

Fonologia, Aquisição e Educação

Raquel Santana Santos
Aline de Lima Benevides
Andressa Toni
[Orgs.]



Fonologia, Aquisição e Educação

Raquel Santana Santos
Aline de Lima Benevides
Andressa Toni
[Orgs.]



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Ilustração da capa

Carolina dos Santos Ramos

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo



Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia



Fonologia, aquisição e educação

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadoras: Raquel Santana Santos
Aline de Lima Benevides
Andressa Toni

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F675 Fonologia, aquisição e educação / Organizadoras Raquel Santana Santos, Aline de Lima Benevides, Andressa Toni. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-802-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.028211512>

1. Fonologia. 2. Aquisição. 3. Educação. I. Santos, Raquel Santana (Organizadora). II. Benevides, Aline de Lima (Organizadora). III. Toni, Andressa (Organizadora). IV. Título.
CDD 461.5

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Este livro foi pensado como material inicial para aqueles interessados na aquisição fonológica e em como a fonologia pode afetar a sala de aula. *Esperamos que as discussões aqui trazidas e o material complementar referenciado possam auxiliar professores, educadores e alfabetizadores a introduzir a Fonologia e a Aquisição Fonológica como uma ferramenta ao ensino de língua portuguesa, melhor compreendendo o percurso linguístico percorrido pela criança e suas semelhanças, diferenças e transferências ao mundo letrado.* Podemos dividir o livro em duas partes: a primeira apresenta as bases da alfabetização e da fonética e da fonologia; a segunda parte trata de diversos aspectos de aquisição de linguagem. Ele tanto pode ser utilizado como um livro de leitura corrida, capítulo por capítulo, como material de consulta para capítulos específicos. Cada capítulo traz também sugestões de leituras para o aprofundamento do tema.

O primeiro capítulo, *A Linguística e a Alfabetização*, traça um panorama geral da linguística e quais as relações que estabelecemos entre esta e a alfabetização. O que é língua? O que é fala? O que significa dizer que a língua é arbitrária? E qual a relação da arbitrariedade com a criatividade linguística? Qual a importância da abstração – tanto do conteúdo quanto de sua forma de representação – para a alfabetização? Este capítulo inicia trazendo exemplos dos mais diversos componentes linguísticos que a criança deve adquirir, antes mesmo de ser alfabetizada. Depois, discutem-se exemplos da fonologia para mostrar como a criança é um pequeno linguista fazendo hipóteses sobre sua língua. Sua tentativa de grafar as palavras “como se fala” esbarra na diferença entre os modos de falar do aprendiz e do professor, principalmente na aquisição da língua materna, pois quando a criança chega à escola, ela já domina essa língua, ela fala essa língua. Situação diferente daquela de aprendizagem de uma segunda língua, em que o aprendiz não tem conhecimento (às vezes nenhum) da língua que o professor vai ensinar.

O segundo capítulo, *Alfabetização: a história dos métodos e as contribuições da Neurociência para o desenvolvimento da leitura e da escrita infantil*, explora o percurso histórico dos principais métodos de alfabetização no Brasil, procurando compreender como e por que diferentes estratégias de ensino foram adotadas no país desde a colonização. Afinal, o que são métodos sintéticos? E analíticos? De que forma essas metodologias encaram a aquisição da língua? E o desenvolvimento da criança? Quais razões (políticas, históricas, culturais e sociais) permitiram seu advento? Nesse contexto, trazemos a Neurociência e seu olhar, tanto sobre o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem, como, também, sobre os métodos de ensino. De que forma essa área pode contribuir para um ensino mais significativo? O que é consciência fonológica e como a criança pode avançar a partir de práticas relacionadas aos sons da língua? Assim, espera-se que, por meio de orientações didáticas, bem como de ideias e diferentes práticas pedagógicas, o educador

possa refletir sobre suas aulas e contribuir significativamente para o desenvolvimento de seu aluno.

O terceiro capítulo, *Fonética e Fonologia*, apresenta conceitos elementares de fonética articulatória e alguns processos fonológicos da Língua Portuguesa que se mostram mais recorrentes na escrita de crianças e de adolescentes. Inicia-se com a exposição do aparelho articulatório e dos articuladores requeridos para a articulação e caracterização dos sons da língua (consoantes, vogais e glides), com a exposição, por exemplo, dos seus pontos e modos de articulação. Tais conhecimentos articulatórios são fundamentais para que o docente se valha do método fônico no processo de alfabetização: a distinção entre R forte e R fraco, que, a partir de correlatos articulatórios, são auxiliares para a distinção da grafia, por exemplo; o processo de monotongação, recorrente na fala adulta (que leva as pessoas a produzirem [ˈka.fɐ] *caixa*), e que transparece na escrita de alfabetizandos.

Os capítulos seguintes tratam de aquisição. O primeiro deles, o capítulo quatro, é *Aquisição da Linguagem*. Este capítulo oferece uma introdução sobre o desenvolvimento linguístico da criança, focando na aquisição da Fonologia. Nosso intuito é explicitar o quanto a criança já sabe sobre a sua própria língua antes mesmo de frequentar a escola. A primeira parte do capítulo discute questões gerais sobre a aquisição da linguagem, e a segunda parte concentra-se na aquisição da camada sonora da língua. O capítulo organiza-se em torno de 4 questões, discutindo i) os ingredientes biológico e social da aquisição da linguagem; ii) a diferença entre gramática tradicional e gramática mental; iii) o desenvolvimento articulatório-motor infantil; e iv) as diferentes causas aos erros típicos da fala infantil.

O capítulo cinco traz a *Aquisição fonológica de língua estrangeira*. A partir da relação entre os sistemas grafológicos e fonêmicos, e as relações distintas entre dois sistemas em diferentes línguas (português, inglês, francês e espanhol), o capítulo visa instrumentalizar os professores de línguas estrangeiras, bem como os que ensinam o português brasileiro aos alunos estrangeiros. Questões políticas e econômicas, bem como o crescente processo de internacionalização das universidades brasileiras, são parte de uma recente demanda que tem exigido esforços das áreas de ensino para atender a essas necessidades. O conhecimento da estrutura fonológica das duas línguas (língua materna e segunda língua) é fundamental para que se preveja as dificuldades que os alunos terão e se pense em estratégias para minimizar as dificuldades. Partindo dos conhecimentos fundamentais sobre os sistemas linguísticos, procura-se identificar algumas transferências fonéticas e fonológicas que são marcas de sotaque estrangeiro e, comumente, geram ruídos de comunicação.

O sexto capítulo, *Bilinguismo*, aborda, primeiramente, o conceito de bilinguismo e define a diferença entre bilinguismo primário, também denominado simultâneo, e secundário, também denominado consecutivo. O capítulo enfoca a aquisição bilingue

ainda na infância, tanto simultânea quanto consecutiva precoce, tratando de aspectos que relacionam bilinguismo e aquisição, bilinguismo e cognição e bilinguismo e sociedade. No que diz respeito à aquisição, busca-se discutir a questão da representação mental lexical e gramatical das línguas, a idade de aquisição, o desempenho e a competência linguística e transferências estruturais de uma língua para outra. Além da aquisição, aborda-se também a afasia linguística como evidência importante para a compreensão acerca do armazenamento das línguas no cérebro. No que diz respeito à relação bilinguismo e cognição, discute-se a associação do bilinguismo à inteligência, desde meados do século XX, quando se iniciam os primeiros estudos acerca dessa temática, até os estudos mais recentes. No que diz respeito à relação bilinguismo e sociedade, o capítulo traz uma discussão acerca das sociedades plurilíngues, em que crianças bilíngues ou multilíngues convivem. Por fim, o capítulo traz questões que se encontram em aberto e dependem de estudos mais aprofundados.

Finalmente, o sétimo capítulo, *A Fonologia na sala de aula: desvios comuns de escrita*, coloca em prática os conceitos abordados nos capítulos anteriores, demonstrando de forma direta como a Fonologia e seus percursos de desenvolvimento podem auxiliar o professor a interpretar os desvios da criança e traçar caminhos pedagógicos focados em superar suas principais causas. Busca-se conduzir o professor a acessar o raciocínio linguístico do qual derivam os erros de escrita da criança, utilizando os conteúdos abordados no livro como ferramentas de detecção e intervenção. Para tanto, serão discutidos exemplos retirados da base de dados de Bohn, Nunes & Trindade (2018), que contém corpora de escrita desde o Ensino Infantil ao Ensino Médio. Nestas amostras, será evidenciada a relação entre a troca de letras e o sistema fonológico do português; entre o deslocamento de letras e a aquisição da estrutura silábica; entre o uso do til ‘~’ e das letras M e N e a nasalidade; entre o apagamento de consoantes e vogais em determinados contextos e processos de assimilação fonológica, dentre outros exemplos. Tais tópicos visam discutir os principais desvios observados na escrita da criança, evidenciando como a consciência fonológica - aquilo que a criança já sabe sobre a fonologia de sua língua, sua bagagem linguística - se manifesta no processo de alfabetização.

Alguns poderão sentir falta de um capítulo que trate de questões fonoaudiológicas e psicopedagógicas: é o caso que a escrita infantil pode estar evidenciando dificuldades persistentes, que necessitam de auxílio especializado? Será que meu aluno tem dislexia, disgrafia, dislalia? Não vamos neste livro tratar dessas questões, mas chamamos a atenção para a necessidade de se estar atento para as dificuldades que as crianças possam apresentar e orientar a busca para um tratamento específico, sem abrir mão do importante papel que o professor tem na alfabetização do aluno. Isto é, ao mesmo tempo em que não podemos reduzir tudo a uma questão de busca de atividades mais variadas que consigam introduzir com sucesso a criança no mundo das letras, não podemos, por outro lado,








patologizar o aprendiz – atribuindo-lhe uma disfunção a qualquer dificuldade encontrada.

Direcionamos todos os interessados ao site www.fae.fflch.usp.br onde podem encontrar material complementar e mais discussões sobre casos específicos que surgem no processo de alfabetização.

Finalmente, agradecemos à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária e ao Banco Santander pelo apoio e pelo financiamento do presente material didático, à Comissão de Cultura e Extensão, aos participantes dos cursos e aos demais integrantes do curso de extensão “Fonologia, Aquisição e Educação”, os quais foram fundamentais para a produção deste material.

Boa leitura, bons estudos!

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A LINGUÍSTICA E A ALFABETIZAÇÃO - OU À GUIA DE INTRODUÇÃO	
Raquel Santana Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0282115121	
CAPÍTULO 2	11
ALFABETIZAÇÃO: A HISTÓRIA DOS MÉTODOS E AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA INFANTIL	
Ana Paula Piola	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0282115122	
CAPÍTULO 3	49
FONÉTICA E FONOLOGIA	
Aline de Lima Benevides	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0282115123	
CAPÍTULO 4	75
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	
Andressa Toni	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0282115124	
CAPÍTULO 5	112
AQUISIÇÃO FONOLÓGICA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Juliana Barbosa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0282115125	
CAPÍTULO 6	149
BILINGUISMO	
Graziela Pigatto Bohn	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0282115126	
CAPÍTULO 7	175
A FONOLOGIA NA SALA DE AULA: DESVIOS COMUNS DE ESCRITA	
Aline de Lima Benevides	
Andressa Toni	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0282115127	
REFERÊNCIAS	202
SOBRE AS AUTORAS	217

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	219
------------------------------------	------------

AQUISIÇÃO FONOLÓGICA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Data de aceite: 30/10/2021

Juliana Barbosa

RESUMO: O capítulo cinco traz a Aquisição fonológica de língua estrangeira. A partir da relação entre os sistemas grafológicos e fonêmicos, e as relações distintas entre dois sistemas em diferentes línguas (português, inglês, francês e espanhol), visando instrumentalizar os professores de línguas estrangeiras, bem como os que ensinam o português brasileiro aos alunos estrangeiros. Questões políticas e econômicas, bem como o crescente processo de internacionalização das universidades brasileiras, são parte de uma recente demanda que tem exigido esforços das áreas de ensino para atender a essas necessidades. O conhecimento da estrutura fonológica das duas línguas (língua materna e segunda língua) é fundamental para que se preveja as dificuldades que os alunos terão e se pense em estratégias para minimizar as dificuldades. Partindo dos conhecimentos fundamentais sobre os sistemas linguísticos, procura-se identificar algumas transferências fonéticas e fonológicas que são marcas de sotaque estrangeiro e, comumente, geram ruídos de comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de segunda língua; Aquisição fonológica de L2; Português como L2; Discriminação de fonemas; Produção de fonemas em L2

ABSTRACT: The fifth chapter discusses the phonological acquisition of a foreign language addressing the relationship between the graphological and phonemic systems, and the relationship between these two systems in different languages (Portuguese, English, French and Spanish), with the aim to instrumentalize foreign language teachers, as well as those who teach Brazilian Portuguese to foreign students. Political and economic issues, as well as the growing internationalization process of Brazilian universities, are part of a recent demand that has required efforts from the teaching areas to meet these needs. Knowledge of the phonological structure of the two languages (first and second language) is essential to predict the difficulties that students will have and draw up strategies to minimize them. Based on the fundamental knowledge of linguistic systems, we seek to identify some phonetic and phonological transfers that define foreign accents which commonly generate communication noise.

KEYWORDS: Second language acquisition; Phonological acquisition of second language; Portuguese as a second language; Phoneme distinction; Phoneme production in second language

1 | INTRODUÇÃO

Como estudamos no capítulo 4, a aquisição da linguagem infantil se dá não só com o desenvolvimento físico pela maturação dos órgãos que compõem o aparelho fonador,

mas também por uma capacidade que vai muito além de mera imitação da fala adulta. “Aprender a primeira língua é uma realização incrível. É uma tarefa de aprendizagem talvez como nenhuma outra. No início da odisséia de aquisição de linguagem, a criança tem muito a descobrir sobre o que ouve. No final, todas as crianças de desenvolvimento típico atingem um sistema que lhes permite interagir e expressar suas necessidades” (GASS & SELINKER, 1994, p.31, tradução nossa).

Apesar da complexidade estrutural das línguas naturais, a aquisição de primeira língua acontece de forma espontânea e natural, aparentemente sem esforço cognitivo ou treinamentos intensivos. Mas se a aquisição de linguagem é um evento natural para os seres humanos, por que é tão difícil aprender uma **língua estrangeira**? Sobretudo para os adultos! Ainda que se observem variações no curso de aquisição da **língua materna** (por exemplo, algumas crianças dominam certos fonemas mais cedo do que outras, ou com uma ordem um pouco diferente), as crianças de desenvolvimento típico atingem um estágio final, de certo modo, homogêneo. Por outro lado, adultos que sabem uma língua estrangeira apresentam diferentes níveis de proficiência que podem não estar diretamente relacionados ao tempo de estudo.

Há muitas pesquisas pautadas em teorias linguísticas que discutem se essas diferenças na realização final estão ou não ligadas ao acesso dos adultos aos mesmos mecanismos de aquisição de linguagem utilizados pelas crianças. Não vamos nos aprofundar nas questões mais teóricas, mas apresentaremos alguns **modelos** e **hipóteses** que visam explicar o processo de aquisição de língua estrangeira. Nosso objetivo principal neste capítulo é fornecer subsídios ao ensino de línguas estrangeiras para os aprendizes que já adquiriram a primeira língua. Sabemos dos desafios de ensinar uma língua que não dominamos tão bem como a nossa língua materna; nosso intuito é instrumentalizar os professores com alguns recursos que prescindem do planejamento de seus cursos, como os aspectos fonéticos/fonológicos de três línguas (o **francês**, o **inglês** e o **espanhol**), as dificuldades para aprendizagem de novos sistemas linguísticos e as **interferências** do português no processo de aquisição.

2 | ALGUNS CONCEITOS-CHAVE EM AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em diversos estudos, a aquisição de língua estrangeira tem sido comparada à aquisição de língua materna dado que ambos os processos são concebidos como um contínuo de construção da **competência linguística**.¹ Esse contínuo pode ser entendido como uma sucessão de estágios, ou etapas de desenvolvimento, até que o indivíduo alcance a performance de um falante proficiente. Como vimos no capítulo 4, a delimitação dos estágios de aquisição pode ser de certo modo predefinida, ainda que o processo esteja

1. Para revisar o conceito de **competência linguística**, releia a Seção 4.2.2 do Capítulo 4.

submetido a variações entre os indivíduos que adquirem determinada língua. Na aquisição de língua estrangeira, um dos fatores que pode influenciar o desenvolvimento linguístico do aprendiz é o conhecimento prévio (da língua materna ou de outras línguas) que pode interferir na construção, ou reconstrução, de um novo sistema linguístico.

Neste capítulo, tratamos da aquisição fonológica de “segunda língua”. Diferentemente da **aquisição bilíngue**,² quando a criança adquire duas (ou mais) línguas (quase-) simultaneamente, consideramos segunda língua aquela que é adquirida depois de consolidado o processo de aquisição da língua materna. No caso da aquisição bilíngue, as circunstâncias mais comuns são de crianças que nascem e desenvolvem seus conhecimentos linguísticos onde mais de uma língua é falada, seja no ambiente familiar (quando os pais são falantes nativos de duas línguas diferentes) ou quando famílias de imigrantes continuam a utilizar a língua do país de origem em casa, mas a criança cresce em contato com a língua local na escola, entre vizinhos e amigos. No processo de aquisição de segunda língua, é muito comum que haja intervenção do ensino formal, como em escolas de idiomas, quando se aprende a língua a partir de exercícios estruturados e repetição de sentenças. Assim, antes de falarmos sobre fonologia de segunda língua propriamente, é preciso elucidar alguns conceitos, dois deles fundamentais e muito utilizados nos estudos sobre línguas não-maternas: **aquisição e aprendizagem**.

Aprendizagem é o percurso do aprendiz consciente de seu desenvolvimento linguístico e que, sobretudo nos estágios iniciais de contato com a segunda língua, precisa elaborar sua fala, lembrar-se de estruturas sintáticas e esforçar-se para pronunciar sons inexistentes na língua materna, por exemplo. Quando a comunicação acontece de modo natural, sem esforço cognitivo para compreensão e expressão oral na língua estrangeira, consideramos que essa língua foi adquirida. A aquisição, nesse caso, é quando o uso de uma língua estrangeira acontece de modo automático e, portanto, inconsciente.

2. O conceito de bilinguismo será abordado no Capítulo 6.

Para saber mais!

A dicotomia **aquisição/aprendizagem** é um construto que entrou definitivamente para os estudos da Linguística Aplicada a partir do **Modelo Monitor**, desenvolvido por Stephen Krashen e publicado em 1985 no livro intitulado *Input Hypothesis*. Esse modelo foi fortemente influenciado pela concepção chomskyana de língua e de aquisição linguística e prevê as duas formas de desenvolvimento de segunda língua.

Para Krashen, os ambientes informais contribuem para a absorção do *input* necessário às operações mentais de uso da língua (aquisição). Em ambientes formais, escolares, a produção linguística é resultado do conhecimento consciente da gramática aprendida (aprendizagem).

Krashen (1981, p.102) chama a atenção para uma condição essencial da aquisição que é o *intake*, provido principalmente na sala de aula de língua estrangeira. No entanto, essa noção de *input* e *intake* também se coloca na aquisição de L1. O *input* diz respeito a tudo o que o falante escuta e lê na língua a ser adquirida. O *intake* é a parte do *input* que o falante compreende e sobre o qual trabalha para a gramática da língua que está adquirindo. Por exemplo, uma criança está imersa em um contexto de fala em que ouve sentenças de todo tipo; para aprender a construir sentenças com subordinadas, os estudos mostram que basta ela ser exposta a uma sentença principal com um “pedacinho” de uma subordinada. Não interessam as sentenças simples, as sentenças na voz passiva. O *intake* para as subordinadas são as subordinadas a que a criança está exposta e consegue compreender.

O *intake* se refere ao *input* compreendido, o que o aprendiz absorve quando se comunica. Uma das características do *intake* é a evidência de que ninguém fala com uma criança para ensinar língua, mas para se comunicar. Desse modo, a compreensão pode estar no centro do processo de aquisição, que se desenvolve com base em contextos extralinguísticos ou conhecimentos de mundo. A aquisição pode, portanto, estar acontecendo quando o usuário da língua foca na mensagem e não na forma.

A reflexão sobre aquisição e aprendizagem de língua estrangeira suscita o debate sobre as nomenclaturas utilizadas para caracterizar uma língua não-materna. Por **língua materna**, entende-se a primeira língua adquirida; é aquela usada no ambiente familiar e afetivo. Em alguns casos, aspectos políticos atuam como critério de distinção entre as expressões língua materna e **segunda língua** (ou língua segunda). Por exemplo, em diversos países africanos como Senegal, Costa do Marfim, Madagascar, entre outros, o francês é língua oficial e de escolarização. É considerado segunda língua porque outras línguas e dialetos são línguas maternas, compartilhadas pela comunidade e nos ambientes domésticos. No Senegal, são faladas 36 línguas, cada uma por seu grupo étnico. Além disso, há o Uolofé, a língua franca entre os senegaleses. Para a grande maioria, é somente quando vão à escola que aprendem o francês. Segunda língua também designa língua não-materna ensinada em um país onde essa língua é falada: como é o caso do inglês para muitos estrangeiros que vão à Inglaterra, Estados Unidos, ou para outros países de língua inglesa, com objetivo de aprender o idioma. Conforme ordem de aquisição, tudo o que vier

a partir da primeira língua pode ser classificado como L2, L3, L4 etc. e, por essa razão, língua materna também é chamada de L1 (ROBERT, 2009).

Língua fonte, associada à sua correspondente **língua alvo**, é sobretudo utilizada pelas discussões em didática e por estudos voltados ao ensino de línguas. Os conceitos enfatizam, respectivamente, o ponto de partida e o resultado esperado na aquisição/aprendizagem de uma nova língua, pressupondo-se a continuidade de uma à outra (CASTELLOTTI, 2001). **Língua estrangeira** “corresponde a qualquer língua, nacional ou não, adquirida ou aprendida depois da língua materna. Em relação ao aprendiz, ela se opõe à língua materna, em relação à comunidade nacional, opõe-se à língua nacional” (NGALASSO, 1992, p.28).

A partir dessas definições, vemos que as diferenças estabelecidas por essas nomenclaturas são de naturezas mais políticas e sociolinguísticas do que psicolinguísticas. Nesse contexto, há ainda outras classificações como **língua de herança**, quando os descendentes de imigrantes mantêm o sistema de comunicação herdado da família. A **língua de acolhimento**, que leva em consideração a troca de culturas com empatia, é ensinada com finalidade de acolher migrantes, em geral refugiados ou estrangeiros que necessitam de acolhida humanitária, como é o caso do ensino de português aos haitianos, sírios e outros grupos de estrangeiros que residem no Brasil. A respeito dos fluxos migratórios dos últimos anos, sobretudo dos refugiados, Silva (2020) ressalta o período subsequente ao terremoto do Haiti, em 2010, quando muitos haitianos se mudaram para o nosso país em busca de emprego e reconstrução de vida. Alguns anos mais tarde, houve novo fluxo migratório de sírios fugidos da guerra e, mais recentemente, de venezuelanos.

Como o leitor já pode perceber, são muitos os aspectos que permeiam o ensino, a aprendizagem e a aquisição de uma língua estrangeira. Como abordagem geral para caracterizar uma língua não-materna em curso de aquisição/aprendizagem, adotaremos a expressão **L2**. Quando nos referirmos à língua materna, usaremos **L1**.

Nossa proposta aqui é buscar a compreensão de alguns dos desafios que se colocam para o aprendiz, ou falante de L2, que precisa descobrir estratégias para aproximar sua pronúncia à de um falante nativo, de modo a evitar mal-entendidos e visando à produção de fala inteligível. Tendo o foco no aprendiz, os métodos de ensino precisam estar adequados aos objetivos almejados, seja para um brasileiro que planeja a viagem de férias à Europa, seja para um refugiado, que possivelmente se encontra em situação de vulnerabilidade e busca melhores condições de trabalho para se estabelecer no Brasil, o professor precisa estar atento a essas diferentes demandas.

A aquisição do sistema fonológico de uma segunda língua é um processo que deve levar em conta as diferenças entre os inventários sonoros de L1 e de L2. Quando diante de dois sistemas distintos, o aprendiz se vale do uso de um sistema ainda em construção, o de L2, realizando adaptações que viabilizam a comunicação. Em alguns casos, é possível

acomodar os recursos do sistema pré-adquirido (aspectos da L1), evitando o uso das novas estruturas em L2, e ser bem-sucedido na interação com falantes nativos. Na sintaxe, é relativamente fácil encontrar estratégias para evitar a construção de um enunciado complexo, por exemplo, elaborando uma sentença mais simples em lugar daquela que demanda o uso de certas formas verbais que ainda não foram aprendidas e, mesmo assim, expressar o mesmo conceito. Por outro lado, quando se trata de pronúncia, o aprendiz de inglês, por exemplo, não pode substituir a produção de determinados sons, como a consoante /ð/, inexistente em português e presente em palavras de uso comum, como *the* (artigo definido: *o, a, os, as*). O fonema /ð/ é caracterizado pelo movimento da ponta da língua em direção a um ponto médio entre os dentes incisivos, e ocorre tanto em posição inicial (*this* - ‘este’) quanto final (*bathe* - ‘tomar banho’) (ALVES & ENGELBERT, 2020, p. 64). Do ponto de vista da articulação dos sons, os aprendizes se veem diante de dois candidatos [d] e [z], ambos parecidos com [ð]. É comum que falantes nativos de francês escolham [z], produzindo [zæt] para *that* (aquele), diferentemente dos falantes de português que produzem [dæt]. Esta preferência não é previsível, mas está relacionada às referências do sistema fonético de L1 (KLEIN, 1989). Portanto, uma vez que é possível evitar certas construções sintáticas através de outras mais simples que digam a mesma coisa, mas não é possível evitar os sons da língua ou substituí-los por outros, é muito mais provável que ouvintes nativos detectem a origem de um falante estrangeiro pela fonologia do que pela sintaxe (GASS & SELINKER, 1994).

Sabendo-se que a aquisição de L2 não é um fenômeno instantâneo, tratamos, a seguir, de uma hipótese que procura explicar o desenvolvimento de L2. A seção a seguir é dedicada a explorar os aspectos desse processo pela **Hipótese da Interlíngua**, conceito proposto por Selinker em 1972 que, hoje em dia, ainda fundamenta muitas pesquisas sobre a aquisição de L2.

3 | HIPÓTESE DA INTERLÍNGUA

O princípio fundamental da **Interlíngua** é a produção sistemática e, de certa forma, padronizada de aprendizes de L2 em todos os níveis: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Os desvios cometidos na produção de L2, segundo Selinker (1972), não são aleatórios, mas também não se trata da produção de uma língua específica (L1 ou L2); é um sistema transitório, que apresenta regras linguísticas de um processo em evolução, moldado em termos de processos cognitivos e sociolinguísticos. Um importante aspecto desse conceito é que os falantes não estão conscientes das formas linguísticas utilizadas e não são capazes de perceber se estão aplicando regras da L1 ou da L2, ainda que possam descrever regras que foram aprendidas.

A hipótese da interlíngua reflete o desenvolvimento da competência linguística da L2, são as etapas do processo de aprendizagem. Podemos pensar que as interlínguas, no

plural, como proposto por Flege (1980), indicam as etapas que, gradualmente, aproximam o aprendiz da competência de um falante nativo. No que se refere à pronúncia em L2, a interlíngua corresponde ao desenvolvimento do controle articulatório para a produção de segmentos sonoros, o que pode parecer mais lento se comparado ao progresso das habilidades lexicais, sintáticas e semânticas, embora aspectos de todas essas habilidades estejam sujeitas a **transferências de língua nativa**.

É na interlíngua que se observam as **transferências** de características de uma língua previamente adquirida para a que está em processo de aquisição. O sotaque estrangeiro é um exemplo dessa influência de L1 em L2. Robert Lado, em 1957, afirmou que os indivíduos tendem a transferir as pronúncias e os significados de suas línguas-culturas nativas para a língua-cultura estrangeira quando tentam se comunicar em L2. Desde então, essas transferências linguísticas têm sido foco de análise para muitas pesquisas sobre aquisição de L2.

Para Selinker (1972), os desvios cometidos pelos aprendizes não são aleatórios e podem ser caracterizados por:

(a) **transferências de língua nativa**: na aprendizagem de vocabulário, certas palavras podem ser traduzidas de modo equivocado. Por exemplo: a palavra *glass*, em inglês, que pode ser traduzida como *copo* ou como *vidro*, a depender do contexto. Um falante nativo de inglês aprendendo português poderia pedir um *vidro de água* em vez de *um copo de água*. Na construção de sentenças, brasileiros aprendizes de inglês, quando aplicam as regras de português no uso dos possessivos, por exemplo, estão sujeitos a construções do tipo: *the house of John* em vez de *John's house* (a casa do John).

(b) **supergeneralização de regras da língua alvo**: quando o falante demonstra conhecimento de regras gerais, mas não conhece as exceções. Por exemplo, um brasileiro que aplica o marcador de passado *-ed* a verbos irregulares no inglês (produzindo *goed* por *went*, *comed* por *came*). De modo análogo, isso também acontece entre os brasileiros adquirindo o português como L1: todos conhecemos crianças que dizem *eu sabo* ou *eu fazi*. Ou quando a pessoa diz *renite* por *rinite*, já que sabe que o [e] vira [i] em muitos casos (como em *menino*, *bebida*). No caso de L2, normalmente é a pessoa que já está alfabetizada e pode generalizar a interpretação ortográfica, dizendo [z]apo para *sapo*, por exemplo, já que a regra é que um “S” tem som de [z] (e esquecendo-se de que essa regra é para o “S” dentro de palavras e entre vogais, como em *asa*).

(c) **transferências de ensino**: regras aprendidas em livros didáticos ou ensinadas por professores de línguas podem resultar em erros. Por exemplo, entre os

estrangeiros aprendendo o português, o uso do pronome oblíquo *lhe* em sentenças com verbos transitivos diretos, como *convidar*, tendo como resultado sentenças do tipo: *irei convidar-lhe para a festa* em vez de *irei convidá-la para a festa*. Ou ao aprender que, no português do Brasil, palavras grafadas com ditongo como *peixe*, *ameixa* e *queijo* podem ser pronunciadas com apagamento da semivogal (*pexe*, *amexa* e *quejo*), o aprendiz pode ficar em dúvida ao escrever uma palavra que, aparentemente, possui a mesma estrutura das anteriores como *bandeja*, e grafá-la com ditongo: *bandeija*.

(d) **estratégias para comunicação:** muitas vezes, o sistema da interlíngua não fornece tudo o que é necessário para a interação com um falante nativo. Por exemplo, para referir-se a uma *extensão elétrica*, se o aprendiz não sabe o nome do objeto, usa um termo aproximado *um fio*, descreve sua função *tipo de fio usado para ligar um aparelho à eletricidade* ou sua aparência *um fio com dois conectores, um em cada ponta*. Se as formas utilizadas resultarem em sucesso na comunicação, essas estratégias persistirão por muito tempo na interlíngua do aprendiz.

(e) **estratégias de aprendizagem:** são tentativas conscientes de dominar a língua alvo. Memorização de vocabulário e diálogos aprendidos em livros são estratégias que, geralmente, resultam em sucesso. Por exemplo, o aprendiz iniciante aprende a dizer: *where is the restroom?* (onde é o banheiro?) e aplica a mesma estrutura em outras situações apenas substituindo o nome do local, *where is the park?* (onde é o parque?), *where is the school?* (onde é a escola?) etc. As sentenças decoradas, no entanto, podem conservar desvios de pronúncia até os níveis avançados de aprendizagem, quando, por exemplo, o aprendiz usa corretamente o fonema /ð/ em palavras novas grafadas com “th”, mas mantém os traços da língua nativa ao pronunciar o artigo *the* como [de] em vez de [ðe].

São diversos os aspectos fonológicos comumente transferidos que, quase sempre, levam os aprendizes a adequarem traços de L2 nas estruturas já concretizadas de sua L1, uma vez que o sistema linguístico do aprendiz preserva certas preferências naturais de sua língua nativa. Restrições da estrutura silábica são particularmente suscetíveis à transferência. Para exemplificar, lembramos das estruturas possíveis no Português Brasileiro (daqui em diante PB) conforme descrito no capítulo 3: ataques complexos, ou seja, compostos por duas consoantes, só ocorrem se a segunda for /l/, como em *prato* ou *ll*, como em *blusa*. No caso do inglês, essa estrutura pode ter até três elementos, como na palavra [splɪt] (*dividir, partir*) (BRAWERMAN-ALBINI & BECKER, 2020); é comum que aprendizes brasileiros de inglês insiram um segmento inicial [ɪs.plɪtɪ] e/ou final, de modo a reajustar as estruturas silábicas. Nesse caso, a fala em L2 será percebida como ‘com sotaque’. Entretanto, essas estratégias podem levar a mal-entendidos. Palavras como

[sneɪk] (*cobra*), ao serem produzidas com a epêntese inicial de [i] ~ [is.neɪk], podem ser entendidas como *is naked*, traduzindo *ele está nu* ou *ela está nua*. A inserção de vogal epentética é um dos processos comuns de transferência, que visa à preservação de padrões fonológicos das línguas (ESPIGA, 2001).

Para saber mais!

Uma das predições mais controversas da Hipótese de Interlíngua é a **fossilização** (cf. TARONE, 2018), ou seja, o momento em que a segunda língua para de se desenvolver. Essa estabilização pode acontecer antes de o aprendiz de L2 atingir seus objetivos e, por essa razão, é muito possível que ele nunca chegue a se comunicar em L2 com a mesma proficiência de um falante nativo.

A fossilização são então comportamentos linguísticos intermediários que tendem a se tornar permanentes, ou seja, algumas regras da L1 são conservadas na produção de L2, independentemente do tempo de aprendizado, da idade do falante ou das instruções e explicações recebidas para a correção dos desvios cometidos.

Quando os elementos a serem adquiridos em L2 são similares aos de L1, podem ser considerados fáceis pelo aprendiz. Aqueles que são diferentes, serão considerados difíceis. Fragozo (2017) ressalta que os graus de similaridade/dissimilaridade são aspectos relevantes quando se trata de transferências entre L1 e L2, e que a similaridade pode dificultar a tarefa de se desenvolver novas categorias fonológicas para sons semelhantes nas duas línguas; em suma, é necessário certo grau de dissimilaridade entre os sons para que o aprendiz seja capaz de perceber o contraste e desenvolver novas categorias para os novos sons.

Para o professor, conhecer e comparar os aspectos das línguas em questão são tarefas fundamentais para o entendimento das dificuldades dos alunos e foco nos problemas reais de aprendizagem. De acordo com Lado (1983), esse diagnóstico é uma ferramenta poderosa e eficaz para elaboração de material didático, experimentos e avaliação da aprendizagem, tornando o aluno consciente de seu processo de aquisição de modo a diminuir as interferências de L1 em L2. Assim, reconhecer o papel das restrições da L1 torna possível compreender as transferências que resultam nos desvios e erros comuns cometidos pelos aprendizes. As regras fonéticas e fonológicas, particularmente aquelas que envolvem a estrutura silábica, têm papel tanto na produção quanto na percepção da L2. A seguir, procuramos entender como a percepção pode influenciar a pronúncia em língua estrangeira.

4 | DISCRIMINAÇÃO DE FONEMAS & PRODUÇÃO DOS SONS DE L2

Durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira, o aprendiz precisa reelaborar as relações entre sons e significados para a construção de um novo sistema linguístico. Ainda que a representação de sons (grafemas) de vogais e consoantes coincida em certas línguas, é preciso reorganizar os inventários sonoros de modo distinto para dois sistemas linguísticos, o da língua materna e o da língua estrangeira.

Em seu estudo sobre as habilidades de reconhecimento das vogais médias /e, ε/ e /o, ɔ/ do português por falantes de russo como L1, Smirnova et al (2019) relataram que, entre os 103 participantes da pesquisa, a média de acertos em testes de discriminação de palavras com essas vogais foi de 68%, sendo que o período de residência no Brasil ou ter aulas de português com professor brasileiro não influenciaram o resultado. Como vimos no capítulo 3, há contraste entre as vogais médias /e/ e /ε/ e entre /o/ e /ɔ/ nas sílabas tônicas do português, como por exemplo em *molho* que, a depender do contexto, pode ser o substantivo com /o/ (*o molho de tomate*) ou o verbo com /ɔ/ (*eu molho as plantas*), ou em *erro* que também pode ser substantivo com /e/ (*o erro do aluno*) ou o verbo com /ε/ (*eu erro os números*), contrastes inexistentes em russo. Para produzir certos fonemas da L2, o aprendiz de língua estrangeira precisa perceber a presença ou a ausência de certas propriedades, ele precisa descobrir o que é fonologicamente contrastivo e o que é irrelevante. Adquirir os **contrastes fonológicos** de uma língua é uma tarefa desafiadora para o aprendiz.

Para saber mais!

Os **contrastes fonológicos** podem figurar nos níveis mais básicos do processo de aquisição de uma língua (DRESHER, 2009). O conceito de contraste nos remete ao texto seminal, o *Curso de Linguística Geral*, atribuído a Ferdinand de Saussure (1916), professor suíço considerado o fundador da linguística como ciência moderna, que afirmou: “na língua, não há nada além de diferenças [...] O que se sabe sobre matéria fônica em um signo importa menos do que o que há em torno dele nos outros signos” (SAUSSURE, 2006[1916], p. 139). Em outras palavras, os signos linguísticos se opõem entre eles e é esse conjunto de contrastes que forma o inventário de um sistema. “O som de uma palavra”, de acordo com Saussure, “não é importante em si, mas são os contrastes fonéticos que nos permitem distinguir uma palavra da outra” (idem, p.137), assim, um fonema é identificado não só por suas características positivas, mas também pelo que ele não é, ou seja, pelos sons com os quais ele se distingue.

Um contraste fonológico se refere às propriedades de fonemas que são distintivas em dado sistema fonológico; isso significa determinar quais traços são contrastivos e quais são redundantes (DRESHER, 2009). No inglês, por exemplo, /i/ e /ɪ/ são fonemas, como

se observa em palavras que se diferenciam apenas por essas duas vogais: *sheep* [ʃip] (*carneiro*), que se distingue de *ship* [ʃɪp] (*navio*). O mesmo ocorre em diversos outros pares de palavras: *ch[i]p* (*barato*) ~ *ch[ɪ]p* (*placa eletrônica*), *s[i]t* (*assento*) ~ *s[ɪ]t* (*sentar*), *s[i]n* (*visto*) ~ *s[ɪ]n* (*pecado*), *m[i:]l* (*refeição*) ~ *m[ɪ]l* (*mil*), *r[i]d* (*junco*) ~ *r[ɪ]d* (*livrar*), entre outros que apresentaremos na seção que descreve o sistema vocálico do inglês. Diferentemente, no PB, há somente um fonema anterior, alto, não arredondado, representado por /i/. Em certos contextos, como nas sílabas postônicas finais, nas palavras *nome*, *pote*, *corre*, entre muitos outros exemplos, até se nota a produção do fone [ɪ], mas sem a função distintiva, e por isso, muitas vezes, mesmo em aulas de fonética na faculdade, os alunos têm dificuldade de perceber as diferenças entre [i] e [ɪ]. Um brasileiro aprendiz de inglês, para produzir diferenças como as dos exemplos mencionados, precisa desenvolver habilidades para discriminação dos sons que distinguem o significado das palavras, ele precisa aprender a dominar um aspecto da articulação de sons que não tem função no inventário vocálico do português, usado no inglês para produção de vogais tensas.³

No Capítulo 4 vimos como acontece a aquisição de língua materna. Diferentemente dos bebês, o ponto de partida do aprendiz de L2 é o sistema fonológico já consolidado da L1. Essa é uma diferença crucial entre esses dois processos de aquisição de linguagem. Além disso, sobretudo para os adultos, adquirir a L2 demanda muito mais esforço cognitivo do que adquirir a L1, o que, segundo Flege (1987), se explica por diferenças no *input*⁴ para aquisição de L1 e de L2: crianças adquirindo linguagem realizam mais associações sensoriais do que os adultos porque tendem a usar a língua para referirem-se a eventos em andamento e objetos que estão dentro do campo de visão dos interlocutores, já os adultos discutem conceitos abstratos com referenciais intangíveis.

Assim, entender um pouco mais sobre os processos de aquisição nos leva a questionamentos sobre como podemos contribuir com a progressão do aprendiz, seja em abordagens didáticas ou pela prática laboratorial, com exposição de sons de modo a acelerar o desenvolvimento dos sistemas linguísticos dos aprendizes. Muitos estudos sobre a aquisição fonético-fonológica de L2 buscam formas efetivas de atuação do ensino para auxiliar os aprendizes na reorganização de seus inventários fonológicos. Práticas como **treinamento perceptual** e **instrução explícita** visam a contribuir com o desenvolvimento das habilidades de percepção e produção de sons de L2.

O **treinamento perceptual** consiste na exposição do aprendiz a estímulos auditivos que devem ser identificados ou discriminados; o *feedback* corretivo sobre as escolhas deve ser realizado de modo a contribuir com a percepção e a produção dos sons treinados. Brasileiros aprendizes de inglês, por exemplo, tendem a produzir as consoantes oclusivas

3. Veja a seção .5.1 deste capítulo, onde é descrito o sistema vocálico do inglês.

4. *Input* é o termo utilizado para nos referirmos a toda experiência linguística, seja oral ou por sinais, à qual a criança está exposta desde o nascimento, independentemente de ser dirigida a ela. Por exemplo, a fala de duas pessoas conversando perto da criança é também *input*.

/p t k/ de modo diferente dos falantes nativos, que fazem uma pequena aspiração na realização desses fonemas. Essas diferenças de pronúncia podem levar a problemas de inteligibilidade em palavras como *pie* (*torta*), *tie* (*gravata*) e *Kate* (nome próprio) confundidas com *bye* (*tchau*), *die* (*morrer*), *gate* (*portão*). Uma vez que o aprendiz perceber as diferenças acústicas entre a pronúncia de um falante nativo e do sotaque estrangeiro, ele será capaz de realizar a autocorreção. A intervenção pode acontecer fora do contexto de aula e o foco deve ser na percepção e realização do segmento fonético. A **instrução explícita** nos remete a reflexões e estratégias para oferecer conhecimento metalinguístico da L2, por meio de intervenções pedagógicas que tenham o ensino da pronúncia inserido nas tarefas comunicativas, o aprendiz é submetido a testes antes e depois de um período de instrução e ensino da pronúncia, sendo esse processo integrado a tarefas em sala de aula (ALVES, 2021).

O uso dessas práticas no ensino de L2 depende do conhecimento, pelo professor, de alguns aspectos das línguas estrangeiras que são invariavelmente transferidos durante o processo de aprendizagem. Sabemos que, ainda que não seja proficiente em outras línguas, um falante nativo de PB é capaz de reconhecer a origem de um estrangeiro pelo sotaque; isso porque, para a comunicação oral em L2, os falantes realizam certos ajustes em seus sistemas fonológicos quando não é possível utilizar recursos que sua língua dispõe. Dado que as línguas têm características particulares, tanto por seus conjuntos de vogais e consoantes quanto pela organização dessas unidades em sílabas, esses ajustes são procedimentos de simplificação de sons e estruturas consideradas complexas para o aprendiz. Por exemplo, um francês falando português tende a usar “Rs” fortes em todos os contextos, já que, na língua francesa, não há não há distinção dessa consoante para diferenciar palavras como *caro* e *carro*. Os franceses são facilmente identificados quando dizem uma palavra como *pirato*; por outro lado, como no português, em sílabas desse tipo (CCV) só temos o “R” fraco, um brasileiro aprendiz de francês terá dificuldades de realizar o “R” forte em encontros consonantais como fazem os franceses.

As diferenças entre os sistemas linguísticos e a falta de conhecimento dessas diferenças podem, portanto, prejudicar as tentativas de comunicação entre aprendizes de L2 e falantes nativos. Assim, o ensino da pronúncia é justificado pela necessidade de produção de fala inteligível e, conseqüentemente, para uma comunicação bem-sucedida. Técnicas como as mencionadas (**treinamento perceptual** e **instrução explícita**) partem do desenvolvimento das habilidades de percepção e discriminação sonora pressupondo seqüências de exercícios de repetição, o que, para LIMA JR. (2010), infelizmente está sujeito ao descrédito de professores e alunos. Isso ocorre, segundo o autor, porque os livros didáticos são produzidos para um público internacional e trazem atividades que podem ser consideradas pouco significativas para professores e alunos. Um bom exemplo são aqueles que apresentam lições de pronúncia contrastando [b] de [v] (*boa* e *voa*, pensando

na dificuldade de falantes nativos de espanhol, língua que não possui esse contraste, como veremos mais adiante) ou [j] de [r] (*calo* e *caro*, com base na dificuldade dos falantes nativos de japonês), lições que serão ignoradas por não serem significativas aos brasileiros. Não realizar essas atividades, no entanto, pode se tornar um perigoso hábito, o professor de L2 “pode (e deve) beneficiar-se da homogeneidade que há entre seus alunos com relação à língua materna, principalmente no tocante ao ensino da pronúncia, selecionando pontos específicos que causam dificuldades a alunos luso-falantes brasileiros pelas características de sua L1” (LIMA JR., 2010, p.749).

Buscando compreender os sotaques estrangeiros para uma possível intervenção no ensino, dedicamos as próximas seções deste capítulo à descrição de algumas características fonéticas e fonológicas de três línguas estrangeiras: o inglês, o espanhol e o francês, sempre comparando-os ao sistema do PB, bem como essas características marcam os sotaques estrangeiros.

É preciso, entretanto, ressaltarmos um desafio que se impõe à abordagem dos sistemas linguísticos, desafio que se justifica pela existência dos diversos dialetos e variedades encontradas nas línguas orais. Assim como não é possível caracterizar de modo simples o português falado no Brasil, pois sabemos que os falares paulista, carioca, nordestino etc. possuem semelhanças e diferenças entre si ainda que sejam todos eles classificados como “português brasileiro”, as línguas focalizadas neste trabalho também estão sujeitas a muitas diferenças. Grosso modo, poderiam ser divididas como: o inglês americano ou o britânico (mas há também o *black english*, o inglês australiano...), o francês europeu ou o canadense (também as variedades da América Central e África), o espanhol europeu ou as diversas variedades dos países do continente americano, falados na Argentina, Bolívia, Chile, México etc., e sabemos que dentro dessas categorias há ainda diversas variações regionais. Assim, é imprescindível que se faça uma escolha. A nossa opção foi a de descrever as variedades ditas padrão, consideradas referência para o ensino de línguas estrangeiras, mas, como dissemos, ao professor cabe um levantamento específico das características fonológicas da L1 de seus alunos, como forma de prever as dificuldades que surgirão (que não serão as mesmas a depender da L2 ou do dialeto da L2 que esses alunos vão adquirir).

Levamos em conta, também, uma ideia que está por trás do ensino de pronúncia de L2: não se trata de “falar sem sotaque estrangeiro”, mas de produzir “fala inteligível” em L2. Assim, para cada sistema linguístico, focalizaremos as diferenças em relação aos aspectos do português que submetem o aprendiz a equívocos e mal-entendidos. Essas diferenças serão apresentadas a partir de certos elementos fonéticos e fonológicos passíveis de transferência entre falantes nativos das línguas mencionadas.

Invariavelmente, os materiais didáticos e métodos de ensino de L2 incluem o desenvolvimento de habilidades escritas, leitura e redação, atrelados aos exercícios

de compreensão e produção oral desde os níveis mais elementares da aprendizagem. Atualmente são baseados na abordagem comunicativa, incluem competências gerais (como cultura geral, conhecimentos de mundo, saberes socioculturais, atitudes práticas etc.) desenvolvidas no aprendiz por meio de atitudes comunicativas de linguagem (linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas) (cf. PIETRAROIA & ALBUQUERQUE-COSTA, 2013), mas, independentemente de serem aplicados ao ensino de crianças ou de adultos, não excluem exercícios de leitura e redação.

Além disso, como pudemos ver por diversos exemplos citados nos capítulos anteriores, desvios típicos na aquisição de escrita de L1 estão atrelados a transferências de pronúncia em razão de não congruência entre fonemas e grafemas. Embora o falante alfabetizado saiba que sistemas escritos não correspondem exatamente à língua falada, é comum que ele se baseie no sistema grafológico de L1 e pressuponha familiaridades entre L1 e L2. Essa pressuposta familiaridade fonética e fonológica com a língua escrita tende a levar o aprendiz a cometer desvios por estar seguindo um caminho inverso àquele da criança que aprende a falar antes de aprender a escrever. Segundo Martinet (1969), há línguas com longa tradição de escrita e formas gráficas muito imperfeitamente adaptadas às mudanças que ocorreram com o passar dos séculos. Duchet (1981) acrescenta que a ortografia é uma notação pouco fiel à língua e suscetível a introduzir o erro.

5 | OS SISTEMAS LINGUÍSTICOS

Conforme convenção já explicitada no Capítulo 3, nossos exemplos terão as realizações fonéticas sinalizadas por [] e os fonemas por / /. Por tratarmos da aquisição de L2 por indivíduos alfabetizados, e ser comum que os aprendizes façam associações entre letras e sons que já estão estabelecidas em L1, indicamos as grafias das palavras estrangeiras, pela representação de letras e grafemas com o uso dos símbolos de maior e menor < > em nossos exemplos. Começamos pelos sistemas de vogais orais, em seguida, abordaremos aspectos relativos às consoantes, em particular da realização de “R”, suas variantes fonêmicas e alofones. A sílaba não é um tema que será tratado isoladamente, serão abordados aspectos pertinentes ao longo das seções sobre vogais e consoantes; esse é um aspecto importante de constituição das línguas, dado que dificuldades podem se colocar aos aprendizes por restrições e regras relativas à configuração silábica das línguas.

Mas antes de explorar o tema “sons estrangeiros” com seus alunos de L2, é imprescindível que o professor conheça as semelhanças e as diferenças entre os sistemas que estão em jogo. Ele deve ter em mente que seus alunos irão se deparar com fones e fonemas desconhecidos, e que os aprendizes deverão desenvolver a capacidade não só de reconhecer diferenças, mas também de as produzir, ainda que sem domínio articulatório para proferir determinados sons que são, a princípio, estranhos. É igualmente

importante ter claras as relações sonoras que não implicam mudança de significado (como os sotaques do Brasil que são marcados pelas diversas realizações de “s”, entre paulistas ou cariocas, por exemplo) e sujeitas a diferenças que não oferecem problemas à compreensão do interlocutor, e aquelas distintivas, que podem colocar o falante em situações constrangedoras e, por isso, devem receber maior enfoque durante o trabalho em sala de aula. Diferentemente da criança que aprende a língua materna e não tem nada a perder com seus “desvios” no processo de aquisição de linguagem, o aprendiz de L2 muitas vezes se vê desafiado, outras vezes desencorajado, a desenvolver certas habilidades para a percepção e produção de novos sons de fala. De acordo com o **Modelo Monitor** (KRASHEN, 1985), do qual já tratamos no início deste capítulo, o aprendiz precisa estar “aberto” à experiência linguística,⁵ baixando seu **filtro afetivo**.

Para saber mais!

Segundo Krashen (1985), o **filtro afetivo** é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizarem plenamente suas capacidades de aprendizado/aquisição de L2. Com o filtro afetivo alto, os aprendizes se mostram pouco motivados, ansiosos e inseguros. Por outro lado, ao baixarem o filtro afetivo, uma vez que os aprendizes estão motivados e com autoestima elevada, o processo de aquisição os leva a se verem como futuros membros de outras comunidades de falantes.

As descrições que apresentaremos a seguir são apenas introduções aos sistemas vocálicos e consonantais. Atualmente, há diversos estudos realizados sobre a aquisição de L2 visando oferecer subsídios para o ensino de pronúncia. É muito importante ter em mente que, à medida que o aprendizado se consolida, o professor deve buscar outras fontes de informação sobre o funcionamento da(s) língua(s) que leciona, procurando conhecer os diferentes dialetos bem como outros aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem-aquisição de línguas.

5.1 As Vogais

Quando falamos de vogais, há aquelas que foneticamente chamamos de vogais orais (cujo som sai apenas pelo trato vocal) e as vogais nasais (aquelas que também são produzidas com o escape do ar pelas narinas). O contraste entre [a] e [ã] ilustra os dois tipos de vogais. Como vimos no capítulo 3, há um processo de nasalização, segundo o qual se uma consoante nasal segue uma vogal, ela pode afetar esta vogal, tornando-a nasalizada (*bambu* [bã.bũ]). É ainda uma questão controversa se temos em português vogais nasais

5. Para rever a importância da experiência linguística, por meio da exposição e da interação, no processo de aquisição de linguagem, volte à seção 4.3 do capítulo 4.

ou se todas as vogais produzidas com nasalização são resultado do processo descrito acima. Por este motivo, vamos aqui focar nossa descrição em vogais orais, não sujeitas a controvérsias.

Como vimos no capítulo 3, o sistema vocálico do PB conta com 7 vogais orais, conforme descrito por Câmara Jr. (1970). O sistema vocálico do inglês é composto por 12 vogais e o do francês por 11. No espanhol, há apenas 5. A partir dessa breve apresentação, já é possível prever alguns problemas dos aprendizes diante das vogais orais de uma língua estrangeira. Aparentemente, as dificuldades para aquisição de novos sistemas vocálicos serão maiores para os brasileiros aprendizes de francês e inglês, e para os falantes nativos de espanhol que aprendem o PB, o inglês ou o francês. Segundo Lima Jr. & Silveira (2020), as dificuldades mais comuns dos aprendizes podem ser divididas em duas categorias: contrastes vocálicos inexistentes em L1 e as relações grafonêmicas inconsistentes em relação às da L1.

Esta seção apresenta os sistemas vocálicos de três línguas: do francês, do inglês e do espanhol, buscando elencar algumas das dificuldades dos aprendizes que já foram atestadas em diversos estudos sobre a aquisição de L2.

Francês

Começamos pelo francês, cujo inventário é composto de 11 vogais orais. A descrição das vogais francesas está baseada na pronúncia da região norte da França, mais especificamente de Paris. Essa a variedade é a referência mais utilizada na elaboração de materiais de ensino do francês como língua estrangeira, considerada padrão para o ensino da língua.

Na Figura 24, podemos verificar, destacadas em negrito, as vogais /y ø œ ə/, inexistentes como fonemas no PB. Como vimos no capítulo 3, são 3 características que descrevem as vogais: a altura, o arredondamento e a posição de anterioridade/posterioridade. No PB, as vogais anteriores são não-arredondadas, e as posteriores são arredondadas, isto é, arredondamento e posição são coocorrentes. No entanto, não é o que ocorre em francês. Nesta língua, uma importante referência articulatória é o arredondamento dos lábios para a produção de três vogais /y ø œ/. Como se pode observar na Figura 24, estas são vogais anteriores, alta, média-alta e média-baixa, e são arredondadas. Dada a diferença de inventários fonológicos, vogais anteriores arredondadas do francês são frequentemente confundidas, tanto na percepção quanto na produção, com suas contrapartes anteriores não-arredondadas /i e ε/, ou com as arredondadas posteriores /u o ɔ/ por falantes brasileiros.

A outra vogal do francês inexistente em PB é o *schwa* [ə], vogal tipicamente caracterizada como neutra, nem alta em baixa, central, fraca, que ocorre somente em

sílabas átonas (TRANEL, 2003), e muito frequente (tanto no francês quanto no inglês), conforme exemplos que veremos adiante.

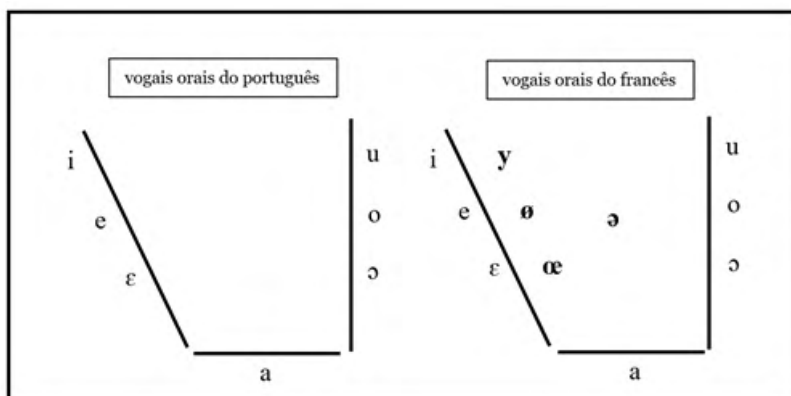


Figura 24: Vogais orais do português e do francês

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de CÂMARA JR. (1970) e TRANEL (1987).

Na fala típica dos parisienses, as 11 vogais orais se distribuem no triângulo vocálico de modo simétrico: 3 anteriores não arredondadas /i e ε/, 3 anteriores arredondadas /y ø œ/, 3 posteriores arredondadas /u o ɔ/, a vogal central /a/ e a neutra [ə]. Diferente do PB, em que as palavras se distinguem pela sílaba tônica (*sáb^ía* ≠ *sabⁱa* ≠ *sab^{iá}*) e que /ε ɔ / só aparecem em sílaba pretônica nos dialetos do do norte e nordeste do país, o francês é considerado língua de acento fixo, sempre na última sílaba da palavra ou enunciado e as vogais do francês se realizam plenamente tanto em sílaba tônica quanto em sílaba pretônica, com exceção do [ə], conforme é possível observar nos exemplos do Quadro 5:

Vogais	Tônicas			Pretônicas		
[i]	boulang ^[i]	<boulang ^[i] erie>	(padaria)	p[^[i]]lule	<pilule>	(pílula)
[e]	libert ^[e]	<libert ^[e] >	(liberdade)	m[^[e]]dames	mesdames>	(senhoras)
[ε]	apr ^[ε]	<apr ^[ε] s>	(depois)	m[^[ε]]rci	<merc ^[ε] >	(obrigado)
[a]	sod ^[a]	<sod ^[a] >	(refrigerante)	m[^[a]]dame	<madame>	(senhora)
[y]	sal ^[y]	<sal ^[y] t>	(olá)	f[^[y]]tur	<futur>	(futuro)
[ə]	*			p[^[ə]]tit	<pet ^[ə] t>	(pequeno)
[ø]	crém ^[ø]	<crém ^[ø] eux>	(cremoso)	p[^[ø]]rer	<pleur ^[ø] >	(chorar)

[œ]	lect[œ]r	<lecteur>	(leitor)	s[œ]lement	<seulement>	(somente)
[o]	fot[o]	<photo>	(fotografia)	m[o]to	<moto>	(motocicleta)
[u]	bij[u]	<bijou>	(joia)	ec[u]ter	<écouter>	(escutar)
[ɔ]	dec[ɔ]r	<décor>	(decoração)	d[ɔ]cteur	<docteur>	(doutor)

Quadro 5: Exemplos de palavras com as vogais do francês.

Fonte: a autora.

Assim como no português, o núcleo silábico do francês é sempre constituído de uma vogal. Diferentemente do português, a coda silábica pode conter até quatro consoantes (como na palavra *destro*, <dextre>, pronunciada [dekstrɛ]), sendo a última, necessariamente, uma líquida /l ʀ/. No entanto, o tipo de sílaba mais frequente é CV em função dos processos de reorganização da estrutura silábica, que evitam hiatos e favorecem a formação das sílabas desse tipo (KAMIYAMA, 2012). O *enchaînement consonantique*, por exemplo, é a passagem de uma consoante final para o ataque da sílaba seguinte: *il + adore* = [iladɔʀ] (*ele adora*); a *liaison* ocorre quando uma consoante final não pronunciada diante de consoante passa a ser pronunciada como ataque da sílaba seguinte se essa é iniciada em vogal: em *ils + mangent* = [ilmãʒ] (*eles comem*) o <s> de *ils* não é pronunciado, mas em outros contextos, como em *ils + aident* = [ilzɛd] (*eles ajudam*), pronuncia-se o <s> porque é seguido de <a>; a *elision* é o apagamento obrigatório para evitar sequências de segmentos vocálicos entre pronome e verbo, entre certos determinantes e substantivos: *je + aime* = *j'aime* [ʒem], *le + alphabet* = *l'alphabet* [alfa'be] (ABRY & VELDEMAN-ABRY, 2007). Esses processos acabam por dificultar o reconhecimento de palavras já que fica mais difícil saber onde estão as fronteiras entre palavras.

Considerando a maior complexidade do sistema vocálico para os brasileiros adquirindo o francês como L2, as vogais anteriores arredondadas francesas /y ø œ/, que não existem no PB, são comumente confundidas com as anteriores não arredondadas /i e ε/ ou com as posteriores arredondadas /u o ɔ/, sobretudo nos estágios iniciais de aprendizagem. Conforme ilustramos na Figura 20, a dificuldade dos brasileiros se explica porque, no PB, temos vogais anteriores não arredondadas /i e ε/ e vogais posteriores arredondadas /u o ɔ/. As vogais francesas /y ø œ/ combinam as características dos dois subgrupos de vogais do PB, que são a anterioridade de /i e ε/ e o arredondamento de /u o ɔ/. Observe o Quadro 6 a seguir:

Anteriores não arredondadas	Anteriores arredondadas	Posteriores arredondadas
/i/	/y/	/u/
[ʁi] <ris> (arroz)	[ʁy] <ruε> (rua)	[ʁu] <rouε> (roda)
/e/	/ø/	/o/
[fε] <fee> (fada)	[fø] <feu> (fogo)	[fo] <faux> (falso)
/ɛ/	/œ/	/ɔ/
[pœʁ] <père> (pai)	[pœʁ] <pœur> (medo)	[pɔʁ] <port> (porto)

Quadro 6: Contrastes entre vogais do francês.

Fonte: a autora.

Há inúmeros pares de palavras que se diferem apenas pela realização das vogais, que se alternam pelas diferenças de ponto de articulação (anteriores vs. posteriores) ou por arredondamento. É imprescindível que o professor lance mão de estratégias e exercícios para desenvolver as habilidades de discriminação e produção de palavras contendo esses fonemas. Em alguns casos, existe uma lógica entre a representação gráfica e o fonema correspondente. Lembramos que, em PB, <e> é a representação de dois fonemas: /e/ e /ɛ/, como em <sede> (*tenho s[e]de, a s[ɛ]de da empresa*). Em francês, <e> é a letra mais frequente que, a depender do contexto (em sílaba tônica, pretônica, postônica, portando ou não acento gráfico, com ou sem coda silábica), representa quatro fonemas: /e ø ɛ/ e o *schwa* /ə/, do qual trataremos adiante. Brasileiros aprendendo francês tendem a pronunciar <e> sempre como /e/. Para auxiliar o aprendiz a memorizar esses contrastes, o professor de francês pode trabalhar com pares de enunciados em francês, como sugerimos a seguir:

(15) *Elle a vu les fées* (pronuncia-se [e] - f[e]s = *Ela viu as fadas*)

vs.

Elle a vu les feux (pronuncia-se [ø] - f[ø]x = *Ela viu os fogos*)

No caso dos exemplos citados, o contraste entre os substantivos *fadas* e *fogos* é marcado pela pronúncia das vogais /e/ ou /ø/. Entretanto, a pronúncia equivocada de vogais pela relação problemática entre grafemas e fonemas pode colocar o aprendiz em situações embaraçosas, como no caso das vogais altas /y/ e /u/ nos exemplos que seguem.

(16) *J'ai mal au cou* (pronuncia-se [u] - c[u] = *Tenho dor no pescoço*)

vs.

J'ai mal au cul (pronuncia-se [y] - c[y] = *Tenho dor no bumbum*)

Exemplos anedóticos como esses podem ajudar os aprendizes a memorizarem regras básicas de pronúncia. A letra <u> em sílabas CV, entre duas consoantes, ou em final de palavra, seguida ou não de <e>, deve ser pronunciada como /y/, enquanto a pronúncia /u/ se refere à grafia <ou>.

Para o aprendiz que já domina sua língua materna, é mais difícil perceber pequenas diferenças e, conseqüentemente, produzir os fonemas estrangeiros que são similares aos da L1 (FLEGE et al., 1999). O fonema /y/ do francês tem, ao mesmo tempo, características de /i/ e de /u/, sendo produzido com a elevação da parte anterior da língua, como no /i/, e os lábios arredondados, como no /u/. De acordo com Flege et al. (1999), os aprendizes tendem a não perceber sons foneticamente próximos, que são assimilados dentro de categorias já estabelecidas na L1, e um ponto fundamental de seu modelo teórico (o **Modelo de Aprendizagem de Fala**) é o vínculo entre percepção e produção: o aprendiz que é capaz de discriminar os sons da LE a partir de diferenças acústicas será também capaz de os produzir. Os exercícios focados na discriminação de pares de palavras contendo essas vogais podem auxiliar o aprendiz na percepção das diferenças acústicas para ajustes articulatórios necessários à produção de vogais em L2.

Para saber mais!

O **Modelo de Aprendizagem de Fala** (em inglês, *Speech Learning Model* – SLM) foi desenvolvido a partir de 1979 pelo linguista americano James Emil Flege, que, aos 21 anos de idade, foi estudar em Genebra. Flege sabia o francês escolar, tinha pouca experiência em interações reais e muitas vezes não entendia o que lhe diziam. Aplicou-se ao estudo do francês não em sala de aula, mas nos bares e cafés da região. Passou também a imitar o som do R dos locutores de rádio falantes nativos de francês e, assim, percebeu a importância das diferenças específicas da linguagem e na implementação fonética dos novos sons de L2.

Quase toda a produção bibliográfica de Flege está disponível no site: <www.jimflege.com>.

Além das vogais anteriores arredondadas que devem ser adquiridas por brasileiros que aprendem francês como L2, há, como já mencionamos, a vogal neutra [ə], ou *schwa*. A letra <e> entre 2 consoantes, ou em final de palavra, quando não porta acento gráfico, é pronunciada como [ə], um som intermediário entre [œ] e [ø]. Também chamado E “mudo”, “instável” ou “caduco”, possui um valor fonológico que marca a oposição entre singular e plural em artigos, substantivos e adjetivos, e presente e passado nos verbos (ABRY & VELDEMAN-ABRY, 2007), como nos exemplos que seguem em (17):

(17)

<Le livre> [lɛlivrə] (o livro)

vs.

<Les livres> [lɛlivrə] (os livros)⁶

<Je finis> [ʒəfini] (eu termino)

<J'ai fini> [ʒəfini] (eu terminei)

Em certos contextos, o [ə] está sujeito a apagamento, como em *petite* [pɛtit] (*pequena*), que pode ser produzida como: [ptit], sem que haja mudança de significado (EYCHENNE, 2006). A presença do [ə] no início de um grupo de palavras, como na sequência [lɛlivr], é mais frequente do que em outros contextos como em meio de palavra ou depois de uma só consoante. Quando em final de palavra, ele é sistematicamente apagado. Além disso, quando um **grupo rítmico** possui mais de um [ə], como no exemplo <je me le demande> [ʒəmləd' mɑ̃d] (*eu me pergunto isso*), a tendência é que seja pronunciada somente uma de cada duas ocorrências. Há, ainda, 9 vocábulos monossílabos (os pronomes e as conjunções *je, me, te, se, ce, de, le, ne, que*) nos quais o som [ə] é normalmente produzido (ABRY & VELDERMAN-ABRY, 2007, p. 25).

Para saber mais!

Um **grupo rítmico** é uma palavra, ou sequência de palavras, que possui uma sílaba proeminente. Essa sílaba proeminente recebe o acento primário, ou seja, é a sílaba que recebe maior ênfase. Geralmente, um **grupo rítmico** varia de uma a seis ou sete sílabas, a depender do falante, do estilo de elocução (um discurso, a leitura de um texto jornalístico, de um poema, conversa informal etc.), ou da ênfase pretendida.

O francês possui ritmo regular, sendo que a proeminência é dada sempre à última sílaba de um grupo rítmico. A vogal da sílaba tônica é marcada pela maior duração de tempo em relação às outras vogais (átonas) do grupo rítmico.

Com essa breve descrição, procuramos mostrar a complexidade do sistema vocálico francês em relação ao PB. Por essas diferenças, é muito mais provável que o aprendiz brasileiro necessite de maior esforço para aprender o francês do que um falante de francês aprendendo o PB. Mas isso não significa que não possamos encontrar sotaque na direção oposta. Por exemplo, já que há vogais média-baixas /ɛ ɔ/ em sílabas átonas em francês, os falantes dessa língua como L1 podem produzir palavras derivadas com essas vogais em sílabas átonas (*certo* » *certeiro*; *porta* » *porteira*), enquanto não aprenderam a restrição do PB de que essas vogais só aparecem em sílabas tônicas.

6. Os 'S' do plural em francês só são pronunciados diante de vogal. Neste exemplo, a marca de plural do sintagma nominal se faz pela pronúncia do determinante *les* = [lɛ] em oposição a *le* = [lə], no singular.

Inglês

Os sons vocálicos do inglês descritos neste capítulo representam o padrão não regional de uma variedade britânica, comumente usada na mídia e por profissionais da educação na Inglaterra. Serão apontadas algumas diferenças, quando relevantes, em relação ao inglês americano. Como já antecipamos no início desta seção, o inglês tem seu inventário vocálico composto de 12 vogais orais, que tipicamente ocupam o núcleo silábico e são classificadas em termos de **qualidade** e **quantidade**. A **qualidade** se refere, assim como no francês, à posição da língua e à forma dos lábios (arredondados ou não arredondados). A **quantidade** diz respeito à duração da vogal, que é um aspecto relevante para o contraste de significado em pares como [bɪd] *bid* (oferta) vs. [bi:d] *bead* (conta) e [hʊt] *hut* (cabana) vs. *hurt* [hu:ɹt] (*ferir*), ainda que a duração seja variável a depender do grau de proeminência da palavra em dado contexto. No inglês britânico, as vogais são descritas como longas /i:/ e /u:/ ou breves /ɪ/ e /ʊ/. No inglês americano, as mesmas vogais são descritas por diferenças relativas à produção com maior tensão muscular (contraste 'tenso') para as vogais /i:/ e /u:/ e para produção com a língua um pouco mais abaixada e relaxada (contraste 'frouxo') para /ɪ/ e /ʊ/, que possuem a duração relativamente menor (ROGERSON-REVELL, 2017) e apresentam maior dificuldade para aprendizes brasileiros.

Apresentamos, na Figura 25, a representação das vogais do inglês, comparando-as às vogais do português. No triângulo vocálico do inglês, destacamos, em negrito, as vogais inexistentes no inventário fonológico do PB.

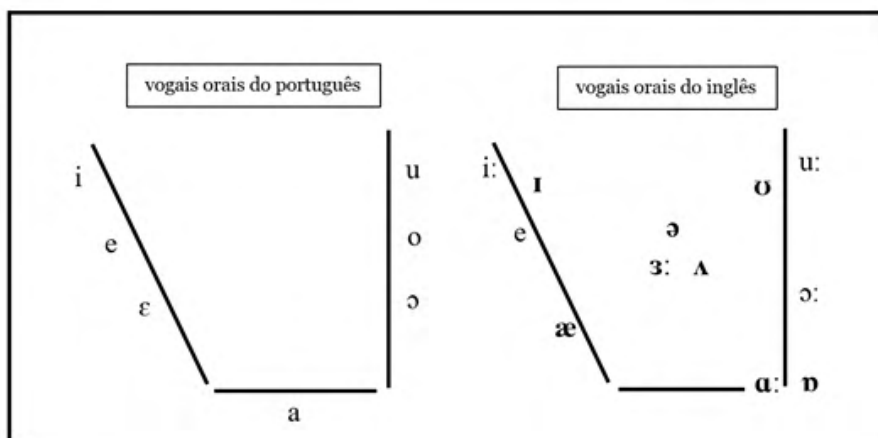


Figura 25: Vogais orais do português e do inglês.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de CÂMARA JR. (1970) e ROGERSON-REVELL (2017).

7. Diacríticos são símbolos do Alfabeto Fonético Internacional que representam certos detalhes de articulação dos sons. O símbolo : é utilizado para indicar o prolongamento na duração das vogais. A seguir utilizamos também o símbolo ˈ, que marca acento o primário.

Como no PB, o inglês possui acento lexical, ou seja, há mudança de significado conforme a sílaba tônica. Com o diacrítico // indicando o acento primário, a palavra *desert* (*deserto*), transcrita fonologicamente como /dezət/, tem acento na primeira sílaba e se distingue de *dessert* (*sobremesa*), transcrito /də'zɜ:t/, que tem a segunda sílaba acentuada (SETTER & SEBINA, 2017).

Com exceção do *schwa* [ə], as vogais do inglês se realizam plenamente em sílabas tônicas, como se observa no Quadro 7, que segue:

Vogais	Monossílabas tônicas		
[i:]	b[ɪ]tʃ	<beach>	(praia)
[ɪ]	b[ɪ]tʃ	<bitch>	(cadela)
[e]	b[ɛ]d	<bed>	(cama)
[æ]	b[æ]d	<bad>	(ruim)
[ɜ:]	p[ɜ:]rəl	<pearl>	(pérola)
[ə]	*		
[ʌ]	b[ʌ]k	<buck>	(bode)
[ɑ:]	lect[œ]r	<lecteur>	(leitor)
[ɒ]	c[ɒ]gh	<cough>	(tosse)
[ɔ:]	l[ɔ:]dr	<lord>	(senhor)
[ʊ]	b[ʊ]k	<book>	(livro)
[u:]	b[u:]t	<boot>	(bota)

Quadro 7: Exemplos de palavras com as vogais do inglês.

Fonte: Elaborado pela autora com exemplos de LIMA JR. & SILVEIRA (2020).

Segundo Lima Jr. & Silveira (2020), o inglês é conhecido por apresentar várias inconsistências entre sons e grafemas, em especial no que diz respeito à pronúncia de vogais. Para os autores, apesar de não ser um sistema perfeito em suas relações entre letras e sons, o PB tende a ser bem mais sistemático do que o inglês e uma das maiores dificuldades com as relações grafofonêmicas do inglês está na pronúncia do *schwa*, que aparece na maioria das sílabas átonas podendo ser representada por qualquer grafema vocálico, o que leva aprendizes brasileiros à pronúncia do som normalmente associado à letra, em vez do *schwa*. O *schwa* é a vogal mais recorrente do inglês, “além de ser a vogal original de quase todas as sílabas átonas, as demais vogais que podem ocupar

posição átona no inglês (normalmente /ɪ/ e /ʊ/) podem ser reduzidas para o *schwa* na fala encadeada” (LIMA JR. & SILVEIRA, 2020, p. 32). Elencamos alguns exemplos no Quadro 8 a seguir:

Letras	Palavras com [ə]		
<a>	br[ə]ziil[ə]n	<brazilian>	(brasileiro/a)
<o>	c[ə]nstruct[ə]n	<construction>	(construção)
<ou>	jeal[ə]s	<jealous>	(ciumento/a)
<u>	cult[ə]r[ə]	<culture>	(cultura)
<io>	pr[ə]port[ə]n[ə]l	<proportional>	(proporcional)
<e>	driv[ə]r	<driver>	(motorista)

Quadro 8: Grafia de [ə] em sílabas átonas.

Fonte: Elaborado pela autora com exemplos de LIMA JR. & SILVEIRA (2020).

Há, além da pronúncia do *schwa* relacionada a diferentes grafemas, outras questões relacionadas entre diferentes representações de grafia e pronúncia são verificadas. Como se observa no Quadro 9, o /i:/ também é representado de diferentes formas, enquanto a letra <a> representa diferentes fonemas.

Letras	Fonemas	Exemplos de palavras		
<a>	/e/	c[e]ʃke	<cake>	(bolo)
	/æ/	m[æ]t	<mat>	(esteira)
	/ə/	[ə]bouve	<above>	(acima)
	/e/	[ə]ny	<any>	(algum)
	/ɔ/	c[ɔ]ll	<call>	(chamada)
<ea>	/i:/	t[i:]	<tea>	(chá)
<ee>		m[i:]t	<meet>	(reunião)
<ey>		k[i:]	<key>	(chave)
<ie>		bel[i:]ve	<believe>	(acreditar)
<ei>		rec[i:]ve	<receive>	(receber)
<e>		m[i:]	<me>	(eu)
<i>		sk[i:]	<ski>	(esqui)
<eo>		p[i:]ple	<people>	(pessoas)
<oe>		Ph[i:]nix	<Phoenix>	(Fênix)

Quadro 9: Representações ortográficas e fonemas do inglês.

Fonte: Elaborado pela autora com exemplos de LIMA JR. & SILVEIRA (2020).

Uma dificuldade particular entre brasileiros aprendizes de inglês diz respeito aos contrastes entre vogais altas do inglês inexistentes no PB. Ao compararmos os dois sistemas vocálicos, conforme apresentados na Figura 21, vimos que, enquanto o português tem apenas duas vogais altas /i/ e /u/, o inglês tem quatro. Embora sejam utilizados os mesmos símbolos fonêmicos do português /i u/, as vogais do inglês tendem a ser mais altas, mais tensas⁸ e mais longas que no PB, por isso são marcadas com diacríticos de alongamento /i:/ e /u:/ (LIMA JR. & SILVEIRA, 2020). As vogais breves são representadas pelos mesmos símbolos utilizados para vogais postônicas finais do PB /ɪ/ e /ʊ/. Apresentamos no Quadro 10, a seguir, alguns exemplos de pares de palavras para ilustrar os contrastes entre as vogais altas do inglês:

Vogais longas (ou tensas)	Vogais breves (ou frouxas)
/i:/	/ɪ/
<leave> (deixar)	<live> (viver)
<eat> (comer)	<it> (isto)
<beat> (batida)	<bit> (pedaço)
/u:/	/ʊ/
<boot> (bota)	<foot> (pé)
<fool> (idiota)	<book> (livro)
<roof> (telhado)	<look> (olhar)

Quadro 10: Vogais altas do inglês.

Fonte: Elaborado pela autora com exemplos de LIMA JR. & SILVEIRA (2020).

Os exemplos apresentados nos mostram que, no caso de certas palavras inseridas no contínuo de fala, as vogais altas do inglês que não forem bem pronunciadas podem causar problemas de comunicação. Entre as palavras com /i:/ ou com /ɪ/, a confusão pode se estabelecer pelo mero fato a vogal ser produzida com mais ou menos duração na palavra, visto que a vogal é a única diferença nos pares apresentados. Vejam os enunciados em (4):

(18) *Iracema is a b[i:]ch. (Iracema é uma praia)*

vs.

Iracema is a b[ɪ]tch. (Iracema é uma cadela)

Para diferenciar a pronúncia das vogais altas anteriores /i:/ e /ɪ/, o aprendiz de inglês como L2 pode se basear na grafia, desde que se tenha da consciência da inconsistência dessa, como mencionamos neste capítulo. É recorrente que as palavras com <ea> (entre

8. As vogais do inglês classificadas como **tensas** são aquelas que exigem contração muscular da língua, enquanto as **frouxas** requerem relaxamento muscular da língua (LIMA JR. & SILVEIRA, 2020).

outras, como exemplificamos no Quadro 10) sejam pronunciadas com /i:/, enquanto as palavras grafadas com <i> tenham a pronúncia /i/. Nos exemplos com as vogais posteriores /u:/ e /ʊ/ não há pistas ortográficas, todas as palavras são grafadas com <oo> e, nos exemplos citados, diferenciam-se também pela consoante inicial, ou seja, não são **pares mínimos** – palavras que se distinguem pela diferença de somente um dos fonemas. Segundo Lima Jr. & Silveira (2020), não há muitos pares mínimos contrastando as vogais /u:/ e /ʊ/, e os erros de pronúncia nessas palavras, podem causar estranhamentos ou quebra de comunicação, ainda que não levem o ouvinte a interpretar um significado diferente. A palavra *hook* (*gancho*) deve ser pronunciada /hʊk/, e um ouvinte nativo de inglês pode ter dificuldade de interpretar a pronúncia /hu:k/, pois essa palavra não existe no inglês.

Por outros contrastes relativos às vogais inexistentes no PB que envolvem diferenças como vogal média vs. média-baixa, central vs. posterior, central vs. baixa etc., os aprendizes de inglês podem apresentar desvios de pronúncia de outras vogais do inventário inglês contendo os pares /e, æ/, /ʌ, ʊ/, /ʌ, ɒ/ como nos exemplos que seguem no Quadro 11:

<i>/e/</i>	<i>/æ/</i>
<bet> (aposta)	<bat> (bastão)
<bed> (cama)	<bad> (ruim)
<dead> (morto)	<dad> (pai)
<i>/ʌ/</i>	<i>/ʊ/</i>
<luck> (sorte)	<look> (olhar)
<buck> (bode)	<book> (livro)
<tuck> (dobrar)	<took> (tomou)
<i>/ʌ/</i>	<i>/ɒ/</i>
<fund> (fundo)	<fond> (afetuoso)
<duck> (pato)	<dock> (doca)
<buddy> (amigo)	<body> (corpo)

Quadro 11: Contrastes vocálicos do inglês com os pares /e, æ/, /ʌ, ʊ/, /ʌ, ɒ/.

Fonte: Elaborado pela autora com exemplos de LIMA JR. & SILVEIRA (2020).

Com as descrições apresentadas para os sistemas vocálicos do francês e do inglês, procuramos entender as dificuldades encontradas, sobretudo por aprendizes brasileiros que adquirem essas línguas como L2. A seguir, tratamos das vogais do espanhol que, como já mencionamos, contém seu sistema vocálico mais simples que do PB, o que nos leva a suspeitar relativa facilidade para brasileiros adquirindo essa língua.

Espanhol

Independente do dialeto, o sistema vocálico do espanhol é composto por cinco vogais /a, e, i, o, u/, que se mantém em posição tônica ou átona. Isso não significa que não haja nenhum tipo de variação na realização dessas vogais. Segundo Serena (2003), as vogais médias /e/ e /o/ podem ser realizadas como [ɛ] e [ɔ] dependendo da estrutura silábica, por exemplo, quando a vogal é seguida de [r] ou [x] em sílabas átonas ou tônicas do tipo CVC (Consoante + Vogal + Consoante), mas sem mudanças de significado, como em <diversos>, <internacional> ou em <motor>, <importância>.

A seguir, na Figura 26, apresentamos o triângulo vocálico do espanhol comparando-o como o do PB:

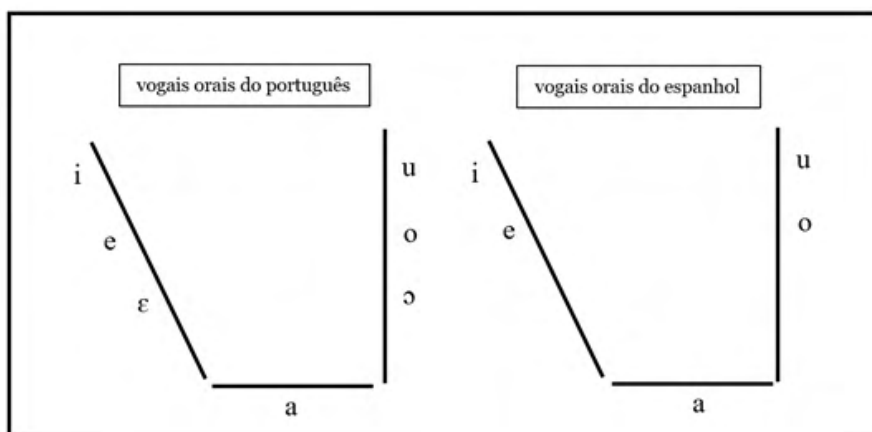


Figura 26: Vogais orais do português e do espanhol.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de CÂMARA JR. (1970) e BLANK & MOTTA-AVILA (2020).

O sistema vocálico do espanhol se mantém com 5 segmentos independentemente da posição da vogal na palavra, seja em sílabas átonas ou tônicas, o que torna o sistema um sistema simples, simétrico e estável (MAZZAFERRO & MATZENAUER, 2019). Isso não significa que não haja variação. As vogais estão sujeitas a mudanças articulatórias e, conseqüentemente, acústicas, a depender do contexto de fala (formal ou coloquial) e alguns contextos favorecem mais fenômenos de variação acústica, como vogais átonas de palavras paroxítonas diante de pausa e de proparoxítonas (dessas, a vogal final é menos 'relaxada/descontraída' do que a da penúltima sílaba) (SANTOS & ALVES, 2019).

Vogais	Tônicas	Pretônicas	Postônicas
[i]	p[i]so <peso> (apartamento)	p[i]loto <piloto> (piloto)	repúb[i]ca <república> (república)
[e]	p[e]so <peso> (peso)	s[e]guido <seguido> (seguido)	verd[e] <verde> (verde)
[a]	p[a]so <passou> (passou)	[a]migo <amigo> (amigo)	mod[a] <moda> (moda)
[o]	p[o]so <posso> (sedimento)	h[o]rmiga <hormiga> (formiga)	honest[o] <honesto> (honesto)
[u]	p[u]so <puso> (colocar)	t[u]rismo <turismo> (turismo)	póst[u]mo <póstumo> (póstumo)

Quadro 9: Exemplos de palavras com as vogais do espanhol

Fonte: a autora.

Por ter um sistema de vogais que é um subgrupo do sistema do PB, seria esperado que o espanhol fosse facilmente aprendido por brasileiros. Entretanto, por lançarem mão dos conhecimentos de sua língua materna, falantes nativos de PB podem apresentar dificuldades significativas para produção de vogais do espanhol (BLANK & MOTTA-AVILA, 2020), pois é comum que transfiram processos fonológicos do PB para a L2 em contextos em que se observam diferentes realizações dos sons vocálicos. O mais comum é codas com <l> serem produzidas como semi-vogais [w], como em <canal> pronunciado por brasileiros [ka'naw] em vez de [ka'nal] ou em <hável>, pronunciado ['a.biw] em vez de ['a.bil].

Outro aspecto que, comumente, falantes nativos de PB transferem para o espanhol é a nasalização de vogais que precedem consoantes nasais, como em *hombre* (*homem*) e *campo* (*campo*). Como vimos no capítulo 3, o PB tem o processo de nasalização e muitas vezes, além de nasalizar, a produção ocorre em forma de ditongo (a palavra <homem> pode ser realizada como [õ.mẽ] ou como [õ.mẽĩ]). No entanto, o espanhol não nasaliza nem transforma em ditongo, o que significa que a vogal é produzida não-nasalizada e a nasal ocorre depois (<hombre> [om.bre]). Os brasileiros produzirão esta palavra como [õ.bre]. Por outro lado, como os falantes de espanhol não têm este processo, eles produzirão [o.men] para *homem*.

Por fim, citamos mais uma característica de realização fonética que marca o sotaque de brasileiros, a realização de [ɪ] e [ʊ] em sílabas postônicas finais grafadas com <e> e <o>, como *leifɪ* e *bolʊ*, e em sílabas pretônicas como em *costume* que pode ser pronunciada como c[ɪ]stume (MASIP, 1999). Como observamos, embora o brasileiro não necessite aprender a pronunciar uma “nova vogal”, ele precisa aprender que as vogais se comportam de modo diferente nesses dois sistemas linguísticos, e é esse comportamento que evidencia o sotaque estrangeiro nesse caso. Palavras como *hombre* e *pelo* não deverão ser pronunciadas com [ɪ] e [ʊ] finais - [ombrɪ] e [pelʊ] (BLANK & MOTTA-AVILA, 2020).

No caso dos falantes de espanhol que aprendem o PB, as vogais /ɛ/ e /ɔ/ tendem a ser abrigadas nas categorias em que se encontram /e/ e /o/. Na maior parte do tempo, segundo Brum-de-Paula & Ferreira-Gonçalves (2020), isso não afeta a comunicação e tende a ser algo peculiar que marca a identidade linguística do locutor. Entretanto, pares como *selo* (substantivo e verbo) ou como *olho* (substantivo e verbo) vão trazer dificuldades e aqueles que visam a aprimorar a pronúncia precisam perceber que /e/ e /ɛ/, /o/ e /ɔ/ não são elementos das mesmas categorias.

5.2 Consoantes

Diversos estudos sobre a aquisição de L2 mostraram que as mesmas consoantes, quando inseridas no contínuo da fala de diferentes línguas, apresentam diferenças que, ainda que muito pequenas e não contrastivas, são suficientes para que o falante seja percebido como estrangeiro. Geralmente, o conjunto de consoantes testado nesses estudos é o das oclusivas /p, t, k/ e suas produções em inglês, espanhol, francês e PB. Embora os aspectos físicos que desencadeiam distinções fonéticas sejam importantes detalhes para a percepção do sotaque, optamos por focar em consoantes inexistentes nos sistemas linguísticos de aprendizes de L2 que podem causar ruídos de comunicação.⁹

Lembramos que o francês, assim como o espanhol e o português, são línguas neolatinas, compartilham muitos aspectos e têm seus sistemas consonantais muito similares. Há, entretanto, algumas diferenças. A fim de destacarmos essas diferenças, reproduzimos a tabela IPA contendo fonemas e fones do PB:

Articulação	Bilabial	Labiodental	Dental ou alveolar	Alveolopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Oclusivas	/p/ /b/		/t/ /d/			/k/ /g/	
Fricativas		/f/ /v/	/s/ /z/	/ʃ/ /ʒ/		/x/ [χ]	[h] [ɦ]
Africadas				[tʃ] [dʒ]			
Nasais	/m/		/n/		/ɲ/		
Tepe			/l/				
Vibrante			[r]				
Retroflexa			[ɻ]				
Laterais			/l/		/ʎ/		

Tabela 2: Fones e fonemas consonantais do PB.

Fonte: Adaptado de SILVA (2015[1998]).

9. Os estudos de percepção fonêmica do PB, alguns fones estão incluídos na Tabela 2, com maiores detalhes sobre a percepção de sotaque estrangeiro pela produção das consoantes oclusivas.

as diversas realizações de /R/, o [tʃ] e o [dʒ]. Há algumas restrições posicionais: /ʎ r ɲ/ não ocorrem no início de palavra e somente /ʎ S R N/ podem aparecer em coda. As codas têm normalmente uma consoante, e poucos casos são encontrados com duas (*perspectiva*, *transparente*, *solstício*). Quando há casos de outra consoante em coda na grafia, acrescenta-se uma vogal [ɪ] (vogal epentética) de modo a adequar a estrutura silábica: como *perspectiva* [pers.pe.kɪ.tʃi.va]. . Antes da vogal da sílaba, no ataque, também só são permitidas duas consoantes, e a segunda é sempre /ʎ r/, como *claro* [kla.rʊ], *troca* [tro.ka]. Por conta dessas duas possibilidades quanto ao preenchimento da sílaba, é possível encontrar, na ortografia, sequências de até 4 consoantes no meio de palavra, mas pertencendo a sílabas diferentes: *transplante* [três.plê.tʃ ɪ], *transcrição* [trás.kri.sêw].

Devemos também lembrar que alguns processos modificam a produção desses fonemas. Por exemplo, o /s/, em fim de sílaba, pode ser produzido como [z], se depois se seguir uma vogal (*as alunas* [a.za.lu.nas]) ou uma consoante sonora (*as meninas* [az.me.ni.nas]). A líquida lateral /l/ pode ser produzida como semivogal [w] quando em fim de sílaba (como em *mel* [mɛw], *alto* [aw.tʊ]).

De acordo com Tranel (1987), há no francês 17 fonemas consonantais: /p b t d k g f v s z ʃ ʒ m n ɲ l r/, e todos eles compõem o sistema do PB. No entanto, o francês não possui o l palatal /ʎ/ (palavras como *filha* e *abelha*, em francês: [fiʝə] *fille* e [abɛʝə] *abeille*) e nem o R fraco /r/ (trataremos dos sons de /R/ na próxima seção). Outra importante diferença está relacionada à posição da consoante /l/ em fim de sílaba. O francês mantém a realização alveolar (como [l]) em coda, seja após uma vogal: *m[ɛl] miel (mel)*, seja após uma consoante: *peu[pl] peuple (povo)*, ou *aveu[gl] aveugle (cego)*.

O inglês, de acordo com a descrição de Alves & Engelbert (2020), conta com 22 consoantes: /p b t d k g f v θ ð s z ʃ ʒ h tʃ dʃ m n ŋ l ɹ ɹ̩/. Dois fonemas do inglês que não fazem parte do inventário consonantal do PB tipicamente causam problemas para os brasileiros: /θ/ e /ð/, presentes em palavras de uso comum como [θ] *ing thing (coisa)* e [ð] *ose those (aqueles)*. Além disso, enquanto as consoantes africadas [tʃ] e [dʒ], no PB, só ocorrem em contextos específicos como [tʃ] *ia* e /dʒ/ *ia*, sem contraste de significado com /t/ e /d/, no inglês correspondem a fonemas /tʃ/ e /dʒ/, pois distinguem o significado de palavras e podem ocorrer tanto no início, [tʃ] *air <chair> (cadeira)* vs. [ʃ] *are <share> (compartilhar)*, ou [tʃ] *ip <tip> (ponta)* vs. [tʃ] *ip <chip> (lâmina eletrônica)*, [dʒ] *eeep <jeeep> (jipe)* vs. [d] *eeep <deep> (profundo)*, quanto no final das palavras, *ca[tʃ] <catch> (capturar)* vs. *ca[t] <cat> (gato)* e *rɪ[dʒ]e <ridge> (cume)* vs. *rɪ[d] <rid> (livrar)*.

As sílabas do inglês podem ter núcleo consonantal, como na segunda sílaba da palavra <button> [bət.n] (botão) ou em <ankle> [ˈæŋ.kl] (tornozelo), e o ataque pode ter até 3 elementos (*split*) e a coda pode ter até 4 consoantes (como em *texts*). Uma outra questão é que em inglês a ocorrência de /z/ no fim de palavras pode não ser resultado de um processo, já que trocar /s/ por /z/ distingue significado, como no par *bus* (ônibus)

e *buzz* (zumbido). O inglês também tem processo de assimilação de vozeamento, como o português, mas com uma direção diferente: em português, o /s/ é produzido como [z] dependendo do vozeamento do segmento que o segue (*casa[s] particulares* x *casa[z] maravilhosas*), enquanto que, em inglês, esse processo depende do vozeamento do segmento que vem antes (*caf[s] next to me* x *bug[z] close to me*) e só ocorre quando esse [s] indica a 3ª pessoa do singular, o possessivo ou o plural.

Um tipo de transferência de L1 para L2 que está mais relacionado à estrutura silábica do que aos aspectos segmentais é a epêntese de [i]. Marca do sotaque brasileiro tanto no francês como no inglês, a epêntese causa a reestruturação silábica e pode, ou não, mudar o sentido do enunciado. A seguir, apresentamos alguns exemplos de epêntese, as prováveis pronúncias brasileiras são marcadas com *:

a) em palavras com /s/ em ataque silábico seguido de outra consoante:

francês: *sportive* → *[is]portive (*esportivo*)

inglês: *school* → *[is]chool (*escola*)

b) em palavras com consoantes plosivas em coda silábica:

francês: *bec* → *be[kɪ] (*bico*)

inglês: *dog* → *dɔ[gɪ] (*cachorro*)

c) sequências de consoantes que não ocorrem em PB:

francês: *psychologue* → *[pisi]chologue (*psicólogo*)

inglês: *textuality* → *[tɛkis]tuality (*textualidade*)

É interessante notar que nos casos em (a) a epêntese é inserida depois do /s/, enquanto nos outros casos, a vogal epentética é inserida depois (caso (b)) ou no meio da sequência (caso (c)).

Em alguns casos de epêntese de [i] em inglês pode haver mudança de significado: [is]chool <school> (*escola*) → <it's cool> (é legal). Em outros, a palavra tende a ser percebida como diminutivo: dog[i] <dog> (*cachorro*) → <doggy> (*cachorrinho*). Um modo interessante e divertido de praticar a pronúncia de consoantes oclusivas em coda é pela repetição de trava-línguas. Em inglês: *A b[ɪ]g blaɔ[k] bu[g] bit a b[ɪ]g blaɔ[k] bear. Where's the b[ɪ]g blaɔ[k] bear the b[ɪ]g blaɔ[k] bu[g] b[ɪ]t?* O exemplo de Cardoso (2017) contém oclusivas bilabiais e velares em ambientes que favorecem ou dificultam a percepção e a produção dessas consoantes.

O espanhol apresenta dois sistemas consonantais: um que representa grande parte da Espanha, contendo os fonemas: /p b f m t d θ s n l r r̄ j ɲ λ k g x/ e outro, característico da América Latina, Andaluzia e Ilhas Canárias (BRISOLARA & SILVA, 2020), do qual não fazem parte /θ λ/. Tomando como referência a variedade europeia, chamamos a atenção

para uma diferença fundamental em relação ao sistema consonantal do PB, que é a ausência de pares contrastivos com /b/ e /v/, /f/ e /v/, /s/ e /z/, /ʃ/ e /ʒ/.

O contraste entre /b/ e /v/, presente no PB e ausente no espanhol, implica a ausência da distinção entre palavras como *vala* e *bala*. Os grafemas e <v> são pronunciados como /b/, que se realiza de modo diferente do PB. No espanhol, essa consoante é descrita como fricativa bilabial e representada foneticamente por [β]: *no[β]io* <novio> (*noivo*), *ne[β]ar* <nevar> (*nevar*). Assim, palavras grafadas com <v> são sistematicamente pronunciadas com [β]. Como /b/ e /v/ não são distintos em espanhol, /f/ e /v/ também não, acaba-se também com uma não distinção em pares de palavras do PB como *fala* e *vala* (SANDES, 2010).

Os grafemas <z> e <s> também não se distinguem, pois há apenas o /s/, salvo em casos de variação geográfica (diatópica). Por exemplo, nas Ilhas Canárias e parte da América se verifica a realização de /θ/. Os fonemas /s/ e /θ/ correspondem às grafias <za, ce, ci, zo, zu>, por exemplo: <zapato>, <cena>, <encima>, <zodíaco>, <anzuelo> (SANDES, 2010).

A distinção entre as fricativas /ʃ/ e /ʒ/ também se diferencia do PB. Essas consoantes têm diferentes realizações escritas: /ʃ/ é representado por <ch> e <x> (como em *chuva* e *xícara*); /ʒ/ é representado por <g> ou <j> (*janta, gente, gigante, joia, julho* etc.). No espanhol, <ch> se pronuncia [tʃ] (como em *muchacho, chico*), <j> e <g> se pronunciam [x] (*jamás, gigante, generoso*), os sons /ʃ/ e /ʒ/ são relativos à grafia <ll>, que também pode se realizar como /ʎ/ ou como /i:/, a depender da região: na América do Sul, <calle> (*rua*) tende a ser realizada como *ca[ʃ]e* ou *ca[ʒ]e*, na Espanha, observam-se as pronúncias *ca[ʎ]e* ou *ca[ʎ]e* (BRISOLARA & SILVA, 2020).

Para aprendizes brasileiros, as maiores dificuldades do sistema consonantal espanhol dizem respeito à pronúncia de três sons ausentes no PB: [θ], [j], [x]. Os fonemas /θ/ e /x/ distinguem palavras como: *a[ʃ]ar* <alfar> (*oleiro*) e *a[θ]ar* <alzar> (*levantar*), *o[s]o* <oso> (*suportar*) e *o[x]o* <ojo> (*olho*), *mo[f]a* <mofo> (*zombaria*) e *mo[x]a* <moja> (*molhado*), /θ/ representado pela grafia <z> ou <c>, como em *ro[θ]a* <roza> e *[θ]ere[θ]a* <cereza>; /x/ é grafado com <j> ou <g> (diante de [e i]), como em *[x]irafa* <jirafa> ou *[x]ema* <gema> e há o contraste com /r/ (*bajo* [baxo] x *barro* [baro]).

5.3 A Realização de ‘R’

Do ponto de vista fonético, a análise da fala adulta em dialetos do português evidencia a pronúncia variável de ‘R’, sobretudo em coda silábica. “Em palavras como ‘porta’ e ‘mulher’, é um dos índices mais salientes de diferenciação dialetal no português brasileiro e tem sido objeto de diversos estudos sociolinguísticos nos últimos anos, em diversas comunidades” (OUSHIRO & MENDES, 2013, p.67). O *tap* (ou *tepe*, R fraco representado por [r]) comumente é caracterizado como variante “paulistana” de R em coda

silábica, que contrasta com a realização do chamado R caipira dos paulistas do interior [ɹ],¹⁰ com a fricativa velar de cariocas (o R forte representado de dois modos: [x] ou [ʀ], a depender de uma distinção fonética na pronúncia), ou a fricativa glotal de belo-horizontinos (produzida na região posterior do trato vocal, representada por [h] ou por [ɦ], a depender de diferenças fonéticas) (SILVA, 2015 [1998]). “Entre as línguas do mundo, podem ser produzidos como aproximantes alveolar e retroflexo, como vibrantes alveolar e uvular, como *tap* alveolar, pós-alveolar e retroflexo, como fricativas de ponto posterior (velar, uvular e glotal) e mesmo como *off* (aproximantes à direita da vogal) rotacizantes, como no caso do ‘R’ caipira” (BARBOSA & MADUREIRA, 2015, p. 535).

Embora haja todos esses diferentes modos de realização da consoante R que, para os exemplos citados em coda de palavras do português não implicam mudanças de significado, o contraste entre /r/ (R fraco) e /R/ (R forte) é atestado em posição intervocálica, por exemplo: *fo[r]a* e *fo[x]a*, *ca[r]o* e *ca[x]o*, *e[r]a* e *e[x]a*, entre outros. Como mencionado, em todos os dialetos do PB, /r/ também ocorre no ataque de determinados grupos consonantais, como em *p[r]ata* ou *ç[r]osta*. O R forte sempre ocorre em início de palavra, como em *rota* e, no meio da palavra, em ataque silábico, se precedido por consoante, como em *Israel* e *honra* (SILVA, 2015 [1998]).

Em francês, a pronúncia de R também conta com uma considerável variação regional. Uma análise diacrônica descreve este segmento como “vozeado desde sempre” (DEMOLIN, 2001, p. 63) e em todos os contextos fonéticos, tendo o R apical (produzido com a ponta da língua, também chamado *R roulé*) desaparecido no século XVII, dando lugar à realização dorso-velar, criada pela alta sociedade parisiense, na mesma época. Em francês contemporâneo, ainda que se verifiquem diferenças regionais, sendo fricativa dorso-velar ou dorso-uvular no falar parisiense, ou apical na região sul da França, R não é uma consoante fonologicamente de caráter distintivo, como no português, tendo em vista que não forma pares de palavras com distinção de significado (BERRI, 1996).

A realização de R, menos variável em francês do que em PB, desencadeia uma das marcas mais fortes do sotaque de franceses falando PB. Entendemos melhor esse processo ao lembrarmos que as línguas estão submetidas a regras e restrições para a organização dos segmentos em sílabas. Enquanto o PB só admite que o R acompanhe ataques complexos se realizado como /r/, no francês, somente o R forte, representado foneticamente por [ʀ], ocupa essa posição. O resultado é a provável pronúncia de *p[ʀ]ato* por um falante francês em vez de *p[r]ato*, que seria típico de um falante brasileiro. Por outro lado, é uma das estruturas mais difíceis na aprendizagem de francês por falantes nativos de português brasileiros. Uma técnica que pode ajudar os alunos a incluírem o R

10. Alguns autores usam o termo R retroflexo, representado por [ɻ], para marcar um efeito articulatório: a projeção da lâmina da língua para a parte posterior do trato vocal. Optamos pela expressão mais genérica R caipira, e notação fonética [ɹ], uma vez que diferentes configurações articulatórias, com ou sem retroflexão da língua (ou seja, o deslocamento da língua para trás), podem causar o mesmo efeito perceptivo para o ouvinte.

forte em sílabas complexas é reorganizar a estrutura da sílaba com a repetição de uma vogal epentética, desfazendo, assim, o grupo inexistente em português. Por exemplo, em uma palavra como *stratégie* [stʁa.te.ʒi] (estratégia) a reestruturação geraria *[sta.ra.te.ʒi]. Repetir a nova palavra diversas vezes acelerando a velocidade da repetição é uma estratégia que pode ser aplicada em sala de aula para conduzir o aprendiz à pronúncia esperada para ataques complexos franceses contendo [ʁ].

No inglês, R pode se realizar como consoante fricativa glotal surda /h/ ou como aproximante vozeada /ɹ/ e são distintivas em início de palavra: [h]at (*chapéu*) vs. [ɹ]at (*rato*). A primeira só ocorre em ataque silábico: [h]appy (feliz), a[h]ead (à frente) en[h]ance (realçar). A segunda forma /ɹ/ pode ocorrer nos seguintes contextos (CAMARGOS, 2013):

- a) Final de sílaba e de palavra – mo[ɹ]ning (*manhã*), ba[ɹ] (*bar*)
- b) Final de palavra seguida de consoante – pa[ɹ]k (*parque*)
- c) Final de sílaba seguida de vogal – me[ɹ]y (*alegre*)
- d) Início de palavra – [ɹ]ock (*pedra*)
- e) Ataque complexo – p[ɹ]ice (*preço*)

Segundo Alves & Engelbert (2020), a pronúncia de R também está sujeita a substituições motivadas por transferências de padrões grafo-fônico-fonológicos por aprendizes brasileiros. No caso de palavras grafadas com R, como *rat* (*rato*) ou *real* (*real*), os aprendizes tendem a produzir do mesmo modo que os cognatos do português *rato* ou *real*, em lugar de utilizarem a aproximante [ɹ]. Para os falantes nativos de inglês, ao contrário, verificamos o sotaque no português pelo uso de [ɹ] em ambientes fonéticos onde são pouco comuns entre as variedades brasileiras, como em coda silábica ou ataque complexo.

No espanhol, segundo Carvalho (2004), os Rs se realizam de maneira mais homogênea do que no PB, apresentando apenas dois fonemas: /r/ e /r̄/ que se opõem apenas em posição intervocálica: pe[r]o <pero> (mas) e pe[r̄]o <perro> (cachorro). Em final de sílaba ou de palavra, eles se neutralizam: não há oposição de significado entre as palavras pa[r]te e pa[r̄]te. Em início de palavra, só aparece a vibrante múltipla: [r̄]ico. Há, ainda, a fricativa velar surda [x] representada ortograficamente por <g> ou <j> diante de [e, i], como em [x]irafa, para <jirafa> e [x]ema para <gema>. Fonologicamente, então, temos 3 fonemas: /x r r̄ /, e os dois primeiros são os que mais causam dificuldades para os brasileiros, já que a alternância (comum no português porque são fones que distinguem dialetos) pode levar a mal-entendidos. Por exemplo, *bajo* (baixo) e *barro* (barro), *jamón* (presunto) e *Ramón* (nome próprio).

6 | O FATOR IDADE PARA A AQUISIÇÃO DE L2

No capítulo 4, abordamos certas teorias que assumem uma capacidade inata e um limite de idade para que os indivíduos adquiram a língua materna levando em conta casos de crianças que, privadas de convívio social, falharam no desenvolvimento da linguagem. Com frequência, teorias e modelos teóricos que procuram explicar a aquisição de L2 também são postulados sob a perspectiva da **Hipótese do Período Crítico**. Esses estudos são baseados em dados de crianças que adquirem segunda língua e, em muitos casos, com mais facilidade e maior proficiência do que os adultos.

Entretanto, há pouco consenso sobre se as vantagens das crianças vêm da plasticidade neural, ou se é o início precoce que lhes resulta em anos adicionais de aprendizagem. Diversas pesquisas trazem ainda outros fatores para a discussão: (i) limitações no processamento cognitivo (que impedem que as crianças se distraiam com informações irrelevantes do ambiente de aprendizagem); (ii) a não interferência da L1 (que pode não ter sido adquirida de modo completo); (iii) maior disposição para experimentar e cometer erros; (iv) maior desejo de se adequar ao comportamento linguístico de seus pares; (v) maior probabilidade de aprender por meio da imersão em uma comunidade de falantes nativos (cf. HARTSHORNE et al., 2018). O ponto pacífico entre os estudiosos é o fato de, após determinada idade, a aquisição de uma L2 parece não ocorrer da mesma forma que a aquisição de L1.

Ainda que por percursos diferentes das crianças, sabemos que aprendizes de L2, mesmo aqueles que iniciaram seus estudos depois do suposto “período crítico”, podem atingir a proficiência de falantes nativos em diferentes aspectos da língua, como um bom domínio de vocabulário. Boengaerts (2005) ressalta que poucos estudos sobre aquisição de L2 trazem informações individuais que incluam maiores detalhes sobre a experiência educacional e padrões de uso de L1 vs. L2, ou seja, entre familiares, vizinhos e no trabalho durante o período de permanência em país estrangeiro. Os estudos também carecem de informações sobre os aspectos sociais e psicológicos: motivações (sociais ou profissionais), importância de ser percebido como nativo, percepções do próprio aprendiz no uso de L2, bem como o senso de pertencimento àquela cultura.

Flege (1987) defende que, ainda que a pronúncia seja o aspecto mais difícil para a aprendizagem entre os indivíduos mais velhos, isso pode não estar diretamente relacionado à idade. Entre outros argumentos, o autor diz que, por um lado, as crianças apresentam a pronúncia acurada porque o sistema fonético e fonológico da L1 ainda está se estabelecendo, como se não estivesse cristalizado. Por outro lado, os adultos possuem uma quantidade de conhecimentos acumulados pela experiência de vida que limita todas as novas experiências de aprendizagem, inclusive as de L2. Flege (1987) aponta que diferenças na realização da pronúncia por adultos e crianças (nem sempre mais próximas ao alvo) podem ser atribuídas aos níveis de alfabetização maior dos adultos, mais propensos

às associações da ortografia ao sistema fonêmico para interpretação dos sons de L2.

Segundo Flege (1987), se expostos ao treinamento perceptual, adultos e crianças terão o mesmo desempenho. E isso se aplica também ao ensino de pronúncia (ALVES 2021), que não deve estar em segundo plano, lugar que tradicionalmente tem ocupado nas salas de aula, sobretudo nos primeiros anos da abordagem comunicativa do ensino de línguas. Treinamentos e instrução explícita, devem ter seu lugar no ambiente pedagógico, uma vez que se confirma sua pertinência junto a outros domínios da gramática.

Flege (1981) ressalta que, quando nativos estão diante de falantes de L2, o que ouvem é uma combinação de diferentes aspectos da pronúncia, relativos não só aos segmentos, mas aos fenômenos que ocorrem na cadeia de fala, além de também perceberem as melodias características de cada língua. Os sotaques estrangeiros podem gerar certos efeitos negativos aos falantes não nativos, como o de ser mal compreendido, ou mal interpretado caso o nativo tenha de se esforçar para entender um enunciado, o que pode evocar a criação de estereótipos negativos em relação ao falante de L2. Para concluir, queremos reforçar a ideia de que melhorar a performance na pronúncia em L2 não visa à reprodução da língua tal qual a de um falante nativo, o trabalho voltado ao treinamento de pronúncia tem como objetivo primordial a produção de fala inteligível.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, procuramos tratar alguns temas que permeiam a aquisição de uma língua estrangeira e suas diferenças em relação à aquisição de língua materna. A partir de uma abordagem teórica, partimos às questões mais práticas, diante das quais os professores irão se deparar, tanto para o ensino de línguas estrangeiras quanto para o ensino do português aos alunos estrangeiros.

Além de contribuir com as práticas em sala de aula, esperamos despertar reflexões que levem os leitores a se aprofundarem nos estudos sobre vínculos entre sons e significados para a construção das novas gramáticas dos aprendizes. Nosso intuito aqui foi apresentar o percurso de aquisição de L2 pelo mapeamento de representações fonéticas e fonológicas, oferecendo subsídios para o desenvolvimento das capacidades de comunicação, compreensão e expressão dos aprendizes.

Para Saber Mais!

Pequenas atitudes e práticas diárias podem ajudar o aluno a desenvolver o sistema de L2. Como sugestões, o professor pode solicitar aos aprendizes:

- Mudar o idioma de interação nas redes sociais;
- Assistir a filmes e séries sem dublagem, com legendas na língua alvo a depender do nível de proficiência dos alunos;
- Ouvir músicas e brincar de karaokê (no YouTube há muitas músicas em versão karaokê);
- Cumprir desafios e jogos na internet, como Kahoot e Quizlet;
- Interagir em L2 nos grupos de WhatsApp;
- Sugerir, nas redes sociais, canais de professores de línguas que produzem conteúdos como:

English in Brazil

(<https://www.youtube.com/channel/UCcNm9fM9V5wf-0PZVmkM08g>)


123 Francês

(<https://www.youtube.com/c/123Franc%C3%AAs>)


123 Espanhol

(<https://www.youtube.com/channel/UCSZ5IBBVr3rFRylal6uCZuQ>)

Fonologia, Aquisição e Educação

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 



 Santander Universidades


 **PRCEU**
pró-reitoria de cultura
e extensão universitária


 **Atena**
Editora
Ano 2021

Fonologia, Aquisição e Educação

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

