

O CRUZAMENTO DE SABERES NA AULA DE INGLÊS

CONTRIBUTOS PARA UMA
PRÁTICA MULTIDISCIPLINAR

ANA R. LUÍS
COORD.

IMPRESA DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS



MORFOLOGIA FLEXIONAL NO ENSINO DE INGLÊS L2: O CASO DOS ALOMORFES REGULARES DE *SIMPLE PAST*

Ana R. Luís

1. Introdução

No discurso oral, a alomorfia regular de *Simple Past* constitui uma das áreas críticas da aquisição de Inglês como língua estrangeira (L2), conforme revelam estudos sobre a aquisição da fonologia e da morfologia flexional (Bayley 1994, Hawkins 2001, Wolfram 1985). Apesar de existirem apenas três contextos fonológicos, verifica-se que os falantes não-nativos fazem um uso inconsistente dos alomorfes regulares de *Simple Past*, independentemente da língua materna (L1) e do nível de aprendizagem. Além de não aplicarem as regras automáticas de forma sistemática, estes falantes também manifestam mais dificuldade na produção oral de verbos regulares do que de verbos irregulares. O conceito de “regularidade” não parece, pois, facilitar a aprendizagem das formas do *Simple Past*.

Dada a natureza predominantemente fonético-fonológica da alomorfia (cf. secção 3), pretendemos mostrar que o uso inconsistente dos alomorfes é causado essencialmente por uma deficiente percepção dos contrastes fonológicos em Inglês L2. Defenderemos, pois, com base em estudos recentes sobre aquisição da fonologia e da morfologia flexional (Goad 2011, Solt et al. 2003), que a aquisição correta dos alomorfes, em sala de aula, deverá ser estimulada através de atividades de pronúncia que promovam a consciencialização dos contrastes fonológicos (Celce-Murcia et al. 1996).

De seguida, na secção 2, procedemos à descrição do fenómeno em termos da sua evidência empírica, a partir da caracterização fonológica do sufixo de *Simple Past*. Identificamos ainda a especificidade dos vários alomorfes ao nível das suas propriedades segmentais (referentes à arti-

culação dos sons) e ao nível da sua estrutura fonotática (referente às propriedades silábicas), mantendo a distinção entre formas regulares e irregulares. Na secção 3, fazemos um enquadramento do nosso estudo no contexto atual da investigação sobre a aquisição dos alomorfes de *Simple Past* em Inglês L2 e prestamos especial atenção aos fatores responsáveis pelo uso inconsistente das regras alomórficas no discurso oral. Dada a forte presença da língua escrita no ensino de uma L2, na secção 4, segue-se uma breve incursão no domínio da língua escrita, em que se sublinha a divergência entre regras ortográficas e regras alomórficas do *Simple Past*. A secção 5 retoma a natureza fonética-fonológica da alomorfia, apresentando sugestões para o ensino da variação alomórfica através da integração de atividades de pronúncia na sala de aula, seguindo-se uma síntese final.

2. Sufixação, alomorfia e contextos fonológicos

Existem afixos flexionais, cuja forma é condicionada pelas propriedades fonológicas do contexto envolvente e que, por isso, manifestam variação alomórfica. A alomorfia é uma propriedade da língua falada que, em muitos casos, não tem qualquer visibilidade na representação ortográfica das línguas. Pressupõe a existência de duas ou mais formas (designadas ‘alomorfes’) que realizam um mesmo morfema. Os alomorfes de um mesmo morfema são, pois, morfossintaticamente sinónimos.

Em Português, conforme ilustrado em (1), o sufixo flexional *-s* de plural tem várias realizações alomórficas: é realizado através do alomorfe [z] antes de vogal (cf. (1a)), através do alomorfe [ʒ] antes de consoante sonora (cf. (1b)) e através de [ʃ] antes de consoante surda (cf. (1c)). Cada um dos três alomorfes é exigido por um contexto fonológico específico, não sendo pois aleatória a sua escolha.

(1) Forma fonológica do marcador de plural *-s* no artigo definido “as” em Português (Padrão A)

- a. a_s [z] *aulas*
- b. a_s [ʒ] *bolas*
- c. a_s [ʃ] *pontes*

Para alguns falantes nativos do Português, existem apenas duas variantes: o [ʒ] antes de vogal ou consoante sonora e [ʃ] antes de consoante surda. Para estes falantes, a realização do -s final é determinada apenas pela presença ou ausência de vozeamento no segmento fonológico seguinte:

(2) Forma fonológica do marcador de plural -s no artigo definido “as” em Português (Padrão B)

a. as [ʒ] *aulas*/as [ʒ] *bolas*

b. as [ʃ] *pontes*

Quer se trate do padrão tripartido, em (1), ou do padrão bipartido, em (2), os falantes nativos do Português aplicam estas regularidades no uso quotidiano da língua materna (e, naturalmente, desde os primeiros anos de vida), sem que tenham sido explicitamente ensinados a fazê-lo. No que diz respeito à língua escrita, estes alomorfes correspondem a único grafema, ou seja, à letra ‘s’.

Passando agora ao caso do Inglês (L2), também na Língua Inglesa se registam variações alomórficas dependentes de contextos fonológicos concretos. Estes alomorfes são assimilados pelos falantes nativos de Inglês desde a infância, sem que disso tenham consciência, como é característico da aquisição da língua materna. Contudo, em contexto escolar¹, enquanto língua estrangeira, será necessário aprender a alomorfia do Inglês através de recursos e estratégias desenvolvidas para uso em sala de aula, a fim de promover a correta articulação dos alomorfes.

Centrando agora a nossa atenção no sufixo flexional regular *-ed* de *Simple Past*, verificamos que este sufixo flexional se manifesta através de três alomorfes, cujas propriedades são condicionadas pelo contexto fonológico anterior (ou seja, pelo último segmento fonológico da base verbal²), em obediência às seguintes regras:

¹ Neste artigo, ‘idade escolar’ engloba o período escolar do 3.º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário.

² Na definição de último segmento, é imperativo identificar o último fonema e não a última letra. Em verbos como *love* e *decide*, o segmento que determina a forma fonológica do sufixo é o [v] e [d], respetivamente, pois a letra ‘e’ não tem correspondente na fala.

- (3) a. Quando a base verbal termina em consoante sonora, o sufixo manifesta-se através do alomorfe [t], como em *talk-ed* [t] e *miss-ed* [t]. As consoantes sonoras do Inglês incluem, entre outras, o [k], [s], [p], [f] e [ʃ], exceto [t].
- b. Quando a base verbal termina em consoante sonora, vogal ou ditongo, a flexão manifesta-se através do alomorfe [d], como em *call-ed* [d] e *stay-ed* [d]. As consoantes sonoras incluem, entre outras, os segmentos [b], [g], [v], [z], [ʒ], [l], [r], [m], e [n], exceto [d].
- c. Se a base terminar em [t] ou [d], a flexão manifesta-se sob a forma de [əd] ou [ɪd], como em *wait-ed* [əd]/[ɪd] e *fold-ed* [əd]/[ɪd].

Subjacentes a estas regras estão generalizações fonético-fonológicas que convém explicitar para garantir uma compreensão detalhada da alomorfia de *Simple Past*³ e ainda para compreender o processo de aquisição da alomorfia bem como as dificuldades que as referidas generalizações colocam à aquisição de Inglês L2. Neste sentido, observando as regras de perto, constatamos que, no seu conjunto, estas resultam da interligação entre propriedades segmentais e silábicas (ou fonotáticas⁴), conforme passaremos a explicar.

As propriedades segmentais dos alomorfes incidem sobre traços acústicos (i.e., ‘surdo’ e ‘sonoro’) e traços articulatórios (i.e., o ponto de articulação ‘ápico-alveolar’). Os traços ‘surdo’ e ‘sonoro’ desempenham uma função essencial na caracterização do contexto fonológico (em (3a) e (3b)) bem como na caracterização dos respetivos alomorfes ([t] e [d]). O ponto de articulação é essencial na definição das consoantes [t] e [d] que definem, por si só, o contexto fonológico em (3c).

Por seu turno, as propriedades fonotáticas estão na base da distinção entre o alomorfe silábico – [əd] ou [ɪd] – e os alomorfes não-silábicos – [t]

³ O conhecimento explícito da regras, tal como são sistematizadas nos manuais, é insuficiente para garantir que sejam aplicadas eficazmente pelo alunos (ou até mesmo pelos professores), uma vez que saber explicar regras pode não garantir uma aplicação correta.

⁴ A estrutura fonotática de uma língua designa a organização dos fonemas no interior da sílaba. Para uma definição mais detalhada e ilustrada, consultar Spencer (1996:38).

e [d]. Esta distinção tem consequências na estrutura silábica do verbo, pois a presença de um alomorfe silábico acrescenta uma nova sílaba à base verbal, conforme ilustramos em (4c).

(4) Estrutura silábica de formas verbais regulares no *Simple Past*

Base verbal		Base verbal+sufixo
a. [peɪ] pay	→	a. [peɪd] pay <u>ed</u>
b. [mɪs] miss	→	b. [mɪst] miss <u>ed</u>
c. [waɪt] wait	→	c. [waɪ.tɪd] wait <u>ed</u>

Apenas os alomorfes não-silábicos, presentes em *payed* (cf. (4a)) e *missed* (cf. (4b)), preservam o número de sílabas da base verbal à qual se afixam. No caso do alomorfe silábico, pelo contrário, verificamos que a forma verbal *wait*, que é monossilábica no *Infinitive* e no *Simple Present*, passa a bissilábica no *Simple Past*.

Apesar do papel crucial que a distinção entre alomorfes silábicos e consonânticos desempenha na aprendizagem desta variação, a forma ortográfica dos verbos no *Simple Past* não regista qualquer diferença fonotática. O sufixo regular de *Simple Past* é invariavelmente grafado como uma sequência silábica constituída pelos grafemas ‘ed’. Esta divergência entre a representação gráfica e propriedades orais, por um lado, e a sua repercussão sobre a aquisição dos alomorfes, por outro, será tratada na secção 4.

Concluimos esta caracterização dos alomorfes regulares de *Simple Past* com uma breve referência às formas verbais irregulares. Alguns dos padrões ilustrativos encontram-se ilustrados em (5).

(5) Alomorfes irregulares de *Simple Past* (tendo por base a forma verbal de *Infinitive*)

- a. as formas verbais de *Infinitive* e de *Simple Past* são homófonas, como em [hɪt]/[hɪt] (*hit/hit*);
- b. as formas verbais de *Simple Past* têm um núcleo vocálico distinto, como em [rʌn]/[ræn] (*run/ran*), [mi:t]/[met] (*meet/met*) ou [breɪk]/[brəʊk] (*break/broke*);

- c. a forma de *Simple Past* é supletiva, ou seja, não partilha a raiz da forma de *Infinitive*, como em [gəw]/[wɛnt] (*go/went*) ou [æm]/[wɒs] (*am/was*);
- d. a forma de *Simple Past* é derivada através da mudança do núcleo vocálico e da sufixação de [t] ou [d], como em [liv]/[lɛft] (*leave/left*), [kip]/[kɛpt] (*keep/kept*), [stænd]/[stʊd] (*stand/stood*):

No processo de aquisição de Inglês L2, as formas irregulares de *Simple Past* são produzidas com menos dificuldade do que as formas regulares, independentemente da L1 dos alunos (Goad 2011, Lardiere 2003). Tentamos de seguida compreender algumas das razões que poderão explicar este facto algo inesperado. Podemos desde logo adiantar que as formas verbais irregulares no *Simple Past* são mais facilmente diferenciáveis das formas do *Infinitive*, uma vez que marcam este tempo verbal através de alterações fonológicas que afetam a vogal acentuada (com ou sem sufixação) ou através de formas supletivas. Estes padrões contrastam com as formas regulares de *Simple Past* que resultam, no caso das regras em (3a) e (3b), ‘apenas’ da sufixação de uma consoante oclusiva – [t] ou [d] – em posição final de palavra.

3. Aquisição da alomorfia e perceção dos contrastes fonológicos

O conhecimento prévio que o falante tem do sistema fonológico da L1 exerce uma forte influência na aprendizagem da fonologia da L2, não apenas devido à possibilidade de haver transferência de propriedades da L1 para a L2, mas também porque os contrastes da L1 condicionam a perceção dos contrastes na L2 (Brown 2010, Lardiere 2000, Strange 1995).

No caso específico do *Simple Past*, estudos recentes sobre a aquisição da morfologia flexional revelaram que os alomorfes regulares surgem tardiamente e, quando surgem, são usados de forma inconsistente, podendo ser completamente omitidos (Bayley 1994, Hawkins 2001, Wolfram 1985). Este padrão é observável em falantes com diferentes L1, incluindo falantes em níveis mais avançados da aprendizagem.

A dificuldade em dominarem as regras alomórficas, segundo Lardiere (2000, 2003) e Prévost & White (2000), não se deve à incapacidade de os falantes processarem a informação temporal (a nível sintático e semântico), mas tem antes uma causa fonológica. Wolfram (1985) e Bayley (1994) mostram, por exemplo, que quanto maior é a diferença fonológica entre *Simple Present* e *Simple Past* menor é a dificuldade na aquisição. Por exemplo, os falantes identificam o *Simple Past* de *bring* (ou seja, *brought*) mais corretamente do que o *Simple Past* de *talk* (ou seja, *talked*).

Com base no pressuposto de que são os alomorfes regulares que constituem um desafio para os alunos de Inglês L2, alguns investigadores apontaram como causa as seguintes propriedades fonológicas: i) a forma dos segmentos que compõem os alomorfes e ii) a complexidade silábica resultante da afixação dos alomorfes (Goad 2011, Klein 2004, Solt et al. 2003). Vejamos, então, por que motivo as propriedades segmentais e silábicas podem dificultar a aquisição da alomorfia regular:

- i) Quanto aos segmentos fonológicos, no caso dos alomorfes consonânticos ([t] ou [d]), estamos perante consoantes oclusivas que têm como propriedade acústica a obstrução completa da passagem do ar. Quando seguidas de vogal, ganham qualidades vocálicas que tornam a consoante mais audível. Contudo, quando ocorrem em posição final de palavra, são foneticamente muito pouco salientes e, como tal, mais difíceis de detetar auditivamente.
- ii) No que diz respeito à complexidade silábica, os alomorfes consonânticos dão origem a sequências consonânticas (*consonant clusters*) sempre que ocorrem depois de uma base verbal com consoante em posição final, tal como se verifica nos verbos *walked* [wɔːkt] e *loved* [lʌvd]. As sequências consonânticas raras nas línguas do mundo e, por isso, tipologicamente marcadas.

Um cálculo mais preciso do impacto das propriedades fonológicas na aquisição dos alomorfes regulares de *Simple Past* foi realizado através de experiências com falantes nativos e não-nativos de Inglês, entre as quais Klein et al. (2004) e Solt et al. (2003). A experiência de Solt et al. (2003) consistiu em pedir a um professor nativo para ler, em voz alta,

frases com um verbo regular ou irregular no *Simple Past* e, de seguida, pedir a falantes nativos e não-nativos (com diferentes L1) para repetirem as referidas frases.

Os resultados encontram-se sumariados em (6) e (7). A tabela em (6) revela que a percepção que os falantes de Inglês L2 têm do *Simple Past* regular é distinta da percepção dos falantes nativos, quer em níveis iniciais quer em níveis avançados de aprendizagem. Constatamos assim que os falantes nativos produziram um número superior de frases corretas.

(6) (Solt et al. 2003:358)

	falante de Inglês L1	falante de Inglês L2	
		proficiência alta	proficiência baixa
total de respostas	99.1	74.5	68.2

A tabela em (7), por sua vez, distribui os resultados por cada um dos alomorfes regulares, restringindo-se apenas aos falantes de Inglês L2. Os dados revelam que os falantes não-nativos identificaram mais vezes os alomorfes silábicos ([əd]/[ɪd]) do que os alomorfes não-silábicos ([t]/[d]). De entre os não-silábicos, identificaram mais vezes o alomorfe [t].

(7) (Solt et al. 2003:359)

	falante de Inglês L2	
	proficiência alta	proficiência baixa
[əd]/[ɪd]	90.9	85.3
[t]	70.5	61.3
[d]	62.1	58.1

Em síntese, a experiência de Solt et al. (2003) permitiu confirmar que, mesmo em ambiente controlado (i.e., sem ruído), os alunos de Inglês L2 não conseguem repetir os alomorfes tal como os ouvem (veja-se também Klein et al. 2004). Assumindo que nem os falantes nativos nem os não-nativos sofriam de problemas auditivos ou cognitivos, este facto levou

os autores a concluir que os falantes não-nativos não diferenciam os contrastes fonológicos tal como os falantes nativos. Isto equivale a dizer que os falantes não-nativos têm uma percepção fonológica do Inglês que difere da percepção de um falante nativo.

Retomando a ideia de que a percepção que os alunos têm dos sons da L2 é fortemente condicionada pelo conhecimento que possuem da fonológica da sua L1, podemos então afirmar que os alunos de L2 sofrem de um ‘systematic perceptual deficit’ que bloqueia a correta percepção dos contrastes fonológicas da L2, impedindo a sua correta aquisição (Goad 2011).

Fica, portanto, claro que, em contexto de sala de aula, a correta produção e compreensão da fonologia do Inglês exige, antes de mais, uma correta percepção dos contrastes fonológicos contidos no *input*. Na secção 5, apresentaremos algumas sugestões que poderão contribuir para melhorar a percepção da fonologia do Inglês e, deste modo, controlar o efeito da L1. Iremos, porém, antes disso, fazer uma breve incursão no domínio da escrita e das convenções ortográficas.

4. Divergência entre representação escrita e produção oral

Além das dificuldades anteriormente enunciadas sobre a produção oral dos alomorfes, há a acrescentar a própria opacidade da escrita que, no caso do Inglês, reduz toda a variação alomórfica regular dos sufixos de *Simple Past* aos grafemas ‘ed’. Tendo em conta esta realidade, é crucial que professores e alunos tenham conhecimento do grau de divergência existente, na Língua Inglesa escrita, entre grafemas e sons.

4.1. As regras ortográficas

Existem quatro regras ortográficas para o sufixo regular *-ed* de *Simple Past*. Em todas estas regras, o sufixo é representado invariavelmente através dos grafemas ‘ed’. Trata-se de uma convenção ortográfica que não

deixa transparecer a existência de variação fonética-fonológica. As regras ortográficas encontram-se indicadas em (8):

- (8) a. inserir 'ed' independentemente da forma gráfica do verbo (*wait/waited*);
b. inserir 'd' quando a última letra do verbo é um 'e' (*love/loved*);
c. dobrar consoante final do verbo, quando a consoante é precedida por vogal acentuada e acrescentar 'ed' (*drop/dropped*);
d. substituir o 'y' por 'i', quando o 'y' é antecedido de consoante e acrescentar 'ed' (*cry/cried*); quando o 'y' é antecedido de vogal, acrescenta-se 'ed' (*play/played*).

Conforme podemos ver, a regra (8a) mantém a forma gráfica intacta; a regra (8b) refere-se exclusivamente a verbos que terminam com a letra 'e' e que não tem correspondência na fala; as regras (8c) e (8d) alteram a base verbal, à qual adicionam os grafemas 'ed'.

A comparação entre os padrões alomórficos em (3) e os padrões ortográficos em (8) oferece-nos uma visão clara da divergência existente entre as regras da fala e as regras da escrita. Enquanto as regras em (3) derivam de generalizações fonético-fonológicas, as regras em (8) assentam em convenções ortográficas. Veja-se, por exemplo, a regra (8b) que faz referência a uma letra (a vogal 'e') cuja existência é apenas gráfica. Também a regra (8d), que distingue entre 'y' antecedido por consoante e 'y' antecedido por vogal (como em *cry/cried* vs *play/played*), é puramente gráfica.

Os grafemas 'ed' acrescentam artificialmente uma nova sílaba a todas as formas regulares de *Simple Past*, apesar de apenas uma pequena subclasse de verbos regulares adicionar efetivamente uma sílaba à estrutura fonotática da base verbal. A maioria dos verbos adiciona apenas um segmento consonântico que, naturalmente, não constitui núcleo de sílaba. Esta convenção ortográfica provoca, pois, um desfasamento entre a percepção escrita e a percepção oral levando falantes não-nativos a pronunciar como silábicos todos os alomorfes regulares de *Simple Past*:

um verbo monossilábico, como *ask* [ask], passa assim incorretamente a ser pronunciado como bissilábico, ou seja, como *[as.ked] em vez de [askt].

Há ainda a sublinhar que, no caso dos verbos regulares, a forma gráfica representada pela regra geral, em (8a), não assinala as características fonético-fonológicas dos alomorfes, uma vez que é usado o mesmo conjunto de grafemas (i.e., ‘ed’) para representar tanto a alternância entre o alomorfe surdo e o sufixo sonoro ([t] vs.[d]) como a alternância entre o alomorfe silábico e não-silábico ([t]/[d] vs [əd]/[ɪd]).

Por fim, apresentamos sucintamente os padrões ortográficos das formas verbais irregulares (tendo por base a forma grafada do *Infinitive*):

- (9) a. a forma de *Infinitive* e de *Simple Past* são homógrafas (*bit/bit*);
 b. a forma de *Simple Past* contém uma vogal acentuada própria (*run/ran*);
 c. a forma de *Simple Past* apresenta uma forma gráfica distinta (*go/went*);
 d. a forma de *Simple Past* contém uma vogal acentuada própria e uma consoante final (*leave/left*).

Como é conhecimento geral, as formas irregulares caracterizam-se por não apresentarem os grafemas ‘ed’. Eventualmente menos conhecido é o facto de os verbos irregulares apresentarem uma maior convergência entre alomorfia e ortografia do que os verbos regulares. Comparando as regras em (5) com as regras em (9), verificamos que para cada regra alomórfica existe uma regra ortográfica específica, conforme ilustramos em (10).

- (10) Correspondência entre pronúncia e grafia nos verbos irregulares de *Simple Past*

Regras alomórficas (cf. (5))		Regras ortográficas (cf. (9))
forma homófona	→	forma homógrafa
alteração de núcleo vocálico	→	alteração da vogal
forma supletiva	→	forma lexical distinta
alteração de núcleo vocálico + sufixação de segmento consonântico	→	alteração de vogal + consoante em posição final

Este tipo de correspondência biunívoca (1:1) é largamente responsável pela maior facilidade que os alunos de Inglês (quer de L1 quer de L2) revelam na aprendizagem da ortografia das formas verbais irregulares, por comparação com as formas regulares (Cook 2004a).

4.2. O desenvolvimento histórico dos grafemas ‘ed’

A título informativo, passaremos de seguida a traçar o desenvolvimento histórico do marcador de ‘ed’. Um levantamento levado a cabo por Cook (2004a,b) identifica três períodos na história do sufixo regular ‘ed’⁵:

- (11) a. de 1613 a 1760, o grafema ‘d’ é usado para representar tanto o alomorfe [d] (em *charg’d* (1613) ou *preach’d* (1760)) como o alomorfe [t] (em *promiſ’d* (1613) ou *hope’d* (1633)); neste período, a sequência ‘ed’ corresponde ao alomorfe [ɪd] (em *parted* (1633) e *deſcended* (1742));
- b. a partir de 1780, a sequência ‘ed’ aparece como a única representação gráfica para todos os verbos regulares no *Simple Past*;
- c. os grafemas ‘t’ e ‘d’ entram em declínio, a partir de meados do século XVIII.

A sequência ortográfica ‘ed’ estabeleceu-se, pois, de forma gradual, tendo-se fixado em finais do séc. XVIII, depois de se ter afirmado contra os grafemas ‘t’ e ‘d’. A opção por esta grafia única contribui naturalmente para afastar a língua escrita da língua falada, um afastamento que é, aliás, característico da Língua Inglesa⁶.

Em contexto de sala de aula, importa manter distintos os dois tipos de representação e evitar, muito em particular, que seja usada a grafia para

⁵ Os dados usados por Cook (2004) foram retirados de peças teatrais compreendidas entre 1592 (*The Spanish Tragedie*, de Thomas Kyd) e 1780 (*School for Scandal*, de Richard B. Sheridan).

⁶ Podemos acrescentar que também os falantes nativos se deparam com dificuldades na aprendizagem da forma escrita dos verbos regulares (Cook 2004a,b).

explicar fenómenos da oralidade. Através de uma separação disciplinada dos dois domínios, será possível ajudar os alunos na conceptualização da língua como fluxo sonoro.

5. O papel da pronúncia no desenvolvimento da percepção fonológica

Nas secções anteriores, caracterizámos fonologicamente os alomorfes de *Simple Past* em Inglês L2 (secção 2) e identificámos dificuldades na sua aquisição, em particular no que diz respeito ao impacto que a deficiente percepção das propriedades fonológicas da L2 pode exercer na aquisição de contrastes alomórficos (secção 3). Nesta secção, iremos aprofundar a distinção entre a produção de contrastes fonológicos e a sua consciencialização, chamando a atenção para a necessidade de se promoverem, em sala de aula, atividades para o desenvolvimento da competência perceptiva dos alunos.

5.1. Produção vs percepção

Enquanto componente essencial da comunicação oral, a pronúncia está intrinsecamente associada à dimensão fonético-fonológica das línguas, compreendendo três subcomponentes: a articulação, a acentuação e a prosódia. Apesar de fazer parte integrante da comunicação oral, ao longo da história do ensino das línguas estrangeiras, a pronúncia foi alvo de diferentes tratamentos, desde a sua completa exclusão (através do método tradicional da Gramática e Tradução) até à sua hipervalorização, ou seja, como fim em si mesmo (através do método audiolingual) e, por fim, até à sua revalorização no âmbito da abordagem comunicativa, enquanto ingrediente essencial ao desenvolvimento da comunicação oral.

Enquanto componente indispensável ao ensino de línguas estrangeiras, o seu valor esteve igualmente sujeito a variações: no método audiolingual, a pronúncia destinava-se a garantir que os alunos articulassem os sons

como falantes nativos, mediante a realização de exercícios de repetição (*oral drills*). A abordagem comunicativa, pelo contrário, defende que o papel da pronúncia consiste em garantir que a comunicação seja eficiente, clara e inteligível, desvalorizando o estatuto do falante nativo (Celce-Murcia et al. 1996). Efectivamente, no caso específico da Língua Inglesa, a própria expansão do Inglês como língua global retirou centralidade à pronúncia nativa, sublinhando a primazia da comunicação oral inteligível.

No contexto actual do ensino do Inglês L2, a necessidade de ensinar pronúncia é já incontroversa (Celce-Murcia et al. 1996) verificando-se uma clara tendência para valorizar a **produção** oral, como a competência que mais fortemente afeta a capacidade comunicativa dos alunos. Neste âmbito, estudos recentes sobre a aquisição fonológica têm vindo a revelar que o verdadeiro problema se situa principalmente ao nível da **percepção** oral. A comprová-lo está o facto de que os alunos não conseguem muitas vezes repetir uma palavra exatamente como o professor a pronunciou. Isso acontece porque imitar sons em L2 não equivale a ‘papaguear’ sons, conforme revelaram os estudos apresentados na secção 3. Por outras palavras, o ser humano apenas consegue produzir sons se os identificar como segmentos distintos, o que significa que a sua correta produção/articulação está dependente da sua correta percepção.

Este simples facto permite concluir que, em sala de aula, deve ser dada atenção ao desenvolvimento da percepção fonológica da L2, não apenas à produção oral. Quando um aluno (ou falante de L2) não articula corretamente os sons, isso não significa que seja fisicamente incapaz de os articular, mas apenas que não tem uma percepção correta desses mesmos sons (ou seja, que não os discrimina e manipula de acordo com as regras da L2).

Voltando ao caso específico dos alomorfes de *Simple Past*, foi já referido na secção 3 que a dificuldade sentida pelos falantes se deve, por um lado, aos segmentos fonológicos surdos em posição final e, por outro, à estrutura silábica das sequências consonânticas (*consonant clusters*). As dificuldades manifestadas na sua aquisição, em contexto de L2, não significam que os falantes não-nativos não tenham a capacidade física para articular um [t] ou um [d], ou que não saibam produzir isoladamente sons

surdos e sonoros, ou afixos silábicos e não-silábicos. Apenas significa que ainda não usam esses contrastes fonológicos no contexto da L2, ou seja, ainda não desenvolveram a percepção fonológica necessária para aplicarem os contrastes em posição final de palavra, sob o efeito de um condicionamento fonológico específico.

5.2. Etapas conducentes ao desenvolvimento da percepção

Apresentamos de seguida uma proposta para o ensino da pronúncia, da autoria de Celce-Murcia et al. (1996), que assenta justamente na articulação entre atividades de produção e de percepção. De acordo com esta proposta, o ensino da pronúncia começa pela apresentação do fenómeno fonológico, passa para exercícios de diferenciação e conduz depois a exercícios de produção oral, inicialmente em contextos controlados e posteriormente em contextos comunicativos:

(12) Etapas para o ensino da pronúncia (Celce-Murcia et al. 1996:52, adaptado)

1. *Descrição e análise*: esta etapa tem como finalidade chamar a atenção para os fenómenos fonológicos, explicá-los de uma forma adequada aos alunos e ilustrar os contextos (orais) nos quais ocorrem.
2. *Diferenciação auditiva*: tem como objetivo praticar a diferenciação dos contrastes fonológicos através de exercícios guiados de compreensão oral.
3. *Prática controlada*: destina-se à produção oral através da leitura de frases curtas, pequenos diálogos que permitem treinar (explicitamente) a propriedade fonológica em causa (por exemplo, um determinado som ou contraste fonológico).
4. *Prática guiada*: desenrola-se através de exercícios de comunicação que permitem aos alunos uma produção oral mais livre, mas que deve permitir ao professor monitorizar a propriedade fonológica em causa.

5. *Prática comunicativa*: permite a aplicação, em novos contextos, dos conteúdos fonológicos interiorizados nas etapas anteriores.

A sequência sugerida tem o mérito de dar atenção a duas etapas (i.e., as etapas 1 e 2) que, em conjunto, contribuem para a consciencialização fonológica. Devido à proximidade existente entre as etapas 1 e 2, propomo-nos agrupar as cinco etapas de Celce-Murcia et al. (1996) (doravante CM) do seguinte modo:

- A. PERCEÇÃO (correspondente às etapas 1 e 2 de CM) destina-se a promover a consciencialização de sons e contrastes fonológicos da L2;
- B. AUTOMATIZAÇÃO (correspondente às etapas 3 e 4 de CM) centra-se na prática controlada e guiada de estruturas;
- C. COMUNICAÇÃO (correspondente à etapa 5 de CM) destina-se à aplicação dos conhecimentos a novos enunciados.

As etapas 1 e 2 formam um momento ‘metalinguístico’. As etapas 3 e 4 centram-se predominantemente na produção oral acompanhada, e a etapa 5 estimula a pronúncia autónoma. Este reagrupamento, quanto a nós, permite destacar, de forma mais explícita, as principais semelhanças e diferenças entre as cinco etapas.

No âmbito do presente artigo, importa-nos refletir sobre o momento da PERCEÇÃO, que promove a consciencialização fonológica através da descrição e análise das estruturas, por um lado, e de exercícios de diferenciação e discriminação, por outro. Iremos, de seguida, caracterizar sucintamente cada uma das etapas, deixando à responsabilidade do leitor a concepção de exercícios para a sua concretização efetiva⁷.

No que diz respeito à primeira etapa de CM, *Descrição e análise*, os autores consideram que o seu verdadeiro sucesso depende, em larga medida, dos conhecimentos de fonética e fonologia (da L2 e da L1) do próprio professor e do seu envolvimento na explicação. A etapa tem como objetivo explicar aos alunos os fenómenos em causa (de forma adequada

⁷ A didatização das etapas deverá ter em conta o nível etário e o nível de aprendizagem dos alunos.

ao seu nível etário), estabelecendo inclusivamente comparações entre a L1 e a L2, de modo a permitir antecipar dificuldades ou responder mais eficazmente às necessidades dos alunos. Nesta perspetiva, um professor que partilha com os alunos a mesma L1 tem a vantagem acrescida de conseguir perceber melhor as interferências da L1 na L2.

Ainda no âmbito desta primeira fase, o uso de metalinguagem deve contribuir para ajudar os alunos a conceptualizarem a L2 em função de unidades da fala, tais como fonemas, sílabas, vogais, sílabas acentuadas, consoantes surdas e sonoras. Estas unidades linguísticas, que se situam ‘abaixo’ da palavra, ajudam os alunos a tomar consciência do sistema fonológico do Inglês. Contudo, apesar da relevância das unidades sublexicais, é recomendável que os contrastes fonológicos sejam ilustrados através de palavras ou de expressões nas quais os referidos segmentos fonológicos ocorrem.

Além disso, é importante que os contrastes sejam integrados em situações comunicativas, eventualmente no âmbito da unidade temática, inserindo os segmentos ou contrastes fonológicos em contextos discursivos reais. No âmbito do ensino comunicativo, a aula deve girar em torno de expressões ou frases de utilidade pragmática.

Passamos agora à etapa 2 de CM, *Diferenciação auditiva*, que procura desenvolver nos alunos a capacidade para detetarem semelhanças e diferenças através de atividades de *listening*. Conforme referimos anteriormente, a produção correta (e consciente) de estruturas fonológicas de uma L2 exige que os alunos tenham consciência delas, ou seja, que saibam discriminá-las. Neste contexto, pois, as atividades comuns de *listening* não têm como finalidade exercitar a interpretação de conteúdos, mas destinam-se a proporcionar aos alunos uma “experiência sonora”, fixando a sua atenção exclusivamente nos contrastes fonológicos.

Os alunos podem ouvir sequências de sons ou de palavras, preferencialmente agrupadas em pares mínimos, de modo a destacar os contrastes. No caso dos alomorfes de *Simple Past*, é possível criar pares ‘mínimos’ de verbos, cujos dois últimos segmentos têm o mesmo ponto de articulação mas diferem quanto ao traço +/- sonoro. O aluno seria exposto à produção oral destas formas e teria de identificar, para cada uma das formas, a

realização do alomorfe em [t] ou em [d]⁸. Por exemplo, as formas *shipped* [pt] e *stabbed* [bd] têm em comum a consoante oclusiva bilabial ([p] e [b], sendo a primeira surda e a segunda sonora). É precisamente essa diferença em sonoridade que determina a escolha do alomorfe surdo, para *ship*, e do alomorfe sonoro, para *stab*. Outros pares ‘mínimos’ incluem a. *missed* [st]/*squeezed* [zd]; b. *flushed* [ʃt]/*judged* [ʒd]; c. *coughed* [ft]/*loved* [vd].

Os exercícios são fortemente guiados e fixam-se muito concretamente na diferenciação de contrastes. Para naturalizar os exercícios, conforme foi dito acima, é possível relacionar o fenómeno com material autêntico (tais como, cenas de filmes, diálogos de séries populares, noticiários, leituras de poesia e gravações de textos literários). Uma vez mais, é importante distinguir entre os exercícios para o desenvolvimento da perceção auditiva e os exercícios para o desenvolvimento da compreensão oral. Contudo, qualquer atividade de *listening* que tenha como finalidade a interpretação e compreensão oral poderá inclusivamente ser rentabilizada para o treino da perceção fonológica (de segmentos, sufixos, acentuação, prosódia, entre outros). Importa apenas que a interpretação, por um lado, e a análise de sons, por outro, sejam tratados como momentos distintos na aula.

Por se tratar de um exercício de diferenciação, é indispensável que os alunos possam ouvir repetidamente a mesma sequência, pelo que se recomenda o recurso a equipamento áudio. Existe ainda a possibilidade de gravar a própria voz dos alunos e de lhes pedir para analisarem as suas próprias produções. A exteriorização do discurso dos alunos assenta na observação de que existem de facto diferenças substanciais entre aquilo que os alunos de uma L2 pensam que dizem e o que efetivamente produzem. Através da exteriorização do discurso dos alunos, é possível transformar a sua produção oral em objeto de estudo.

De facto, a importância em preservar a autenticidade dos materiais usados tem vindo a reunir cada vez mais consenso junto dos investigado-

⁸ A forma gráfica das respetivas formas verbais poderia ainda ser alvo de atenção, através de exercícios em que os alunos ouvem formas e lhes têm de atribuir uma representação gráfica. A articulação entre a produção oral e o registo ortográfico devem ser considerados nos casos em que há uma manifesta divergência entre forma fonológica e escrita, como acontece com os alomorfes regulares de *Simple Past*, conforme referido na secção 4.

res (CM 1996, Aufderhaar 2004). Aufderhaar (2004), em particular, revela que atividades de *listening* que expõem os alunos a gravações intactas de programas de rádio, entrevistas, anúncios publicitários, leituras de poesia, entre outros, têm uma influência positiva no desempenho da produção oral.

Por fim, acrescentamos apenas um comentário crítico à sequência ordenada de etapas proposta por CM. A metodologia assenta no pressuposto de que as etapas devem suceder-se pela ordem acima indicada. Parece-nos, no entanto, que o mérito da metodologia não se deve ao encadeamento ordenado das várias etapas, mas antes à ideia de que deve existir uma interligação entre atividades de percepção fonológica (etapas 1 e 2) e atividades de produção oral (etapas 3, 4 e 5). Defendemos, pois, que não deve ser excluída a possibilidade de as atividades de produção antecederem o momento da PERCEÇÃO. Esta sugestão é, aliás, corroborada por estudos anteriores que, embora algo inconclusivos, revelam que a capacidade para discriminar contrastes fonológicos poderá melhorar com a exposição a exercícios de produção oral (Shimamune e Smith 1995). Tendo em conta que alguns dos alomorfes de *Simple Past* são muito pouco salientes no discurso, nomeadamente as oclusivas [t] e [d], será natural que uma maior exposição aos sons possa aumentar a capacidade de os diferenciar. Contudo, sobre esta questão, convidamos os professores a recorrerem à sua própria atividade letiva e a avaliarem, com os seus próprios dados, o impacto de cada uma destas opções no ensino da pronúncia.

6. Síntese

O desenvolvimento da percepção fonológica dos alunos não constitui geralmente uma prioridade curricular. Este artigo, contudo, chamou a atenção para trabalhos sobre a aquisição da fonologia e dos alomorfes de Inglês L2 que apontam o défice de percepção como uma das causas impeditivas de uma aquisição proficiente da fonologia de uma L2. De facto, estudos recentes revelaram que falantes não-nativos de Inglês L2 fazem um uso inconsistente dos alomorfes de *Simple Past*, independentemente

da L1. Contudo, tal uso não é aleatório, uma vez que existe uma maior tendência para a produção correta do alomorfe silábico e também do alomorfe [t]. Estes estudos apontaram como principal causa a deficiente percepção que falantes não-nativos têm das propriedades fonológicas específicas dos alomorfes, tais como a forma dos segmentos e a estrutura silábica. No presente artigo apontamos para a integração de atividades de consciencialização fonológica no ensino da pronúncia, destacando em particular a necessidade de promover a diferenciação auditiva através de atividades de compreensão oral, com recurso a materiais autênticos.

7. Referências

- AUFDERHAAR, Carolyn. 2004. Learner Views on Using Authentic Audio to Aid Pronunciation: "You Can Just Grab Some Feeling". *TESOL Quarterly* 38:4, 735-746.
- BAYLEY, Robert. 1994. Interlanguage variation and the quantitative paradigm: Past tense marking in Chinese-English. In E. Tarone, S. Gass and A. Cohen (Eds.). *Research methodology in second language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 157-181.
- BROWN, Cynthia. 2000. The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult. In Archibald, John (Ed.). *Second language acquisition and linguistic theory*. Oxford: Blackwell, 4-63.
- CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D., & GOODWIN, J. 1996. *Teaching Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COOK, Vivian J. 2004a. *The English Writing System*. London: Edward Arnold.
- COOK, Vivian J. 2004b. The spelling of the regular past tense in English: implications for lexical spelling and dual process models. In G. Bergh, J. Herriman & M. Mabärg. (Eds.). *An International Master of Syntax and Semantics: papers presented to Aimo Seppänen on the occasion of his 75th birthday*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 59-68.
- GILNER, Leah. 2008. Pronunciation Instruction: A Review of Methods and Techniques. *Journal of School of Foreign Languages* 35, 93-108.
- GOAD, Heather. 2011. The L2 Acquisition of Functional Morphology: Why Syntacticians Need Phonologists. In Julia Herschensohn and Darren Tanner (Eds.).

- Proceedings of the 11th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2011)*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 1-16.
- HAWKINS, Roger. 2001. *Second language syntax: A generative introduction*. Malden, MA: Blackwell.
- KLEIN, Elaine, IGLIKA STOYNESHKA, KENT ADAMS, TAMARA ROSE, YANA PUGASH & STEPHANIE SOLT. 2004. Past tense affixation in L2 English: The effects of lexical aspect and perceptual salience. In Alejna Brugos, Linnea Micciulla & Christine E. Smith. (Eds.). *Proceedings of the 28th Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 553-564.
- LARDIERE, Donna. 2000. Mapping features to forms in second language acquisition. In J. Archibald. (Ed.). *Second language acquisition and linguistic theory*. Oxford: Blackwell, 102-129.
- LARDIERE, Donna. 2003. Second language knowledge of [+/-Past] and [+/-Finite]. *Proceedings of the 6th conference on Generative Approaches to Second Language Acquisition (GASLA 2002)*. Somerville, MA: Cascadilla, 176-189.
- PRÉVOST, Philippe and LYDIA WHITE. 2000. Missing Surface Inflection or Impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research* 16:2, 103-133.
- SHIMAMUNE, Satoru e STACEY SMITH. 1995. The Relationship between pronunciation and listening discrimination. *Journal of Applied Behaviour Analysis* 28:4, 577-578.
- SOLT, Stephanie, YANA PUGACH, ELAINE C. KLEIN, KENT ADAMS, IGLIKA STOYNESHKA, and TAMARA ROSE. 2003. L2 Perception and Production of the English Regular Past: Evidence of Phonological Effects. In *BUCLD 28: Proceedings of the 28th annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 553-564
- SPENCER, Andrew. 1996. *Phonology: Theory and Description*. Oxford: Basil Blackwell.
- STRANGE, Winifred. 1995. Cross-language study of speech perception: A historical review. In W. Strange. (Ed.). *Speech perception and linguistic experience: Issues in crosslanguage research*. Baltimore: York Press, 3-45.
- WOLFRAM, Walt. 1985. Variability in tense marking: A case for the obvious. *Language Learning* 35, 229-253.