

## ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA : AS ESTRUTURAS FONÉTICO-FONOLÓGICAS.

Sandra Maria Silva Palomo

*“Language is sound.”*, dizia Bloomfield. É este o ponto de partida de valor insubstituível e inestimável de toda a evolução da linguagem individual. A partir do pequeno número de estruturas fonemáticas evoluirão, através de combinações multiformes, todas as seqüências que constituem as mensagens sonoras formuladas em uma língua determinada.

### Introdução

Nossa atividade docente junto ao Curso de Armênio da FFLCH/USP nos incentivou a desenvolver pesquisas com a esperança de oferecer uma contribuição, ainda que modesta, aos estudos sobre os processos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

O interesse pelos aspectos fonético-fonológicos do armênio surgiu da necessidade que sentimos de formalizar e sistematizar os elementos lingüísticos deste idioma, suas relações, estruturas e funções, investigação que compreende, obviamente, aspectos pedagógicos.

De fato, o ensino de uma língua estrangeira visa, em princípio, prioritariamente, à aquisição da competência lingüística, ou seja, à aquisição dos processos e mecanismos lingüísticos que permitam ao aluno comunicar-se nessa língua, na dupla condição de enunciador e enunciatário. Dessa forma, semelhante ensino não pode desconsiderar nem as possibilidades do sistema, nem a norma-padrão socialmente aceita pelo grupo dos falantes nativos. Dentre os vários sub-códigos estruturais-funcionais, o fonético-fonológico é, evidentemente, o responsável pela produção da forma e substância de expressão, condição *sine qua non* da comunicação lingüística.

A aquisição da competência lingüística em determinado idioma corresponde, como sabemos, à aquisição das estruturas e funções do sistema num nível de automatização que permita o desempenho lingüístico em discurso, sem os bloqueios que decorreriam da necessidade de pensar simultaneamente o conteúdo semântico – objeto da comunicação – e a seleção e articulação dos elementos que possam expressá-los. Assim também, no percurso semasiológico – próprio do receptor/ouvinte – o nível de automatização pretendido deve possibilitar o reconhecimento das formas de expressão concomitantemente à compreensão e interpretação das mensagens.

Dos níveis segmental e supra-segmental do sistema fonético-fonológico, restringimo-nos ao primeiro sem, contudo, deixarmos de reconhecer a importância de ambos no conjunto dos estudos fonéticos e fonológicos.

Tivemos como material de observação, descrição e análise três *corpus* de enunciados orais produzidos por estudantes do 1º ano do Curso de Língua Armênia, disciplina que esteve sob nossa responsabilidade na FFLCH/USP no período de 1981 a 1996 e, como professora convidada, em 2001. O 1º *corpus* foi coletado durante sete anos, de 1981 a 1987; o 2º, de 1990 - 1995 e o 3º, em 2001.

Os sujeitos escolhidos eram jovens adultos, estando a maioria na faixa etária dos vinte aos trinta anos. Eram brasileiros e não descendentes de armênios.

Selecionamos para expor aqui as reflexões lingüístico-pedagógicas que, acreditamos, podem produzir resultados mais eficazes no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem concernente ao nível segmental do sistema fonético-fonológico de qualquer língua estrangeira, em situação semelhante.

### **Considerações sobre o ensino/aprendizagem do sistema fonético-fonológico (nível segmental) de uma língua estrangeira.**

No início de um curso de língua estrangeira, os alunos estão, em geral, motivados para adquirir competência comunicativa no domínio da modalidade oral do novo idioma. É interessante constatar, porém, que acham difícil entender e repetir as primeiras frases de conversação. Ao “ouvi-las”, dirigem toda a atenção para o conteúdo das mensagens e não conseguem perceber adequadamente a cadeia sonora da língua estrangeira. Sentem que há

dificuldades que deverão vencer primeiro. Antes de falar espontaneamente, é preciso habituar o ouvido à nova língua e acostumar os órgãos fonadores à emissão de novos conjuntos fonéticos.

Nesta fase inicial, o setor estrutural lingüístico que foge totalmente ao controle dos alunos, pois não têm nenhuma referência direta extra ou intra-lingüística onde se apoiar, é o fonético-fonológico. Os estudantes querem “entender” a pronúncia e “saber” como articular cada seqüência. Como se percebe, possuem grande dificuldade no desenvolvimento de habilidades verbo-motoras.

Com a continuidade das aulas, a discriminação auditiva significa a compreensão de mensagens e a articulação vocal corresponde à elaboração de mensagens. Vale dizer que os mecanismos referentes à utilização do sub-código fonético-fonológico passam a integrar os mecanismos de realização da linguagem, através dessa mesma língua. Os alunos “sentem” os sons da língua estrangeira como fonemas, cuja percepção ou emissão errôneas podem prejudicar ou até mesmo invalidar a inteligibilidade e a eficácia comunicativas. Trata-se, agora, do desenvolvimento de habilidades expressivo-verbais.

É preciso considerar que o ensino de uma língua estrangeira deve basear-se no fato de que as habilidades expressivo-verbais dependem, em grande parte, da formação de hábitos verbais. Por isso mesmo, a interferência da língua materna precisa ser investigada em todos os seus aspectos, justamente a fim de desprender o aluno dos hábitos adquiridos e fazê-lo substituir por novos, específicos da língua em estudo.

A formação de hábitos verbais – no nosso caso, hábitos perceptivos e hábitos articulatórios - não é decorrência de explicações teóricas, embora elas não devam ser desprezadas; implica exercícios de reconhecimento e emprego do código, constantes e diferenciados para exigir o esforço, que leva à aprendizagem. Este é um processo caracterizado pela atividade.

A completa integração dos fonemas e seqüências fonológicas se faz dentro do processo de comunicação. As mais variadas situações de diálogos, mesmo improvisadas em sala de aula, facilitam a identificação de ruídos e da redundância necessária para eliminá-los, o que só é possível graças a uma habilidade técnica e a um certo controle, os quais pressupõem familiaridade com os sons da língua.

Para os alunos adultos, a familiaridade com as seqüências características do idioma em estudo poderá se estabelecer, em princípio e em parte, devido a atividades de caráter mecanicista, paralela às atividades intelectuais para compreensão do código, ou seja, poderemos recorrer a exercícios de repetição devidamente selecionados e a explicações teóricas, ambos tidos como recursos didáticos temporários. Todavia, os alunos estarão sempre utilizando a língua estrangeira como veículo de comunicação. Se as dificuldades de discriminação auditiva e de articulação vocal persistirem por muito tempo, significa que a formação de hábitos relativos ao controle do sistema fonético-fonológico poderá conceber, esporadicamente, fases de aprendizagem mecânica.

Convém repetir que o ponto central da problemática da aquisição de uma língua estrangeira baseia-se sobre o quê e como ensinar para a formação de novos hábitos de comportamento verbal no educando. Assim, as cognições e atitudes do aluno, durante o ensino/aprendizagem, interferem radicalmente no processo de integração habitual.

Consideramos que uma análise dos núcleos de dificuldades aborda aspectos puramente lingüísticos, enquanto os núcleos comportamentais referem-se a aspectos psicolingüísticos relativos à questão.

Citamos como núcleos comportamentais características e atitudes discentes que definem, por exemplo, a necessidade dos alunos em se apoiar em conhecimentos anteriores (normalmente referentes à língua materna); o papel da motivação e, conseqüentemente, o papel do esforço; as estratégias de aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem pedem algum comentário. Tais estratégias contribuem para a caracterização do processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno (adulto, no nosso caso). Configuram-se como tipicidade desse aprendizado. Cumpre averiguar em que medida elas interferem: se podem ser aproveitadas como procedimentos didáticos que facilitam a aquisição e impedem falhas ou se, ao contrário, são justamente a causa de alguns desvios. Acreditamos ser impossível impedir tais atitudes, visto que são típicas do aluno adulto. De qualquer forma, as estratégias de aprendizagem revelam traços da personalidade do estudante. Como sabemos, a personalidade dos sujeitos é uma das determinantes contextuais para a eficácia das mensagens transmitidas em situação de ensino/aprendizagem. Conseqüentemente, as estratégias devem ser consideradas e avaliadas pelo professor. Pudemos observar três tipos: 1º) a escrita (transliteração), para auxiliar a

memorização das formas orais consideradas difíceis; 2º) associações e contrastes entre as formas lingüísticas do português e as da língua estrangeira, para identificar semelhanças e diferenças que minimizem as dificuldades; 3º) “feed-back” acústico, para perceber ruídos e melhorar a clareza de expressão.

Concluimos que os núcleos de dificuldades e os núcleos comportamentais se complementam para possibilitar a indicação das causas das dificuldades, a sugestão de medidas preventivas e a caracterização do aprendizado.

Indicamos como causas gerais das dificuldades: 1º) a interferência da primeira língua, cujo estudo poderá indicar algumas causas específicas; 2º) falta de atividades objetivando apenas as dificuldades, a fim de propiciar maior esforço; 3º) falta de familiaridade com determinadas seqüências, fator bloqueador da percepção e emissão corretas; 4º) a não consideração de fatores psicológicos e das atitudes comportamentais discentes intervenientes no processo.

Sugerimos como medidas preventivas: 1º) elaboração de uma análise contrastiva que leve em conta as especificidades dos dois idiomas e os fatores psicológicos intervenientes no processo, caracterizados pelas atitudes dos alunos; 2º) utilização da análise contrastiva como recurso didático efetivo, implicando um método racional no ensino, de permanente contraste consciente entre os dois idiomas; 3º) proposição de atividades que levem em conta as especificidades do idioma estrangeiro e as estratégias de aprendizagem dos alunos; 4º) proposição de atividades que permitam o estabelecimento de hábitos, através do emprego da língua em situação de comunicação, implicando um método oposto a uma cumulação mecânica, mas que dela se utilize, temporária e alternativamente, para melhoria das habilidades técnicas.

Apontamos como tipicidade do aprendizado: 1º) é um processo comunicacional, cujos interlocutores são o professor e os alunos; 2º) desenvolve-se em condições de contato entre dois idiomas; 3º) verificam-se atitudes comportamentais que demonstram o imperativo do racional na aprendizagem; 4º) tem como objetivo último a comunicação em língua estrangeira, o que exige não só conhecimentos mas, principalmente, formação de novos hábitos verbais.

## Núcleos de dificuldades

### 1. Causas:

A interferência no bom desenvolvimento da discriminação auditiva e da articulação vocal no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira pode ocorrer por vários motivos, os quais serão agora apresentados e discutidos a partir de alguns exemplos considerados possibilidades de dificuldades de um falante que tenha como língua materna o português do Brasil.

Não estaremos nos referindo a uma língua estrangeira específica como alvo de aprendizagem, mas a algumas estruturas e seqüências fonológicas inexistentes na língua materna.

a) *Oclusivas surdas-aspiradas*. Tomemos como exemplos os fonemas /p<sup>h</sup>/, /t<sup>h</sup>/, /k<sup>h</sup>/. Este tipo de oclusivas não existe em português, a não ser como variante estilística. Com certeza, esses fonemas serão percebidos e emitidos pelo aluno brasileiro como se fossem as nossas oclusivas surdas /p/, /t/, /k/. Trata-se de um caso de proximidade fonética, fator gerador de grandes interferências. A prolação das oclusivas surdas e a das oclusivas surdas-aspiradas são realmente muito semelhantes, devido à relação de oposição entre elas, ainda mais estrita do que aquela entre fonemas que diferem por um único traço, pois neste caso não há traços distintos e sim o acréscimo de mais um, para as aspiradas. Soma-se a estas considerações, o fato de que a aspiração não é uma articulação particular que se junta à articulação própria das oclusivas. Temos aí uma modificação da oclusiva surda, provocada pelo ar passando pela glote ainda aberta; ou seja, não temos /p/, /t/, /k/ mais aspiração, e sim /p/, /t/, /k/ aspirados. É uma dificuldade de percepção para os brasileiros. Estes não os identificam em nenhum contexto. Parece-nos um fenômeno de “neutralização total”, indicando que, para os falantes do português do Brasil, iniciantes no estudo de um idioma que possua oclusivas surdas- aspiradas, tais fonemas deixam de ter um valor funcional dentro da língua estrangeira, isto é, deixam de ser fonemas. Quando o traço “aspiração” for o responsável único por uma mudança de signo, fica estabelecido, para os nossos alunos, um ruído na comunicação. A rigor, a distinção dos signos só poderá ser feita através da oposição de contraste com outros signos, sintagmaticamente.

*b) As oclusivas em posição final de sílaba.*

As nossas oclusivas não ocorrem nesta posição. No início do estudo de um idioma que possua tal fato, o aluno brasileiro tenderá à inclusão de um elemento palatal átono: a vogal anterior /i/, após a oclusiva. Com certeza, também perceberá o /i/, na referida posição. Trata-se de um caso de distribuição diferente: os fonemas são semelhantes nas duas línguas, mas a ocorrência na palavra ou na sílaba, não. Nossa pronúncia, pouca tensa, facilita a inclusão do /i/ depois da articulação oclusiva final de sílaba. O fenômeno acontece devido a uma distensão caracterizada pelo movimento da língua em direção à parte anterior do palato. Para os falantes do português do Brasil, as oclusivas em final de sílaba (aliás, algumas fricativas também) serão sempre palatizadas, realizando-se duas articulações concomitantes. Tal enunciação pode ter como consequência a produção de um vocábulo que não se pretendeu emitir, ou uma construção sem significado.

*c) As vogais orais seguidas dos fonemas /m/ e/n/ finais de sílaba.*

As consoantes /m/ e/n/ não existem nesta posição, em português (apenas as letras m e n como índices de nasalidade da vogal precedente). Apesar disso, não representam grande dificuldade articulatória para o aluno brasileiro, o qual resolverá o problema com um treino mais intenso. Trata-se de um caso de seqüência diferente : vogal oral + consoante nasal. O real obstáculo na percepção e na pronúncia dessa seqüência está na nasalização da vogal, devido ao contato com consoantes nasais, ainda mais para falantes cujo idioma tem alta freqüência de vogais nasais em seus vocábulos.

*d) Consoantes africadas. Consideremos os casos de /tch/ e /dj/.*

As línguas que têm esses fonemas e também /t/ e /d/ diferem do português por causa dos alofones diferentes. As articulações africadas [tch] e [dj] existem em português como variantes combinatórias de /t/ e/d/, respectivamente. São realizadas, em ambos os casos, no mesmo contexto fônico: diante de /i/, /iː/ e /y/. Dessa forma, teremos no nosso idioma o

fonema /t/ que pode ser realizado como [t] e [tch], seus alofones e o fonema /d/ com os alofones [d] e [dj]; na língua estrangeira, teremos: fonema /t/ e alofone [t], fonema /tch/ e alofone [tch], fonema /d/ e alofone [d], fonema /dj/ e alofone [dj]. Como os alofones são realizações de um mesmo fonema e não distinguem signos, torna-se clara a conseqüência negativa para a comunicação: o aluno brasileiro pronunciará o /t/ e o /d/ do idioma em estudo, no contexto fônico descrito acima, como outros dois fonemas desse idioma, o /tch/ e o /dj/, podendo acarretar uma mudança de signo ou uma não identificação vocabular.

*e) A interferência da escrita.*

Mesmo que as línguas envolvidas possuam o mesmo alfabeto, a representação dos fonemas será diferente. Em outras palavras, a relação fonema/grafema será outra. Os alunos lêem as seqüências como se estivessem lendo seu próprio idioma e, com isso, agravam os problemas de pronúncia. Isto implica um estudo pormenorizado das correspondências entre sons e letras, que especifique as relações biunívocas e as relações complexas entre código falado e código escrito. A revisão constante destas relações, através de atividades selecionadas, facilita a integração dos conhecimentos adquiridos sobre o sistema fonético-fonológico.

*2. Classificação das dificuldades:*

Os problemas de percepção e conseqüente emissão dos fonemas e seqüências fonológicas do idioma estrangeiro podem ser divididos em vários tipos, conforme o modelo gerador:

*a) Transferência/interferência da língua materna.*

A transferência é um fator positivo, pois relaciona estruturas semelhantes nos dois idiomas e deve facilitar a aquisição. Interessa-nos muito mais os casos de interferência, que dizem respeito às diferenças entre língua materna e língua estrangeira e deve ser um fator negativo. As falhas referentes à influência da língua materna são tipicamente dificuldades ocasionadas devido ao contato entre os dois idiomas, no aluno. Nesses casos, o

conhecimento da língua materna interfere sobre a modalidade de emissão e recepção da língua estrangeira. Eis alguns exemplos, para o caso de alunos brasileiros: as vogais orais seguidas de consoantes nasais, num idioma estrangeiro que não tenha vogais nasais, poderão ser identificadas e realizadas como as vogais nasais do português; as fricativas velares, fonemas guturais, poderão ser relacionados ao /r/, vibrante múltipla do português; as oclusivas em final de sílaba serão associadas à articulação própria do português, que inclui um /i/ átono depois da oclusiva.

*b) Especificidades da língua estrangeira.*

São fatos inexistentes em língua materna e que não permitem associações e transferência de conhecimentos. Por exemplo, para o aluno brasileiro são difíceis as seguintes articulações: o /m/ e o /n/ pós-vocálicos, finais de sílaba; os fonemas guturais; os fonemas aspirados.

*c) Confusões entre as formas possíveis da língua estrangeira.*

As confusões entre as formas possíveis do idioma estrangeiro são resultado da influência e um primeiro estoque armazenado pelo aluno, na fase inicial do curso. As dificuldades, neste caso, não se devem nem à referência com a língua materna (não é possível a interferência), nem às especificidades da língua estrangeira (não constituíram dificuldades em si mesmas), mas são geradas devido à interferência das formas estrangeiras entre si. Se o idioma em estudo possuir grupos de fonemas com proximidade fonética e inexistentes em língua materna, o estudante terá dificuldades em percebê-los adequadamente, podendo trocar um pelo outro. É o caso, por exemplo, de alunos brasileiros aprendendo armênio, sistema que apresenta as seguintes consoantes africadas: /tz/, /dz/, /t<sup>h</sup>s/ e /tch/, /dj/, /t<sup>h</sup>ch/.

### **Análise contrastiva**

Um dos fatores mais importantes que deve ser investigado em todos os seus aspectos, para melhoria do ensino de línguas estrangeiras, é o problema da interferência da primeira língua. A reflexão sobre tal problema faz com que assuma significativa importância o papel da análise contrastiva.

A análise contrastiva reafirma-se cada vez mais como uma técnica lingüístico-pedagógica. Tal procedimento é descritivo-comparativo e seu principal objetivo é indicar semelhanças e diferenças entre sistemas lingüísticos. Deverá conter uma base teórica e uma base observacional.

A base lingüística teórica é essencial para determinação das características fundamentais de cada sistema fonológico, descrevendo-as e examinando-as simultaneamente, a fim de detectar-lhe as semelhanças e as diferenças. Um modelo teórico de análise contrastiva indicará que os elementos do conjunto diferença serão assim identificados: a) quanto à percepção (discriminação auditiva), todos os fonemas estrangeiros, seus traços pertinentes e relações de oposição que não têm correspondência com os do mesmo nível em língua materna; b) quanto à emissão (articulação vocal), todos os fonemas da língua estrangeira, traços pertinentes e relações de oposição que não têm correspondência em língua materna, e as especificidades articulatórias da língua estrangeira. Tais aspectos se configuram como fatores determinantes de maiores dificuldades no processo ensino/aprendizagem e levam em conta não só a individuação fonemática, como também a distribuição dos fonemas e os casos de alofonia.

A base observacional é da mesma forma indispensável para complementar os dados teóricos. Dessa forma, tal tipo de análise em base experimental terá a finalidade de verificar, definir e confirmar (ou não) predições teóricas já formuladas. Inclui, além de tudo, a análise do contato entre as línguas envolvidas, levando em consideração a realidade da comunicação, o que não é possível numa descrição e análise teóricas.

Com o propósito de demonstrar a complementaridade dos dados teóricos e observacionais, tomemos um exemplo retirado de importantes constatações durante o processo de ensino/aprendizagem do idioma armênio por estudantes brasileiros. Consideraremos o caso das consoantes aspiradas. Em armênio há seis, todas inexistentes em português, como fonemas: as oclusivas /p<sup>h</sup>/ /t<sup>h</sup>/ /k<sup>h</sup>/, as africadas /t<sup>h</sup>s/ /t<sup>h</sup>ch/ e a fricativa velar surdo-aspirada /h/. Verificaremos, obviamente, o que se refere à percepção (**P**) e o que se refere à emissão (**E**):

#### **Análise Teórica**

As consoantes aspiradas:

#### **Análise dos dados observados em aula**

As consoantes aspiradas:

**P:** Dificuldade em perceber corretamente os fonemas aspirados.

**P:** As oclusivas surdas-aspiradas são percebidas como surdas.

O /h/ aspirado é confundido com /r/ “muito leve”, em posição pré-vocálica. As africadas surdas-aspiradas são confundidas com as surdas (/tz/, /tch/ ) e com as sonoras ( /dz/, /dj/) correspondentes.

**E:** É preciso aprender a aumentar o número de oposições entre as consoantes oclusivas, no que se refere ao papel das cordas vocais, aprendendo a articulação surda-aspirada.

**E:** As oclusivas surdas-aspiradas são articuladas como surdas. O /h/ aspirado é articulado como /r/ “muito leve”, em posição pré-vocálica.

É preciso aprender a articulação da fricativa velar surda-aspirada /h/, conhecida em armênio como “sopro”.

A análise contrastiva teórica indica a dificuldade, porém como se a única interferência fosse a aspiração. Não prevê associações com a língua materna, nem as diferentes conseqüências inibitórias na aquisição dessas consoantes conforme sejam oclusivas ou fricativas. Além disso, para as africadas não ficou claro se a dificuldade de percepção se deve ao modo de articulação africado, ou à aspiração mesmo, ou ainda aos dois fatores simultaneamente. A análise dos dados observados vem definir e complementar os resultados da análise teórica, ao mostrar que a aspiração não é o único fator de distorção, visto que os alunos confundem as africadas surdas-aspiradas também com as sonoras correspondentes.

## **Conclusão**

O ensino/aprendizagem do sistema fonético-fonológico de uma língua estrangeira deve se basear, principalmente, em três aspectos:

- 1º) as características do sistema fonológico da língua estrangeira e da língua materna dos alunos;
- 2º) o desempenho lingüístico dos alunos e as suas atitudes em relação ao processo ensino/aprendizagem;
- 3º) a análise contrastiva.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.  
This page will not be added after purchasing Win2PDF.