIAÇÃO E PRODUÇÃO DE IMAGENS NOS CONTEXTOS ESCOLARES DO SÉCULO XXI	
Rosana de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.28919020428	
CAPÍTULO 29	315
DE QUE MODO A NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA PODE CONTRIBUIR PARA O TRATAMENTO DA AFASIA	
Maristela Schleicher Silveira	
Maíra da Silva Gomes	
Maica Frielink Immich	
DOI 10.22533/at.ed.28919020429	
CAPÍTULO 30	324
DESLOCAMENTO, ENTROPIA E FOTOGRAFIA: REFLEXÕES A CERCA DE “DISPONÍVEIS”	
Pedro Emmanuel Assis Lara Lacerda	
Vicente Martínez Barrios	
DOI 10.22533/at.ed.28919020430	
SOBRE O ORGANIZADOR	335

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Fabiana Soares da Silva

Universidade de Santa Cruz do Sul e Instituto
Federal Sul-Rio-Grandense
Santa Cruz do Sul/RS e Santana do Livramento/
RS

RESUMO: Este capítulo apresenta um recorte de um estudo realizado em uma dissertação de Mestrado (SILVA, 2014). Assim sendo, será realizado um breve percurso em torno de algumas pesquisas desenvolvidas acerca da consciência fonológica e seus benefícios para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, com ênfase na língua espanhola. Para tanto, o referido estudo parte do pressuposto de que falantes nativos do português, quando expostos ao ensino formal do espanhol, costumam encontrar dificuldades para reconhecer as diferenças entre as possibilidades fonológicas e alofônicas de ambas as línguas (COSTA, 2013; GOMES, 2013; MIRANDA, 2001; SILVEIRA; SOUZA, 2011).

PALAVRAS-CHAVE: Consciência Fonológica; Ensino e aprendizagem de língua estrangeira; Língua Espanhola como Língua Estrangeira.

ABSTRACT: This chapter includes a study's fragment done in a Master's degree dissertation (SILVA, 2014). Thus, it is going to be done a brief path around some developed researches

about phonological awareness and its benefits for teaching and learning foreign languages, emphasizing the Spanish language. Therefore, the referred study starts from the assumption that the Portuguese native speakers, when exposed to the Spanish formal teaching, tend to find difficulties recognizing the differences between both languages' phonological and allophonic possibilities (COSTA, 2013; GOMES, 2013; MIRANDA, 2001; SILVEIRA; SOUZA, 2011).

KEYWORDS: Phonological Awareness; Teaching and Learning Foreign Languages; Spanish language as a Foreign Language.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, estudos realizados acerca do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais no Brasil têm aumentado de forma significativa. Tal crescimento pode ser justificado, primeiramente, pela globalização, isto é, pela aproximação entre os mais diversos países, seja no âmbito econômico, social, cultural ou político, uma vez que qualquer pessoa pode ter acesso a informações sobre qualquer lugar do mundo, a qualquer hora e sem precisar sair de casa, assim como a facilidade que os sujeitos têm hoje para se deslocar, podendo ir de um extremo a outro do planeta em questão de

horas. De acordo com Leffa (1999), saber uma língua nos dias atuais é sinônimo de informação e, por consequência, a língua passa a ter uma grande importância no que se refere às mudanças que estão ocorrendo no mundo da informação. Nesse mesmo sentido, Day e Savedra (2015, p. 561) sustentam que “conhecer línguas, portanto, é condição (...) não apenas para uma ampla acessibilidade ao conhecimento instituído, formalizado ou não, mas também às possibilidades de construir novos conhecimentos através do contato, da interação, das ciências”, os quais sempre perpassam pelo conhecimento linguístico.

No âmbito acadêmico-científico, o aumento no interesse por temas relacionados aos processos de aprendizagem pelos quais passam os aprendizes de línguas pode ser atestado por meio do grande número de publicações (livros, artigos, dissertações, teses, ensaios...), e também de eventos abrangendo diferentes enfoques linguísticos. Todavia, muitos dos estudos realizados no Brasil ainda são incipientes em comparação a diversos países desenvolvidos, de modo particular, quando se leva em consideração o ensino da língua espanhola e a consciência fonológica vinculada a essa língua (MIRANDA, 2001; SILVEIRA; SOUZA, 2011).

Ainda hoje, grande parte das pesquisas desenvolvidas no âmbito nacional costuma ter como foco o ensino de língua materna (especialmente o período de alfabetização e de aquisição de linguagem) e, quando abrangem o bilinguismo, as mesmas geralmente estão voltadas à língua inglesa (CRISTÓFARO-SILVA, 2005; AQUINO; ZIMMER, 2005; ZIMMER, 2008; ALVES, 2004, 2009; BATTISTELLA, 2010). Por conseguinte, segundo Roazzi e Dowker (1989), a realização de pesquisas com falantes de diferentes línguas torna-se necessária à medida que os resultados podem variar devido aos fatores peculiares a cada língua, o que não permitiria a generalização dos resultados advindos de um único código linguístico. Assim sendo, pode-se dizer que ainda há muito a se pesquisar nesse campo de conhecimento, especialmente, no que se refere à consciência fonológica e ao ensino e aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros.

Além de escassos, alguns estudos ainda são bastante recentes. A modo de exemplo, há alguns anos o termo consciência fonológica “no meio escolar, soava estranho e parecia ser algo de domínio somente de linguistas e fonoaudiólogos” (SCHERER, 2009, p. 25), quando, na verdade, o mesmo está intimamente ligado às práticas pedagógicas de professores de alfabetização, língua materna (doravante LM) e língua estrangeira (doravante LE). De modo geral, pode-se dizer que todo ser humano é capaz de refletir criticamente sobre um código linguístico, tomando-o, inclusive, como objeto de análise. Isso significa dizer que todo falante é capaz de

(...) refletir sobre e manipular, de forma controlada e deliberada, os aspectos do código linguístico, o que permite descobertas sobre a estrutura e suas relações com o funcionamento e o uso da língua. O indivíduo possui, portanto, habilidades de reflexão e manipulação do código em seus diferentes aspectos, o que caracteriza a **consciência linguística** (ALVES, 2009, p. 32, grifo do autor).

A consciência linguística consiste, portanto, na capacidade de reflexão sobre a língua e de manipulação das diferentes unidades que a constituem. Para Scliar-Cabral (1999), essa habilidade metalinguística possibilita ao ser humano refletir sobre a própria linguagem de forma consciente.

Nesse mesmo sentido, a consciência fonológica “pode ser caracterizada como a representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala” (FREITAS, 2003, p. 156). De acordo com a autora, essa habilidade pressupõe a capacidade de identificar que as palavras são constituídas por unidades menores, as quais podem ser manipuladas conscientemente. Esse tipo de habilidade, permite ao falante reconhecer e manipular sons, como, por exemplo, identificar que palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som dentro de um conjunto de palavras.

Ainda que essas habilidades tenham estreitas relações com o ensino e aprendizagem de línguas, como vários estudos já comprovaram, muito raramente os professores se atêm às pequenas partículas que compõem as palavras. No entanto, quando surgem situações nas quais os alunos precisam “realizar a correspondência entre os sons da fala e as letras, ou quando é necessário aprender a articular os sons de uma língua, torna-se necessário pensar sobre a língua em detalhes, nos mínimos contrastes” (SCHERER, 2009, p. 25) e é justamente para contribuir nesse sentido que a consciência fonológica deve ser desenvolvida de maneira mais explícita.

Com base nos pressupostos teóricos supracitados, o presente estudo parte do pressuposto de que falantes nativos do português, quando expostos ao ensino formal do espanhol, costumam encontrar dificuldade para reconhecer e diferenciar as possibilidades fonológicas e alofônicas de ambas as línguas, o que pode tornar mais complexa a consciência do funcionamento de suas classes de segmentos, conforme observado em diversas pesquisas (COSTA, 2013; GOMES, 2013; MIRANDA, 2001; QUILIS, 1985; SILVEIRA; SOUZA, 2011). Desse modo, neste capítulo, será apresentado um recorte do trabalho desenvolvido em uma dissertação de mestrado (SILVA, 2014), cujo intuito era investigar se falantes brasileiros, crianças e adultos, aprendizes de espanhol como língua estrangeira, seriam capazes de reconhecer diferenças entre os pares de sons /s/ - /z/; /l/ - /w/ e /R/ - /r/, quando apresentados em variados contextos. Neste capítulo, por sua vez, será realizado um breve percurso em torno de alguns estudos envolvendo a consciência fonológica e os seus benefícios para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira. Também se discorrerá sobre algumas das dificuldades manifestadas por aprendizes brasileiros em situações de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

Em suma, este trabalho justifica-se mediante a necessidade de se desenvolver estudos que abarquem níveis de consciência fonológica e a sua relação com o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que se um aprendiz tiver consciência da estrutura fonêmica e fonética da língua-alvo, tornar-se-á mais fácil para o docente desenvolver estratégias que visem a minimizar certas dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos, o que possibilitará a esse profissional

adotar procedimentos adequados às necessidades de seus discentes, auxiliando-os, assim, em sua aprendizagem.

Na próxima seção, serão apresentados os pressupostos teóricos basilares para o desenvolvimento deste estudo.

2 | APORTE TEÓRICO

2.1 Consciência linguística e suas dimensões

Ao longo do tempo, diversas designações surgiram em torno da consciência linguística, dentre essas, destaca-se o conceito proposto por Tunmer e Herriman (1984) como um dos mais difundidos ainda hoje. Segundo a perspectiva teórica defendida por esses autores, a consciência linguística consiste na capacidade de pensar sobre e manipular determinada estrutura. Essa habilidade, por sua vez, pode implicar diferentes níveis de consciência linguística, a saber: *consciência pragmática*; *consciência metatextual*; *consciência semântica*; *consciência sintática*; *consciência morfológica* e *consciência fonológica*.

Em seu livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, Soares (2016) apresenta uma breve definição para cada uma dessas dimensões, classificando a *consciência pragmática* como a habilidade que focaliza a língua enquanto forma de interação, levando em consideração as marcas que os traços intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade imprimem ao texto (GUIMARÃES, 2009). No caso da *consciência metatextual*, o foco de estudo incide sobre os diferentes propósitos dos textos e suas características linguísticas formais (ênfase nos tipos textuais e gêneros textuais). No que tange à *consciência semântica*, não há um consenso entre os pesquisadores, posto que muitos não a consideram como uma dimensão metalinguística em razão de o componente semântico permear as demais dimensões. A *consciência sintática*, por sua vez, consiste na capacidade de o falante produzir, compreender e julgar todo e qualquer enunciado de sua língua, sendo capaz de identificar e de corrigir violações à gramaticalidade de frases. Em se tratando da *consciência morfológica*, o foco recai sobre os processos de formação das palavras e o modo como essas se estruturam enquanto unidades morfêmicas (radicais [raiz e lexema] e afijos [prefixos e sufixos]). No que se refere à *consciência fonológica*, essa é compreendida como a “capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (SOARES, 2016, p. 166), como será abordado na sequência.

2.2 Consciência fonológica e seus desdobramentos

De acordo com Goswami e Bryant (1999), a consciência fonológica pode ser subdividida em três níveis: *consciência silábica*; *consciência intrassilábica* e *consciência*

fonêmica. A primeira diz respeito à capacidade de segmentar palavras em sílabas, sendo essa uma das primeiras habilidades que as crianças desenvolvem.; já o segundo nível abrange os constituintes das sílabas, ou seja, unidades menores que a sílaba e maiores que um único segmento, podendo envolver rimas (fonemas finais) e aliterações (fonemas iniciais); enquanto que a consciência fonêmica “corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua” (ALVES, 2009, p. 44). Esses níveis de consciência fonológica, por sua vez, podem apresentar um caráter mais ou menos explícito. A consciência fonológica em nível implícito pode ser observada, por exemplo, por meio de manipulações jocosas de palavras, enquanto que, em nível explícito, os conhecimentos devem ser manifestados de forma mais consciente.

Cabe destacar que, em virtude de sua natureza, os níveis de consciência linguística se desenvolvem de maneira diferenciada e individual. Logo, os níveis silábico e intrassilábico podem ser considerados menos complexos e, em decorrência disso, ocorrer antes mesmo do processo de alfabetização (MORAIS et al., 1979), enquanto que o nível fonêmico, por ser mais complexo e “exigir um alto nível de consciência fonológica” (FREITAS, 2004, p. 182), costuma ocorrer a partir do ensino formal do código escrito. De acordo com Scliar-Cabral (2017), até então já foram realizados inúmeros experimentos (em diferentes países e línguas) e todos são unânimes no que tange à dificuldade que o aprendiz encontra para lidar com o fonema. No caso de aprendizagem de uma LE, espera-se que o aprendiz seja capaz de identificar e reconhecer sons que não existem em seu sistema de LM.

De modo geral, diversos estudos têm atestado que há uma forte relação entre o nível de consciência fonológica e o desenvolvimento linguístico, em especial, a partir do processo de aquisição do código escrito (CARDOSO-MARTINS, 1995; MORAIS, 1996; MENESES; LAMPRECHT, 2001; COSTA, 2002; LEMLE, 2003; LOPES, 2004; PESTUN, 2005; SCHERER, 2008; BLANCO-DUTRA, 2009). Desse modo, na próxima seção, serão apresentadas algumas pesquisas realizadas no Brasil em torno da consciência fonológica.

2.3 Breve panorama sobre a consciência fonológica enquanto foco de estudo no Brasil

No artigo intitulado *Habilidades Metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras*, as pesquisadoras Maluf, Zanella e Molina Pagnez (2006) apresentam os resultados de um levantamento que fizeram acerca de pesquisas publicadas no Brasil entre os anos de 1987 e 2005, as quais tratavam sobre a relação entre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e a aquisição da linguagem escrita, o que segundo elas, era amplamente aceito na literatura da área. Em síntese, as autoras realizaram esse estudo com o objetivo de “identificar, descrever e analisar a produção brasileira sobre habilidades metalinguísticas e aquisição da linguagem

escrita” (MALUF; ZANELLA; MOLINA PAGNEZ, 2006, p. 69), de modo que a fornecer subsídios para o avanço das pesquisas nessa área temática.

Para tanto, realizou-se uma análise dos resumos de todos os trabalhos encontrados durante o período mencionado. Após essa análise, foram selecionados 157 trabalhos. A fim de facilitar a visualização, as pesquisadoras organizaram os achados em dois grandes blocos, compreendendo, de um lado, as dissertações e teses, e, de outro, os artigos publicados em periódicos brasileiros.

Quanto ao primeiro bloco, foram encontradas 113 pesquisas, sendo 89 Dissertações de Mestrado e 24 Teses de Doutorado. As autoras observaram vários aspectos recorrentes nesses estudos como, por exemplo, as habilidades metalinguísticas que mais estavam sendo estudadas naquele período. Os estudos sobre consciência fonológica apareceram em número muito maior (80), seguidos de pesquisas realizadas sobre as habilidades ortográfica (20) e sintática (16).

No que se refere a artigos publicados em periódicos, foram encontradas 36 produções envolvendo pesquisas de base empírica, contra 8 textos de caráter teórico. Nesse caso, as principais habilidades metalinguísticas observadas foram: fonológica (34), sintática (9), lexical (3), ortográfica (3), morfológica (2), metatextual (1) e metalinguística (2) (MALUF; ZANELLA; MOLINA PAGNEZ, 2006, p.75). Quanto à faixa etária dos sujeitos, verificou-se que, das 36 pesquisas de base empírica, 32 foram realizadas com crianças, 2 com adolescentes, 1 com jovens e adultos e 1 com adultos, o que demonstra o quanto os estudos priorizavam o público infantil, o que se mantém ainda hoje.

Em resumo, o levantamento realizado evidencia o quanto a consciência fonológica, já naquela época, era a habilidade mais estudada em solo brasileiro, já que estava presente em mais de 70% das teses, dissertações e artigos, acompanhando o que vinha sendo pesquisado na literatura internacional. É importante salientar que tais dados estão diretamente relacionados com a estrutura do português brasileiro (doravante PB), o que significa dizer que os interesses de pesquisa podem mudar de acordo com as peculiaridades estruturais de cada língua. Em outras palavras, considerando a língua portuguesa, a predominância dos estudos fonológicos pode ser explicada pela “natureza relativamente transparente do português brasileiro” (SOARES, 2016, p. 155), o que torna “o desenvolvimento da consciência fonológica mais relevante (...) para a aprendizagem da ortografia”, o que não significa dizer que os demais aspectos não são relevantes para aprendizagem dessa língua, muito pelo contrário, todos possuem um grau de importância, cada um dentro do seu campo de conhecimento e nível linguístico.

Na sequência, serão apresentadas algumas considerações acerca da consciência fonológica e o ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

2.4 Consciência fonológica e a sua relação com o ensino e a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira

Partindo do pressuposto de que a consciência fonológica envolve uma reflexão consciente acerca do sistema de sons de uma dada língua, pode-se dizer que, ao iniciar os estudos em uma língua estrangeira, o sujeito aprendiz já traz consigo certos conhecimentos linguísticos advindos de sua LM. Conforme Zimmer (2008), durante o processo de aprendizagem de uma LE, os aprendizes baseiam-se no conhecimento que já possuem em sua LM para poder compreender a estrutura da língua meta, seja em nível morfosintático, semântico, pragmático ou fonológico. Para Battistella (2010), o que se aprende e como se aprende depende muita da influência da língua materna e, em consequência disso, alguns elementos da língua estrangeira serão mais facilmente aprendidos em comparação a outros.

Sendo assim, mesmo que esses idiomas sejam bastante diferentes, o sujeito transferirá, inevitavelmente, as habilidades de consciência fonológica referentes à manipulação dos sons da sua língua materna (HU; SCHUELE, 2005), língua que ele utilizará como base para aprender outros códigos. Por conseguinte, durante o processo de aprendizagem de uma LE, o aprendiz é capaz de reutilizar as habilidades de reflexão e manipulação já desenvolvidas em sua LM, o que poderá facilitar seu aprendizado.

Diversas pesquisas relacionadas à transferência da língua materna para a língua estrangeira (GASS; SELINKER, 2008) comprovam que essa estratégia pode tanto influenciar na produção do aprendiz, como interferir na sua proficiência, visto que a transferência linguística pode tanto facilitar a aprendizagem, como criar obstáculos para a aprendizagem da LE. Essa transferência decorre da dificuldade que o aprendiz encontra para estabelecer uma separação funcional referente às categorias de sons das duas línguas.

Em se tratando de línguas próximas, como é o caso do espanhol e do português, as quais se aproximam em diversos aspectos linguísticos e culturais, a similaridade entre os idiomas costuma facilitar a comunicação entre os falantes. No entanto, as inúmeras semelhanças podem dificultar o processo de aprendizagem dessas línguas, principalmente no que se refere a padrões sintáticos, semânticos, morfológicos, fonéticos e fonológicos.

No caso do sistema fonológico, por exemplo, a língua espanhola e a língua portuguesa diferenciam-se em termos de complexidade, como será abordado na continuação.

2.5 Algumas peculiaridades dos inventários fonológicos do português e do espanhol

Enquanto o inventário fonológico do português é composto por 19 fonemas

consonantais e por 7 fonemas vocálicos (MATTOSO CÂMARA JR, 1984), o sistema fonológico do espanhol possui 17 consoantes e apenas 5 vogais. De acordo com Cristófar-Silva (2007), o sistema fonêmico do PB pode apresentar diferentes variações alofônicas (produção de palavras com sons diferentes sem acarretar mudança de significado), o que, sem dúvida, pode dificultar a aprendizagem dessa língua como língua estrangeira. Essa complexidade é explicada pelo fato de que alguns sons que são considerados fonemas em uma língua podem apresentar diferentes realizações alofônicas em outra. Nesse caso, o aprendiz precisa não apenas adquirir os fonemas da língua e suas consoantes contrastivas, mas também reconhecer as diferentes possibilidades alofônicas.

Essa dificuldade fica mais evidente quando a aprendizagem envolve fonemas que funcionam diferentemente em dois sistemas fonológicos colocados em contato – o da língua estrangeira e o da língua materna, quer dizer, quando alofones da língua materna constituem fonemas na língua estrangeira (FERNÁNDEZ, 2001, p. 83). Conforme o referido autor, durante “a aquisição da fonologia de uma Língua Estrangeira, os fonemas e os sons compartilhados com a Língua Materna têm a sua aquisição facilitada e mais precoce do que os fonemas e sons que são totalmente novos”, (*ibid*, p. 85). Por outro lado, as diferenças fonético-fonológicas existentes entre os sistemas da LM e da LE tendem a dificultar ainda mais a aprendizagem da nova língua.

Assim sendo, ao entrar em contato com o português, o falante nativo de espanhol “parte de um sistema vocálico menor e mais estável em direção à aquisição de um sistema vocálico maior e mais complexo em relação ao sistema vocálico de sua língua nativa” (MACHRY DA SILVA, 2014, p. 18). Desse modo, esse aprendiz terá de realizar contrastes fonológicos que não existem em sua língua materna. O mesmo ocorre com os demais aspectos linguísticos, o que justifica a necessidade dessas peculiaridades serem explicitadas durante o ensino dessas línguas, para que os sujeitos possam utilizá-las de maneira mais consciente.

Em resumo, embora a diferença entre os inventários fonológicos das línguas portuguesa e espanhola pareça pequena, isso, sem dúvida, impacta o aprendizado de ambas as línguas como LE, pois, de um lado tem-se o falante brasileiro que, em decorrência do sistema fonológico do português, poderá produzir sons que não existem na língua espanhola e; por outro, tem-se o hispano-falante que, possivelmente, encontrará dificuldades para pronunciar sons que não existem em sua LM. Em muitos casos, mesmo após vários anos de estudo e de contato direto com o português, muitos hispano-falantes não conseguem adquirir certas categorias fonético-fonológicas, como, por exemplo, a consoante /z/ e as vogais médias abertas /ɜ/ e /ɔ/ do português brasileiro. Por isso, o docente precisa ter um olhar atento sobre essas questões, observando, sempre que possível e necessário, as dificuldades encontradas pelos seus discentes e as prováveis causas, como será demonstrado na seção 4.

3 | METODOLOGIA

Tendo em vista os limites dimensionais deste capítulo, optou-se por, primeiramente, apresentar as diferentes acepções atribuídas à consciência linguística e à consciência fonológica, a partir de variadas correntes teóricas e pesquisadores reconhecidos nacional e internacionalmente. Na sequência, realizou-se uma breve revisão acerca de alguns dos principais estudos que vêm sendo desenvolvidos em torno da consciência fonológica e a sua relação com o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, de maneira especial, no que concerne à língua espanhola.

Na próxima seção, a pesquisadora deste estudo apresentará três das principais dificuldades de aprendizagem que ela observou ao longo de sua carreira enquanto ensinava língua espanhola a sujeitos brasileiros. Acredita-se que essas informações são de extrema importância para compreender o que lhe motivou a realizar a sua pesquisa, o que culminou em uma dissertação de Mestrado (SILVA, 2014). Para finalizar, serão propostos alguns alinhavos que findam as questões por ora aqui apresentadas e, ao mesmo tempo, deixam indicativos para trabalhos futuros.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO: DA TEORIA À PRÁTICA

Ao longo de vários anos de experiência docente obtida em escolas públicas e privadas, a pesquisadora responsável por este estudo pôde observar que os sujeitos brasileiros, aprendizes de espanhol como língua estrangeira, costumam encontrar dificuldade para reconhecer as diferenças entre as possibilidades fonológicas e alofônicas do português e do espanhol, tendo em vista as particularidades do inventário linguístico de cada língua. Essa dificuldade se deve ao fato de haver, na língua espanhola, um número menor de sons possíveis, em comparação ao português, conforme mencionado na seção anterior.

Essa diferença entre as duas gramáticas fonológicas, além das diversas possibilidades alofônicas que se manifestam, pode implicar graus de complexidade no processo de aprendizagem dessas línguas como LE. No que tange à aprendizagem de espanhol por falantes nativos de português, a implicação está no emprego de um número menor de consoantes fricativas e líquidas, o que pode resultar em interferência de um sistema no outro e, conseqüentemente, tornar mais complexa a consciência do funcionamento dessas classes de segmentos.

Com base em observações realizadas em sala de aula, percebeu-se que os aprendizes brasileiros tendem a produzir o fonema /z/, mesmo esse não existindo em espanhol. Tal processo apresenta-se mais recorrente quando a palavra é grafada com a letra “z”, como é caso de [z]apato e ca[z]adora, por exemplo, e também em situações nas quais a consoante /s/ está entre vogais, tais como “casa” e “estudioso”. Essas produções ocorrem em razão de esse som pertencer ao inventário linguístico da LM desses sujeitos. Logo, os aprendizes acabam aplicando as mesmas regras de

pronúncia.

A dificuldade de diferenciar quando se utiliza esses dois sons em cada uma das línguas acontece porque o aprendiz, por partir de um sistema fonológico maior, transfere seu conhecimento e produção desses sons em português para o espanhol. Entretanto, se um falante de espanhol estiver aprendendo português, por partir de um sistema menor, terá de adquirir esses novos sons, não existentes em sua língua. Nesse sentido, Silveira e Souza (2011) realizam um estudo acerca das dificuldades que os nativos de espanhol, aprendizes de português como LE, geralmente encontram para ouvir e para produzir o contraste entre a sibilante surda /s/ e a sonora /z/. Segundo as autoras (SILVEIRA; SOUZA, 2011, p. 170), “tal dificuldade é facilmente constatada quando interagimos com falantes nativos de espanhol expressando-se em língua portuguesa”. Diferentemente dos brasileiros, os hispano-falantes precisam produzir um som que não existe em sua LM. Para tanto, esses sujeitos terão de criar novas categorias fonético-fonológicas com base no que já conhecem em sua LM, o que se torna um obstáculo ainda maior para aprendizagem da língua-alvo.

A segunda dificuldade observada recai sobre o contraste // e /w/. As consoantes líquidas formam uma classe especial em diversas línguas devido à sua facilidade para combinar-se com outras consoantes e formar os chamados encontros consonantais (GOMES, 2013). Essas consoantes, por sua vez, compartilham entre si o traço aproximante, aspecto que pode motivar o aparecimento de variáveis, como é o caso da troca da líquida // pelo glide /w/ (sem alteração de sentido) no português brasileiro, quando essas se encontram em posição de coda, ou seja, em final de sílaba (sa//to/sa/).

Segundo Quilis (1985), o grupo das consoantes líquidas mereceria ser um intermediário entre as vogais e as consoantes, visto que o mesmo agrupa uma série de fonemas que, sem deixar de serem sons consonantais, possuem alguns traços característicos das vogais. Seguindo essa linha de raciocínio, Stein (2011) observou que a aquisição das consoantes líquidas é de ordem complexa, o que pode ser evidenciado pelo fato de essas consoantes serem tardiamente adquiridas pelas crianças e, em muitos casos, sofrerem distúrbios fonológicos. Logo, é bastante comum que essas sejam confundidas com as semivogais /w/ ou /j/ durante o período de aquisição.

No português brasileiro, percebe-se que os falantes costumam vocalizar o som // quando esse se encontra em final de sílaba. Como esse processo costuma ser recorrente na língua em questão, falantes brasileiros, aprendizes de espanhol como LE, acabam realizando /w/ no lugar // também na língua meta. Por conseguinte, esses sujeitos acabam aplicando ao espanhol a mesma regra de alofonia registrada no português, como ocorre, por exemplo, nos casos em que se realiza ma[w] no lugar de ma[ɫ]. Todavia, na língua espanhola, o fonema //, independentemente da posição que possa ocupar na sílaba, será sempre pronunciado da mesma maneira, o que não permitiria a vocalização desse fonema.

Diante de todas essas peculiaridades fonéticas e articulatórias, destaca-

se a dificuldade que os falantes nativos de outras línguas podem encontrar para compreender o português falado, em especial, os falantes nativos de língua espanhola devido à proximidade entre as línguas. Em contrapartida, segundo Da Hora (2010), os falantes brasileiros podem acompanhar mais facilmente o espanhol falado porque se defrontam com um jogo de timbres vocálicos menor e menos variável que o seu próprio, o que facilitaria a compreensão.

Quanto à terceira dificuldade observada, pode-se destacar o contraste /R/ e /r/. As consoantes róticas, também conhecidas como líquidas não-laterais, apresentam similaridades acústicas e padrão fonológico muito parecidos com as consoantes laterais, constituindo, assim, junto a essas, a classe das líquidas. De acordo com Miranda (2001), a grande diversidade fonética com que se manifestam os fonemas róticos é uma das maiores características desses sons. O fonema /r/, por sua vez, é comumente chamado de vibrante devido à sua constituição. Como a consoante vibrante possui um número relativamente grande de realizações fonéticas, essa pode ser utilizada em diversas distribuições, o que varia entre os dialetos brasileiros (BISOL, 2010).

Em contrapartida, os fonemas /R/ e /r/, “em espanhol, têm sua importância própria e a troca de um pelo outro, em determinados contextos, pode produzir uma compreensão incorreta por parte do ouvinte, em uma situação comunicativa” (GOMES, 2013, p. 13). Isto significa dizer que, enquanto esses fonemas podem ser encontrados como variáveis fonéticas em determinadas posições silábicas do português, em espanhol essa troca não é permitida, visto que ambos os sons são fonemas diferentes nessa língua, independentemente de sua posição.

Levando em conta esses aspectos, acredita-se que esse par seja um dos mais complexos no que diz respeito ao reconhecimento de suas diferenças por falantes brasileiros. Essa complexidade se dá em virtude de esses dois sons existirem em ambas as línguas e de, no português, apresentarem diferentes possibilidades alofônicas. De acordo com Harris (1983), os pares mínimos, em espanhol, são abundantes, conforme pode ser observado no Quadro a seguir:

Palavras realizadas com o som [R] e seus respectivos significados	Palavras realizadas com o som [r] e seus respectivos significados
[R]aro⁴ Vasilha semelhante a uma jarra.	[r]aro Extraordinário, singular, pouco comum ou frequente
Co[R]er Segurar algo (pessoa ou objeto); pegar um ônibus ou táxi; Contrair uma enfermidade, entre outros.	Co[r]er Andar rapidamente, com pressa, realizar uma corrida.
[R]ota O nome da letra jota (J) em espanhol.	[r]ota Que está quebrada ou partida em duas ou mais partes (substantivo Feminino). Deixou de funcionar. Está muito cansada.

<p>Pe[R]o Significa cão ou cachorro. Também pode ser atribuída a uma pessoa indigna, depreciável.</p>	<p>Pe[r]o Elemento (<i>Mas</i>) que une duas orações ou sintagmas cujos significados se contrapõem, se restringem ou se limitam.</p>
<p>A[R]o Bulbo de alho cultivado, de cheiro e gosto forte e persistente, composto de um número de bulbos menores (dentes).</p>	<p>A[r]o Peça de ferro ou de outra matéria rígida, em formato de circunferência.</p>

Quadro 1: Diferentes realizações e significados a partir dos sons /R/ e /r/ em espanhol

Fonte: Silva (2014)

Como é possível visualizar, diferentemente do espanhol, o sistema consonantal do PB apresenta variantes para /R/ e /r/ condicionadas por fatores linguísticos ou não linguísticos com distribuição variável de acordo com o dialeto e também de acordo com o ambiente linguístico. Em posição pré-vocálica (*rato*, *honra*), por exemplo, ocorre a vibrante forte /R/, independentemente de sua realização fonética; já em posição pós-vocálica (*came*, *mar*), predomina a variante simples /r/ em dialetos do Sul; enquanto que em grupo consonântico (*prato*), o mesmo só aparece a vibrante simples; Por último, em posição intervocálica, /R e /r/ são capazes de distinguir significados como *caro/carro*, *era/erra*. (BISOL, 2010, p. 212).

Em síntese, todos os aspectos mencionados ao longo deste estudo corroboram uma mesma direção: a importância da consciência fonológica para a aprendizagem de uma língua estrangeira, a qual permite ao aprendiz reconhecer, seja de forma explícita ou implícita, quando certas palavras e/ou sons pertencem ou não à língua-alvo. Segundo Alves (2009, p. 206), “trata-se da capacidade fundamental para a aquisição do sistema-alvo, pois indica que o aprendiz se mostra capaz de reconhecer as diferenças entre a forma nativa e o que pode ser efetivamente produzido por um falante de sua L1”, o que lhe confere um papel de grande valor para a aprendizagem de qualquer língua.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Ao longo deste capítulo, procurou-se evidenciar a importância da consciência fonológica para a aprendizagem de línguas estrangeiras, de modo particular da língua espanhola - área em que os estudos ainda são escassos. Conforme Oliveira (2009, p. 2269).

Conhecer, investigar e identificar as similaridades e o ponto em que acontecessem as divergências faz parte de uma gama de interrogações, as quais permeiam um universo da sala de aula, muitas vezes complicando a aprendizagem, estabelecendo dificuldades que acompanham o aluno durante todo o processo educativo de uma língua estrangeira.

Por conseguinte, se o professor for capaz de observar se seus alunos são capazes de identificar diferenças fonético-fonológicas entre a LM e a LE, esse profissional terá

maiores possibilidades de adotar procedimentos adequados às necessidades de seus discentes, podendo, assim, auxiliá-los em sua aprendizagem. Espera-se, por fim, poder contribuir com a prática docente do professor de Língua Espanhola, para que seu trabalho seja facilitado, possibilitando-lhe a obtenção de melhores resultados em sala de aula e, aos aprendizes, maiores possibilidades de aprendizagem

Nesse sentido, este estudo também pretendeu demonstrar que o trabalho com a consciência linguística, principalmente com a consciência fonológica, não deve se perder ao longo da aquisição da leitura e da escrita, muito pelo contrário, torna-se necessário a realização de estudos também com sujeitos já alfabetizados. Em se tratando de crianças, não há dúvida de que essa precisa ser auxiliada no que tange ao desenvolvimento desse tipo de habilidade, e, para que isso ocorra, os professores precisam estar “munidos de métodos e materiais pedagógicos adequados, baseados cientificamente nos princípios dos sistemas alfabéticos, introduzindo letras e grafemas numa ordem de complexidade crescente, a fim de aplainar o terreno para o aluno” (SCLAR-CABRAL, 2013, p. 137-155). Dito de outro modo, trabalhar com a consciência linguística é e sempre será benéfico, independentemente do nível de aprendizagem ou idade.

Para finalizar, é importante destacar a necessidade de serem realizadas pesquisas semelhantes a esta, envolvendo o estudo de outras línguas, de outros sujeitos, de outros espaços de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, U. K. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade.** Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPEL, 2004.
- _____. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. (Org.). **Consciência dos sons da língua.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- 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: UCPEL, 2005.
- BATTISTELLA, T. R. **A relação entre a percepção, a produção e consciência fonológica na aprendizagem do inglês como língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC/RS, 2010.
- BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010
- BLANCO-DUTRA, A. P. Instrumentos de avaliação de consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Consciência dos sons da língua.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- CARDOSO-MARTINS, C. A. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, C. A. (Org.) **Consciência fonológica e alfabetização.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- COSTA, A. C. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2002.

COSTA, R. S. **A produção da lateral // por alunos de espanhol/LE da Universidade Estadual do Ceará**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2013.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Pronúncia do Inglês para falantes nativos do português brasileiro: os sons**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

_____. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2007.

DA HORA, D. **Status da consoante pós-vocálica no português brasileiro: coda ou onset com núcleo não preenchido foneticamente?**, Porto Alegre: Letras de Hoje, 2010.

DAY, K. C. N.; SAVEDRA, M. M. G. *O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas*. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 12, n. 1, p.560-567, jan./mar. 2015. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2015v12n1p560> > Acesso em 10/01/2019.

FERNÁNDEZ, A. L. R. N. **Interface português/espanhol: o problema de fonemas em uma língua e alofonia em outra**. Dissertação de Mestrado. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2001.

FREITAS, G. C. M. de. **Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro**. Letras de Hoje, v. 38, nº 2, 2003, p. 155-170.

_____. Sobre a consciência fonológica. In R. R. LAMPRECHT. **Aquisição Fonológica do Português**: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios *para a Terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004, pág. 177-192.

GASS, S; SELINKER, L. **Second Language Acquisition: An introductory course**. 3ª ed. New York: Routledge, 2008.

GOMES, A. S. **A vibrante múltipla espanhola em aprendentes de espanhol como língua estrangeira na Bahia e em São Paulo: uma abordagem sociolinguística**. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. **Phonological Skills and Learning to Read**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.

HARRIS, J. W. **SYllabe structure and stress in Spanish: a nonlinear analysis**. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press. 1983.

HU, C. SCHUELE, C. **Learning nonnative names: The effect of poor native phonological awareness**. Applied Psycholinguistic, v. 26, 2005, p. 343-362.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, 1999, p. 13-24.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2003.

LOPES, F. **O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização**. Psicologia Escolar e Educacional, 2004, p. 241-243.

MACHRY DA SILVA, S. M. **Aprendizagem fonológica e alofônica em L2: percepção e produção das vogais médias do português por falantes nativos do espanhol**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUC/RS, 2014.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; MOLINA PAGNEZ, K. S. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, vol.56, n.124, 2006, p. 67-92. Disponível em < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a06.pdf> > Acesso em 13/01/2019.

_____. Alfabetização e metalinguagem: revendo contribuições brasileiras. Apresentação no Seminário Internacional de Alfabetização, PUC/SP, de 23 a 25 de Maio de 2011.

MATTOSO CÂMARA JR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1984.

MIRANDA, A. R. M. **A representação das consoantes róticas nos sistemas de crianças brasileiras e argentinas**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2001, pág. 111-122.

MENEZES, G. C; LAMPRECHT, R. R. **A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos (DEF)**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 36, n. 3, 2001, p. 743-749.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

OLIVEIRA, A. V. B. H. de. Análise contrastiva fonético-fonológica de línguas próximas: espanhol e português. In: Congresso Brasileiro de Hispanistas. **Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, pág. 2267-2273.

PESTUN, M. S. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, 2005, p. 407-412.

QUILIS, A. **El comentario fonológico y fonético de textos**. Teoría y práctica. Madrid: Arco/Libros, 1985.

ROAZZI, A; DOWKER, A. Consciência fonológica: rima e aprendizagem da leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 5. N. 1, 1989, p. 31-55.

SCHERER, A. P. R. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético**: importância para o ensino da língua escrita. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. Conversa inicial. In. LAMPRECHT, Regina Ritter. (Org.). **Consciência dos sons da língua**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SCLIAR-CABRAL, L. Capacidades metafonológicas e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil. In. **VI Congresso Brasileiro de Neuropsicologia**: Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Sistema Scliar de Alfabetização**: Fundamentos. Florianópolis: Editora Lili, 2013.

_____. *et al.* **Contribuições do GP do CNPq “Produtividade linguística emergente”**. Documento enviado ao MEC, em resposta à chamada de contribuições para a Base Nacional Comum Curricular. 2017. (circulação restrita).

SILVA, F. S. da. **Consciência fonológica em língua estrangeira**: um estudo acerca da aquisição de espanhol por falantes brasileiros. Dissertação de Mestrado. UCPEL: Pelotas, 2014.

SILVEIRA, R; SOUZA, T. T. A percepção e a produção das fricativas alveolares da língua portuguesa por hispano-falantes. Belo Horizonte: **Revista Estudos Linguísticos**, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011, p. 167-184.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TUNMER, W; HERRIMAN, M. L. The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. In: TUNMER, W.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. (editors). **Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications**. Berlim: Springer-Verlag, 1984, p. 12-35.

ZIMMER, M. C. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista. In. FELTES, H; FARIAS, E. M. P; MACEDO, A. C. P. (Orgs.) **Cognição e linguística**. Caxias do Sul: EDUSC, 2008.

SOBRE O ORGANIZADOR

IVAN VALE DE SOUSA Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Professor de Língua Portuguesa em Parauapebas, Pará.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-228-9



9 788572 472289