



## TRANSFERÊNCIAS GRAFO-FÔNICO-FONOLÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Anilda Costa Alves  
*Universidade Estadual da Paraíba*  
*anildauepb@gmail.com*

Leônidas José da Silva Jr  
*Universidade Estadual da Paraíba*  
*leonidas.silvajr@gmail.com*

**RESUMO:** Esse trabalho tem como objetivo analisar processos grafo-fônico-fonológicos realizados por estudantes de inglês como língua estrangeira (LE), como também discutir a respeito do tratamento dispensado pelos professores a respeito dos aspectos fonológicos da língua. Para tal pesquisa utilizamos atividades que abordam aspectos grafo-fônico-fonológicos da língua alvo aplicando exercícios de *listening*, *speaking* e *writing*. Os resultados obtidos demonstram uma falha no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa, onde fica evidente uma marginalização do *listening* levando o aluno de inglês como LE a produzir tanto na escrita quanto na fala, a língua alvo com os padrões da sua língua materna. Os dados apontam para uma necessidade de levar para sala de aula, atividades que despertem nos alunos a consciência fonológica, não como um componente distinto, mas atrelado aos outros aspectos que compõem o ensino de línguas. Para isso, sugerimos alguns exemplos de atividades que contemplam a fonologia da língua inglesa, que podem amenizar algumas dificuldades dos alunos, proporcionando assim um ensino mais efetivo.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa, Transferência grafo-fônico-fonológica; Ensino-aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

Quando adultos e adolescentes estão aprendendo uma língua estrangeira, eles trazem consigo algum conhecimento de mundo e querem ser capazes de dizer e fazer na língua estrangeira aquilo que fazem na língua materna. Algumas vezes essa relação entre as línguas torna-se difícil para eles, pois “observam a língua materna como algo amplo e a língua estrangeira como algo pequeno e duvidoso” (RINVOLUCRI, 2001 Apud FALEIROS, 2004, P. 47)

A aquisição da língua materna (LM) não é uma tarefa simples e rápida. Desde os



primeiros dias de vida, o indivíduo é colocado diante de um alto grau de exposição da língua (input), até que chegará o momento que, de forma natural, começará a utilizá-la e assim aos poucos vai obtendo a competência comunicativa.

Com uma língua estrangeira (LE), essa tarefa parece ser ainda mais complexa, haja vista que, o aprendiz, já possuidor de padrões da sua LM, como conhecimento do inventário fonêmico, ritmo e entonação, utiliza-se desses recursos ao tentar comunicar-se através da língua estrangeira. A esse fenômeno dá-se o nome de transferência fonológica (TF).

Quando duas línguas possuem o mesmo sistema alfabético, no caso em questão do inglês e do português, é normal perceber que aprendizes em fase inicial transferem para escrita padrões da sua língua materna (português) para a língua estrangeira (inglês). Esse fenômeno chamado de transferência grafo-fônico-fonológica resulta em produções diferentes.

Zimmer (2008) destaca aspectos da TF, onde o aprendiz baseia-se no conhecimento que têm de sua LM para compreender a estrutura da língua estrangeira seja no nível morfossintático, semântico, pragmático ou fonológico. Novos padrões, os da LE sofrem a influência de padrões da LM, mais antigos – ou seja - mais fortemente estabelecidos.

Esse trabalho é um relato de experiência que tem como objetivo avaliar alguns fenômenos da transferência grafo-fônico-fonológica observados em alunos da rede pública que são contemplados com o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de língua inglesa. Levantamos a discussão acerca da importância de observar a influência da língua materna no processo grafo-fônico-fonológico para assim encontramos possíveis meios que venham amenizar tal processo.

Sugerimos como, por exemplo, o uso de atividades com gêneros textuais para trabalhar aspectos fonético-fonológicos da língua alvo. Para Bakhtin (1984), os gêneros podem ser considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de



comunicação. A tentativa de aprimorar no aluno habilidades de escrita, leitura e fala, o professor pode utilizar como ferramenta para um ensino mais efetivo, o trabalho com gêneros.

Discutimos acerca da utilização de sequência didática<sup>1</sup> (SD), proposta por DOLZ e SCHNEUWLY (2004) em seus estudos acerca da abordagem no ensino de línguas com os gêneros textuais como um meio para se atingir aspectos fonético-fonológicos da LE. Como o trabalho com SD se dá em várias etapas, entre elas os módulos, o professor pode incluir em uma dessas etapas atividades de *listening*, que suavizam fenômenos como as transferências grafo-fônico-fonológicas.

Conforme os PCNs (BRASIL, 2006, p. 107), infelizmente, na tradição de ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem oral. Esse problema, entre outros fatores, é explicado pelo despreparo profissional, em que percebemos que boa parte dos profissionais da LE não possui domínio da língua que se propõem a ensinar, sendo muitas vezes, até ensinada por professores que não são da área.

Percebendo essa carência no processo comunicativo da língua alvo, decidimos levar para sala de aula, atividades que deixassem o aluno em contato direto com a língua inglesa, sem fazer uso da língua materna. Desde o início estávamos cientes das dificuldades que enfrentaríamos, uma vez que para a maioria dos alunos esse contato não é uma tarefa rotineira.

Esperamos com esse relato mostrar a relevância de professores de língua estrangeira, serem possuidores do conhecimento fonético-fonológico tanto de sua língua materna como da língua alvo e que esses conhecimentos aplicados em sala de aula contribuem para um ensino de línguas mais efetivo.

---

<sup>1</sup> Schneuwly e Dolz (2004, p. 97) definem os gêneros como práticas de linguagem historicamente construídas e defendem que a finalidade de trabalhar com sequência didática é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação”. Os autores definem sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” e apresentam a estrutura de base de uma sequência didática que pode ser representada pelo seguinte procedimento: apresentação da situação, produção inicial, os módulos e a produção final.



## **METODOLOGIA**

Nosso trabalho foi realizado numa turma de 2º ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Soares de Carvalho, situada na cidade de Guarabira-PB que é contemplada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A turma é composta por 35 alunos. Realizamos as atividades num período de duas aulas (45min cada aula). Após a aplicação do exercício fizemos a análise dos dados para assim fazermos a constatação da existência ou não da transferência grafo-fônico-fonológica.

Utilizamos atividades orais, trabalhamos com ditados de palavras em língua inglesa. Os alunos tiveram contato apenas com as habilidades de oralidade; audição→produção. (*listening* e *speaking skills*). Após ouvirem cada palavra, duas vezes seguidas e repetirem a palavra em voz alta, os discentes escreviam o que e como entendiam. Trabalhamos com áudios de dois vídeos<sup>2</sup> que abordam “*Adjectives*”. Para melhor entendimento utilizamos caixas de som para que o áudio ficasse o mais perceptível possível para os alunos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Steinberg (1985) já destacara que a proximidade articulatória entre os fonemas de uma língua e outra é uma das primeiras dificuldades que os estudantes encontram ao tentar imitar um som estranho ao de sua LM. Como não vê diferenças entre os fonemas, usam um fonema de sua língua materna que seja próximo daquele que ouviu. Dessa forma ele leva para forma escrita essa transferência.

Estudos como os de Mascherpe (1970), já apontavam que - no início da aquisição - o estudante ouvirá apenas os fonemas semelhantes aos de sua língua materna (LM) e de

---

<sup>2</sup> Os áudios utilizados nas atividades são de dois vídeos disponíveis em <https://youtu.be/dNP5BzrBiOg>; <https://youtu.be/sEDy0wGaXJY>.

maneira natural ele os transfere para LE.

Como a língua inglesa possui um sistema ortográfico opaco, conforme explica Akamatsu (2002), onde não há uma relação grafema-fonema regular como ocorre no português, por exemplo, que possui um sistema ortográfico transparente, onde há uma relação grafema-fonema regular, a tentativa dos alunos em tentar escrever palavras da língua inglesa buscando essa relação grafema-fonema regular acaba numa produção diferente do almejado.

Ao tentar falar e escrever uma palavra da língua inglesa, um estudante brasileiro procura estabelecer a correspondência entre a letra e o som, conforme observamos na figura 1 a seguir. Dessa maneira ele vai buscar na língua materna esse suporte. Segundo Zimmer (2004, p. 61) “não é apenas a diferença entre sistemas fonológicos que subjaz à transferência durante a recodificação leitora, mas também os princípios alfabéticos da língua-fonte e da língua-alvo”.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À  
DOCÊNCIA - PIBID/INGLÊS/UEPB CAMPUS III  
ALUNO: \_\_\_\_\_  
TURMA: 2o

---

1 <u>supa</u>	6 <u>Framoli</u>
2 <u>sed</u>	7 <u>Sik</u>
3 <u>logui</u>	8 <u>DOT</u>
4 <u>iolpi</u>	9 <u>Caldi</u>
5 <u>oangui</u>	10 <u>Boquuedi</u>

---

1 <u>fin</u>	7 <u>Paini</u>
2 <u>fat</u>	8 <u>Benchiam</u>
3 <u>thel</u>	9 <u>haldi</u>
4 <u>ofont</u>	10 <u>hiang</u>
5 <u>Stavam</u>	11 <u>barax</u>
6 <u>Dik</u>	12 <u>Gold</u>

Figura 1: comprovação da Transferência grafo-fônico-fonológica (ditado realizado com os alunos)



É importante enfatizar que na maioria dos casos o acesso a LE ocorre de modo a não favorecer o estudante na distinção fonêmica de LM e LE.

Uma vez que a oralidade é marginalizada no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras, ao ouvir um som que não faz parte do seu inventário fonológico, é comum que os alunos ortograficamente cometam a transferência fonológica, uma vez que possuem como suporte apenas os sons da sua língua materna.

A falta de integração entre os aspectos fonéticos da LE e as outras habilidades comunicativas acarretam dificuldades no momento da comunicação oral e escrita. Se o aluno não tiver a consciência fonológica<sup>3</sup> da língua alvo, isso comprometerá a aquisição das competências linguísticas.

Destacaremos a seguir os processos de transferência grafo-fônico-fonológicos encontrados em nossos dados como mostra a figura 1 acima.

## **EPÊNTESE VOCÁLICA**

Cristófaró (2011) define epêntese como um fenômeno fonológico de inserção de vogal ou consoante. No português, a epêntese se caracteriza pela inserção de uma vogal entre consoantes em encontros consonantais que envolvam oclusivas, africadas, nasais ou fricativas. Por exemplo, *afta* [afta] ~ [afita] ou *dogma* [dɔgma] ~ [dɔgima]. Uma vogal epentética pode também ocorrer em final de palavra, como por exemplo, em *Varig* [varigi]. A vogal [i] é a vogal epentética recorrente no português.

Como o padrão silábico do português brasileiro, não aceita a produção de consoante em posição de coda, como acontece na língua inglesa em palavras como, por exemplo, “*dog*” onde temos a estrutura silábica CVC, um aprendiz brasileiro faz a

---

<sup>3</sup> Consciência fonológica 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).

seguinte produção [dɔgi], nesse caso a consoante que ocupava a posição de coda passa para a posição de ataque, atribuindo à palavra um novo núcleo, fazendo a reestruturação silábica baseada nos padrões do ritmo do português brasileiro, que é o silábico. A palavra [dɔg] que antes era um monossílabo passa a ser [dɔgi] uma dissílaba, seguindo a estrutura silábica do português brasileiro CV.

Em nossa pesquisa obtivemos, como exemplo de epêntese vocálica, “seddy\*” para a palavra “*sad*” [sæd], “coldy\*” para a palavra “*cold*” [kəʊld], “oldy\*” para a palavra “*old*” [əʊld] e “islypi\*” para a palavra “*sleep*” [sli:p]. Os aprendizes transferem para a escrita os padrões da língua materna ao tentar equilibrar as sílabas, tornando-as como ritmo silábico do português brasileiro, já antes mencionado, CV.

## **ALÇAMENTO**

Fenômeno fonológico que envolve a elevação da propriedade de altura da língua das vogais médias-altas [e] e [o] que se realizarão como vogais altas [i] e [u]. O alçamento, em português, ocorre em posição postônica como, por exemplo, em bolo [bolu], neve [nevi]. (CRISTÓFARO, 2011)

Como exemplo desse fenômeno, obtivemos em nossa pesquisa a produção do alçamento no núcleo tônico na palavra “*sick*” [sik], onde o aprendiz escreveu “sique\*”.

## **LABIODENTALIZAÇÃO DA INTERDENTAL**

As fricativas interdentais / θ / (surda) e / ð / (sonora) não fazem parte do inventário fonético do português brasileiro. Isso dificulta muito para o aprendiz no momento da aquisição. Ao ouvir as palavras da língua inglesa com esses sons, o aluno vai buscar no seu inventário fonético o som que mais se aproxima. Esses sons são



geralmente substituídos por / t /, / d /, / s /, / z /, / f /, / v /.

Obtivemos resultados desses acima mencionados em palavras como “*thin*” [θin], produzida pelos alunos como “*fin\**” e *thirsty* [θɜ:.sti], produzido “*foste\**”.

## GLOTALIZAÇÃO DA FRICATIVA VELAR

No inventário fonológico do português brasileiro o “*h*” não representa nenhum som, enquanto que na língua inglesa, majoritariamente, é produzido como fricativa velar. Ao ouvir palavras da língua inglesa que contenham esse som, como por exemplo, [him], o aprendiz buscaria em seu inventário fonético o som que mais se aproxima, ou seja, uma fricativa glotal [h̥] que é ortograficamente representado pelo “*r*”.

Obtivemos para esse fenômeno a produção de “*rappy\**” para a palavra “*happy*” [hæpi], “*rangry*” para a palavra “*hungry*” [hʌŋgri] e “*rot\**” para a palavra *hot* [hɒt].

## CONCLUSÃO

De acordo com Mascherpe, o professor de língua estrangeira:

Precisa estar ciente de que a maior fonte de interferência no aprendizado dessa língua é constituída pelo idioma materno do aluno. Este, habituado aos padrões de articulação de sons, de distribuição de fonemas e de seus respectivos alofones, de formação de palavras e orações em sua língua materna, tenderá a aplica-los à língua estrangeira, adaptando-as aos hábitos linguísticos que já possui. (1970, p. 2)

Sugerimos como atividades que possam amenizar essas transferências-grafo-fônico-fonológicas no ensino de línguas, o uso de sequências didáticas aplicadas ao ensino de gêneros textuais abordados por Dolz e Schneuwly (2004).





Nos módulos, que são atividades elaboradas para tratar dos problemas apresentados na produção inicial, o professor tem a oportunidade de trabalhar questões gramaticais como parte estrutural da língua e questões fonético-fonológicas a fim de conscientizar o aluno acerca das distinções fonético-fonológicas entre uma língua e outra, pois os aprendizes não têm conhecimento que exista essa distinção, e é essa falta de saber que proporciona com maior ênfase os problemas encontrados na transferência grafo-fônico-fonológica.

Conforme Faleiros (2004) é quase que inevitável para o aluno o uso da língua materna durante o processo ensino-aprendizagem. Esse uso pode ser uma ferramenta útil e não um obstáculo que leva o aluno a cometer erros, ou que o desvia de um progresso na língua estrangeira. A utilização de atividades que contemplem mais a oralidade, aspectos fonológicos da língua em estudo são fundamentais para amenizar de forma significativa tais processos.

Zimmer (2004) afirma que devido a relação de previsibilidade entre as letras e os sons no inglês serem menor que no português, onde há uma regularidade grafo-fônica, o *input* escrito não seria a melhor maneira de se trabalhar uma língua que possua um sistema ortográfico opaco, como o inglês, já línguas com sistema ortográfico transparente, como o português poderão obter êxito no processo ensino-aprendizagem fazendo uso do *input* escrito. Sendo assim, é importante que os professores de língua inglesa priorizem o *input* acústico.

Levar os alunos a conhecer de forma mais abrangente os fonemas da sua língua e da língua materna é importante para que ele possa perceber as distinções entre uma língua e outra. Ramos (2009, p. 53-58), sugere alguns exemplos de atividades para desenvolver a consciência fonológica dos alunos de forma lúdica, e que podem ser trabalhadas nos módulos da SD atividades como:



- A distribuição de cartões contendo figuras de objetos e/ou palavras dos quais fazem parte os novos fonemas a serem trabalhados da língua estrangeira. Depois da introdução dos novos fonemas, o estudante, ao ouvir determinado som, levanta seu cartão correspondente. O mesmo exercício pode ser modificado para fazer com que o aluno diga a palavra e o professor levante o cartão;
- Os bingos também despertam o interesse. Que tal um bingo dos fonemas? Distribuir cartões contendo fonemas, ao invés de números. O professor pronuncia uma palavra e deixa que os alunos identifiquem, na sua cartela, determinado som que faça parte dessa palavra;
- *YES/NO game* que pode auxiliar nas questões fonológicas que o professor apresentar. O professor entrega a cada aluno dois cartões – um com YES, outro com NO. Explica que os alunos ouvirão palavras que conterão determinado som (o professor escolhe o fonema que deseja trabalhar, por exemplo, /θ/ e / ð/) e pede que os alunos levantem o cartão NO se não ouvirem o som /ð/ e YES se ouvirem o som /θ/. O comando do jogo pode ser transferido para um aluno, depois de algum tempo do jogo.

Esses são apenas alguns exemplos de atividades simples, acessíveis para qualquer nível social e qualquer idade, que vão colocar o aluno diretamente em contato com os aspectos fonético-fonológicos da língua de forma lúdica.

## REFERÊNCIAS

AKAMATSU, N. A similarity in word-recognition procedures among second language readers with diferente first language background. *Aplied psycholinguistics*, v. 23, p. 117-133, 2002.

- BAKHTIN, M. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 2006. Disponível online: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) . Acesso em 02 de abril de 2015.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: ontexto, 2011.
- FALEIROS. M. H. V. *A influência de atividades orais na produção oral e escrita de alunos de inglês como L2*. 2004. 131 f. dissertação (Mestrado em Ciências e Práticas Educativas). Universidade de Franca, França, 2004.
- LIMA, Diôgenes Cândido (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MASCHERPE, Mário. *Análise comparativa dos sistemas fonológicos do inglês e do português*. 1970. Tese de doutoramento em língua e literatura inglesa. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis. Assis, 1970.
- RIGATTI-SCHERER. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 81-88, jul.set. 2008.
- RINVOLUCRI, M. *Mother tongue in the foreign language classroom*. *Modern English teacher*, London, v. 10, n. 2, p. 41-44, Abril. 2001.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- STEINBERG, M. *Pronúncia do inglês norte-americano*. São Paulo: Ática, 1985.
- ZIMMER, Márcia Cristina. *Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista*. In: FELTES, Heloísa; FARIAS, Emília Maria P; MACEDO, Ana Cristina Pelosi (Orgs.) *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*. 2004. 187f. tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.