

Consciência Fonológica de Línguas Adicionais: Um construto e dois saberes complementares

Phonological Awareness in Additional Languages: One construct and two sorts of complementary knowledge

Ubiratã Kickhöfel Alves

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil

Resumo: O presente artigo visa a discutir o construto ‘Consciência Fonológica de Línguas Adicionais (LA)’ ao propor duas premissas: (i) o referido construto envolve dois saberes distintos, porém fortemente relacionados entre si; (ii) atividades que desenvolvam a ‘Consciência Fonológica de LA’ devem estar presentes ao longo de todas as etapas da vida acadêmica do aprendiz. No que diz respeito à primeira premissa, defendemos que o construto ‘Consciência Fonológica de LA’ envolve tanto o desenvolvimento das habilidades metafonológicas em LA quanto um conhecimento acerca das especificidades do sistema fonológico da nova língua, bem como acerca das diferenças formais entre os sistemas de L1 e LA. Uma vez que tal construto demanda que o aprendiz conheça as particularidades da nova língua, ressaltamos, dessa forma, a pertinência da segunda premissa. A partir do Modelo dos Quatro Níveis de Literacia (Alves; Finger; Brentano, 2021; Alves; Finger, 2023), propomos uma discussão acerca da importância de integrar o componente fonético-fonológico aos demais aspectos formais, ao longo de todas as etapas acadêmicas do aprendiz, com vistas a formar usuários competentes da língua.

Palavras-chave: Consciência Fonológica. Línguas Adicionais. Literacia. Ensino Integrado de Pronúncia. Educação Bilingue.

Abstract: This article aims to discuss the construct of ‘Phonological Awareness of Additional Languages (AL)’ by proposing two premises: (i) this construct encompasses two distinct sorts of knowledge, which are strongly related to each other; (ii) activities that develop phonological awareness in the Additional Language must be present throughout all stages of academic life. With regard to the first premise, we argue that Phonological Awareness of AL involves both the development of metaphonological skills and knowledge on the specificities of the phonological system of the new language, as well as on the formal differences between the L1 and AL systems. As this construct demands learners’ knowledge on the specificities of the new language, we therefore highlight the relevance of the second premise. Based on the Model of Four Levels of Literacy (Alves; Finger; Brentano, 2021; Alves; Finger, 2023), we propose a discussion on the importance of integrating the phonetic-phonological component to other linguistic aspects in order to foster competent users of the language.

Keywords: Phonological Awareness. Additional Languages. Literacy. Integrated Pronunciation Teaching. Bilingual Education.

1 Introdução

Nos últimos anos, as discussões sobre o desenvolvimento das habilidades metafonológicas e seus efeitos no processo de alfabetização, sobretudo em Língua Materna (L1), têm novamente ocupado um espaço de discussão importante em nosso país (A. Morais, 2019; Rigatti-Scherer; Wolff, 2020; Flôres, 2021; Alves; Finger, 2023). Essa retomada das discussões acompanha, paralelamente, os desafios e debates referentes ao processo de alfabetização em contextos bilíngues de ensino (Finger; Brentano; Ruschel, 2019; Brentano; Finger, 2020). Em meio a esse contexto, a discussão acerca da importância de desenvolver as habilidades metafonológicas dos aprendizes não somente em sua Língua Materna, mas também, paralelamente, na Língua Adicional (LA), demonstra que os sistemas linguísticos dos aprendizes não se encontram isolados, e que o desenvolvimento dessas habilidades em uma língua pode contribuir com o desenvolvimento fonológico, e com o próprio processo de alfabetização, na outra (Alves; Finger, 2023).

Os desafios e discussões da alfabetização bilíngue têm possibilitado a reflexão científica sobre um construto importante, referente ao que, neste texto, denominaremos de ‘Consciência Fonológica de Línguas Adicionais’. Esse rótulo, ainda que mencionado em uma série de trabalhos na última década (Aquino, 2010; Alves, 2012a; Kivistö-de Souza, 2015, 2021; Gomes; Lucena; Silva, 2020; Alves; Finger, 2022, 2023, Molina, 2023, Kivistö-de Souza; Lintunen, 2023; Teló; Kivistö-de Souza, 2023, dentre outros)¹, tem sido usado para descrever diferentes tipos de saberes. Por conseguinte, o referido termo, de forma não desacertada, tem sido usado para fazer referência tanto ao processo de alfabetização em uma língua adicional (Alves; Finger, 2022, 2023) quanto a cenários de ensino de LA que envolvam aprendizes já alfabetizados (Aquino, 2010; Alves, 2012a; Kivistö-de Souza, 2015, 2021; Molina, 2023; Kivistö-de Souza; Lintunen, 2023; Teló; Kivistö-de Souza, 2023). Nosso

uso do termo “não desacertada”, na frase anterior, não é em vão: sob nossa visão, a consciência dos aspectos fonológicos da LA acompanha a vida do aprendiz, manifestando diferentes habilidades e conhecimentos ao longo das etapas desenvolvimentais do aluno.

Partindo da problematização acima, o presente trabalho visa a propor e discutir duas premissas que julgamos fundamentais: (i) o termo ‘Consciência Fonológica de Línguas Adicionais (LA)’ envolve dois saberes distintos, porém fortemente relacionados entre si; (ii) atividades que desenvolvam a ‘Consciência Fonológica de LA’ devem estar presentes ao longo de todas as etapas da vida acadêmica do aprendiz. Consideramos que a segunda premissa é, por sua vez, decorrente da primeira, uma vez que, em função da etapa desenvolvimental do aprendiz, esse poderá fazer uso, de forma plenamente conjugada ou parcialmente individualizada, dos dois construtos que defendemos na primeira premissa. Nas seções que seguem, discutiremos cada uma das duas premissas, no intuito de contribuir não somente para a solidificação de conceitos e construtos na área de estudos, mas, também, para prestar contribuições para o cenário de ensino em contexto nacional.

2 Primeira premissa

Conforme já dito na Introdução, o termo ‘Consciência Fonológica na LA’ tem remetido a saberes e habilidades distintas, em função, a nosso ver, de se referir a diferentes etapas desenvolvimentais em que se encontram os aprendizes analisados. A partir desse cenário, na primeira premissa sustentadora deste texto, defendemos que “o termo ‘Consciência Fonológica de LA’ envolve dois saberes distintos, porém fortemente relacionados entre si”. Ao tratarmos dessa premissa, defendemos que esses dois saberes dizem respeito: (i) ao desenvolvimento das habilidades metafonológicas *per se*; (ii) ao conhecimento do sistema de sons da LA.

¹Cabe mencionar que o referido termo tem sido nomeado tanto como ‘Consciência Fonológica em LA’ quanto como ‘Consciência Fonológica em L2’. Para fins da presente discussão, não estabeleceremos diferenças entre esses termos.

2.1 Consciência fonológica de LA enquanto habilidades metafonológicas

No que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades metafonológicas, iremos centrar nossa discussão no processo de desenvolvimento da consciência fonológica durante a alfabetização bilíngue. Nesse contexto, a criança deve se encontrar exposta, oralmente, às duas línguas, estabelecendo hipóteses acerca das relações grafofonológicas em sua L1 e, também, em sua LA, independentemente de a alfabetização na LA se der de forma simultânea ou sequencial ao ensino das relações grafofonológicas da L1 (cf. Alves; Finger, no prelo).

É preciso considerar que, antes mesmo de a criança estabelecer as relações grafofonológicas da LA, um trabalho longo, por parte do professor, precisa ser levado a cabo. Esse trabalho envolve o desenvolvimento das habilidades metafonológicas nos níveis da sílaba, das rimas e das aliterações não somente em L1, mas, também, na própria LA. A título de apresentação, no Quadro 1, apresentamos alguns exemplos de habilidades metafonológicas em Inglês como LA. Por sua vez, no Quadro 2, apresentamos exemplos de habilidades metafonológicas no nível das unidades intrassilábicas.

Quadro 1 – Habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba em português e em inglês (em itálico)

Habilidade	Estímulo	Possível resposta
Síntese silábica	cas-te-lo <i>bas-ket-ball</i>	castelo <i>basketball</i>
Segmentação silábica	caneca <i>cartoon</i>	ca-ne-ca <i>car-toon</i>
Contagem de sílabas	caderno <i>finger</i>	3 2
Identificação da sílaba inicial	cadeira <i>gigantic</i>	ca <i>gi</i>
Identificação da sílaba medial	formiga <i>wonderful</i>	mi <i>der</i>
Identificação da sílaba final	cafuné <i>donkey</i>	né <i>key</i>
Produção de uma nova palavra com a sílaba dada	fa <i>fan</i>	farofa <i>fantastic</i>
Adição de sílaba	terno <i>day</i>	interno <i>Friday</i>
Exclusão de sílaba	galinha <i>person</i>	linha <i>son</i>
Transposição de sílaba	pata	tapa ²

Fonte: baseado em Alves e Finger (2023)

² Salvo no caso de palavras compostas, esta tarefa não costuma ser realizada em língua inglesa, uma vez que o número de palavras que permitem a transposição de sílaba é muito baixo no léxico do inglês (não se tratando, em sua maioria, de palavras conhecidas por crianças).

Quadro 2 – Habilidades de consciência fonológica no nível intrassilábico em português e em inglês (em itálico)

Habilidade	Estímulo	Possível resposta
Identificar/ apontar aliteraões	cravo <i>plate</i>	creme <i>please</i>
Identificar/ apontar sílabas que rimam	café <i>care</i>	chulé <i>bear</i>

Fonte: baseado em Alves e Finger (2023)

É importante mencionar que o desenvolvimento dessas habilidades metafonológicas, prévias ao processo de alfabetização em si, apresenta um caráter fundamental por contribuir e, inclusive, acelerar o processo de alfabetização, independentemente de estarmos falando em contextos de ensino de uma ou duas línguas (Freitas, 2004; Rigatti-Scherer, 2008, 2012; Brisolara, 2012; Ramos, 2012; Lorandi, 2020; Alves; Finger, 2022, 2023). As habilidades metafonológicas implicam que o aprendiz venha a se dar conta do fato de que a cadeia de sons é formada por unidades menores, como as unidades silábicas e as intrassilábicas (aliteraões e rimas), e que essas unidades podem ser manipuladas pelo referido aprendiz (como, por exemplo, nas atividades de adição e exclusão, apresentadas no Quadro 1). De

fato, a literatura referente ao desenvolvimento das habilidades metafonológicas na alfabetização (Moojen *et al.*, 2003; Freitas, 2004; Alves, 2012b) trata os termos 'reflexão' e 'manipulação' como os dois aspectos fundamentais que caracterizam o construto 'Consciência Fonológica'.

Desenvolvidas as habilidades metafonológicas de reflexão e manipulação das unidades silábicas e intrassilábicas, é possível operar no próximo nível das habilidades metafonológicas, referente à consciência fonêmica, ou grafofonológica (cf. Alves; Finger, 2023). Nesse nível, o aprendiz poderá refletir sobre e manipular unidades segmentais. O Quadro 3 apresenta alguns exemplos de habilidades metafonológicas nesse nível.

Quadro 3 – Habilidades tradicionais referentes ao nível de consciência grafofonológica em português e em inglês (em itálico)

Habilidade	Estímulo	Resposta esperada
Identificação de vocábulos com mesmo fonema inicial	cabeça <i>thin</i>	coelho <i>thumb</i>
Identificação de vocábulos com mesmo fonema final	cor <i>knife</i>	par <i>cough</i>
Adição	ala <i>round</i>	fala <i>around</i>
Exclusão	caro <i>for</i>	aro <i>or</i>
Síntese	/u/ /v/ /a/ /tʃ/ /u/ /z/	uva <i>choose</i>
Segmentação	viva <i>thief</i>	/v/ /i/ /v/ /a/ /θ/ /i/ /f/

Fonte: baseado em Alves e Finger (2023)

É nesse nível que se estabelecem, também, as relações grafofonológicas (entre letras e sons) da língua, possibilitando, portanto, o desenvolvimento do processo de alfabetização. É fundamental também salientar que a noção de ‘segmento’, conforme o concebemos, é estabelecida a partir do processo de alfabetização, quando temos contato com os símbolos discretos da escrita³. Cabe mencionar que esse nível mais avançado de desenvolvimento das habilidades metafonológicas depende, necessariamente, do bom estabelecimento dos níveis anteriores (referentes às unidades silábicas e intrassilábicas). Em termos pedagógicos, isso implica dizer que, independentemente de estarmos tratando de contextos monolíngue ou bilíngue de ensino, um bom processo de alfabetização implica, necessariamente, um trabalho primoroso na Educação Infantil em que as habilidades metafonológicas nos níveis da sílaba, das rimas e das aliterações sejam plenamente trabalhadas e desenvolvidas junto aos alunos.

Ao enfocarmos o desenvolvimento das habilidades metafonológicas (em todos os seus níveis) em um contexto bilíngue, destacamos o caráter fundamental de se promover tarefas que desenvolvam as habilidades metafonológicas nas duas línguas, pois tais tarefas, seja na L1 ou na LA, subjazem o desenvolvimento da alfabetização nos dois sistemas (cf. Cummins, 1979, 1981, 2008). Em outras palavras, o desenvolvimento da consciência fonológica em língua materna poderá influenciar, por sua vez, a realização de tarefas que impliquem o uso de habilidades metafonológicas na língua adicional, e vice-versa (com base em Kroll *et al.*, 2008). É por isso que defendemos que, independentemente de as instituições de ensino operarem com uma metodologia de alfabetização simultânea ou sequencial (no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades no nível da consciência grafofonológica), as habilidades metafonológicas nos níveis da sílaba, das rimas e das aliterações devem ser desenvolvidas em ambas as línguas desde o primeiro contato da criança com a escola bilíngue (Alves; Finger, no prelo).

A capacidade de tomar a cadeia sonora de uma língua de forma consciente e operar com ela de modo a segmentá-la em partes menores, além de “brincar” com essas partes, compreende habilidades que independem de a criança estar operando com seu sistema de L1 ou de LA. Por sua vez, há um fato inegável: é necessário que a criança respeite as particularidades dos sistemas fonológicos de cada língua (Alves; Finger, 2023), ao desenvolver as tarefas em cada sistema. Do contrário, não podemos ignorar a possibilidade de que uma palavra do inglês como ‘heat’ seja segmentada em sílabas, pelo aprendiz brasileiro, como [hi,tʃi] (ou seja, com duas sílabas, ao invés de uma, em função de o aprendiz aplicar o padrão silábico de sua L1, que tende a inserir vogais após o /t/ final). É preciso, portanto, que entre em jogo o segundo tipo de saber abarcado pelo termo ‘Consciência Fonológica de Línguas Adicionais’.

2.2 Consciência fonológica enquanto conhecimento acerca do sistema de sons da LA

O desenvolvimento das habilidades metafonológicas implica tomar a língua como objeto de análise. Com relação ao contexto de alfabetização bilíngue no Brasil, essa tarefa se mostra ainda mais desafiadora ao considerarmos a realização de atividades que envolvam as habilidades metafonológicas em LA. De fato, é preciso que o aprendiz tenha um grau satisfatório de exposição à nova língua para que seja capaz de desenvolver tais atividades. Do contrário, apesar de já ter a habilidade de segmentar a cadeia de fala em unidades menores em sua língua materna, tal segmentação (e demais operações metafonológicas, conforme apresentados nos Quadros de 1 a 3) pode ser guiada pelos padrões da L1, conforme o exemplo apresentado ao final da seção anterior. Conforme as palavras de Alves (2012a, p. 171), “é preciso um estranhamento por parte do aprendiz”, visto que “pouco proveitosa é a habilidade de o aprendiz segmentar cadeias de sons em unidades menores se ele não conseguir identificar

³Para uma problematização acerca do caráter contínuo da cadeia de fala e do *status* discreto das letras, sugerimos a leitura do terceiro capítulo de Alves e Finger (2023).

quais unidades da LA são essas, confundindo-as com aquelas da L1”.

É nesse sentido que o conhecimento acerca dos sons da LA implica, também, um fator indispensável, por se tratar de um saber fundamental quando tratamos do construto ‘Consciência Fonológica’ em uma nova língua. Essa discussão é especialmente importante para tal contexto específico de LA, uma vez que, quando tratamos de um contexto monolíngue, na maioria dos casos assumimos que a criança se encontra em um processo típico de desenvolvimento da linguagem, o qual lhe permite operar sobre as estruturas linguísticas previamente aprendidas implicitamente. No caso de crianças que tiveram seu primeiro contato com a LA apenas a partir do ingresso na Educação Infantil, e que, em muitos casos, têm exposição majoritária à L1, a própria LA (em termos lexicais e estruturais) tem de ser construída gradativamente, junto com as habilidades metafonológicas. O desenvolvimento das habilidades metafonológicas na L1 pode ajudar muito nesse sentido (como, por exemplo, frente a uma tarefa de segmentação em sílabas da palavra ‘*monkey*’, em que o referido item lexical, por apresentar um padrão silábico semelhante ao do português, será segmentado com duas sílabas, assim como são segmentadas palavras como ‘tanque’). Por sua vez, não são poucos os casos em que um grau de ciência acerca das diferenças entre as duas línguas se faz necessária.

Segundo Alves e Finger (2023), o conhecimento sobre o sistema de sons de LA implica que o aprendiz conheça as peculiaridades da nova língua e apresente um grau de ciência acerca das diferenças entre os sons da L1 e da LA, ainda que tal aprendiz não necessariamente consiga verbalizar essas diferenças. Os autores também defendem a importância de que os aprendizes demonstrem algum grau de sensibilidade ou ciência (novamente, ainda que em caráter implícito) acerca dos processos de influência que a L1 pode exercer sobre a LA (cf. Kivistö-de Souza, 2015), de modo a se darem conta das “marcas” que caracterizam a fala da LA com sotaque da L1. Essa sensibilidade pode ser verificada,

muitas vezes, em situações rotineiras da sala de aula, em casos em que um aluno acha graça (mesmo sem entender exatamente o porquê) ou corrige a produção da palavra ‘dog’ como [dɔgi], ou de ‘God’ como [gɔdʒi], realizada por um colega, por exemplo.

Em suma, o desenvolvimento das habilidades metafonológicas na Língua Adicional é fundamental para o processo de alfabetização bilíngue. Entretanto, para o pleno desenvolvimento de habilidades que implicam a manipulação do código oral, é indiscutivelmente necessário o conhecimento, mesmo que de caráter implícito, acerca das particularidades de Língua Adicional. Esse tipo de conhecimento, sob nossa proposição, também constitui um dos saberes para que possamos definir o construto ‘Consciência Fonológica de LA’.

Ainda sobre esse segundo tipo de saber, questionamentos podem ser feitos acerca de se o conhecimento acerca dos sons se mostra pertinente apenas ao longo do processo de alfabetização bilíngue. A esse respeito, discutiremos ao abordarmos a segunda premissa.

3 Segunda premissa

A partir da segunda premissa, queremos defender um ponto que consideramos fundamental: o trabalho com a consciência dos sons da LA contribui para todo o processo de biliteracia do indivíduo. Para deixarmos essa acepção mais clara, transcrevemos, no que segue, o Modelo dos Quatro Níveis de Literacia, de Alves, Finger e Brentano (2021) e Alves e Finger (2023).

Figura 1 – O Modelo dos Quatro Níveis de Literacia



Fonte: Alves; Finger (2023, p. 36)

Conforme explicam Alves e Finger (2023), o modelo é composto por um *continuum* de níveis, de modo que a etapa inicial de um nível não necessariamente implica a completude do imediatamente anterior, mas, sim, o alcance de um limiar mínimo para que o nível seguinte comece a sua trajetória desenvolvimental. As setas bidirecionais implicam retroalimentações entre os níveis contíguos, de modo que ao passo que o nível imediatamente inferior possibilita insumos para o desenvolvimento do superior, esse último também oferece informações para alterações no anterior. O modelo (usado tanto em contextos de L1 quanto em contextos de biliteracia) prevê que, nos dois primeiros níveis, ocorre o desenvolvimento das habilidades metafonológicas. No nível das Habilidades Sociometalinguísticas, dentre outros saberes⁴, desenvolvem-se as habilidades metafonológicas nos níveis da rima e das unidades intrassilábicas. Por sua vez, na Literacia Alfabética, os aprendizes desenvolvem a tradicionalmente chamada ‘consciência no nível do fonema’, bem como os padrões grafofonológicos da língua.

Os dois últimos níveis do modelo, por sua vez, têm início após a alfabetização e se desenvolvem ao longo de toda a vida acadêmica do indivíduo. A literacia textual, que pode se referir tanto a textos orais ou escritos, diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de “reconhecimento, uso e manipulação da materialidade linguística” (Alves; Finger, 2023, p. 45). É nesse nível que o aprendiz é capaz de reconhecer os elementos estruturais de coesão, coerência e progressão de um texto, bem como qualquer outro aspecto estrutural (seja ele sintático, morfológico, e até sonoro) que esteja a serviço de um dado texto para garantir-lhe lógica e atribuir-lhe diferentes efeitos de sentido. Por sua vez, a Literacia Social diz respeito à relação de tal estrutura textual com o contexto em que o referido texto foi elaborado, considerando-se para quem foi elaborado, o que permite “ler entre as linhas” ou “entender o que não foi dito explicitamente”. Nesse sentido, argumentamos que, de forma conjugada aos demais entes da gramática, a consciência acerca das particularidades dos sistemas de sons da LA pode colaborar, em muito, com o desenvolvimento da Literacia Textual e da

⁴Para uma caracterização completa do modelo, sugerimos a leitura de Alves e Finger (2023).

Literacia Social (e com o processo de biliteracia com o um todo, ao longo de toda a trajetória de estudos do aluno).

Com relação ao contexto de aprendizagem de LA, ao considerarmos alunos que foram alfabetizados na L1 antes de terem o primeiro contato com a nova língua, esses já “trazem” as habilidades metafonológicas, desenvolvidas a partir do sistema materno, para a nova língua. Em outras palavras, tais aprendizes já são capazes de realizar as operações metafonológicas em si, uma vez que são capazes de segmentar a cadeia de sons em unidades menores e manipulá-las (pois, afinal, já se encontram nos terceiro e quarto níveis de biliteracia, conforme o esquema da Figura 1). Entretanto, isso não quer dizer que tais aprendizes, independentemente de sua idade, não tenham dificuldades de percepção e produção de sons da LA (Flege, 1995; Flege; Bohn, 2021). Em outras palavras, o que propomos ser o segundo saber envolvido no construto ‘Consciência Fonológica da LA’, referente ao conhecimento dos sistemas de sons da LA, necessita, inegavelmente, ser trabalhado em sala de aula (e fora dela, de maneira autônoma por parte do aprendiz), ao longo de toda a vida. Além disso, em casos de aprendizes que tiveram contato com o inglês após alfabetizados, há, ainda, outra dificuldade: em função de a relação grafonológica do português ser mais transparente do que a da LA, é possível que tais aprendizes reproduzam os padrões da L1 em suas produções em inglês. Como exemplos, temos produções de ‘house’ como [hauzi] ou de ‘horse’ como [hɔrsi] (com vogais epentéticas, ainda que o segmento fricativo final seja possível na língua portuguesa).

Dito isso, vemos que, com aprendizes já alfabetizados na L1 antes do primeiro contato com a LA (como é o caso, por exemplos, de aprendizes que tiveram sua primeira experiência com a LA em cursos de idiomas, ou até mesmo em escolas que implementam o ensino bilíngue em todas as séries ao mesmo tempo), os desafios são outros, mas não

menos importantes. A importância desses desafios diz respeito ao fato de que o que estamos chamando de “conhecimento dos sistemas de sons da LA” garantirá não somente uma fala mais inteligível na nova língua (Munro; Derwing, 1995; Derwing; Munro, 2015; Levis, 2005, 2018)⁵, mas também contribuirá para a própria habilidade de compreensão oral (Caudwell, 2013, 2018), uma vez que tal conhecimento permite uma maior identificação daquilo que foi dito. Por sua vez, esse melhor processamento do insumo linguístico da LA propiciará o desenvolvimento de um maior grau de ciência do sistema de sons da nova língua e das próprias diferenças entre os sistemas de sons da L1 e da LA.

Pelos motivos acima expostos, acreditamos ter provido argumentos suficientes para a segunda premissa aqui exposta, chamando a atenção para a necessidade do trabalho, por parte do professor, de conscientização acerca dos sons da LA ao longo de toda a vida acadêmica do aluno. É inegável que mesmo aprendizes adolescentes e adultos, inclusive professores de língua, apresentam dificuldades para identificar alguns sons ou padrões sonoros da LA e discriminá-los daqueles da L1. Conforme já dito, tal fato pode ter impacto na compreensão oral, na inteligibilidade da fala (espontânea ou leitura em voz alta), no estabelecimento das relações grafonológicas, dentre diversos outros aspectos. Se, por um lado, com tais aprendizes previamente alfabetizados na L1, o professor não necessariamente realizará atividades como as de adição e exclusão apresentadas nos Quadros 1 e 3, pelo fato de essas se mostrarem bastante básicas, por outro lado tal fato não quer dizer que tal profissional não possa trabalhar com as unidades sonoras da LA de diferentes outras maneiras, com uma perspectiva mais ou menos reflexiva a depender do grau de desenvolvimento de seu aprendiz.

Ao considerarmos o par Português (L1) – Inglês (LA), um aspecto formal que defendemos recobrar bastante importância diz respeito à unidade

⁵Queremos deixar clara que nossa defesa da necessidade de um maior conhecimento acerca do sistema de sons da LA não tem o objetivo de “redução de sotaque estrangeiro”, como propunham as concepções audiolinguais-behavioristas das décadas de sessenta e setenta, mas a busca por uma fala mais inteligível e compreensível, ainda que caracterizada por um certo grau de acento estrangeiro (Levis, 2005, 2018). Para uma discussão a esse respeito, vejam-se Alves (2015, 2021), Lima Jr. e Alves (2019) e Perozzo e Alves (2023).

intrassilábica 'rima'. A partir do trabalho com rimas, independentemente da idade do aprendiz, o estabelecimento das diferenças entre relações grafonológicas do português e do inglês pode se mostrar possível. O aprendiz que percebe que a palavra 'fact' rima com 'lacked' e que 'list' rima com 'missed', por exemplo, mostra-se ciente de que a letra <e>, usada para representar graficamente o morfema '-ed', não deve ser produzida oralmente. A ciência de tal fato pode vir a se mostrar de caráter bastante elementar para aprendizes que foram alfabetizados em contexto bilíngue (desde que tenham tido exposição oral suficiente na LA, antes mesmo de se alfabetizarem, para desenvolverem a representação mental de tais itens lexicais e reconhecerem tais rimas). Entretanto, reconhecer as referidas rimas pode vir a compreender uma tarefa difícil sobretudo para aqueles aprendizes que se baseiam no código escrito e nas relações grafonológicas da L1 em suas produções orais em LA. Esses últimos possivelmente também terão, por conseguinte, dificuldades na compreensão oral de tais palavras com o referido sufixo.

Defendemos, ainda, que a reflexão sobre o sistema de sons em LAs, com unidades tais como rimas e aliterações, permite a formação de bons leitores e escritores, para além da mera decodificação ou transcrição, nos diversos níveis acadêmicos. Operar com rimas e aliterações permite a compreensão de canções, poemas, bem como diferentes gêneros textuais que se estabelecem a partir de jogos de linguagem que remontam à sonoridade da fala. Trabalhar com rimas e aliterações independentemente da idade do aprendiz (e não somente em LA, mas também em L1) permite desenvolver um senso de escrita criativa ainda maior. É a partir dos sons, dos diferentes ritmos dos versos, que entendemos poemas e canções. É com o jogo de aliterações que entendemos a recorrência de algum aspecto sonoro que pode caracterizar um artifício estilístico fundamental para um determinado texto. Essas unidades, que podem ser exploradas com um tom lúdico e artístico, estão presentes nos mais diversos textos que circundam tanto crianças quanto

adultos, indo desde parlendas a poemas considerados clássicos. Cabe ao professor trabalhar, de forma contextualizada, sem perder a atenção aos detalhes da forma (fundamentais para o jogo dos sentidos), com essa realidade textual que circunda os seus estudantes.

Em suma, o desenvolvimento de habilidades que envolvem a reflexão e a manipulação de unidades fonológicas, bem como o desenvolvimento da consciência acerca das diferenças entre os sistemas de sons da L1 e da LA, mostram-se pertinentes ao longo de todo o desenvolvimento da biliteracia, contribuindo desde o processo de alfabetização até a consolidação de leitores e escritores criteriosos e sensíveis às sutilezas da língua. Ao considerarmos o Modelo dos Quatro Níveis de Literacia (Alves; Finger; Brentano, 2021; Alves; Finger, 2023), o trabalho com reflexão e manipulação (através de textos orais e escritos) dos sons da LA contribui, também, com os dois níveis mais altos de Literacia, o de Literacia Textual (através do qual a rede textual pode ser detectada, em termos de coesão, coerência, retomadas, jogos de linguagem e recursos estilísticos) e o de Literacia Social (a partir do qual o leitor consegue estabelecer a relação indissociável entre a materialidade da forma textual e sua inclusão e papel social). Através do trabalho com os sons da LA (que, conforme defendemos, não deve ser desassociada dos demais entes linguísticos, como a sintaxe, a morfologia, a semântica e a pragmática), conseguimos obter leitores e escritores cientes de como a forma linguística pode ser usada como instrumento daquilo que eles mesmos e os outros querem expressar, e de como tal expressão exerce um papel dentro da sociedade.

4 À guisa de conclusão

Neste artigo, argumentamos que o construto 'Consciência Fonológica em LA' envolve dois diferentes tipos de saberes fortemente relacionados entre si, uma vez que implica não somente o desenvolvimento das habilidades metafonológicas *per se*, mas, também, a consciência acerca das

particularidades do sistema de sons da LA (o que, por sua vez, implica um certo grau de ciência acerca das diferenças entre os sistemas sonoros da L1 e da LA). Esses dois tipos de saberes manifestam-se diferentemente, em maior ou menor grau, a depender de o aprendiz já se encontrar ou não alfabetizado quando de seu primeiro contato com a LA. Por sua vez, tais saberes nunca agem plenamente de forma isolada, o que justifica nossa convicção da forte relação entre eles.

Em aprendizes não alfabetizados, o desenvolvimento de habilidades metafonológicas como sínteses, identificações de unidades silábicas e intrassilábicas, inserções e exclusões, constituem um saber compartilhado pelos dois sistemas linguísticos, ainda que, para o sucesso nessas tarefas em cada língua, é preciso que a criança conheça as especificidades de cada sistema.

No que diz respeito a aprendizes alfabetizados, a resolução de tarefas de habilidades metafonológicas (como as apresentadas nos Quadros 1 a 3) não necessariamente se mostra desafiadora porque tal aprendiz já traz as habilidades metafonológicas de sua língua materna. Os efeitos do desenvolvimento das habilidades metafonológicas na língua materna evidenciam-se no próprio processo de alfabetização, a partir do qual os indivíduos se mostram capazes de dividir a cadeia da fala em unidades segmentais, de modo a acompanhar o caráter discreto das letras. A alfabetização, portanto, muda o modo como lidamos com os sistemas linguísticos, uma vez que a unidade ‘segmento’ passa a ser assumida, pelo indivíduo alfabetizado, como uma unidade da fala, e esse “conhecimento” é trazido para a LA. Sobretudo (mas não somente) entre esses aprendizes previamente alfabetizados na L1, o segundo saber que caracteriza o construto de ‘Consciência Fonológica da LA’, referente à necessidade de se ter ciência das especificidades da LA e das diferenças entre os sistemas, acompanha o aprendiz de LA por toda a vida, uma vez que perceber e produzir novos sons e estruturas sonoras constitui um desafio para aprendizes de diferentes idades e graus de proficiência.

É justamente em função do fato de que dificuldades de percepção e produção dos sons da LA podem acompanhar todas as etapas de desenvolvimento na nova língua (Flege, 1995; Flege; Bohn, 2021) que podemos defender a segunda premissa deste trabalho, a partir da qual destacamos que a consciência acerca dos sons da LA, em menor ou maior grau a depender da etapa desenvolvimental do aprendiz, pode ser trabalhada ao longo de toda a caminhada acadêmica do aluno. Ao pensarmos no Modelo de Quatro Níveis de Literacia (Alves; Finger; Brentano, 2021; Alves, Finger, 2023), defendemos, portanto, que o trabalho com o construto ‘Consciência Fonológica em LA’ contribui não somente com os níveis de ‘Habilidades Sociometalinguísticas’ e ‘Literacia Alfabética’, que condizem aos períodos prévios e concomitantes à alfabetização, mas, também, com os níveis de ‘Literacia Textual’ e ‘Literacia Social’. De fato, o trabalho de reflexão sobre os sons da LA pode contribuir para o entendimento de diferentes mensagens e gêneros textuais, bem como para a expressão de diferentes sentidos, em distintos contextos sociais de interação.

Antes de terminarmos, dada a nossa intenção de deixar mais claro como os dois saberes discutidos neste texto se manifestam no construto que denominamos ‘Consciência Fonológica em LA’, julgamos pertinente a tarefa teórica de revisitar os dois termos-chave que constituem o construto ‘consciência fonológica’: ‘Reflexão’ e ‘Manipulação’. Consideramos que, ao tratarmos de um contexto de LA, os tais termos não somente mantêm as acepções originais do construto, previstas para o contexto de primeira língua, mas também adquirem acepções adicionais.

Para além do trabalho de ‘reflexão’ acerca do fato de que a cadeia de sons é formada de unidades menores, a acepção de tal termo, quando trazida a contextos de LA, implica, também, a conscientização acerca das particularidades e diferenças entre os sistemas de L1 e LA. Já no que diz respeito ao âmbito da manipulação, a definição clássica implica operações com a cadeia de sons de modo a mostrar como tais unidades menores podem ser suprimidas, acrescentadas, alteradas de posição, etc. (Moojen et

al., 2013). A partir dessa caracterização, julgamos que considerar o construto de consciência fonológica em contexto de LA envolve uma acepção adicional, que, conforme concebemos, implica o uso deliberado da cadeia de sons para o estabelecimento de efeitos de sentido, jogos de linguagem, dentre outras atividades (em textos orais ou escritos nas duas línguas). Dessa forma, defendemos que não somente o termo 'reflexão', mas também o termo 'manipulação', se mostram presentes na definição de 'Consciência Fonológica de LA' que propomos neste artigo, dado que, no referido contexto, tais termos mantêm as suas caracterizações clássicas e ainda incorporam acepções adicionais, próprias do universo de ensino e aprendizagem de uma nova língua.

Esperamos, com a discussão aqui realizada, termos chamado a atenção para as diferentes acepções do termo 'Consciência Fonológica em LA'. Mais do que isso, esperamos que a discussão proposta neste trabalho venha a propiciar uma reflexão acerca do contexto de aprendizagem de LA (seja em contextos de educação bilíngue ou não), de modo a deixar clara nossa convicção de que a reflexão e a operação com os recursos estruturais da língua (nesse caso, o componente fonológico) contribui para o processo de biliteracia do indivíduo ao longo de todas as fases de sua vida acadêmica. É, portanto, papel do professor explorar a riqueza do universo sonoro da LA em cada uma de suas fases, de forma integrada aos demais componentes desse novo sistema linguístico.

Referências

- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* (Orgs.). *Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 169-191.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* (Orgs.). *Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 29-41.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: Questões de discussão a partir de uma concepção de língua como Sistema Adaptativo e Complexo. *Versalete*, v. 3, n. 5, p. 392-413, 2015.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Ensino de pronúncia de línguas não nativas: Contribuições dos estudos formais e aplicados. In: MACHRY DA SILVA, S. *et al.* (Orgs.). *Diálogos interdisciplinares: Estudos sobre língua, literatura e ensino*. Campinas: Pontes, 2021. p. 14-36.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid. Alfabetização bilíngue e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica. In: EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini; MOLINARI, Andressa Cristina (orgs.). *Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: Perspectivas e práticas*. Campinas: Pontes, 2022, p. 38-58.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid. *Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue*. Petrópolis: Vozes, 2023.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid. Desafios da alfabetização bilíngue simultânea e sequencial: O papel da consciência sobre os sons da L1 e da LA. In: ALVES, Ubiratã Kickhöfel; MASSINI-CAGLIARI, Gladis (Orgs.). *Fonologia e Ensino: Descobertas e interfaces*. Campinas: Editora da Abralin, no prelo.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid; BRENTANO, Luciana de Souza. Os quatro níveis de literacia: uma proposta teórica. In: *VII Jornada Internacional de Alfabetização*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.
- AQUINO, Carla de. 2010. 202 f. *Uma discussão acerca da consciência fonológica em LE: O caminho* percorrido por aprendizes brasileiros de inglês na aquisição da estrutura silábica. Dissertação (Mestrado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BRENTANO, Luciana de Souza; FINGER, Ingrid. Biliiteracia e educação bilíngue. *Letrônica*, v. 13, n. 4, e37528, 2020.
- BRISOLARA, Luciene Bassols. A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita por jovens e adultos. In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* (Orgs.). *Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 121-137.
- CAUDWELL, Richard. *Phonology for listening: Teaching the stream of speech*. Birmingham: Speech in Action, 2013.
- CAUDWELL, Richard. *A syllabus for listening: Decoding*. Birmingham: Speech in Action, 2018.
- CUMMINS, James. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, v. 49, n. 2, p. 222-251, 1979.
- CUMMINS, Jim. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University, 1981. p. 3-49.
- CUMMINS, Jim. Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In: CUMMINS, Jim; HORNBERGER, Nancy H. (Eds.). *Encyclopedia of language and education – Volume 5: Bilingual Education*. New York: Spring Science and Business Media, 2008. p. 65-75.
- DERWING, Tracey. M.; MUNRO, Murray J. *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam: John Benjamins, 2015.
- FINGER, Ingrid; BRENTANO, Luciana de Souza; RUSCHEL, Daniela. E quando a alfabetização ocorre simultaneamente em duas línguas? Reflexões sobre o biletamento a partir da análise de textos de crianças bilíngues. *ReVEL*, v. 17, n. 33, p. 180-205, 2019.

- FLEGE, James Emil. Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In: STRANGE, Winifred. (Ed.). *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 233–277.
- FLEGE, James Emil; BOHN, Ocke-Schwen The revised Speech Learning Model. In: WAYLAND, Rtree (Ed.). *Second language speech learning: Theoretical and empirical progress*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. p. 3-83.
- FLÔRES, Onici Claro. A importância da consciência linguística (fonológica e morfológica) para o aprendizado da leitura. In: GABRIEL, Rosângela; GUIMARÃES, Rafael Eisinger; TOWNSEND, Sabine Amaral Martins (Orgs.). *Alfabetização: Interculturalidade, cognição e diversidade Linguística*. Campinas: Pontes, 2021. p. 75-91.
- FREITAS, Gabriela Castro Menezes. 2004. 147 f. *Consciência fonológica e aquisição da escrita: Um estudo longitudinal*. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- GOMES, Almir Anacleto de Araújo; LUCENA, Rubens Marques de; SILVA, Mikaylson Rocha. A consciência fonológica na aquisição de L2: Uma discussão terminológica. *Signótica*, v.32:e55842, 2020.
- KIVISTÖ-DE SOUZA, H. 2015. 500 f. *Phonological awareness and pronunciation in a second language*. Tese (Doutorado). Barcelona: Universidade de Barcelona, 2015.
- KIVISTÖ-DE SOUZA, H. Consciência fonológica. In: KUPSKE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kichhöfel; LIMA JR., Ronaldo Manguiera (Orgs.). *Investigando os sons das línguas não nativas: Uma introdução*. Campinas: Editora da ABRALIN, 2021. p. 153–173.
- KIVISTÖ-DE SOUZA, Hanna; LINTUNEN, Pekka. Did I say 'pup' or 'pub'? An analysis of foreign language learners' self-awareness. *Journal of Speech Sciences*, v. 12, e023003, 2023.
- KROLL, Judith F. et al. Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. *Acta Psychologica*, v. 128, n. 3, p. 416–430, 2008.
- LEVIS, John M. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, v. 39, n. 3, p. 369-377, 2005.
- LEVIS, John M. *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
- LIMA JR., Ronaldo Manguiera; ALVES, Ubiratã Kichhöfel. A dynamic perspective on L2 pronunciation development: Bridging research and communicative teaching practice. *Revista do GEL*, v. 16, n. 2, p. 27–56, 2019.
- LORANDI, Aline. Consciência linguística e alfabetização. In: RIGATTI-SCHERER, Ana Paula; WOLFF, Clarice Lehnen. (Orgs.). *Consciência linguística na escola: Experiências e vivências na sala de aula e na formação de professores*. Curitiba: Appris, 2020. p. 41–59.
- MOLINA, Carolina Batista. *Consciência fonológica no bilinguismo português/inglês na educação bilíngue: Uma proposta didática*. Dissertação (Mestrado em Letras). Pato Branco: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2023.
- MUNRO, Murray J.; DERWING, Tracey M. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, v. 45, n. 1, p. 73-97, 1995a.
- MOOJEN, Sandra et al. *Consciência fonológica: Instrumento de avaliação sequencial (CONFIAS)*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MORAIS, José. Criar leitores para uma sociedade democrática. *Signo*, v. 38. n. especial, p. 2–28, 2013.
- MORAIS, José. Roda de conversa “processos evolutivos e emergentes no desenvolvimento da literacia”, com José Morais, Régine Kolinsky e Rosângela Gabriel. Transcrita por Josemar dos Santos e Kadine Saraiva de Carvalho. In: GABRIEL, Rosângela; GUIMARÃES, Rafael Eisinger; TOWNSEND, Sabine Amaral Martins. (Orgs.). *Alfabetização: Interculturalidade, cognição e diversidade linguística*. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 573–593.
- MORAIS, J.; CARY, L.; ALEGRIA, J.; BERTELSON, P. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, v. 7, n. 4, p. 323–331, 1979.
- PEROZZO, Reiner Vinicius; ALVES, Ubiratã Kichhöfel. Ensino contemporâneo de pronúncia: Por uma pedagogia inclusiva, realista e integrativa. In:

SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). *Perspectivas para o ensino de línguas – Volume 7*. Rio Branco: EDUFAC, 2023. p. 8-17.

RAMOS, Norma Suely Campos. *Consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita: O papel do conhecimento (meta)linguístico do professor alfabetizador do ciclo da infância*. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

RIGATTI-SCHERER, Ana Paula. *Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: Importância para o ensino da língua escrita*. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

RIGATTI-SCHERER, Ana Paula. Consciência fonológica na alfabetização infantil. In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* *Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 109–119.

RIGATTI-SCHERER, Ana Paula; WOLFF, Clarice Lehnen (Orgs.). *Consciência linguística na escola: Experiências e vivências na sala de aula e na formação de professores*. Curitiba: Appris, 2020.

TELÓ, César; KIVISTÖ-DE SOUZA, Hanna. The acquisition of a novel phonetic category in a foreign language setting: Input versus phonological awareness. *Ilha do Desterro*, v. 76, n. 3, p. 199-221, 2023.