

A INTERFERÊNCIA DAS RELAÇÕES GRAFOFONÊMICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA NAS RELAÇÕES GRAFOFONÊMICAS DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

The interference of the graphophonemic correspondences of Portuguese as a Mother Tongue in the graphophonemic correspondences of English as a Foreign Language

Tabata Martins Rubim SOARES (Faculdade Cultura Inglesa, São Paulo, SP, Brasil)

RESUMO: *O presente artigo relata a pesquisa feita a partir da leitura em voz alta de uma lista de palavras em língua inglesa por estudantes entre 9 e 10 anos de idade de uma escola pública de São Paulo. O objetivo do estudo foi analisar a interferência da língua portuguesa (língua materna) sobre a língua inglesa (língua estrangeira) na performance das crianças no que tange às relações de letra-som em ambas as línguas. Para tanto, foram analisadas as leituras de 24 palavras por cada um dos 20 alunos, a partir de 4 grafemas presentes em ambas as línguas (-s, -l, -g e -ch). Após a análise desses dados, percebeu-se que as regras já consolidadas sobre as relações grafofonêmicas (letra-som) na língua portuguesa influenciam diretamente na produção oral na leitura das palavras em língua inglesa. Constatou-se que os padrões da língua materna criam regras para a leitura das palavras estrangeiras de menor frequência do convívio dos aprendizes e isso é agravado pelo fato de a língua portuguesa parecer ser mais direta em suas relações entre grafema-fonema, diferente da língua inglesa, que possui mais sons para representar cada grafema.*

PALAVRAS-CHAVE: Relações Grafofonêmicas; Pronúncia; Transferência Fonológica; Lista de palavras

ABSTRACT: *The present article reports the research made from reading aloud a list of words in English by students ranging from 9 and 10 years of age from a public school in São Paulo. The purpose of the study was to analyze the interference of Portuguese (as a mother tongue) on the English (as a foreign language) in the children's performance regarding the letter-sound relations in both languages. For this, 24-word readings were analyzed for each of the 20 students, based on 4 graphemes present in both languages (-s, -l, -g and -ch). After analyzing these data, it was noticed that the rules already consolidated on the graphophonemic correspondences (letter-sound) in Portuguese influenced directly the oral production of reading the words in English. It was verified that the patterns of the mother tongue create rules for the reading of words not so frequent or common for the learners and this is aggravated by the fact that Portuguese seems to be more transparent in its relations between grapheme-phoneme than English, which has more sounds to represent each grapheme.*

KEYWORDS: Graphophonemic Correspondence; Pronunciation; Phonological Transfer; List of words.

INTRODUÇÃO

No ensino de língua inglesa para crianças do ensino fundamental 1, é comum os professores se depararem com dúvidas em relação à influência que a língua materna exerce no aprendizado da língua estrangeira no que tange à pronúncia das palavras, ou seja, a até que ponto a língua portuguesa pode ajudar ou atrapalhar a performance das crianças ao aprenderem a falar e a ler em voz alta, palavras em língua inglesa. Segundo o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), documento oficial para o Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Paulo, no Ciclo 1 (primeiros, segundos e terceiros anos) o ensino de língua inglesa deve ter foco na oralidade a partir de atividades lúdicas por meio de brincadeiras e canções e somente no Ciclo 2 (quartos, quintos e sextos anos) que se inicia o trabalho com a apresentação escrita das palavras. Então, quando as crianças chegam ao quarto ano, inicia-se o período em que passam a ler efetivamente as palavras em língua inglesa e a trazer a influência da língua portuguesa nessa leitura em voz alta. Assim, o tema dessa pesquisa é a influência dessa língua materna sobre a língua inglesa em relação à apresentação escrita versus a verbalização oral de vocábulos.

O objetivo era compreender como as relações grafofonêmicas (letra/som) do sistema do português brasileiro podem exercer uma pressão sobre as relações grafofonêmicas do sistema da língua inglesa como segunda língua para aprendizes entre 9 e 10 anos, ao lerem vocábulos em voz alta, especificamente com os seguintes grafemas e seus respectivos fonemas: -ch (/ʃ/, /tʃ/, /k/); -g (/g/, /dʒ/, /ʒ/); -l (/l/ “light”, /l/ “dark”); -s (/s/, /z/). Se os alunos nessa faixa etária, ainda iniciantes, farão transferências relacionadas de suas línguas maternas para a língua sob aprendizagem, é necessário estudar e compreender melhor como isso se dá, como ocorrem estas transferências fonológicas e como isso pode ou não atrapalhar esse aprendiz nessa fase. Para isso, a pesquisa abrangeu a participação de 20 crianças alfabéticas de dois quartos anos do Ciclo II interdisciplinar do Fundamental 1 de uma escola da Prefeitura de São Paulo, que fizeram a leitura em voz alta de 24 vocábulos na língua inglesa a partir dos 4 grafemas já citados. Com base nessa leitura em voz alta gravada e posteriormente analisada, fez-se um estudo das regras e padrões que as crianças levaram da relação letra/som presente na língua portuguesa e transferiram para a pronúncia das palavras em inglês.

Na primeira seção desse trabalho, tratou-se da discussão teórica que envolveu toda a pesquisa feita sobre as relações grafofonêmicas da língua portuguesa, da língua inglesa e da influência de uma sobre a outra no ensino da língua estrangeira para as crianças. Foram apresentados trabalhos conceituados sobre a leitura de lista de palavras em ambas as línguas, desde quais palavras serem selecionadas para tal estudo até como fazer a análise posterior desses dados. Na seção seguinte, abrangeu-se a metodologia com o contexto e a aplicação dos instrumentos para as coletas de dados, bem como a maneira que essas informações foram coletadas e analisadas. Em sequência, fez-se o aprofundamento da análise de tudo que foi coletado, amparando-se pelas referências

teóricas anteriormente recorridas e pelos resultados visivelmente apresentados por gráficos de cada palavra lida com seus acertos e desvios. Por fim, foram apresentadas as observações e considerações finais sobre o estudo em questão, o que trouxe um conhecimento pontual para futuras reflexões sobre o ensino de língua inglesa como língua estrangeira para crianças da faixa etária pesquisada no que tange à interferência da língua portuguesa na pronúncia na língua inglesa.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para se fazer decodificações orais ou escritas de palavras, ou seja, para se reconhecer letras e saber quais seus sons ou reconhecer sons e saber quais suas respectivas letras, recorre-se às relações grafofonêmicas ou fonografêmicas (CAPOVILLA, 1998). As correspondências grafofonêmicas são referentes ao grafema-fonema, ou seja, as que ocorrem entre letra-som, como por exemplo o grafema –s que é lido/pronunciado de uma maneira na palavra “casa” – som de /z/, de outra maneira na palavra “sapato” – som de /s/ e de outra maneira na palavra “measure” na língua inglesa com som de /z/. Já as relações fonografêmicas se dão a partir do fonema-grafema, ou seja, da correspondência som-letra, por exemplo, como ocorre na decodificação do som /z/ no ditado da palavra “Ásia”, que segundo a norma da língua portuguesa, é ortografada com –s e não com –z como em “azia” (sujo som também é /z/). Assim, algumas letras ou sequência de letras podem corresponder sistematicamente a um ou mais sons ou vice-versa ou até mesmo pode não existir correspondência alguma como em “hoje” e “hino” da língua portuguesa que não apresenta um som para o grafema –h. Neste artigo iremos focar nas correspondências grafofonêmicas, pois o intuito é o trabalho com a leitura de palavras em voz alta.

Sendo o português e o inglês duas línguas de tipologias grafofonêmicas (e fonografêmicas) distintas, faz-se necessário compreender o quanto o conhecimento dessas relações já adquirido no português como Língua Materna (LM) forma padrões que influenciam o processo de aprendizagem da língua inglesa como Língua Estrangeira (LE), no caso desta pesquisa, para a leitura de lista de palavras em voz alta. Se a língua portuguesa parece ter uma relação mais transparente e direta entre grafemas e seus fonemas, o mesmo não parece ocorrer com o inglês em que os grafemas ou sequências gráficas têm essa relação de um para um com os fonemas com bem menos frequência, sendo um sistema mais opaco, como reforça Akamatsu (2002). A língua portuguesa é formada por 12 fonemas vogais e 19 fonemas consonantais, segundo Oliveira (2010) e a língua inglesa, 20 fonemas vocálicos e 25 fonemas consonantais, segundo Celce-Murcia (1996), o que já nos adianta as diferenças das possíveis relações grafofonêmicas em ambas as línguas. Reforça-se ainda que em um breve estudo da ortografia usada em dicionários completos da língua inglesa é indicado que existam de 340 a 360 formas de ortografar esses 45 fonemas, o que nos leva a refletir que “o inglês apresenta uma

correlação de apenas 12 a 13 por cento” (MAZURKIEWICZ, 1976, p.76). O grafema – ch, por exemplo, na língua portuguesa possui apenas o som de /ʃ/ como em “chave”, “chefe” ou “chamar”, já na língua inglesa tem correspondência a três sons: /ʃ/ como em “chef”, /tʃ/ como em “check” e /k/ como em “chaos”. Segundo Mascherpe (1970), no início do processo de aprendizagem da LE, o aprendiz tem a tendência de apenas ouvir os fonemas semelhantes aos de sua LM e de maneira natural, os transferir para a língua estrangeira.

Na Prefeitura de São Paulo, os alunos iniciam os estudos da Língua Inglesa no Ciclo I de Alfabetização (aos 5, 6 anos de idade), onde o foco é na oralidade e no lúdico e quando chegam ao quarto ano, Ciclo II Interdisciplinar (aos 9, 10 anos de idade), inicia-se o trabalho com a aproximação da língua falada e escrita. Se os alunos nessa última faixa etária farão transferências a partir de padrões de suas línguas maternas para a língua sob aprendizagem, é importante compreender melhor como isso se dá, como ocorrem essas transferências fonológicas e como isso pode ou não atrapalhar esse processo.

No que tange à língua portuguesa, Pinheiro (1995, 1996), Capovilla e Colaboradores (1998), baseados nos métodos de investigação de Seymour (1986, 1987) denominados “Procedimento de Avaliação Cognitiva”, adotam um procedimento com crianças para uma avaliação das rotas lexical e fonológica do modelo de processamento por meio de tarefas de leitura em voz alta. Esse procedimento apresenta às crianças listas de palavras reais e não-palavras para que sejam lidas uma de cada vez em voz alta, de maneira rápida e mais correta possível. O trabalho de Pinheiro (1996) discute as bases teóricas para a construção dessas listas de palavras reais e de não-palavras, com ênfase no controle da variável *regularidade* letra-som/som-letra. Segundo o autor (PINHEIRO, 1996, p.400), os fatores geralmente manipulados na tarefa de leitura em voz alta e ditado de palavras reais oferecem informações sobre os seguintes tópicos:

- (1) Efeitos de variação do número de letras (efeito de comprimento) na leitura;
- (2) efeitos de variação dos níveis de familiaridade de palavras sobre a leitura e a escrita (efeito de frequência);
- (3) o envolvimento do processo semântico na leitura e na escrita;
- (4) o envolvimento do processo de conversão grafema-fonema na recuperação da pronúncia, na leitura, ou do processo da grafia de uma palavra escrita.

O presente artigo trata especificamente dos itens 2 e 4 sempre em relação à leitura, devido ao foco nas relações grafofonêmicas em ambas as línguas e entre elas na tarefa de leitura de lista de vocábulos em voz alta. Segundo esses experimentos, as palavras de alta frequência tendem a ser reproduzidas de maneira mais correta do que as de baixa ocorrência. Além disso, a regularidade grafema-fonema na leitura acaba por ser afetada pela regularidade do estímulo, ou seja, pode-se produzir uma representação fonológica de uma palavra irregular de maneira incorreta, pela tendência a ser regularizada, por exemplo, o grafema –x nas palavras “exame” e “vexame” que apresenta na primeira o fonema /z/ e na segunda /ʃ/.

Segundo Pinheiro (IBID, p.402):

Os resultados encontrados sugerem que a leitura fonológica predomina no início da alfabetização e por volta da terceira série, quando as crianças estão desenvolvendo representações lexicais para os itens menos familiares, o efeito de regularidade tende a desaparecer.

Entretanto, a autora (IBID, p.403) reforça a cautela que se deve tomar a partir dessa interpretação, já que:

Em português, a maioria das palavras irregulares para a escrita pode ser pronunciada com o uso das regras de correspondência letra-som, sendo possível assim que as crianças mais experientes, por terem um maior conhecimento das regras, não mostrem o efeito de regularidade.

Na Língua Portuguesa, a relação grafema-fonema pode ser explicada, em grande parte, por regras, com a exceção de alguns sons que podem apresentar erros de qualidade quando lidas em voz alta, como o som do grafema –o em “copo” (som aberto) e “nono” (som fechado). No geral, os resultados dos trabalhos dos autores citados indicam que no português as implicações a partir da variável *regularidade* são bem menores para leitura que para escrita.

Em relação à criação das listas de palavras para tais trabalhos de leitura em voz alta com crianças, em se tratando da relação grafema-fonema, Parente et al. (1997) fazem semelhante pesquisa, utilizando vocábulos classificados como regulares (que têm uma relação sem ambiguidades como –ca com som de /k/ e –ci com som de /s/) ou irregulares (com ambiguidades como –xa com som de /z/, /ʃ/ ou /ks/), além de considerar palavras de baixa ou alta frequência a que as crianças da faixa etária estão expostas.

Parente et al. (1997) afirma que ainda há muito a se explorar nessas pesquisas, mas que já é possível inferir que no total de palavras lidas, há poucos erros de troca de qualidade de vogal, poucos estímulos apresentam altos índices de erros, e há uma dificuldade de leitura de palavras pouco frequentes e efeitos de regularidade a variar. A essas linhas, a autora acrescenta uma outra lista formada por palavras estrangeiras comumente utilizadas como “light”, “diet”, “game”, “box” que podem vir a explorar relações de grafemas e sons não comuns à língua portuguesa.

Sabe-se que a consciência grafofonêmica conecta fonemas com grafemas, o que costuma ser chamado de correspondência letra-som ou grafema-fonema, como já citado, e isso pode ser um processo mais complexo na língua inglesa devido ao fato de seu sistema não ter uma relação individual entre as letras do alfabeto e os sons encontrados, o que significa que alguns grafemas podem ser representados por mais de um som, geralmente em maior quantidade se comparado à língua portuguesa. Essa decodificação

da leitura em voz alta pode acontecer independente de qualquer consideração sobre o significado ou familiaridade da sequência de letra, porém, há aprendizes que não farão essas conexões entre grafema e fonema sem instruções diretas e sistemáticas sobre as várias correspondências possíveis.

Nessa linha, segundo os experimentos de Baron e Strawson (1976, p.387), a ideia era comparar a leitura para três tipos diferentes de estímulos: (a) palavras regulares, que seguem as regras da ortografia inglesa, (b) palavras de exceção, que violam essas regras e (c) palavras sem sentido, que somente podem ser pronunciadas conforme as regras, por não serem palavras. A partir desses estudos e mais recentemente dos experimentos de Coltheart e colaboradores (2001), chegou-se a alguns consensos próximos ao que acontece com a língua portuguesa: palavras de alta frequência são lidas em voz alta com mais rapidez do que palavras de baixa frequência (“left” se comparada à “lieutenant”, por exemplo) assim como as regulares são lidas com mais rapidez que as irregulares (por exemplo, o som /æ/ do grafema –a em “apple” segue a regra de que as vogais seguidas de duas consoantes não são pronunciadas como no alfabeto, enquanto o mesmo grafema da palavra “table” foge a essa regra por apresentar o som /ei/) e não-palavras pronunciadas exatamente como palavras reais em inglês são lidas mais rapidamente que as que não possuem correspondência real (como a não-palavra “bittle” se comparada à não-palavra “llemo”).

Snowling e Hulme (2005) utilizam como exemplo da ambiguidade mais comum à língua inglesa a quantidade de maneiras que a mesma grafia para a vogal ambígua –ai pode ser pronunciada, representadas pelos seguintes fonemas: “plaid” - /æ/, “raid” - /ei/, “said” - /e/, “aisle” - /ai/. Segundo tais autores (IBID, p.87):

Os efeitos da ambiguidade não podem ser localizados separadamente na ortografia ou na fonologia. A ambiguidade é definida somente na relação entre as duas. Assim, os testes empíricos para os efeitos da ambiguidade são testes de como a fonologia está relacionada com outros aspectos da língua, como a ortografia”.

Assim, os autores afirmam que como aprender a ler em um sistema alfabético abrange conectar grafemas e fonemas, uma hipótese provável é que o letramento afete o desenvolvimento de representações fonológicas por meio da interação recíproca e citam um estudo com crianças canadenses anglófonas e francófonas, que demonstrou que, assim como na leitura, as anglófonas apresentaram taxas mais elevadas de erros do que crianças que aprendem ortografias mais transparentes, como a língua espanhola, portuguesa ou italiana, o que mais uma vez nos remete à relação da língua inglesa com a língua portuguesa.

O aprendiz de uma LE faz transferências das relações de sua LM para a língua sob aprendizagem e principalmente para iniciantes, mesmo palavras frequentes na LE em foco podem ser tão complexas como uma palavra infrequente em sua língua, como

por exemplo “genuflexório” poderia ser para muitos na língua portuguesa. E esse processo também se dá na transferência das relações grafofonêmicas da língua portuguesa (como LM) para as relações grafofonêmicas para aprendizes da língua inglesa (como LE). O aprendiz que já possui padrões da sua LM consolidados ou em processo de consolidação, como conhecimento fonêmico, utiliza esses recursos ao tentar se comunicar ou ler uma palavra na LE e isso se chama transferência fonológica (TF). Assim, novos padrões da LE sofrem influência dos padrões mais fortemente estabelecidos da LM e “não é apenas a diferença entre os sistemas fonológicos que subjaz à transferência durante a recodificação leitora, mas também os princípios alfabéticos da língua-fonte e da língua-alvo” (ZIMMER, 2003, p. 61). Se o aprendiz não tiver a consciência fonológica da língua em estudo, haverá um comprometimento da consciência grafofonêmica do mesmo, isso porque essa se dá após o desenvolvimento da Consciência Fonológica que é:

(...) a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala. É estar consciente de que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas. Para ter consciência fonológica é necessário que o falante ignore o significado e preste atenção à estrutura da palavra. Essa habilidade requer desde a consciência da estrutura da palavra como um todo até a sua separação em sons individuais, exigindo maior grau de consciência linguística do falante (RIGATTI-SCHERER, 2009, p.81).

Essa consciência da LM não garante a consciência fonológica na língua-alvo, porém pode funcionar como um facilitador. Essa definição e reflexão nos remete ao desenvolvimento da capacidade do aprendiz de pensar sobre os sons que fazem ou não parte de sua língua e da língua-alvo e como se dá a união desses sons na formação de palavras, ou seja, como são organizados. Nesse ponto, entra a questão do contato com a LE, pois quanto maior o convívio do aprendiz com a língua estudada, maior é a possibilidade de seu desenvolvimento nela, diminuindo-se gradualmente a influência da LM sobre a LE. Assim, “ainda que o português e o inglês façam uso do sistema alfabético, a relação entre a forma gráfica e a produção dos sons da língua é diferente em cada um desses sistemas” (ZIMMER, 2008, p.120), e por isso, os aprendizes da língua inglesa como LE tendem a cometer esses desvios de pronúncia na leitura de palavras escritas em voz alta.

Assim, o português é uma língua que apresenta uma relação grafofonêmica mais transparente, rasa ou direta, tendo as relações entre grafemas e fonemas mais previsíveis, ao passo que o inglês possui uma relação grafofonêmica mais opaca, profunda ou menos direta, onde a relação de escrita e a produção dos sons não costumam ser de um para um. Então, essa transferência ou essa influência da LE para a LM se dá num processo constante de transição entre uma e outra, criando um sistema que destaca o desenvolvimento linguístico do aprendiz entre elas e a interferência que

surge da identificação dessas semelhanças ou diferenças podem apresentar tanto facilitadores quanto obstáculos para o processo (FIGUEIREDO, 2002).

Na próxima seção, será tratada a metodologia da presente pesquisa, onde se apresentará o contexto em que foi feita a coleta de dados, os instrumentos utilizados para esse processo, bem como a maneira que essas informações foram tabeladas e analisadas.

2. METODOLOGIA

A abordagem de pesquisa de base etnográfica utilizada nesse estudo foi qualitativa, que consiste em:

Uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p.127).

Assim, esse trabalho pretende possibilitar o entendimento, descrição e interpretação de dados coletados para uma melhor consciência no ensino de língua inglesa para crianças no que tange à influência da LM na LE quanto à oralização de palavras. A coleta de dados foi realizada na Emef Dona Jenny Gomes, localizada no Jardim Coimbra, no extremo Leste de São Paulo. Essa escola atende crianças e adolescentes de comunidades da região, que em sua grande maioria possuem pouco acesso a cursos extracurriculares, como cursos de Inglês, por exemplo. Os sujeitos participantes desse estudo foram 20 estudantes (10 meninos e 10 meninas) alfabetizados de dois quartos anos do Ciclo Interdisciplinar do Fundamental I, entre 9 e 10 anos de idade. Além disso, todos os sujeitos participantes são brasileiros, para não haver influência de uma terceira língua nas análises, e da cidade de São Paulo.

A coleta consistiu primeiramente em um questionário aberto inicial contendo 5 perguntas: nome, idade, série, se sabiam ler e se já haviam feito algum curso de inglês extraclasse. Os alunos participantes foram chamados individualmente e a pesquisadora/professora aplicadora esclareceu que aquilo faria parte de sua pesquisa, que a ideia não era avaliá-los e nessa parte inicial, fez as perguntas aos alunos oralmente e ela mesma anotou as respostas. Em seguida, a aplicadora apresentou uma lista impressa contendo vinte e quatro palavras selecionadas em inglês (vocabulários que não estavam sendo especificamente estudados por eles no momento) e pediu para que eles assinalassem com um “X” as palavras que eram conhecidas deles (eles poderiam saber o significado delas ou apenas já tê-las ouvido anteriormente). As palavras escolhidas partiram da escolha de quatro grafemas, presentes na língua portuguesa e na língua inglesa, que tivessem uma relação mais direta com seus fonemas no português e mais opaca com os

do sistema do inglês, sendo eles: -ch, -g, -l e -s. Para cada um desses grafemas, foram selecionadas duas palavras em que eles aparecessem no início, duas palavras em que aparecessem no meio e outras duas no final:

- ch:	- g:	- l:	- s
<i>cheese</i> : /tʃ/	<i>get</i> : /g/	<i>love</i> : /l/ ¹	<i>sugar</i> : /ʃ/
<i>choir</i> : /k/	<i>Germany</i> : /dʒ/	<i>alone</i> : /l/	<i>sing</i> : /s/
<i>machine</i> : /ʃ/	<i>eggplant</i> : /g/	<i>always</i> : /l/ ²	<i>taste</i> : /s/
<i>achieve</i> : /tʃ/	<i>magic</i> : /dʒ/	<i>little</i> : /l/	<i>Asia</i> : /z/ ou /ʃ/
<i>touch</i> : /tʃ/	<i>flag</i> : /g/	<i>will</i> : /l/	<i>has</i> : /z/
<i>stomach</i> : /k/	<i>rouge</i> : /ʒ/	<i>tell</i> : /l/	<i>its</i> : /s/

Após os alunos selecionarem as palavras que julgaram conhecidas, a professora pediu, ainda um por um (para que não houvesse influência ou interferência das respostas de um estudante para o outro), que lessem em voz alta, de maneira mais clara possível, palavra por palavra da lista, esclarecendo que caso eles não as conhecessem, deveriam ler conforme julgassem que a palavra fosse. A professora gravou a leitura de cada aluno individualmente em formato .mp3, nomeando-os como “Aluno 1”, “Aluno 2” e assim por diante. Então, foram ouvidas as gravações e anotadas as palavras em que o fonema correspondente ao grafema em questão tivesse sido lido/pronunciado de forma correta ou com desvio e qual foi a realização do fonema pela criança nesse último caso.

Os dados coletados foram tabelados e geraram gráficos para visualização e análise, especificados e interpretados na seção seguinte.

3. ANÁLISE DOS DADOS

O questionário aberto aplicado primeiramente na coleta de dados mostrou que os vinte estudantes em questão tinham entre 9 ou 10 anos de idade, eram alfabetizados, paulistas e se encontravam matriculados no quarto ano do Ensino Fundamental da Emef Dona Jenny Gomes, localizada na Zona Leste de São Paulo. Apenas dois alunos relataram fazer curso de inglês extraclasse: um afirmou ter feito por apenas um mês na cidade de Jaguariúna, onde

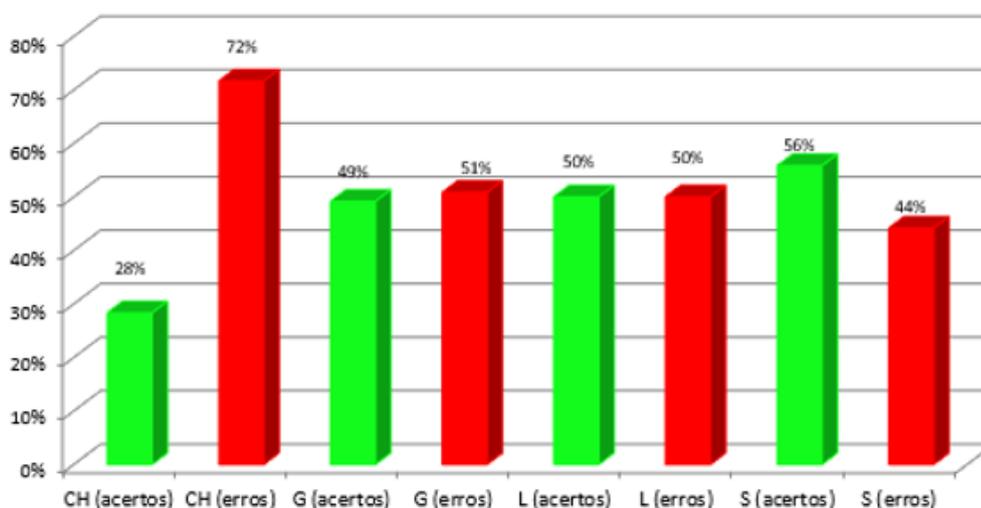
¹ Som de -l mais próximo do presente na língua portuguesa em palavras como “laranja” ou “alerta”.

² Símbolo fonético referente ao “Dark L” ou “Velar L”, uma *aproximante lateral alveolar velarizada* (segundo o AFI – Alfabeto Fonético Internacional). Este som acontece na pronúncia europeia em palavras como “Brasil”. Na maioria dos dicionários aparece sem distinção do “light L”: /l/.

morava e outro, ter iniciado um curso no em uma escola de idiomas há uma semana, ou seja, pode-se concluir que basicamente nenhum dos alunos pesquisados possuem estudo formal da língua inglesa fora da escola regular de ensino.

Retomando o conceito de transferência fonológica (TF) em que o aprendiz utiliza padrões já consolidados (ou em processo de consolidação) de sua LM ao tentar ler uma palavra na LE, analisamos como as relações grafofonêmicas já estabelecidas para eles na língua portuguesa influenciaram de maneira negativa ou positiva as suas performances na leitura das listas de palavras em inglês. Observa-se pelos gráficos que a partir das 6 palavras lidas de cada grafema pelos 20 alunos participantes (120 palavras por grafema no total), a relação grafofonêmica com mais acertos foi a partir do grafema –s com 56% de acertos no total, seguido pelos grafemas –l e –g com 50% e 49% de acertos totais respectivamente, finalizando com o –ch com 28% apenas.

Gráfico 1: Acertos e desvios gerais sobre cada grafema



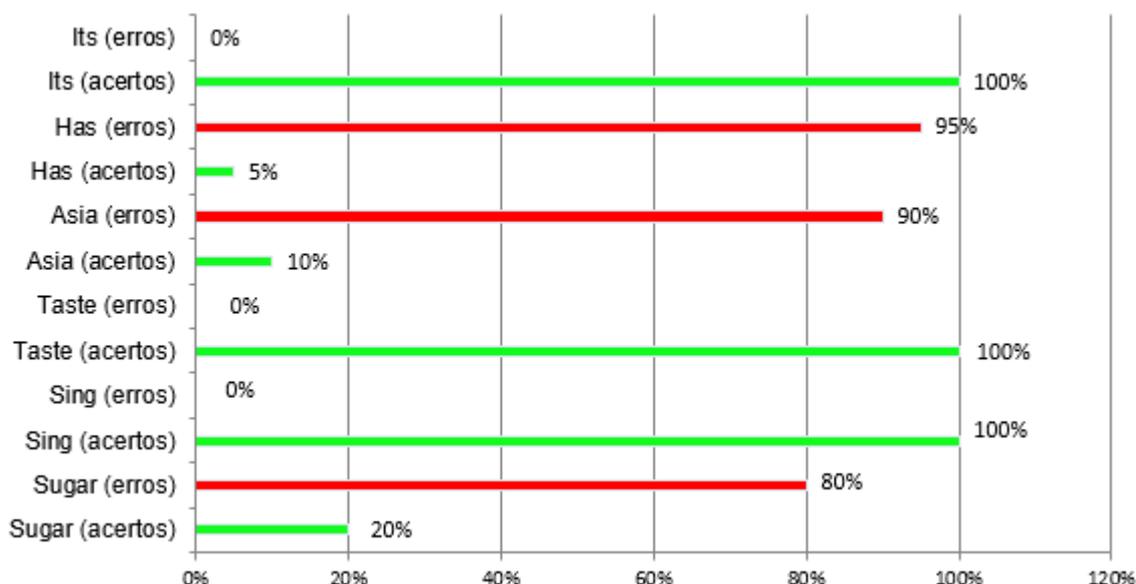
Fonte: Dados do pesquisador

Importante destacar que existem pronúncias diferentes para determinados grafemas a depender da região do falante e diversas regras segundo as normas fonéticas e ortográficas do português, mas focaremos para esta análise, no contexto regional dos alunos participantes (todos da cidade de São Paulo), bem como nos padrões que de fato tenham aplicado uma interferência sobre a leitura das palavras da lista lida. Para tal enfoque de regras de sons regionais da língua portuguesa, partiremos da visitação aos trabalhos de Viaro (2007, 2010).

Assim como na língua inglesa, o grafema –s pode aparecer na língua portuguesa no começo, meio ou final de palavras e sua utilização gera algumas dúvidas e erros. Segundo as regras fonéticas e ortográficas do português, quando esse grafema aparece no início de uma palavra, seu som correspondente é o /s/, como em “sapato”, “senha” ou “saída”; quando no meio das palavras em posição intervocálica, ou seja, entre duas vogais, assume o som de /z/, como em “casa”, “mesada” e “peso”; em final de sílaba seguido de consoante, o traço de

sonoridade é compartilhado, ou seja, antes de consoantes surdas (em que não há vibração das cordas vocais como no caso do -t, -f, -s, etc.), realiza-se /s/ como em “mosca”, “pastel” ou “casca” e antes de consoantes sonoras (em que há vibração das cordas vocais como no caso do -m, -b, -d, etc.), realiza-se /z/, como em “mesmo”, “vesgo” ou “asno”); ao final de palavras, assume o som /s/, como em “dois”, “óculos” e “ônibus”.

Gráfico 2: Acertos e desvios por palavra a partir do grafema -s

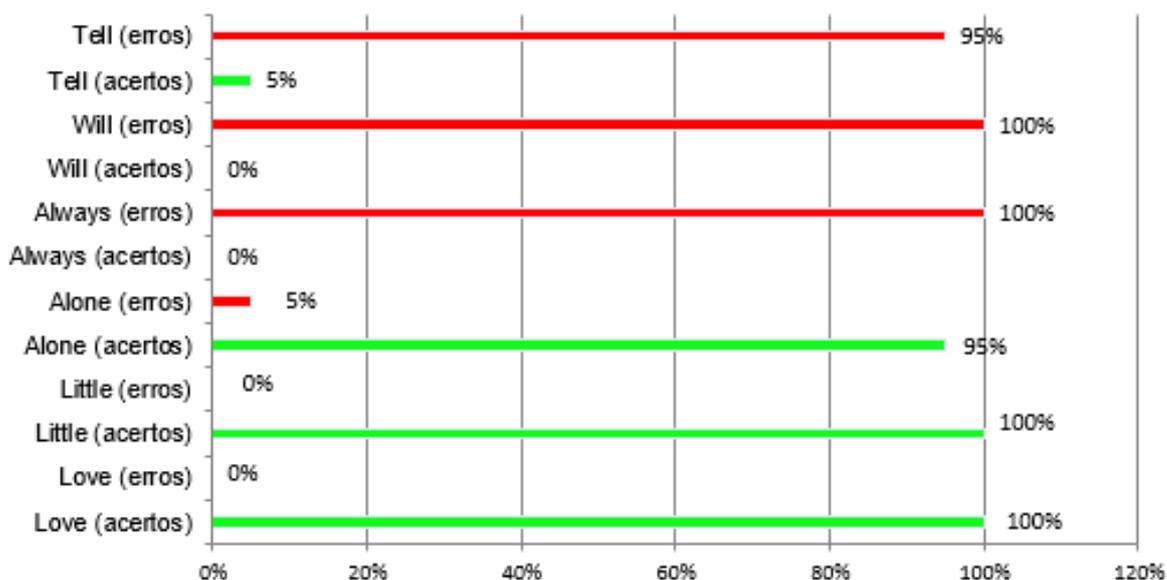


Fonte: Dados do pesquisador

Conforme o gráfico mostra, na coleta de dados, o grafema -s não apresentou desvios de pronúncia nas palavras “sing”, “taste” e “its” que seguem as regras citadas anteriormente para a língua portuguesa, mas indicou apenas dois acertos na palavra “Asia”, que apresenta o som /z/ ou /ʒ/ e não /z/ como na língua portuguesa. Já a palavra “sugar” apresentou apenas 4 acertos no total e todos os 16 desvios ocorreram com a pronúncia de /s/, provavelmente seguindo o padrão da língua portuguesa de palavras iniciadas por -s, sendo o som /ʒ/ inexistente neste caso. A palavra “has” com o total de 19 desvios (apenas 1 acerto) obteve 18 realizações com o /s/ e 1 com /ʒ/, talvez fazendo referência à palavra “hash”, muitas vezes frequente no convívio dessa faixa etária. Os desvios com /s/ provavelmente transportaram a regra do -s em final de palavra, onde apenas irão aplicar o som sonoro (/z/) se for, dentro de uma frase, seguido por palavra iniciada por uma letra sonora como em “Os carros dos meus pais são iguais” ou “he has a car”.

Os acertos e desvios do grafema -l, que também aparece em ambas as línguas no começo, meio e fim de palavras, apontam para o traço marcante da pronúncia brasileira em relação ao “light” ou “clear” -l em início de palavras como em “laranja” ou “leão” - o que rendeu 100% de acertos nas palavras “love” e “little” e apenas um desvio na palavra “alone” (que foi pronunciada como a frequente palavra “one” - /wʌn/) e à ditongação com o /w/ quando em final de sílabas.

Gráfico 3: Acertos e desvios por palavra a partir do grafema –l



Fonte: Dados do pesquisador

A pronúncia desse grafema como uma lateral velarizada /l³ tendeu à extinção no Brasil e por isso as palavras “al_{ways}” e “wil_l” tiveram 0 acertos. “Al_{ways}” foi realizada com o ditongo /aw/ por 14 crianças, com /r/ por 2 (sendo que uma leu como a palavra de alta frequência “arms”), por 2 com o ditongo /ow/, por 1 com /i/ e não houve som algum para tal grafema em uma realização. “Wil_l” foi realizado com o ditongo /iw/ por 13 crianças, por /u/ por 4 (sendo que 2 leram como a palavra de alta frequência “you”- /ju:/), 1 não pronunciou o grafema, 1 leu com /tʃ/ exatamente como em “witch” e 1 leu com o “clear” –l, acrescentando um “y” ao final (“willy”). Por fim, o “tel_l” apresentou pronúncia em ditongos /ɛw/ ou /ew/ por 15 crianças, ditongo /iw/ por 2 (que leram “tio”), 1 leu /r/, 1 leu /m/ e houve 1 acerto em /l/. Assim, 71% dos desvios realizados em –l em final de sílabas aconteceram com TF a partir do padrão brasileiro e paulista para o som de –l em final de frases. Muito provavelmente se a pesquisa tivesse sido feita com falantes da língua portuguesa de origem portuguesa, o esperado /l/ ao final teria obtido menos ou quase nenhum desvio.

Na língua portuguesa, o grafema –g aparece em início, meio ou final de palavras, mas nunca ao final de sílaba, ou seja, nunca aparecerá como na palavra estrangeira “blog”, por exemplo, que foi aportuguesada para “blogue”. Além disso, ele equivale a dois fonemas distintos a depender da letra seguinte: –ge e –gi apresentam o mesmo som de –je e –ji (/ʒ/) como em “gelo” ou “girafa” e –ga, –go, –gu, som de /g/ como em “garota”, “goiaba”,

³ Símbolo fonético referente ao “Dark L” ou “Velar L”, uma *aproximante lateral alveolar velarizada* (segundo o AFI – Alfabeto Fonético Internacional). Este som acontece na pronúncia europeia em palavras como “Brasil”. Na maioria dos dicionários aparece sem distinção do “light L”: /l/.

“guloseima” e “guia”. Já em língua inglesa, além desses fonemas, existem o /dʒ/ e também o /g/ em final de sílabas.

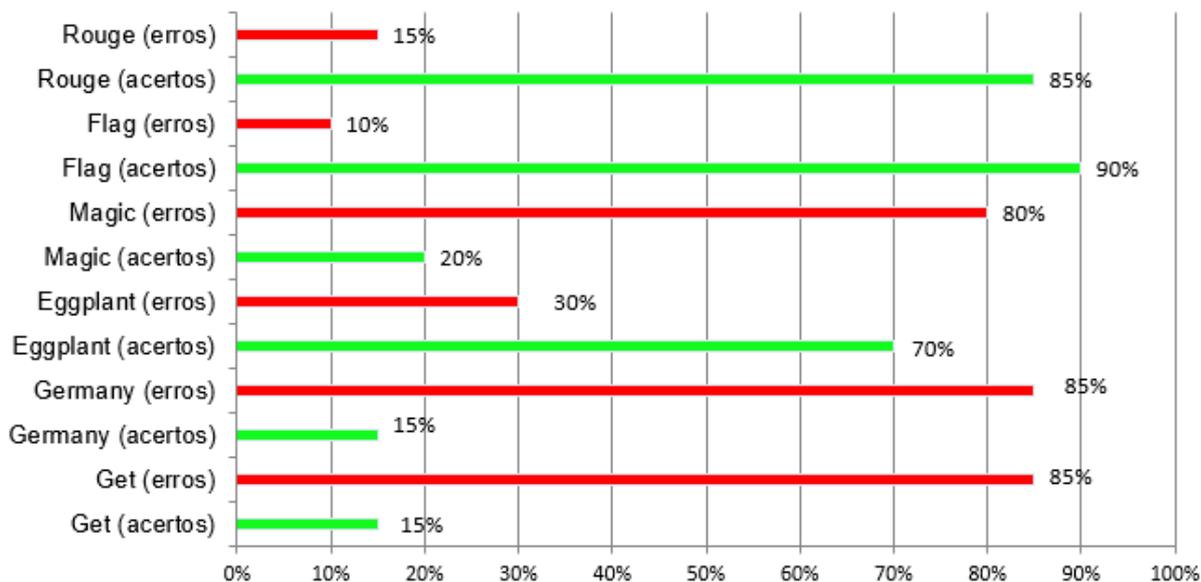


Gráfico 4: Acertos e desvios por palavra a partir do grafema –g

Fonte: Dados do pesquisador

Como fica claro pelo gráfico, obteve-se na coleta de dados elevado número de acertos para “rouge” (que segue o padrão da língua portuguesa), “flag” e “eggplant”, sem correspondência na língua portuguesa devido ao já citado anteriormente, o que demonstra que nem sempre o fato de não haver uma regra correspondente na LM irá trazer grandes dificuldades na pronúncia da LE, neste caso parece ter sido um facilitador por não haver padrões de uma que se dissociasse dos padrões da outra (como ocorreu com o –s). “Eggplant” apresentou 5 realizações em /ʒ/ e 1 realização sem pronúncia do grafema em questão. Já “flag” apresentou apenas 1 desvio em /ʒ/ e 1 em /ʃ/ (lida como a frequente palavra “flash”). “Rouge” teve 2 leituras com /g/ e 1 com /dʒ/. Provavelmente sobre a influência da regra já citada da língua portuguesa, “magic” e “Germany” geraram a partir dos desvios, 88% de realizações em /ʒ/ e o restante em /g/. Por fim, “get” apresentou 82% dos desvios também na realização /ʒ/ e o resto em /dʒ/.

A sequência –ch aparece em sílabas iniciais, intermediárias e finais em ambas as línguas, mas em português não aparece em final de sílaba como acontece no inglês em “touch” e “stomach”, por exemplo. Na língua portuguesa, ela forma sempre o som /ʃ/ como em “chefe”, “cachorro” e “capricho”, enquanto na língua inglesa, pode apresentar os sons /ʃ/, /tʃ/ ou /k/.

Gráfico 5: Acertos e desvios por palavra a partir do grafema –ch



Fonte: Dados do pesquisador

Conforme o gráfico acima, as palavras “choir” e “stomach” lideraram os índices de erros, muito provavelmente por preverem um som (/k/) de -ch não correspondente ao que aparece na LM das crianças participantes, sendo que a primeira palavra obteve 15 realizações em /ʃ/ (exercendo uma TF) e apenas 5 em /tʃ/ e a segunda, 12 em /ʃ/ (TF), 5 em /tʃ/ e 1 não pronúncia da sequência. Também sem correspondências com o padrão da língua portuguesa, “achieve”, “touch” e “cheese” tiveram entre 3 e 9 acertos, com todas as realizações de desvios em /ʃ/, mais uma vez trazendo a padronização para a TF. Por fim, a palavra “machine”, que era a única que seguia a regra da LM, apresentou 70% de acertos, com 2 desvios curiosos em /k/ e 4 em /tʃ/. Observou-se então que algumas crianças por já conhecerem algumas palavras mais frequentes em inglês com -ch, cujo som é /k/ ou /tʃ/, acabaram por ler algumas palavras da lista, por vezes até erroneamente, com esses sons, mas a grande maioria seguiu o padrão materno do /ʃ/ para todas as palavras.

Segundo os trabalhos já citados de Pinheiro (1996), Parente e colaboradores (1997) e Baron e Strawson (1976), os efeitos de familiaridade, ou seja, a consequência da frequência a que as crianças da faixa etária pesquisada estão expostas às palavras da lista (palavras mais ou menos comuns ao dia a dia deles) pareceu influenciar os acertos e desvios das relações grafofonêmicas, já que apesar de esta pesquisa não ter lidado com “não-palavras”, o conhecimento ou não delas por parte das crianças varia, ou seja, as totalmente desconhecidas por elas podem contar como tal e a leitura acaba por acontecer a partir da consciência fonológica que a criança tem de cada grafema, cada som e cada junção de letras e sílabas. Assim, crianças que provavelmente já ouviram palavras cujos grafemas apresentavam os sons x ou y se utilizaram desses sons para pronúncia de algumas da lista (nem sempre de maneira correta), enquanto outras traziam o padrão da LM para pronúncia de todas as palavras com determinado grafema, não se apropriando de relações grafofonêmicas que não acontecem segundo os padrões da língua portuguesa. No geral, a interferência das regras da língua portuguesa pareceu forte e constantemente influenciar as performances gerais da leitura dos estudantes.

Nesse ponto, reforça-se a questão do contato com a LE, pois quanto maior o convívio do aprendiz com a língua estudada, maior é a possibilidade de seu desenvolvimento nela, diminuindo-se gradualmente a influência da LM sobre a LE. E já que, como atesta Zimmer (2008), essas duas línguas possuem um mesmo alfabeto, mas relações grafofonêmicas distintas, os aprendizes tendem a cometer desvios devido à TF que realmente ocorre. Por outro lado, houve momentos, mesmo que não frequentes, em que a não associação de um som em determinada posição às regras da LM (por serem inexistentes) veio a facilitar alguns acertos na leitura de grafemas na língua inglesa. Assim, em geral, todas os padrões presentes na LM que pudessem ser transferidos para a LE em estudo foram feitos por grande parte dos estudantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tinha por objetivo analisar até que ponto as relações grafofonêmicas em língua materna interferem nas relações grafofonêmicas em língua estrangeira, ou seja, até que ponto as relações entre escrita e fala da língua portuguesa interferem na pronúncia da língua inglesa quando alunos de quartos anos do Ciclo II do Ensino Fundamental realizam uma tarefa de leitura (de vocábulos) em voz alta, especificamente com os seguintes grafemas e seus respectivos fonemas: -ch (/ʃ/, / /tʃ/, /k/); -g (/g/, /dʒ/, /ʒ/); -l (/l/ “light”, /l/ “dark”); -s (/s/, /z/). O desenvolvimento desse trabalho a partir das discussões teóricas e das análises dos dados coletados possibilitou um entendimento sobre a influência real de uma língua sobre a outra no que tange às transferências fonológicas que esses aprendizes fazem nesse processo. O total de acertos, erros e as realizações que apareceram em cada desvio à luz dos padrões da língua materna já consolidados e da influência que isso apresentou na leitura das palavras em língua estrangeira permitiram uma visão mais clara de como esse processo se dá.

Como já citado, a língua portuguesa apresenta uma relação grafofonêmica mais transparente e direta entre suas representações letra/som, ou seja, apresenta relações entre grafemas e fonemas de maneira mais previsível, diferente da língua inglesa, que apresenta essas relações de maneira mais opaca e menos direta, onde escrita e som não costumam acontecer de um para um. Verificou-se pelos resultados das leituras dos alunos que as regras já consolidadas por eles tendem a influenciar a leitura da segunda língua a que estão expostos e ficou claro que isso pode facilitar ou dificultar esse processo, a depender das semelhanças ou diferenças que uma língua apresenta em relação à outra nesse sentido. Os dados coletados no que tange às palavras que as crianças afirmavam ou não conhecer previamente acabaram não sendo levados em consideração na análise, pois não houve uma relação direta no cruzamento dessas informações. Todavia, os acertos e as realizações ocorrentes nos desvios contribuíram para a confecção de uma base para os professores de língua inglesa, que mostra que ainda é necessário estudar modos a se ensinar a pronúncia de palavras em língua inglesa de maneira que a língua portuguesa possa servir de facilitadora ou pelo menos como um não obstáculo nesse processo.

Dada a importância do assunto para o ensino de língua inglesa para tal faixa etária, tornam-se necessários outros estudos e aprofundamentos dessas transferências das rotas

fonológicas que acontecem da língua materna para a língua estrangeira em estudo, bem como constantes pesquisas e testes sobre metodologias que melhor funcionem em tal contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BARON, J., & STRAWSON, C. Use of orthographic and word-specific knowledge in reading words aloud. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1976. v. 2. p. 386–393. Disponível online em: <https://doi.org/10.1037/0096-1523.2.3.386>. Acesso em: 25 ago. 2020.

CAPOVILLA, Alessandra G S; CAPOVILLA, Fernando César; MACEDO, Elizeu C. Validação do software cronofonos para análise de tempo de reação, duração e frequência de segmentação locucionais na leitura em voz alta de itens isolados. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*. São Paulo, 1998. v. 2. n. 3. p. 253-340.

CAPOVILLA, F. C.; Casado, K. *Quebrando o código do português brasileiro: Como calcular a cifrabilidade de qualquer palavra falada e a decifrabilidade de qualquer palavra escrita*. 1. ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2014. v. 1. p. 410.

CAPOVILLA, F. C. Nossa Língua Portuguesa: Como avaliar o grau de cifrabilidade de qualquer palavra falada e o grau de decifrabilidade de qualquer palavra escrita nas normas lusitana e brasileira. In: PEREIRA, Rafael. (Org.). *Abordagem Multidisciplinar*. 2015.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; GOODWIN, J. *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 62-7.

COLTHEART, M., RASTLE, K., PERRY, C., LANGDON, R., & ZIEGLER, J.C. A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 2001. p. 108, 204-256.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FIGUEIREDO, José Francisco Quaresma de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Editora UGF, 2002.

FORSTER, K. I., & CHAMBERS, S. M. *Lexical access and naming time*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1973. p. 12, 627–635.

MASCHERPE, Mário. *Análise comparativa dos sistemas fonológicos do inglês e do português*. Tese de doutoramento. São Paulo: Empresa gráfica da revista dos tribunais S. A., 1970.

- MAZURKIEWICZ, Albert J. *Teaching about Phonics*. New York: St. Martin's, 1976.
- OLIVEIRA, J. B. A. de. *Manual de consciência fonêmica*. 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.
- PARENTE, M. et al. *As palavras do português*. In: _____. *Dislexia: Implicações do sistema de escrita do Português*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 41-56
- PINHEIRO, Ângela Maria Vieira; ROTHE-NEVES, Rui. Avaliação Cognitiva de Leitura e Escrita: As Tarefas de Leitura em Voz Alta e Ditado. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 1995. vol. 14. n. 2, p. 399-408. Disponível online em: <https://doi.org/10.1590/S010279722001000200014>. Acesso em: 26 ago. 2020.
- PINHEIRO A. *Contagem de frequência de ocorrência e análise psicolinguística de palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1º Grau*. São Paulo: Associação Brasileira de Dislexia, 1996. Disponível online em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000238&pid=S23171782201300030001100024&lng=pt. Acesso em: 26 ago. 2020.
- RIGATTI-SCHERER, A. P. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 43, n. 3, jul./set. 2009. p. 81-88.
- SALLES, Jerusa Fumagalli de.; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2002. vol. 15, n. 2. p. 321-331. Disponível online em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000200010>. Acesso em: 26 ago. 2020.
- SÃO PAULO (SP). *Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível online em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-eja-lingua-inglesa.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- SEYMOUR, P. H. K.; MACGREGOR, C. J. Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and visual impairments. *Cognitive Neuropsychology*. v. 1. 1986. p. 43-82.
- SEYMOUR, P. H. K. Individual cognitive analysis of competent and impaired reading. *British Journal of Psychology* 78, 1987. p. 483-506.
- SNOWLING, M.; HULME, C. *A Ciência da leitura*. São Paulo: Pensa, 2005.
- VIARO, Mario E. Análise quantitativa da frequência dos fonemas e estruturas silábicas portuguesas. *Publicado em Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 36, 2007. p. 28-36.
- VIARO, Mario E. Acerca dos diferentes graus de distinção em fonologia: o caso dos fonemas portugueses em dissílabos do tipo CVCV. *Publicado em Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 12, 2010. p.125-148.

ZIMMER, Márcia Cristina. *Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista*. In: FELTES, Heloísa; FARIAS, Emília Maria P; MACEDO, Ana Cristina Pelosi (Org.) *Cognição e linguística*. Caxias do Sul: EDUSC, 2008.

ZIMMER, M. C. *A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista*. [tese]. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

- 1) ALUNO: _____ 2) IDADE: _____
3) SÉRIE: _____ 4) SABE LER?
SIM () NÃO ()
5) FAZ CURSO DE INGLÊS EXTRA CLASSE?
SIM () NÃO ()

PALAVRA REALIZAÇÃO	ACERTO	DESVIO
() CHEESE		
() CHOIR		
() MACHINE		
() ACHIEVE		
() TOUCH		
() STOMACH		
() GET		
() GERMANY		
() EGGPLANT		
() MAGIC		
() FLAG		
() ROUGE		
() LOVE		
() LITTLE		
() ALONE		
() ALWAYS		
() WILL		
() TELL		
() SUGAR		
() SING		
() TASTE		
() ASIA		
() HAS		
() ITS		