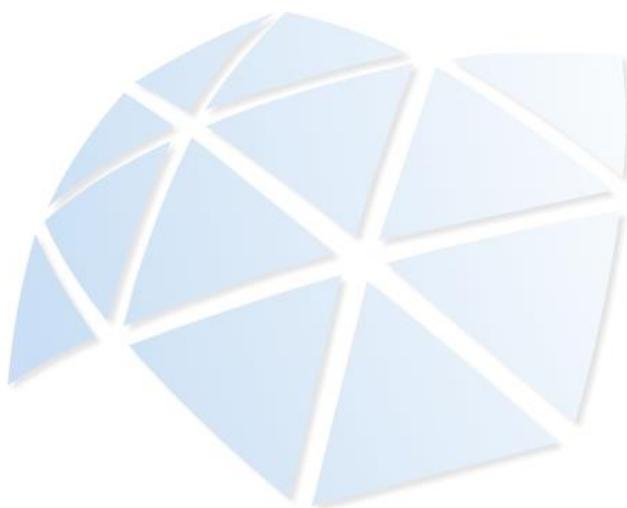




Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

TAMIRIS DESTRO COSTA

**ANÁLISE COGNITIVA E ACÚSTICA DA
PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DOS SONS /i:/ e /ɪ/
DE ESTUDANTES BRASILEIROS DE INGLÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**



ARARAQUARA – S.P

2017

TAMIRIS DESTRO COSTA

**ANÁLISE COGNITIVA E ACÚSTICA DA PERCEPÇÃO E
PRODUÇÃO DOS SONS /i:/ e /ɪ/ DE ESTUDANTES
BRASILEIROS DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira

Orientadora: Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes

Coorientadora: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques

Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

ARARAQUARA – S.P

2017

Costa, Tamiris Destro

Análise cognitiva e acústica da percepção e produção dos sons /i:/ e /I/ de estudantes brasileiros de inglês como língua estrangeira / Tamiris Destro Costa – 2017
114 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes

Coorientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques

1. Ensino e aprendizagem de línguas. 2. Língua inglesa como língua estrangeira. 3. Percepção e produção. 4. Aspecto fônico. 5. Sons /i:/ e /I/. I. Título.

TAMIRIS DESTRO COSTA

ANÁLISE COGNITIVA E ACÚSTICA DA PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DOS SONS /i:/ e /ɪ/ DE ESTUDANTES BRASILEIROS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira

Orientadora: Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes

Coorientadora: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques

Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Data da defesa: 26/05/2017

Membros componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – SP.

Membro titular: Prof. Dra. Sandra Madureira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP.

Membro titular: Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – SP.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Dedico esta dissertação aos meus pais,
Cláudia e Cleito, e aos
meus avós, Ana Luíza e Rubens.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes, pela paciência, pelos conselhos e por sempre estar disposta a me guiar e auxiliar em todos os momentos dessa caminhada. Também sou muito grata à minha coorientadora, Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques, que desde os primeiros passos desta pesquisa esteve presente com muita paciência e incentivo. Agradeço-as imensamente por todo o tempo e sabedoria dispensados no percurso desta dissertação, e admiro-as por sua dedicação e profissionalismo.

Aos professores Sandra Madureira e Luiz Carlos Cagliari, que contribuíram com valiosas sugestões nas etapas da qualificação e defesa desta pesquisa.

Ao saudoso professor Ricardo Maria dos Santos, que foi uma das maiores inspirações para o desenvolvimento desta investigação. Sempre me lembrarei de suas aulas com carinho e admiração.

À Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão, pela paciência, pela solicitude e por estar sempre disposta a dividir seus conhecimentos.

A todos os meus alunos, pelo incentivo e experiências compartilhadas em sala de aula.

Aos técnicos do laboratório de línguas desta universidade, Carlos e Rogério, pela paciência e auxílio na gravação dos dados para esta pesquisa.

Aos meus pais, Cleito e Cláudia, pelo incentivo, carinho e compreensão, pelos valores transmitidos por meio de seus exemplos e por sempre estarem ao meu lado e confiarem em minhas decisões.

Aos meus avós, Rubens e Ana, por compreenderem a minha ausência em alguns momentos e por estarem sempre dispostos a ajudar com palavras de carinho e incentivo.

Aos amigos, Andreza, Márcio e Yuri, pela presença e companheirismo e por acreditarem em mim quando eu mesma já não acreditava.

Ao Carlos Nascimento, pelas ideias e contribuições dadas no início deste trabalho.

Às amigas, Mariana e Monique, pela cumplicidade e incentivo em momentos decisivos desta dissertação.

Às amigas, Carol e Júlia, pelas experiências compartilhadas.

Às colegas, Adriana e Bruna, pela amizade durante as disciplinas cursadas.

Aos amigos de infância, adolescência e vida adulta, Ana, Helaine, Larine, Marcelo, Milena e Thiago, e aos novos amigos, Jhony, Karen, Tom e Vanessa, por entenderem a minha ausência e comemorarem a minha presença.

Às amigas, Aliciane e Aline, pela calma e confiança transmitidas em momentos de angústia.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro durante o mestrado.

A Deus, pela saúde, pelas oportunidades, por iluminar meu caminho e me permitir conhecer pessoas tão queridas e importantes para o meu desenvolvimento como pesquisadora e pessoa.

“There are dark shadows on the earth, but its lights
are stronger in the contrast”

Charles Dickens

RESUMO

No contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa para aprendizes brasileiros, nota-se que o foco de ensino ainda é centrado em questões gramaticais e lexicais, sendo o aspecto fônico, fundamental para uma produção de fala fluida e sem ruídos, muitas vezes facultado ou abordado de forma inadequada em sala de aula. Isto ocorre, por conta, principalmente, da falta de formação e de conhecimentos específicos dos professores em relação aos aspectos articulatórios e acústicos da língua materna (doravante LM) do estudante e da língua estrangeira (doravante LE). Considerando as várias diferenças nos níveis segmental e prosódico e os âmbitos acústico e articulatório entre ambas as línguas, o presente trabalho aborda uma intervenção didática para aprimorar a pronúncia em língua inglesa de estudantes de graduação em Letras de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo e investigar a produção dos sons vocálicos da língua inglesa /i:/ e /ɪ/ desses estudantes pré e pós essa intervenção por meio de um experimento de natureza fonético-acústica. A inexistência da distinção entre /i:/ e /ɪ/ na língua portuguesa pode resultar em dificuldades na percepção desses sons vocálicos em língua inglesa e, conseqüentemente, na sua produção, trazendo possíveis problemas de inteligibilidade e, em alguns casos, de fossilização para os aprendizes. Portanto, seu tratamento em sala de aula é fundamental. Para a realização de uma análise mais específica da aquisição e aprendizagem de sons da LE, baseamo-nos nos conceitos de “Surdez Fonológica” de Polivanov (1931) e de “Crivo Fonológico” de Trubetzkoy (1939), além de considerarmos o “Modelo de Aprendizagem da Fala” de Flege (1981, 1991, 1995). Ademais, fez-se o uso da plataforma PRAAT como auxílio na gravação e análise da produção de nossos aprendizes. Por meio deste estudo, esperamos proporcionar os saberes necessários para que os envolvidos e demais interessados no tema possam perceber as diferenças nos níveis segmentais e suprasegmentais entre a LE e a LM, com o intuito de refletirem de maneira mais aprofundada acerca de sua percepção e produção do aspecto fônico na língua alvo.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Língua inglesa como língua estrangeira. Percepção e produção. Aspecto fônico. Sons /i:/ e /ɪ/.

ABSTRACT

In the context of teaching and learning the English language for Brazilian learners, it is noted that the educational focus is still centered on grammatical and lexical issues, and the phonic aspect, essential for fluid speech production and no disturbance, is often provided or approached inappropriately in class. This occurs, mainly due to the lack of training and expertise of teachers in relation to the articulatory and acoustic aspects of the student's mother tongue and his/her foreign language. Considering the various differences between the segmental and prosodic levels and the acoustic and articulatory levels of the two languages, this paper approaches a didactic intervention to improve the English language pronunciation of undergraduate students in Language and Literature in a public university in the state of São Paulo. It also investigates the production of the English vowel sounds /i:/ e /ɪ/ of these students pre and post this intervention by means of an acoustic-phonetic experiment. The nonexistence of the distinction between /i:/ e /ɪ/ in Portuguese may result in difficulties in the perception of these vowel sounds in English, and consequently in their production, contributing to possible intelligibility problems and, in some cases, fossilization for the learners, thus its treatment in the classroom is essential. To conduct a more specific analysis of acquisition and learning sounds of a foreign language, we rely on the concepts of "Phonological Deafness" of Polivanov (1931) and "Phonological Sieve" of Trubetzkoy (1939), and consider the "Speech Learning Model" of Flege (1981, 1991, 1995). In addition, we used the PRAAT platform to aid in the recording and analysis of the learners' production. Through this study, we hope to provide the necessary knowledge for all parties and others interested in the subject so that they can perceive differences in segmental and prosodic levels between the foreign language and the mother tongue. Moreover, we aim to provide tools for them to reflect deeply about their perception and production of the phonic aspect of the target language.

Keywords: Teaching and learning. English as a foreign language. Perception and production. Phonic aspect. Sounds /i:/ and /ɪ/.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Processos fundamentais da estrutura psicológica latente do aluno	26
Quadro 2	Princípios base para a teoria do Modelo de Aprendizagem da Fala	32
Quadro 3	Hipóteses para a teoria do Modelo de Aprendizagem da Fala	33
Quadro 4	Perfil do falante nativo segundo sua identificação pessoal	51
Quadro 5	Perfil dos informantes segundo sua identificação pessoal	53
Quadro 6	Locais onde os informantes estudaram língua inglesa	54
Quadro 7	Palavras escolhidas para o <i>corpus</i> do estudo	59
Quadro 8	Valores da duração média (m/s) de /i:/ produzido pelo falante nativo	71
Quadro 9	Valores da duração média (m/s) de /ɪ/ produzido pelo falante nativo	71
Quadro 10	Duração do segmento /i:/ em milissegundos pelo informante A1	75
Quadro 11	Duração do segmento /ɪ/ em milissegundos pelo informante A1	77
Quadro 12	Duração do segmento /i:/ em milissegundos pelo informante A2	79
Quadro 13	Duração do segmento /ɪ/ em milissegundos pelo informante A2	81
Quadro 14	Duração do segmento /ɪ/ em milissegundos por A3	83
Quadro 15	Duração do segmento /ɪ/ em milissegundos pelo informante A3	85
Quadro 16	Duração do segmento /i:/ em milissegundos pelo informante A4	87
Quadro 17	Duração da vogal /ɪ/ em milissegundos pelo informante A4	89
Quadro 18	Duração da vogal /i:/ em milissegundos pelo informante A5	91
Quadro 19	Duração da vogal /ɪ/ em milissegundos pelo informante A5	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ilustração da noção de crivo fonológico, de acordo com Trubetzkoy (1939)	30
Figura 2	Esquema dos sons vocálicos da língua inglesa	37
Figura 3	Diagrama das vogais não arredondadas e arredondadas do inglês americano	38
Figura 4	Esquema dos sons vocálicos da língua portuguesa	39
Figura 5	Disposição dos sons vocálicos nasais no trato vocálico	39
Figura 6	O método experimental em fonética	46
Figura 7	Os formantes escolhidos para a análise (F1 e F2)	61
Figura 8	Modelo simples de produção de vogal	62
Figura 9	Primeira etapa: seleção do som a ser analisado	63
Figura 10	Segunda etapa: processo para a seleção dos formantes (F1 e F2)	64
Figura 11	Terceira etapa: seleção dos valores dos formantes (F1 e F2)	64
Figura 12	Posição de F1 e F2 das vogais do inglês norte-americano	67
Figura 13	Representação da altura e posição das vogais /i:/ e /ɪ/	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Tempo de estudo na LE	54
Gráfico 2	Prática da língua inglesa	55
Gráfico 3	Motivação para o estudo da língua estrangeira	55
Gráfico 4	Identificação dos informantes com a língua inglesa	56
Gráfico 5	A facilidade dos informantes com a LE	57
Gráfico 6	O trabalho da habilidade oral antes do curso de Letras	57
Gráfico 7	As principais dificuldades na pronúncia do inglês	58
Gráfico 8	Os valores médios de F1 e F2 para /i:/ na produção do falante nativo	68
Gráfico 9	Os valores médios de F1 e F2 para /ɪ/ na produção do falante nativo	70
Gráfico 10	Os valores médios de F1 na produção do segmento /i:/ pelo informante A1 antes e após o curso	72
Gráfico 11	Os valores médios de F2 na produção de /i:/ pelo informante A1 antes e após o curso	74
Gráfico 12	Os valores médios de F1 na produção do segmento /ɪ/ pelo informante A1 antes e após o curso	76
Gráfico 13	Os valores médios de F2 na produção do segmento /ɪ/ pelo informante A1 antes e após o curso	76
Gráfico 14	Os valores médios de F1 na produção de /i:/ pelo informante A2 antes e após o curso	78
Gráfico 15	Os valores médios de F2 na produção de /i:/ pelo informante A2 antes e após o curso	78
Gráfico 16	Os valores médios de F1 na produção de /ɪ/ pelo informante A2 antes e após o curso	80
Gráfico 17	Os valores médios de F2 na produção de /ɪ/ pelo informante A2 antes e após o curso	80
Gráfico 18	Os valores médios de F1 na produção de /i:/ pelo informante A3 antes e após o curso	82
Gráfico 19	Os valores médios de F2 na produção de /i:/ pelo informante A3 antes e após o curso	82
Gráfico 20	Os valores médios de F1 em /ɪ/ por A3 antes e após o curso	83

Gráfico 21	Os valores médios de F2 em /ɪ/ por A3 antes e após o curso	84
Gráfico 22	Os valores médios de F1 em /i:/ por A4 antes e após o curso	85
Gráfico 23	Os valores médios de F2 em /i:/ por A4 antes e após o curso	86
Gráfico 24	Os valores médios de F1 em /ɪ/ por A4 antes e após o curso	87
Gráfico 25	Os valores médios de F2 em /ɪ/ por A4 antes e após o curso	88
Gráfico 26	Os valores médios de F2 em /i:/ por A5 antes e após o curso	90
Gráfico 27	Os valores médios de F2 em /i:/ por A5 antes e após o curso	90
Gráfico 28	Os valores médios de F1 em /ɪ/ por A5 antes e após o curso	92
Gráfico 29	Os valores médios de F2 em /ɪ/ por A5 antes e após o curso	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 EMBASAMENTO TEÓRICO	22
1.1 Competência comunicativa	23
1.2 Interlíngua	25
1.3 Aquisição e aprendizagem do aspecto fônico em LE	28
1.3.1 O conceito de Surdez Fonológica	29
1.3.2 O conceito de Crivo Fonológico	30
1.3.3 O Modelo de Aprendizagem da Fala	31
2 OS SONS VOCÁLICOS DO INGLÊS E DO PORTUGUÊS E AS DIFICULDADES DOS ESTUDANTES DE I/LE	35
2.1 Os sons vocálicos da língua inglesa e da língua portuguesa – questões segmentais	36
2.2 Os sons vocálicos da língua portuguesa e da língua inglesa – questões prosódicas	40
2.3 Dificuldades dos estudantes de I/LE quanto à percepção e produção dos sons vocálicos do inglês	42
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	45
3.1 Natureza da Pesquisa	45
3.2 A estrutura da disciplina sobre pronúncia	47
3.3 Contexto	49
3.4 Os informantes de pesquisa	50
3.5 Os questionários semiestruturados	51
3.6 A preservação dos informantes	52
3.6.1 Análise do perfil dos informantes	52
3.7 A elaboração do <i>corpus</i>	58
3.8 A gravação dos dados	59
3.8.1 Dados da análise acústica	60
3.8.2 Os parâmetros utilizados para a análise acústica	62
3.8.3 A duração dos segmentos vocálicos	63
3.8.4 Os valores de F1 e F2	63
3.9 A análise cognitiva	65

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	66
4.1 A análise acústica dos dados	66
4.2 A análise cognitiva dos dados	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	106
ANEXO 1 – Bibliografia do curso sobre pronúncia	106
ANEXO 2 – Programa da disciplina sobre pronúncia	107
ANEXO 3 – Aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética	110
APÊNDICES	111
APÊNDICE 1 – O questionário semiestruturado	111

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras são um tema muito abrangente, sobre o qual devem ser levados em consideração diversos fatores, tais como: métodos e metodologias de ensino e aprendizagem, interações sócio-afetivas entre alunos e professores, recursos disponíveis para o ensino-aprendizagem, perfil do público-alvo (faixa etária, características sociais, objetivos dos alunos), entre vários outros aspectos.

Cada um dos aspectos mencionados anteriormente deve ser pensado no momento do trabalho que visa ao desenvolvimento de uma habilidade ou competência específica, pois cada uma exige uma teoria e uma aplicação determinada, já que envolve fatores distintos.

Vale salientar que muito se discute sobre o aprendizado de língua inglesa associando as quatro habilidades linguísticas (*writing, reading, speaking e listening*), muitas vezes dissociadas da competência comunicativa, segundo o conceito de Hymes (1972), entretanto, pouco se discute sobre a inserção de aspectos da aquisição e aprendizagem de sons.

Nota-se que, no âmbito de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira para brasileiros, a compreensão e a discussão de determinados conceitos, além daqueles referentes às habilidades linguísticas e competência comunicativa, como, por exemplo, os relacionados com a interlíngua (SELINKER, 1972), são fundamentais. Além disso, outros que dizem respeito aos imaginários dos brasileiros sobre a língua inglesa, especificamente, também são de extrema importância para se entender não só a subjetividade que se constrói em relação a ela, mas também as dificuldades e facilidades que permeiam seu processo de aquisição e aprendizagem.

Algumas pesquisas sobre o ensino da pronúncia chamam a atenção não só para a escassez de recursos para seu desenvolvimento e trabalho em sala de aula, mas também para a falta de formação específica sobre o assunto. O trabalho de Agüena (2006), por exemplo, aponta que o estudo da pronúncia no ensino de línguas estrangeiras quase não tem sido abordado, sendo o foco de ensino, nas salas de aula, a abordagem de questões gramaticais e aquisição de vocabulário.

Carvalho (2006) também revela que o contato dos alunos com questões de pronúncia na língua-alvo deveria ser feito desde os primeiros dias de aula, defendendo a ideia de que, quanto antes o aluno conhecer as diferenças entre sua língua materna (LM)

e a língua estrangeira (LE) que está aprendendo, melhor poderá lidar com estas diferenças, evitando, assim, erros de pronúncia que podem se fossilizar e acompanhá-lo até os níveis mais avançados de aprendizagem da LE.

Dessa forma, pode-se notar que, em muitas salas de aula de línguas estrangeiras, o ensino do aspecto fônico não parece ser algo efetivamente trabalhado com os alunos. Atrelado a esse fato, o professor deveria ser o responsável por estimular os estudantes a notar como a percepção dos sons da LE, com todas as suas características acústicas e articulatórias, é fundamental para uma comunicação inteligível. Kenworthy (1987, p. 1, tradução nossa) corrobora essa ideia quando faz a seguinte afirmação:

Parte do papel do professor é auxiliar os alunos na percepção de sons. Os estudantes terão uma forte tendência a ouvir os sons da língua inglesa como ouvem os sons de sua língua materna. Se você nunca viu uma lima antes você pode pensar que se trata de um limão, pois este é mais familiar para você no que diz respeito a frutas. Você pode continuar na sua falta de percepção até o momento em que de fato comer uma lima ou até que lhe apontem a diferença. Os sons não são como frutas (imagens sonoras são diferentes de imagens visuais), mas o processo de estabelecer categorias é basicamente o mesmo e cada língua tem o seu próprio conjunto de categorias. Os professores precisam se certificar de que seus aprendizes estão ouvindo os sons de acordo com suas categorias apropriadas e ajudá-los a desenvolver novas categorias, se necessário.¹

Diante disto, há que se pensar então em duas questões específicas: a atualização dos professores quanto aos conceitos de aquisição e aprendizagem de sons, por um lado e, por outro, a necessidade de incluir tais conceitos em métodos de ensino de LE. Segundo Hammerly (1986), o discurso deveria ser enfatizado no ensino de LE, uma vez que é a forma básica da linguagem, portanto, podemos inferir que a aplicação de teorias mais pontuais congruentes para uma melhoria da pronúncia e, conseqüentemente, do discurso dos aprendizes de LE se configura como um aspecto de grande valia. Flege (1981) também aponta a importância de aspectos da fonética e da fonologia no ensino de LE, quando faz referência ao fato de que muitos estudantes de idiomas acreditam ouvir, na LE, sons semelhantes aos de sua LM, tendendo a basear sua pronúncia num

¹ No original: *Part of the role of the teacher is to help learners perceive sounds. Learners will have a strong tendency to hear the sounds of English in terms of the sounds of their native language. If you've never seen a lime before you may think it is an unripe lemon because that is the nearest equivalent of the fruits you are familiar with. You may continue in your misperception until you actually eat one or until someone points out the difference to you. Sounds aren't like fruit (sound images are different from visual images), but the process of establishing categories is basically the same and each language has its own set of categories. Teachers need to check that their learners are hearing sounds according to the appropriate categories and help them to develop new categories if necessary.*

modelo acústico que seja semelhante às duas línguas, ao invés de baseá-la no modelo acústico da própria língua estrangeira, o que pode acarretar diversos desvios de pronúncia na língua aprendida.

Considerando todo o exposto anteriormente, observamos várias questões que contribuem para a necessidade de uma formação mais específica do professor de LE, para que ele possa aplicar conceitos pertinentes ao tema da aquisição e aprendizagem de sons da LE em sala de aula.

Em primeiro lugar, o professor deve conhecer modelos de análise das dificuldades dos estudantes especificamente no sistema fônico, como o Modelo de Aprendizagem da Fala (SLM, *Speech Learning Model*) de Flege (1981, 1991, 1995). Além disso, conhecer a composição de ambos os sistemas e as implicações cognitivas graças a diversas características inerentes à interlíngua (SELINKER, 1972) é fundamental para que o ensino da pronúncia em sala de aula ocorra com êxito.

Em segundo lugar, mas não menos importante, podemos mencionar a necessidade da compreensão das características do sistema de sons da LE e da LM do estudante e do conceito de “erro” (CORDER, 1967), para entender as dificuldades que surgem em sala de aula, tanto em nível segmental quanto prosódico.

Segundo Godoy et al. (2006), há diversas diferenças fonéticas e fonológicas entre a língua inglesa e a portuguesa, tais como a inexistência dos sons /θ/ e /ð/ na língua portuguesa, as diferenças de números de fonemas, ritmo e acentuação tônica entre português e inglês, além de diversos outros aspectos. Por isso, muitas vezes, é difícil para um falante de português assimilar alguns sons do inglês, pois as palavras nem sempre são escritas como são pronunciadas, como é o caso do grafema <i> em inglês, que pode ser representado por, pelo menos, três fonemas (/i/, /i:/ ou /aɪ/).

Ainda, em alguns casos específicos, as dificuldades se dão pelo fato de a língua portuguesa não possuir o fonema que corresponde ao que é apresentado na língua inglesa, sendo o grafema <th> um destes exemplos. Assim sendo, acreditamos que certos esclarecimentos a respeito tanto de aspectos teóricos quanto práticos sobre os sons e sua aquisição e aprendizagem poderiam contribuir para um melhor desempenho na percepção e produção dos aprendizes de LE.

Para exemplificar a problemática da pronúncia dos fonemas /i:/ e /i/ por falantes de português brasileiro, podemos citar a descrição desses segmentos por Celce-Murcia et al. (2010) que se referem a /i:/ como um som de maior tensão muscular em sua articulação, com a posição da língua mais alta e anterior e os lábios mais estirados e /i/

como um som mais relaxado, com a posição da língua mais posterior a /i:/ e os lábios menos estirados, portanto, /i:/ é descrito como tenso e /ɪ/ como relaxado quando inseridos em um mesmo contexto fonético como em /heat/, para o fonema /i:/ e /hit/ para exemplificar /ɪ/. Na língua inglesa, a ocorrência de vogais tensas e frouxas serve para distinguir uma palavra da outra, como no caso da distinção dos sons produzidos na pronúncia das palavras mencionadas anteriormente: *heat* (bater), na qual é usada a vogal tensa /i:/, e *hit* (pedaço), em que se usa a vogal relaxada /ɪ/. Contudo, em português, não há distinção entre tenso e relaxado que modifique o sentido das palavras.

Neste aspecto, Prator e Robinett (2002) também nos trazem exemplos de palavras com o mesmo contexto fonético, como *leaving e living*, discutindo que a substituição de uma vogal por outra dentro da sílaba tônica pode trazer problemas ao estudante, uma vez que é capaz de alterar completamente o sentido da palavra. O autor também menciona o fato de que, muitas vezes, não conseguimos ouvir e reproduzir os sons em questão, pois podem não existir ou não possuir caráter distintivo em nossa língua materna.

Desta forma, falantes de língua portuguesa podem ter dificuldades para identificar quando farão uso de uma vogal tensa ou relaxada, mais especificamente, quando deverão fazer uso do fonema /ɪ/ e /i:/. Portanto, palavras como *live* (viver, morar), *slip* (escorregar) e *fist* (punho) podem ser pronunciadas como *leave* (partir), *sleep* (dormir), *feast* (banquete) e vice-versa, causando diversos problemas de comunicação, o que nos leva a ter a pronúncia dos fonemas /ɪ/ e /i:/ como nosso principal alvo de análise.

Diante desses exemplos, concluímos que há uma série de ocorrências em que os sons dos referidos fonemas podem gerar problemas de inteligibilidade, desconforto ou ansiedade em relação à sua pronúncia, o que também prejudica a comunicação.

Nossa justificativa parte de todas as necessidades observadas e mencionadas e, a partir dela, se delinea o principal objetivo desta investigação, que é observar e analisar como a aplicação de alguns conceitos e modelos teóricos de análise da aquisição e aprendizagem dos sons em LE, especificamente aplicados aos estudantes brasileiros de inglês como língua estrangeira (ILE), pode auxiliar na percepção e produção oral dos alunos de graduação de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo.

Também podemos citar como justificativa para a realização desta pesquisa o fato de que há um nível limiar que ajuda em uma avaliação da competência do estudante, a saber, se o falante não nativo será bem-sucedido em sua comunicação ou não. Segundo

Celce-Murcia et al. (2010), se os falantes não nativos estiverem abaixo do que é considerado "limiar", terão problemas em sua comunicação, sendo que esse fato é independente do quão extenso seja o controle gramatical deste não nativo, ou mesmo de quanto vocabulário ele possua. Em outras palavras, mesmo que o aluno possua uma escrita produtiva e um grande conhecimento lexical em LE, estas características não surtirão o efeito esperado em sua comunicação se ele não tiver a percepção e a produção de sons desenvolvidas, portanto, uma competência comunicativa, que é muito mais abrangente.

Assim, há que se considerar a necessidade de conhecimento, por parte do professor, da grande diferença existente entre os aspectos fonéticos e fonológicos das línguas em questão (português e inglês), tais como duração, vozeamento, nasalidade, estrutura silábica, acento, o uso do IPA (*International Phonetic Alphabet*) e as transcrições fonéticas e fonológicas. Ademais, há a necessidade do entendimento de teorias e modelos específicos sobre percepção e produção do aspecto fônico em LE e sobre as dificuldades que depreendem do período de interlíngua do estudante e dos diversos imaginários em relação ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa no Brasil.

Com o intuito de compreender de forma mais abrangente todas as questões que permeiam o objetivo deste trabalho, realizamos uma pesquisa qualitativa de base etnográfica dentro de uma disciplina do curso de Letras/Inglês voltada para o ensino dos sons da língua alvo. Essa disciplina foi ministrada pela pesquisadora enquanto professora substituta em uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, localizada na cidade de Araraquara.

Para isso, consideramos relevantes como objetivos gerais tanto apresentar e analisar questões inerentes ao processo de interlíngua e os imaginários em relação ao ensino e à aprendizagem do inglês por estudantes brasileiros, quanto apresentar e discutir alguns conceitos e modelos sobre aquisição e aprendizagem de sons em LE, especificamente aplicados aos alunos de graduação.

De maneira mais específica, entendemos a necessidade de se verificar a produção oral desses estudantes quanto aos segmentos /i:/ e /ɪ/, ao início e término da referida disciplina, a fim de analisar e refletir acerca de questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua alvo. Ademais, é necessário discutir como a compreensão dos conceitos e modelos teóricos relacionados ao ensino e à aprendizagem de sons pode auxiliar tanto professores quanto alunos no trabalho da percepção e produção oral da LE.

Quanto ao aspecto estrutural da pesquisa, na primeira seção, apresentamos a fundamentação teórica, revisando as principais teorias dedicadas ao processo de aquisição e aprendizagem de LE, bem como os conceitos específicos pertencentes ao ensino e à aprendizagem de sons.

A segunda seção é dedicada à descrição dos níveis segmental prosódico dos sons vocálicos da língua portuguesa e da língua inglesa, além das principais dificuldades dos estudantes brasileiros de inglês como língua estrangeira, no que diz respeito à percepção e produção dos segmentos vocálicos da língua inglesa.

Na terceira seção, apresentamos a metodologia de nossa investigação, sua natureza, a elaboração do *corpus*, a descrição do contexto e dos informantes da pesquisa, e a gravação dos dados, análise acústica e cognitiva.

Tendo em vista o conteúdo apresentado anteriormente, desenvolvemos na seção quatro a análise dos dados coletados, seguida de nossas considerações finais, com o intuito de contribuir para estudos relacionados à inclusão do aspecto fônico no ensino e na aprendizagem de línguas.

1 EMBASAMENTO TEÓRICO

Os subsídios teóricos desta investigação estão centrados nas características próprias da aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como nos aspectos presentes na aquisição e aprendizagem de sons em LE².

Embora o foco de nosso trabalho seja o aprendizado de LE dentro de um ambiente de ensino formal, no qual o termo “aprendizagem” é facilmente empregado, justamente por se tratar de um ambiente de ensino artificial, optamos por utilizar o termo “aquisição e aprendizagem”, pois seria uma tarefa muito difícil classificar e dissociar esses processos cognitivos, dizendo com precisão quando se trata da aquisição e quando se trata da aprendizagem do aluno.

Krashen (1981) afirma que a aprendizagem de L2 é realizada por meio do conhecimento consciente das regras da língua-alvo, enquanto na aquisição de L2, os alunos não precisam ter um conhecimento consciente das regras, estando mais atentos à mensagem compreendida ou emitida na interlocução do que em sua forma estrutural. Corroborando essa ideia, Santos Gargallo (1999) define a aquisição de línguas como um processo inconsciente, natural e intuitivo com foco na comunicação dentro de um ambiente de comunidade linguística da língua alvo, enquanto a aprendizagem é definida como um processo consciente e direcionado, em ambiente artificial, com atividades que potencializem o uso e reflexão sobre o funcionamento do sistema da língua alvo, sendo um processo “controlado pelo professor ou por materiais didáticos” (HAMMERLY, 1986).

Ao dedicarmos-nos aos estudos, principalmente, da produção de determinados sons contrastivos da língua inglesa por estudantes brasileiros, sobre os quais comentaremos mais adiante, deparamo-nos com algumas teorias sobre aquisição e aprendizagem de línguas especificamente, as quais se mostraram indispensáveis para a construção da presente investigação, sendo pertinente refletir primeiramente sobre a complexidade envolvida na percepção e produção dos sons de uma LE em sala de aula, apontando como tais teorias exercem um papel fundamental em nossa investigação.

² Tendo em vista a distinção proposta por Santos Gargallo (1999), acerca da definição de segunda língua (L2) e de língua estrangeira (LE), considerando que a primeira “tem função social e institucional na comunidade em que se aprende” e a segunda não tem essa função social e institucional no contexto de aprendizagem, utilizaremos, para o presente trabalho, o termo língua estrangeira (doravante LE). Vale ressaltar que o foco de nosso estudo está relacionado com a aquisição e aprendizagem de língua inglesa por estudantes de uma universidade brasileira, tendo o português como sua língua materna. No entanto, os termos mencionados aparecem de forma indistinta, em diversas citações e, em geral, referem-se à situação do aprendiz de uma LE em contexto artificial.

No momento da produção da fala, há diversos elementos internos e externos envolvidos em tal processo. Quanto aos elementos internos, como comenta Sandes (2010, p. 16), podemos citar:

[...] o conhecimento do sistema fonológico da LE, as características fonéticas segmentais e suprasegmentais que estão relacionadas com as características pessoais dos alunos, traços de personalidade, introversão, tom de voz, gestos, elementos paralinguísticos, comportamento não verbal e desenvolvimento cognitivo.

Quanto aos elementos externos, a autora destaca que estão “relacionados com a interação do falante com outros participantes em situação comunicativa” (SANDES, 2010, p. 17).

Sendo assim, é imprescindível comentar alguns aspectos cognitivos, como a competência comunicativa e a interlândia, que serão abordados de maneira mais detalhada na sequência.

1.1 Competência comunicativa

O termo “*competência comunicativa*”, cunhado por Hymes (1971), teve sua origem a partir da dicotomia *competência* (conhecimento de itens mais formais da língua, como as regras gramaticais, por exemplo) e *desempenho* (uso da língua) proposta por Chomsky (1965 apud HYMES, 1972) para a definição de competência linguística.

Partindo da dicotomia *competência* e *desempenho*, Hymes (1972) amplia a noção do termo competência. Para o autor, a competência de um indivíduo na língua alvo também está associada aos seus relacionamentos socioculturais, bem como aos seus estados emocionais e psicológicos, por isso, o ensino deve visar ao desenvolvimento da competência comunicativa em sua totalidade no aprendiz e não se centrar somente na competência linguística (gramática, léxico, fonética e fonologia), que é uma das subcompetências da competência comunicativa.

O conhecimento do estudante deverá ir além do léxico, saber quando e como falar de acordo com o contexto, ou seja, valer-se de outras competências, tais como a competência discursiva, a competência sociocultural, a competência de aprendizagem, a competência linguística, a competência sociolinguística e a competência estratégica para

se fazer entender e atingir seus objetivos comunicativos dentro da situação na qual está inserido.

A competência discursiva caracteriza-se pelo conhecimento e aplicação da competência linguística em diferentes contextos, ou seja, é a capacidade do aprendiz de contextualizar sua comunicação por meio da linguagem verbal ou textual, adequando sua produção ao ambiente e às circunstâncias impostas pelo ato enunciativo.

A competência sociocultural representa os saberes culturais necessários para interpretar e fazer uso da língua-alvo de maneira efetiva, em outras palavras, significa saber como, quando e onde utilizar determinados elementos a fim de se obter uma comunicação efetiva, sem ruídos e sem o uso de estereótipos.

A competência de aprendizagem refere-se à consciência do aluno de seu próprio processo de aprendizagem. Neste, o aprendiz possui o domínio de estratégias de aprendizagem que possibilitam aumentar seu conhecimento, além de conduzir o processo de maneira mais autônoma e eficaz, tentando superar seus próprios problemas com alteridade – olhando para o outro a partir do olhar do outro, com o intuito de se fazer entender e atingir seus objetivos comunicativos dentro da situação na qual está inserido.

A competência linguística compreende o conhecimento de elementos estruturais (fonéticos, fonológicos, gramaticais, morfológicos, sintáticos e lexicais) da língua-alvo. De acordo com essa competência, o aprendiz deve saber fazer uso das regras da língua de forma adequada para interpretar e produzir sequências linguísticas inteligíveis e corretas do ponto de vista da gramática prescritiva.

A competência sociolinguística engloba as habilidades necessárias para interpretar e ter o controle das convenções da língua estrangeira. Para tanto, o aluno deve saber compreender as diferenças de dialeto ou variedade, bem como saber interpretar as heterogeneidades culturais e sociais que estão implícitas no ato de fala.

E, por fim, a competência estratégica diz respeito à habilidade de utilizar a língua de maneira inteligível, por meio de mecanismos verbais e não verbais, como descrição ou substituição de palavras, sinônimos, gestos, entre outras estratégias que podem compensar possíveis dificuldades dos estudantes na LE.

1.2 Interlíngua

Ao tratarmos do aspecto cognitivo da aquisição e aprendizagem, não podemos deixar de mencionar a interlíngua (SELINKER, 1972), que engloba várias fases. Como comenta Sandes (2010, p. 29), define-se interlíngua como:

[...] um sistema com características que não se identificam nem com a língua materna nem com a estrangeira, no qual funcionam basicamente as estratégias comunicativas criadas pelos estudantes e que evolui de modo natural, segundo seu nível de aprendizagem ou aquisição da nova língua. Durante esse período, o estudante pode, inclusive, construir estruturas ou produzir sons que não se explicam por influência da LM sequer aparecem na LE.

Trata-se de um sistema inerente ao processo de aquisição e aprendizagem de uma LE, que compõe uma série de sistemas entrelaçados que formam o *continuum* interlinguístico: a interlíngua não é LM e, também, ainda não é LE, ou seja, contém traços próprios das duas línguas. Para Selinker (1972), os dados da interlíngua, as interlocuções com a LM e as equivalências na língua objeto (LO) constituem os dados psicologicamente relevantes para a aprendizagem da LE.

Nesse sentido, Selinker (1972) aponta cinco processos fundamentais que fazem parte da estrutura psicológica latente do aluno para aprendizagem de língua estrangeira, sendo eles: transferência linguística, transferência de instrução, estratégias de aprendizagem da LE, estratégias de comunicação na LE e hipergeneralização, descritos de maneira mais detalhada no quadro a seguir.

Quadro 1: Processos fundamentais da estrutura psicológica latente do aluno

PROCESSOS	DEFINIÇÃO
TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA	Transferências próprias da língua materna para a língua estrangeira, sendo estas utilizadas, muitas vezes, pelas similaridades entre as línguas ou pelo fato de o aluno não conhecer as estruturas próprias da língua alvo e utilizar a LM como estratégia de comunicação.
TRANSFERÊNCIA DE INSTRUÇÃO	Pode ocorrer pela falta de <i>input</i> adequado em um determinado momento da aprendizagem ou também pela correção da pronúncia somente em níveis mais avançados de ensino.
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DA LE	Estão relacionadas com operações mais ou menos conscientes na assimilação de conteúdos. O aluno, de acordo com seu perfil e objetivos, faz uso das que lhe parecerem mais vantajosas para o entendimento de tal conteúdo. Em alguns momentos, podemos também verificá-la como uma estratégia de aprendizagem.
ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NA LE	Este processo está relacionado com tentativas do aprendiz de expressar significado ou se fazer inteligível quando se encontra em alguma situação de dificuldade na língua-alvo.
HIPERGENERALIZAÇÃO DE REGRAS	Processo no qual se aplica o uso de uma regra a outros itens que não seguem a mesma regra.

Fonte: Elaboração nossa a partir de Selinker (1972)

Os processos descritos anteriormente têm relação intrínseca com o fenômeno da fossilização, sendo este definido como:

[...] itens linguísticos, regras e subsistemas próprios da língua alvo que falantes de uma língua nativa particular tendem a manter em sua interlíngua, não importando a idade do aprendiz ou a quantidade de

explicação e instrução que ele recebeu na língua-alvo. (SELINKER, 1972, p. 215).³

De acordo com o autor, podemos apontar a fossilização de erros como um importante fenômeno ligado à interlíngua. É válido mencionar que estruturas fossilizadas tendem a permanecer ou mesmo ressurgir quando já pareciam erradicadas. Esse fenômeno também pode ser motivado por situações específicas, como quando o filtro afetivo do aprendiz está muito baixo e então o indivíduo pode se encontrar relaxado ou até desmotivado, ou quando seu filtro se encontra muito alto, significando que o aluno pode estar ansioso ou nervoso. Tal fenômeno também ocorre quando há o ensinamento de um tema considerado difícil pelo aluno ou quando este fica muito tempo sem praticar a língua alvo. Para a comprovação da fossilização, é necessária uma análise mais cuidadosa, com gravações em diversos contextos, pois, embora seja mais recorrente na fala, também pode aparecer na escrita.

Desta maneira, teorias pertencentes à aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras, como a da competência comunicativa de Hymes, (1972) e o conceito de interlíngua cunhado por Selinker (1972), bem como os processos cognitivos fundamentais, descritos anteriormente, são extremamente importantes. Tais processos fazem parte da estrutura psicológica latente do aluno para aprendizagem de língua estrangeira. A junção da teoria com os processos nos permite compreender, de maneira mais específica, alguns dos elementos externos que fazem parte dos processos sociais de interação do sujeito com o outro e dos aspectos cognitivos, que incluem o processo de pensamento, reflexão e funcionamento presente no momento de produção da fala de nossos aprendizes.

Arelados aos aspectos citados, também devemos ter em mente os imaginários dos estudantes em relação à língua inglesa, resultantes das características do ensino no Brasil: acreditam que para aprender uma LE, efetivamente, devem dominar as estruturas gramaticais da língua alvo, bem como seu vocabulário, e acabam, muitas vezes, não tendo consciência da importância do desenvolvimento de outros fatores necessários para a composição da competência comunicativa.

O estudante brasileiro sente dificuldade em aprender a língua inglesa, muitas vezes, porque a vê como uma língua muito distante ou muito diferente de suas

³ “[...] linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL.”

possibilidades comunicativas. Há também o fato de muitas instituições de ensino acabarem calcando no aluno a ideia de que, para ter êxito no aprendizado da língua inglesa, ele deve prioritariamente saber a estrutura e o léxico dessa língua, o que dificulta o desenvolvimento de outras habilidades e competências para uma comunicação efetiva na língua alvo.

1.3 Aquisição e aprendizagem do aspecto fônico em LE

O processo de percepção e produção de sons é fundamental para que os falantes possam se comunicar oralmente de maneira inteligível na língua estrangeira. Segundo Reis (2011, p. 86), define-se a percepção dos sons da fala como “o mapeamento do fluxo contínuo e variável dos sinais acústicos em objetos linguísticos, ou categorias fonéticas”, assim, a percepção tem papel ativo na produção dos itens linguísticos e, conseqüentemente, no discurso dos aprendizes de LE.

No desenvolvimento de sua habilidade oral na língua alvo (que envolve o ato de perceber e produzir os sons propriamente ditos), o aluno pode perceber e produzir sons que normalmente são relacionados com o sistema fonológico de sua língua materna, sem compreender os traços idiossincráticos pertencentes ao nível segmental e prosódico tanto de sua LM quanto da LE. Quanto à percepção e produção de sons na língua estrangeira, especificamente, podemos citar a importância dos conceitos e modelos relacionados à aquisição e aprendizagem de sons, tais como, o conceito de "surdez fonológica" proposto por Polivanov (1931), o de "crivo fonológico" de Trubetzkoy (1939), além da Teoria do Modelo de Aprendizagem da Fala (SLM, *Speech Learning Model*), de Flege (1981, 1991, 1995), com o intuito de auxiliar mais diretamente no entendimento de tais processos.

A percepção e produção de sons são processos indissociáveis: “sem a percepção precisa para guiar a aprendizagem sensorio-motora dos sons da L2, a produção dos sons da L2 será imprecisa” (FLEGE, 1995, p. 238, tradução nossa)⁴. Portanto, embora nosso objetivo seja analisar a produção de determinados sons, a percepção está também implicada.

⁴ “[...] without accurate perception “targets” to guide sensorimotor learning of L2 sounds, production of the L2 sounds will be inaccurate”.

1.3.1 O conceito de Surdez Fonológica

De acordo com Bohn (1998 apud NIMZ, 2016), Polivanov foi o primeiro autor a descrever a influência da língua materna na percepção e produção dos sons de língua estrangeira. Para Polivanov (1931), ao ouvirmos um fragmento da língua estrangeira, temos a tendência a decompô-lo e caracterizá-lo de acordo com os aspectos segmentais e suprasegmentais de nossa língua materna.

Neste processo de percepção dos sons, o indivíduo supõe que ouviu determinado fonema, ou também pode não conseguir identificar tal som, por isso é possível haver divergências quantitativas e qualitativas entre a identificação e a realização de determinados segmentos linguísticos ou de traços pertencentes ao nível suprasegmental da língua, como ritmo e entonação.

Quanto às divergências quantitativas, estas têm relação com o número de fonemas percebidos pelo aprendiz em determinados contextos. Um exemplo é o [i] epentético para interromper encontros consonantais. Por conseguinte, o aprendiz brasileiro tem a percepção de um número de sons maior do que o número existente na língua estrangeira.

Em relação às divergências qualitativas, que estão associadas às características segmentais e prosódicas do aspecto fônico, podemos citar como exemplo a ausência de distinção entre vogais tensas e frouxas, como /i:/ e /ɪ/, sendo que o som tenso /i:/ tende a ser mais longo do que /ɪ/ em um mesmo contexto fonético, como nas palavras *sheep* /ʃi:p/ e *ship* /ʃɪp/. Geralmente, o falante de português brasileiro percebe os sons /i:/ e /ɪ/ de palavras inglesas como o som do /i/ de sua língua materna, sem fazer distinção entre as características acústicas e articulatórias de tais segmentos vocálicos. Assim, substitui ambas as vogais pelo fonema único /i/, isto é, pronuncia indiferentemente o fonema /i/ em lugar de /i:/ ou de /ɪ/.

Neste sentido, o conceito de surdez fonológica, proposto por Polivanov (1931), aponta que o aprendiz pode ter uma percepção dos sons de uma língua estrangeira diferente dos sons propriamente produzidos. Com isso, o estudante pode supor que escutou determinado som, categorizando-o de acordo com sua LM, o que normalmente leva à fossilização de erros que podem tornar-se recorrentes no processo de aprendizagem do aluno.

O papel do professor seria o de reorganizar esses sons em categorias, segundo as características acústicas e articulatórias, segmentais e suprasegmentais da língua alvo,

possibilitando a reflexão do aprendiz sobre sua percepção e, por conseguinte, sua produção dos itens linguísticos.

1.3.2 O conceito de Crivo Fonológico

Outro importante conceito pertencente à aquisição e aprendizagem de sons de LE é o do "crivo fonológico" de Trubetzkoy (1939). Segundo ele, o sistema fonológico de uma língua estrangeira é comparado a uma espécie de peneira, um crivo ou “filtro perceptivo” através do qual passa tudo o que se diz. Esta é uma análise iniciada na infância, na qual a criança se acostuma a observar tudo o que está sendo dito por meio do crivo fonológico, através de uma análise realizada de forma praticamente automática e inconsciente.

Este filtro perceptivo é estruturado de maneira diferente em cada língua, visto que cada indivíduo adquire primeiramente o sistema fonológico de sua língua materna, e ao ouvir outra língua ele acaba intuitivamente usando o sistema fonológico familiar de sua LM para analisar o que está sendo dito na língua estrangeira. Sendo assim, o aprendiz pode interpretar os sons da LE de maneira inexata, provocando erro de percepção e, por conseguinte, de produção.

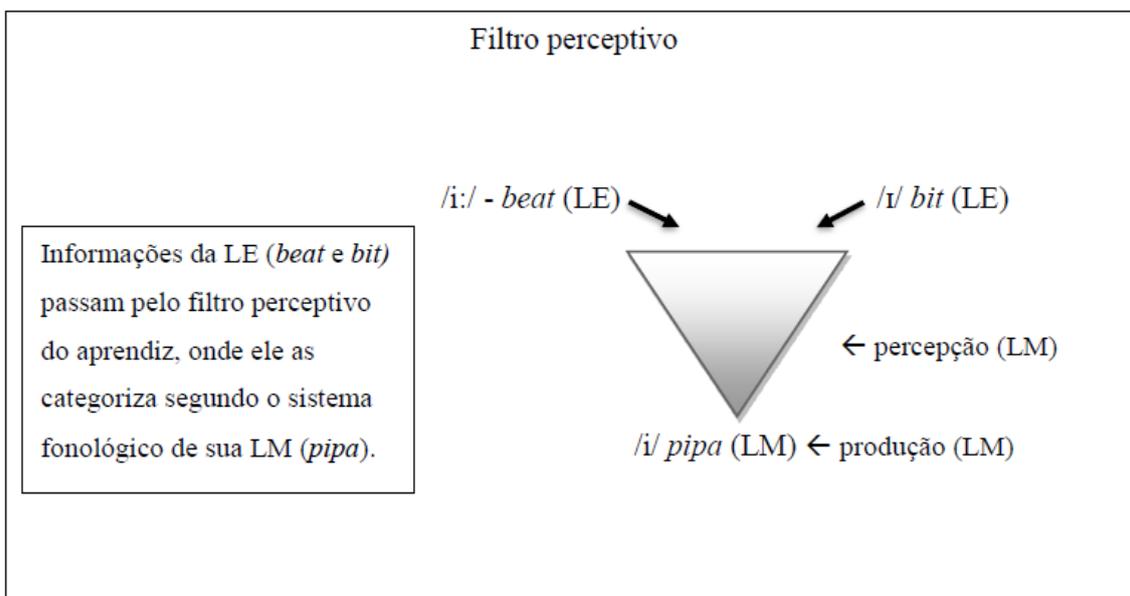


Figura 1: Ilustração da noção de crivo fonológico, de acordo com Trubetzkoy (1939)

Fonte: Elaboração própria

Na Figura 1, há a representação do que seria o crivo fonológico proposto por Trubetzkoy (1939). O triângulo invertido ilustra o nosso filtro ou crivo perceptivo pelo qual passam as informações da LE, exemplificadas pelas palavras *beat* (bater), que demonstra o som de /i:/ e *bit* (pedaço), que se refere a /ɪ/. Quando essas palavras da língua estrangeira passam pelo triângulo invertido (crivo fonológico), é possível que as interpretemos como o som /i/ de nossa língua materna, o qual é representado pela palavra *pipa*, sem percebermos as diferenças acústicas e articulatórias existentes entre os sons da LE e o da LM.

1.3.3 O Modelo de Aprendizagem da Fala

A teoria do Modelo de Aprendizagem da Fala (SLM, *Speech Learning Model*), de Flege (1981, 1991, 1995), vincula a percepção dos sons com sua produção, assinalando que os sons da língua estrangeira são comparados aos sons da língua materna ou primeira língua, categorizando-os em sons idênticos, semelhantes ou novos.

Esse modelo foi formulado com base em quatro princípios: no primeiro princípio, o autor considera que o aprendiz pode aplicar os mecanismos de aprendizagem utilizados na LM para a LE, uma vez que esses mecanismos permanecem intactos ao longo da vida do estudante. O segundo princípio diz respeito à denominação de categorias fonéticas, que são determinadas por elementos linguísticos característicos dos sons da fala pertencentes à memória de longo prazo do aprendiz. O terceiro princípio contempla a evolução das categorias fonéticas da LI estabelecidas na infância, permitindo que o estudante reflita sobre as propriedades tanto de sua L1 como da L2. Por fim, o quarto princípio compreende a ideia de que indivíduos bilíngues se esforçam para manter o contraste entre as categorias fonéticas da primeira e da segunda língua, existentes em ambiente fonológico comum.

Quadro 2: Princípios base para a teoria do Modelo de Aprendizagem da Fala, de acordo com Flege (1981, 1991, 1995)

PRINCÍPIOS	CARACTERÍSTICAS
1º	Aplicação dos mecanismos de aprendizagem utilizados na LM para a LE, uma vez que esses mecanismos permanecem intactos ao longo da vida do estudante.
2º	Denominação de categorias fonéticas, que são determinadas por elementos linguísticos característicos dos sons da fala pertencentes à memória de longo prazo do aprendiz.
3º	Evolução das categorias fonéticas da LI estabelecidas na infância, permitindo que o estudante reflita sobre as propriedades tanto de sua L1 como da L2.
4º	Esforço por parte de indivíduos bilíngues no intuito de manter o contraste entre as categorias fonéticas da primeira e da segunda língua, existentes em ambiente fonológico comum.

Fonte: Elaboração própria

Os princípios explanados anteriormente estão apoiados em sete hipóteses, sendo a primeira determinada pela relação perceptual dos sons da L1 e da L2 em nível alofônico, em vez de em posição fonêmica mais abstrata. A segunda hipótese refere-se à possibilidade de criação de uma nova categoria fonética para um som da L2, que se diferencia do som mais próximo da L1. A terceira hipótese traz a ideia de que há maior probabilidade do reconhecimento das diferenças fonéticas entre os sons da L1 e da L2, na medida em que há aumento no grau de diferença fonética percebida entre esses sons. Na quarta hipótese, afirma-se que, conforme o aumento da idade de aprendizagem, haverá uma diminuição da percepção das diferenças fonéticas entre os sons da L2 que não possuem caráter contrastivo na L1. A quinta hipótese caracteriza-se pelo uso de uma única categoria fonética para processar os sons da L1, ligada de forma perceptual a outros 12 sons ou diafones, que podem ser parecidos no momento de sua produção. A sexta hipótese é pautada na possibilidade da categoria fonética estabelecida para sons da L2 por falantes bilíngues diferir da de falantes monolíngues – esta diferenciação se dá de duas maneiras: por um lado, se a categoria utilizada pelo bilíngue for “desviada” de uma categoria da L1, a fim de manter contrastes fonéticos entre as categorias em um contexto fonológico comum da L1 e L2 e, por outro lado, se a representação bilíngue

for baseada em diferentes traços ou diferentes valores dados para cada traço em comparação aos falantes monolíngues. Por fim, a sétima categoria é referente ao fato de que “a produção de um som, eventualmente, coincide com as propriedades representadas em sua categoria fonética” (FLEGE, 1995, p. 239, tradução nossa⁵). No quadro seguinte, é possível verificar essas hipóteses de maneira esquemática.

Quadro 3: Hipóteses para a teoria do Modelo de Aprendizagem da Fala

HIPÓTESE	CARACTERÍSTICAS
1 ^a	Relação perceptual dos sons da L1 e da L2 em nível alofônico, em vez de em posição fonêmica mais abstrata.
2 ^a	Possibilidade de criação de uma nova categoria fonética para um som da L2 que se diferencia do som mais próximo da L1.
3 ^a	Maior probabilidade do reconhecimento das diferenças fonéticas entre os sons da L1 e da L2, na medida em que há aumento no grau de diferença fonética percebida entre esses sons.
4 ^a	Conforme o aumento da idade de aprendizagem, haverá uma diminuição da percepção das diferenças fonéticas entre os sons da L2 que não possuem caráter contrastivo na L1.
5 ^a	Uso de uma única categoria fonética para processar perceptualmente os sons da L1 e da L2 (diafones), que podem ser parecidos no momento de sua produção.
6 ^a	Possibilidade de a categoria fonética estabelecida para sons da L2 por falantes bilíngues diferir da de falantes monolíngues. Esta diferenciação se dá de duas maneiras: por um lado, se a categoria utilizada pelo bilíngue for “desviada” de uma categoria da L1, a fim de manter contrastes fonéticos entre as categorias em um contexto fonológico comum da L1 e L2; e, por outro lado, se a representação bilíngue for baseada em diferentes traços ou diferentes valores dados para cada traço em comparação aos falantes monolíngues.
7 ^a	A produção de um som, eventualmente, coincide com as propriedades representadas em sua categoria fonética

Fonte: Elaboração própria a partir de Flege (1981, 1991, 1995)

⁵ The production of a sound eventually corresponds to the properties represented in its phonetic category representation.

Assim sendo, a teoria do Modelo de Aprendizagem da Fala (SLM, *Speech Learning Model*), de Flege (1981, 1991, 1995), pressupõe o vínculo entre percepção e produção, ou seja, uma vez que o aprendiz é capaz de discriminar as diferenças acústicas dos sons da L2 e da L1, também será capaz de produzi-los corretamente. Segundo o autor, os sons que o estudante percebe podem ser classificados como idênticos, semelhantes ou novos em relação aos sons de sua LM. Destes, os que causam as dificuldades são os sons semelhantes, porque costumam ser interpretados como um de sua L1, portanto, não são produzidos como na língua estrangeira.

Os sons /i:/ e /ɪ/ do inglês, objetos de nossa pesquisa, podem ser classificados como sons semelhantes em comparação com os sons do sistema fonológico de nossa língua materna, uma vez que não há, na língua portuguesa, o contraste entre /i:/ e /ɪ/ e tais sons tendem a se assimilar a /ɪ/. Na língua inglesa, há diferenças de tensão, duração e altura de língua entre esses dois sons. Já no português, uma palavra como “fita” apresenta o fonema /i/ do português, sendo que o alofone [i] ocorre na posição tônica e o [ɪ] na pós-tônica.

2 OS SONS VOCÁLICOS DO INGLÊS E DO PORTUGUÊS E AS DIFICULDADES DOS ESTUDANTES DE I/LE

Durante as aulas de línguas estrangeiras, especificamente de língua inglesa, é comum o professor pedir para seu aluno repetir determinadas palavras sem dar uma explicação mais detalhada acerca das diferenças e similaridades no que diz respeito aos sons da LM e da LE. Por isso, o aluno tende a continuar produzindo os sons da língua-alvo de maneira inexata, sem realmente compreender o motivo de seu erro e sem saber o que deve modificar em sua produção oral para que possa se comunicar de maneira efetiva e sem ruídos. As dificuldades em discriminar e produzir os sons da L2 podem ocasionar uma frustração por parte do aluno diante da produção oral, o que, ocasionalmente, leva a um bloqueio no aprendiz, fazendo com que ele evite produzir certos sons da LE ou até mesmo comunicar-se oralmente.

O professor, muitas vezes, não está preparado para compreender os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de sons de uma LE, o que permitiria uma abordagem mais específica quanto à correção das características acústicas e articulatórias envolvidas na realização dos sons da língua estrangeira. Tal fato pode ser decorrente da falta de formação específica do professor nas questões que envolvem o processo cognitivo do aluno, tais como a interlíngua e a criação de hipóteses, descritas na seção anterior, bem como a falta de conhecimento sobre as características acústicas e articulatórias dos sons da LM e da LE, além da maneira como o professor faz uso de todos esses elementos no ensino dos sons. O aluno, por sua vez, é inclinado a transferir todo o sistema de sua língua materna para o processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro, incorporando os fonemas, os alofones, os padrões de acento e de ritmo de sua LM (MASCHERPE, 1970), sem refletir sobre a identificação, semelhança ou diferença entre os níveis segmental e prosódico de sua língua e da língua objeto de sua aprendizagem.

Por isto, notamos que as diferenças e similaridades existentes entre o sistema fonológico das duas línguas (LM e LE) configuram-se ainda mais complexas quando passamos a analisar as peculiaridades pertencentes ao nível dos segmentos e da prosódia, quanto às suas características acústicas e articulatórias.

Ao confrontarmos o sistema fonológico do português e do inglês, classificamos os segmentos vocálicos como idênticos, semelhantes ou diferentes (FLEGE, 1981, 1991, 1995). Os aspectos semelhantes são os que causam mais problemas na percepção

e produção dos sons, justamente pelo fato de o aprendiz, usando de seu crivo fonológico, os interpretar como idênticos aos sons de sua língua materna, sem perceber as peculiaridades de pronúncia que podem causar problemas de inteligibilidade em sua fala. Uma das características semelhantes – e a essência da presente investigação – se dá nos segmentos vocálicos, que, além das características articulatórias, têm a duração e a intensidade como aspectos distintivos em ambiente fonético comum, especificamente, os segmentos /i:/ e /ɪ/ do inglês, em comparação com o segmento /i/ do português.

Portanto, atrelados às teorias e aos conceitos pertencentes à aquisição e aprendizagem de sons de LE, explicitadas na seção anterior, também faremos uso de conceitos da fonética e fonologia sobre o aspecto segmental e prosódico da língua inglesa e da língua portuguesa, assim como das diferenças existentes entre a LM e a LE do estudante. Nosso objetivo é refletir mais especificamente sobre os aspectos segmentais e suprasegmentais das duas línguas, relacionando-os com o ensino do aspecto fônico do inglês para estudantes brasileiros.

2.1 Os sons vocálicos da língua inglesa e da língua portuguesa – questões segmentais

Os segmentos vocálicos podem ser definidos como sons produzidos “pela passagem livre do ar, modulado pela vibração das pregas vocais, unicamente pelo trato vocal” (BARBOSA; MADUREIRA, 2015, p. 235)⁶. Assim, “as vogais se distinguem das consoantes pelo fato de terem uma qualidade específica, pelo modo como são articuladas e pela maneira como participam na formação das sílabas” (CAGLIARI, 2007, p. 51).

Quanto ao “ponto de vista articulatório, os sons vocálicos têm sido classificados com base nos movimentos da língua nos eixos vertical e horizontal, dentro da área vocálica” (MUSSALIM; BENTES, 2012, p. 137). Portanto, classificamos as vogais, segundo a altura e posição da língua no trato vocálico, identificando-as como: alta, médio-alta, médio-baixa e baixa, quanto à altura, e anterior, central e posterior, em relação à sua posição na cavidade oral. Também podemos classificá-las como

⁶ Tendo em vista a definição proposta por Barbosa e Madureira (2015, p. 235), no que tange aos segmentos vocálicos, consideraremos neste trabalho que: “o véu palatino não sela hermeticamente a passagem de ar pelo trato nasal, o que faz com que um pequeno fluxo passe pelo trato nasal que é tanto maior quanto aberta a vogal. O que importa para a definição de uma vogal oral é que a pequena quantidade de ar que passa pelo trato nasal não caracteriza fluxo suficiente para criar efeitos que modifiquem a configuração dos formantes orais das vogais e dos ditongos orais”.

arredondadas ou não arredondadas, de acordo com a posição dos lábios no momento de sua produção, sendo que “a presença de protusão labial produz vogais arredondadas e a sua ausência, vogais não arredondadas” (CALLOU; LEITE, 1995, p. 26).

Na língua inglesa de variedade americana, há aproximadamente 14 fonemas vocálicos orais, sendo estes definidos por sua altura (alta, médio-alta, média, médio-baixa e baixa) e posição da língua (anterior, central e posterior) no trato vocálico. Por exemplo: /i/ como em *beat* e *heat*, sendo esta uma vogal alta e anterior; /ɪ/ como em *bit* e *hit*, vogal médio-alta e anterior; /e/ como em *ten*, vogal média e anterior; /ɛ/ (*pet* e *egg*), – médio-alta e anterior; /æ/ (*cat* e *bat*), vogal baixa e anterior; /ʌ/ em *pot*, /ɜ/ (*girl*), vogal central e médio-alta; /ʌ/ (*but*), vogal central e médio-baixa; /ɑ/ (*hot*), vogal central e baixa; /ɑ/ (*not*), vogal baixa e posterior; /ɒ/ (*wash*), vogal baixa e posterior; /ɔ/ (*bought* e *thought*), vogal médio-baixa e posterior; /o/ (*boat*), vogal média e posterior; /ʊ/ (*look* e *put*), sendo médio-alta e posterior; /u/ (*blue* e *boot*), vogal alta e posterior. Há, ainda, a vogal /ə/ ou *schwa*, como na palavra *ago*, com posição da língua centralizada e altura média, sendo conhecida como a vogal mais frequente na língua inglesa, como podemos observar na figura seguinte:

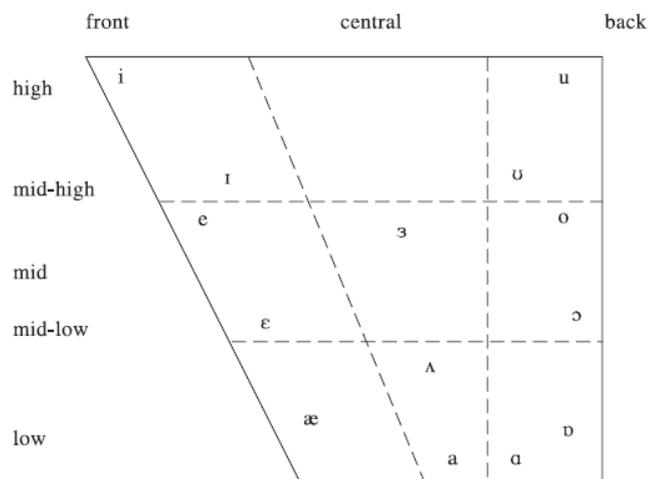


Figura 2: Esquema dos sons vocálicos da língua inglesa

Fonte: Ladefoged e Johnson (2010, p. 44)

Os segmentos vocálicos, em inglês, também são definidos quanto à posição dos lábios no momento de sua produção – arredondados, como em /u:/, neutros, como em

/a/, ou não arredondados ou estirados⁷, como em /ɪ/. A figura a seguir demonstra a posição dos lábios na produção das vogais (1) – /iy/, como em *heat*, (2) – /ɪ/, como em *hit*, (3) – /a/, como em (*pot*), (4) – /ʊ/, como em *put* e (5) – /u:/, como em *boot*; essas vogais estão dispostas da mais estirada (1) para a mais arredondada (5):

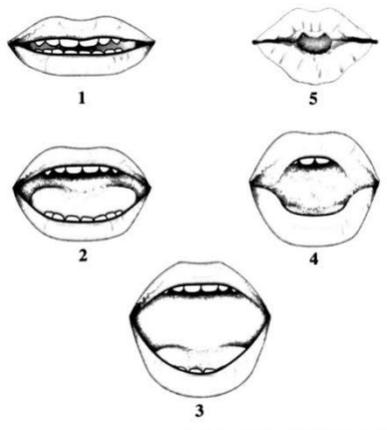


Figura 3: Diagrama das vogais não arredondadas e arredondadas do inglês americano
Fonte: Celce-Murcia et al. (2010, p. 117).

No que diz respeito aos segmentos vocálicos da língua portuguesa, considerou-se o trabalho de Câmara Jr. para tal descrição, por se tratar de um dos primeiros estudos realizados sobre o assunto de maneira mais detalhada. No entanto, existem autores mais atuais como Cagliari (2007, 2008) e Callou e Leite (1995).

Segundo Câmara Jr. (2011 [1970]), na língua portuguesa, existem sete fonemas vocálicos, depreendidos em posição tônica, encontrando-se oposição entre s[a]la, s[ɔ]la, s[ɛ]la, s[e]de, s[ɛ]de, m[i]ra, m[u]ra, [o]ca e [ɔ]ca e assim sucessivamente (CALLOU; LEITE, 1995). O sistema proposto pelo autor organiza-se de maneira triangular, uma vez que a vogal /a/ não possui uma dualidade opositiva, ocupando o vértice mais baixo de um triângulo de base para cima. Trata-se de uma oposição gradativa: quanto mais alta a vogal, mais fechado será o timbre, sendo que, para as vogais médias, são estabelecidos graus, considerando os segmentos vocálicos [ɛ] e [ɔ] como de primeiro grau e os segmentos [e] e [o] de segundo grau (CALLOU; LEITE, 1995, p. 76).

⁷ Corresponde ao termo “spread” em inglês.

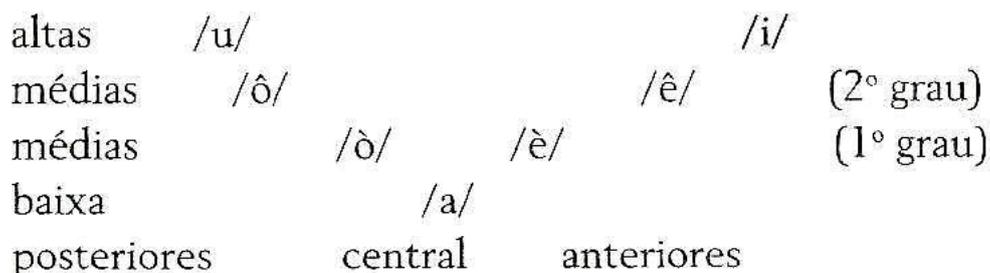


Figura 4: Esquema dos sons vocálicos da língua portuguesa

Fonte: Câmara Jr. (2011 [1970], p. 41)

Apoiando-se em Câmara Jr. (2002), Lopes (1976) e Hoyos-Andrade (1978), Sandes (2010) comenta que, além das sete vogais orais existentes no sistema vocálico da língua portuguesa, contamos ainda com mais cinco sons nasais /ã, ê, ã, õ, ù/. Enquanto Silva (2002) e Cagliari (1981) consideram os sons nasais como: “articulações secundárias dos segmentos vocálicos”, Câmara Jr. (1977) os descreve como “posicionais vocálicos”. Tendo em vista que o objetivo de nosso trabalho é discutir diretamente sobre determinadas vogais orais do português e do inglês, não faremos considerações mais detalhadas a respeito dos sons nasais como fonemas ou alofones dos segmentos vocálicos da língua portuguesa.

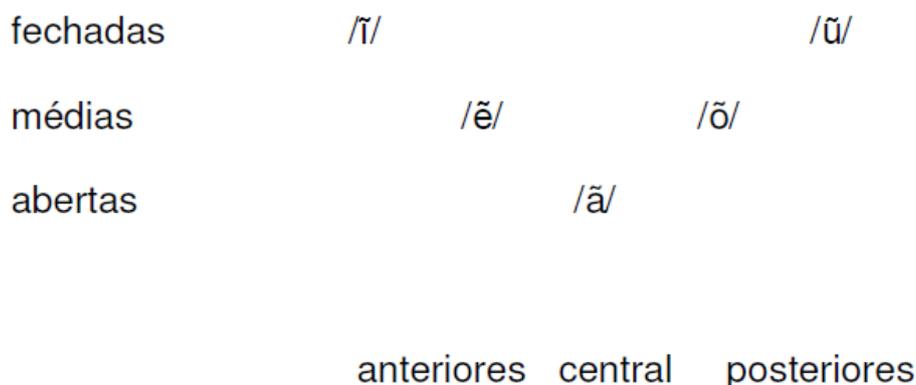


Figura 5: Disposição dos sons vocálicos nasais no trato vocálico

Fonte: Câmara Jr. (2011 [1970], p. 41)

Ao confrontarmos o português com o inglês, percebemos que a LE possui uma quantidade maior de sons vocálicos que a LM, pois enquanto a língua inglesa possui aproximadamente 11 fonemas vocálicos orais distintos, o português possui apenas sete fonemas vocálicos orais, além dos cinco sons nasais.

A diferença no número de vogais existentes entre as duas línguas pode causar dificuldades de percepção e produção das vogais da LI por estudantes brasileiros, uma vez que temos um número maior de sons vocálicos orais na língua inglesa quando comparados à língua portuguesa.

Outro importante fato se refere às dificuldades desses estudantes em discriminar pares de sons vocálicos da língua inglesa que não se contrastam em língua portuguesa. Aspectos como a altura e posição da língua no trato vocálico são importantes na discriminação de tais sons, pois sem uma abordagem mais detalhada, o estudante pode percebê-los de maneira inexata e produzi-los com altura e posição da língua diferentes da LE, o que, em alguns contextos, pode acarretar problemas de inteligibilidade em seu discurso.

Assim sendo, com base em Flege (1981, 1991, 1995) no confronto do número de sons dos sistemas vocálicos das duas línguas, o aluno poderá classificá-los como sons idênticos, semelhantes ou novos em relação à LM. A problemática está no fato de o aluno categorizar os sons de acordo com o sistema fonológico do português e não do inglês.

2.2 Os sons vocálicos da língua inglesa e da língua portuguesa – questões prosódicas

O nível suprasegmental diz respeito a “um efeito de voz, que se estende ao longo de mais do que um segmento de som, num enunciado, como o pitch, o acento, ou um padrão de juntura” (CRYSTAL, 2008, p. 466; CRYSTAL, 1980, 1985, 1991, 1997, 2003)⁸. Segundo McArthur (1992 apud SCHÜTZ, 2008, p. 1), configura-se o ritmo pelo “fluxo e o compasso de sons, melodias e fala. O ritmo proporciona um sentido de movimento à fala e consiste na tonicidade, quantidade e tempo de duração das sílabas”. Para este estudo, abordaremos, em tom de esclarecimento de conceitos, as questões suprasegmentais referentes ao ritmo da língua portuguesa e inglesa, bem como a duração e tensão dos segmentos vocálicos, especificamente, de /i:/ e /ɪ/.

Do ponto de vista do ritmo, Prator e Robinett (2002) e Celce-Murcia et al. (2010) caracterizam a língua inglesa como uma língua de ritmo acentual, na qual as sílabas são agrupadas em pés métricos, sendo que cada pé métrico contém uma sílaba

⁸ “[...] a vocal effect which extends over more than one sound segment in an utterance, such as a pitch, stress or juncture pattern”.

tônica mais forte, juntamente com uma sílaba tônica mais fraca e outras sílabas átonas. Já a língua portuguesa, de acordo com Barbosa (2000), é classificada com uma língua do tipo misto, cujo ritmo oscila entre silábico e acentual⁹.

No confronto entre português e inglês, do ponto de vista do ritmo, muitas vezes o estudante brasileiro não percebe que, na língua inglesa, os elementos que carregam as sílabas tônicas mais fortes são, em sua maioria, elementos de maior caráter semântico, como verbos e substantivos.

Sobre a tensão dos segmentos vocálicos, Ladefoged e Johnson (2011) e Celce-Murcia (2010) distinguem esses segmentos como “*tense*” e “*lax*”, e Cristófar-Silva (2002, p. 72) os distingue como tensos e frouxos, sendo que um “segmento tenso é produzido com maior esforço muscular do que um segmento frouxo”. Para Celce-Murcia (2010, p. 113), na articulação das “*tense vowels*” – /i:/, /e:/, /ɑ:/, /ɔ:/, /ow/ e /uw/, há maior tensão nos músculos do que nas “*lax vowels*” – /ɪ/, /ɛ/, /æ/, /ʌ/ e /ʊ/. Essa tensão nos músculos faz com que as vogais tensas tomem uma posição menos centralizada no trato vocálico, assumindo também a tendência de terem duração maior do que as vogais frouxas.

Quanto ao fenômeno da duração, Cagliari (1993) ressalta que a classificação de uma sílaba como longa ou breve não pode ser realizada de maneira isolada, “[...] isoladamente, uma sílaba não pode ser classificada como longa, nem como breve, uma vez que não pode ser comparada com outras [...]” (CAGLIARI, 1993, p. 1).

No que tange aos segmentos vocálicos /i:/ e /ɪ/, objetos deste estudo, a maior diferença reside no fato de que vogais tensas e frouxas ou longas e breves na língua inglesa possuem caráter fonológico distintivo, enquanto na língua portuguesa isso não acontece. Martinet (1968 apud CALLOU; LEITE, 1995, p. 37) define o traço distintivo ou pertinente como “aquele traço fônico que, sozinho, permite distinguir um signo, uma palavra ou um enunciado de outro signo, palavra ou enunciado”.

Basicamente, a tensão e a duração são as principais características que interferem na percepção e produção das vogais com que estamos trabalhando.

⁹ Isso porque o ritmo da língua está relacionado com características pessoais e o conhecimento de outras línguas. Podemos citar Cagliari (1981 apud MASSINI-CAGLIARI, 2010), que classifica a língua portuguesa como sendo “acentual”; no entanto, em estudos posteriores, o autor observa que alguns falantes possuíam um ritmo acentual, enquanto outros possuíam um ritmo silábico, embora todos contassem com flutuações rítmicas.

2.3 Dificuldades dos estudantes de I/LE quanto à percepção e produção dos sons vocálicos do inglês

Quanto aos sons vocálicos, especificamente, podemos citar algumas diferenças entre o inglês e o português que podem trazer problemas de inteligibilidade ou mesmo certa estranheza na emissão do discurso de seus interlocutores.

Dentre elas, podemos citar o fato de que a relação entre grafema e fonema em inglês apresenta diversas diferenças em relação ao português, sendo a correspondência entre ortografia e pronúncia, em português, mais direta e regular do que em inglês, o que pode influenciar a percepção e a produção dos sons do inglês por brasileiros. Nas palavras *bit* e *his* /ɪ/, *bite* e *polite* /aɪ/, *bird* e *girl* /ɜ:/ e *fruit* /u/, não há correspondência entre o grafema e o fone para esse segmento, assim, percebemos que, na língua inglesa, para o grafema <i>, há mais de uma possibilidade de som, enquanto no português temos apenas um som para este grafema, como na palavra *fita* /i/. Sabemos que, além do número diferente de vogais entre português e inglês, as vogais do inglês também têm diferentes propriedades acústicas e articatórias.

Neste sentido, Roach (2009) pontua que os sons vocálicos da língua inglesa podem ser longos (*long vowels*) ou breves (*short vowels*) e as durações desses sons são comumente determinadas pelo contexto fonético. Podemos citar como vogais longas os fonemas /i:/ como em *beat*, *mean* e *peace*, /ɜ:/ – *bird*, *fern*, *purse*, /ɑ:/ – *card* *half* e *pass*, /ɔ:/ – *board*, *torn horse* e /u:/, como em *food*, *soon* e *loose*. Como vogais breves, podemos citar /ɪ/, como em *bid*, *pin* e *fish*, /æ/ – *flat*, /ɛ/ – *bed*, /ʌ/ – *sun*, /ʊ/ – *took*, /ɒ/ – *hot*, além da vogal /ə/ ou *schwa*, a qual trata-se de uma vogal central, sendo uma das mais recorrentes na língua inglesa.

As cinco vogais longas são diferentes das seis vogais breves [...] não somente no que diz respeito à duração, mas também pela qualidade. Se compararmos alguns pares similares de vogais longas e breves, por exemplo, ɪ com i:, ou ʊ com u: ou æ com a:, podemos notar que há diferenças distintas tanto na qualidade (resultado das diferenças do formato e posição da língua, e posição dos lábios) como na duração. (ROACH, 2009, p. 16, tradução nossa)¹⁰

¹⁰ No original: “The five long vowels are different from the six short vowels [...], not only in length but also in quality. If we compare some similar pairs of long and short vowels, for example ɪ with i:, or ʊ with u: or æ with a:, we can see distinct differences in quality (resulting from differences in tongue shape and position, and lip position)”.

Sendo assim, os pares mínimos /i:/ e /ɪ/, especificamente, os quais são objetos de análise do presente estudo, podem causar dificuldade na percepção e produção dos aprendizes e, muitas vezes, problemas de inteligibilidade no discurso do aprendiz, uma vez que, segundo Cristófar-Silva (2012), em algumas línguas, como o português – somente as vogais tônicas ou acentuadas são mais prolongadas, já na língua inglesa, dentro de um mesmo contexto fonético, as vogais breves (ou frouxas em inglês norte-americano) apresentam qualidade vocálica diferente das vogais longas correspondentes: a vogal longa /i:/ (ou tensa, em inglês norte-americano), como em *leeks*, está relacionada à vogal breve /ɪ/, como em *licks*. Pode-se dizer que o fato de uma vogal com mesmo ambiente fonético ser tensa ou frouxa em inglês é lexicamente determinado.

Dentro do contexto do presente trabalho, um dos fatores que podem dificultar a pronúncia correta da segunda língua é a tendência de aprendizes brasileiros de língua estrangeira compreenderem um som semelhante como idêntico (FLEGE, 1981, 1991, 1995), o que afeta, principalmente, a percepção e produção da fala, uma vez que a língua materna interfere diretamente na produção de determinados fonemas.

Além disso, há a tendência em se fazer uma correspondência entre fala e ortografia, acarretando alguns problemas de comunicação e entendimento: o que, muitas vezes, é visto como uma estratégia da interlíngua do estudante. É importante salientar que há diferenças ortográficas e fônicas significativas entre português e inglês, sendo que, somente por esta simples informação, já podemos inferir o quão útil pode ser o conhecimento de aspectos da aquisição e aprendizagem de sons para despertar nos alunos uma maior preocupação e cuidado com sua pronúncia, fazendo-os perceber as diferenças e semelhanças entre as línguas, portanto, otimizando seu processo de aprendizagem do aspecto fônico da LE.

De acordo com Cristófar-Silva (2012, p. 9), para haver uma melhor interação interlíngua, há também a necessidade de uma melhora na pronúncia do aprendiz de LE.

[...] por mais que eu tivesse me empenhado em estudar inglês, a minha expressão oral impunha enormes restrições às situações de comunicação com as quais eu me deparava. Pensei, então, que, se melhorasse a minha pronúncia em inglês, poderia me comunicar de maneira mais eficaz.

Percebemos, em relatos da pesquisadora sobre suas experiências anteriores, a necessidade de melhoria em sua pronúncia para, conseqüentemente, alcançar uma melhor comunicação com seus destinatários. Sendo assim, há que se adequar os

métodos de ensino de língua inglesa na busca de uma melhor pronúncia e, conseqüentemente, melhor comunicação, com as necessidades específicas do público-alvo em questão. Ou seja, o material e a abordagem utilizados devem priorizar as semelhanças e diferenças encontradas entre a LM e a LE do aprendiz, tornando o ensino-aprendizagem mais eficaz e relevante para os alunos. A autora ainda afirma que:

Ao longo desses cursos, consegui avaliar que o ensino de pronúncia do inglês era muito mais eficaz se conjugado com o conhecimento que os falantes têm da sua própria língua. Isto quer dizer que o ensino de uma língua estrangeira não pode ser generalizado, mas deve ser específico para uma língua em particular. (CRISTÓFARO-SILVA, 2012, p. 10).

Como apresentado, o presente estudo é norteado tanto por teorias sobre a aquisição e aprendizagem, quanto por aquelas que tratam especificamente da aquisição e aprendizagem de sons, o que envolve, inclusive, o conhecimento de aspectos da fonética e da fonologia do português brasileiro e do inglês americano. Dessa forma, poderemos tratar das dificuldades selecionadas para esta pesquisa com uma análise que aborda todos os aspectos que as envolvem.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa se desdobra em dois momentos de investigação: o primeiro se centra na Linguística Aplicada, especificamente, no que tange à discussão sobre o ensino da pronúncia da língua inglesa para estudantes brasileiros, cujo objetivo geral é investigar as estratégias de aprendizagem utilizadas por estes alunos para aprimorar sua pronúncia durante o curso ministrado pela pesquisadora. Em um segundo momento, a partir de um experimento de natureza fonético-acústica, objetiva-se apresentar um recorte da produção dos sons /i:/ e /ɪ/ por esses estudantes, com o intuito de analisar as características acústicas dos referidos sons, antes e após o curso ministrado.

Por um lado, o estudo é baseado em concepções próprias da denominada “pesquisa qualitativa”, a qual, segundo Larsen-Freeman e Long (1991, p. 11, tradução nossa), é caracterizada por vários aspectos, dentre eles:

O modelo de metodologia qualitativa é dado por um estudo etnográfico no qual os pesquisadores não partem do teste de hipóteses, mas sim da observação do que está presente em seu objeto de estudo, e conseqüentemente em seus dados, passível de variação durante o curso da observação.¹¹

Por outro lado, o estudo traz também características próprias da denominada “pesquisa quantitativa”, pois apresenta um experimento que utiliza procedimentos de análise fonético-acústica, o qual tem como critério a presença de pelo menos dois grupos de participantes: um de controle e o outro experimental, que exigem a contagem de alguns aspectos, conforme veremos na seção IV desta dissertação (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991).

Os dados para a análise quantitativa foram adquiridos a partir do Método Experimental em Fonética que, segundo Llisterri (1991), desenvolve-se a partir de objetivos e hipóteses que pretendemos verificar através do experimento. Dessa forma, o experimento aplicado à presente investigação se desenvolveu nas seguintes etapas: a delimitação da área de trabalho, a seleção dos dados, do *corpus* de palavras e dos

¹¹ *"The prototypical qualitative methodology is an ethnographic study in which the researchers do not set out to test hypotheses, but rather to observe what is present with their focus, and consequently the data, free to vary during the course of the observation."*

informantes, a análise articulatória e acústica e as técnicas instrumentais, o processo estatístico; e os dados quantitativos, a interpretação dos resultados e as conclusões relacionadas com as hipóteses da pesquisa.

El método experimental en fonética

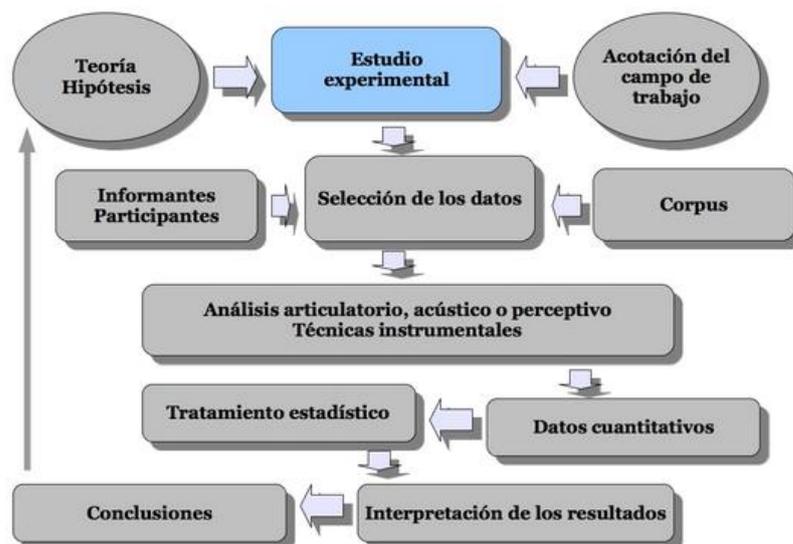


Figura 6: O método experimental em fonética

Fonte: Llisterri (1991, p. 49)

Portanto, o uso do método qualitativo justificava-se pelo fato de nossa análise ter início em observações e dados obtidos em um curso ministrado para o aprimoramento da pronúncia de língua inglesa, com o propósito de verificar a produção dos estudantes a partir de estratégias cognitivas que surgiram durante a realização do mencionado curso. Por sua vez, o uso do método quantitativo justifica-se pelo recorte realizado no experimento de natureza fonético-acústica para avaliar a aprendizagem do contraste entre os sons vocálicos /i:/ e /ɪ/.

De modo geral, procuramos com este estudo observar as interações dos alunos em contato com os conteúdos desenvolvidos no curso, analisando as produções dos aprendizes de modo individual e sem generalizações. Portanto, foi elaborado um questionário semiestruturado, aplicado ao final do curso, com intuito de compreender e discutir questões intrínsecas ao processo de interlíngua e aos imaginários dos estudantes em relação ao ensino e à aprendizagem dos sons da língua alvo. Pensando em demonstrar de maneira mais real diversos elementos verificados na coleta de dados (nas

produções orais dos alunos), prosseguimos com a análise dos dados por meio do programa PRAAT¹² (*Doing Phonetics by Computer, version 4.0.51*) que nos permitiu a verificação das características acústicas nas produções dos informantes.

3.2 A estrutura da disciplina sobre pronúncia

O curso que ministramos foi desenvolvido com o propósito de abordar os aspectos importantes para o trabalho com as necessidades dos alunos, visando o aprimoramento de sua pronúncia, bem como o desenvolvimento do conteúdo programático e dos objetivos presentes no programa¹³ da disciplina *Habilidades Integradas do Inglês II*.

As etapas presentes no desenvolvimento do curso foram:

- 1) Planejamento do cronograma de aulas, considerando os seguintes assuntos:
 - a) Apresentação do conteúdo a ser abordado durante o curso, bem como o programa e critérios de avaliação;
 - b) Questionário e discussão acerca das expectativas dos alunos sobre os conteúdos a serem trabalhados durante o curso;
 - c) Os órgãos da fala e o sistema articulatório;
 - d) Primeira gravação com o uso do *software PRAAT* no laboratório de línguas da universidade;
 - e) O Alfabeto Fonético Internacional (AFI) e sua importância para o ensino e aprendizagem de ILE (inglês como língua estrangeira);
 - f) Os sons consonantais do inglês: lugar e modo de articulação;
 - g) Os sons vocálicos do inglês: as vogais no AFI, as vogais do português e do inglês, a descrição desses sons com respeito à posição da língua e ao arredondamento dos lábios, as vogais longas e curtas;
 - h) Os ditongos do inglês;
 - i) As dificuldades mais comuns dos brasileiros quanto à pronúncia da língua inglesa;

¹² PRAAT: *software* utilizado para a análise e síntese da fala; o funcionamento do programa é dado pela análise do som como ondas, focando em parâmetros como frequência, comprimento, decibéis, etc.

¹³ Para a consulta do programa da referida disciplina, consultar Anexo 2 deste trabalho.

- j) Os diferentes sotaques da língua inglesa: algumas questões sobre o contexto histórico, vocabulário, gramática, pronúncia, inteligibilidade e identidade cultural;
- k) Apresentações orais sobre sotaques, levando em conta as questões relacionadas no item anterior: os alunos foram divididos em grupos de três ou quatro integrantes e cada grupo ficou responsável por uma região ou país que tivesse o inglês como língua materna ou oficial;
- l) As sílabas;
- m) *Word stress*;
- n) *Sentence stress*;
- o) A importância da pronúncia no ensino e aprendizagem da língua inglesa;
- p) Avaliação escrita acerca dos conteúdos abordados no curso;
- q) Segunda gravação de áudio realizada como tarefa de casa;
- r) Entrega das notas, autoavaliação e aplicação dos questionários semiestruturados.

2) Desenvolvimento dos assuntos apresentados no cronograma:

Os conteúdos apresentados anteriormente foram abordados por meio de aulas expositivas, atividades individuais, em duplas ou grupos, realizadas em sala de aula ou como trabalhos para casa. Essas atividades envolviam diversas abordagens, como o uso do *listening* para reconhecer e/ou comparar determinados sons, além da transcrição fonética. Em alguns exercícios, utilizou-se trechos de músicas, poemas ou pequenos textos. Ademais, fizemos o uso de *websites*¹⁴ e vídeos¹⁵ voltados para a pronúncia da língua inglesa, bem como livros¹⁶ sobre esse assunto, sendo um deles específico para o ensino da pronúncia do inglês a brasileiros.

- 3) Gravação de novos dados contendo as frases com sons vocálicos alvos de nossa investigação.
- 4) Aplicação dos questionários semiestruturados¹⁷.

¹⁴ <http://soundsofspeech.uiowa.edu/english/english.html> e <http://www.antimoon.com/how/pronunc-soundsipa.htm>

¹⁵ https://www.youtube.com/watch?v=eJ7dM_LU9t4&index=2&list=PL2BD50C329A9EADA6 e <https://www.youtube.com/watch?v=zash7H0eMQ4>

¹⁶ Para a consulta das referências bibliográficas do curso ministrado, consultar Anexo 1 deste trabalho.

¹⁷ Para a consulta do questionário completo, ver Apêndice 1 deste trabalho.

3.3 Contexto

O contexto no qual foram obtidos os dados que compõem o *corpus* desta investigação é o da disciplina *Habilidades Integradas do Inglês II*, oferecida no segundo ano do curso de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Inglesa, nos períodos diurno e noturno, em uma universidade pública, localizada na cidade de Araraquara, interior de São Paulo. A disciplina teve duração de dois semestres e possui um programa que prevê, em sua primeira parte, o ensino e a discussão dos aspectos fonéticos da língua inglesa, especificamente:

2. Estudo das principais diferenças entre a língua portuguesa e inglesa.
 - 2.1. Conscientização e análise das principais dificuldades encontradas por falantes de português na aprendizagem da pronúncia do inglês.
 - 2.2. Prática dos sons do inglês especialmente desafiadores para falantes de português.
3. O universo dos sons do inglês.
 - 3.1. Apresentação dos elementos e convenções; introdução ao Alfabeto Fonético Internacional.
 - 3.2. Exploração dos tipos de sons.
 - 3.3. Estudo das combinações e dos contrastes, ritmo, entonação.
4. Reflexões sobre questões de pronúncia como variantes, sotaque, dialetos e inteligibilidade.
 - 4.1. Reconhecimento e estudo de diferentes sotaques e dialetos da língua inglesa em textos orais e escritos.
 - 4.2. Relação da pronúncia e inteligibilidade em diferentes situações de comunicação.¹⁸

Já em seus objetivos, a questão fonética também é mencionada:

- (b) familiarizar-se com os principais elementos fonéticos e fonológicos da língua inglesa contemporânea nas suas variantes culturais britânica e norte-americana, através do uso do Alfabeto Fonético Internacional e da prática de pronúncia; (c) refletir sobre questões culturais, dando maior ênfase às diferenças entre a língua materna e estrangeira no que tange a questões de pronúncia como dificuldades de aprendizagem, inteligibilidade, variantes e situações de comunicação.¹⁹

Na sequência, há a descrição dos passos para a escolha dos informantes da pesquisa, bem como o detalhamento do perfil desses aprendizes.

¹⁸ Disponível no *site* da universidade.

¹⁹ Disponível no *site* da universidade.

3.4 Os informantes da pesquisa

A disciplina anteriormente descrita pertence à estrutura curricular do curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa, portanto, os informantes são alunos regularmente matriculados no segundo ano. No período diurno, houve uma média de 25 alunos e, no período noturno, uma média de 35 alunos, dentre os quais se realizou a seleção de cinco informantes para os dados de nossa pesquisa.

Para o levantamento do perfil de nossos informantes, optamos pelo uso de um questionário semiestruturado, aplicado somente ao final da referida disciplina, com o intuito de evitar uma pré-seleção dos estudantes, já que se conhecia alguns deles.

Nesse questionário, abordamos questões relacionadas ao sexo, idade, naturalidade, nível de proficiência em língua inglesa, anos de estudo do idioma e locais onde nossos participantes estudaram inglês, para que pudéssemos obter informações mais detalhadas acerca de seus perfis e experiências com a língua-alvo.

Na tentativa de compor um grupo de informantes mais homogêneo, utilizamos o nível intermediário de proficiência na língua inglesa como critério para a nossa seleção. A escolha pelo nível de proficiência mencionado está associada ao embasamento teórico deste estudo, referente ao ensino e à aprendizagem de línguas e ao ensino e à aprendizagem de sons, descritos na primeira seção. Segundo essas teorias, o nível de proficiência intermediário apresenta-se como o mais apropriado para identificar e relacionar as estratégias de aprendizagem utilizadas pela riqueza que os dados apresentam. O nível básico pressupõe uma interferência da língua materna de maneira mais evidente, enquanto, no nível avançado, não há a ocorrência frequente das estratégias de aprendizagem aqui discutidas.

Para proceder com a escolha de nossos informantes, além do uso do questionário semiestruturado, realizamos também duas gravações em áudio da produção dos alunos em sala de aula. A primeira foi feita no início da disciplina e a segunda, no final da disciplina, após a aplicação do conteúdo referente ao ensino dos sons da língua inglesa. Pudemos acompanhar o desempenho dos estudantes por pelo menos um ano, período em que observamos de maneira mais detalhada o perfil e as estratégias apresentadas.

Além dos alunos participantes do curso de pronúncia, contamos com a gravação em áudio das palavras que compõem o *corpus* desse estudo por um falante nativo de inglês norte americano, o qual caracterizou-se como o grupo de controle de nosso experimento.

O falante nativo

No quadro a seguir, especificamos o perfil do falante nativo de inglês norte-americano, cujas gravações em áudio foram utilizadas nessa investigação:

Quadro 4: Perfil do falante nativo segundo sua identificação pessoal

O perfil do falante nativo de inglês norte-americano		
Sexo	Idade	Naturalidade e vivência durante a maior parte de sua vida
Masculino	43	Hudson Valley, NY

3.5 Os questionários semiestruturados

De acordo com o Anexo 2 deste trabalho, foram feitas 15 perguntas aos informantes, que podem ser divididas em quatro tópicos: o primeiro trata da identificação pessoal e está relacionado ao sexo, idade e naturalidade; o segundo apresenta questões relacionadas à formação acadêmica dos alunos, trazendo questões sobre o grau de escolaridade, nível de proficiência em inglês, lugares onde foi estudada a língua inglesa e tempo de estudo na língua-alvo. O terceiro tópico é pautado na motivação do estudante para o estudo da língua inglesa e expõe questões acerca da prática do inglês fora da sala de aula, a escolha do idioma para estudo, a variedade da LE usada pelo aprendiz e também sua relação e identificação com o inglês.

Por fim, o quarto tópico é dedicado à autoanálise do aluno em relação a sua aprendizagem da língua, de maneira geral, e também em relação mais específica à aprendizagem da competência oral. São perguntas que abordam a crença do aluno sobre a facilidade ou dificuldade em aprender o inglês, como a competência oral e a pronúncia eram trabalhadas em sala de aula desde o ensino fundamental até o curso de Letras, quais eram as dificuldades na pronúncia do inglês e quais questões eles desejariam que fossem mais trabalhadas no ensino do aspecto oral em sala de aula.

3.6 A preservação dos informantes

Considerando o número de aproximadamente 40 frases na primeira e segunda gravações, fizemos a seleção de cinco informantes para nosso estudo, os quais trataremos como A1, A2, A3, A4 e A5, respeitando a norma estabelecida pelo Comitê de Ética da universidade, segundo a qual não podemos nomear os nossos informantes.

Ressaltamos também que houve o consentimento desses alunos para a coleta de dados, bem como um entendimento do uso desses materiais posteriormente para fins de pesquisa, portanto, este projeto foi apresentado ao Comitê de Ética da Universidade, CAAE: 44108215.0.0000.5400, e aprovado em 08/05/2015²⁰. Segundo Denzin e Lincoln (1998), a proteção dos participantes é essencial, portanto, assim procedemos, além de procurarmos sempre adequar nossa coleta de dados e análise aos conceitos de ética, presentes na Linguística Aplicada. Segundo Cameron et al. (1992 apud CELANI, 2005, p. 110):

[...] o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento. A preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades. Já que não poderá nunca eliminar a relação assimétrica de poder, porque, afinal de contas, quem toma decisões do ponto de vista epistemológico, e também do ponto de vista dos procedimentos a serem adotados é o pesquisador.

3.6.1 Análise do perfil dos informantes

Conforme já dito, o principal critério que nos orientou na seleção dos informantes foi o seu nível de proficiência na língua inglesa, o que significa que fatores como idade e sexo não foram levados em consideração. A partir dos gráficos a seguir, comentaremos, mais especificamente, algumas características do perfil de nossos informantes, importantes para esta investigação. Essas informações foram divididas em quatro tópicos: identificação pessoal, formação acadêmica dos alunos; motivação do estudante para o estudo da língua inglesa e autoanálise do aprendiz em relação à

²⁰ Para a consulta do documento, ver Anexo 3 deste trabalho.

aprendizagem da língua inglesa e, mais especificamente, em relação à aprendizagem dos sons da LE.

Após as observações da pesquisadora em sala de aula, juntamente com as informações contidas nos questionários de pesquisa e nas gravações em áudio, o perfil dos informantes que participaram desta análise está apresentado no Quadro 5:

Quadro 5: Perfil dos informantes segundo sua identificação pessoal

Participantes	A1	A2	A3	A4	A5
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	22	22	20	19	21
Naturalidade e vivência durante maior parte de sua vida	Grande São Paulo	Interior de São Paulo			

No Quadro 5, que apresenta informações relacionadas à apresentação pessoal dos informantes, vê-se que todos são do sexo feminino e têm idades entre 19 e 22 anos, sendo a maioria oriunda do interior do Estado de São Paulo e somente um com naturalidade e vivência na Grande São Paulo.

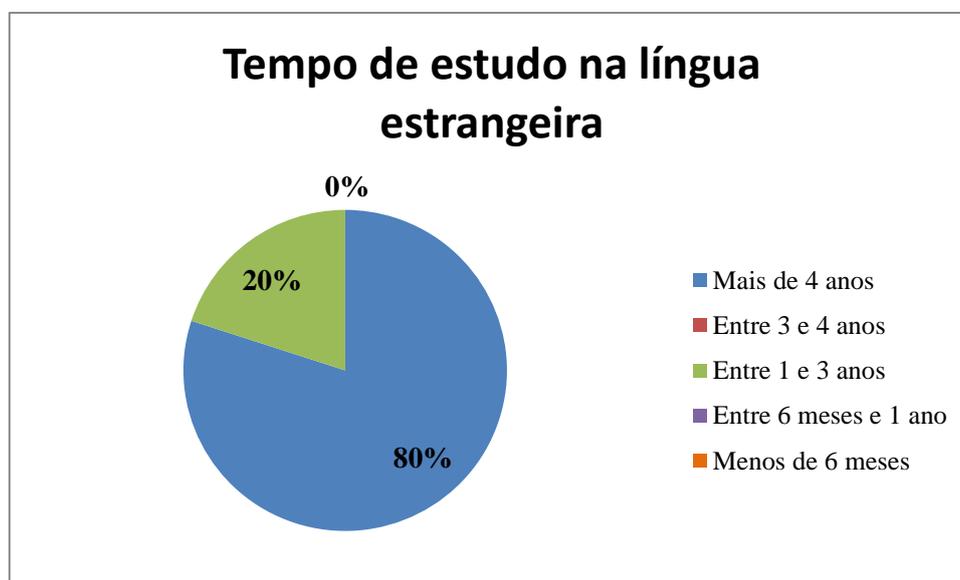
Acerca da formação acadêmica, todos os alunos têm o ensino superior incompleto. Sobre o nível de proficiência na língua inglesa, a maioria dos alunos relatou que seu nível na LE era o intermediário e somente um aluno relatou ter um nível pré-intermediário. Entretanto, diante das observações e avaliações realizadas pela pesquisadora em sala de aula, decidimos que este aluno também poderia ser colocado no nível alvo da investigação.

Quanto à escola cursada antes da graduação em Letras, a maioria dos alunos estudou em escola pública regular, sendo que 60% destes alunos também estudou em escolas de idiomas:

Quadro 6: Locais onde os informantes estudaram a língua inglesa

Participantes	A1	A2	A3	A4	A5
Locais onde estudaram inglês	Escola particular regular e escola de idiomas	Escola pública regular e particular regular	Escola pública regular e escola de idiomas	Escola particular regular e escola de idiomas	Escola pública regular

Em relação ao tempo dispensado para o estudo do idioma, a maioria relatou estudar a língua há mais de quatro anos:

**Gráfico 1:** Tempo de estudo na LE

O tópico a seguir está relacionado à motivação do estudante para o estudo do inglês. Quanto à prática da LE fora da sala de aula, observamos que a maioria dos alunos pratica a língua-alvo por meio de músicas, filmes e séries de TV. Somente um aprendiz diz praticar a língua participando do projeto *Teletandem* e outro, por meio das aulas que leciona. Poucos relataram que leem notícias ou livros na LE.

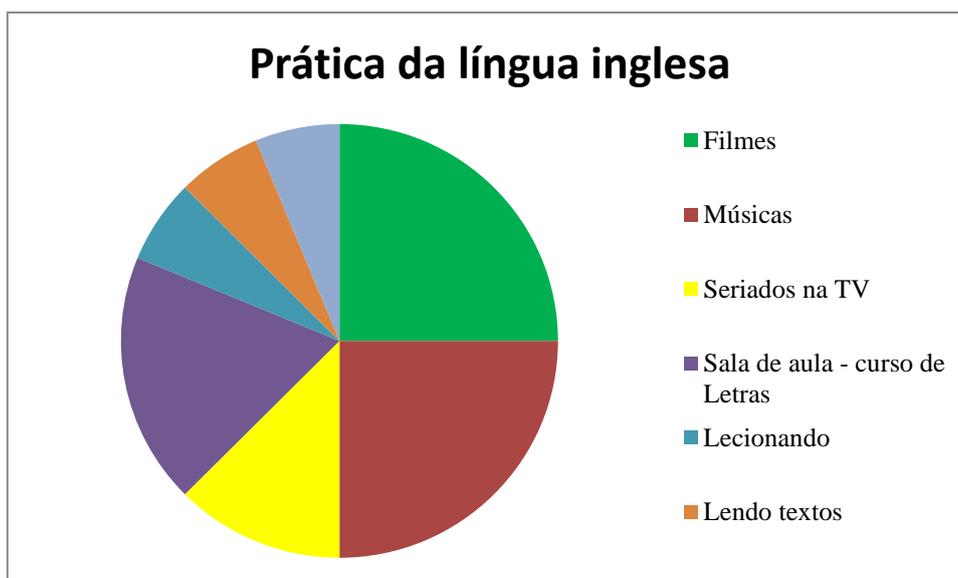


Gráfico 2: Prática da língua inglesa

A motivação dos informantes para o estudo da língua inglesa é dada, principalmente, por fatores relacionados à vida pessoal, ao lazer e também ao mercado de trabalho, como podemos comprovar no seguinte gráfico:

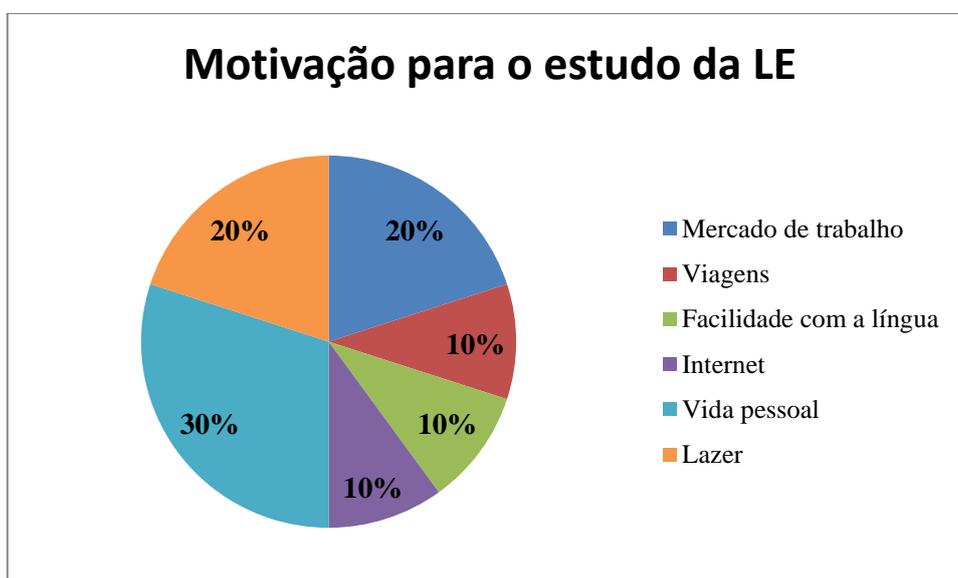


Gráfico 3: Motivação para o estudo da língua estrangeira

Quanto à variedade de inglês falada pelos estudantes, todos responderam que falam a variedade do inglês norte-americano. Em relação à identificação dos alunos com a língua alvo, de um modo geral, percebemos que a maioria se identifica bastante com a língua estrangeira. Alguns se dizem apaixonados pelo idioma, outros gostam bastante,

porque assistem a vários filmes na LE e dizem que seus personagens favoritos falam nessa LE e, por isso, se identificam muito com ela. Outros mencionam que sua identificação se dá porque é uma língua franca que lhes possibilita comunicar-se com pessoas de diversas nacionalidades. A minoria comenta que não se identifica com a língua. Uma pequena parcela diz que se identifica, mas tem dificuldade em entender e se comunicar na língua alvo.

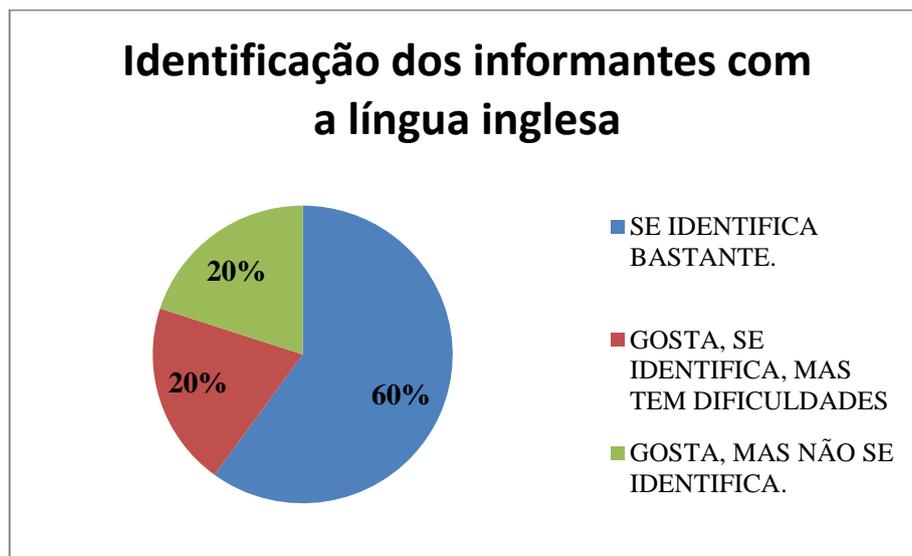


Gráfico 4: Identificação dos informantes com a língua inglesa

Por fim, abordaremos o tópico acerca da autoanálise dos participantes da pesquisa em relação à aprendizagem da língua inglesa e, mais especificamente, sobre sua relação com a aprendizagem dos sons da LE. Sobre a facilidade com a língua inglesa, como é demonstrado no próximo gráfico, a maioria dos alunos disse que se trata de uma língua de nível médio para aprender; as dificuldades se apresentam de maneira mais acentuada na habilidade oral e na escrita e conseguem entender, mas sentem um pouco de dificuldade em se expressar na LE. Um aluno relatou que achava a língua fácil e outro, que é difícil, logo, consegue compreender diversas situações envolvendo a LE, mas não consegue expressar as suas opiniões e acha que precisa trabalhar mais o vocabulário e praticar a habilidade oral.

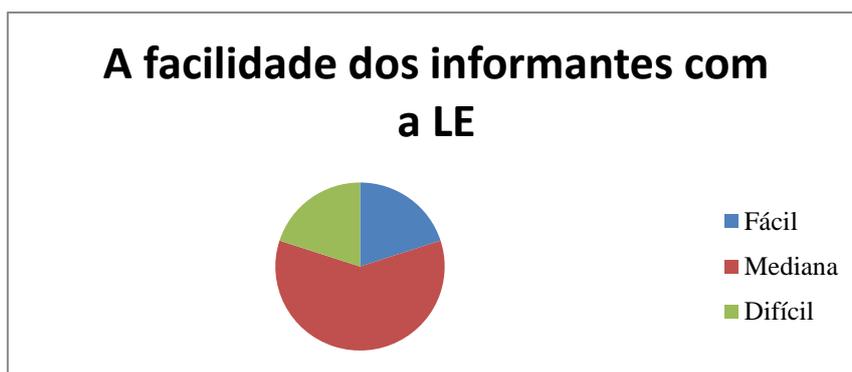


Gráfico 5: A facilidade dos informantes com a LE

Acerca dos comentários sobre a forma como a habilidade oral era trabalhada antes do curso de Letras, segundo o gráfico a seguir, a repetição de palavras foi relatada como a principal forma de abordagem da habilidade oral em sala de aula, seguida por pequenos diálogos presentes em livros didáticos. Um aluno mencionou a apresentação de seminários em grupos durante o ensino fundamental em escola particular regular.

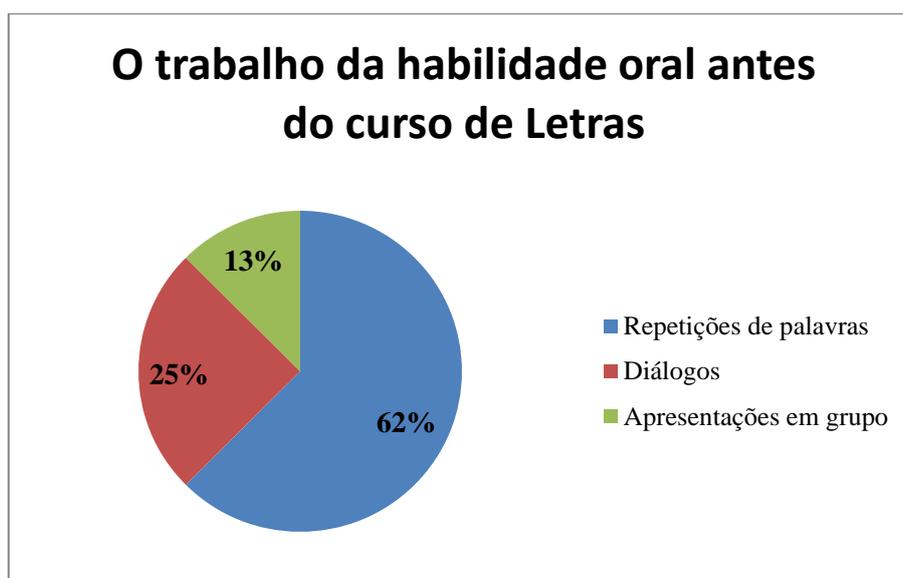


Gráfico 6: O trabalho da habilidade oral antes do curso de Letras

No próximo gráfico, sobre as dificuldades em relação à pronúncia do inglês, vemos que uma das principais dificuldades está no tratamento das vogais, seguidas pela produção de palavras terminadas em “ed”, as vogais semelhantes entre a LM e a LE, o som interdental do <th>. Um aluno relatou ter dificuldades em produzir as consoantes plosivas, pois sempre as produziu como no português; outro disse ter dificuldades em

identificar a sílaba tônica em algumas palavras do inglês e, por fim, um aluno disse que não tem muitas dificuldades com a pronúncia.

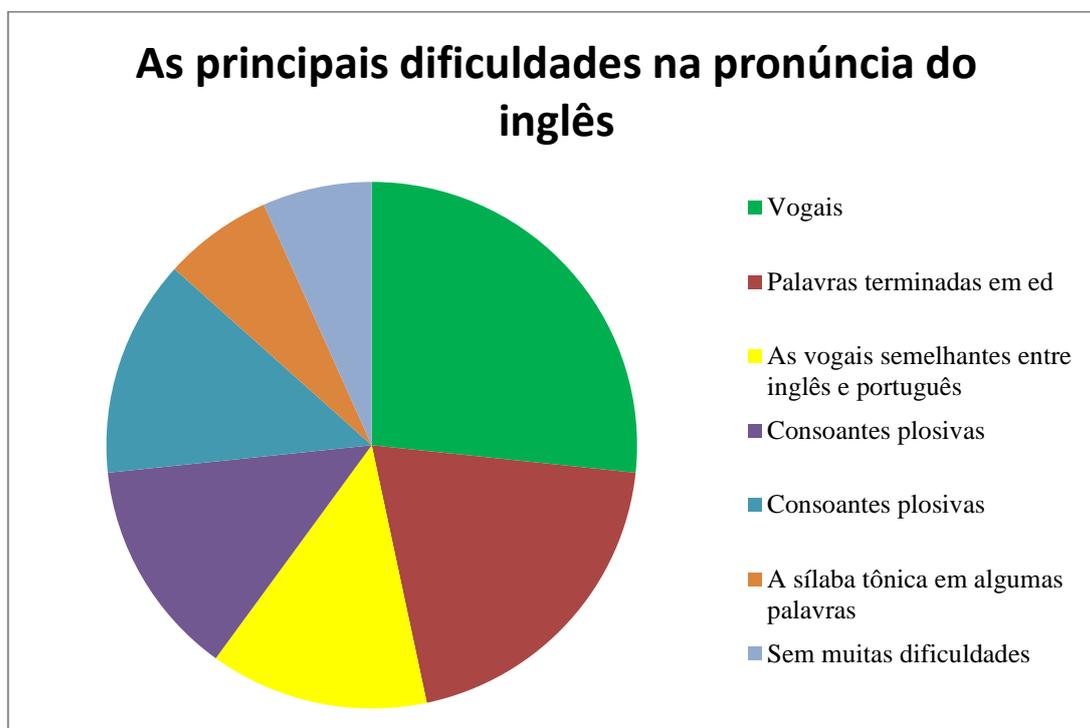


Gráfico 7: As principais dificuldades na pronúncia do inglês

3.7 A elaboração do *corpus*

Llisterri (1991, p. 67, tradução nossa) define o *corpus* para uma investigação, com características próprias das pesquisas de fonética experimental, como um “conjunto de realizações sonoras da língua que será objeto do estudo”²¹. Segundo o autor, a seleção deste tipo de *corpus* está relacionada à hipótese do trabalho, sendo que os procedimentos para a escolha dos dados devem levar em consideração a idade e o grau de habilidades linguísticas dos informantes, bem como sua capacidade cognitiva e linguística para ter sucesso em determinadas tarefas a serem realizadas durante o experimento.

Tendo em vista a intenção de investigar a produção dos sons vocálicos /i:/ e /ɪ/, os quais podem trazer problemas de inteligibilidade no discurso de aprendizes brasileiros, uma vez que não há a correspondente distinção de tais sons no português brasileiro, a primeira etapa da pesquisa realizou-se por meio da constituição de um

²¹ No original: *Conjunto de realizaciones sonoras de la lengua que serán objeto de estudio.*

corpus de frases retiradas da série de TV americana *Friends* e do *COCA (Corpus of Contemporary American English)* que continham pares mínimos dos sons que são objetos de nossa análise, como exposto no quadro abaixo:

Quadro 7: Palavras escolhidas para o *corpus* do estudo

/i:/	/i:/	/ɪ/	/ɪ/
<i>bead</i>	<i>leave</i>	<i>bid</i>	<i>live</i>
<i>feal</i>	<i>meal</i>	<i>fill</i>	<i>mill</i>
<i>greed</i>	<i>peel</i>	<i>grid</i>	<i>pill</i>
<i>heal</i>	<i>read</i>	<i>hill</i>	<i>rid</i>
<i>lead</i>	<i>steal</i>	<i>lid</i>	<i>stil</i>

Para que os alunos não identificassem os sons selecionados para nossa pesquisa e, assim, pudessem produzi-los mais naturalmente, utilizamos diferentes frases para cada palavra, havendo duas frases para a produção de uma mesma palavra. O contexto de aparição das palavras nas frases foi variado, estando a maioria em posição mediana.

3.8 A gravação dos dados

A gravação dos dados foi realizada em dois momentos: antes e após a disciplina sobre os sons da língua inglesa. Na primeira gravação, os dados foram coletados no laboratório de idiomas na universidade onde foi ministrada a disciplina descrita. Tivemos o cuidado de desligar o aparelho de ar condicionado, bem como fechar todas as portas e janelas, entretanto, em algumas gravações, pode ter ocorrido interferência de ruídos provenientes dos computadores ou de gravações de outros informantes, devido ao grande número de alunos presentes na disciplina e a proximidade dos computadores de gravação. Os aparelhos utilizados foram computadores da marca Itautec, modelo *Infoway SM3320*; microfones da marca *Clone*, modelo *MS36*, e o *software PRAAT* que realiza gravações em formato WAV e MP3. A segunda gravação foi realizada pelos próprios alunos em ambiente não institucional. É válido mencionar que ressaltamos aos alunos a importância de desligarem aparelhos eletrônicos e fecharem portas e janelas no momento da gravação, para a diminuição do ruído.

Para ambas as gravações, os estudantes receberam uma folha com um total de 41 frases, nas quais havia palavras com os sons objetos de nossa análise e palavras distratoras. Estas frases foram gravadas separadamente, de forma sequencial e com apenas uma repetição, conforme instruções prévias.

3.8.1 Dados da análise acústica

Os dados da pesquisa, conforme já mencionado, foram analisados por meio do *software* PRAAT, o qual nos possibilitou visualizar o espectrograma das frases gravadas e depois segmentá-las a fim de obtermos informações mais precisas a respeito da produção das vogais que são objeto de nossa análise. Os espectrogramas gerados pelo PRAAT são uma essencial fonte de informação sobre as características articulatórias e acústicas dos sons e, por isso, serão de extrema importância para a construção da análise de nossos dados.

Os espectrogramas representam a energia acústica gerada na produção dos sons. Mostram as variações de tempo (eixo da ordenada), de frequência (eixo da abscissa) e de energia sonora (níveis de cinza). Permitem ainda a inferência das características articulatórias dos sons, com dados sobre as características acústicas (SANDES, 2010, p. 106).

Em nossa análise, levamos em consideração a duração dos segmentos analisados, bem como os valores de F1 e F2 (em Hz), que dizem respeito às frequências dos formantes, os quais podem ser definidos como ressonâncias acústicas intensificadas dentro do trato vocal.

Os valores médios de F1 nos trazem informações quanto à altura da língua na produção de um determinado som; já os valores de F2 nos proporcionam informações sobre o grau de avanço da língua no trato vocálico, assim sendo, a alteração da região de produção desses formantes está relacionada à formação de uma ou de outra vogal. Com base em Sandes (2010), apresentamos a figura seguinte para melhor representarmos os formantes citados anteriormente.

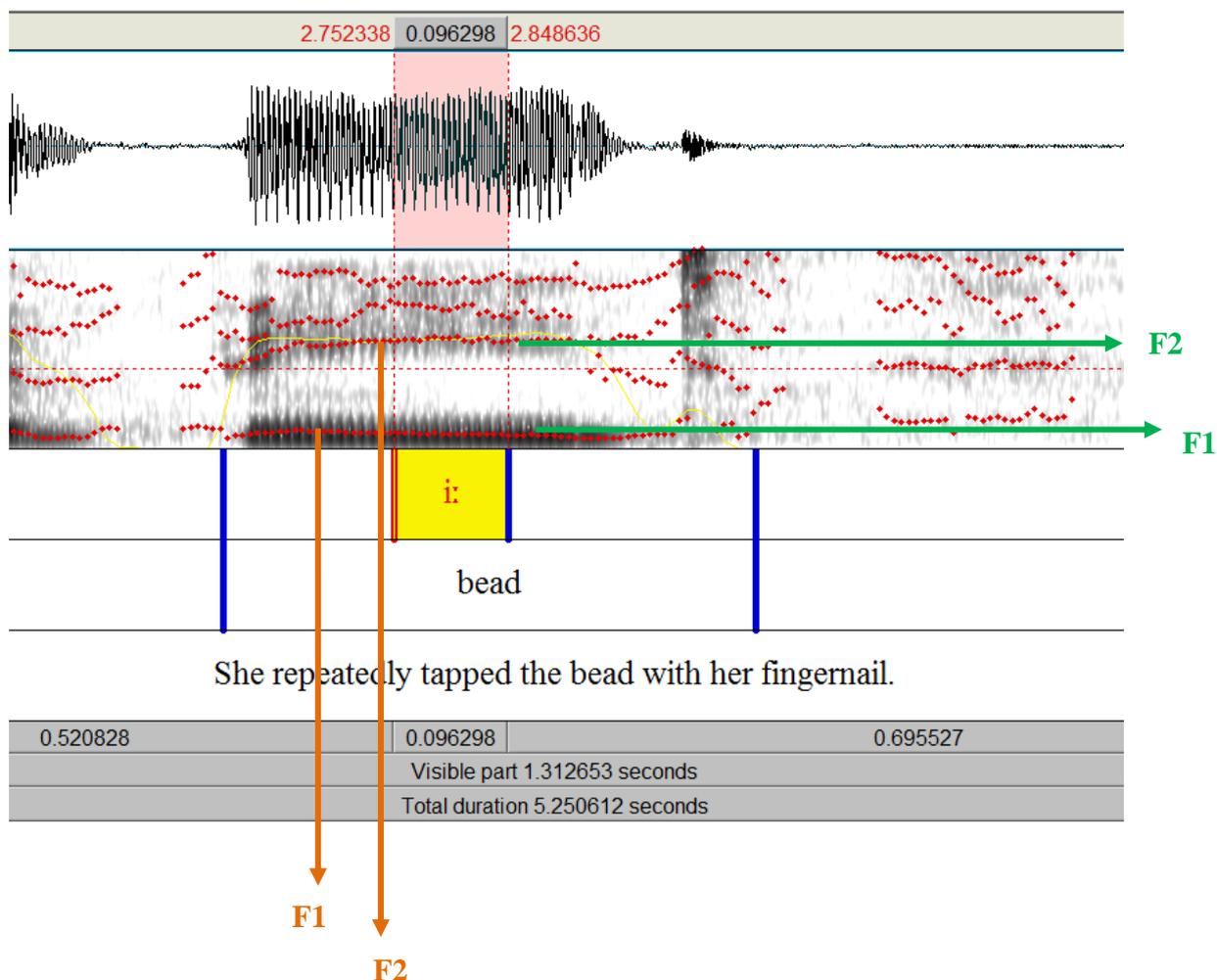


Figura 7: Os formantes escolhidos para a análise (F1 e F2)

Fonte: Elaboração própria

Nesse sentido, faremos uso de conceitos pertencentes à Fonética Articulatoria, com o objetivo de refletir acerca da maneira como os segmentos vocálicos /i:/ e /ɪ/ do inglês são produzidos no aparelho fonador. Por meio da Fonética Acústica, podemos observar a transmissão desses sons, quanto às suas propriedades físicas e acústicas com o auxílio do *software* PRAAT (*Doing Phonetics by Computer, version 4.0.51*). Além disso, utilizaremos conceitos da Fonética Descritiva, que nos auxiliarão na descrição dos referidos sons da língua inglesa produzidos por nossos informantes.

Em relação à Fonologia, justificamos o seu uso por tratar-se de um trabalho que aborda o inventário de fonemas da língua inglesa de variante norte-americana, à qual os estudantes estão mais expostos no seu contexto de ensino, bem como o inventário de

fonemas presentes na língua portuguesa, na variante falada no interior de São Paulo, mais especificamente, na região central do estado.

3.8.2 Os parâmetros utilizados para a análise acústica

A análise das informações obtidas com o experimento de natureza fonético-acústica, realizado antes e após o curso sobre pronúncia, é baseada na Teoria Acústica de Produção de Fala (FANT, 1960) ou Teoria Fonte-Filtro de Produção da Fala. O princípio dessa teoria é a divisão do sistema de produção da fala em dois elementos: a fonte, que provê a entrada acústica ao sistema e o filtro, representado pelo aparelho fonador que modula essa entrada (MARUSSO, 2005).

As vogais são produzidas com o aparelho fonador relativamente aberto e com vibração laríngea, sendo o vozeamento a fonte de energia. O aparelho fonador é modificado para produzir distintos padrões de ressonância, funcionando como um sistema de transmissão selecionador de frequências (KENT; READ, 2015 [1992]).

Na figura seguinte, observamos um modelo de produção de vogal, no qual o aparelho fonador é representado por um tubo reto transversal uniforme fechado em um lado por uma membrana vibratória, que é a representação das pregas vocais, e aberto no outro, sendo esta abertura a caracterização da abertura vocal.

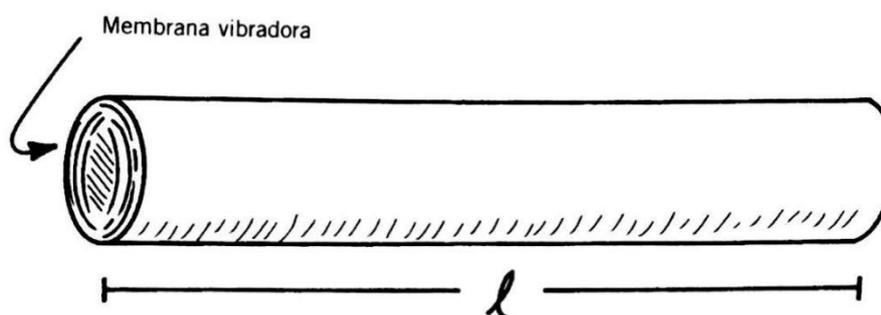


Figura 8: Modelo simples de produção de vogal

Fonte: Kent e Read (2015 [1991], p. 41).

É válido salientar que o aparelho fonador de cada indivíduo apresenta características próprias inerentes ao sexo e idade que podem interferir na produção e articulação dos sons dentro do trato vocálico.

Como parâmetros para a análise acústica da presente pesquisa, utilizamos os valores de F1 e F2, além dos valores da duração dos segmentos vocálicos /i:/ e /i/, como detalhamos nos itens a seguir.

3.8.3 A duração dos segmentos vocálicos

As vogais foram segmentadas e etiquetadas manualmente como o auxílio do *software PRAAT* e o período regular da vogal foi utilizado como critério para a segmentação. A medida da duração desses sons foi realizada em milissegundos (ms).

3.8.4 Os valores de F1 e F2

As gravações foram realizadas com frequência de 48.000 Hz e os valores de F1 e F2 foram obtidos automaticamente através do *software PRAAT*. O procedimento consistiu em segmentar o som a ser analisado, de modo a escolher sempre a parte mais estacionária de cada segmento vocálico, assim como ajustar a taxa de frequência para 10.000 Hz e os parâmetros para a análise dos formantes de acordo com o sexo de cada informante, sendo para a voz masculina a medida máxima de 5.000 Hz, e para a voz feminina a medida máxima de 5.500 Hz. Posteriormente, realizamos a listagem dos valores dos formantes (F1 e F2). O processo de listagem dos formantes foi realizado em três etapas:

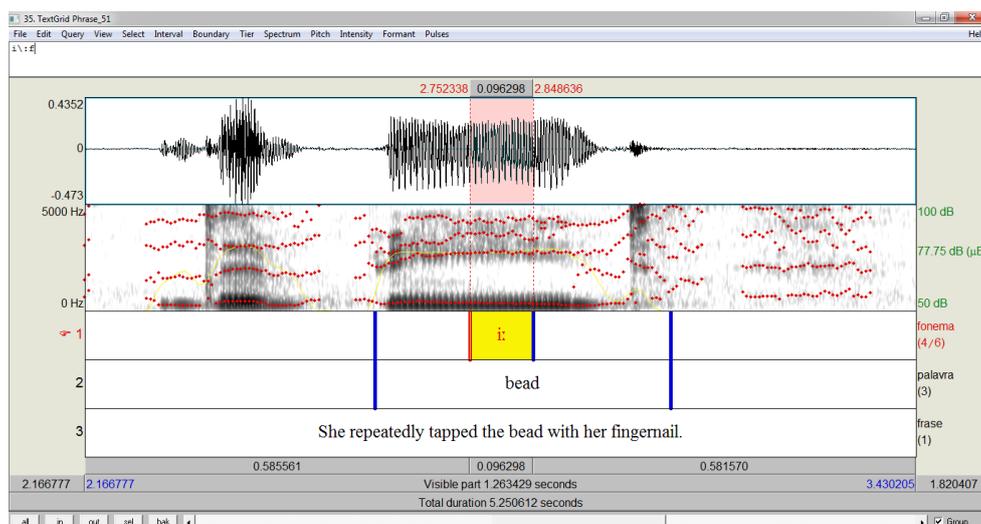


Figura 9: Primeira etapa: seleção do som a ser analisado

Fonte: Elaboração própria

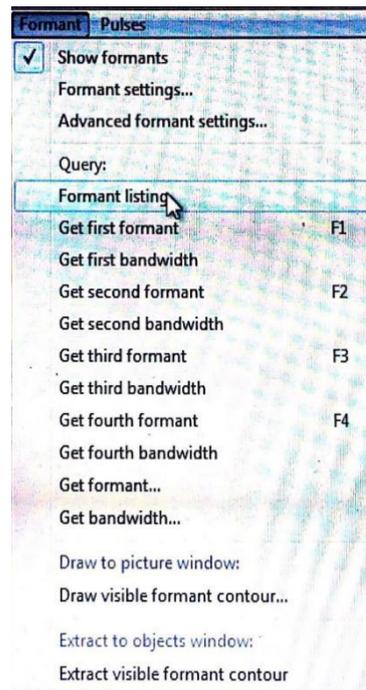


Figura 10: Segunda etapa: processo para a seleção dos formantes (F1 e F2)

Fonte: Elaboração própria

Time_s	F1_Hz	F2_Hz	F3_Hz	F4_Hz
2.679511	420.194537	2579.144184	3318.456911	4309.614383
2.685761	403.219233	2550.966074	3226.286816	4398.098986
2.692011	384.199526	2551.102917	3204.765863	4434.323752
2.698261	388.469565	2574.606598	3214.923290	4419.240020
2.704511	387.478932	2586.349596	3157.594437	4451.674123
2.710761	379.628600	2593.471988	3160.587263	4443.608988
2.717011	373.328032	2658.251520	3365.903534	4389.129184
2.723261	365.482497	2678.852380	3448.895957	4345.364309
2.729511	360.763807	2679.500021	3573.357451	4106.639755
2.735761	358.274495	2679.482715	3630.127477	4123.067980
2.742011	372.488545	2689.668644	3529.072801	4303.216958
2.748261	367.110711	2685.165020	3639.420675	4080.772091
2.754511	362.971145	2694.738613	3567.820026	4030.212744
2.760761	359.517332	2707.304045	3628.866767	4245.254850
2.767011	362.311954	2715.138190	3611.290000	4297.426916
2.773261	355.737353	2672.755496	3443.647754	4000.318335
2.779511	348.226445	2692.739909	3464.645794	4088.455141
2.785761	367.697868	2786.540040	3381.567189	4014.723955
2.792011	354.939974	2758.515096	3475.548761	4194.368417
2.798261	345.925216	2745.014086	3462.784876	4129.426717
2.804511	349.202327	2769.054394	3371.065431	4040.587476
2.810761	349.832680	2714.233105	3611.347300	4301.784309

Figura 11: Terceira etapa: seleção dos valores dos formantes (F1 e F2)

Fonte: Elaboração própria

Após as etapas demonstradas anteriormente, obtivemos os valores em Hertz (Hz) dos formantes F1 e F2, os quais nos possibilitaram obter informações mais detalhadas acerca dos pontos e movimentos de articulação dos sons das vogais /i:/ e /ɪ/.

3.9 A análise cognitiva

Para a análise cognitiva, consideramos os valores obtidos na análise acústica, bem como os resultados dos questionários aplicados aos estudantes. Como embasamento teórico para a referida análise, empregou-se conceitos e modelos próprios do ensino e aprendizagem de LE e do ensino e aprendizagem de sons em língua estrangeira. Conforme apresentado nas seções anteriores, utilizamos o conceito de interlíngua e os cinco processos fundamentais que fazem parte da estrutura psicológica latente do aluno para aprendizagem de língua estrangeira (SELINKER, 1972), o conceito de "surdez fonológica" cunhado por Polivanov (1931), o do "crivo fonológico" de Trubetzkoy (1939), além do Modelo de Aprendizagem da Fala, SLM (*Speech Learning Model*), de Flege (1981, 1991, 1995).

Diante do exposto na metodologia de pesquisa, na próxima seção trataremos da análise dos dados obtidos por meio de questionários estruturados e gravações em áudio.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentaremos uma análise dos dados coletados com base nos questionários semiestruturados e nas gravações orais de cinco informantes, realizadas em dois momentos distintos, no início e no final de nossa disciplina relacionada com o ensino e aprendizagem dos sons da língua inglesa, conforme apresentado na seção direcionada à metodologia da pesquisa.

A análise acústica é pautada nos valores médios da duração e de F1 e F2 dos segmentos vocálicos /i:/ e /ɪ/ das 40 frases propostas para a gravação em áudio, enquanto a análise cognitiva é fundamentada não só nos resultados obtidos na análise acústica, mas também nos questionários semiestruturados. Ademais, baseamo-nos em preceitos de Selinker (1972) sobre a interlíngua e as estratégias, nos conceitos de “Surdez Fonológica”, de Polivanov (1931), de “Crivo Fonológico”, de Trubetzkoy (1939), e no “Modelo de Aprendizagem da Fala” de Flege (1981, 1991, 1995), conforme apresentados na base teórica na primeira seção desta dissertação.

Assim sendo, esta seção divide-se em duas partes. Primeiramente, apresentaremos a análise acústica dos resultados obtidos no pré e pós-curso. Na sequência, faremos a análise cognitiva com base nos resultados da análise acústica e nos questionários semiestruturados.

4.1 A análise acústica dos dados

Para esta análise, consideramos alguns esclarecimentos sobre os valores de F1 e F2:

[...] quanto mais alto o subsistema linguomandibular para uma vogal, menor o valor de F1; quanto mais baixo o subsistema linguomandibular para uma vogal, maior o valor de F1; quanto mais anterior for a constrição para uma vogal, maior o valor de F2; quanto mais posterior for a constrição para uma vogal, menor o valor F2. (BARBOSA; MADUREIRA, 2015, p. 103)

Como mencionado anteriormente, sabemos que os valores de F1 dizem respeito à altura da língua na produção de determinado som. Ao analisarmos a figura seguinte, na qual vemos a posição da língua no trato vocálico de falantes nativos de inglês americano, veremos que os valores de /i:/ são menores quando comparados aos valores

de /ɪ/, sendo assim, pode-se dizer que o som vocálico /i:/ é mais anterior que o som de /ɪ/, pois a ponta da língua encontra-se na parte mais anterior do trato vocálico.

Já os valores de F2 estão relacionados ao movimento de articulação da língua no trato vocálico, sendo que quanto menor o valor de F2, mais posterior será a constrição para a vogal.

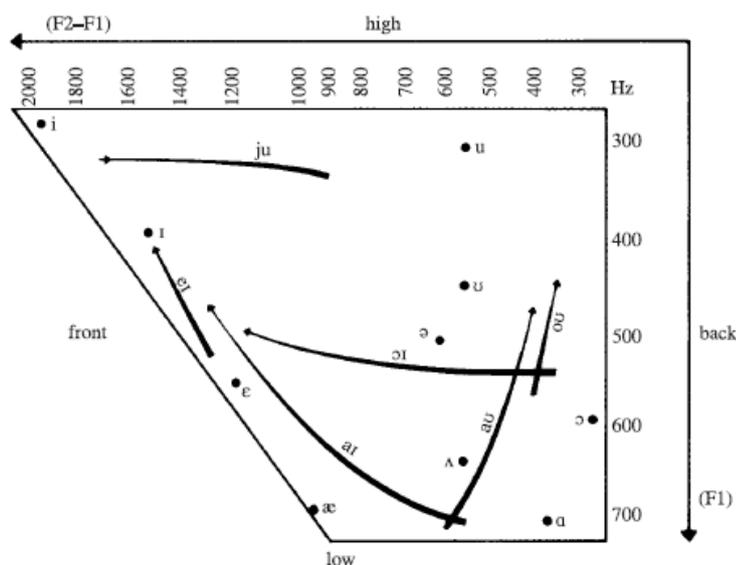


Figura 12: Posição de F1 e F2 das vogais do inglês norte-americano

Fonte: Ladefoged e Johnson (2010, p. 218)

Apresentaremos, a seguir, alguns dados mais detalhados dos valores médios de F1 e F2 e duração na produção dos cinco informantes do *corpus* de palavras escolhido para esta investigação. Ressaltamos que juntamente com a análise das produções orais de nossos aprendizes, também realizamos a análise da produção dos mesmos segmentos por um falante nativo de inglês norte-americano, o qual se caracteriza como o grupo de controle de nosso estudo experimental.

Entretanto, esclarecemos que não houve comparação entre as produções orais do falante nativo e de nossos informantes (A1, A2, A3, A4 e A5), uma vez que os tratos vocais dos indivíduos são diferenciados e assim utilizam estratégias variadas para a produção de determinados sons (FUJIMURA; ISHIDA; KIRITANI, 1973). Dessa forma, as comparações na análise acústica foram realizadas a partir do ponto de vista da produção oral de cada aprendiz, de maneira individual, antes e após o curso de pronúncia.

O falante nativo

O falante nativo produziu um total de 40 frases, das quais selecionamos dez palavras para tratarmos da produção do segmento /i:/ e outras dez para o segmento /ɪ/. Segundo Ladefoged e Johnson (2011), o valor médio de F1 para /i:/ é de aproximadamente 280 (Hz) e o de F2 2250 (Hz); já para a vogal /ɪ/, o valor de F1 é dado em torno de 400 (Hz) e F2 1920 (Hz). Partindo do princípio de que esses valores podem variar de acordo com as características próprias do trato vocálico de cada indivíduo, faremos algumas considerações sobre os valores de F1 quanto ao grau de abertura da cavidade oral, bem como sobre os valores de F2 e a posição da língua na produção de determinado som pelo falante nativo de maneira individual.

A seguir, apresentamos o gráfico para caracterização de F1 e F2 quanto à produção do segmento /i:/ pelo falante nativo:

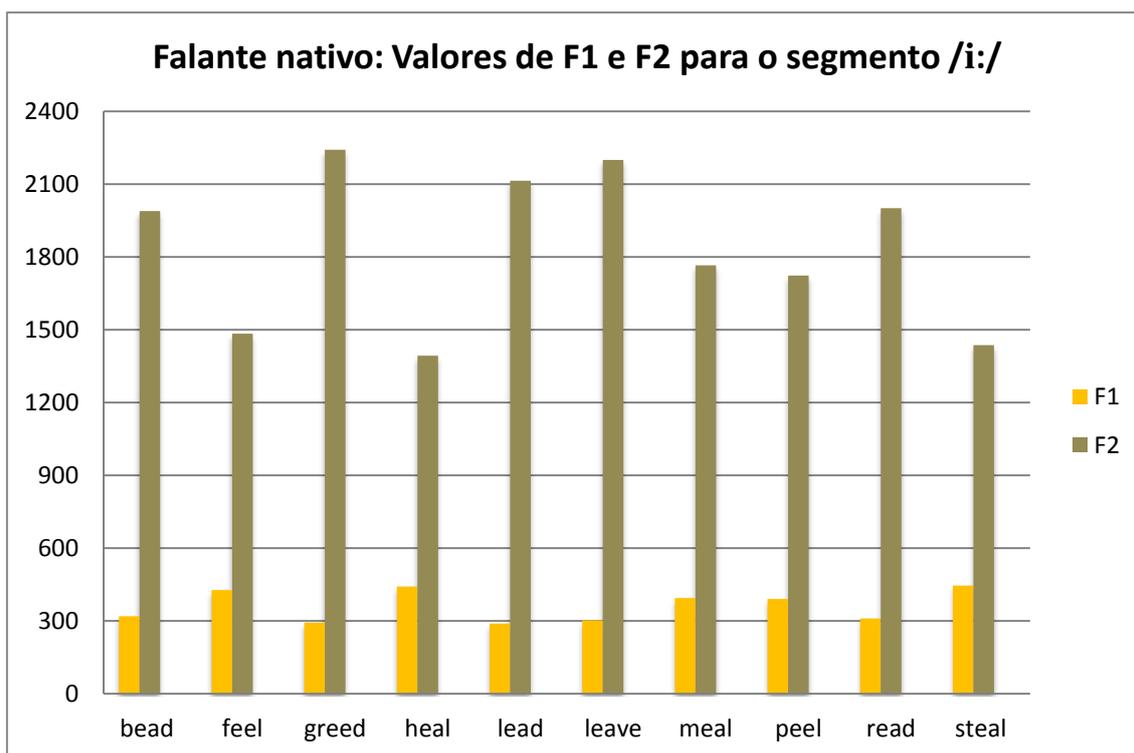


Gráfico 8: Os valores médios de F1 e F2 para /i:/ na produção do falante nativo

Fonte: Elaboração própria

Sobre os valores médios de F1 na produção de /i:/, notamos que nas palavras *bead*, *greed*, *lead*, *leave* e *read*, os valores dos formantes ficaram perto de 300 (Hz), que caracteriza a produção de uma vogal alta.

Já nas palavras *feel, heal, meal, peel* e *steal*, observamos que os valores de F1 ficaram mais próximos de 400 (Hz), o que pressupõe a produção da vogal /i/ em posição mais baixa quando comparada com *bead, greed, lead, leave* e *read*.

No que diz respeito aos valores médios de F2, nas palavras *bead, greed, lead, leave* e *read*, esses valores ficaram próximos ou superiores a 2000 (Hz), o que indica a produção de segmentos vocálicos mais anteriores no trato bucal. Quanto às palavras *feel, heal, meal, peel* e *steal*, os valores foram de 1400 a aproximadamente 1800 (Hz), apontando a produção de segmentos vocálicos mais posteriores, ou seja, mais próximos de /ɪ/.

É importante mencionar que, na análise realizada através do *software PRAAT*, notou-se que nas palavras *feel, heal, meal, peel* e *steal*, em que os valores de F1 eram mais altos e os de F2 mais baixos, havia, logo após a realização de /i/, a produção de um som semelhante à *schwa* /ə/, seguido da consoante lateral /l/. Segundo Ladefoged e Johnson (2011), nesses casos, há a produção de um alofone, uma vez que todas as vogais anteriores tornam-se consideravelmente retraídas em sílabas fechadas por /l/; é quase como se elas se tornassem ditongos com uma forma não-arredondada de /ʊ/ no último elemento.

Quanto às produções do segmento /ɪ/, foram selecionadas dez palavras das quarenta frases que foram gravadas. Como mencionado anteriormente, de acordo com Ladefoged e Johnson (2011), para o segmento /ɪ/ os valores de F1 são de aproximadamente 400 (Hz) e os de F2 1920 (Hz).

Observamos, pelo gráfico apresentado a seguir, que os valores médios de F1 ficaram entre 436 e 492 (HZ), o que determina a produção de vogais mais baixas em relação às produções das palavras com o som de /i:/. Os valores de F2 ficaram entre 1400 e 1850 (Hz), significando que houve a produção de uma vogal mais posterior /ɪ/ comparada ao som de /i:/.

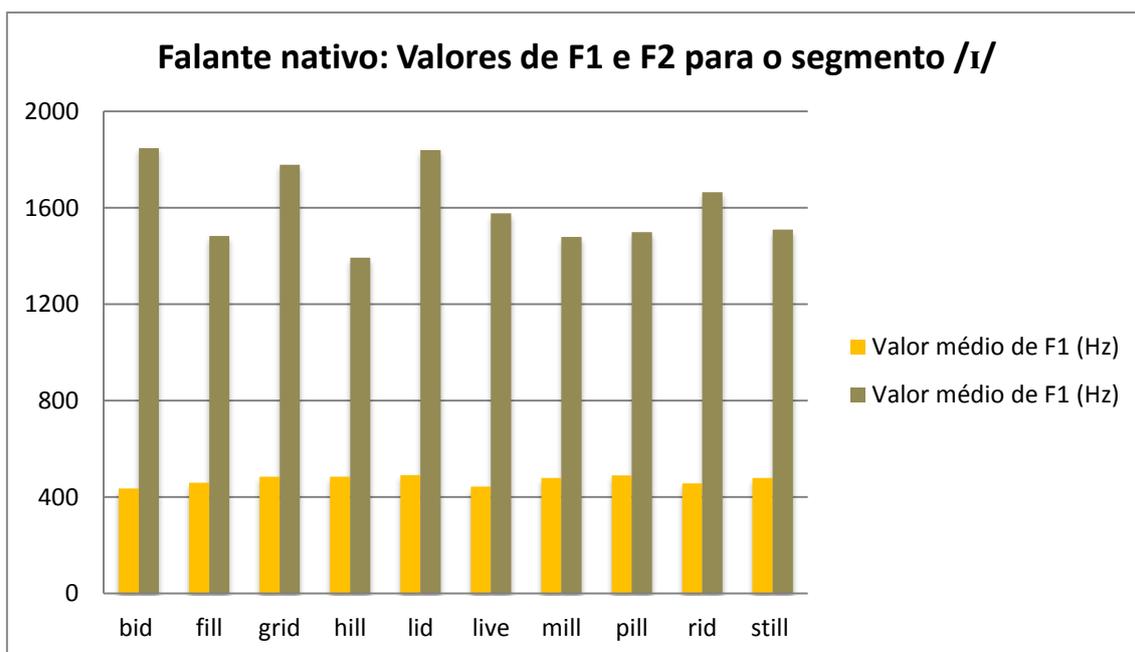


Gráfico 9: Os valores médios de F1 e F2 para /ɪ/ na produção do falante nativo

Fonte: Elaboração própria

No tocante ao fenômeno da duração, vogais tensas /i:/ têm a tendência em possuírem uma duração maior quando comparadas com vogais frouxas /ɪ/. Entretanto, é válido ressaltar que tal fenômeno deve ser sempre analisado por meio da comparação entre os segmentos vocálicos. Além disso, muitas vezes alguns sons tendem a ser mais tensos ou frouxos do que outros por conta da distinção entre o mecanismo de produção de fala dos indivíduos (CAGLIARI, 1993). Portanto, a análise de sons tensos ou frouxos deve ser realizada de maneira comparativa e verificada por meio da duração relativa dos segmentos no contexto em que está inserido.

Assim sendo, com o intuito de realizar uma análise mais detalhada a respeito da duração dos segmentos /i:/ e /ɪ/, nossa comparação parte da duração desses segmentos em palavras com o mesmo contexto fonológico, como em *bead* /bi:d/ e *bid* /bɪd/. Contudo, as palavras não têm a mesma posição dentro das frases, e essas frases não possuem o mesmo contexto, o que pode acarretar em algumas variações na duração de /i:/ e /ɪ/.

Na sequência, apresentamos dois quadros referentes à produção das 20 palavras escolhidas para a análise das vogais /i:/ e /ɪ/:

Quadro 8: Valores da duração média (ms) de /i:/ produzido pelo falante nativo

FALANTE NATIVO: Duração do segmento /i:/ em milissegundos (ms)	
Palavras	Duração em (ms)
<i>bead</i>	137
<i>feel</i>	74
<i>greed</i>	155
<i>heal</i>	95
<i>lead</i>	69
<i>leave</i>	93
<i>meal</i>	82
<i>peel</i>	66
<i>read</i>	98
<i>steal</i>	77

Fonte: Elaboração própria

Quadro 9: Valores da duração média (ms) de /ɪ/ produzido pelo falante nativo

FALANTE NATIVO: Duração do segmento /ɪ/ em milissegundos (ms)	
Palavras	Duração em (m/s)
<i>bid</i>	72
<i>fill</i>	54
<i>grid</i>	120
<i>hill</i>	80
<i>lid</i>	59
<i>live</i>	70
<i>mill</i>	72
<i>pill</i>	80
<i>rid</i>	52
<i>still</i>	48

Fonte: Elaboração própria

Ao confrontarmos os dados sobre a duração das vogais /i:/ e /ɪ/, notamos que, na maioria das produções de /i:/, o valor médio da duração foi maior do que nas produções de /ɪ/.

O informante A1

Assim como o falante nativo, o informante A1 realizou a gravação de 40 frases, das quais selecionamos 20, sendo dez para o segmento /i:/ e dez para /ɪ/.

Primeiramente, trataremos dos valores médios de F1 e F2 e da duração do segmento /i:/ para, em seguida, discorrermos sobre F1, F2 e a duração de /ɪ/.

Dessa forma, apresentamos a seguir os dados obtidos na análise da produção do segmento /i:/ pelo informante A1 antes e após o curso sobre pronúncia.

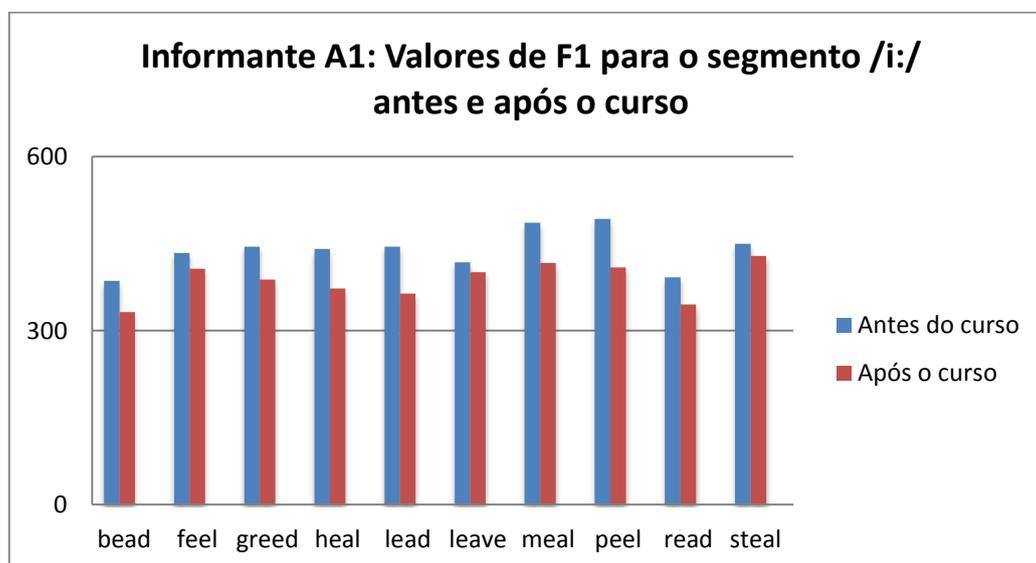


Gráfico 10: Os valores médios de F1 na produção do segmento /i:/ pelo informante A1 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

Para a análise dos dados apresentados no gráfico anterior, consideramos as seguintes informações:

- Do ponto de vista do grau de abertura da cavidade oral, a vogal /i:/ é considerada mais alta em comparação à vogal /ɪ/;
- Quanto menor for o valor de F1, mais alta será a vogal.

Em todas as produções, observamos que os valores de F1 diminuíram, o que indica que as vogais foram pronunciadas com altura superior no trato vocálico.

Analisando as palavras individualmente, em *bead*, o informante produziu, na primeira gravação, uma vogal mais baixa em comparação à sua segunda gravação; a vogal produzida antes do curso foi semelhante ao segmento /ε/, como na palavra *bed*, e, após o curso, a vogal aproximou-se de 300 Hz, sendo mais alta que sua produção anterior.

Na palavra *feel*, observou-se o contrário, pois A1 produziu na gravação, após o curso, uma vogal mais baixa do que a produzida na gravação anterior. Ademais, observamos que em *feel* e *heal*, *meal*, *peel* e *steal*, houve a produção da vogal /i/ seguida de um som semelhante a /u/ e da consoante lateral /l/.

Na produção de *greed*, percebemos que houve uma pequena diferença entre a pré e a pós gravação, cuja vogal foi produzida de forma mais alta após o curso. Já em *heal* houve uma diferença significativa entre as gravações. Na primeira, o segmento foi produzido de maneira semelhante a /ε/ como em *hell*; na segunda, o informante mudou a sua produção para algo mais próximo de /i/ com F1 em torno de 488 Hz. Em outras palavras, a vogal da segunda gravação é mais alta do que a vogal presente na primeira gravação, mas ainda não corresponde aos valores de F1 para *heal*.

Quanto ao segmento /i:/, em *lead*, *leave* e *read*, os valores de F1 são menores na segunda gravação quando comparados com a primeira, assinalando que houve uma mudança significativa na produção dessas vogais quanto à altura de /i:/.

Em respeito a F2, cujos valores têm relação com a posição da língua (posterior ou anterior) no trato vocálico, de acordo com o gráfico exposto a seguir, notamos que, nas produções dos enunciados com *bead*, *greed*, *heal* e *meal*, os valores de F2 foram maiores no segundo áudio, o que significa que a vogal foi produzida em posição mais anterior em comparação às produções antes do curso. Todavia, em *feel*, *lead*, *leave*, *peel*, *read* e *steal* os valores de F2 da gravação pós curso foram menores que os valores de antes do curso, demonstrando que, nesses enunciados, as palavras foram produzidas com a língua de maneira mais posterior no trato vocálico.

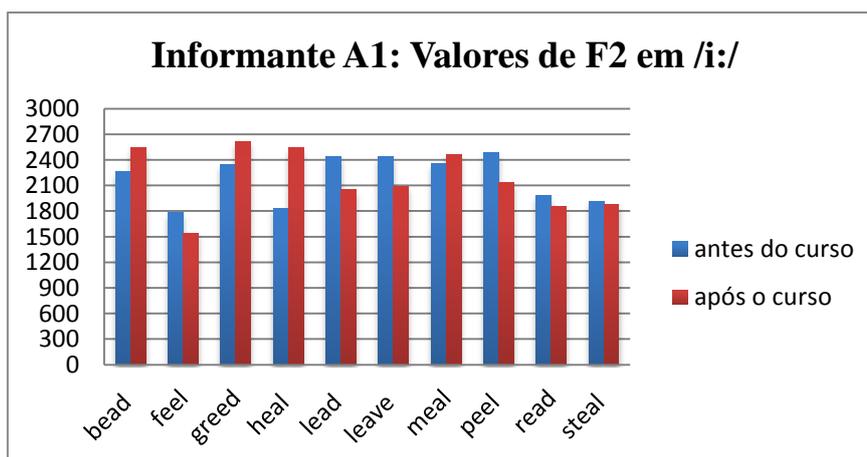


Gráfico 11: Os valores médios de F2 na produção de /i:/ pelo informante A1 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

Com o intuito de ilustrar a altura e a posição das vogais /i:/ e /ɪ/ na cavidade oral, discutidas anteriormente, demonstramos na figura abaixo a representação dessas características:

	vogais anteriores
Vogais altas	i ɪ

Figura 13: Representação da altura e posição das vogais /i:/ e /ɪ/

Fonte: Martins (2011, p. 109)

Quanto à duração de /i:/, após o curso, houve um aumento nos valores das palavras *feel*, *lead*, *leave*, *meal*, *peel* e *steal*, porém, nas palavras *bead*, *greed*, *heal* e *read*, os valores da duração foram menores que os produzidos antes do curso:

Quadro 10: Duração do segmento /i:/ em milissegundos pelo informante A1

Informante A1: Valores da duração do segmento /i:/ em milissegundos (ms)		
PALAVRAS	ANTES DO CURSO	APÓS O CURSO
<i>bead</i>	220	100
<i>feel</i>	60	65
<i>greed</i>	96	77
<i>heal</i>	126	77
<i>lead</i>	46	79
<i>leave</i>	64	85
<i>meal</i>	82	95
<i>peel</i>	73	88
<i>read</i>	107	84
<i>steal</i>	54	66

Fonte: Elaboração própria

Na sequência, trataremos dos valores de F1, F2 e da duração do segmento vocálico /ɪ/. Ressaltamos que esse som tem altura mais baixa do que /i:/, portanto, normalmente os valores de F1 são maiores em /ɪ/ do que em /i:/. Além disso, o som de /ɪ/ é mais posterior do que /i:/, o que caracteriza valores menores de F2.

No que diz respeito aos valores de F1 na produção de /ɪ/, a partir do próximo gráfico, identificamos que, em *grid*, *lid*, *live* e *pill*, os valores de F1 aumentaram se comparados à primeira gravação, indicando que esses sons foram produzidos com altura mais baixa do que os produzidos anteriormente. Para *bid*, *hill*, *mill* e *still*, os valores de F1 foram menores na segunda produção, o que significa que esses sons têm altura mais alta do que os produzidos anteriormente. Na produção de *rid*, ocorreu uma grande mudança no valor de F1, o que se justifica pelo fato de, nesse caso, o som de /ɪ/ ter sido produzido como o ditongo /aɪ/ antes da disciplina. Por fim, em *fill*, não houve mudança significativa.

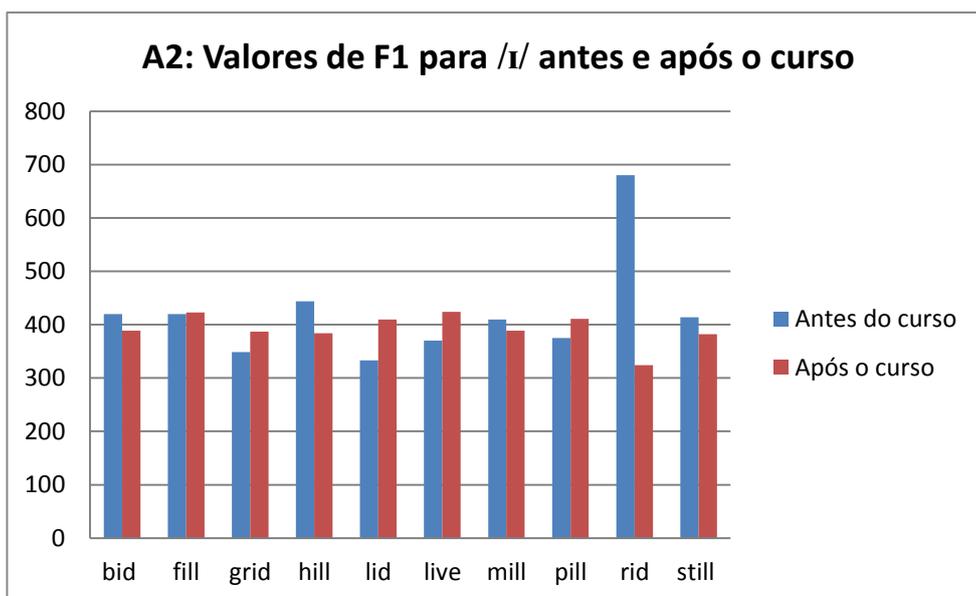


Gráfico 12: Os valores médios de F1 na produção do segmento /ɪ/ pelo informante A1 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

Como mencionado anteriormente, /ɪ/ é um som mais posterior em relação à /i:/, sendo o F2 normalmente menor em /ɪ/ do que em /i:/.

Tendo em vista o gráfico a seguir, observamos que, em 50% das palavras analisadas, F2 teve valor menor depois do curso e nos outros 50% os valores de F2 foram maiores.

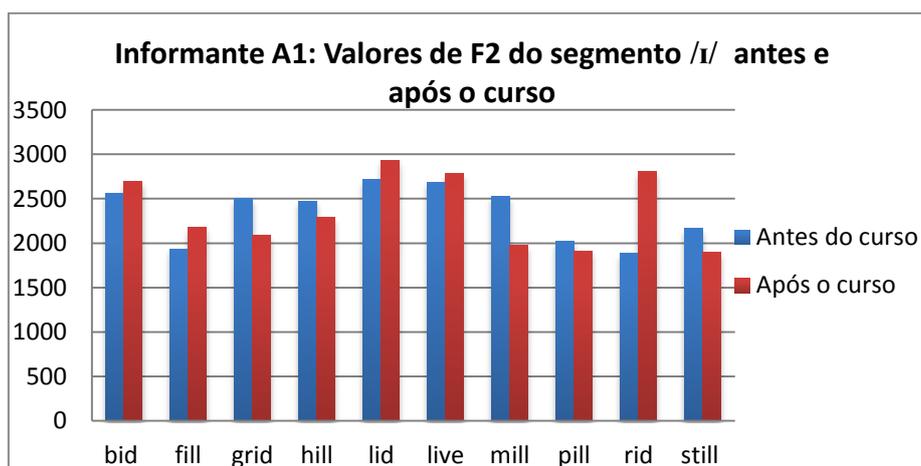


Gráfico 13: Os valores médios de F2 na produção do segmento /ɪ/ pelo informante A1 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

Em relação à duração média das vogais alvos de nossa pesquisa, na sequência, apresentamos os valores em milissegundos da duração do segmento /i/ na produção das dez palavras escolhidas anteriormente para a análise de F1 e F2.

Quadro 11: Duração do segmento /i/ em milissegundos pelo informante A1

Informante A1: Valores da duração do segmento /i/ em milissegundos (ms)		
PALAVRAS	ANTES DO CURSO	APÓS O CURSO
<i>bid</i>	81	84
<i>fill</i>	68	46
<i>grid</i>	102	100
<i>hill</i>	107	85
<i>lid</i>	74	72
<i>live</i>	85	65
<i>mill</i>	117	110
<i>pill</i>	74	68
<i>rid</i>	118	127
<i>still</i>	41	40

Fonte: Elaboração própria

Diante do exposto acima, vemos que, na maioria das palavras, a duração teve valor menor após a disciplina, somente em *bid* e em *rid* os valores da duração aumentaram.

O informante A2

Quanto ao informante A2, em 60% das produções (*bead, feel, heal, lead, read* e *steal*), houve uma diminuição no valor de F1, que diz respeito à altura da língua no trato vocálico. Nessas produções, /i:/ foi pronunciado com a língua mais alta do que antes do curso. Em *leave*, a mudança não foi significativa e em *greed, meal, peel*, os valores de F1 foram maiores.

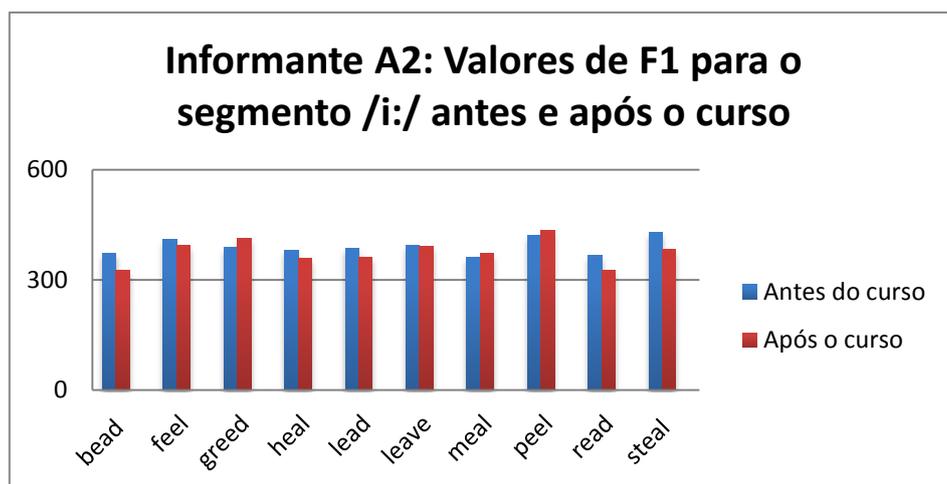


Gráfico 14: Os valores médios de F1 na produção de /i:/ pelo informante A2 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

Para os valores de F2 em /i:/, podemos ver que, em metade das produções (*feel*, *greed*, *leave*, *meal* e *peel*), houve um valor maior no pós do que no pré curso. Já nas outras produções, o valor de F2 foi menor num segundo momento. Isso significa que 50% dos enunciados tiveram uma alteração na posição da língua, mais posterior para mais anterior, e nos outros 50% o movimento foi oposto.

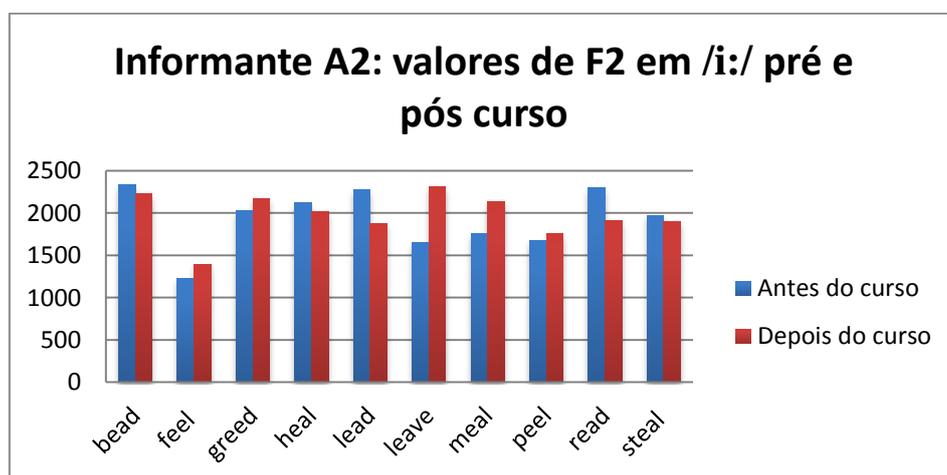


Gráfico 15: Os valores médios de F2 na produção de /i:/ pelo informante A2 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

Quadro 12: Duração do segmento /i:/ em milissegundos pelo informante A2

Informante A2: Valores da duração do segmento /i:/ em milissegundos (ms)		
PALAVRAS	ANTES DO CURSO	APÓS O CURSO
<i>bead</i>	104	116
<i>feel</i>	54	48
<i>greed</i>	66	66
<i>heal</i>	57	59
<i>lead</i>	70	107
<i>leave</i>	66	71
<i>meal</i>	86	66
<i>peel</i>	49	62
<i>read</i>	56	87
<i>steal</i>	59	70

Fonte: Elaboração própria

Sobre os valores de /i:/ quanto à duração, em *bead*, *heal*, *lead*, *peel*, *read* e *steal*, houve um aumento na duração do segmento em questão, o que não aconteceu em *feel* e *meal*, nos quais houve uma duração menor e em *greed*, em que os valores foram idênticos.

No que concerne à pronúncia de /ɪ/ pelo informante A2, vemos na ilustração a seguir que o aprendiz apresentou F1 maior em *grid*, *hill*, *lid*, *live*, *mill*, *pill* e *still* quando comparado à primeira pronúncia, produzindo, assim, vogais com a altura da língua relativamente mais baixa. Em *bid*, a mudança não foi significativa e para *fill* e *rid* os valores de F1 foram menores. É válido mencionar que em *rid*, num primeiro momento, o segmento foi produzido como o ditongo /aɪ/ e num segundo momento, o segmento foi produzido como um som semelhante a /ɛ/.

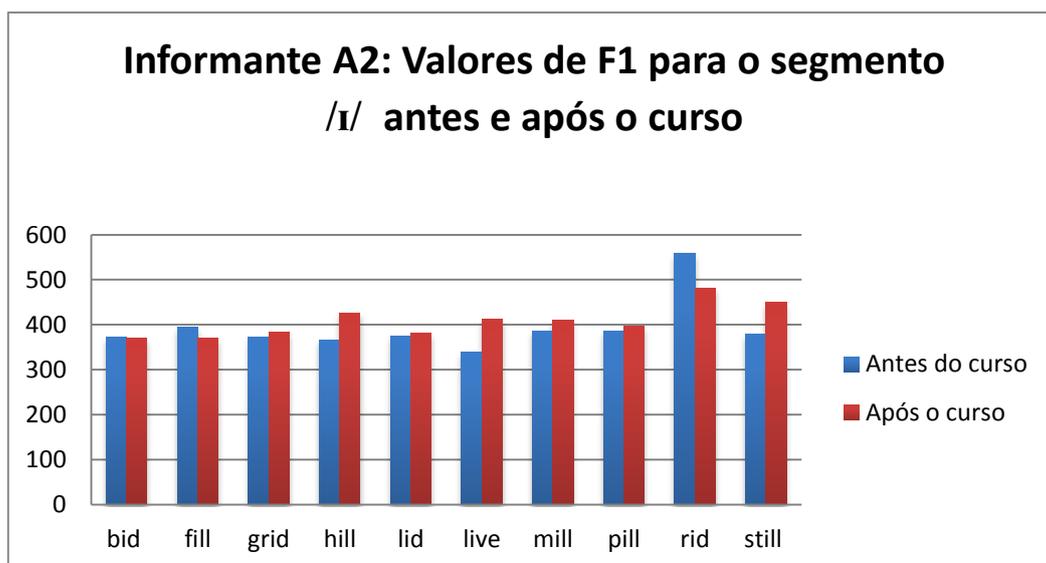


Gráfico 16: Os valores médios de F1 na produção de /ɪ/ pelo informante A2 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

Quanto ao F2, em 70% dos casos, o aluno produziu os enunciados com valores menores de F2 após o curso, mostrando que a posição da vogal foi realizada de maneira mais posterior nesses casos.

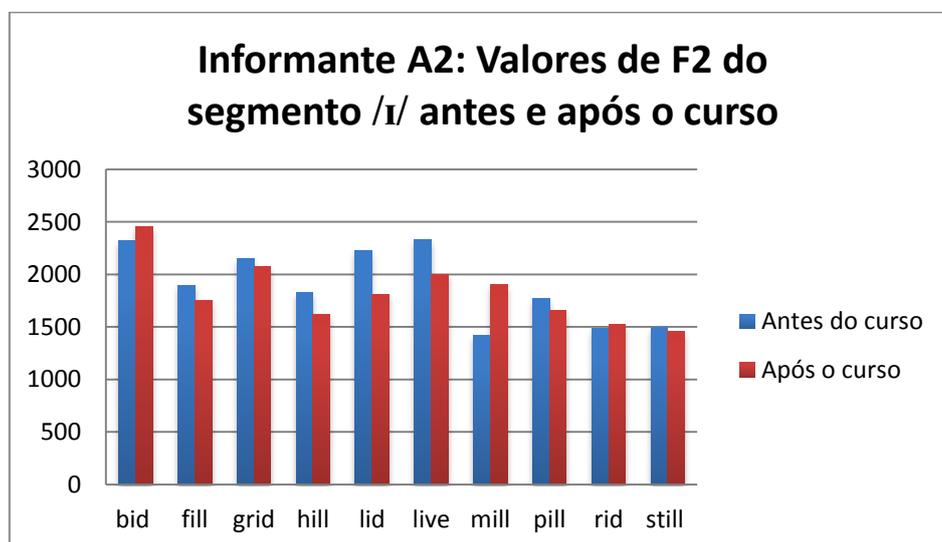


Gráfico 17: Os valores médios de F2 na produção de /ɪ/ pelo informante A2 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito à duração de /ɪ/, em 60% dos enunciados (*bid*, *lid*, *live*, *mill*, *rid* e *still*), houve alterações significativas e o segmento foi produzido com duração menor. Em *fill*, a duração foi maior e em *hill* e *pill*, não houve mudanças significativas.

Quadro 13: Duração do segmento /ɪ/ em milissegundos pelo informante A2

Informante A2: Valores da duração do segmento /ɪ/ em milissegundos (ms)		
PALAVRAS	ANTES DO CURSO	APÓS O CURSO
<i>bid</i>	98	76
<i>fill</i>	53	60
<i>grid</i>	68	74
<i>hill</i>	63	61
<i>lid</i>	84	60
<i>live</i>	78	47
<i>mill</i>	75	63
<i>pill</i>	67	65
<i>rid</i>	127	84
<i>still</i>	55	45

Fonte: Elaboração própria

O informante A3

Quanto ao informante A3, os valores de F1 referentes à produção de /i:/ foram menores depois da disciplina sobre pronúncia em todas as palavras analisadas. Isso significa que a vogal em questão foi produzida com a altura da língua superior em relação à primeira gravação, o que pode ser visto de maneira mais detalhada no gráfico seguinte:

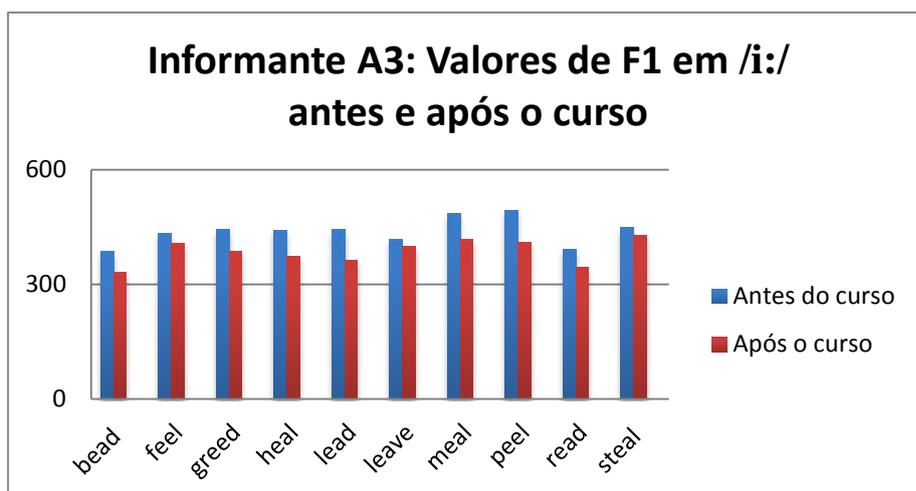


Gráfico 18: Os valores médios de F1 na produção de /i:/ pelo informante A3 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

A respeito da posição da língua para a vogal /i:/, nas palavras *bead*, *feel* e *meal*, o valor para F2 foi mais alto, sendo o segmento em questão pronunciado de maneira mais anterior no pós curso. Em *greed*, *heal* e *read*, a mudança não foi significativa. Já em *lead*, *leave*, *peel* e *steal*, a posição de /i:/ foi mais posterior na segunda gravação do que na primeira.

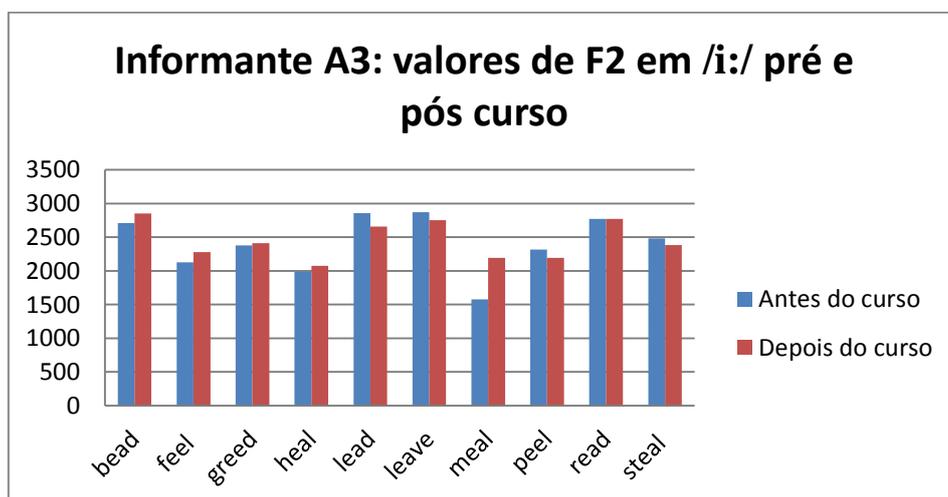


Gráfico 19: Os valores médios de F2 na produção de /i:/ pelo informante A3 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

Quanto à duração de /i:/, em 50% dos casos a duração foi maior após o curso e nos outros 50% a duração foi um pouco mais baixa, mas sem grandes alterações.

Quadro 14: Duração do segmento /i/ em milissegundos por A3

Informante A3: Valores da duração do segmento /i:/ em milissegundos (ms)		
PALAVRAS	ANTES DO CURSO	APÓS O CURSO
<i>bead</i>	86	142
<i>feel</i>	76	75
<i>greed</i>	90	88
<i>heal</i>	76	130
<i>lead</i>	67	115
<i>leave</i>	96	91
<i>meal</i>	65	67
<i>peel</i>	71	110
<i>read</i>	120	121
<i>steal</i>	40	91

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito ao segmento vocálico /i/, em 60% das produções houve o aumento de F1, sendo assim, a altura da língua foi mais baixa no pós curso. Em *hill* e *pill*, as mudanças não foram significativas. E para *fill* e *still*, o valor de F1 foi mais baixo.

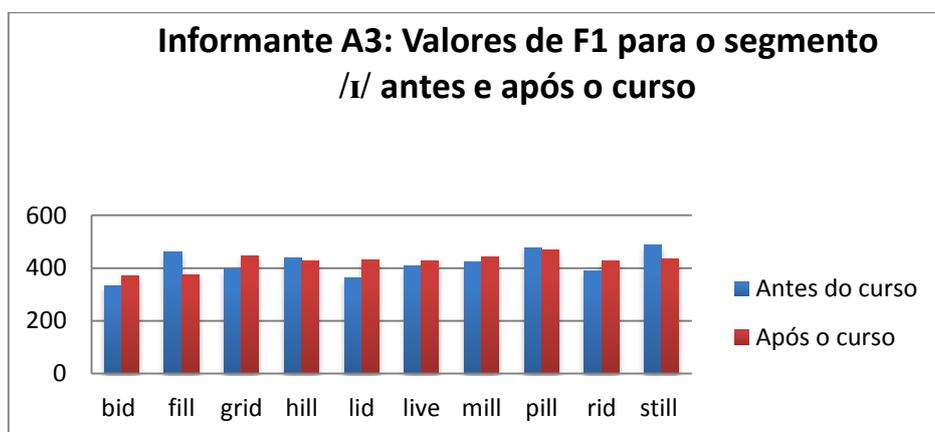


Gráfico 20: Os valores médios de F1 em /i/ por A3 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

A respeito da produção de /ɪ/ quanto à posição da língua no trato vocálico, após o curso, 60% das palavras foram produzidas com o F2 mais baixo, ou seja, a língua estava em posição mais posterior. Nos outros 40% (*bid*, *fill*, *lid* e *live*), os valores de F2 foram mais altos, portanto, a posição da língua estava mais anterior do que posterior.

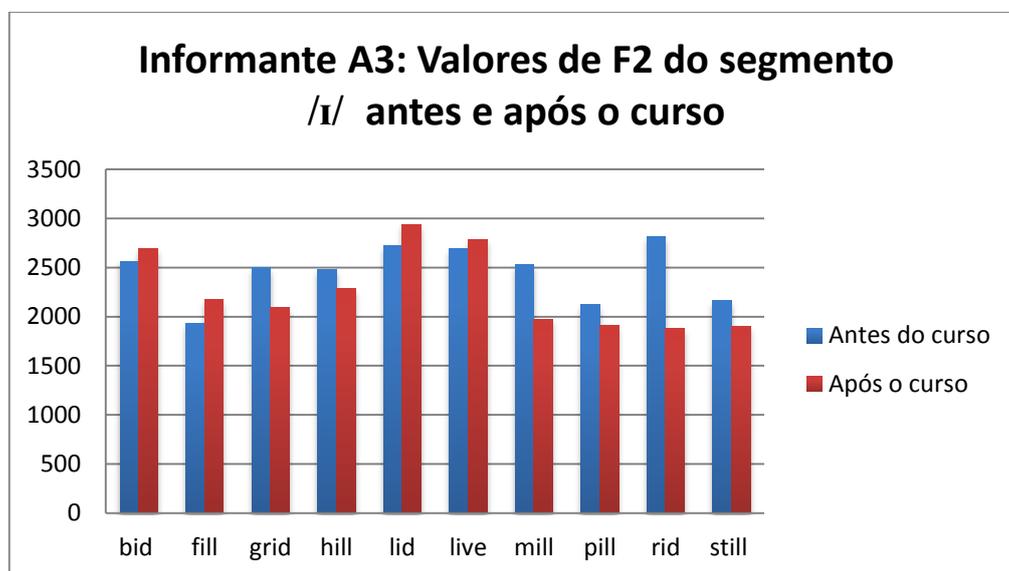


Gráfico 21: Os valores médios de F2 em /ɪ/ por A3 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

Sobre a duração de /ɪ/, em apenas 30% das palavras (*live*, *pill* e *still*), a duração desse segmento foi menor. Em *hill*, *lid* e *mill*, as alterações não foram relevantes. Nos outros 40%, a duração foi maior para a segunda gravação.

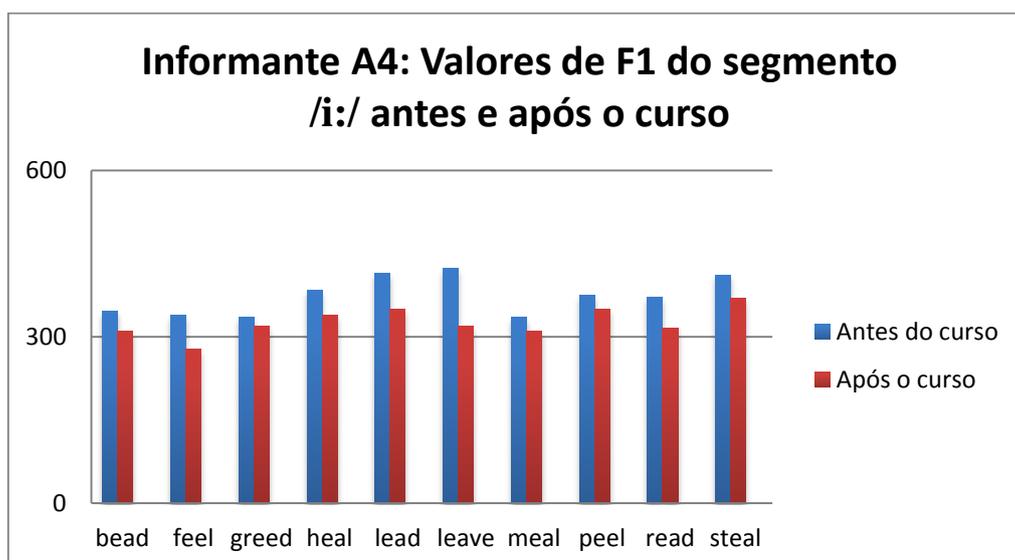
Quadro 15: Duração do segmento /ɪ/ em milissegundos pelo informante A3

Informante A3: Valores da duração do segmento /ɪ/ em milissegundos (ms)		
PALAVRAS	ANTES DO CURSO	APÓS O CURSO
<i>bid</i>	92	116
<i>fill</i>	72	120
<i>grid</i>	74	83
<i>hill</i>	76	74
<i>lid</i>	99	96
<i>live</i>	97	76
<i>mill</i>	69	64
<i>pill</i>	80	60
<i>rid</i>	49	78
<i>still</i>	99	67

Fonte: Elaboração própria

O informante A4

Em relação à altura da língua nas produções da vogal /i:/, a partir do gráfico abaixo, vemos que, após o curso sobre pronúncia, em 100% dos enunciados o valor de F1 foi menor, indicando que a altura da língua estava mais alta em todos esses casos.

**Gráfico 22:** Os valores médios de F1 em /i:/ por A4 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

Já sobre a posição da língua no trato vocálico, vemos que os resultados de F2 diferem de F1. Apesar de a altura da língua ter sido modificada em todas as produções de A4, o mesmo não aconteceu com a posição, sendo que somente em 40% das palavras (*feel, leave, meal e read*), a língua estava em posição mais anterior no pós curso.

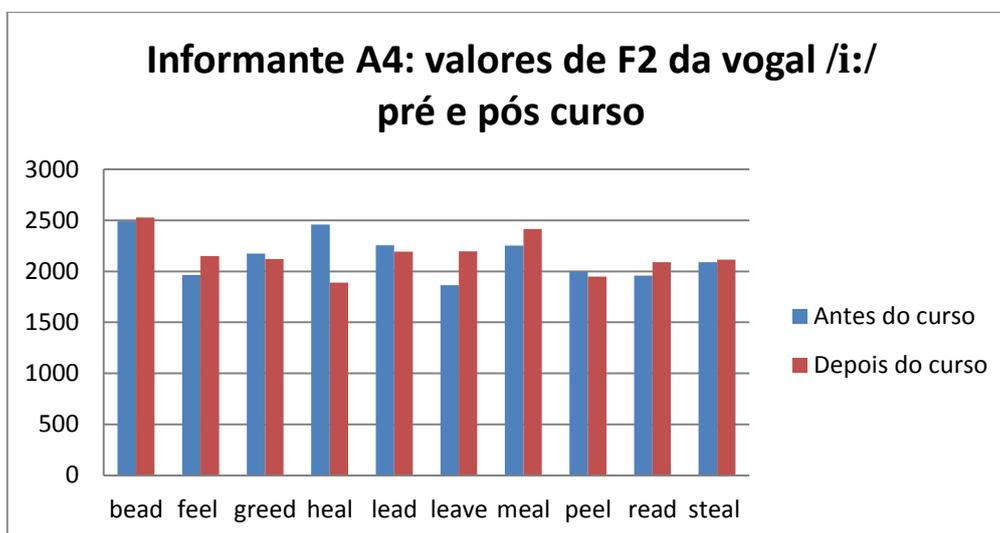


Gráfico 23: Os valores médios de F2 em /i:/ por A4 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

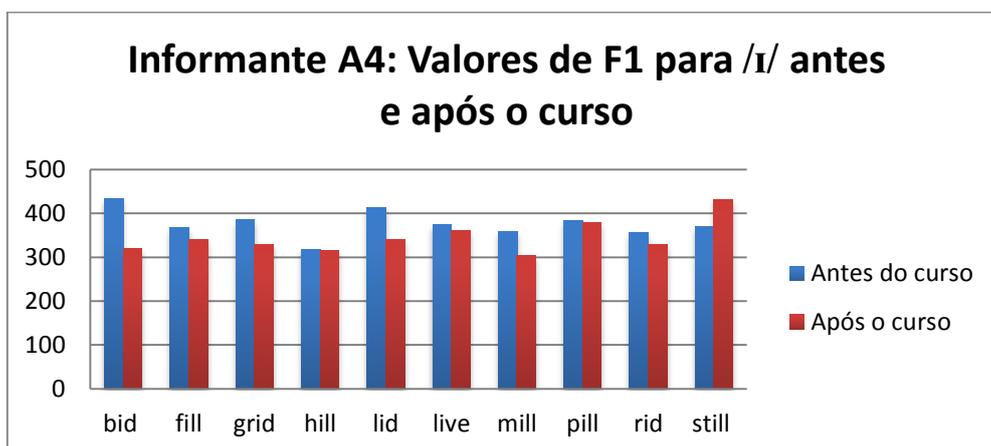
Sobre a duração de /i:/, após a disciplina, os valores aumentaram em 50% das produções; nos outros 50%, as mudanças não foram significativas.

Quadro 16: Duração do segmento /i:/ em milissegundos pelo informante A4

Informante A4: Valores da duração do segmento /i:/ em milissegundos (ms)		
PALAVRAS	ANTES DO CURSO	APÓS O CURSO
<i>bead</i>	86	142
<i>feel</i>	76	75
<i>greed</i>	90	88
<i>heal</i>	76	130
<i>lead</i>	67	115
<i>leave</i>	96	91
<i>meal</i>	65	67
<i>peel</i>	71	110
<i>read</i>	120	121
<i>steal</i>	40	91

Fonte: Elaboração própria

Quanto à produção do segmento /i/ por A4, observamos que, na maioria das palavras, o valor de F1 foi menor após o curso, mostrando que a altura da língua foi mais alta num segundo momento, característica própria do segmento /i:/ e não de /i/.

**Gráfico 24:** Os valores médios de F1 em /i/ por A4 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

Sobre a produção de /i/ do ponto de vista da posição da língua no trato vocálico, sabemos que se trata de um som mais posterior quando comparado a /i:/. Nesse sentido, valores mais baixos de F2 indicam uma posição mais posterior do que anterior. No

gráfico a seguir, pode-se inferir que, na maioria das produções, os valores de F2 foram maiores após o curso, indicando que A4 produziu os sons de forma mais anterior do que posterior no trato vocálico, sendo que tal característica articulatória é mais recorrente em /i:/ do que em /ɪ/.

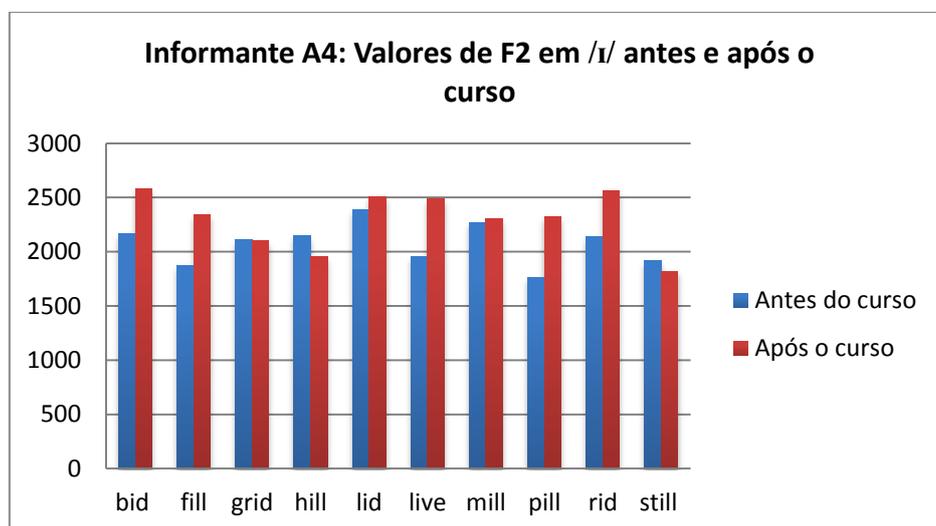


Gráfico 25: Os valores médios de F2 em /ɪ/ por A4 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

Em relação à duração média das vogais alvos de nossa pesquisa, na sequência apresentamos os valores em milissegundos da duração do segmento /ɪ/ produzidos pelo informante A4. Em 40% das produções, a duração foi maior após o curso, em 40% não houve alterações e nos outros 20%, a duração foi menor.

Quadro 17: Duração da vogal /i/ em milissegundos pelo informante A4

Informante A4: Valores da duração do segmento /i/ em milissegundos (ms)		
PALAVRAS	ANTES DO CURSO	APÓS O CURSO
<i>bid</i>	78	85
<i>fill</i>	45	70
<i>grid</i>	74	73
<i>hill</i>	66	50
<i>lid</i>	94	120
<i>live</i>	97	85
<i>mill</i>	60	68
<i>pill</i>	56	61
<i>rid</i>	52	62
<i>still</i>	53	57

Fonte: Elaboração própria

O informante A5

No que concerne à pronúncia do segmento vocálico /i:/, após a disciplina, o informante A5 realizou somente um enunciado, de um total de dez, com a altura da língua superior. Ou seja, somente nesse enunciado o valor médio de F1 foi menor na segunda gravação. Na maioria dos enunciados, em torno de 60%, a altura da língua foi produzida de maneira mais baixa, sendo esta uma característica de /i/. Quanto às outras produções (30%), os valores de F1 foram similares. É interessante mencionar que, em *bead*, percebemos um alongamento da vogal e uma semelhança ao som de /ε/ ao fim do curso.

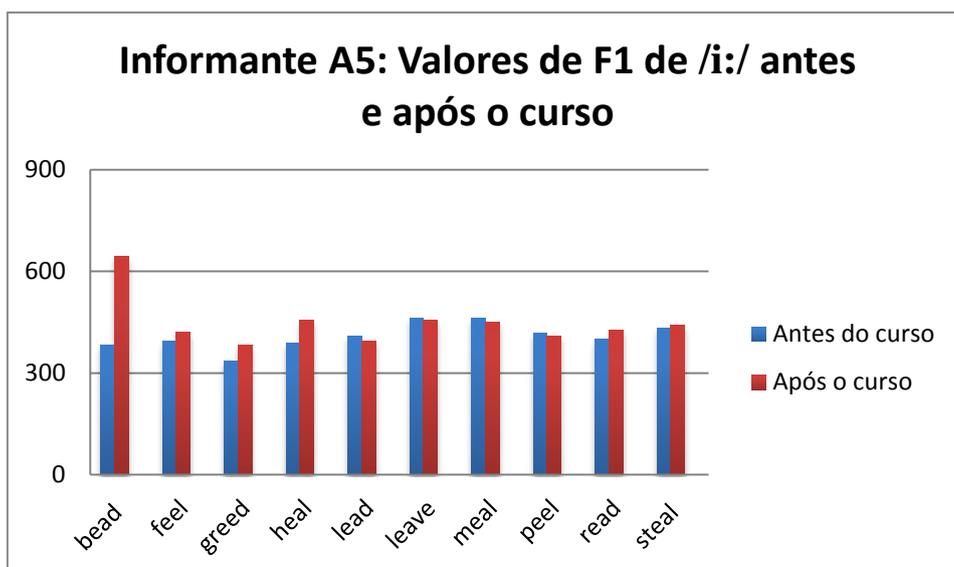


Gráfico 26: Os valores médios de F2 em /i:/ por A5 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

Quanto aos valores de F2 em /i:/ nas produções de A5, de um total de dez enunciados, sete tiveram os valores de F2 mais baixos após o curso, indicando que a posição da língua pode estar levemente mais recuada nesses sons. Somente em *steal* o valor foi maior e em *bead* a diferença foi parecida nos dois momentos.

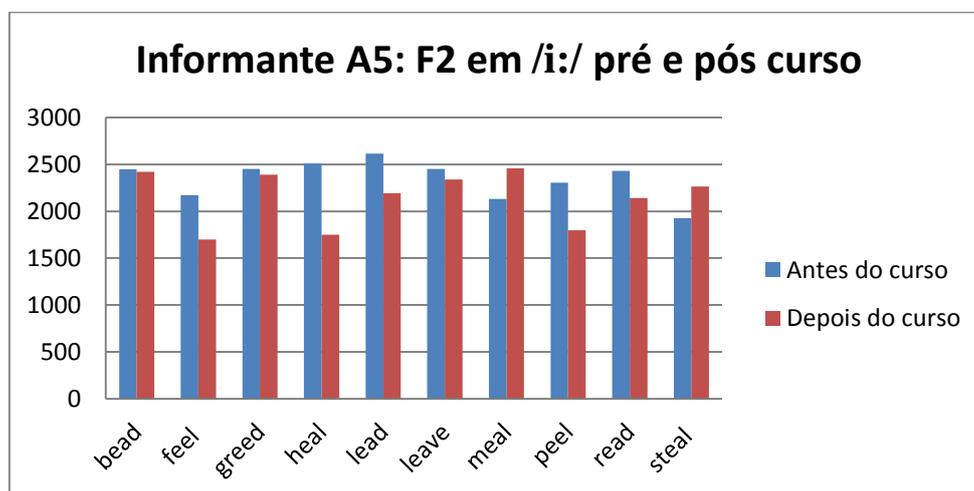


Gráfico 27: Os valores médios de F2 em /i:/ por A5 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

Quanto à duração, os valores mais significativos foram em *greed*, *peel* e *read*, palavras nas quais houve um aumento da duração, e em *feel*, *heal* e *lead* em que ocorreram durações menores em relação à primeira gravação.

Quadro 18: Duração da vogal /i:/ em milissegundos pelo informante A5

Informante A5: Valores da duração do segmento /i:/ em milissegundos (ms)		
PALAVRAS	ANTES DO CURSO	APÓS O CURSO
<i>bead</i>	133	130
<i>feel</i>	73	55
<i>greed</i>	88	130
<i>heal</i>	98	70
<i>lead</i>	128	97
<i>leave</i>	109	112
<i>meal</i>	65	57
<i>peel</i>	48	80
<i>read</i>	62	98
<i>steal</i>	94	97

Fonte: Elaboração própria

Na sequência, discorreremos acerca do segmento /ɪ/ quanto à altura e posição da língua e também sobre sua duração em milissegundos.

No que diz respeito à altura da língua, a qual está relacionada aos valores médios de F1, notamos, pelo gráfico a seguir, que, em *bid*, *grid*, *mill*, *pill* e *rid*, os valores de F1 aumentaram em relação à primeira produção, anterior à disciplina, o que implica que, nessas palavras, a altura da língua estava relativamente mais baixa. Nos enunciados com *fill*, *hill*, *still* e *lid*, a altura da língua estava, possivelmente, mais alta. Quanto à *lid* e *live*, em um primeiro momento houve a produção do ditongo /aɪ/ em vez do segmento /ɪ/, o que na segunda gravação foi mudado para /i/. No caso de *mill*, antes do curso, o segmento foi produzido como algo próximo de /i/, enquanto após o curso esse som se assemelhou ao som de /a/.

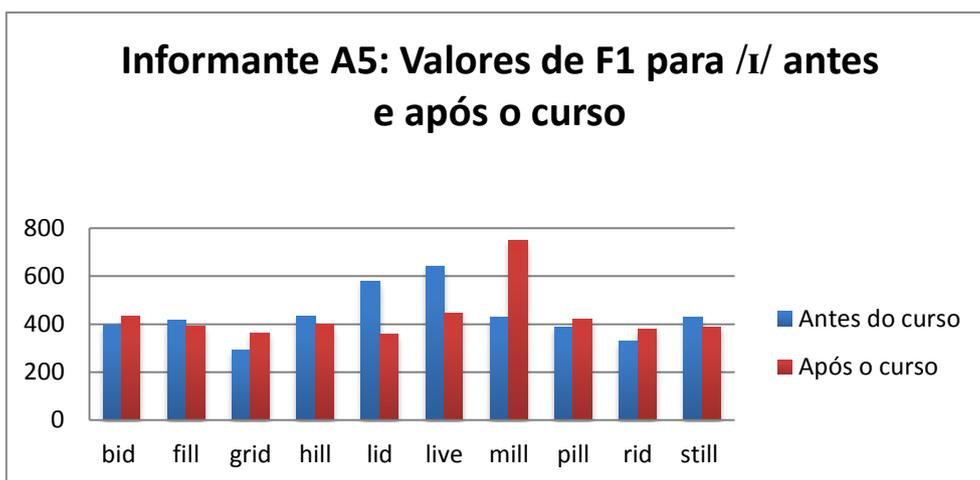


Gráfico 28: Os valores médios de F1 em /ɪ/ por A5 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

Em relação à posição de /ɪ/, por meio dos valores de F2 descritos no gráfico a seguir, vemos diferenças mais consideráveis em *hill*, *live* e *still*, em que o valor de F2 foi maior, indicando que a língua estava em posição mais anterior nessas produções. Por outro lado, em *bid*, *fill*, *grid*, *mill* e *lid*, os valores foram menores após o curso, indicando uma posição mais posterior no trato vocálico e, conseqüentemente, mais aproximada do som /ɪ/.

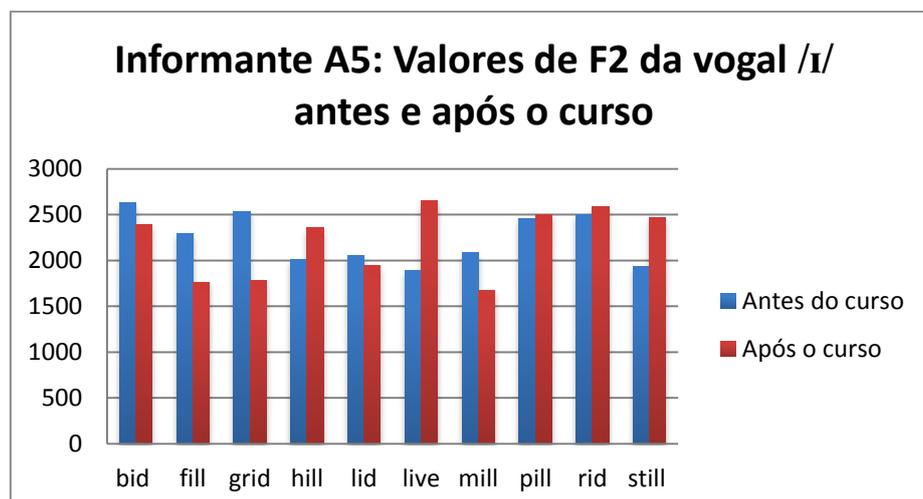


Gráfico 29: Os valores médios de F2 em /ɪ/ por A5 antes e após o curso

Fonte: Elaboração própria

Por fim, faremos algumas considerações sobre a duração desses segmentos no pré e pós curso. Na maioria dos enunciados, houve o aumento da duração da vogal /ɪ/.

Em *lid* e *live*, os valores de F2 foram mais baixos, muito provavelmente pelo fato de que, antes do curso, foi produzido um ditongo /ai/ e, após o curso, houve a produção de /i/.

Quadro 19: Duração da vogal /i/ em milissegundos pelo informante A5

Informante A5: Valores da duração do segmento /i/ em milissegundos (ms)		
PALAVRAS	ANTES DO CURSO	APÓS O CURSO
<i>bid</i>	69	73
<i>fill</i>	75	79
<i>grid</i>	74	90
<i>hill</i>	45	70
<i>lid</i>	160	70
<i>live</i>	170	80
<i>mill</i>	55	102
<i>pill</i>	57	61
<i>rid</i>	85	99
<i>still</i>	66	59

Fonte: Elaboração própria

De modo geral, as gravações em áudio das produções de nossos aprendizes em relação aos sons /i:/ e /ɪ/, obtidas ao longo do segundo semestre de 2016, foram de grande valia para a análise. Por meio da análise do instrumento em questão, constatamos que houve uma diferença na produção dos referidos sons pela maioria dos alunos. Entretanto, ficou claro que, em muitas produções, não houve uma diferença significativa, e, em algumas, houve a inversão das características acústicas e articulatórias dos segmentos, fazendo com que o aluno cometesse um erro, quando havia produzido tal segmento de forma correta.

4.2 A análise cognitiva dos dados

A partir dos resultados descritos anteriormente, podemos dizer que houve uma evolução na aquisição e aprendizagem da pronúncia da maioria dos informantes quanto à altura (F1) e posição (F2) da língua no trato vocálico. Essa evolução pode estar

relacionada a uma mudança na categorização dos sons da LE, ou seja, o aluno pode ter percebido que há sons semelhantes entre as línguas, reorganizando o seu crivo fonológico, e, assim, categorizando os sons da LE de acordo com seu próprio sistema fonológico.

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, tomamos o erro como um elemento valioso de informação acerca do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (CORDER, 1967) e não como um elemento indesejável que deveria ser evitado. O erro pode nos indicar um lapso do aluno causado por fatores externos, como quando o filtro afetivo está muito alto ou muito baixo, ou também pode nos indicar as estratégias utilizadas por esse aprendiz em seu processo de aprendizagem da LE.

No que diz respeito ao informante A1, houve uma evolução em 100% dos enunciados quanto à altura da língua na produção de /i:/; já para a posição da língua, a evolução se deu em 40% dos enunciados e a duração foi relativamente maior em 30% dos casos. Para o segmento /ɪ/, houve evolução em 50% das produções, sendo que, antes do curso, um dos segmentos foi produzido como o ditongo /aɪ/, cujo som se deu de maneira diferente ao fim do curso, com características mais próximas de /i/. Tal fato pode estar relacionado a um lapso momentâneo do aprendiz ou a uma testagem de hipóteses.

O informante A2 obteve êxito em 60% das produções quanto à altura da língua e em 50% quanto à posição na produção de /i:/; sobre a duração, em 60% das palavras houve um aumento considerável da duração. No que tange ao segmento /ɪ/, houve evolução em 70% das produções em relação a F1; quanto à F2 (posição da língua), também houve melhora em 70% dos casos e, na duração, os valores foram menores em 60% dos enunciados.

A melhora na pronúncia desse aprendiz pode estar relacionada a uma maior percepção das características acústicas próprias destes sons, ou a uma estratégia de aprendizagem de LE, ou até por uma transferência linguística devido às similaridades entre os segmentos vocálicos do inglês e do português. Os erros justificam-se por lapsos, estratégias de aprendizagem ou, inclusive, pela falta de compreensão necessária para perceber as peculiaridades dos sons da língua, devido à brevidade da disciplina.

Quanto ao informante A3, na produção do segmento /i:/ houve melhora em todos os enunciados do ponto de vista da altura da língua; já para a posição, esta melhora só foi percebida em 30% das realizações. Tal fato está relacionado à questão da interlíngua, na qual o aluno pode fazer uso de características próprias que não

pertencem nem à LE nem à LM. Além disso, a produção desse aluno está ligada a sua noção de crivo fonológico (categoriza os sons segundo sua LM) e surdez fonológica (supõe que ouviu determinado som).

Ainda sobre o informante A3, na produção da vogal /ɪ/, houve melhora em 60% dos enunciados quanto à altura e posição da língua; em relação à duração, em 30% dos enunciados, o segmento teve duração menor após o curso.

No tocante ao informante A4, na pronúncia de /i:/, a evolução foi observada em todos os enunciados quanto à altura da língua; sobre a posição, a evolução foi percebida em apenas 40% das produções e, acerca da duração, metade dos enunciados foi pronunciada com duração maior e a outra metade com duração menor após a disciplina sobre os sons de LI. Quanto à produção de /ɪ/, houve mudanças no sentido oposto à produção do determinado som, que podem ter sido ocasionadas por um lapso, ou, muito provavelmente, por uma hipergeneralização de regras, na qual o estudante aplica as características do som /i:/ ao som semelhante /ɪ/.

É válido mencionar que, nas produções de A1, A2, A3 e A4, se notou uma evolução mais significativa na pronúncia de /i:/. Tal fato pode ser relacionado à noção de crivo fonológico. Neste processo, o aluno pode fazer uso de estratégias de aprendizagem, como quando produz o som /i:/ de maneira mais exata em comparação à produção do som /ɪ/. Isso porque o som /i:/ pode ser mais fácil para produzir, uma vez que tem uma similaridade maior como o /ɪ/ do português, utilizado para reclamação. Assim, de maneira quase consciente, o aprendiz utiliza as operações que lhe parecem mais vantajosas para a aprendizagem de novos sons.

Em relação ao informante A5, também parece ter ocorrido uma hipergeneralização de regras em suas realizações, mas, nesse caso, essa se deu quanto à produção de /i:/, som no qual a altura da língua foi menor em todos os enunciados e a posição foi mais posterior em 70% dessas produções. No que se refere ao segmento /ɪ/, houve evolução em 50% dos casos acerca da altura da língua. Além disso, observamos a testagem de hipóteses nas palavras *lid* e *live*, em que houve primeiramente a produção de um ditongo e, após a disciplina, o som produzido foi parecido com /i/. A mesma estratégia de aprendizagem foi utilizada na palavra *mill*, para a qual foi realizada a produção de /i/ antes do curso e, posteriormente, houve a produção de um som parecido com o fonema /a/.

Em suma, percebemos que houve uma evolução na maioria dos alunos quanto à produção dos segmentos em questão. Esse progresso pode estar relacionado a uma maior percepção das características acústicas e articulatórias dos sons.

Com base nos conceitos de "surdez fonológica", de Polivanov (1931), de "crivo fonológico", de Trubetzkoy (1939), e no Modelo de Aprendizagem da Fala SLM, *Speech Learning Model*, de Flege (1981, 1991, 1995), podemos dizer que, nesses casos, o aluno começa a perceber os sons com as características fonológicas próprias da LE e não de sua LM. Isso resulta numa produção mais cuidada, na qual o aluno deixa de supor que ouviu determinado som e o percebe de maneira mais exata, sendo que o som antes percebido como idêntico passa a ser semelhante à sua LM, especificamente, com características suprasegmentais distintivas (tensão e duração).

Outros conceitos, como o de interlíngua de Selinker (1972), vinculado às estratégias e criação de hipóteses, também estão presentes na análise da produção de nossos aprendizes. A interlíngua justifica-se pelo fato de o aluno ainda produzir sons de seu *continuum* interlinguístico, com traços próprios das duas línguas. As estratégias de aprendizagem referem-se ao fato de o aluno poder produzir os sons da maneira que considerar mais vantajosa, o que muitas vezes ocorre pelo fato de ele não conhecer os sons com as características acústicas e articulatórias próprias da língua alvo. Ou, ainda, por fazer uso de testagem de hipóteses criadas por ele próprio em seu processo de aprendizagem.

Portanto, atrelados aos aspectos do ensino e aprendizagem de línguas e às características segmentais e prosódicas da língua portuguesa e da língua inglesa, também comentaremos os imaginários desses estudantes brasileiros em relação à língua inglesa, pois estes podem influenciar diretamente no processo de aprendizagem desta LE.

De modo geral, nossos informantes relataram que a língua inglesa é uma língua mediana para a aprendizagem, afirmando que o aprendizado pode ser facilitado até certo nível de proficiência e que, para ter proficiência na língua alvo, o aluno deve se dedicar ao estudo de suas peculiaridades. Por outro lado, uma pequena parcela de nossos informantes relatou se tratar de uma língua difícil e outra parcela relatou que era uma língua fácil de ser aprendida (quando comparada ao russo ou alemão) e que a facilidade de acesso aos filmes e à música nessa LE ajuda na fixação dos sons.

Quanto à habilidade oral e à pronúncia, antes do início de nossa disciplina, os aprendizes descreveram que essas habilidades eram trabalhadas somente por meio do

ensino da gramática, da repetição de frases, palavras e expressões, com curtos momentos dedicados à conversação ou apresentação de trabalhos. O que vai contra o proposto para o desenvolvimento da competência comunicativa de Hymes (1972), para quem o conhecimento do aluno não deve ser centrado somente no desenvolvimento da subcompetência linguística, mas sim no desenvolvimento de todas as subcompetências da competência comunicativa em um conjunto.

Com relação à opinião de nossos alunos a respeito de suas impressões após a disciplina ministrada, foram relatadas mudanças em seu desempenho, contudo, alguns mencionaram que começaram a alterar sua percepção quanto aos sons do inglês, mas que ainda necessitam de mais prática para conseguir um resultado significativo em sua produção oral.

Sobre as questões que os aprendizes desejariam que fossem mais trabalhadas no ensino da habilidade oral em sala de aula, a maioria citou o uso de músicas, áudio e vídeos atrelados ao ensino da pronúncia em geral e, ainda, 50% dos informantes citaram o uso da comparação das diferenças e similaridades entre os sons do português e do inglês.

Quando indagados sobre a importância da aprendizagem dos sons do inglês para sua formação como alunos e futuros professores, todos os alunos afirmaram que o ensino da pronúncia foi importante para sua formação na língua inglesa. A maioria relatou que, após o curso, tem mais facilidade em aprender e explicar alguns aspectos relacionados aos sons da LE. Ademais, uma grande parte afirmou que agora pode explicar com mais facilidade não somente os aspectos relacionados aos sons da LE, mas também as diferenças e similaridades entre os sons desta LE e de sua LM. Por fim, uma pequena parte disse que sentiu uma melhora na sua expressão oral na LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas observações apresentadas na análise desta investigação e nos estudos que refletem sobre o ensino e aprendizagem dos sons da língua inglesa, é possível verificar a necessidade de uma abordagem mais detalhada quanto ao ensino do aspecto fônico em sala de aula de ILE (inglês como língua estrangeira). Tal fato relaciona-se com as principais dificuldades dos aprendizes ao perceberem e produzirem os sons do inglês, dentre elas, podemos citar: a correspondência entre ortografia e pronúncia mais direta no português do que no inglês; o maior número de segmentos vocálicos na língua inglesa quando comparada à língua portuguesa, além dos sons semelhantes entre as referidas línguas – os quais parecem ser idênticos à percepção dos aprendizes quando, na verdade, possuem certas diferenças acústicas e articulatórias.

Neste sentido, vale ressaltar a problemática do trabalho com o aspecto fônico em sala de aula de ILE, que está relacionado ao aspecto cognitivo do aprendiz, bem como a seus objetivos, identificação e motivação para aprender a língua estrangeira e também permeia a prática do professor em sala de aula e o material didático, uma vez que o ensino do aspecto fônico não parece ser algo efetivamente trabalhado com os alunos (AGUENA, 2006). Assim sendo, observamos a necessidade de atualização dos professores no que diz respeito ao ensino da pronúncia, com o intuito de auxiliar o aluno na percepção e produção dos sons da língua estrangeira (KENWORTHY, 1987), bem como a inclusão de exercícios e atividades didáticas que tenham por objetivo a abordagem das características dos sons da língua estrangeira.

Dentre os objetivos gerais da presente investigação, citamos a apresentação e análise de questões intrínsecas ao processo de interlíngua de um grupo de estudantes brasileiros em relação ao ensino e à aprendizagem do inglês. No desenvolvimento da pesquisa, as questões sobre o processo de interlíngua foram apresentadas na primeira seção e aplicadas na análise cognitiva da seção quatro. Conforme os resultados obtidos, observou-se que a interlíngua está presente em muitas produções de nossos aprendizes, porque utilizam traços próprios que não pertencem à LM e ainda não são da LE, o que pode ser uma estratégia de aprendizagem. Já que o aluno muitas vezes desconhece as características fonológicas da LE, a compreensão deste processo, por parte do professor, é válida no sentido de que pode auxiliá-lo a compreender de maneira mais detalhada o processo cognitivo de seus aprendizes, resultando na reflexão de sua prática de ensino e em diferentes abordagens em sala de aula.

Os conceitos e modelos sobre aquisição e aprendizagem de sons em LE aqui discutidos são: o conceito de “surdez fonológica”, de Polivanov (1931), em que o aluno tem a tendência a supor ou não conseguir identificar determinado fonema, realizando-o de maneira diferente; o de “crivo fonológico”, proposto por Trubetzkoy (1939), segundo o qual as informações da LE passam pelo filtro perceptivo do estudante e ele os caracteriza de acordo com o sistema fonológico de sua LM e, por fim, o “Modelo de Aprendizagem da Fala de Flege” (1981, 1991, 1995), que compara os sons da língua materna e os da língua estrangeira em idênticos, semelhantes ou diferentes. Aplicando tais conceitos, verificamos, por meio de nossa análise e experiências em sala de aula, que, no início da disciplina, muitos alunos não percebiam as características fonológicas inerentes aos sons da LE, por isso, os produziam de maneira inexata. Ao final da disciplina, os alunos apresentaram em suas gravações orais uma produção mais cuidada. Além disso, nos questionários aplicados ao fim da disciplina, os aprendizes relataram que começaram a perceber as características fonológicas da LE e suas diferenças e semelhanças com a LM e, por isso, prestavam mais atenção na sua produção. Outro dado relevante para a pesquisa é que alguns informantes, segundo eles próprios, conseguiam perceber os sons de maneira diferente, mas ainda não conseguiam produzi-los da maneira como os percebiam.

Neste sentido, observamos que tais conceitos sobre o ensino e a aprendizagem dos sons podem auxiliar o trabalho do professor na identificação dos processos cognitivos que permeiam a aprendizagem dos sons de uma LE. É importante que o professor tenha consciência de tais conceitos e modelos, pois, desta maneira, pode adequar a sua abordagem e as atividades em sala de aula com o intuito de proporcionar uma reflexão mais profunda acerca da percepção e produção dos sons do inglês para os seus aprendizes.

Um dos objetivos específicos da investigação partiu de um experimento de natureza fonético-acústica, pelo qual pudemos apresentar um recorte da produção dos sons /i:/ e /ɪ/ por nossos informantes e analisar as características acústicas antes e após a disciplina, observando questões inerentes ao ensino e à aprendizagem de línguas. Por meio desse experimento, foi possível discutir de maneira mais aprofundada as questões de interlíngua, os conceitos e modelos teóricos sobre o ensino e a aprendizagem de sons, assim como questões relativas à evolução da percepção e produção desses segmentos vocálicos quanto a sua duração e articulação. Segundo os resultados desta análise acústica, observou-se que a abordagem das características fonológicas dos sons

em sala de aula de ILE, bem como a comparação com os sons da LM pode auxiliar o estudante a refletir sobre sua percepção e produção, fazendo com que se torne mais inteligível e confiante em sua comunicação.

Mediante os resultados obtidos na análise acústica de determinados sons, notamos que a inclusão do aspecto fônico no ensino de LE pode auxiliar na percepção e produção de nossos aprendizes, uma vez que a maioria obteve uma melhora em sua pronúncia. Através dos questionários, foi possível verificar que, apesar de suas produções não terem melhorado efetivamente, eles estavam percebendo os sons da LE de maneira mais detalhada.

Portanto, consideramos importantes dois âmbitos de preocupação de nossa investigação: por um lado, o desenvolvimento da produção oral dos estudantes a partir do conhecimento de aspectos teóricos e práticos dos sons da LE e, por outro, a questão do ensino e da formação do professor. Quanto à formação de professores, por meio dos questionários semiestruturados aplicados ao final da disciplina sobre os sons, foi possível observar que o trabalho com o ensino do aspecto foi pouco explorado no ensino de nossos informantes, sendo que, para eles, a pronúncia também se mostra importante no ensino da língua inglesa, pois, muitas vezes, sentem dificuldade em pronunciar certos sons. Nos resultados apresentados, também observamos que o trabalho com o ensino do aspecto fônico nos cursos de formação de professores traz mudanças positivas na percepção e produção dos sons da LE, além de ser importante para que os professores possam refletir sobre o ensino do aspecto fônico e abordá-los de maneira mais consciente em sala de aula de ILE.

Assim sendo, é interessante considerar o trabalho com a percepção e produção dos sons com suas características acústicas e articulatórias em sala de aula de LE para o aprimoramento da pronúncia de alunos de ILE, assim como é importante que o professor conheça alguns conceitos teóricos sobre o ensino e aprendizagem de sons em LE, bem como as diferenças e similaridades no que tange aos sons de sua LM e da LE a ser ensinada.

Ao final desta pesquisa, podemos elencar algumas sugestões para discussão no âmbito do ensino e aprendizagem de sons. Acreditamos que o ensino do aspecto fônico na língua-alvo não deve ser restringido apenas a modelos de repetição. Do mesmo modo, consideramos extremamente relevante para o aluno conhecer as diferenças e similaridades dos sons de sua LM e LE, bem como suas características acústicas e articulatórias com o intuito de promover sua evolução na percepção e produção dos sons

da LE. Contudo, sentimos necessidade de compartilhar os resultados obtidos nesta pesquisa com outros professores para verificar suas observações em contextos diferentes.

Por fim, acreditamos que esta investigação possa contribuir para estudos futuros direcionados à inclusão do ensino do aspecto fônico nos cursos de formação de professores e salas de aula de língua estrangeira. É válido ressaltar que este estudo pretende ser apenas o início de pesquisa sobre o tema e uma contribuição para alunos, professores e pesquisadores da área, pois há poucos trabalhos sobre tal temática, sendo que, para futuras pesquisas, se pretende analisar os diversos aspectos aqui levantados de maneira mais aprofundada.

REFERÊNCIAS

AGUENA, A. M. **Contribuições da fonética acústica para a formação do professor de inglês: um estudo de caso.** 2006. 238 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BARBOSA, P. A. ‘Syllable timing in Brazilian Portuguese’: uma crítica a Roy Major. **D.E.L.T.A.**, v. 16, n. 2, p. 369-402, 2000.

BARBOSA, P.; MADUREIRA, S. **Manual de fonética acústica experimental.** São Paulo: Cortez Editora, 2015.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat: Doing phonetics by computer.** Disponível em: <<http://www.praat.org/>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

CAGLIARI, L. C. **Algumas considerações sobre a duração silábica: um estudo com dados do Projeto de Gramática do Português Falado.** Campinas: Ed. da UNICAMP – IEL, 1993.

_____. **Elementos de Fonética do Português Brasileiro.** São Paulo: Paulistana, 2007.

_____. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia.** 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa.** 44. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARVALHO, K. C. H. P. de. Estudo fonético-acústico dos róticos no português e no espanhol para uma aplicação pedagógica. **Estudos Linguísticos**, v. XXXV, p. 1090-1096, 2006.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching Pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CORDER, S. P. The significance of learners’ errors. **Int. Rev. Appl. Linguist.**, 5, p. 161-169, 1967.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Pronúncia do Inglês para falantes do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2012.

CRYSTAL, D. **A Dictionary of Linguistics and Phonetics.** 6. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Landscapes of Qualitative Research.** Themes and Issues. Los Angeles: Sage, 1998.

FANT, G. **Acoustic Theory of Speech Production.** The Hague: Mouton, 1960.

FLEGE, J. E. The Phonological Basis of Foreign Accent: A Hypothesis. **TESOL Quarterly**, v. 15, n. 4, p. 443-455, 1981.

_____. Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning. In: HUEBNER, T.; FERGUSON, C. A. (Eds.). **Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories.** Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1991. p. 249-290.

_____. Second-language speech learning: Theory, findings and problems. In: STRANGE, W. (Ed.). **Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research.** New York: York Press, 1995. p. 233-277.

FUJIMURA, O.; ISHIDA, H.; KIRITANI, S. Computer-controlled radiography for observation of movements of articulatory and other human organs. **Computational Biology and Medicine**, 3, p. 371-384, 1973.

GODOY, M. B. S.; GONTOW, C.; MARCELINO, M. **English Pronunciation for Brazilians.** Barueri: Disal, 2006.

HAMMERLY, H. **Synthesis in Second Language Teaching.** Blaine, Wash: Second Language Publications, 1986.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics.** Londres: Penguin Books, 1972.

JOSSO, M. C. Uma experiência formadora: a abordagem biográfica como metodologia de pesquisa-formação. In: **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 113-144.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford: Pergamon, 1981.

KENT R. D.; READ, C. **Análise acústica da fala.** Tradução de Alexsandro Meireles. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

KENWORTHY, J. **Teaching English Pronunciation.** London: Longman, 1987.

LADEFOGED, P., JOHNSON, K. **A course in phonetics.** 6. ed. Boston: Thomson Wadsworth, 2011.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language research.** London, New York: Longman, 1991.

LLISTERRI, J. **Introducción a la fonética: el método experimental**. Barcelona: Anthropos, 1991.

MASCHERPE, M. **Análise Comparativa dos Sistemas Fonológicos do Inglês e do Português**. São Paulo: Oficinas da Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais S. A, 1970.

MARTINS, M. J. **Estudo acústico da pronúncia de pares mínimos vocálicos do inglês por falantes nativos, professores brasileiros e alunos de nível intermediário e avançado**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

MARTINET, A. **La linguística sincrônica**. Estudios e investigaciones. Madri: Gredos, 1968.

MARUSSO, A. S. Princípios Básicos da Teoria Acústica de produção da Fala. **Revista Estudos da Linguagem**, v. 13, n. 1, p. 19-43, 2005.

MCARTHUR, T. **The Oxford Companion to the English Language**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

MIGLIORINI, L.; MASSINI-CAGLIARI, G. Sobre o ritmo do Português Brasileiro: evidências de um padrão acentual. **ReVEL**, v. 8, n. 15, p. 310-328, 2010. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_15_sobre_o_ritmo.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v. 1. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NIMZ, K. Sound perception and production in a foreign language: does orthography matter? **Potsdam Cognitive Science Series**. Disponível em: <<https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/8879/pcss9.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

POLIVANOV, E. D. A percepção dos sons de uma língua estrangeira. In: TOLEDO, D. (Org.). **Círculo Linguístico de Praga: estruturalismo e semiologia**. Porto Alegre: Editora Globo, 1931/1978.

PRATOR, C.; ROBINETT, B. W. **Manual of American English pronunciation**. 4 th ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 2002.

REIS, M. S. Percepção de sons de língua estrangeira pelo Modelo de Assimilação Perceptual. Domínios de Lingu@gem. **Revista Eletrônica de Linguística**, v. 5, n. 1, p. 85-109, 1º sem., 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/12357/8057>>. 2011. Acesso em: 24 abr. 2016.

ROACH P. **English Phonetics and Phonology**. A practical course. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SANDES, E. I. A. **Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola.** Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madri: Arco/Libros, 1999.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**; International Review of Applied Linguistics, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

STRANGE, W. (Ed.). **Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues in Cross-Language Speech Research.** Timonium, MD: York Press, 1995. p. 233-277.

TRUBETZKOY, N. S. **Principios de fonología.** Madri: Cincel, 1939/1973.

ANEXO 1 – Bibliografia do curso sobre pronúncia

CAMBRIDGE dictionaries online. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

CELCE-MURCIA, M. et al. *Teaching pronunciation: a course book and reference guide*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2010.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. *Teaching English as a second or foreign language*. 4. ed. Independence KY: Cengage Learning, 2012.

CHOMSKY, N.; HALLE, M. *The sound pattern of English*. 2. ed. Cambridge: The MIT Press, 1991.

COLLINS COBUILD. *Advanced Dictionary of English*. 7. ed. Hampshire: Heinle Cengage Learning, 2012.

CRYSTAL, D. *The Cambridge encyclopedia of the English language*. 2. ed. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2003.

HANCOCK, M. *English pronunciation in use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HEWINGS, M. *Pronunciation practice activities*. Cambridge: CUP, 2004.

_____. *Pronunciation tasks: a course for pre-intermediate learners*. Cambridge: CUP, 1993.

HUGHES, A.; TRUDGILL, P.; WATT, D. *English accents and dialects: an introduction to social and regional varieties of English in the British Isles*. 5. ed. London: Routledge, 2012.

MAYOR, M. (Ed.). *Longman dictionary of contemporary English*. 5. ed. Harlow: Pearson Longman, 2009. Versão online disponível em: <<http://www.ldoceonline.com/>>. Acesso em 10 set. 2015.

ROACH, P. *English phonetics and phonology: a practical course*. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SUMMERS, D. (Ed.). *Longman language activator*. 2. ed. Harlow: Longman, 2000.

UNDERHILL, A. *Sound foundations. Learning and teaching pronunciation*. 2. ed. Oxford: Macmillan, 2005.

ANEXO 2 – Programa da disciplina sobre pronúncia

PROGRAMA DAS DISCIPLINAS

UNIDADE UNIVERSITÁRIA: Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara
CURSO: Letras
MODALIDADE: Bacharelado/Licenciatura
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL: Letras Modernas
IDENTIFICAÇÃO: O texto, o léxico, a gramática e os sons do inglês

CÓDIGO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO	SEQUÊNCIA ACONSELHADA
LEM8440	Disciplina	2º Ano
OBRIG./OPT./EST./PCC	PRE/CO/REQUISITOS	ANUAL/SEM.
Obrigatória	Não há	Anual

CREDITO	CARGA HORÁRIA TOTAL	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA			
		TEÓRICA	PRÁTICA	TEO/PRAT.	OUTRAS
04	60				

NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA			
AULAS TEÓRICAS	AULAS PRÁTICAS	AULAS TEO/PRÁTICAS	OUTRAS
40	40		

OBJETIVOS: (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)
Com vistas à instrumentalizar o aluno na produção e recepção de textos orais e escritos em inglês de nível básico até pré-intermediário, levá-lo a (a) ampliar o conhecimento léxico-gramatical do inglês de modo sistemático através do conhecimento e exploração do universo dos diferentes tipos de dicionário, recurso linguístico indispensável para o aprendizado, estudo e ensino da língua inglesa; (b) familiarizar-se com os principais elementos fonéticos e fonológicos da língua inglesa contemporânea na suas variantes cultas britânica e norte-americana, através do uso do Alfabeto Fonético Internacional e da prática de pronúncia.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das Unidades)
<ol style="list-style-type: none"> 1. O universo dos dicionários e gramáticas de língua inglesa <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Apresentação dos diferentes tipos de dicionários e gramáticas para o estudo e ensino do inglês. 1.2 Caracterização das gramáticas e da estrutura dos diferentes tipos de dicionários 2. O dicionário e a gramática enquanto ferramentas para o aprendizado do inglês <ol style="list-style-type: none"> 2.1 O uso da gramática e dos diferentes tipos de dicionários na produção e recepção de textos. 3. O universo dos sons do inglês <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Apresentação dos elementos e convenções 3.2 Exploração dos tipos de sons 3.3 Estudo das combinações e dos contrastes 3.4 Estudo do acento e da prosódia

METODOLOGIA DO ENSINO
Exposição e explicação dos conteúdos; Proposição e resolução de problemas; Pesquisa de material bibliográfico e de conteúdos específicos; Oficinas de produção de textos orais e escritos; Aulas em laboratório de idiomas; Exercícios de verificação de acuidade na percepção de fonemas e da transcrição fonética.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
Houghton Mifflin, 1992.
CDOL. CAMBRIDGE DICTIONARY ONLINE. Disponível em: http://dictionary.cambridge.org/ Acesso em: 30 ago. 2004.

- COBUILD. COLLINS COBUILD ENGLISH LANGUAGE DICTIONARY. London: Collins, 1995.
- CRYSTAL, D. *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- HARTMAN, R.R.K. *Teaching and researching lexicography*. Harlow: Longman, 2001.
- LDOCE. LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH. Harlow: Longman, 1995. LERNER, M. *Writing smart*. New York: Random House, 2001.
- LLA. LONGMAN LANGUAGE ACTIVATOR. Harlow: Longman, 1993.
- LLOCE. LONGMAN LEXICON OF CONTEMPORARY ENGLISH. Harlow: Longman, 1985.
- LWD. LONGMAN WEB DICTIONARY. Disponível em: <http://www.longmanwebdict.com/> Acesso em: 30 ago. 2004.
- MEDFAL. MACMILLAN ENGLISH DICTIONARY FOR ADVANCED LEARNERS. London: MacMillan, 2002.
- MWO. MERRIAM-WEBSTER ONLINE. Disponível em: <http://www.m-w.com/dictionary.htm> Acesso em: 30 ago. 2004.
- O'CONNOR, F.H. *Express yourself in written English*. Lincolnwood: NTC, 1997.
- RHWUD. RANDOM HOUSE WEBSTER'S UNABRIDGED DICTIONARY. New York: Random House, 1995.
- ROGET. THESAURUS OF ENGLISH WORDS AND PHRASES. London: Longman, 1987.
- WDIP. WEBSTER'S DICIONÁRIO INGLÊS-PORTUGUÊS. Rio de Janeiro: Record, 1982.
- CELCE-MURCIA, M. et al. *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. New York: CUP, 1996.
- HANCOCK, M. *English Pronunciation In Use*. Cambridge: CUP, 2003.
- HEWINGS, M. *Pronunciation Tasks: A Course for Pre-Intermediate Learners*. Cambridge: CUP, 1993.
- UNDERHILL, A. *Sound Foundations*. Oxford: Heinemann, 1994.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Atribuição de notas de zero a dez à participação em aulas, atividades periódicas orais ou escritas; atividades extra-classe, provas escritas e orais, trabalhos de pesquisa individual e em grupo; Exercícios em laboratório, de transcrição fonética; Amostra da produção do aluno em fitas cassete.

Atividades de recuperação: Provas Substitutivas ou Trabalhos Escritos.

EMENTA (tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino)

1.1 Tipologia das obras: impressas; eletrônicas; disponíveis na internet; infantil, básico, intermediária e avançada; técnicas; dialetais; etimológicos; de pronúncia; de sinônimos; de jargão, de neologismos, de citações; descritivas; de usos; conceituais; ilustradas; de freqüências; históricas. 1.2 Gramáticas: escolares e científicas; Dicionários: a megaestrutura: apresentação, introdução, instruções, abreviações, quadros, bibliografia, referências; a macroestrutura: listas,

redes e hierarquias; a microestrutura: verbete, entrada, classe sintática, pronúncia, morfologia, uso, definição, exemplos, etimologia, datação, sinônimos; antônimos; expressões. 2.1 Os elementos e a trama da gramática; Aprendendo palavras novas; escolhendo a palavra certa; planejando o vocabulário do texto; enfrentando a ortografia, as preposições, os verbos preposicionados, as regências, as colocações, a polissemia e a homonímia; adequando o registro; ativação do vocabulário passivo; deduzindo o sentido das palavras. 3.1 Introdução aos conceitos de fonologia, fonética e pronúncia; O Alfabeto Fonético Internacional (IPA): disposição gráfico-fonêmica; 3.2 IPA: Sons vocálicos; IPA: Ditongos; IPA: Sons consonantais; 3.3 Fonemas em contraste; Combinação de fonemas; Pares mínimos; 3.4 Acento tônico; Atonicidade; Tônica principal e secundária; Entonação; Discurso conexo.

ANEXO 3 – Aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE COGNITIVA E ACÚSTICA DO ESTUDANTE BRASILEIRO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DOS SONS /I/ E /V/.
Pesquisador Responsável: Tamiris Destro Costa
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 44108215.0.0000.5400
Submetido em: 15/04/2015
Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_493032

- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1
 - ↳ Projeto Original (PO) - Versão 1
 - ↳ Documentos do Projeto
 - ↳ Folha de Rosto - Submissão 1
 - ↳ Informações Básicas do Projeto - Submi
 - ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investigad
 - ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justifi
 - ↳ Apreciação 1 - UNESP - Faculdade de Ciênc
 - ↳ Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

APÊNDICE 1 – O questionário semiestruturado

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa de mestrado intitulada “ANÁLISE COGNITIVA E ACÚSTICA DO ESTUDANTE BRASILEIRO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DOS SONS /I:/ E /I/”, orientada pelas Professoras Doutoras Egisvanda Isys de Almeida Sandes e Sandra Mari Kaneko-Marques do programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus de Araraquara.
2. O principal objetivo deste projeto é observar e analisar como a aplicação de alguns conceitos e modelos teóricos de análise da aquisição e aprendizagem dos sons em LE, especificamente aplicados aos estudantes brasileiros de inglês como língua estrangeira (ILE), podem auxiliar na percepção e produção oral dos alunos de graduação em Letras de uma instituição pública do interior do Estado de São Paulo. Como justificativa, consideramos que há uma série de ocorrências em que os sons dos referidos fonemas podem gerar problemas de inteligibilidade, desconforto ou ansiedade em relação à pronúncia, o que também pode prejudicar a comunicação.
 - a. Você foi selecionado por ser aluno de língua inglesa no curso de graduação em Letras que se inscreveu na disciplina “Habilidades Integradas do Inglês II” e sua participação não é obrigatória.
 - b. Os objetivos deste estudo são observar e analisar como a aplicação de alguns conceitos e modelos teóricos de análise da aquisição e aprendizagem dos sons em LE podem auxiliar na percepção e produção oral dos alunos de inglês.
 - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em realização de entrevista, gravada em áudio, preenchimento de questionários, gravação de aulas (em áudio) dentro da disciplina.
3. Considerando que nossa pesquisa envolve entrevista e gravação de aulas em áudio, o participante pode se sentir constrangido ao fornecer as respostas esperadas para a pesquisadora. No entanto, para amenizar esses riscos e constrangimentos, poderemos interromper a gravação, se necessário, prestando a devida assistência ao participante. Nesta pesquisa, esperamos como benefício que o aprendiz tenha condições de melhorar sua produção oral, por meio da prática de questões relacionadas à pronúncia da língua inglesa, vistas no curso de extensão.
4. Garantimos que a pesquisadora prestará os devidos esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos envolvidos. Assim como garantimos a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
5. Como participante da pesquisa, você não terá gasto ou despesa, no entanto, caso isso ocorra e seja decorrente de sua participação, faremos o ressarcimento das despesas.
6. Como forma de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa, informamos que ficaremos à disposição durante e após o término da pesquisa para atender quaisquer solicitações por e-mail.
7. Os dados obtidos serão divulgados de forma anônima, resguardando a identidade dos participantes, e estarão à disposição dos participantes, caso

- queiram ter acesso às suas informações. Os dados coletados ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de 3 anos; após essa data, eles serão devidamente descartados.
8. Como participante, você terá a liberdade em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
 - a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
 - b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
 9. Garantimos que manteremos o sigilo que assegure sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.
 - a. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
 - b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois serão criados nomes fictícios, protegendo e assegurando sua privacidade.
 10. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Tamiris Destro Costa²²

E-mail: ta.dc@hotmail.com

Endereço institucional: Departamento de Letras Modernas

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901

Araraquara – SP

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data

Assinatura do sujeito da pesquisa²³

²² O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

²³ O sujeito da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

QUESTIONÁRIO

Data: ____/____/____

Nome: _____

Sexo: () masculino () feminino Idade:

Naturalidade: _____

Local onde passou o maior tempo de sua vida: _____

Grau de escolaridade: _____

E-mail: _____

1) Há quanto tempo você estuda inglês?

() há menos de 6 meses

() entre 6 meses e um ano

() entre 1 e 3 anos

() entre 3 e 4 anos

() há mais de 4 anos

2) Qual o seu nível de proficiência em língua inglesa?

3) Como você faz para praticar a língua inglesa?

4) Você conhece alguém que fale inglês fluentemente ou que seja falante nativo? Se sim, você costuma praticar o idioma com essa pessoa? De que maneira?

5) Em qual (is) lugar (es) você estudou inglês antes da faculdade?

() escola pública regular

() escola particular regular

() Centro de Estudos de Línguas

() Escola de idiomas

() Outro _____

6) Qual variedade de inglês você fala?

7) Durante as aulas de inglês, antes do início da presente disciplina, como a habilidade oral e a pronúncia eram trabalhadas em sala de aula?

8) Por que você decidiu estudar inglês?

9) Qual a sua relação com o inglês, você se identifica com a língua? Explique.

10) Você sente que a língua inglesa faz parte de sua vida? Em que sentido?

11) Você acredita que o inglês seja uma língua fácil ou difícil de se aprender? Explique.

12) Você sente dificuldade na pronúncia na língua inglesa. Se sim, aponte suas principais dificuldades.

13) O que você gostaria que fosse mais trabalhado no ensino de pronúncia da língua inglesa?

14) De que forma você gostaria que a pronúncia da língua inglesa fosse trabalhada em sala de aula?

15) Você acredita que o ensino do aspecto fônico da língua inglesa é/será importante para sua formação como estudante e/ou professor (a) da língua estrangeira em questão? Explique.

16) Após a disciplina “O texto, o léxico, a gramática e os sons do inglês”, você notou mudanças em sua percepção e/ou produção dos sons da língua inglesa? Explique.
