



**Universidade Federal da Bahia**  
**Instituto de Letras**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística**

Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA  
Tel.: (71) 263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)



***A DISTINTIVIDADE DAS VOGAIS ANTERIORES DO INGLÊS NA  
COMUNICAÇÃO DE FALANTES DO PORTUGUÊS***

**por**

**JOCELI ROCHA LIMA**

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elizabeth Reis Teixeira

**SALVADOR**  
**2005**



**Universidade Federal da Bahia**  
**Instituto de Letras**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística**

Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA  
Tel.: (71) 263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)



***A DISTINTIVIDADE DAS VOGAIS ANTERIORES DO INGLÊS NA  
COMUNICAÇÃO DE FALANTES DO PORTUGUÊS***

**por**

**JOCELI ROCHA LIMA**

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elizabeth Reis Teixeira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras e Lingüística.

**SALVADOR**  
**2005**

L732d

Lima, Joceli Rocha.

A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português / Joceli Rocha Lima. - Salvador : UFBA, 2005.  
193f. : il.

Orinetadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Reis Teixeira.

Dissertação (mestrado) – Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia, 2005.

Bibliografia: f. 151 - 156.

1. Língua Inglesa – Ensino da pronúncia – Falantes do português. 2. Língua Inglesa – Ensino e aprendizagem. 3. Ensino da pronúncia – Língua Inglesa – Brasileiros. I. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras. II. Teixeira, Elizabeth Reis. III. T.

CDD: 428.1

A

Minha família e a meu esposo, por terem suportado as ausências e desabafos ao longo da confecção deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Apenas um, muito especial...

A Deus, por ter me abençoado com a presença valiosa dessas pessoas:

pais, irmãos, avó ... sem palavras.

Fernando, esposo amigo e incentivador.

Elizabeth Reis Teixeira, orientadora querida, sempre presente e acessível.

Giêdra e Gal, companheiras ... companheiras.

Artur e Givaldo, apoio constante e esforços para minha inclusão digital.

Aos alunos/sujeitos desta pesquisa, principalmente S1, S2 e S3 por terem sido muito mais que simplesmente S1, S2 e S3.

Muito obrigada por eles.

Remember that the goal of pronunciation teaching  
is to make the students more effective in their  
attempts at communication in English.

Suzanne Firth, 1992

## RESUMO

Esta Dissertação busca discutir a questão do ensino de pronúncia no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, com ênfase específica no aprendizado de inglês por falantes de português. O trabalho apresenta diferentes linhas de pensamento acerca do ensino de pronúncia, apontando a mudança de visão acerca do tema ocorrida ao longo do tempo e, principalmente, salientando que estudos recentes o apontam como um componente importante dentro da sala de aula, pois, o que está em foco agora é o sentido das palavras que, corretamente pronunciadas, refletem uma maior habilidade comunicativa por parte do falante/aprendiz. Nesta perspectiva, a revisão de literatura do presente trabalho ainda discute as possíveis relações entre a aquisição e o aprendizado de línguas e trata da delimitação do seu objeto de estudo: as quatro vogais anteriores do inglês /i/, /ɪ/, /e/ e /æ/, em posição de contrastividade. Tendo em vista a complexidade dessas questões, buscou-se investigar o modo de produção dessas vogais pelos falantes brasileiros e a contribuição do ensino de sua pronúncia, uma vez que /ɪ/ e /æ/ não estão presentes no Português do Brasil (fato que impõe maiores dificuldades de produção ao falante), para que o aprendiz brasileiro de inglês possa ter uma comunicação mais eficiente na língua estrangeira em questão, em termos da redução ou eliminação de equívocos provocados pela não distinção adequada das vogais supracitadas. A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, e contou com a participação de seis alunos do curso de Letras como sujeitos do estudo. Três desses sujeitos foram submetidos a um período de intervenção durante o qual as vogais foram trabalhadas. Com base nos dados coletados, verificou-se que esses sujeitos passaram a registrar um maior volume de realizações adequadas das vogais /ɪ/ e /æ/ após a intervenção. Esses dados foram comparados aos dos outros três sujeitos (não submetidos à intervenção), os quais não apresentaram um desempenho tão satisfatório. Pode-se ainda verificar que, os volumes de realizações adequadas das vogais são muito maiores nas situações de fala controlada (durante exercícios e leituras) do que nas de fala espontânea (diálogos). Em função da melhoria observada no desempenho dos sujeitos submetidos à intervenção, sugere-se a tomada do ensino de pronúncia como um componente indispensável na sala de aula de língua estrangeira, desde que sob o foco de elemento determinante do significado das palavras.

**Palavras-chave:** Ensino de pronúncia; Aprendizagem de língua estrangeira; Comunicação eficiente.

## ABSTRACT

This Dissertation aims to discuss the teaching of pronunciation in the learning/teaching process with emphasis on the learning of English by Portuguese speakers. The work shows different ideas concerning the teaching of pronunciation and how views on this topic have changed in time, up to recent studies which assert that the teaching of pronunciation is an important component in the classroom. The focus now is the meaning of words that correctly pronounced reflect a better communication. On this perspective the review of literature of the present study also discusses the possible relations between language learning and language acquisition, and its object of investigation: the four contrastive front English vowels /i/, /ɪ/, /e/ e /æ/. Having the complexity of these questions in mind, it was intended to investigate the manner of articulation of these vowels by Brazilian speakers and the contribution of teaching English vowels which do not occur contrastively in Brazilian Portuguese (what brings more difficulties to the speaker), so that learners have a more efficient communication in English, in terms of the reduction or elimination of mistakes provoked by non-adequate distinction of the referred vowels. The research took place at the State University of Southwestern Bahia and had the participation of six students from the course of Liberal Arts. Three of these students were submitted to a training period during which the vowels could be practiced. According to the data collected these students registered a greater amount of adequate realizations of the vowels /ɪ/ and /æ/ after this time. Those results were compared to the ones of the other three students (not submitted to the training), but these had no equivalent performance. It was also possible to verify that the volume of correct vowel productions was much bigger during controlled speech situations (exercises and reading activities) than during free talks (dialogs). According to the improvement observed in the trained group, the suggestion is that the teaching of pronunciation be taken as an essential component in the foreign language classroom, since its focus is the determination of word meaning.

**Keywords:** Pronunciation teaching; Foreign Language learning; Efficient communication.

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Quadro de referência histórica do ensino da fonologia da LI como LE .....	23-24
Figura 2 – Quadro vocálico em relação à área interna da boca.....	45
Figura 3 – Vogais anteriores do inglês .....	46
Figura 4 – Vogais anteriores do português.....	46
Figura 5 – Vogais anteriores e vogal central baixa do português.....	47
Figura 6 – Vogais anteriores em posição de contrastividade no português.....	47

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização da faixa etária dos sujeitos .....	53
Quadro 2 – Procedimentos eliciativos durante o período de intervenção .....	55
Quadro 3 – Descrição das etapas da investigação .....	57
Quadro 4 – Comentário da leitura da atividade Pronunciation Drill – Modelo 1 no pré-teste.....	81
Quadro 5 – Comentário da leitura da atividade Pronunciation Drill – Modelo 2 no pré-teste.....	82
Quadro 6 – Comentário da leitura da atividade Pronunciation Drill – Modelo 3 no pré-teste	83-84
Quadro 7 – Comentário da leitura da atividade Pronunciation Drill – Modelo 4 no pré-teste.....	85
Quadro 8 – Comentário da leitura da atividade Pronunciation Bingo – Modelo 1 e Modelo 2 no pré-teste .....	86
Quadro 9 – Comentário da leitura da atividade Sentence Practice – Modelo 1 no pré-teste .....	87
Quadro 10 – Comentário da leitura da atividade Sentence Practice – Modelo 2 no pré-teste .....	88
Quadro 11 – Comentário da leitura da atividade Pronunciation Drill – Modelo 1 no pós-teste .	123
Quadro 12 – Comentário da leitura da atividade Pronunciation Drill – Modelo 2 no pós-teste .	124
Quadro 13 – Comentário da leitura da atividade Pronunciation Drill – Modelo 3 no pós-teste .	125
Quadro 14 – Comentário da leitura da atividade Pronunciation Drill – Modelo 4 no pós-teste .	126
Quadro 15 – Comentário da leitura da atividade Pronunciation Bingo – Modelo 1 e Modelo 2 no pós-teste .....	127
Quadro 16 – Comentário da leitura da atividade Sentence Practice – Modelo 1 no pós-teste....	127
Quadro 17 – Comentário da leitura da atividade Sentence Practice – Modelo 2 no pós-teste....	128

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S1 no pré-teste .....	65
Tabela 2: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S2 no pré-teste .....	66
Tabela 3: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S3 no pré-teste .....	67
Tabela 4: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S4 no pré-teste .....	68
Tabela 5: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S5 no pré-teste .....	68
Tabela 6: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S6 no pré-teste .....	69
Tabela 7: Ocorrências de erros com cada par vocálico no GI no pré-teste .....	70
Tabela 8: Ocorrências de erros com cada par vocálico no GC no pré-teste .....	70
Tabela 9: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S1 no pré-teste .....	73
Tabela 10: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S2 no pré-teste .....	74
Tabela 11: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S3 no pré-teste .....	75
Tabela 12: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S4 no pré-teste .....	76
Tabela 13: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S5 no pré-teste .....	77
Tabela 14: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S6 no pré-teste .....	77
Tabela 15: Ocorrências de acertos com cada par vocálico no GI no pré-teste .....	78
Tabela 16: Ocorrências de acertos com cada par vocálico no GC no pré-teste .....	78
Tabela 17: Predominância de palavras com acerto no pré-teste .....	79
Tabela 18: Ocorrências de erros por atividade em cada grupo no pré-teste .....	89
Tabela 19: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S1 no pós-teste .....	109
Tabela 20: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S2 no pós-teste .....	110
Tabela 21: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S3 no pós-teste .....	111
Tabela 22: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S4 no pós-teste .....	111
Tabela 23: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S5 no pós-teste .....	112
Tabela 24: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S6 no pós-teste .....	113
Tabela 25: Ocorrências de erros com cada par vocálico no GI no pós-teste .....	113
Tabela 26: Ocorrências de erros com cada par vocálico no GC no pós-teste .....	114

Tabela 27: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S1 no pós-teste.....	116
Tabela 28: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S2 no pós-teste.....	117
Tabela 29: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S3 no pós-teste.....	118
Tabela 30: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S4 no pós-teste.....	119
Tabela 31: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S5 no pós-teste.....	119
Tabela 32: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S6 no pós-teste.....	120
Tabela 33: Ocorrências de acertos com cada par vocálico no GI no pós-teste .....	121
Tabela 34: Ocorrências de acertos com cada par vocálico no GC no pós-teste .....	121
Tabela 35: Predominância de palavras com acerto no pós-teste .....	122
Tabela 36: Ocorrências de erros por atividade em cada grupo no pós-teste .....	129
Tabela 37: Ocorrências de erros e acertos para cada sujeito no diálogo do pré-teste e do pós-teste .....	131
Tabela 38: Ocorrências de erros e acertos nos dois grupos combinados no pré-teste e no pós-teste .....	132
Tabela 39: Soma geral de erros e acertos para os dois grupos combinados no pré-teste e no pós-teste .....	133
Tabela 40: Síntese de erros e acertos para cada grupo no pré-teste e no pós-teste .....	134
Tabela 41: Soma geral reunindo a conversa informal e a leitura em cada teste.....	136
Tabela 42: Síntese da soma geral nos dois momentos do pré-teste e do pós-teste.....	137
Tabela 43: Resultado final da diferença percentual entre erros e acertos no GI .....	139
Tabela 44: Resultado final da diferença percentual entre erros e acertos no GC.....	140

## LISTA DE ABREVIATURAS

CAH	Contrastive Analysis Hypothesis
CLT	Communicative Language Teaching
EFL	English as a Foreign Language
ESL	English as a Second Language
L1	Língua 1 (Primeira língua – língua materna)
L2	Língua 2 (Segunda língua – língua aprendida após a língua materna já ter sido adquirida)
LA	Língua Alvo (Língua a ser aprendida – língua estrangeira ou segunda língua)
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
P	Pesquisadora
PB	Português do Brasil
SD	Situação de Diálogo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	17
1 O ENSINO DE PRONÚNCIA	
1.1 ENSINO DE PRONÚNCIA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA.....	21
1.1.1 A prática de pronúncia e os estudos recentes na área .....	31
1.2 LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA: QUESTÕES PERTINENTES .....	37
2 AS VOGAIS ANTERIORES	
2.1 DEFINIÇÃO E CLASSIFICAÇÃO .....	42
2.2 AS VOGAIS DO INGLÊS.....	43
2.3 AS VOGAIS DO PORTUGUÊS .....	46
2.4 QUESTÕES ARTICULATÓRIAS.....	48
3 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA	
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DENTRO DA LINGÜÍSTICA APLICADA .....	51
3.2 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DA COLETA .....	52
3.3 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS .....	53
3.4 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA.....	54
3.5 DESCRIÇÃO DA TÉCNICA DE COLETA .....	57
3.6 DESCRIÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE .....	60
3.7 ESTUDO PILOTO.....	61
4 ANÁLISE DOS DADOS	
4.1 ESTRUTURA DA ANÁLISE.....	63
4.2 PRÉ-TESTE .....	64
4.2.1 Conversa informal entre a professora/pesquisadora e os sujeitos: GI e GC.....	64
<b>a) Listagem geral – ocorrências de erros</b> .....	65

b) Comentários das falas durante a conversa informal – registro de palavras-chave .....	71
c) Listagem geral - ocorrências de <i>acertos</i> .....	73
d) Palavras predominantes no quadro de <i>acertos</i> .....	79
4.2.2 Registro da leitura da seqüência de palavras e frases .....	80
4.3 PERÍODO DE INTERVENÇÃO .....	90
4.3.1 Comentários sobre os resultados dos exercícios e atividades propostas .....	91
a) Exercícios .....	91
- <u>Pronunciation Drill - Modelo 1</u> .....	91
- <u>Pronunciation Drill - Modelo 2</u> .....	92
- <u>Pronunciation Drill - Modelo 3</u> .....	94
- <u>Pronunciation Drill - Modelo 4</u> .....	95
- <u>Pronunciation Bingo - Modelo 1, Modelo 2 e Modelo 3</u> .....	95
- <u>Sentence Practice - Modelo 1 e Modelo 2</u> .....	98
b) Atividades com outros recursos didáticos .....	99
- <u>Vídeo</u> .....	99
- <u>Cassete</u> .....	100
- <u>Texto</u> .....	101
4.3.2 Resultado das gravações das Situações de Diálogo .....	102
- <u>Situação de Diálogo 1</u> .....	102
a) Controle dos sujeitos .....	103
b) Controle da pesquisadora .....	103
- <u>Situação de Diálogo 2</u> .....	104
a) Controle dos sujeitos .....	104
b) Controle da pesquisadora .....	104
- <u>Situação de Diálogo 3</u> .....	105
a) Controle dos sujeitos .....	105
b) Controle da pesquisadora .....	106
4.4 PÓS-TESTE .....	107

4.4.1	Conversa informal entre a professora/pesquisadora e os sujeitos: GI e GC.....	108
	<b>a) Listagem geral – ocorrências de erros</b> .....	109
	<b>b) Comentários das falas durante a conversa informal – registro de palavras-chave</b> .....	114
	- Tentativas de distinção.....	115
	- Equívocos provocados por influência da grafia.....	115
	- Equívocos provocados por influência do contexto.....	115
	- Distinção de vogais não tônicas.....	115
	<b>c) Listagem geral - ocorrências de acertos</b> .....	116
	<b>d) Palavras predominantes no quadro de acertos</b> .....	122
4.4.2	Registro da leitura da seqüência de palavras e frases.....	123
4.5	REGISTRO COMPARATIVO DOS DADOS.....	130
4.5.1	Dados do GI e do GC no pré-teste e no pós-teste.....	130
4.5.2	Registro conjunto das ocorrências da conversa informal e da leitura.....	135
	INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES.....	141
	CONCLUSÃO.....	143
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	151
	APÊNDICE A – Entrevista inicial para cadastrar o grupo de onde os sujeitos serão selecionados.....	158
	APÊNDICE B – Material para a leitura no pré-teste.....	159
	APÊNDICE C – Tabela de controle das atividades realizadas pelo professor dos alunos/sujeitos no Grupo de Controle (GC).....	161
	APÊNDICE D – Modelo do exercício <i>Pronunciation Drill</i> - Modelo 1.....	162
	APÊNDICE E – Modelo do exercício <i>Pronunciation Drill</i> - Modelo 2.....	165
	APÊNDICE F – Modelo do exercício <i>Pronunciation Drill</i> - Modelo 3.....	167
	APÊNDICE G – Modelo do exercício <i>Pronunciation Drill</i> - Modelo 4.....	168
	APÊNDICE H – Modelo dos exercícios <i>Pronunciation Bingo</i> - Modelo 1.....	169
	APÊNDICE I – Modelo do exercício <i>Pronunciation Bingo</i> - Modelo 2.....	171
	APÊNDICE J – Modelo do exercício <i>Sentence Practice</i> - Modelo 1.....	175
	APÊNDICE K – Modelo do exercício <i>Sentence Practice</i> - Modelo 2.....	176

APÊNDICE L – Modelo da Atividade Complementar <i>Pronunciation Drill</i> – Modelo 1 .....	177
APÊNDICE M – Modelo da Atividade Complementar <i>Pronunciation Bingo</i> – Modelo 1 .....	180
APÊNDICE N – Modelo da Atividade Complementar <i>Pronunciation Bingo</i> – Modelo 3 .....	182
APÊNDICE O – Listas de palavras para as atividades de <i>Pronunciation Bingo</i> .....	183
APÊNDICE P – Material para a leitura no pós-teste.....	186
APÊNDICE Q – Fichas para controle das Situações de Diálogo.....	188
ANEXO R – Textos para a Leitura 1 .....	191
ANEXO S – Texto para a Leitura 2 .....	192
ANEXO T – Texto para a Leitura 3 .....	193

## INTRODUÇÃO

---

---

Os professores de Língua Estrangeira (LE), mais especificamente de Língua Inglesa (LI), viram, a partir dos anos 70, estudos acerca do ensino/aprendizagem de línguas passarem por significativas transformações. A multiplicidade de teorias e métodos voltados para o ensino/aprendizagem de um idioma, até então existentes, deram lugar à Abordagem Comunicativa, proposta que amplia o ensino de línguas puramente restrito ao domínio da forma lingüística, buscando assim uma aprendizagem significativa em que o aprendiz possa ser capaz de fazer uso da língua sendo aprendida em situações diversas de comunicação. A partir daí, cursos isolados de idiomas e também Universidades, passam a investir em aulas mais comunicativas, cujo objetivo é oportunizar que os alunos se comuniquem em situações reais de fala, i.e. que façam uso da LE para negociarem significado. As atividades abordadas nos diversos livros didáticos pautados em tais teorias apresentam ao aluno atividades e situações que exigem dele um contato direto de interlocução com seus companheiros de classe e com seu professor.

O histórico dos estudos no campo do Ensino de Inglês como Língua Estrangeira (*English as a Foreign Language* – EFL), revela que houve uma tentativa de anulação das abordagens e métodos que antecederam a proposta comunicativa, como se estudar a estrutura da língua não fosse algo significativo. Contudo, para que a tão almejada atividade comunicativa ocorra em níveis satisfatórios é essencial que os alunos interlocutores apresentem um bom domínio da língua em questão para que o fluxo de informação ocorra sem nenhum prejuízo de seu conteúdo. Para tanto, além do domínio da estrutura e do vocabulário da língua, aspectos concernentes à pronúncia clara e boa entonação, se fazem necessários para que a comunicação ocorra de maneira eficaz; uma vez que falhas e desvios nestes processos podem comprometer a

compreensão de toda uma mensagem. Autores como Quintanilha (1988) e Brown (1995) abordam a prática de pronúncia como um elemento integrante da habilidade comunicativa do aprendiz. Os estudos de Spencer (1996), Underhill (1997), Counihan (1998) e Celik (1999) são marcados pela atenção dada ao ensino de pronúncia – em seus diferentes aspectos: entonação, tonicidade (*stress*) de palavras e sentenças etc. – como uma arma que determina o significado daquilo que se quer comunicar. Na mesma linha de pensamento, Fraser (2000) aponta tal habilidade como uma das mais importantes na língua, no sentido de que: a deficiência na pronúncia interfere mais na comunicação do que a deficiência em vocabulário e gramática.

Essas questões motivaram a escolha do tema para esta pesquisa. A questão da pronúncia de uma LE vai bem mais além do refinamento estético, é elemento essencial no uso da língua sendo aprendida para efeito de comunicação direta entre pessoas.

Os dois primeiros capítulos que compõem este trabalho foram reservados para o embasamento teórico que fundamentou a realização da pesquisa aqui descrita. O Capítulo 1, O Ensino de Pronúncia, traz uma discussão sobre o ensino de pronúncia, partindo de uma breve retrospectiva do ensino de pronúncia ao longo de cinco séculos. Em seguida, apresenta-se uma breve discussão sobre as possíveis relações entre o ensino de LE e a aquisição de Língua Materna (LM), tendo em vista estar se falando, aqui, de um estudo sobre aprendizagem de uma LE (inglês) por falantes que têm o português como sua LM. Além disso, alguns aspectos que marcam a aquisição da primeira língua (L1) podem estar presentes no aprendizado de LE (e na aquisição de uma segunda língua/L2).

Para que se tenha uma visão geral do quadro histórico que envolve esse campo de estudo, e as diferenças de opiniões que marcaram gerações de diversos pesquisadores na área, é traçada uma linha temporal sobre o ensino da pronúncia de línguas, com breves comentários sobre cada período, desde o século XVI até os dias de hoje.

Sempre que se fala em ensino/aprendizagem de línguas, tal questão nos remete à dicotomia aquisição de LM e aprendizagem de LE. Uma discussão sobre esses dois aspectos se fez necessária, já que se pretende estudar o modo de produção de quatro vogais do inglês por falantes do Português do Brasil (PB). Dentre essas quatro vogais “estrangeiras”, encontram-se duas que não compõem o quadro de vogais distintivas do PB, daí a necessidade de se discutir um pouco os hábitos articulatórios do falante brasileiro, adquiridos naturalmente na LM, e os hábitos articulatórios que devem ser aprendidos para se produzir adequadamente a LE.

Essas questões são mais aprofundadas no Capítulo 2, As Vogais Anteriores, onde apresenta-se o quadro distintivo das vogais inglesas e das vogais do PB, além de se discutir questões articulatórias concernentes a essas vogais.

Equívocos como a troca de *sheep* [ʃi:p] por *ship* [ʃɪp]; *beach* [bi:tʃ] por *bitch* [bɪtʃ]; *leave* [li:v] por *live* [lɪv]; *send* [send] por *sand* [sænd]; *head* [hed] por *had* [hæd]; *dead* [ded] por *dad* [dæd]; [pɛn] por [pæn], acontecem com frequência na prática do ensino do inglês a falantes do PB.

Num contexto específico, a articulação inadequada pode conduzir um dos interlocutores a uma compreensão totalmente equivocada daquilo que se quis dizer. A não familiaridade do falante brasileiro com esses sons estrangeiros pode ser o motivo que nos leva ao insucesso, em muitas das vezes em que tais fonemas devem ser pronunciados em situações reais de fala (conversação livre, principalmente fora do ambiente da sala de aula). As vogais /ɪ/ e /æ/, é sabido, não compõem o quadro das vogais distintivas do PB (CALLOU; LEITE, 2001; HEAD, 1964; MATTOSO CÂMARA, 1977; TEIXEIRA, 1998). A escolha das quatro vogais para este estudo se deu porque o convívio com os alunos revela-nos que é na articulação desses fonemas onde se registram os maiores problemas com a decodificação da mensagem. Além disso, pouca atenção é dada ao exercício de distinção dessas vogais; os exercícios propostos (em geral pares mínimos) não revelam a dimensão dos problemas que podem ser gerados, uma vez que estão, em sua maioria, descontextualizados. A única crítica que se faz aqui ao uso, exclusivo, de pares mínimos para a prática distintiva dos sons de uma língua, é o fato de serem aplicados, na maioria das vezes, dissociados dos contextos conversacionais em que qualquer uma das palavras do par mínimo é possível de ocorrer. Não se está questionando a sua eficácia em apresentar diferenças de padrões de pronúncia ou de sons distintos, mesmo porque exercícios de pares mínimos foram selecionados para esta pesquisa por se reconhecer nesse tipo de atividade um recurso eficiente para a exemplificação e demonstração de sons distintivos. Além disso, os exercícios e atividades encontrados em obras mais recentes (a exemplo de DALTON; SEIDLHOFER, 1994), continuam trazendo exercícios hoje considerados conservadores, como é o caso dos pares mínimos e exercícios de trava-língua. O que há de novo é um detalhe a mais na sua aplicação, que direcione tais atividades para uma prática mais comunicativa, porém, os padrões de exercícios continuam sendo os mesmos, ou muito parecidos com os que, há décadas passadas, eram maciçamente utilizados em propostas metodológicas de base behaviorista.

Assim sendo, as hipóteses aqui levantadas são as seguintes:

- Os falantes do Português do Brasil não percebem as vogais da língua inglesa, que não estão presentes no PB, por não distinguirem esses sons em sua língua materna.
- Depois do período de intervenção, os alunos terão maior facilidade para distinguir e produzir os sons vocálicos em estudo.

Em consequência, os objetivos deste estudo são:

- Identificar os motivos, os contextos intra-lingüísticos e as situações cotidianas nas quais os estudantes de língua inglesa não fazem uma perfeita distinção dos sons vocálicos /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ durante a comunicação oral;
- Testar a eficiência dos exercícios selecionados para este estudo no aprimoramento da pronúncia dos alunos/sujeitos, em relação às vogais acima identificadas.

Na busca do alcance desses objetivos, no Capítulo 3, Descrição Metodológica, traçou-se uma proposta que se pauta, primeiramente, numa coleta quantitativa dos dados. Esses dados são, na verdade, todas as palavras, na fala dos sujeitos, que contêm uma das quatro vogais a serem analisadas, e expressões que possam gerar ambigüidade pela não realização adequada de uma determinada vogal.

O Capítulo 4, Análise dos Dados, apresenta uma exaustiva análise dos dados, apresentados em forma de tabelas que contêm os registros de ocorrências nas falas dos sujeitos, o volume de erros e acertos, tanto no que diz respeito aos resultados do pré-teste como do pós-teste.

Na Conclusão, demonstra-se como a discussão dos resultados obtidos aponta uma melhoria no desempenho dos sujeitos submetidos à intervenção. Esta constatação reforça a necessidade de se retomar o ensino sistemático e proficiente da pronúncia nas classes de ensino de LE.

## 1

O ENSINO DE PRONÚNCIA

---

---

## 1.1 ENSINO DE PRONÚNCIA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Estudos recentes (dentre eles CELIK, 1999; COUNIHAN, 1998; FRASER, 2000; UNDERHILL, 1997) no campo do ensino de Inglês como língua estrangeira, já amplamente conhecido pela sigla TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*), retomam, nas discussões entre os autores dentro das novas tendências neste campo, o ensino da pronúncia de uma LE como um importante componente do processo de aprendizagem.

A vasta literatura na área afirma que os anos 60 revelaram um grande declínio na atenção dada à prática de pronúncia na sala de aula de LE. Porém, como Brown (1995) mesmo afirmou, as visões sobre o ensino de pronúncia mudaram drasticamente ao longo da última metade de século de ensino de línguas, referindo-se ao século XX. Apesar de ter sido considerado um fator sem importância no ensino/aprendizagem de línguas há quase 40 anos atrás, quando “o foco na fonologia da língua inglesa se tornou, para muitos, assunto secundário” (Brown, 1995, p. 259), e agora com a atenção dada ao método comunicativo, o ensino de pronúncia pode ainda reencontrar sua importância dentro do processo de aprendizagem, especialmente quando os focos são: clareza de significado e, conseqüentemente, melhor habilidade comunicativa.

Nesta mesma perspectiva, Morley (1991, p. 482) afirma que tem havido grandes mudanças no modo como o ensino de pronúncia (*Pronunciation Teaching*) era visto, isto em relação ao que estava em foco no final do século passado. A autora ainda acrescenta: “há razão para otimismo” (tradução nossa), e a razão para esse otimismo está no movimento existente no campo de estudo concernente ao ensino de pronúncia.

Bem, já se falou aqui que a prática de pronúncia perdeu a sua importância em detrimento de abordagens mais modernas no campo das pesquisas sobre aquisição de inglês como segunda língua e inglês como língua estrangeira (*English as a Second Language - ESL* e *English as a Foreign Language - EFL*). O fato é que, do final da década de 60 até hoje, muito pouco tempo foi, e é dedicado ao ensino de pronúncia. De acordo com Baptista (1995), ao enfrentarem as dificuldades com a correção dos erros, professores e alunos desistem da iniciativa de praticarem os sons da língua sendo estudada, influenciados por uma única razão: o ensino/aprendizagem de pronúncia ainda repousa sobre propósitos tradicionais, ou seja, aprendizes querem atingir um sotaque nativo e muitos professores ainda querem formar falantes de pronúncia perfeita. Morley (1991), em contribuição à revista *TESOL Quarterly*, chama atenção para a extensão das frustrações que professores e aprendizes podem sentir ao se depararem com todos os problemas envolvidos na jornada exaustiva em busca da pronúncia do falante nativo (*native-like pronunciation*). Esses problemas, que em termos gerais, podem ser enfrentados por qualquer pessoa que se proponha a aprender uma LE, não são apenas fonéticos, eles se referem ao léxico da língua e às suas bases estruturais, também. Contudo, se dedicará, aqui, atenção restrita aos problemas pontuais de ordem fonológica da LI.

Para se ter uma idéia geral da problemática do ensino dos sons da LI, ver-se-á no quadro a seguir a concepção de alguns autores acerca dessa proposta em diferentes recortes no tempo. O objetivo de traçar este quadro comparativo foi o de dar uma visão um pouco mais clara e rápida de algumas das várias concepções acerca do tema e, principalmente, daquilo que os diferentes autores consideravam e consideram elementos de difícil aprendizado no estudo da LI, passando, em seguida, a um panorama histórico mais detalhado, para, a partir daí, chegar ao foco do estudo aqui proposto: a pronúncia das vogais anteriores do inglês.

### Quadro de referência histórica do ensino da fonologia da LI como LE

Período	Autor	Postura diante do estudo fonológico da LE	Aspectos considerados difíceis ao se estudar a LE
Século XVI	Miége (2ª metade do século)	Seu método baseava-se no ensino de pronúncia: a chave para se superar a dificuldade do aprendizado da LI – a complexidade estava no sistema sonoro e ortográfico da língua.	Há três grandes dificuldades na língua: 1) <i>th</i> ( <i>thing</i> ), <i>ch</i> ( <i>church</i> ) e o <i>g</i> ( <i>ginger</i> ); 2) o sistema vocálico e os ditongos e 3) o acento tônico.
Século XVII	Comenius (1ª metade do século)	- Suas técnicas refletiam a preocupação com o uso da língua. - Ao ensinar a língua deve-se priorizar a imitação e a repetição em lugar das regras; os alunos devem praticar a leitura e a conversação.	
Século XVIII	Johnson (1747) Walker (1791)	- Propõem dicionários que fixem a pronúncia correta das palavras e que, por conseguinte, preservem sua pureza. Esses dicionários serviriam para auxiliar os aprendizes a adquirirem um sotaque padrão.	- O som do “ <i>th</i> ”, ditongos e tonicidade.
Século XIX	Sweet (1899)	- Todos os estudos sobre língua devem basear-se na fonética. - Tratar o ensino de fonética sobre bases científicas. - Contra o ensino por imitação. - Exercícios de pronúncia deveriam começar desde a infância.	- Relações da LE com a língua materna. - Dificuldade fonética: distinção entre vogais (reflexo de sua preocupação com as qualidades fonéticas isoladas).
Início do século XX	Jespersen (1904)	- O aprendiz deveria dominar todos os sons da LE. - Exercício de transcrição fonética para efeitos de correção. - Aproximar-se da pronúncia do falar nativo por meio de repetição. - O aprendizado de uma língua estrangeira deve se voltar para a aquisição de um meio de comunicação.	
1ª metade do século XX	Palmer (1917)	- Estudo baseado em exercícios de transcrição fonética, articulação dos sons e treino auditivo. - O recurso da imitação deveria vir como auxílio à aquisição da pronúncia de L2.	- A imitação dos sons, especialmente devido à timidez. - O aprendizado a partir do léxico. - Memorização.
	Fries (1945)	- O domínio do sistema sonoro da LE é a chave para o aprendizado dessa língua, antes da expansão do vocabulário. - Valoriza a precisão sonora, ou seja, próxima à do falar nativo.	- Dá importância a formas reduzidas e, principalmente, a entonação e ritmo.

2ª metade do século XX	Prator (1967)	- A partir de estudos que o precederam cria uma categoria de dificuldades (gramaticais e fonológicas) para o estudo contrastivo de línguas, em voga desde os anos 50, com o advento da CAH ( <i>Contrastive Analysis Hypothesis</i> ).	- Vogais e consoantes, estrutura e léxico; itens presentes na língua nativa e não presentes na língua alvo, ou que possuem dois ou mais correspondentes na língua alvo.
	Corder (1967)		- <i>Os erros passam a ser vistos como inerentes ao aprendizado e oferecem ao pesquisador evidências de como a língua está sendo aprendida ou adquirida.</i>
	Selinker (1972) Interlíngua ( <i>Interlanguage</i> )	- Desvia-se a atenção dada à prática de pronúncia até o final da década de 60. - O aprendizado de uma L2 é um processo criativo de construção de um sistema de regras por parte do aprendiz; ele testa hipóteses sobre a língua a partir de fontes diversas de conhecimento.	- <i>A análise do erro do aprendiz passa a ser considerada elemento fundamental do processo de aprendizagem.</i>
Final do século XX	Long (1988), Lightbown; Spada (1990)	- Perpetua-se a ênfase na funcionalidade da língua dentro de contextos comunicativos em detrimento da atenção à forma. - Atenção restrita à forma por anos e anos não se justifica.	- <i>O tratamento do erro e da forma se tornam efetivos quando incorporados à prática comunicativa, tendo o aprendiz como centro.</i>
	Trim (1992)	- Buscar a eficiência comunicativa, não mais a pronúncia do falar nativo. - O ensino de fonética deve estar voltado para as necessidades dos aprendizes, no sentido de facilitar a comunicação entre os falantes da língua.	
	Brown (1995)	É preciso dedicar atenção aos detalhes de pronúncia.	
Início do século XXI	Fernandes (2001)	Foco no estudo da interferência da LM sobre a LE – interlíngua, interfonologia – transferência lingüística.	
	Schumacher, White e Zanettini (2002)	- Com informação e técnica devidas, é possível superar dificuldades típicas de pronúncia em inglês. - Foco nas influências da língua nativa sobre a LE. - Valorização de exercícios de repetição.	As diferenças sonoras entre a LE e a língua nativa: pode-se querer dizer uma coisa e, sem saber a pronúncia correta, acabar dizendo outra.

Figura 1 - Quadro de referência histórica do ensino da fonologia da LI como LE.

Fonte: A partir de Sweet (1899); Palmer (1917); Brown (1994, 1995); Wyatt (1997); Abreu (1997); Celce-Murcia (2001).

Numa trajetória histórica da atenção dada à fonologia da Língua Inglesa desde o século XVI aos dias de hoje, veremos períodos marcados por uma atenção exacerbada dada aos exercícios de pronúncia, contrastados por outros em que tal prática foi totalmente negligenciada. Durante o século XVI<sup>1</sup> o ensino de línguas não possuía nenhuma importância significativa. Tal atividade se limitava aos trabalhos isolados de alguns professores particulares (ABREU, 1997).

Durante a Reforma Protestante, professores inseridos nos grupos de refugiados passaram a ensinar sua língua materna aos não falantes dessas línguas (ABREU, 1997). Entre esses professores, a autora destaca Jacques Bellot, cujo primeiro livro, *The English Schoolmaster*, trazia, em sua parte introdutória, a descrição alfabética e a pronúncia do inglês. Em seu livro, Bellot dedicava atenção especial aos fonemas inseridos no que ele chamava de “palavras difíceis”, onde encontravam-se exemplos de pares mínimos do tipo *sheep/ship* (ovelha/navio). Vale ressaltar que naquele período a língua era ensinada com o objetivo de se chegar o mais próximo possível do falar nativo (o fato de professores nativos terem iniciado esse processo pode ter contribuído ainda mais para isso). Essa tradição, para Abreu, faz crer que, ainda hoje, se mantém um grande interesse, tanto daqueles que buscam a instrução quanto dos donos de escolas especializadas, por professores que sejam falantes nativos da língua estrangeira, o que é hoje uma concepção já bastante superada dentro dos estudos em Linguística Aplicada: o bom professor de LE não tem obrigatoriamente que ser nativo (para maior detalhamento, vide MOITA LOPES, 1996). Para esses, a concepção de “bom professor” refere-se, primordialmente, ao seu domínio da língua alvo e fluência, não especificamente ao seu preparo metodológico e didático.

O interesse pelo ensino de pronúncia continua, e na segunda metade do século XVI, o autor de *Nouvelle Méthode*, Miége, destaca elementos que, segundo ele, são os mais complexos dentro do sistema sonoro e ortográfico da LI: dentre sons consonantais e acentuação tônica estão os sons vocálicos e os ditongos. Segundo Miége, a LI era uma língua simples de ser aprendida desde que se superasse a complexidade de tais estruturas (ABREU, 1997).

---

<sup>1</sup> A exploração fonética das línguas tem início desde o séc. XII quando apenas o grego e o latim eram ensinados por motivo de instrução ou como segunda língua. No séc. XV, Erasmus (1466-1536) escreveu sobre a pronúncia correta do latim e do grego apesar da falta de interesse existente pelo detalhamento fonético das duas línguas. As palavras estrangeiras ao grego haviam sempre sido escritas dentro dos limites do alfabeto grego (sem que isso implicasse em descaso dos gramáticos gregos quanto à fonética); no caso do latim, o fato de ter sido aprendido como uma segunda língua pelos quatro cantos durante a era Medieval (séc. XII), e pronunciado com os mais vários sotaques (a depender da língua de quem o aprendia), pode ter levado à falta de interesse pelo seu detalhamento fonético. O latim da Idade Média não representava mais o padrão clássico dos gramáticos (cf. ROBINS, 1967, p. 22-78).

Quando o latim perdeu o *status* de língua franca o interesse da elite europeia se voltou para outros idiomas, com popularidade crescente, dentro do continente. Assim, passou-se a considerar importante e necessário conhecer a língua de outro país ou região da Europa. Isso fez com que, no século XVII, o ensino de línguas voltasse a ser focado do ponto de vista de sua utilidade e não mais como um estudo formal, da gramática padrão, como havia ocorrido com o grego e o latim. Nesse cenário destaca-se o professor Jan Amos Comenius (1592-1670), tido como um gênio do ensino de línguas, que nesse século já propunha o ensino de línguas estrangeiras para fins de comunicação com falantes de países vizinhos, logo, um ensino de natureza basicamente pragmática e cujos objetivos estavam centrados em necessidades específicas dos alunos (CELANI, 1997). De fato, ali estava lançada a semente do ensino para fins específicos que só germinaria no século XX. As preocupações humanistas de Comenius acerca da experiência do aluno em sala de aula não obteve repercussão entre seus contemporâneos e nos séculos subseqüentes, mas encontra eco em tempos atuais (WYATT, 1997).

No século XVIII, o ensino de LE não é mais tão intenso como no século anterior. Contudo, há registros de trabalhos publicados como os dicionários da língua inglesa de Samuel Johnson, em 1747, e John Walker, em 1791, por exemplo. Essas obras, como já foi apresentado, destacavam o ensino de pronúncia dentro dos mesmos preceitos: refinamento e proximidade do padrão; além de dicas para os falantes do inglês, havia também “indicações de ‘caminhos’ para estrangeiros, cuja língua materna fosse o francês, superarem dificuldades de pronúncia.” (ABREU, 1997, p. 47).

Durante o século XIX, o ensino de pronúncia é negligenciado em detrimento de métodos que centravam sua atenção na estrutura sintática e morfológica da língua: o foco estava na leitura e na escrita, primordialmente. A exemplo desses métodos destacamos aquele que predominou durante esse período: o Método de Gramática e Tradução. No Método de Gramática e Tradução, o professor, ao ensinar uma língua estrangeira, seguia o mesmo procedimento de descrição da gramática da língua, “descrições essas baseadas nas categorias tradicionais da gramática grega e latina, pela preocupação com exercícios escritos, especialmente exercícios de tradução, e por suas extensas listas de vocabulário bilíngüe.” (RIVERS, 1968, p.14)<sup>2</sup>. Assim, o professor, que era fruto do antigo método de ensino, o *Classical Method*, dava continuidade à tradição do ensino das línguas clássicas - grego e latim (idiomas estrangeiros naquela época) -

---

<sup>2</sup> Tradução de Hermínia S. Marchi.

pois não havia recebido treinamento apropriado para o ensino de línguas modernas. Como já foi visto, não se aprendia línguas para compreender e falar essas línguas, mas sim porque era sinônimo de escolaridade. Como não havia a mínima preocupação em desenvolver habilidades comunicativas na língua, ínfima atenção era dada à pronúncia (BROWN, 1994).

Na segunda metade do século XIX, apesar da predominância do ensino da gramática e da tradução, um outro método vem trazer um enfoque totalmente diferente ao ensino das línguas estrangeiras. Estamos falando da Abordagem Direta, amplamente conhecida como Método Direto que, mais especificamente nas últimas décadas, retomou a habilidade de uso da língua em detrimento de sua análise como o foco do ensino. O Método Direto tinha, como defensores, teóricos que seguiam uma linha ativista de ensino de línguas. Sob esse enfoque “o ensino é um processo de interação entre aluno e instrutor” (RIVERS, 1968, p.11). O aprendizado se dava não por meio da instrução para a precisão na leitura e na escrita, mas sim por meio das descobertas e da atuação do aprendiz em contato com a língua, ou seja, ouvindo-a e falando-a. Com o Método Direto, o estudo da **pronúncia** recebeu importância considerável num ambiente onde surgiam os primeiros pensamentos em defesa do uso exclusivo da língua alvo (LA) na sala de aula de LE (o professor deveria ser nativo ou ter proficiência de um nativo). Nesse período, os estudos de fonética permitiram aos professores trabalharem com a produção dos sons, inclusive com o sistema de transcrição fonética, que havia sido recém-desenvolvido na época. É importante ressaltar que através do estudo de transcrições fonéticas o aluno se tornava livre de qualquer influência da similaridade entre a ortografia da LE que estava sendo estudada e da sua LM.

No final do século XIX, um movimento chamado *Reform Movement* (que teve em foneticistas como Jespersen a defesa do acento nativo) vem se opor aos métodos que vigoraram durante quase todo o século. Com isso, o ensino de pronúncia volta a tomar fôlego. Para o foneticista, o domínio dos sons da língua alvo (por meio de transcrição fonética) deveria ocorrer antes do contato com a palavra escrita, numa busca da boa pronúncia. Mas, sem dúvida, o nome que se destaca como reflexo desses pensamentos é o de Henry Sweet, um dos fundadores da Associação Internacional de Fonética (*International Phonetic Association - IPA*), em 1886, e do Alfabeto Fonético Internacional (*International Phonetic Alphabet - IPA*). O trabalho de Sweet, *The Practical Study of Languages*, de 1899 (1964), marca esse período de transição. Na opinião de alguns autores, a importância que o *Reform Movement* deu à fonética naquela ocasião determinou a credibilidade científica que o ensino de línguas passou a ter no início do século XX;

seus representantes advogam a aplicação de descobertas fonéticas ao ensino de línguas, a prioridade da forma falada sobre a escrita, o treino fonético como exigência para o professor e como proposta para a boa formação de hábitos por parte dos alunos. Com Sweet, vem a descrença de que o professor de línguas, para ser bom, deveria ser nativo. Em contrapartida, afirmava que o bom professor de línguas deveria ser foneticamente treinado, dado revelador da sua preocupação com a pronúncia da LE (ver também ABREU, 1997; CELCI-MURCIA, 2001).

Sob essas influências, o ensino de pronúncia é retomado pelos lingüistas no início do século XX. Palmer, em 1917 (1968), outro foneticista da época, compartilhava de algumas idéias dos fundadores do *Reform Movement* no que dizia respeito ao ensino de princípios fonéticos aos aprendizes de LE – transcrição fonética – sem contudo permitir um exagero nesta etapa. Assim como Jespersen, Palmer era defensor de princípios metodológicos que futuramente seriam empregados pelo Audiolingual, como a repetição, já mencionada anteriormente e, agora, a formação de hábitos. Para Palmer, um imitador ideal é um aprendiz ideal de língua. Ambos contrariando a visão antbehaviorista de Sweet quanto ao aprendizado de pronúncia pela imitação; para Sweet o aprendiz deveria adquirir conhecimento de fonética. Compartilhando, em parte, com as idéias de cada um, Fries (décadas mais tarde), para quem o aprendizado de uma LE só se daria a partir do domínio do seu sistema sonoro, desenvolveu uma abordagem estrutural de ensino de pronúncia por meio da formação de hábitos; a precisão sonora de traços segmentais e não-segmentais deveria se tornar automática (segundo observações de ABREU, 1997). Para esses autores, até mesmo o ensino de leitura era considerado um pretexto para exercícios de fonética. Até o século XX, as abordagens de ensino de línguas oscilavam entre dois pólos distintos, a um momento se valorizava o uso da língua, se ensinava a falar e a compreender essa língua; num outro momento os aprendizes deveriam conhecer a LE sem o propósito de fazer uso dela para se comunicar com outras pessoas, mas sim pela pura valorização do conhecimento de suas regras gramaticais. O trabalho dos foneticistas do *Reform Movement* veio se contrapor ao método da Gramática e Tradução, num resgate da prática das habilidades orais e da pronúncia da LE.

Por um período até o século XX, tanto a prática como o professor de leitura eram considerados elementos secundários no decurso da aprendizagem (NUNES, 1997). O ensino de pronúncia enfrentou mais um percalço neste início de século. Depois de o Método Direto ter chegado aos Estados Unidos, constatou-se que poucos professores de LE dominavam fluentemente a língua que ensinavam, isso forçou a validação da Abordagem de Leitura,

amplamente conhecida como Método de Leitura, nas escolas da época. Mais uma vez a instrução em LE desviou seu foco para a leitura, revivendo a tradução, acompanhada do estudo de vocabulário e gramática; o professor não precisava mais ter proficiência oral na língua. Esse quadro só mudou com a nova necessidade, imposta pela II Guerra, de se ensinar uma LE de forma rápida e eficiente. Surgiria então o Método Audiolingual (CELCI-MURCIA, 2001). Trazendo consigo forte influência do Método Direto, o Audiolingual, no final dos anos 40 e 50, representou o ápice do ensino de pronúncia, pois, trazia a herança da produção e pronúncia perfeitas, conseguidas às custas de muita repetição e memorização. Paralelo a isso, uma corrente de estudos, também fortemente arraigada às abordagens bahaviorista e estruturalista, se destacava nas tendências em Lingüística Aplicada que se centravam no estudo de duas línguas em contraste: a hipótese da Análise Contrastiva (*Contrastive Analysis Hypothesis* - CAH)<sup>3</sup> (ver BROWN, 1994; CRYSTAL, 2000). Contudo, a popularidade do método que supervalorizava a prática oral na LE se manteve por não mais que uma década: o Audiolingual não conseguia dar conta da ampliação do nível de proficiência comunicativa do aprendiz. O psicólogo cognitivista David Ausubel, no início dos anos 60, foi um dos primeiros a questionar o estabelecimento de relações diretas entre a aquisição de primeira e segunda língua. Além disso, houve uma mudança no olhar sobre o erro, que ao longo do tempo perdeu o estigma de pura e total negatividade para a produção oral na LE (BROWN, 1994).

A visão de eficiência a partir do exercício de pronúncia nesses moldes foi se modificando até o final do século. Em Brown (1994), vemos que nos anos 70, foi crescente o interesse, no campo da psicologia, pelas relações interpessoais, e no campo lingüístico pela busca incansável de respostas sobre a natureza da comunicação e da competência comunicativa. Em resposta a esses anseios as tendências metodológicas na época evidenciavam o aprendizado em conjunto e, acima de tudo, o processo comunicativo no aprendizado, cujo objetivo (mantido até hoje) é o de ensinar aos alunos a se comunicarem de forma autêntica, espontânea e com sentido numa LE.

A década de 80 traz a retomada do ensino de pronúncia já em sua nova roupagem:

Com a maior atenção dada às estruturas gramaticais como elementos importantes do discurso, a fim de obter equilíbrio entre fluência e acuidade, e explicitar as especificações das tarefas pedagógicas que o aprendiz deveria cumprir, tornou-se claro que a pronúncia era a chave para

---

<sup>3</sup> Maiores detalhes sobre a CAH serão discutidos mais tarde neste trabalho.

a obtenção da competência comunicativa total (BROWN, 1995, p. 259, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Neste período, a tonicidade, o ritmo e a entonação (elementos supra-segmentais) eram os aspectos considerados mais relevantes do ensino de pronúncia. Abandonava-se o estudo de sons individuais (elementos segmentais) da língua para se estudar o modo como eles se organizavam – abandonou-se, portanto, o padrão *bottom up* em detrimento de uma abordagem *top-down*.

Mais especificamente nos anos 90, o ideal de ser compreendido por um nativo não era mais um critério para se ensinar pronúncia. Na visão de Trim, estudioso da época, o interlocutor do aprendiz de inglês, por exemplo, tem que falar com clareza para ser entendido e compreender que seu interlocutor (o aprendiz) já possui estruturas de sua própria língua interiorizadas, e devido a este fato poderá incorrer em equívocos e enfrentar limitações por possuir uma **interlíngua**. Desta maneira os estudos mais atuais sobre o ensino de pronúncia focalizam o seu papel dentro do processo maior de aprendizagem da LE tendo como principal objetivo contribuir e facilitar a comunicação entre os usuários que fazem uso de uma determinada LE. Para Trim, esse usuário estaria aprendendo o inglês não para se comunicar com “o nativo” apenas, mas sim para se comunicar com o mundo (segundo as observações de ABREU, 1997).

A geração inovadora que propõe a nova face dos programas de ensino de pronúncia, da qual também Morley faz parte, afirma que é primordial abandonar a noção de fonética articulatória como a base conceitual para o ensino de pronúncia (Morley, 1991)<sup>5</sup>. O que está em foco agora é a prática de pronúncia dentro de atividades comunicativas. Tal atividade deveria sair da esfera de isolamento em que se encontra na maioria das vezes, e se tornar um elemento integrante do processo de interação que se cria entre os alunos dentro de uma situação real de uso da língua. No início do século XXI, observa-se, ainda, a preocupação com as possíveis interferências da LM sobre a LE. Estudos como o de Fernandes (2001) vêm focar a questão da transferência (modelos ou regras da LM sobre a LA) como elemento causador de erros.

A preocupação com a necessidade do aprendiz, especialmente do aprendiz adulto, de se comunicar de forma clara assumindo uma postura de confiança sobre seu domínio da língua,

---

<sup>4</sup> “With greater attention to grammatical structures as important elements in discourse, to a balance between fluency and accuracy, and to explicit specification of pedagogical tasks that a learner should accomplish, it became clear that pronunciation was a key to gaining full communicative competence”.

<sup>5</sup> Essa nova visão tinha o aluno não como um “pronunciador perfeito”, mas sim “inteligível e comunicativo”.

em ambientes acadêmicos, profissionais, sociais etc, foi o que basicamente redirecionou as pesquisas no campo do ensino de LE para a prática da pronúncia, que já acumulava um período de mais de três décadas sendo deixada de lado nos programas de ensino de inglês como língua estrangeira.

### 1.1.1 A prática de pronúncia e os estudos recentes na área

Ao longo de todos esses séculos o ensino da pronúncia foi marcado por um movimento pendular, a um momento se registrando como prática metodológica fundamental às exigências impostas pela sociedade e comunidade acadêmica em geral, em seus respectivos períodos, e em outro momento vista como atividade desnecessária.

É necessário que toda fonte de materiais disponível na área e outros por vir, criem condições apropriadas para que o aluno se sinta confortável o suficiente para produzir a língua oralmente; indo da prática de exercícios às atividades comunicativas que o ajudarão a minimizar suas dificuldades e melhorar sua proficiência na produção oral da LE.

Um outro aspecto importante diz respeito ao papel do professor e do aprendiz no processo de aprendizagem. Ao enfrentarem o desafio do ensino e aprendizagem da pronúncia, professores e alunos devem assumir suas responsabilidades neste processo: por um lado professores, estando cientes das dificuldades envolvidas no estudo (características e limitações da sala de aula; necessidade de materiais de apoio; particularidades do aprendizado de cada aluno etc.), devem assumir a tarefa de buscar os métodos, técnicas e atividades que se adequem à realidade da sua sala de aula; por outro lado os alunos, assumindo a responsabilidade do compromisso com seu próprio aprendizado (tendo seus objetivos claramente definidos), devem monitorar seu aprendizado e investir nele como forma de reconhecimento de que disso dependerá o seu sucesso.

Na última década do século XX, Trim aponta para o que há de mais atual hoje em termos da elaboração de uma proposta pedagógica de ensino de pronúncia: o grande desafio do professor é elaborar um planejamento de ensino que contemple o estudo dos sons da LE em questão, adequando esse plano aos objetivos e necessidades dos seus aprendizes (segundo

observações de ABREU, 1997). Estudos têm sido desenvolvidos nesta área e autores têm sugerido uma grande variedade de recursos e metodologias para auxiliar e dar ao professor o suporte necessário no desempenho dessa tarefa. Mas, a necessidade de pesquisas ainda continua.

A produção científica no campo do ensino de pronúncia, não só da língua inglesa, mas de tantas outras, é vastíssimo. Estudos cada vez mais recentes são incorporados, a cada ano, à vasta literatura na área. Hagen e Grogan (1992) produziram um verdadeiro manual de ensino de pronúncia, produzido para fornecer ao aprendiz subsídios para seu aperfeiçoamento oral. O material engloba atividades de aglutinação e redução de sons, entonação, tonicidade etc, acompanhadas de fitas para prática auditiva. Outros estudos, na mesma época, equilibram atenção entre aspectos segmentais e supra-segmentais da língua (ver ARCHIBALD, 1992; BURNS, 1992; ELSON, 1992; FIRTH, 1992). Spencer (1996) também realizou estudos sobre a tonicidade lexical em inglês. Para o autor, nós armazenamos a pronúncia da palavra juntamente com seu modelo tônico, e não se deve perder de vista que a tonicidade do inglês é afetada por categorias gramaticais e estruturas morfológicas. Egelberg (1999) também dá atenção especial à pronúncia de palavras num livro que propõe a leitura de pequenos textos, divertidos e enriquecidos com rimas criativas, com frequência de sons específicos. O bom conhecimento desses aspectos é de suma importância para a fala e o bom entendimento da língua. Segundo Celik (1999):

A habilidade em se identificar o acento tônico em uma palavra é importante para que se possa compreender a força da mensagem. A depender de onde essa tonicidade ocorre, a palavra pode refletir ênfase, contraste ou uma nova informação (tradução nossa).<sup>6</sup>

Na mesma linha de interesse, Counihan (1998) propõe atividades que desenvolvam no aluno a consciência acerca da entonação no aprendizado de ESL/EFL. Para Counihan uma mesma palavra, pronunciada em contextos e com entonação diferentes, carregam em si significados também diferentes.

Analisando os vários aspectos concernentes ao ensino/aprendizagem da pronúncia da língua inglesa, Fraser (2000) aponta tal habilidade como uma das mais importantes na língua no

---

<sup>6</sup>. The ability to identify tonic stress in an English utterance is quite important in order to grasp the true force of the message. Depending on where it occurs, the utterance reflects emphasis, contrast and opposition, and new information.

sentido de que “[...] com uma pronúncia clara, o aprendiz pode ser entendido facilmente mesmo quando sua gramática e vocabulário não são os melhores, enquanto que uma má pronúncia pode fazer com que o aprendiz não seja compreendido, mesmo que sua gramática seja tecnicamente excelente.” (p. 1, tradução nossa)<sup>7</sup>.

Underhill (1997) diz ser seu principal objetivo ao ensinar pronúncia fazer com que o exercício de pronúncia seja tanto físico quanto cognitivo. Sua atenção versa sobre os músculos que produzem os sons, ritmo e articulação. Em seu estudo o autor fornece exemplos de atividades adotadas por ele para o exercício desses aspectos.

Segundo Castillo (em observações de OTLOWSKI, 1998) as abordagens tradicionalistas viam o ensino de pronúncia em termos de pares mínimos, *drills* e conversações rápidas. Também Morley refere-se à prática de pronúncia naquele momento como uma atividade secundária e sem função comunicativa. Quintanilha, em seu artigo “Fluência Oral” (1988), discute a prática oral dentro da abordagem comunicativa pontuando algumas das suas principais características.

Algumas das pesquisas mais recentes, segundo Otlowski (1998), sugerem que o professor contribui de maneira não significativa ou, até mesmo, não contribuem para o aprimoramento da pronúncia dos seus alunos. Contudo, pesquisas em contrário vêm reforçar o papel efetivo do professor neste processo, e já que verificamos grandes divergências de opiniões diante da efetividade do ensino de pronúncia, cabe seguramente investigar tal fenômeno. É importante ressaltar que o propósito dos estudos mais recentes nesta área não é os de transformar aprendizes da língua inglesa em meros repetidores de modelos, mas sim, o de fazer uso de modelos e de tantos recursos quanto forem necessários para fornecer ao aluno condições para que ele possa entender e se fazer entender melhor.

Depois do Método Áudio-Lingual os anos 70 foram marcados por novos desafios no campo de estudos da aquisição de uma língua estrangeira. Concepções como as do *Total Physical*

---

<sup>7</sup> [...]with clear pronunciation, a learner can be easy to understand even when their grammar and vocabulary are not the best, while poor pronunciation can make a learner very difficult to understand even if their grammar is technically excellent.

*Response* - TPR, *Natural Approach* e *Suggestopedia*<sup>8</sup> deram uma contribuição a esses estudos. Para muitos aspectos acerca dos estudos da linguagem e principalmente para o ensino de pronúncia a explosão de pesquisas sobre o processo de aprendizagem e sobre o aprendiz representam uma “revolução” (BROWN, 1995; LARSEN-FREEMAN, 1991).

Como afirma Larsen-Freeman (1991) o foco de estudos acerca da aquisição de segunda língua versa sobre duas áreas as quais são: A natureza do processo de aquisição da linguagem e os fatores que afetam o aprendiz. Esses fatos levam à compreensão de que pesquisas iniciais eram basicamente descritivas enquanto que as mais recentes direcionam sua atenção para **como** a aquisição ocorre e que fatores podem determinar o maior ou menor sucesso entre os aprendizes. Estes fatores podem estar relacionados ao tempo que os alunos passam em contato com a língua, pois, é realmente observável que quanto mais os alunos praticam mais eles aprendem. Ainda Larsen-Freeman confirma esta idéia quando afirma que os aprendizes que têm a oportunidade de estar em contato freqüente com a L2, ou de receber maior *input*, demonstram maior proficiência na língua.

Esta opinião é um reforço ao pensamento de Spolsky (1988) quando ele dizia que o aprendizado de uma língua estrangeira está relacionado ao *background* do aluno e isso inclui: conhecimento prévio da sua língua materna (ou outra língua); idade; aptidão para o aprendizado da língua; fatores emocionais.

Nos anos 80, Wilkings (apud RICHARDS, 1984, p. 10) já apontava para a necessidade de se pautar o estudo da língua inglesa não apenas em “gramática e vocabulário”, os estudos deveriam ter como base as “necessidades comunicativas do aprendiz”. Estrutura gramatical deixou de ser o objetivo mais importante no processo ensino/aprendizagem de L2, passando então ao seu propósito funcional. Assim, a pronúncia assume um papel de equilíbrio entre fluência - enquanto habilidade de se comunicar verbalmente na língua alvo - e uso correto da gramática da língua, entendido aqui como o domínio de estrutura e vocabulário.

Como mencionamos anteriormente, o ensino de pronúncia perdeu a sua importância em detrimento de abordagens mais modernas e com isso muito pouco tempo tem sido dedicado a

---

<sup>8</sup> Assim como o método TPR, a *Natural Approach* focalizava o ensino de língua no modo como as crianças adquiriam sua língua nativa, e partiam, portanto, de intenso *input* auditivo para depois chegar à produção oral, e, só mais tarde, à leitura e escrita. A compreensão deveria ser desenvolvida antes da fala, por isso o TPR é todo voltado para a compreensão e obediência de comandos. O método *Suggestopedia* parte do princípio de que o estudante não deve tentar aprender, pois o aprendizado virá naturalmente. Para tanto, preocupa-se com a eliminação de seus medos, ansiedades e superação de barreiras psicológicas.

ele (Baptista, 1995). Diante das dificuldades enfrentadas por professores e alunos durante a correção excessiva de erros, a prática dos sons da língua é abandonada e o ensino de pronúncia é tido como impossível.

Muitos questionamentos têm-se colocado às pesquisas neste campo de estudo. Como afirma Hubbard e outros (1991), em seu artigo *The teaching of pronunciation*, o ensino de pronúncia deve se dar desde os estágios iniciais (“*early stages*”) do aprendizado da LE. Daí os questionamentos sobre qual é a seqüência lógica a ser seguida no ensino de pronúncia e quais aspectos deveriam ser ensinados primeiro: sons, tonicidade ou entonação. Os autores ainda apresentam uma série de atividades, inclusive jogos que foram criados especialmente para o ensino de pronúncia, os quais focalizam por um lado a fonologia da L2 e por outro sua morfologia. A grande maioria dos exercícios por eles propostos são apresentados pelo professor; a *performance* do alunos será determinada pelo bom modelo que ele receber. Diante disto, é pontual destacar o papel do professor nesta tarefa.

Assim como Hubbard e outros (1991), Brown (1995) afirma que nos primeiros estágios os alunos basicamente “imitam” o modelo do professor. Por esse motivo, exercícios do tipo *drills* são muitas vezes deixados de lado por muitos cursos de idiomas, pois são considerados chatos e cansativos para os alunos. Contudo, tais exercícios são, também, parte das atividades comunicativas em sala e eles ajudam os alunos tanto em fonologia quanto no exercício da gramática.

Existem princípios norteadores do processo ensino/aprendizagem dos sons de uma língua que merecem destaque: (1) Os alunos repetirão modelos até atingirem sucesso; (2) O professor demonstrará um modelo repetidas vezes; (3) O som de uma palavra, por exemplo, deverá ser articulado de maneira clara e visível para o aluno; (4) Palavras deverão ser apresentadas inseridas em um contexto para que fique claro para os alunos o quanto a pronúncia correta (aqui, principalmente de fonemas distintivos) e/ou a entonação interferem e determinam o significado.

Segundo a literatura, aglutinação de sons e reduções são vistos como um dos problemas mais sérios enfrentados pelos alunos; e o que se percebe é que o desafio não está apenas na pronúncia mas, principalmente, na compreensão desses sons, o que exige do aluno habilidade auditiva e conhecimento dessas reduções. Quando Brown (1995) discutiu os fatores que fazem do ato de falar uma tarefa tão difícil para muitos alunos, os dois aspectos por ele

ressaltados também foram formas reduzidas (“*reduced forms*”) e o trio tonicidade, ritmo e entonação (“*stress, rhythm, intonation*”). De acordo com o autor, contrações (“*colloquial contractions*”) e vogais reduzidas (“*reduced vowels*”) etc. representam sérios problemas para os professores quando estão ensinando o inglês falado. Ao não praticar essas formas reduzidas o aluno deixa de adquirir uma produção mais natural da língua falada em situações do dia a dia e, além disso, os três pares anteriormente mencionados representam as mais importantes características da pronúncia do inglês porque eles, segundo o autor, transmitem informações importantes. Em complemento, outros estudos (DALTON; SEIDLHOFER, 1994; FIRTH, 1992; McNERNEY; MENDELSON, 1992) versam sua atenção sobre os aspectos supra-segmentais da língua.

Estudos recentes demonstram que aprendizes de uma LE continuam a enfrentar problemas em adquirir habilidades de fala. Paralelo às diversas atividades sugeridas pelos estudiosos nesta área, atitudes precisam ser tomadas diante do desafio de lidar com os problemas existentes, logo sugestões são exigidas. Segundo Spolsky (1988), o professor (“bom professor”), consciente de que cada aluno aprende de maneira diferente, deve ser eclético e flexível às necessidades dos seus alunos. Alunos podem não estar aprendendo por não encontrarem ou não terem acesso à sua forma de aprender melhor. Os estudos de Gardner acerca das Múltiplas Inteligências confirmam tal assertiva. Ainda Spolsky afirma que tal concepção é relevante não apenas para o estudo da gramática de uma língua, ela se aplica a atividades orais também; especialmente quando o professor está trabalhando com o aprendiz adulto: eles apresentam maiores dificuldades e, conseqüentemente, precisam de uma variedade maior de alternativas para aprender. Dalton e Seidlhofer (1994) afirmam que existem aprendizes que irão preferir começar a estudar os traços supra-segmentais da língua (em geral os mais jovens); por outro lado, a maioria dos aprendizes mais maduros (por serem mais analíticos) darão prioridade aos sons. Na verdade, somente um estudo específico com cada novo grupo de alunos forneceria a informação precisa sobre suas preferências e demandas. Nesse caso a decisão está nas mãos do professor que além de preocupar-se com “o que” e “o como” deve se ater a “quem” estará aprendendo. Esse trabalho de seleção inclui dois aspectos: o contraste entre a LE e a L1 do aprendiz e uma base funcional voltada para a distintividade. Essas práticas contribuiriam para o que Schumacher, White e Zanettini (2002, p. 16) defendem: uma “pronúncia correta, livre das influências mais marcantes

do português”. Logo, aquelas que fatalmente trarão problemas à comunicação, como é o caso da não distinção de sons contrastivos na LE por não haver correspondência de constraste na LM.

## 1.2 LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA: QUESTÕES PERTINENTES

A segunda metade do século XX foi marcada por uma onda de pesquisas sobre a linguagem infantil (apesar de estudos sobre aquisição datarem desde o século XIX). Os modelos gerativista e cognitivista contribuíram sobremaneira para a descrição do processo de aquisição de diversas línguas e, principalmente, para o estabelecimento de aspectos universais da aquisição de toda e qualquer língua. O ritmo acelerado dos estudos sobre a aquisição da linguagem pela criança levou professores de LE a analisarem os resultados dessas pesquisas com um olhar para as semelhanças entre os processos aquisicionais de primeira e de segunda língua. Esses pensamentos serviram como justificativa para os métodos e técnicas de ensino que tinham como base para o aprendizado de uma segunda língua princípios do aprendizado de língua materna. A idéia de que o aprendizado de uma LE seguiria os mesmos passos da aquisição da LM se baseia no pensamento behaviorista que via na criança um ser totalmente condicionável e que seria moldado pelo seu ambiente. Dentro da perspectiva behaviorista “a linguagem é uma parte fundamental do comportamento humano como um todo”, e o componente estímulo/resposta produziria o comportamento lingüístico adequado (BROWN, 1995, p. 22)<sup>9</sup>.

O método de ensino de LE que se destaca na incorporação dos princípios behavioristas ao aprendizado de uma língua é, sem sombra de dúvida, o Método Audiolingual, que desde o seu lançamento, nos anos 50, utilizava modelos de aprendizagem pautados no condicionamento e na formação de hábitos. Tais modelos, afirma Brown (1994), eram perfeitas combinações para os exercícios de *drills* que a metodologia do Audiolingual propunha. Como havia a necessidade principal de desenvolver nos alunos um falar próximo do falar nativo, grande atenção era dada à prática da pronúncia e à eliminação de erros.

---

<sup>9</sup> Ver mais sobre a teoria behaviorista e os estudos aquisicionais em: Ingram (1989); Albano (1990); Stoel-Gammon (1990).

Ao abordar as questões pertinentes ao processo ensino/aprendizagem de línguas, Brown (1994), na obra *Principals of Language Learning and Teaching*, amplia a discussão, iniciada por Larsen-Freeman (1991), sobre vários questionamentos que são fundamentais para qualquer estudo sobre o aprendizado de uma LE e sua relação com a LM do aprendiz. Algumas dessas questões são: **quem** é o aprendiz e qual é sua Língua Nativa; **o que** se deve ensinar; **como** o aprendizado ocorre e qual é a perfeita relação entre os aspectos cognitivo, afetivo e físico para o sucesso do aprendizado; **quando** ocorre o aprendizado e em que implica suas diferenças para crianças e adultos; **onde** o aprendizado está acontecendo, no ambiente da LA ou no ambiente artificial da sala de aula de LE; e por fim **por que** os aprendizes estão buscando uma outra língua. A referência do aprendiz na obra de Brown é um aluno estrangeiro aprendendo inglês nos Estados Unidos, e ao longo do seu texto ele se refere ao aprendizado de L2 e não à aquisição de L2. Há quem defenda que a aquisição só ocorre de forma natural e inconsciente, a partir do contato direto com a língua, sem o auxílio de métodos ou técnicas desenvolvidas cientificamente (CARIONI, 1988). Está aí associado o conceito de **Língua Natural**, adquirida sem a necessidade de instrução ou intervenção formal e cuja exigência é a exposição direta do indivíduo a um meio lingüístico específico (TEIXEIRA, 1995)<sup>10</sup>. Outros diferenciam aprendizado de uma LE - ocorrendo em situação formal no ambiente nativo do aprendiz - de aquisição de L2, que poderia ocorrer em situação formal ou informal no ambiente da L2 (BROWN, 1994). A definição encontrada nos manuais apresentada pelo autor é de que aprendizado é “aquisição e apreensão do conhecimento de um assunto ou habilidade por meio do estudo, experiência ou instrução” (p. 7). Aparentemente, aprendizado e aquisição estão intimamente ligados. De fato, muito da teoria sobre aquisição de L2 se aplica ao aprendizado de LE, além do mais, no processo aquisicional há sempre a figura do aprendiz.

O estudo aqui desenvolvido buscou pautar a discussão sobre as relações entre o estudo de aspectos da pronúncia da LI e do PB em alguns dos questionamentos levantados por Brown. Assim, o aprendiz aqui é falante nativo da Língua Portuguesa, logo, detentor de um sistema sonoro distinto do da LI; sons vocálicos não presentes no PB serão estudados levando-se em consideração suas características articulatórias e as implicações de sua produção para o aluno estrangeiro; o aprendizado se dá numa situação formal de intervenção, por falantes adultos que

---

<sup>10</sup> Ainda segundo a autora, estudos consideram um ou mais de um meio específico; no caso de situações de bilingüismo o indivíduo é exposto ao ambiente da sua língua materna e ao da segunda língua.

comungam do mesmo objetivo proposto neste estudo: eliminar problemas de pronúncia que comprometam a sua comunicação, aqui entendida como transmissão de informação, sendo que esta informação, seguindo a definição de Crystal (2000), é a mesma tanto para quem recebe quanto para quem envia a mensagem.

O fato de a criança aprender a LM de forma natural, gradativa e sem traumas, e aprendizes de LE muitas vezes enfrentarem dificuldades e fracassos, impulsionam estudos comparativos que tentam encontrar respostas para essas diferenças. Por outro lado, o ponto de convergência entre os processos de aquisição e aprendizagem de uma LM e de uma LE reflete princípios de base comportamentalista, de formação de hábitos com relação à língua sendo aprendida, e no que se refere ao aprendizado de LE, principalmente de **mudança de hábitos**. Nesta perspectiva, o aprendizado é uma mudança de comportamento. Kimble and Garnezy (apud BROWN, 1994, p. 7) assim o definem: “Learning is a relatively permanent change in a behavioral tendency and is the result of reinforced practice”<sup>11</sup>. Pode parecer um retrocesso falar em aprendizado comportamental em tempos de Ensino Comunicativo de Línguas (*Communicative Language Teaching – CLT*)<sup>12</sup>, cujo objetivo primordial é ensinar a se comunicar com outros falantes da segunda língua (não necessariamente nativos dela). Deve-se considerar que à própria história coube revelar que é impossível encontrar um behaviorista ao extremo ou um cognitivista que não consiga reconhecer nenhuma legitimidade no legado do behaviorismo<sup>13</sup>; e que hoje o Modelo Comunicativo não pode perder de vista é que o aprendiz precisa reconstruir hábitos de fala, por exemplo, ou a comunicação é prejudicada.

Entende-se que os estudos no campo do ensino/aprendizagem de LE evoluíram e têm evoluído ao longo dos anos, numa tendência natural que valoriza o aprendiz enquanto sujeito do seu aprendizado. Contudo, sabe-se também que ocorreu sucesso num passado de ensino de LE que hoje é radicalmente negado. Muito do que se faz hoje ainda traz reflexos de ações passadas; talvez porque algumas habilidades continuam a ser melhor desenvolvidas por meio do uso de atividades ditas tradicionais, pelo fato de não haver, ainda, uma nova maneira de trabalhá-las. Mesmo que algumas dessas atividades tenham sido amplamente utilizadas em modelos

---

<sup>11</sup> O aprendizado é uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e é resultante do reforço desta prática.

<sup>12</sup> Surgindo nas duas últimas décadas do século XX, o CLT focaliza as quatro habilidades na língua (ouvir, falar, ler e escrever) com o propósito específico de garantir a comunicação. Os pesquisadores têm buscado a melhor forma de ensinar os aprendizes a se comunicarem na segunda língua (BROWN, 1994).

<sup>13</sup> cf. Ibid., p. 9

behavioristas, como é o caso dos exercícios de pares mínimos, é preciso extrair delas o que há de melhor para o alcance mais rápido dos objetivos estabelecidos para cada proposta de trabalho.

Na visão behaviorista, o aprendizado deve ser focado em termos do que é claramente observável, passível de registro e medida. O pensamento que norteia a hipótese aqui proposta é: o aprendiz de uma LE adquire novos hábitos lingüísticos a partir do reforço (estímulo positivo) ao uso correto desta língua, da mesma forma que comportamentos lingüísticos da criança, durante o aprendizado da LM, se tornam habituais (ou condicionados) à medida que são reforçados positivamente. Se isto acontece, o comportamento se mantém e se consolida, do contrário, quando é repreendido ou totalmente ignorado, se enfraquece chegando até mesmo a extinguir-se. Em resumo, este é o comportamento verbal de Skinner, e se aplica tanto à compreensão quanto à produção (BROWN, 1994, p. 10, 22-23). Para esta pesquisa, foram selecionados exercícios que mostrassem claramente as diferenças entre os sons e que permitissem aos sujeitos praticar a distinção desses sons em um curto espaço de tempo. Portanto, a escolha desses exercícios comportamentais (pares mínimos e *drills*) se justificou pela sua funcionalidade e pela sua adequação aos objetivos propostos.

De base profundamente behaviorista e estruturalista, a hipótese da Análise Contrastiva, da metade do século XX, postula que a principal barreira imposta à aquisição de uma L2 é a interferência do sistema da primeira língua no sistema da segunda língua. Tal análise permitia ao lingüista prever as dificuldades que o aprendiz enfrentaria diante da L2, e ainda, o aprendizado estaria estritamente relacionado à superação dessas dificuldades impostas pelas diferenças entre os dois sistemas (LADO, 1957; ver também BROWN, 1994). Lado discutia essas questões da interferência em termos de que: os elementos similares à língua nativa dos aprendizes são “simples” e os que são diferentes são “difíceis”. Assim, o professor que consegue comparar a LE e a LM dos alunos conhecerá melhor os problemas de aprendizagem e poderá melhorar o seu ensino (ver mais em FERNANDES, 2001; JENKINS, 2000).

Modelos metodológicos que pautem o ensino de uma L2/LE em princípios aquisicionais de L1, afirmam que o aprendiz segue os mesmos passos da criança, portanto, enfatizam a prática, as repetições, a imitação, respeitam a ordem natural do ouvir, depois falar para em seguida ler e escrever a língua; o ensino gradativo de estruturas mais simples para as mais complexas. Contudo, a crítica maior a essas correntes é justamente o vislumbre do aprendiz ideal; a realidade da sala de aula de LE revela problemas de natureza emocional, física, social e

cultural. Para essas questões, há que ir além das teorias behavioristas. Como afirma Brown (1994, p.15): “Nenhum método fácil e rápido é garantia de sucesso. Todo aprendiz é único. Todo professor é único. E todo relacionamento aprendiz/professor é único.” (tradução nossa)<sup>14</sup>.

Os aprendizes de uma LE seguem modelos, do professor ou de materiais didáticos, imitam esses modelos e os praticam até que o aprendizado se consolide. Essas práticas são refletidas nos encontros ocorridos entre os sujeitos deste estudo. Vários exercícios foram praticados, isoladamente e em contexto, houve repetição e reforço, como se verá na análise. Em aquisição (CARIONI, 1988), os críticos à prática isolada de formas estruturais querem substituí-la pela prática de atividades comunicativas, i.e. que focalizem o uso da língua pelos aprendizes para a negociação de significado em situações de práticas do cotidiano; atividades cujo foco é a mensagem, cujo interesse está no **que** dizer e não no **como** dizer. Sob esse prisma a prática exaustiva das estruturas não garantiria o sucesso no uso da língua em situações reais. Numa tentativa de contrabalançar essas propostas, questiona-se: será que a prática da forma, pontual e não exaustiva, é claro, não deveria ser retomada como um dos elementos que permitirá que a comunicação ocorra? A comunicação não implica em negociação de significado? Será que os estudos modernos, ao focalizarem tão enfaticamente a veiculação da mensagem desvinculando-a do uso correto das formas lingüísticas, estão se apoiando, e assim, reforçando e legitimando as tentativas desesperadas de interlocutores que lançam mão de gestos, mímica e rabiscos, num vale tudo para se fazerem entender? Sem tirar o mérito desses recursos que, em muitos momentos, chegam a ser providenciais, deve-se considerar o falante enquanto autoridade para comunicar algo e considerar a sua responsabilidade sobre a mensagem que envia.

---

<sup>14</sup> No quick and easy method is guaranteed to provide success. Every learner is unique. Every teacher is unique. And every learner-teacher relationship is unique.

## 2 AS VOGAIS ANTERIORES

---

---

### 2.1 DEFINIÇÃO E CLASSIFICAÇÃO

As vogais são sons produzidos quando o ar que vem dos pulmões não encontra nenhum tipo de obstrução na cavidade oral, ou, como define Teixeira (1998, p. 16) “a passagem de ar encontra-se totalmente desimpedida”. Todas as vogais são produzidas com a corrente de ar passando pelas cavidades oral, ou oral e nasal ao mesmo tempo, no caso das vogais nasais. As vogais produzidas com a passagem de ar unicamente pela cavidade oral são denominadas vogais orais, foco deste estudo. Tanto no inglês como no português, no momento da produção de um som vocálico, a língua e toda a área do palato encontram-se afastadas, o que anula qualquer obstáculo. Por não haver obstrução da corrente de ar em nenhuma produção vocálica, em nenhum ponto de articulação<sup>15</sup> que indique o local da produção, torna-se difícil identificar e produzir uma vogal, cujo recurso perceptual é, em alguns casos, somente a audição.

O ponto de partida para a classificação articulatória das vogais - no PB e no inglês - está na posição da língua e na abertura labial, este é um ponto de consenso entre vários autores (ver CALLOU; LEITE, 2001; LADEFOGED, 1975; MALBERG, 1954; MIRA-MATEUS, 1990). Os critérios para a descrição, em geral, são: altura da língua (alta, média, baixa), posição

---

<sup>15</sup> O ponto de articulação é um parâmetro de classificação fonética dos sons consonantais da fala, e se refere ao local, no aparelho fonador, onde um determinado obstáculo é produzido, a exemplo de diferentes configurações dos lábios, dentes, palato etc.

frontal ou posterior da língua (anterior, central, posterior) e grau de arredondamento dos lábios (arredondada, não-arredondada).

Teixeira (1998, p. 16-17), entre outros autores, toma somente a língua como parâmetro para a diferenciação entre uma vogal e outra; a classificação indicaria a altura e a parte da língua que foi alteada: [i] alta anterior, [e] média anterior, [a] baixa, central etc. A autora não classifica as vogais do PB a partir do parâmetro do posicionamento labial por considerar o arredondamento um “traço fonológico redundante” na língua, já que todas as vogais posteriores seguem grau de arredondamento e todas as anteriores seguem grau de estiramento.

A elevação do corpo da língua em direção à parte anterior da cavidade bucal é o que permite a denominação de uma vogal como sendo anterior. É importante salientar que o que é anterior, em se tratando de articulação vocálica, está na região palatal, enquanto que para as consoantes a referência anterior é a região labial.

Como se está lidando com a comunicação oral em inglês de falantes do português, propõe-se, primeiramente, ver o quadro das vogais anteriores da LI, para que se tenha uma noção dos sons com os quais esses aprendizes se deparam e em seguida ver o quadro das vogais anteriores do PB, para que se saiba qual é o padrão de articulação vocálica dos nossos falantes.

## 2.2 AS VOGAIS DO INGLÊS

Os sons vocálicos anteriores do inglês são cinco: [i, ɪ, e, ε, æ], sendo que [e] ocorre como o primeiro elemento de um ditongo, formas que não recebem atenção neste estudo. Ladefoged (1975, cf. p. 11-13), dá a descrição articulatória das demais vogais e a sua transcrição:

**i** “*high front vowel*” (vogal alta anterior) - a língua posiciona-se bem próxima do palato duro (céu da boca), a posição labial é não arredondada.

**ɪ** “*high mid front vowel*” (vogal média alta anterior) - há um leve abaixamento da língua, ela não se aproxima tanto do palato, a posição labial é não arredondada.

**e e ε** “*low mid front vowel*” e “*low front vowel*” (vogal média baixa anterior) e (vogal baixa anterior) - ocorre abaixamento gradual da língua, a posição labial é não arredondada.

**i** - *heed* [hid]

**e** - *head* [hed]

**ɪ** - *hid* [hid]

**æ** - *had* [hæd]

O autor considera [ɪ] uma vogal média alta, destacando que nessa vogal a língua não alcança a mesma altura que em [i]. Dois outros autores, Prator Jr. e Robinett (1972), utilizam a simbologia [iy] para [i], e classificam [ɪ] como vogal alta; ainda acrescentam à descrição articulatória de [i] maior tensão e força do que em [ɪ], que se afasta da parte frontal da boca. Destacam que [æ] pode ser facilmente confundida com [ɛ], o que demanda atenção especial por parte dos falantes.

Para Malberg (1954), as vogais médias do inglês são produzidas com o dorso (parte posterior) [sic] da língua articulada em direção ao meio da abobada palatina (limite entre o palato duro e o palato mole, áreas superior rígida e posterior esponjosa da boca). Existem outras características que podem influenciar a qualidade de uma vogal; no caso do inglês o grau de tensão muscular durante a articulação, tem-se então: uma vogal tensa e uma não tensa (também chamada de frouxa). Aqui estão os dois exemplos apresentados pelo autor: o [i] longo de *seat* (lugar) é **tenso**, e o [ɪ] breve de *sit* (estar sentado) é **não tenso**.

Uma outra forma de diferenciar pares de vogais é classificá-las pelo comprimento, em termos de alongamento do som da vogal. Assim: [i] em *bead* é + longa do que [ɪ] em *bid*; [æ] em *had* é + longa do que [ɛ] em *head* (LADEFOGED, 1975; para mais detalhes ver PRATOR Jr.; ROBINETT, 1972). Um sinal complementar para indicar um comprimento maior é o diacrítico [:], posicionado ao lado do símbolo fonético. As vogais não longas [ɪ] e [ɛ] são também chamadas de vogais breves, nomenclatura utilizada neste trabalho.

A partir dos dados até então apresentados adota-se a seguinte descrição:

- [i] vogal anterior, alta, fechada, tensa, não arredondada (possui som longo)
- [ɪ] vogal anterior, alta, fechada, não tensa, não arredondada (possui som breve)
- [ɛ] vogal anterior, média baixa, semi-aberta, não arredondada (possui som mais breve que [æ])
- [æ] vogal anterior, baixa, aberta, não arredondada (possui som menos breve que [ɛ])<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Na classificação de Prator Jr. e Robinett o som da vogal æ é **breve**. Considerando a descrição **mais longo** e **menos longo**, de Ladefoged, preferiu-se utilizar essa nomenclatura para indicar a diferença entre as vogais [ɛ] e [æ].

A Figura 2 mostra as vogais do inglês em relação à área interna da boca (destaque-se as vogais anteriores, e a simbologia adotada para a alta “[iy]”).

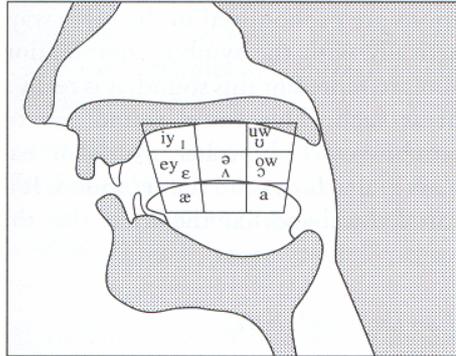


Figura 2 - Quadro vocálico em relação à área interna da boca.  
Fonte: Avery e Ehrlich, 1992, p. 33.

O processo de consolidação do padrão de articulação vocálica começa com o choro da criança (caracterizado por vocalizações iniciais que se aproximam de unidades vocálicas entrecortadas por msec. de silêncio). Depois disso, os arrulhos (primeiras vocalizações que transmitem estado de bem estar e conforto) são foneticamente caracterizados por: sons vocálicos anteriores e consoantes posteriores (TEIXEIRA, 1995). Para falantes do inglês as vogais anteriores se revelam mais freqüentes, sendo que [ε] e [æ] estão entre as mais freqüentes durante o período do balbucio (DAVIS; MACNEILAGE, 1995; STOEL-GAMMON, 1990). No estudo realizado por Teixeira acerca da aquisição da fala por duas crianças brasileiras, a vogal central [a] foi a mais freqüente, sendo logo seguida pelas anteriores (com destaque para [i], seguida de [e] e depois [ε]). A autora afirma que, apesar dos padrões vocais da fala infantil estarem pautados na noção de produção norteadas pelo que é, “articulatoriamente” falando, mais fácil para a criança<sup>17</sup>, elas estão também sujeitas às influências perceptuais do ambiente (TEIXEIRA, 2002). Esse estudo, assim como o de MacNeilage e Davis (2000), revelam, respectivamente, as diferenças dos padrões vocálicos primeiramente adquiridos por falantes do PB e da LI.

O parâmetro de classificação das vogais inglesas neste estudo está pautado no IPA (versão revisada, 1989), a partir do qual se propõe o seguinte quadro de vogais anteriores do

<sup>17</sup> Ver MacNeilage e Davis (2000) sobre o estudo do molde articulatorio do balbucio que privilegia o padrão CV (consoante + vogal) também nas primeiras palavras da criança.

Inglês, com destaque para a vogal [e], que está sendo resgatada para compor o quadro, e para a vogal baixa [æ]. Sabe-se que esta vogal é intermediária entre [ɛ] e [a], mas que não alcança o grau de abertura maior a que chega a vogal central [a].

		- Fechadas -	
		ANTERIOR	
ALTA	i	ɪ	
MÉDIA		e	ɛ
BAIXA			æ

- Abertas -

Figura 3 – Vogais anteriores do inglês.  
Fonte: IPA, 1989.

## 2.3 AS VOGAIS DO PORTUGUÊS

No que se refere ao PB, a maioria dos autores reconhecem a existência de três **vogais anteriores** (em nível padrão): [i, e, ɛ]. Contudo, o estudioso Malberg, na obra “A Fonética”, de 1954, insere [a] (de “vale”) neste grupo. Essas vogais são todas orais, o que representa ausência de ressonância nasal e durante sua produção ocorre uma elevação gradual da língua em direção ao palato duro na passagem da mais baixa [a] à mais alta [i].

		- Fechadas -	
		ANTERIOR	CENTRAL
ALTA	i		
MÉDIA	e	ɛ	
BAIXA		a	

- Abertas -

Figura 4 – Vogais anteriores do português.  
Fonte: A partir de Malberg, 1954, p. 62.

Mira-Mateus (1990) classifica [ɛ] como vogal baixa aberta juntamente com [a] (sendo que esta última é central), [e] como média e [i] como alta, todas não arredondadas.

- Fechadas -

	ANTERIOR	CENTRAL
ALTA	i	
MÉDIA	e	
BAIXA	ɛ	a

- Abertas -

Figura 5 – Vogais anteriores e vogal central baixa do português.  
Fonte: A partir de Mira-Mateus, 1990, p. 52.

Na classificação de Teixeira (1998); Callou e Leite (2001), que consideram a classificação de Mattoso Câmara a mais abrangente que possuímos, [e] é considerada média alta, [ɛ] média baixa e [a] mantida no quadro das centrais. Logo, as vogais anteriores em posição contrastiva no PB são:

	ANTERIOR
ALTA	i
MÉDIA	e ɛ

Figura 6 – Vogais anteriores em posição de contrastividade no português.  
Fonte: A partir de Teixeira, 1998, p. 23; Callou e Leite, 2001, p. 79.

**i** - pico [piku]  
**e** - peco [peku]  
**ɛ** - peco [peku]

## 2.4 QUESTÕES ARTICULATÓRIAS

Essas vogais são também chamadas palatais por serem articuladas na área do trato oral correspondente à área do palato duro; com a língua totalmente elevada. No caso de [i], a vogal é considerada fechada, por causa do estiramento labial em grau máximo que ocorre na sua produção (no inglês e no português). Com a língua totalmente baixa, próxima da posição de repouso, a vogal [a] é considerada aberta. Como já foi dito, a vogal inglesa [æ], que se posiciona entre [ɛ] e [a], alcança quase essa abertura (MALBERG, 1954). Considerando que o processo articulatorio dos sons da fala envolve posições específicas de centenas de músculos, até que um indivíduo alcance a fluência total na sua LM, um intenso e profundo controle muscular é exigido ao longo da maturação de todo seu aparato fono-articulatorio – aí envolvidos: boca, lábios, língua, laringe, mandíbula, entre outros (BROWN, 1994). O aluno de LE, principalmente o adulto, enfrentará dificuldades motoras ao aprender a articular os sons da nova língua. Uma das idéias mais difundidas na área é a de que: quanto mais tarde se iniciar o estudo, provavelmente, maior será o desafio para o aluno em termos fonéticos, pois a plasticidade neuromuscular presente na infância se perde com o passar do tempo. Por esse motivo, o alcance do controle sobre o sistema fonológico de uma LE suporta a teoria do “período crítico” para o aprendizado de LE (ver mais em SCLIAR-CABRAL, 1988). Não é nenhuma novidade que, com relação às dificuldades impostas ao aprendiz, Lado (1957, p. 1-2) já afirmava:

[...]na comparação entre a língua nativa e a língua estrangeira está a chave para a facilidade ou dificuldade no aprendizado da língua estrangeira [...]. Os elementos que são semelhantes aos da língua nativa (do aprendiz) serão fáceis para o aprendiz e aqueles que forem diferentes serão difíceis<sup>18</sup> (tradução nossa).

Pode parecer que se está dando atenção apenas à produção e não à compreensão da LE. Na verdade esses dois aspectos do desempenho dos aprendizes estão em foco aqui. Mesmo porque se pretende analisar como os sujeitos neste estudo percebem e como produzem as quatro

---

<sup>18</sup> [...]in the comparison between native and foreign language lies the key to ease or difficulty in the foreign language learning [...]. Those elements that are similar to [the learner's] native language will be simple for him and those elements that are different will be difficult.

vogais anteriores já apresentadas. Autores afirmam que o aprendiz ouve o idioma estrangeiro com ouvidos de estrangeiro, estando, assim, preparado para ouvir sons que lhe são familiares.

Um behaviorista diria que até a compreensão correta de uma determinada estrutura se daria pela reação positiva a um estímulo. Se isso é uma verdade, após reforços positivos às distinções feitas durante os exercícios de identificação das vogais, por compreensão auditiva, os sujeitos deste estudo já estariam preparados para ouvir as vogais distintamente – seja na fala do professor ou de qualquer outra pessoa, em vídeos, músicas etc.

Como se viu claramente não é tarefa fácil descrever e classificar vogais, tanto as inglesas como as portuguesas. Prator Jr. e Robinett (1972) consideram três motivos que levam os aprendizes de Inglês a cometerem erros de substituição de uma vogal por outra, mas há dois que são cruciais: (1) os falantes atribuem às vogais o som de vogais da sua língua materna; (2) o falante não ouve bem e, conseqüentemente, não reproduz a diferença entre dois sons, ou porque os dois não existem na sua língua ou porque não lhe servem para distinguir palavras. Esses fenômenos é que motivaram o estudo da produção dessas vogais por aprendizes brasileiros de inglês. Contudo, apesar do destaque aos aspectos psicomotores subjacentes à fonologia de qualquer língua, está claro que a pronúncia não é o fator determinante da aquisição ou aprendizado de uma língua, mesmo porque a proposta comunicativa/funcional tem sido colocada como mais importante. Ao aceitar essa idéia não se deve considerar toda e qualquer prática de estruturas sonoras meras tentativas de refinamento de pronúncia, redução de sotaque etc. Essa “valorização estética” da pronúncia não reflete os interesses desta proposta.

A experiência de sala de aula permitiu observar que os alunos apresentavam dificuldades no momento da articulação (produção) de determinados sons da LI. Muitas vezes, a não articulação correta desses sons levava o aluno a dizer uma palavra, quando, na verdade, pretendia dizer outra. A troca de fonemas ocorria com mais freqüência quando os alunos pronunciavam as vogais anteriores /i/, /ɪ/, /e/ e /æ/. Equívocos como a troca de *sheep* [ʃip] por *ship* [ʃɪp] (ovelha – navio); *beach* [bitʃ] por *bitch* [bitʃ] (praia – prostituta); *leave* [liv] por *live* [liv] (partir – viver, morar); *send* [send] por *sand* [sænd] (enviar – lixar); *dead* [dɛd] por *dad* [dæd] (morto – pai); *pen* [pɛn] por *pan* [pæn] (caneta – panela) etc., aconteciam com freqüência. Todas essas palavras formam pares mínimos, ou seja, pares de palavras que se diferenciam por um único fonema. Num contexto específico, a articulação inadequada de uma palavra como essa pode conduzir um dos interlocutores a uma compreensão totalmente equivocada daquilo que se

quis dizer. Considere-se, por exemplo, dois interlocutores (I1 e I2) numa situação conversacional onde ocorre um equívoco de pronúncia, o I1 diz: *It's been a long time since I last went on a 'sheep'* ou *When was the last time you were on a 'sheep'* (em lugar de *'ship'*). Ou ainda: *The 'bitches' in Bahia are wonderful* (em lugar de *'beaches'*).

Durante a análise vai se evidenciar a distinção entre o conceito abstrato de **fonemas vocálicos** e suas possíveis **realizações vocálicas**, visto que, na língua inglesa, de forma geral, existe uma relação unívoca entre os fonemas /i/, /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ e suas representações fonéticas [i], [ɪ], [ɛ] e [æ], respectivamente.

A não familiaridade do falante brasileiro com os sons estrangeiros parecia ser o motivo que levava os alunos ao insucesso em muitas das vezes em que tais fonemas tinham que ser pronunciados. As vogais [ɪ] e [æ] não compõem o quadro das vogais distintivas do PB, como revelam, por exemplo, as análises de Head (1964) e Mattoso Câmara (1977), além das já apresentadas aqui. Pouca atenção tem sido dada ao exercício de distinção entre esses dois pares de vogais, os exercícios, em geral, pares mínimos, não revelam a dimensão dos problemas que podem ser gerados, uma vez que estão, em sua maioria, descontextualizados.

### 3 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

---

---

#### 3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DENTRO DA LINGÜÍSTICA APLICADA

Este trabalho de pesquisa visa a coletar e analisar dados dos alunos/sujeitos em termos quantitativos e qualitativos. A pesquisa em Lingüística Aplicada, que faz um estudo a partir da coleta de dados estatísticos utiliza, segundo Moita Lopes (1996, p. 22), um método de investigação de base **positivista**. Este tipo de investigação centra sua atenção no “produto final do usuário”, bem como na análise da sua produção escrita e oral (sendo esta última o foco do presente estudo). Esse método é predominante na maioria dos estudos em Lingüística Aplicada no país.

Esta proposta metodológica prevê uma ampla descrição quantitativa dos dados dos sujeitos, descrição esta necessária para que se chegue aos dados qualitativos de sua produção oral na LI. Como se pretende avaliar a forma como as vogais anteriores do inglês são produzidas pelos sujeitos, é preciso quantificar as vezes em que essas vogais foram realizadas de forma adequada e as vezes em que não o foram. Por esse motivo, se faz necessário quantificar todas as ocorrências de erros e acertos na fala dos sujeitos.

Segundo Richardson (1995), no que concerne ao método qualitativo, existe uma relação muito próxima entre o pesquisador e o sujeito, e tal “aproximação” possibilita o acesso a

informações detalhadas sobre os sujeitos. Com base neste preceito, espera-se constituir um ambiente agradável e de confiança entre os alunos para que eles se sintam confortáveis e que possam se expressar livremente na LE. Os encontros para a coleta de dados deverão favorecer a espontaneidade e autoconfiança dos alunos.

### 3.2 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DA COLETA

Foi escolhido como ambiente de coleta desta pesquisa, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *campus* de Vitória da Conquista.

O Curso de Licenciatura em Letras da UESB, de onde os alunos/sujeitos foram selecionados, possui uma habilitação simples em Vernáculos e uma habilitação dupla em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Dentro da Licenciatura Dupla, os alunos não dispõem de uma disciplina voltada para a fonologia da LI, pois a atual grade curricular do curso contempla apenas oito disciplinas obrigatórias de língua: Língua Inglesa I a Língua Inglesa VI, Tradução e Conversação; e mais duas disciplinas de literatura: Literatura Inglesa e Literatura Norte-Americana. Como se vê, não há nenhuma disciplina de fonologia da LI na grade de disciplinas obrigatórias e nem na de disciplinas optativas.

Os encontros com os candidatos e, posteriormente, com os sujeitos selecionados ocorreram no Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas Estrangeiras – CAALE/UESB, internamente chamado de “Laboratório de Línguas”. O CAALE é composto de quatro ambientes: uma ante-sala com recepção, uma sala equipada com TV, vídeo e DVD, uma sala equipada com seis cabines individuais para os alunos, com computador e terminais de áudio e gravação em fita cassete e uma sala de leitura. Os encontros ocorreram basicamente na sala de vídeo e na sala de gravação.

### 3.3 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

Seis alunos, regularmente matriculados no IV semestre do Curso de Letras com Dupla Habilitação em Português e Inglês, foram selecionados para esta pesquisa. Durante a fase de coleta de dados, todos os alunos estavam cursando a disciplina Língua Inglesa IV. A escolha do IV semestre se deu por se considerar que neste estágio o aluno já apresenta um domínio da língua em nível intermediário, e que, portanto, já obteve *input* suficiente para se comunicar oralmente de forma mais livre e confiante na LE, sem a interferência direta do professor.

Oito alunos aceitaram o convite feito pela pesquisadora para participarem do estudo e responderam a uma entrevista oral e escrita (como se verá na descrição dos instrumentos a seguir). Na pronúncia dos oito sujeitos foram detectados problemas na pronúncia de fonemas vocálicos (registrando-se a confusão de /ɪ/ com /i/ e de /æ/ com /ɛ/). A ocorrência desses problemas na fala dos oito sujeitos representou o primeiro critério para a seleção; a partir daí os critérios eliminatórios passaram a ser a idade e o perfil. Esta proposta não prevê a manipulação das variáveis idade ou sexo, por esse motivo buscou-se selecionar sujeitos do mesmo sexo e dentro da mesma faixa etária. Foram selecionadas seis mulheres com idade média de 20 anos.

Os seis sujeitos foram submetidos ao pré-teste. Somente após a sua realização se definiu quem comporia o **grupo de controle** (GC) e o **grupo de intervenção** (GI).

GRUPO	SUJEITO	IDADE
GI	S1	19
	S2	20
	S3	19
GC	S4	21
	S5	20
	S6	20

Quadro 1 - Caracterização da faixa etária dos sujeitos.  
Fonte: Entrevistas individuais escritas.

Os três sujeitos já estudavam a língua há pelo menos três anos (i.e um ano de curso particular e dois anos na universidade); os três afirmaram fazer exercícios de pronúncia, do tipo: ouvir fitas cassete e músicas, ver filmes tentando compreender as falas etc., para se aprimorarem. Afirmaram, também, realizarem atividades complementares para a prática da pronúncia da língua.

Após a gravação do pré-teste, a professora/pesquisadora definiu os dois grupos de sujeitos. Para o grupo de intervenção foram selecionados os sujeitos que, durante a entrevista e o pré-teste, apresentaram maior nível de fluência oral na língua; este critério foi estabelecido tendo-se em vista as atividades de diálogo previstas para o período de intervenção. Se os sujeitos apresentassem um volume satisfatório de produção oral, isso garantiria volumes satisfatórios de produção durante os exercícios.

Após serem informados da definição dos grupos, os sujeitos do GC retornaram às atividades regulares do curso. As atividades desse grupo não sofreram nenhum tipo de interferência por parte da professora/pesquisadora; o professor da turma recebeu uma folha de registro de atividades semanais (ver APÊNDICE C) que lhe permitia controlar os tipos de habilidades praticadas a cada semana (ouvir, falar, ler e escrever). Buscou-se, com esse controle, ter uma noção da quantidade de horas dedicadas à prática de compreensão auditiva (*listening*) e de conversação (*speaking*), fundamentais para o exercício da pronúncia de qualquer língua, no contexto da sala de aula regular de LE desses alunos. Tendo em vista a comunicação por meio da LI com o grupo de intervenção, houve a preocupação em se observar discrepâncias na quantidade de horas dedicadas às habilidades orais da LI nos dois grupos, já que estava prevista uma análise comparativa do aproveitamento dos sujeitos ao final da coleta. Esta questão foi considerada resolvida, uma vez que o GC teve acesso a atividades orais semanais, como o GI, e as atividades do período de intervenção somaram 40h (quarenta) horas/aula (referentes a quase um semestre regular na UESB).

### 3.4 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA

Primeiramente, os candidatos responderam a uma **entrevista individual escrita** (ver APÊNDICE A). Esta entrevista contém o termo de aceitação como sujeitos da referida pesquisa, por parte dos candidatos. Num segundo momento, todos os candidatos submeteram-se à **entrevista oral**, realizada pela pesquisadora, para diagnóstico do padrão de pronúncia de cada candidato.

Selecionados os seis sujeitos, o passo seguinte foi a realização de um **pré-teste**, que consistiu de uma conversa informal gravada em áudio, seguida de uma breve leitura de

seqüências de palavras e frases. O material para essa leitura foi extraído dos exercícios propostos para os encontros no **período de intervenção**, previstos para acontecerem logo após a realização do pré-teste. A leitura foi realizada imediatamente após a conversa informal. O material foi preparado com o objetivo de permitir aos sujeitos terem um contato inicial com as palavras que seriam trabalhadas nos exercícios, para desta forma, se avaliar suas pronúncias antes de qualquer intervenção por parte da professora/pesquisadora, em seguida pretendia-se avaliar o desempenho dos sujeitos durante a realização dos exercícios no período de intervenção e, finalmente, realizar o pós-teste e comparar todos os resultados ao término da coleta. Por esse motivo optou-se pela seleção das seqüências de palavras, texto e sentenças dos exercícios propostos, como uma forma de ter a mesma referência para a comparação dos resultados. A atividade para leitura contém 214 ocorrências de palavras com uma das quatro vogais em questão, todas ocorrendo na posição tônica (ver APÊNDICE B).

O quadro abaixo mostra sucintamente as atividades programadas, para uma visualização prévia dos procedimentos do período de intervenção.

	<b>Exercícios previamente elaborados</b>	<b>Outras atividades</b>
<b>Tipos</b>	Pares mínimos	Audição de duas histórias
	Bingo de palavras	Audição de três atividades com as vogais anteriores
	Identificação de frases	Audição de três músicas ( <i>clip</i> )
		Exibição de um vídeo de comédia
		Exibição de 3 filmes
		Prática de leitura de textos diversificados
		Gravação de 3 Situações de Diálogos (SD) – conversação livre
		Auto-avaliação da leitura nas 3 SDs gravadas

Quadro 2 - Procedimentos eliciativos durante o período de intervenção.

Fonte: Proposta metodológica.

Durante os encontros os sujeitos realizaram **exercícios orais e escritos** para a percepção e produção correta das quatro vogais aqui indicadas. Foram utilizados exercícios do tipo **pares mínimos** (*minimal pairs*); **bingo de palavras** (*word bingo*) e **identificação de frases**. Esses exercícios foram organizados em três grupos: (1) *Pronunciation Drill* – Modelos 1, 2, 3 e 4; (2) *Pronunciation Bingo* – Modelos 1, 2 e 3 e (3) *Sentence Practice* – Modelos 1 e 2; ‘Atividades Complementares’ foram criadas como variações desses exercícios (ver APÊNDICES D-O). Alguns exercícios trabalham as vogais /i/ e /ɪ/, outros trabalham as vogais /ɛ/ e /æ/, e outros trabalham as quatro ao mesmo tempo. Além desses exercícios previamente elaborados, os sujeitos ouviram duas **histórias em fitas cassete**, três **músicas** (*clip*) de um Musical, assistiram a

um **vídeo** de comédia (*Friends*, seriado americano) e a três **filmes** (“Da Magia à Sedução”, “Meu Adorável Sonhador” e “Sinais”) e praticaram **leituras** de textos diversos. Ao todo foram gravadas três leituras (ver ANEXOS R-T). Na primeira, foram utilizados quatro pequenos textos, contendo, cada um, a predominância de uma das quatro vogais; na segunda, utilizou-se um texto que trabalha as quatro vogais ao mesmo tempo, e na terceira leitura, foi utilizado um poema, que também trabalha as quatro vogais estudadas.

Dentro desta proposta metodológica estavam previstas as gravações de três **Situações de Diálogo** (SD). Esses momentos de diálogo foram propostos como forma de acompanhamento dos sujeitos em situações de conversação livre, isto é, sem o controle estabelecido nas atividades elaboradas. As SDs poderiam servir como espelhos dos resultados alcançados nos exercícios; um recurso para se observar, na fala espontânea, as realizações adequadas que foram registradas nos exercícios. A SD 1 foi gravada após as primeiras 10h (dez horas) de atividade; a SD 2 foi gravada após 20h (vinte horas) de atividade e a SD 3 após 30h (trinta horas) de atividade. Cada SD teve aproximadamente 30 (trinta) minutos de duração e um formato diferente: na primeira, somente os três sujeitos participaram; na segunda, a pesquisadora se juntou aos sujeitos no diálogo, e na terceira, o diálogo foi gravado entre a pesquisadora e cada um dos sujeitos individualmente. Após intervalos de tempo os sujeitos **ouviram suas próprias gravações** para fazerem uma auto-avaliação de suas pronúncias. Nesse momento cada um recebeu uma **ficha de controle** (ver APÊNDICE Q) onde deveriam registrar quantas vezes a perfeita distinção das vogais não havia sido feita. O objetivo dessa atividade foi avaliar o grau de consciência dos sujeitos acerca de suas pronúncias. Esse controle foi feito também pela pesquisadora para efeito de comparação.

Ao término da intervenção os sujeitos foram submetidos ao **pós-teste**, o qual possuía o mesmo formato do pré-teste: seqüência dos dez tópicos e regravação da leitura. A intenção em aplicar o mesmo material do pré-teste no pós-teste foi coletar dados do período anterior e posterior à intervenção, para que se pudesse analisar comparativamente o aproveitamento dos sujeitos nesses dois momentos.

Os **registros das falas** dos sujeitos em fitas cassete, juntamente com os resultados dos exercícios e os **registros de desempenho**, feitos pela professora/pesquisadora durante e/ou ao término de cada atividade, compuseram o *corpus* que permitiu esta análise. Vale ressaltar que os registros de desempenho se caracterizaram por ser anotações particulares da pesquisadora, com registros dos dados relevantes à pesquisa e dos instrumentos de análise. Os registros

serviram como fonte de consulta, no momento da análise, dos registros do pré-teste e pós-teste, dos resultados de cada exercício realizado e desempenho dos sujeitos nesses exercícios, registros das gravações das SDs e auto-avaliação feita pelos sujeitos, controle das atividades que foram repetidas, registros das atividades com vídeo, cassete e leituras, dentre outros.

### 3.5 DESCRIÇÃO DA TÉCNICA DE COLETA

Os alunos da turma foram convidados a responderem à **entrevista escrita** em sala de aula, logo após terem sido convidados pela pesquisadora.

Em seguida, seguindo cronograma previsto, foi realizada a **entrevista oral**, gravada com cada um dos oito alunos-voluntários: nesse momento foram selecionados os seis sujeitos que, durante a entrevista, apresentaram problemas durante a produção das vogais, a partir da observação e do julgamento da pesquisadora. Três desses alunos formariam o **grupo de controle (GC)** que não foi submetido à intervenção durante a etapa de coleta dos dados; os outros três alunos formariam o **grupo de intervenção (GI)**, o qual participou, com a pesquisadora, dos encontros no CAALE.

O quadro abaixo permite uma visualização prévia e sucinta das etapas da investigação.

ETAPAS	DESCRIÇÃO	
	GI	GC
Pré-teste	- Conversa informal áudio-gravada seguindo seqüência de 10 tópicos pré-estabelecidos. - Leitura de palavras e frases, também áudio-gravada. - Duração: 30 min (aproximadamente).	- Conversa informal áudio-gravada seguindo seqüência de 10 tópicos pré-estabelecidos. - Leitura de palavras e frases, também áudio-gravada. - Duração: 30 min. (aproximadamente).
Intervenção	40h de atividades (2 encontros semanais de aproximadamente 1h 30min) distribuídas em 23 encontros ao longo de 14 semanas.	Não submetido à intervenção. Este período compreende o intervalo entre o pré-teste e o pós-teste.
Pós-teste	- Repetição da conversa informal áudio-gravada seguindo seqüência de 10 tópicos pré-estabelecidos. - Regravação da leitura. - Duração: 30 min. (aproximadamente)	- Repetição da conversa informal áudio-gravada seguindo seqüência de 10 tópicos pré-estabelecidos. - Regravação da leitura. - Duração: 30 min. (aproximadamente)

Quadro 3: Descrição das etapas da investigação.

Fonte: Proposta metodológica.

O passo seguinte foi a realização do **pré-teste**, que consistiu de uma **conversa informal** gravada, entre cada sujeito e a pesquisadora, e da gravação da **leitura**.

As conversas tiveram aproximadamente 30min (trinta minutos) de duração e seguiram a seguinte seqüência de tópicos:

- 1) *How would you describe yourself?*
- 2) *Do you have a hobby?*
- 3) *Tell me about a dream you have.*
- 4) *If you were planning a one-month vacation, how would it be?*
- 5) *What makes you feel happy?*
- 6) *What makes you feel sad?*
- 7) *If you had the chance to change something in your life, what would it be?*
- 8) *What are your main activities at home?*
- 9) *Tell me about your course at this University.*
- 10) *Tell me about a friend you like very much.*

A leitura foi gravada logo após a conversa informal. Nesse momento a pesquisadora se disponibilizou para tirar dúvidas acerca do vocabulário e da pronúncia das palavras contidas no material da leitura, mas não acompanhou a gravação. A não permanência da pesquisadora na sala de gravação permitiu que cada sujeito exercitasse a pronúncia livremente, e que efetuasse a gravação no momento em que se sentisse mais preparado para isso.

Após o pré-teste definiu-se que os sujeitos 1, 2, e 3 comporiam o GI e que os sujeitos 4, 5, e 6 comporiam o GC; passaram, assim, a serem chamados: S1, S2, S3, S4, S5 e S6.

Depois que o pré-teste foi gravado, os alunos do GC foram dispensados dos encontros com a pesquisadora; eles continuaram desempenhando suas atividades regulares de sala de aula, com o professor da turma. O controle dessas atividades se deu por meio do registro, por parte do professor da turma, da ficha produzida especialmente para este fim (ver APÊNDICE C). O objetivo estabelecido com a separação dos dois grupos foi: verificar até que ponto os alunos que foram submetidos ao período de intervenção, em comparação com o GC, desenvolveram a habilidade de realizar, com distinção, os sons das vogais inglesas, compreendendo as diferenças semânticas que elas provocam no idioma estrangeiro. O GI iniciou suas atividades no CAALE cerca de dez dias após a gravação do pré-teste.

O **período de intervenção** se estendeu por um semestre regular de estudo (40h de atividades) durante o qual foram previstos **dois encontros semanais**. Os encontros duraram em

média 1h 30min (uma hora e trinta minutos), e não ocorreram, necessariamente, simultaneamente às aulas do GC. Em virtude da variação de horário dos sujeitos, e da necessidade de adequação, alguns encontros tiveram maior ou menor duração do que o previsto, variando entre 30min (trinta minutos) e até 3h (três horas), mas as mudanças não comprometeram o desenvolvimento das atividades. Durante os encontros, foram realizadas todas as atividades propostas: os **exercícios orais e escritos**, as atividades com **vídeo, cassete e leitura**, todas elas distribuídas de forma equilibrada nos quase quatro meses de intervenção. Todos os **encontros** foram **numerados** tendo a escolha das **atividades** e o **tempo de duração** das mesmas, os **recursos audiovisuais** e **exercícios** claramente delimitados.

Foram feitos **registros de desempenho** dos alunos ao término de cada encontro. Nesses registros encontram-se também os comentários acerca da atividade realizada; essas notas permitiram à pesquisadora acompanhar cuidadosamente o desempenho dos sujeitos, a eficiência ou não das atividades, possibilidade de repetição das mesmas ou mesmo sua substituição.

Todos os **diálogos e leituras** foram registrados em fitas cassete; os registros das falas serviram de instrumento para a identificação dos problemas de pronúncia ali manifestados e acompanhamento do desenvolvimento dos sujeitos.

Ao final da coleta de dados os alunos do GI e do GC passaram por um **pós-teste** (nos mesmos moldes do pré-teste); o pós-teste teve o mesmo formato para os dois grupos. Esse material possibilitou uma análise comparativa da produção oral dos alunos no início e no final do estudo, para verificarmos se, após os exercícios propostos, os sujeitos estariam fazendo a distinção das vogais durante a sua produção oral.

Todos os dados relevantes ao estudo foram registrados, incluídos aí: os erros e acertos dos sujeitos, classificados em **tabelas** de distribuição de frequência e respectivos **gráficos** (em três momentos); o desenvolvimento e resultados de cada exercício e das atividades com recursos áudio-visuais; apreciação das leituras e das SDs, sendo estas, sob o ponto de vista dos sujeitos (auto-avaliação) e da pesquisadora.

Foram primeiramente descritos os resultados do pré-teste, em seguida os do período de intervenção e, por fim, os do pós-teste.

### 3.6 DESCRIÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE

O modelo de análise adotado para este estudo pauta-se na Análise de Erro (*Error Analysis*), que tem como base os estudos de Corder, na década de 60, o qual se preocupava em analisar as causas dos erros cometidos pelos aprendizes de L2. A análise de erro funciona como uma estratégia para localizar os problemas e sua natureza, para, a partir daí, adotar procedimentos para sua erradicação. O princípio de “errar para aprender” ou “errar enquanto se está no processo de aprendizagem” é o fundamento de qualquer processo de aquisição de uma língua natural pelos indivíduos que estão dela se apropriando. Erro, aqui, são reflexos das tentativas do aprendiz de compreender o sistema da língua alvo (está ligado ao conceito de interlíngua); e a análise desses erros é um caminho para se investigar como a aprendizagem está se processando (para maior detalhamento, vide BROWN, 1995).

Tomou-se, também, como referência o modelo de correção de erros discutido por Krashen (1982), em que a correção deve ser sistemática e não arbitrária, e portanto, a escolha do que e quando corrigir depende do que há de comprometimento da mensagem a ser veiculada. Com base nesta idéia, apesar de computar todos os erros cometidos pelos sujeitos, a pesquisadora não faz correções freqüentes, principalmente durante as falas espontâneas, de inadequações que não envolvam palavras distintivas ou que não representem prejuízo do conteúdo da mensagem a ser veiculada. Os sujeitos foram informados de que seriam corrigidos quando necessário. Nesta perspectiva, Avery e Ehrlich (1992) defendem que, entre vogais que não causem grandes prejuízos à compreensão, não é aconselhável se dar atenção exagerada nem supervalorizar esses casos.

### 3.7 ESTUDO PILOTO

O Estudo Piloto<sup>19</sup> (LIMA, 2004), que antecedeu este trabalho de Dissertação, foi realizado como meio de testagem dos instrumentos e metodologia propostos para o projeto de pesquisa. O Piloto foi realizado sob a total responsabilidade desta mestrandia, sob a supervisão do professor orientador. Participaram como sujeitos, neste estudo, dois alunos do III semestre do Curso de Letras Habilitação Dupla em Português e Inglês, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Os alunos/sujeitos foram acompanhados pela professora/pesquisadora durante o período correspondente a uma unidade regular de estudo, i.e. 20 horas/aula de atividades. Durante este período, os sujeitos foram submetidos ao pré-teste e ao pós-teste, e realizaram apenas os exercícios orais e escritos elaborados para o período de intervenção (ver APÊNDICES D-K). Dentre as atividades do Estudo Piloto, não estão incluídas as ‘Atividades Complementares’ ou as atividades com audio-cassete, vídeo e textos, descritas na metodologia para a pesquisa propriamente dita. Todas aquelas atividades foram acrescentadas à proposta metodológica após a realização desse Estudo Piloto.

É importante salientar que as expectativas lançadas sobre o Piloto foram imensas. Afinal, sobre ele estavam sendo depositadas todas as esperanças de que o modelo metodológico proposto para a pesquisa do Mestrado fosse coerente e viável, o que, felizmente, se provou positivo.

Os resultados alcançados com a realização deste estudo foram, sem sombra de dúvida, de grande importância. Primeiramente, pode-se testar os exercícios propostos, o que proporcionou fazer correções e ajustes para o desenvolvimento do projeto de pesquisa aqui proposto. Em segundo lugar, verificou-se a eficácia dos exercícios ao diagnosticar o modo de percepção vocálica dos sujeitos no que se refere à prática e ao treino articulatório das vogais.

Com a aplicação dos exercícios e a prática distintiva constante das vogais, os dois sujeitos apresentaram uma melhora considerável em suas pronúncias ao realizarem o pós-teste. No pré-teste o volume de erros foi maior do que o volume de acertos, somando-se a conversa

---

<sup>19</sup> Por razões de dimensionamento da dissertação não foi possível a inclusão, aqui, de todos os dados coletados. Contudo, este trabalho encontra-se publicado nos Anais da XX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos – GELNE, 2004.

informal e a leitura; no pós-teste esse resultado se inverteu, o número de acertos foi superior ao número de erros (inclusive ao percentual do pré-teste). Nos dois testes a quantidade de erros na conversa informal foi superior aos acertos, logo, o que influenciou a inversão de resultado no pós-teste foi o bom desempenho dos dois sujeitos na leitura. Eles conseguiram reduzir, consideravelmente, o número de erros que, no pré-teste foi de 160, passando a 64 no pós-teste. Este fenômeno provocou o aumento do percentual de acertos.

Concluiu-se, a partir do resultado do pós-teste no Estudo Piloto, que os sujeitos conseguiram um registro maior de realizações adequadas durante a leitura do teste final. Isso mostrou que em situações formais, os sujeitos apresentaram um excelente aproveitamento, o que não ocorreu nas situações de fala informal, ou seja, nas duas conversas informais. Durante a fala espontânea, os sujeitos voltaram a produzir as vogais /ɪ/ e /æ/ como [i] e [ɛ], respectivamente, na grande parte das ocorrências, apesar do bom desempenho dos dois durante a intervenção. Mesmo assim, cometendo mais erros do que acertos, proporcionalmente, eles erraram menos no diálogo do pós-teste do que no do pré-teste.

A indicação para o projeto de pesquisa foi de que houvesse complementação da carga horária de encontros, para que se pudesse verificar a possibilidade de melhora no desempenho dos futuros sujeitos com uma carga horária de intervenção maior, além da busca de novas atividades e variações dos exercícios como forma de proporcionar aos alunos/aprendizes mais condições de aperfeiçoarem-se na produção oral da LI, reduzindo, ou mesmo eliminando, as possibilidades de ocorrências de erros que viessem a comprometer a sua fluência.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

---

---

### 4.1 ESTRUTURA DA ANÁLISE

A análise dos dados da pesquisa seguiu o mesmo formato da análise do Estudo Piloto. Os dados serão apresentados em três partes (correspondentes aos três períodos de coleta previstos na Metodologia): (1) os resultados do pré-teste, divididos entre os registros da conversa informal e da leitura; (2) os resultados do período de intervenção; (3) os resultados do pós-teste, divididos, novamente, entre a conversa informal e a leitura e, por fim, a soma dos resultados nos dois momentos de cada período de testagem.

Os registros de fonemas das vogais aparecem entre duas barras inclinadas (/ /); os registros da pronúncia dos sujeitos estão foneticamente representados entre colchetes ([ ]).

Todas as indicações do Estudo Piloto foram acatadas na pesquisa, como se verificará a seguir.

## 4.2 PRÉ-TESTE

O GI, acompanhado diretamente pela professora/pesquisadora, deu início às suas atividades no CAALE/UESB pouco mais de uma semana após a realização do pré-teste. Os registros do pré-teste constarão das informações do GI e do GC. A seguir, vêem-se os resultados de cada momento.

### 4.2.1 Conversa informal entre a professora/pesquisadora e os sujeitos: GI e GC

O diálogo inicial entre a professora/pesquisadora e cada um dos seis sujeitos foi direcionado, seguindo a seqüência de dez tópicos, os quais lhes foram apresentados à medida que a conversação fluía. S1, S2 e S3 demonstraram-se bastante à vontade ao estabelecerem este diálogo; S4, S5 e S6 demonstraram-se mais nervosos durante esse momento, principalmente o S5 que registrou o menor número de ocorrências. O fator timidez e o grau de domínio da língua, aparentemente, influenciaram no volume de produção desses três sujeitos. Todos os sujeitos cumpriram a atividade em sua totalidade. S2, S4, S5 e S6 apresentaram maior deficiência de vocabulário do que os outros dois sujeitos.

Primeiramente serão apresentados os erros encontrados nas gravações e em seguida os acertos. Os dados serão apresentados nas tabelas de ocorrências e, algumas frases que se destacam na fala dos sujeitos, serão apresentadas e comentadas nos registros de palavras-chave.

### a) Listagem geral – ocorrências de erros

A partir da escuta das gravações de cada sujeito, todas as palavras que continham uma das quatro vogais estudadas em posição tônica foram listadas, sendo também registrada a quantidade de vezes que cada uma dessas palavras ocorreu na fala de cada sujeito.

As tabelas a seguir revelam as ocorrências de erros nas falas dos seis sujeitos durante a conversa informal. Os vocábulos aparecem listados nas colunas: **palavra**. Nas colunas **ocorrências**, aparecem os números de produções dessas palavras. Uma palavra poderá ser registrada nas ocorrências de erros e/ou nas ocorrências de acertos, pois a pronúncia dos sujeitos revela essa variabilidade. A palavra *him* na Tabela 1, por exemplo, ocorreu 4 vezes de forma inadequada na fala de S1; a mesma palavra ocorreu 1 vez de forma correta na fala do mesmo sujeito, como se verá nas tabelas de registro de erros e acertos. Os símbolos fonéticos ao lado das palavras nas Tabelas 1, 2, 3, 4, 5, e 6 indicam com qual vogal elas foram, equivocadamente, produzidas.

Tabela 1: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S1 no pré-teste

Confusão de /ɪ/ com /i/ ou /i/ com /ɪ/				Confusão de /æ/ com /ɛ/ ou /ɛ/ com /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	Palavra	ocorrências	palavra
7	with [i]	4	him [i]	40	and [ɛ]	13	that('s) [ɛ]
1	listen [i]	5	think [i]	2	happy [ɛ]	3	happen(ed) [ɛ]
19	it's [i]	1	sister-in-law [i]	1	anxious [ɛ]	2	married [ɛ]
8	in [i]	1	lived [i]	7	have [ɛ]	2	back [ɛ]
2	dream(s) [ɪ]	2	six [i]	6	after [ɛ]	1	chance [ɛ]
4	live(s) [i]	1	things [i]	19	at [ɛ]	1	has [ɛ]
1	period [i]	1	kitchen [i]	2	than [ɛ]	1	pass [ɛ]
6	this [i]	1	dinner [i]	1	am [ɛ]	1	as [ɛ]
6	is [i]	1	didn't [i]	1	family [ɛ]		
1	isn't [i]	1	did [i]	5	last [ɛ]		
10	here [i]	1	career [i]	3	had [ɛ]		
1	visit [i]			2	sad [ɛ]		
Subtotal: 85				Subtotal: 113			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS DE ERROS: 198							

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Verifica-se, na Tabela 1, que, no primeiro bloco de vogais, em todas as palavras que possuem /ɪ/ como vogal tônica, essa vogal foi pronunciada como [i], o oposto ocorrendo apenas duas vezes com a pronúncia da palavra *dream*. No segundo bloco de vogais, em todas as palavras, o /æ/ foi pronunciado como [ɛ], e nenhum erro foi cometido com este último fonema. S1 comete mais erros com o bloco /ɛ/-/æ/ do que com o /i/-/ɪ/.

Tabela 2: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S2 no pré-teste

Confusão de /ɪ/ com /i/ ou /i/ com /ɪ/				Confusão de /æ/ com /ɛ/ ou /ɛ/ com /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
3	give [i]	1	chicken [i]	2	am [ɛ]	1	an [ɛ]
6	it('s) [i]	1	swim [i]	5	happy [ɛ]	1	bad [ɛ]
15	is [i]	5	think [i]	4	sad [ɛ]	1	had [ɛ]
3	visit [i]	5	this [i]	23	and [ɛ]	1	class [ɛ]
1	his [i]	1	if [i]	14	have [ɛ]	1	classmates [ɛ]
9	with [i]	1	will [i]	4	cat(s) [ɛ]		
15	in [i]	1	linguistics [i]	3	animal(s) [ɛ]		
1	English [i]	1	difficult [i]	7	that [ɛ]		
1	pictures [i]	5	English [ɛ]	2	at [ɛ]		
4	thing(s) [i]			3	plan [ɛ]		
Subtotal: 79				Subtotal: 72			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS DE ERROS: 151							

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

A Tabela 2 mostra que, novamente, em todas as palavras, o /ɪ/ foi pronunciado como [i] pelo S2. A palavra *English* possui vogal tônica /ɪ/, contudo, S2 a produz também como [ɛ]. Pelo fato de /ɛ/ compor o quadro das vogais estudadas, esse erro foi considerado para contagem, mesmo não fazendo parte desse bloco de vogais. Com relação ao segundo bloco, em todas as palavras, o /æ/ foi pronunciado como [ɛ]. S2 também não cometeu erros com o fonema /ɛ/. S2 comete mais erros com o bloco /i/-/ɪ/.

Tabela 3: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S3 no pré-teste

Confusão de /ɪ/ com /i/ ou /i/ com /ɪ/				Confusão de /æ/ com /ɛ/ ou /ɛ/ com /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
2	sing [i]	1	didn't [ɪ]	2	am [ɛ]	4	have [ɛ]
19	in [i]	7	live(s) [i]	25	and [ɛ]	2	last [ɛ]
4	English [i]	3	it's [i]	7	can [ɛ]	1	family [ɛ]
2	<i>English</i> [ɛ]	1	difficult [i]	4	can't [ɛ]	1	past [ɛ]
9	think [i]	7	here [i]	1	travel [ɛ]	1	<i>lessons</i> [i]
9	with [i]	1	his [i]	2	sad [ɛ]		
17	is [i]	1	strict [i]	4	that [ɛ]		
1	listen [i]	3	lived [i]	1	example [ɛ]		
12	this [i]	4	linguistics [i]	1	bad [ɛ]		
8	will [i]	1	simple [i]	1	happen [ɛ]		
Subtotal: 112				Subtotal: 57			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS DE ERROS: 169							

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Assim como na Tabela 2, o erro cometido com a substituição da vogal /ɪ/ em *English* por [ɛ], foi considerado para contagem, pelo fato dessa vogal estar sendo estudada. Um fato semelhante ocorre no segundo bloco de vogais: na palavra *lessons*, a vogal tônica /ɛ/ é produzida como [i], que pertence ao primeiro bloco de vogais. Neste caso esses erros também foram considerados para contagem. S3 comete bem mais erros com o bloco /i/-/ɪ/.

Tabela 4: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S4 no pré-teste

Confusão de /ɪ/ com /i/ ou /i/ com /ɪ/				Confusão de /æ/ com /ɛ/ ou /ɛ/ com /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
5	is [i]	1	principally [i]	4	am [ɛ]	6	can [ɛ]
11	with [i]	2	decision(s) [i]	27	and [ɛ]	9	that [ɛ]
6	sisters [i]	1	activity [i]	12	have [ɛ]	1	married [ɛ]
10	in [i]	1	win [i]	1	haven't [ɛ]	1	practical [ɛ]
16	it('s) [i]	3	difficulty(ies) [i]	8	family [ɛ]	2	at [ɛ]
1	children [i]	2	will [i]	6	travel [ɛ]	2	sad [ɛ]
1	this [i]	2	English [i]	1	traveling [ɛ]	3	happen(s) [ɛ]
3	think [i]	1	literature [i]	2	dance [ɛ]	1	classmates [ɛ]
2	things [i]	1	continue [i]	1	grandmother [ɛ]	1	past [ɛ]
4	here [i]	1	visit [i]	5	happy [ɛ]	1	than [ɛ]
Subtotal: 74				Subtotal: 94			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS DE ERROS: 168							

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Em todas as palavras do primeiro bloco, o /ɪ/ foi produzido como [i]; nenhum erro foi cometido com /i/. No segundo bloco, em todas as palavras, o /æ/ é produzido como [ɛ]; nenhum erro foi cometido com /ɛ/. S4 comete mais erros com o bloco /ɛ/-/æ/.

Tabela 5: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S5 no pré-teste

Confusão de /ɪ/ com /i/ ou /i/ com /ɪ/				Confusão de /æ/ com /ɛ/ ou /ɛ/ com /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
1	simple [i]	2	sister [i]	1	am [ɛ]	2	sad [ɛ]
3	difficulty [i]	4	it('s) [i]	8	and [ɛ]	1	classmates [ɛ]
3	in [i]	1	give [i]	4	have [ɛ]	1	happy [ɛ]
3	English [i]	1	clear [i]	1	grandmother [ɛ]	1	understand [ɛ]
3	with [i]	5	is [i]	1	grandfather [ɛ]		
Subtotal: 26				Subtotal: 20			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS DE ERROS: 46							

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

No primeiro bloco de vogais, em todas as palavras, o /i/ é produzido como [i]; nenhum erro foi cometido com /i/. Em todas as palavras do segundo bloco, o /æ/ foi produzido como [ɛ]; não ocorreu nenhum erro com /ɛ/. S5 comete mais erros com o bloco /i-/i/.

Tabela 6: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S6 no pré-teste

Confusão de /ɪ/ com /i/ ou /i/ com /ɪ/				Confusão de /æ/ com /ɛ/ ou /ɛ/ com /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
7	is [i]	2	<i>English</i> [ɛ]	2	dancing [ɛ]	1	exactly [ɛ]
2	it('s) [i]	2	with [i]	1	<i>intelligent</i> [i]	3	happy [ɛ]
10	in [i]	1	misery [i]	6	have [ɛ]	4	family [ɛ]
3	this [i]	1	things [i]	1	that [ɛ]	1	contact [ɛ]
2	think [i]	3	live [i]	3	travel [ɛ]	1	at [ɛ]
1	swimming [i]	2	literature [i]	2	man [ɛ]	2	classes [ɛ]
1	difficulty [i]	2	little [i]	1	athlete [ɛ]	1	laboratory [ɛ]
1	difficult [i]	1	here [i]	2	and [ɛ]		
2	museums [i]	1	films [i]	1	<i>language</i> [i]		
1	English [i]	1	listen [i]	2	practice [ɛ]		
Subtotal: 46				Subtotal: 34			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS DE ERROS: 80							

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Registra-se na pronúncia de S6, no primeiro bloco vocálico, o mesmo erro cometido por S2 e S3 com a palavra *English*. No segundo bloco, dois fatos semelhantes ocorrem com as palavras *intelligent* e *language*, ambas produzidas com vogal tônica [i]: novamente esses erros foram considerados para contagem. S6 também comete mais erros com o bloco /i-/i/.

Nas Tabelas 7 e 8, a seguir, ver-se-ão separados os resultados do GI e do GC. Na próxima tabela, estão representados todos os erros cometidos pelo GI, com cada par vocálico. Percebe-se que ocorreram mais erros no par das vogais altas /i-/i/.

Tabela 7: Ocorrências de erros com cada par vocálico no GI no pré-teste

Erros com /i/ e /ɪ/	276	53,3%
Erros com /ɛ/ e /æ/	242	46,7%
<b>TOTAL</b>	<b>518</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Foram analisadas 518 ocorrências de equívocos de pronúncia no GI. As Tabelas 1, 2 e 3, anteriormente, revelaram que S1 cometeu 198 erros nos dois blocos de vogais, enquanto que S2 cometeu 151 erros e S3 169. Considerando-se cada bloco de vogais separadamente, observa-se, na Tabela 7, que os 276 erros envolvendo /i/ e /ɪ/ representam 53,3% do total de 518 ocorrências, enquanto que os erros envolvendo /ɛ/ e /æ/ representam os outros 46,7%. O maior número de erros se concentra no primeiro bloco de vogais, i.e. vogais altas /i/ e /ɪ/. Em suma, o fonema /ɪ/ é pronunciado como [i], o que indica a não distintividade desse som pelos sujeitos: tanto os vocábulos com a vogal /i/ como os vocábulos com a vogal /ɪ/ são pronunciados com a mesma vogal [i], e os vocábulos com /ɛ/ ou /æ/ são pronunciados com a mesma vogal [ɛ].

Tabela 8: Ocorrências de erros com cada par vocálico no GC no pré-teste

Erros com /i/ e /ɪ/	146	49,7%
Erros com /ɛ/ e /æ/	148	50,3%
<b>TOTAL</b>	<b>294</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Foram analisadas 294 ocorrências de erros no GC. As Tabelas 4, 5 e 6, acima, revelaram que S4 cometeu 168 erros, S5 cometeu 46 erros e S6 cometeu 80. É pertinente lembrar que esses números são proporcionais ao volume de produção de cada sujeito. Dos 294 erros, 146 envolveram /i/ e /ɪ/, o que representa 49,7% do total; os 148 erros envolvendo /ɛ/ e /æ/ representam 50,3% do total. Ao contrário do GI, o maior número de erros, aqui, se concentra no segundo bloco de vogais, i.e. vogais média baixa /ɛ/ e baixa /æ/. Também o GC se caracteriza pela não realização adequada dos sons [ɪ] e [æ], fazendo com que os vocábulos que contêm um

desses sons sejam pronunciados com [i] ou [ɛ], respectivamente, salvo os casos excepcionais, que aparecem nos comentários das seis primeiras tabelas.

O fenômeno da não distintividade se registra na grande maioria das ocorrências dos dois grupos.

## b) Comentários das falas durante a conversa informal – registro de palavras-chave

Alguns vocábulos que se registram na fala espontânea dos sujeitos, e que também estão presentes nos exercícios propostos para a intervenção, formam pares mínimos (ver p. 48). Em alguns momentos da análise esses vocábulos serão chamados de **palavras-chave**, uma maneira de se referir com destaque a esses vocábulos que aparecem num ambiente onde qualquer uma das palavras do par mínimo é possível de ocorrer. Algumas frases da conversa informal foram destacadas para uma exemplificação pontual desse tipo de equívoco. É indispensável ter-se em mente que os exemplos estão sendo analisados do ponto de vista fonológico e não morfológico ou sintático.

### - S1

(a) “([its]) *It’s only a dream*”.

A não distinção da vogal /ɪ/ em *it* [ɪt] (isso, isto) leva à realização de [it] *eat* (comer), o que faria com que Isso é só um sonho virasse “Comer é só um sonho”, já que não há a flexão de gerúndio *eating* (que formaria o substantivo).

(b) “*The sofa... ([its]) it’s in my bedroom*”.

A não distinção de /ɪ/ na forma contracta *it’s* /ɪts/ (ele fica), provoca a pronúncia de [its] *eats* (come), conjugado na 3ª pessoa do singular. Isso faz com que O sofá, ele fica no meu quarto vire “O sofá come no meu quarto”.

Nota: S1 produz a seguinte frase: “*Mainly when this person it’s a close friend*”. Nesta frase ocorre perfeita distinção de /ɪ/ em *it’s* [ɪts]. O acréscimo desnecessário do pronome *it* antes do verbo *is*, acompanhado de um erro de pronúncia, geraria uma frase bastante inapropriada fonologicamente falando: “Principalmente quando essa pessoa come um amigo íntimo”. Felizmente, tal erro não foi cometido.

### - S2

(c) “*I like ([it]) it.*”.

A não distinção de /ɪ/ em *it* /ɪt/ (isso) provoca a pronúncia de [it] *eat* (comer), isso faria com que Eu gosto disso virasse “Eu gosto de comer”, já que não há a presença da marca de infinitivo TO antes do verbo, ou da marca de gerúndio - *ing*.

**- S3**

(d) “*I would like that my boyfriend ([liv]) live here*”.

A não distinção de /l/ em *live* /lrv/ (viver, morar) faz com que S3 produza *leave* [liv] (partir, ir embora), quando a intenção real era dizer *live*. Assim, Eu gostaria que meu namorado morasse aqui se tornaria “Eu gostaria que meu namorado fosse embora daqui”, já que não ocorre a flexão de passado regular *lived*.

**- S4**

(e) “*It’s possible to ([win]) win the difficulties*”.

A palavra *wean* [win] (desmamar) é produzida quando a intenção era dizer *win* /wm/ (vencer). A escolha lexical, que não é apropriada para esse contexto, agravada pela não distinção de /l/, pode causar mais prejuízo ainda à mensagem.

**- S5**

Nota: Nenhuma frase foi destacada da fala de S5, contudo, um fato merece registro: durante o diálogo, S5 não compreende a palavra *rich* [ɹɪtʃ] (rico), pronunciada pela professora/pesquisadora. O sujeito não identificou *rich* com a vogal /i/ como sendo realmente “rico”. Após três repetições e auxílio gestual, S4 demonstrou compreender a palavra. Esse fato revela a expectativa desse sujeito de ouvir a vogal /i/ nessa palavra.

**- S6**

(f) “*I like ([it]) it*”.

Registra-se na fala de S6 uma ocorrência semelhante à já descrita na fala do S2, por isso recomenda-se ver o comentário em S2.

Na proposta de distinção entre erro **global** e erro **local** de Burt, Kiparsky e Hendrickson, somente os erros globais impediriam o ouvinte de compreender algum aspecto da mensagem, enquanto que os erros locais, por afetarem apenas um elemento da sentença, não causariam tal dano, pois, o contexto daria conta da compreensão da informação verdadeira (Segundo observações de BROWN, 1994; 1995). Para muitos, a pronúncia seria considerada um elemento secundário nos exemplos supra-citados, uma vez que os referidos contextos certamente permitiriam ao ouvinte decifrar as mensagens, mas não são todas as situações que permitem isso. Mesmo que o ouvinte pudesse sempre inferir sobre o sentido real da mensagem, isso livraria o falante de possíveis constrangimentos? Além disso, postula-se que os interlocutores podem sempre negociar significado pedindo por explicações ou repetições de algo que não tenha ficado realmente claro. Por outro lado o grande problema está na mensagem que é clara e compreensível, que não demanda esclarecimentos, mas que carrega uma palavra inapropriadamente articulada e que leva consigo um outro significado que não aquele pretendido pelo interlocutor. Se, por exemplo, todos os alunos de um curso de culinária recebessem o seguinte recado: “*The instructor said everybody should bring a pen/pan to class*”, até que ponto o contexto seria suficiente para indicar que a caneta - “pen” seria necessária para as anotações dos

procedimentos e ingredientes ou que a panela - “pan” de cada um seria utilizada para a confecção dos pratos? De fato, muitas vezes as limitações lexicais e gramaticais trazidas pelos aprendizes são ainda mais agravadas pelas limitações na pronúncia de determinadas palavras; a soma disso tudo pode contribuir, mais e mais, para problemas na comunicação.

### c) Listagem geral - ocorrências de acertos

O símbolo fonético ao lado das palavras nas Tabelas 9, 10, 11, 12, 13, e 14 indicam com qual vogal elas foram, corretamente, produzidas.

Tabela 9: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /ε/ e /æ/ no S1 no pré-teste

/i/ e /ɪ/				/ε/ e /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
4	meet [i]	4	she [i]	19	very [ε]	1	twenty [ε]
2	period [ɪ]	1	teaching [i]	1	family [æ]	1	many [ε]
1	cheaper [i]	1	teachers [i]	23	yes [ε]	2	mess [ε]
5	me [i]	1	lives [ɪ]	5	and [æ]	1	bed [ε]
2	see [i]	1	between [i]	10	when [ε]	1	bedroom [ε]
3	week(s) [i]	2	three [i]	2	better [ε]	1	anymore [ε]
2	dream [i]	1	in [ɪ]	1	forget [ε]	1	anywhere [ε]
14	we [i]	8	year(s) [i]	1	again [ε]	1	however [ε]
15	he('s) [i]			1	let [ε]	1	everything [ε]
2	it('s) [ɪ]			1	else [ε]	2	myself [ε]
1	this [ɪ]			3	there [ε]	1	parents [ε]
1	feel [i]			1	question [ε]	1	never [ε]
1	him [ɪ]			1	everybody [ε]	1	met [ε]
1	beach [i]			1	said [ε]	1	spent [ε]
2	sea [i]			1	says [ε]	1	yet [ε]
Subtotal: 75				Subtotal: 88			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS: 163							

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

A grande maioria das ocorrências de acertos no primeiro bloco de vogais se dá com o fonema /i/, com exceção de *period*, *it*, *this*, *him*, *lives* e *in*, que somam 8 realizações adequadas. No caso do bloco /ɛ/-/æ/, ocorrem apenas 6 realizações adequadas do fonema /æ/ nas palavras *family* e *and*, como mostra a Tabela 9; foram 14 acertos com as vogais /i/ e /æ/. De fato, o grande volume de acertos se dá com os já familiares fonemas /i/ e /ɛ/.

Tabela 10: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/\* no S2 no pré-teste

/i/ e /ɪ/				/ɛ/ e /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
17	people(s) [i]	3	feed [i]	16	very [ɛ]	1	airplane [ɛ]
11	feel [i]	1	free [i]	6	many [ɛ]	2	every [ɛ]
1	dream [i]	1	speak [i]	8	when [ɛ]	8	friend [ɛ]
1	teacher [i]	3	she [i]	1	help [ɛ]	3	tests [ɛ]
1	museums [i]	1	really [i]	1	yes [ɛ]	1	together [ɛ]
1	theaters [i]			2	care [ɛ]	1	necessary [ɛ]
1	city [ɪ]			1	pet [ɛ]	1	delicate [ɛ]
1	see [i]			2	intend [ɛ]	1	said [ɛ]
3	in [ɪ]			1	pretend [ɛ]	3	best [ɛ]
7	me [i]			1	enter [ɛ]	1	intelligent [ɛ]
Subtotal: 53				Subtotal: 61			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS: 114							

\* Dentre os acertos não se registra nenhuma distinção de /æ/.

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Assim como S1, a maioria dos acertos de S2 no primeiro bloco ocorre com a vogal /i/, com exceção de *city* e *in*, que somam 4 acertos. No segundo bloco apenas distinções de /ɛ/ foram registradas.

Tabela 11: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /e/ e /æ/\* no S3 no pré-teste

/i/ e /ɪ/				/e/ e /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	Palavra	ocorrências	Palavra
1	be [i]	2	feel [i]	23	very [e]	2	lessons [e]
4	teacher(s) [i]	2	meet [i]	3	every [e]	1	telephone [e]
1	teach [i]	15	he [i]	3	everyday [e]	1	secretary [e]
11	me [i]	25	she [i]	5	let [e]	1	already [e]
5	see [i]			19	yeah [e]	1	second [e]
2	read [i]			3	friend(s) [e]	1	semesters [e]
2	dream [i]			2	friendly [e]	2	best [e]
2	people [i]			4	there [e]	1	many [e]
2	beach(es) [i]			18	when [e]	2	intelligent [e]
Subtotal: 74				Subtotal: 92			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS: 166							

\* Dentre os acertos não se registra nenhuma distinção de /ɪ/ ou /æ/.

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Na Tabela 11 registra-se que S3 soma 166 produções com perfeita distinção vocálica, sendo que, dentre os vocábulos produzidos, nenhum continha as vogais /ɪ/ ou /æ/. No total são 18 ocorrências de acertos com /ɪ/ e /æ/ no GI.

Tabela 12: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/\* no S4 no pré-teste

/i/ e /ɪ/				/ɛ/ e /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
5	people [i]	4	beach [i]	4	friendly [ɛ]	3	get [ɛ]
1	<i>few</i> [i]	1	increase [i]	7	friends [ɛ]	2	yeah [ɛ]
1	eighteen [i]	1	years [i]	1	sensitive [ɛ]	1	seminary [ɛ]
7	feel [i]	1	<i>new</i> [i]	24	very [ɛ]	1	success [ɛ]
5	be [i]			21	yes [ɛ]	4	anything [ɛ]
7	we [i]			2	ever [ɛ]	1	selfish [ɛ]
5	me [i]			3	went [ɛ]	1	help [ɛ]
1	reason [i]			2	there [ɛ]	1	yet [ɛ]
1	linguistics [ɪ]			14	when [ɛ]	1	any [ɛ]
1	being [i]			2	felt [ɛ]	1	separate [ɛ]
1	she [i]			4	said [ɛ]	2	send [ɛ]
2	see [i]			1	professional [ɛ]		
Subtotal: 44				Subtotal: 103			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS: 147							

\* Dentre os acertos não se registra nenhuma distinção de /æ/.

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Na Tabela 12 registra-se 147 distinções para S4. Desta vez, apenas 1 vocábulo, *linguistics*, continha a vogal /ɪ/ e, novamente, nenhum continha a vogal /æ/. As palavras *few* e *new* foram produzidas com tonicidade na primeira vogal do ditongo: [fiw] e [niw], e não /fyu/ e /nyu/. Como a semivogal do ditongo é [y], e se esperava a distinção da vogal [i], as duas palavras foram consideradas como acertos, mesmo havendo recebido tonicidade irregular, pelo fato de ser o mesmo som vocálico esperado.

Tabela 13: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /e/ e /æ/\* no S5 no pré-teste

/i/ e /ɪ/				/e/ e /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
1	be [i]	1	years [i]	7	very [ɛ]	1	airplane [ɛ]
3	people(s) [i]			3	many [ɛ]	1	there [ɛ]
3	me [i]			1	intend [ɛ]	3	when [ɛ]
2	feel [i]			27	yeah [ɛ]	2	attention [ɛ]
2	need [i]			4	friends [ɛ]	1	everyday [ɛ]
2	beach [i]			1	everybody [ɛ]	1	best [ɛ]
3	she [i]			1	parents [ɛ]	2	twenty [ɛ]
1	teachers [i]			2	went [ɛ]	1	seven [ɛ]
1	secret [i]			1	professional [ɛ]		
Subtotal: 19				Subtotal: 59			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS: 78							

\* Dentre os acertos não se registra nenhuma distinção de /ɪ/ ou /æ/.

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Todos os 78 acertos de S5 ocorrem com as vogais /i/ e /e/.

Tabela 14: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /e/ e /æ/ no S6 no pré-teste

/i/ e /ɪ/				/e/ e /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
4	me [i]	1	be [i]	7	and [æ]	3	help [ɛ]
1	repeat [i]	2	clean [i]	25	yes [ɛ]	1	can [æ]
1	please [i]	3	teacher(s) [i]	3	everything [ɛ]	3	anything [ɛ]
2	Greece [i]	6	she [i]	15	very [ɛ]	1	never [ɛ]
5	meet [i]	1	need [i]	7	well [ɛ]	1	dance [æ]
1	Greek [i]			2	every [ɛ]	1	parents [ɛ]
1	beautiful [i]			9	yeah [ɛ]	1	relatives [ɛ]
2	in [ɪ]			1	airplane [ɛ]	2	best [ɛ]
3	people [i]			7	when [ɛ]	1	special [ɛ]
1	see [i]			4	friend(s) [ɛ]		
Subtotal: 34				Subtotal: 94			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS: 128							

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

S6 soma 128 acertos nos dois blocos vocálicos. Para esse sujeito, registram-se 2 distinções da vogal /ɪ/ e 9 da vogal /æ/ (apenas S6, no GC, faz distinção desta vogal); no total são 12 ocorrências de acertos com /ɪ/ e /æ/ no GC. Aqui também, a palavra *beautiful* foi produzida com tonicidade na primeira vogal do ditongo: ['biw-], e não /'byu-/. Como a semivogal do ditongo é [y], a palavra foi considerada como acerto, mesmo havendo inversão na posição da vogal tônica quando da substituição do ditongo crescente por um decrescente.

As Tabelas 9, 10 e 11, anteriormente, mostraram que S1 fez 163 distinções nos dois blocos de vogais, S2 fez 114 e S3 166. Somados os acertos do GI, verifica-se, na Tabela 15, abaixo, um total de 443 distinções. Deste total, 202 referem-se a distinções do bloco de vogais /i/-/ɪ/, o que representa 45,6% das ocorrências. As 241 ocorrências com o bloco de vogais /ɛ/-/æ/ representam 54,4% dos acertos.

Tabela 15: Ocorrências de acertos com cada par vocálico no GI no pré-teste

Acertos com /i/ e /ɪ/	202	45,6%
Acertos com /ɛ/ e /æ/	241	54,4%
<b>TOTAL</b>	<b>443</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

A Tabela 16 mostra que, somados os acertos do GC, obtém-se um total de 353 distinções. As Tabelas 12, 13 e 14, anteriormente, mostraram que S4 fez 147 distinções nos dois blocos de vogais, S5 fez 78 e S6 fez 128. Do total de acertos, 97 ocorrem com o bloco de vogais /i/-/ɪ/, o que representa 27,5% das ocorrências. Os 256 acertos com o bloco /ɛ/-/æ/ representam 72,5% do total.

Tabela 16: Ocorrências de acertos com cada par vocálico no GC no pré-teste

Acertos com /i/ e /ɪ/	97	27,5%
Acertos com /ɛ/ e /æ/	256	72,5%
<b>TOTAL</b>	<b>353</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

A predominância de acertos nos dois blocos vocálicos, nos dois grupos, se dá com as vogais /i/ e /ε/. São registradas apenas 12 distinções de /ɪ/ no GI e 3 no GC; distinções de /æ/ ocorrem apenas 6 no GI (por S1) e 9 no GC (por S6). Além disso, ocorrem muito mais acertos com a vogal /ε/ do que com a vogal /i/, contudo, isso não significa dizer que os sujeitos têm mais facilidade em pronunciar a vogal média do que a alta; ocasionalmente, foram produzidos mais vocábulos com a vogal /ε/ do que com a vogal /i/. Em suma, os sujeitos registram maior número de acertos ao pronunciarem palavras com esses dois fonemas, justamente os que são distintivos na fonologia da sua LM, e os sobrepõem às vogais inglesas /æ/ e /ɪ/, respectivamente.

#### d) Palavras predominantes no quadro de acertos

Aqui se buscou resgatar as palavras predominantes no universo de acertos, para que se pudesse destacar com quais palavras os sujeitos registraram a maioria dos seus acertos. O interesse por esse controle se deu pelo fato de palavras como *yes* (sim), *yeah* (sim), *very* (muito) ocorrerem com uma frequência muito alta e, com isso, elevarem sobremaneira o número de acertos.

Tabela 17: Predominância de palavras com **acerto** no pré-teste

Ocorrências	palavra	S1	S2	S3	S4	S5	S6
104	very	19	16	23	24	7	15
70	yes	23	1	-	21	-	25
60	when	10	8	18	14	3	7
57	yeah	-	-	19	2	27	9
42	she	4	3	25	1	3	6

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

O GI soma 169 acertos com as palavras acima e o GC soma 164. Os dados aqui apresentados serão retomados para efeito de contraste com o pós-teste no final da análise.

#### 4.2.2 Registro da leitura da seqüência de palavras e frases

De modo geral os sujeitos revelaram-se confusos e inseguros acerca de várias pronúncias durante a leitura. Antes de iniciá-la, todos tiveram a oportunidade de tirar algumas dúvidas com a professora/pesquisadora, já que a gravação da leitura não poderia ser interrompida para tais esclarecimentos. A contagem dos erros se deu a partir do título de cada atividade, passando por todas as palavras que contêm uma das quatro vogais estudadas. Os comentários do desempenho dos sujeitos podem ser encontrados a seguir, na síntese dos registros que serão apresentados em forma de quadros.

<p>Atividade 1: Pronunciation Drill – Modelo 1</p> <p>(a) bit – beat  (b) sit – sit  (c) sheep – sheep  (d) pick – peak  (e) peach – pitch  (f) leap – leap  (g) leak – lick</p>	<p><b>GI</b> → Na leitura dos três sujeitos há registros de acréscimo da vogal /ə/ nas palavras que possuem a vogal /i/. Nos pares: <i>bit</i>/ɪ/-<i>beat</i>/i/, <i>pick</i>/ɪ/-<i>peak</i>/i/, <i>peach</i>/i/-<i>pitch</i>/ɪ/ e <i>leak</i>/i/-<i>lick</i>/ɪ/, a vogal nas palavras com /ɪ/ acaba sendo produzida como [i] também, e como forma de diferenciação da outra palavra do par alonga-se o som de /i/ e acrescenta-se a vogal /ə/: [bit]-[bi:ət], [pɪk]-[pi:ək] etc. Nesses casos os vocábulos que receberam o acréscimo da vogal foram considerados acertos. S2 pronuncia <i>peach-pitch</i> de forma idêntica e produz as duas palavras do par <i>leak-lick</i> com [i], mas para marcar a diferença entre as duas palavras pronuncia o [i] em <i>lick</i> sem alongamento; no par <i>leap-leap</i> a primeira palavra é pronunciada como [lɪp] e a vogal na segunda palavra apresentou um maior abaixamento para [ɛ], talvez como resultado do condicionamento em leitura de pares mínimos, que geralmente traz a palavra com a vogal mais baixa na segunda posição. Em algumas palavras ocorreu troca de fonema: <i>leap</i> /lɪp/ pronunciado como [lep] por S2 e <i>beat</i> /bit/ pronunciado como [bet] por S3.</p> <p>Erros: S1 (5); S2 (8); S3 (8) = 21</p> <p><b>GC</b> → Ocorrem equívocos na pronúncia de S4, nas palavras <i>sit</i> ([i]) e <i>lick</i> ([i]), que são imediatamente seguidas de correção espontânea. Ocorre acréscimo da vogal /ə/ na segunda palavra do par <i>bit-beat</i> na fala de S5 e também a troca da vogal em <i>lick</i> /ɪk/ que é pronunciada como [ɪk]. S6 produz <i>peach-pitch</i> de forma idêntica, com a mesma vogal /i/.</p> <p>Erros: S4 (0); S5 (6) ; S6 (3) = 9</p>
--	---

Quadro 4 – Comentário da leitura da atividade *Pronunciation Drill* – Modelo 1 no pré-teste.

Fonte: Etapa inicial da coleta de dados: pré-teste.

<p>Atividade 2: Pronunciation Drill – Modelo 2</p> <p>Contextualization</p> <p>1. T: This pen leaks. S: Then don't write with it. T: This pan leaks. S: Then don't cook with it.</p> <p>2. T: Where can I buy cold cream? S: At the dairy. T: Where can I buy cold cream? S: At the drugstore.</p> <p>3. T: The sun is hot on my head! S: Then get a cap. T: Oh, no. I missed the bus. I'm going to be late! S: Then get a cab.</p>	<p><b>GI</b> → S1 e S3 pronunciam <i>pen</i> e <i>pan</i> de forma idêntica; em S2 registra-se um alongamento da vogal /ε/ em <i>pan</i>, pronunciada como [pε:n], numa tentativa de distinguir a vogal baixa [æ]. Ocorrem trocas de vogais na leitura dos três sujeitos, principalmente de /ε/ para [ey] e de /æ/ para [ey] ou [a]. Palavras como <i>dairy</i> /ε/, por S1 e S2, <i>cap</i> /æ/ e <i>cab</i> /æ/, por S1, são produzidas com [ey]. S3 pronuncia <i>head</i> /ε/ e <i>cap</i> /æ/ com [e] e <i>cab</i> /æ/ com abertura excessiva para [α]. Erros: S1 (17); S2 (17); S3 (16) = 50</p> <p><b>GC</b> → S4 produz o /i/ em <i>leaks</i> como [ε] e o /ε/ em <i>head</i> como [i], mas faz a correção imediata nos dois momentos. S5 pronuncia <i>pen</i> e <i>pan</i> com a mesma vogal [ε], mas percebe-se uma tentativa de diferenciação das duas palavras com o alongamento, em <i>pan</i>, de [ε:] e o acréscimo da vogal átona /ə/ como já mencionado no Modelo 1. As trocas de vogais registradas no GI também ocorrem no GC: S4 e S5 realizam duas pronúncias de <i>dairy</i> /ε/ e S6 uma de <i>cap</i> /æ/ com [ey]; o /ε/ em <i>head</i> é pronunciado como [e] por S5 e como [i] por S6. O [æ] em <i>can</i> é pronunciado como a vogal baixa central [a], por S6. Erros: S4 (15); S5 (14); S6 (11) = 40</p>
---	--

Quadro 5 – Comentário da leitura da atividade *Pronunciation Drill* – Modelo 2 no pré-teste.

Fonte: Etapa inicial da coleta de dados: pré-teste.

<p>Atividade 3: Pronunciation Drill – Modelo 3</p> <table data-bbox="369 414 689 758"> <tr><td>tap</td><td>bat</td><td>dept</td><td>bad</td></tr> <tr><td>cat</td><td>kept</td><td>tan</td><td>ten</td></tr> <tr><td>dead</td><td>gap</td><td>check</td><td>jam</td></tr> <tr><td>sad</td><td>said</td><td>had</td><td>hat</td></tr> <tr><td>land</td><td>slam</td><td>men</td><td>man</td></tr> <tr><td>send</td><td>band</td><td>gas</td><td>guess</td></tr> <tr><td>next</td><td>nap</td><td>beg</td><td>bag</td></tr> <tr><td>bath</td><td>basket</td><td>fatty</td><td>fast</td></tr> </table>	tap	bat	dept	bad	cat	kept	tan	ten	dead	gap	check	jam	sad	said	had	hat	land	slam	men	man	send	band	gas	guess	next	nap	beg	bag	bath	basket	fatty	fast	<p><b>GI</b> → S1 e S2 produzem algumas palavras com correta distinção em [æ], a exemplo de <i>tan, bad, land, band, man</i> e <i>fast</i> para S1 e <i>sad, bad, slam</i> e <i>bag</i> para S2. Na pronúncia desses dois sujeitos é marcante a troca de /æ/ por [ɛ], ocorrendo inclusive alongamento exagerado nesta realização, [ɛ:], como tentativa de distinção da vogal baixa na produção de <i>tan</i> por S1. Ao pronunciar <i>send</i>, S2 imprime uma abertura acentuada da vogal, o que a distancia de /ɛ/, por esse motivo foi considerada erro. A leitura de S3 é marcada por várias trocas de vogais: <i>dead</i> /ɛ/ e <i>dept</i> /ɛ/ são produzidas com [i]; <i>said</i> /ɛ/ é produzida com [ey]; <i>jam</i> /æ/, <i>slam</i> /æ/ e <i>man</i> /æ/ são produzidas com [a] e <i>gas</i> /æ/, <i>bag</i> /æ/, <i>bath</i> /æ/ são produzidas com [ʌ].</p> <p><b>GC</b> → S4 revela uma forte tendência em pronunciar a vogal /æ/ como [ɛ]. Ocorre também, na pronúncia de S4, e principalmente na de S5, tendência em pronunciar a vogal /æ/ como uma [ɛ] alongada, assim: /ɛ:/. S5 produz <i>men</i>/ɛ/-<i>man</i>/æ/ e <i>gas</i>/æ/-<i>guess</i>/ɛ/, com a mesma vogal [ɛ]. Na pronúncia de <i>beg</i>/ɛ/-<i>bag</i>/æ/, percebe-se uma tentativa de diferenciação das duas palavras, mas a vogal em <i>bag</i> é produzida com maior fechamento para [ɛ] do que abertura para /æ/, por esse motivo foi considerada erro. Ocorrem também trocas vocálicas na leitura dos três sujeitos. S5 pronuncia o /ɛ/, em <i>said</i>, como [ey]; o /æ/, em <i>slam</i>, como [a] e o /æ/, em <i>bath</i> e <i>basket</i>, como [ʌ]. A maioria das trocas é de /ɛ/ para [i], nas palavras: <i>dead</i> por S4, S5 e S6; <i>kept</i> por S4 e <i>dept</i> por S5.</p>
tap	bat	dept	bad																														
cat	kept	tan	ten																														
dead	gap	check	jam																														
sad	said	had	hat																														
land	slam	men	man																														
send	band	gas	guess																														
next	nap	beg	bag																														
bath	basket	fatty	fast																														

Quadro 6 – Comentário da leitura da atividade *Pronunciation Drill* – Modelo 3 no pré-teste.

Fonte: Etapa inicial da coleta de dados: pré-teste.

<p>a) The government made lending difficult.</p> <p>b) The man will arrive soon.</p> <p>c) Nice gem the one you bought.</p> <p>d) There were tan bags on the desk.</p> <p>e) We had a company in Brazil.</p> <p>f) They all looked at the band.</p> <p>g) They must sand the table.</p> <p>h) They're sad to be in a fix.</p> <p>i) The bet astonished everybody.</p> <p>j) That was the correct guess.</p>	<p>No grupo de frases que acompanha o bloco de palavras nesse exercício, os equívocos de pronúncia podem ser vistos de forma contextualizada.</p> <p><b>GI</b> → Na sentença <b>b</b>, S1, S2 e S3 fazem <u>Os homens...</u> virarem “O homem chegará logo”, como não há mudança de forma na flexão verbal que indique a pessoa do singular ou do plural, o único recurso para a indicação de número aqui é a distinção das vogais /ɛ/ e /æ/ já que <i>men</i> /mɛn/ é plural e <i>man</i> /mæn/ é singular. Na letra <b>d</b>, os três sujeitos fazem <u>bolsas em tom castanho...</u> - <i>tan bags</i> /tæn/ - virarem “dez bolsas sobre a carteira” - <i>ten bags</i> [ten]. Em <b>e</b>, a pronúncia dos sujeitos faz entender que “Nós gerenciamos” – <i>head</i> [hed] – “uma empresa no Brasil”, e não mais <u>tínhamos uma empresa no Brasil</u> – <i>had</i> /hæd/ – já que a pronúncia da vogal em <i>had</i> sofre alteamento para [ɛ]. Nas frases <b>f</b> e <b>g</b>, <i>band</i> /bænd/ (banda), é produzida como <i>bend</i> [bɛnd] (dobrar) e <i>sand</i> /sænd/ (lixar), como <i>send</i> [send] (enviar); com exceção de S1, que produz essa última palavra com distinção. Ninguém no GI distingue /æ/ em <i>sad</i> /sæd/ (triste), a vogal produzida é [ɛ], logo, a palavra produzida passa a ser <i>said</i> [sed] (dizem que), assim, a frase que se produz na frase <b>h</b> é: “Dizem que ele está com dificuldades”, em lugar da que revela a comprovação do fato: <u>Ele está triste por estar em dificuldades.</u></p> <p>Erros: S1 (30); S2 (32); S3 (29) = 91</p> <p><b>GC</b> → A leitura no GC revela os mesmos tipos de equívocos anteriormente descritos para o GI, sendo que S6 tem o menor registro de não distinções desse grupo. S5 faz uma troca de /ɪ/ para [ʌ], em <i>fix</i>.</p> <p>Erros: S4 (34); S5 (31); S6 (28) = 93</p>
---	--

Quadro 6 – Comentário da leitura da atividade *Pronunciation Drill* – Modelo 3 no pré-teste (continuação).

Fonte: Etapa inicial da coleta de dados: pré-teste.

<p>Atividade 4: Pronunciation Drill – Modelo 4</p> <p>sleep each  ship win  pit least  live dip  deed leave  peach pitch  list hid  feat chip  cheap it</p> <p>1. beat 8. lip  2. pick 9. kiss  3. keen 10. eats  4. bin 11. seen  5. eat 12. bid  6. tin 13. bead  7. steal 14. sit</p>	<p><b>GI</b> → No primeiro bloco de palavras pode-se observar uma certa inconstância na pronúncia de S1 e S2, marcada por realizações adequadas e não adequadas de /i/ e, principalmente na leitura de S2, de /i/ também. Além disso, volta a ocorrer, na pronúncia dos dois sujeitos, o acréscimo da vogal átona [ə] em palavras como <i>feat</i> /i/, <i>cheap</i> /i/, <i>leave</i> /i/, sendo que todos os /i/ foram equivocadamente produzidos como [ɪ], e por este motivo as palavras foram consideradas erros. Houve troca vocálica na leitura de S2 em <i>least</i> /i/, pronunciada com [ɛ] e em <i>hid</i> /i/, pronunciada com [ay]. Há evidência de forte influência da grafia das palavras como fator determinante da pronúncia de S2. Os erros cometidos por S3 estão dentro das quatro vogais controladas, e não houve nenhum registro de distinção da vogal /i/.</p> <p>Na listagem que acompanha o bloco de palavras, S1 e S2 acrescentam a vogal átona /ə/ em palavras como: <i>beat</i> [i], <i>eat</i> [i], <i>eats</i> [i] e <i>bead</i> [i]; S1 faz esse acréscimo em <i>bid</i> [ɪ], também. Todas essas palavras foram consideradas acertos pelo fato de a vogal tônica em cada uma ter sido corretamente produzida. A leitura de S3 revelou uma troca vocálica em <i>bin</i> /i/, pronunciada com [ʌ].</p> <p>Erros: S1 (12); S2 (21); S3 (18) = 51</p> <p><b>GC</b> → Os erros cometidos por S4, S5 e S6, no primeiro bloco de palavras e na listagem que o segue, estão dentro do universo de vogais controladas. A pronúncia de S4 é marcadamente não constante, mesclada por distinções e não distinções. No primeiro bloco de palavras S5 pronuncia <i>ship</i> e <i>list</i> com uma vogal que certamente não é /i/, mas que não alcança o real abaixamento de /i/; essas palavras foram consideradas acertos por se perceber a intenção de distinção da vogal, limitada pelas condições articatórias do sujeito. Somente na leitura de S6 são registradas trocas vocálicas na listagem que segue o bloco de palavras: <i>keen</i> /i/ é produzida com [ɛ]; <i>eat</i> /i/ e <i>eats</i> /i/ são produzidas com [ey].</p> <p>Erros: S4 (10); S5 (16); S6 (16) = 42</p>
--	---

Quadro 7 – Comentário da leitura da atividade *Pronunciation Drill* – Modelo 4 no pré-teste.

Fonte: Etapa inicial da coleta de dados: pré-teste.

<p>Atividade 5: Pronunciation Bingo – Modelos 1, 2</p> <p>deep ship fit sheep dip  fix sit fat mad let  lab check path menu men  lamp lens test rebel lash</p>	<p><b>GI</b> → Registra-se na leitura de S1 o acréscimo da vogal átona /ə/ em <i>sit</i> [sɪət] e <i>sheep</i> [ʃiəp] após cada vogal tônica, as quais foram corretamente distintas. De início imaginou-se ser esta uma estratégia de distinção da vogal alta /i/, como forma de lhe imprimir o alongamento característico, a exemplo de <i>sheep</i> [ʃiəp], mas esses acréscimos passaram a ocorrer também após a vogal /ɪ/, como em <i>sit</i> [sɪət]. Este fenômeno ocorre com todo o GI. Apenas S1 registra distinções da vogal /æ/, nas palavras <i>lab</i>, <i>lamp</i>, <i>lash</i>. Ocorrem apenas duas trocas vocálicas nesse grupo, na leitura de S2: <i>mad</i> /æ/ é pronunciada com [ey] e <i>menu</i> /ɛ/ é produzida com [ɪ].</p> <p>Erros: S1 (7); S2 (11); S3 (12) = 30</p> <p><b>GC</b> → S4 troca a vogal /æ/ por [ey] em <i>mad</i>, não há outros registros na leitura de S5 e S6. Ocorrem distinções de /ɪ/ e /æ/ na leitura de S4; distinção do fonema /ɪ/, em <i>fix</i>, por S5 e distinções de /æ/ por S6.</p> <p>Erros: S4 (5); S5 (11); S6 (8) = 24</p>
--	--

Quadro 8 – Comentário da leitura da atividade *Pronunciation Bingo* – Modelo 1 e Modelo 2 no pré-teste.

Fonte: Etapa inicial da coleta de dados: pré-teste.

<p>Atividade 6: Sentence Practice – Modelo 1</p> <p>a) Ann’s going to slip on the floor. Go call her.  b) Dad is crazy about a sheep he wants to buy.  c) I was thinking... if we could live together.  d) You’ll love the beaches in Salvador. They’re wonderful.  e) We shall live there.</p>	<p>Estão registradas com destaque nesta síntese as ocorrências de erros com <u>palavras-chave</u> do exercício: <i>slip, sheep, live, beaches, live</i>.</p> <p><b>GI</b> → Na leitura da frase <b>a</b>, pelo GI, <u>Ann vai escorregar</u> – <i>slip</i> /slɪp/ – virou “Ann vai dormir no chão” – <i>sleep</i> [slɪp], por motivo da não realização adequada de /t/. Em <b>b</b>, <u>Dad</u> /dæd/ (pai), foi produzida com vogal semifechada [ɛ], como [dɛd] <i>dead</i> (morto), na pronúncia dos três sujeitos. Em <b>c</b>, após ocorrerem realizações adequadas e não adequadas, por parte dos três sujeitos, na seqüência <i>thinking</i> /t/, <i>if</i> /t/, <i>live</i> /t/, a sugestão de que <u>morassem juntos</u> – <i>live together</i> /lɪv/ – foi substituída pela de que “fossem embora juntos” – <i>leave together</i> [lɪv]. Ao ler esta frase, S2 faz uma troca ao pronunciar <i>live</i> /t/ com [ay]. Na frase <b>d</b>, S1 e S3 fizeram a opção incorreta da vogal a ser pronunciada em <i>beaches</i> /bitʃɪs/ (praias), a opção pela realização de [ɪ] gera a produção de <i>bitches</i> [bɪtʃɪs] (prostitutas), logo, a intenção de recomendar as <u>praias de Salvador</u> cede seu lugar ao grande equívoco de sugerir que as “prostitutas de Salvador são maravilhosas”. Por fim, na frase <b>e</b>, “Devemos sair de lá” – <i>leave</i> [lɪv] <i>there</i> - é produzida em lugar de <u>viver lá</u> – <i>live</i> /lɪv/ <i>there</i>, pelos três sujeitos.</p> <p>Erros: S1 (10); S2 (9); S3 (9) = 28</p> <p><b>GC</b> → No GC ocorre a não realização adequada de <i>slip</i>, na leitura dos três sujeitos, e de <i>live</i> e <i>dad</i>, na leitura de S5 e S6.</p> <p>É marcante a oscilação na pronúncia de S4. Além da mescla de realizações adequadas e não adequadas, há vários registros de correções espontâneas durante sua leitura. Não ocorreram trocas neste exercício.</p> <p>Erros: S4 (7); S5 (9); S6 (10) = 26</p>
---	--

Quadro 9 – Comentário da leitura da atividade *Sentence Practice* – Modelo 1 no pré-teste.

Fonte: Etapa inicial da coleta de dados: pré-teste.

<p>Atividade 7: Sentence Practice – Modelo 2</p> <p>a) A 3-year old child went to the hospital after eating a piece of hem at school.</p> <p>b) Uesb is increasing children’s appetite by using colorful pans to serve their meals.</p> <p>c) It takes forever for him to choose a pitch!</p> <p>d) I bought a cheap pan. Come and see it.</p> <p>e) My son is just 15, and I can’t win him.</p> <p>f) Nick spent too much on that jam.</p> <p>g) My neighbor is said to be in jail.</p>	<p><b>GI</b> → Equívocos semelhantes ocorrem no Modelo 2. S2 pronuncia “canetas” – <i>pens</i> [pens] – em lugar de <u>panelas</u> – <i>pans</i> /pæns/, em <b>b</b> e <b>d</b>. Na frase <b>c</b>, <u>jogada</u> – <i>pitch</i> /pitʃ/ – é produzida como “pêssego” – <i>peach</i> [pitʃ]. Na frase <b>e</b>, os três sujeitos cometem o mesmo erro: ao contrário de dizerem <u>eu não consigo vencê-lo</u> – <i>win him</i> /wɪn/ – a pronúncia foi de <i>wean</i> [wɪn], logo, <u>eu não posso desmamá-lo</u>. Para finalizar, o gasto de <u>Nick</u>, na sentença <b>f</b>, com um pote de <u>geléia</u> - <i>jam</i> /dʒæm/ - virou gasto com uma <u>pedra preciosa</u> – <i>gem</i> [dʒem]. Esses foram os erros cometidos com palavras-chave no exercício. Ocorre uma troca de /æ/ por [a] em <i>after</i> (S3) e duas em <i>appetite</i> (S2 e S3); <i>meals</i> /i/ é pronunciada com [ey] por S2 e com [ɛ] por S3, que também troca o /e/ de <i>said</i> por [ay].</p> <p>Erros: S1 (17); S2 (22); S3 (21) = 60</p> <p><b>GC</b> → S4 pronuncia sem distinção todas as palavras que contêm /æ/ ou /ɪ/. Demais palavras com as mesmas vogais, com exceção de <i>Nick</i> /ɪ/, são produzidas também sem distinção. Ocorre um registro de troca de /æ/ por [a], na palavra <i>appetite</i>. O desempenho de S5 foi bastante semelhante ao de S4, com as seguintes diferenças: houve realização adequada em <i>pitch</i> [ɪ] e não em <i>Nick</i> /ɪ/, cuja vogal é realizada como [i]; foram registradas cinco trocas vocálicas: de /i/ para [ay], em <i>increasing</i>; de /æ/ para [a], em <i>appetite</i>; de /ɛ/ para [e], em <i>their</i> e <i>said</i>, e de /i/ para [ey], em <i>meals</i>. S6 registrou um maior número de distinções das palavras-chave, cometendo erros apenas em <i>pitch</i> e <i>win</i>. Nas demais palavras, observou-se melhor desempenho de S6 ao pronunciar os vocábulos com /æ/, dentre os com /ɪ/ registrou-se 1 acerto em <i>in</i>. Ocorre novamente a troca de /æ/ para [a] em <i>appetite</i>, e a troca de /i/ para [ey] em <i>eating</i>. Desta forma, todas as trocas lexicais provocadas pela falhas nas pronúncias, já descritas no GI, ocorrem no GC.</p> <p>Erros: S4 (22); S5 (21); S6 (17) = 60</p>
--	--

Quadro 10 – Comentário da leitura da atividade *Sentence Practice* – Modelo 2 no pré-teste.

Fonte: Etapa inicial da coleta de dados: pré-teste.

Somando-se as 214 palavras da leitura, de cada sujeito, em cada grupo, obtém-se o total de 642 vocábulos por grupo, que variam entre substantivos, verbos, preposições, artigos etc., e cuja distinção vocálica é esperada. O GI apresentou desempenho inferior ao do GC na leitura do pré-teste: 331 incorreções para o primeiro e 294 para o último, como se verá na Tabela 18.

Todos os registros de erros na leitura referem-se às não distinções dentro de cada bloco vocálico, i.e. pronúncia de [i] no lugar de /ɪ/ ou vice versa, e pronúncia de [ɛ] no lugar de /æ/ ou vice versa. Ao se observar que alguns erros ocorriam fora desses padrões, optou-se por se fazer o registro dessas incorreções, nomeando-as como trocac vocálicas, como se viu nos quadros anteriormente. No total foram 59 trocas, 30 no GI e 29 no GC. Das 59 trocas vocálicas, 13 ocorreram dentro do universo de vogais controladas, a exemplo das substituições da vogal alta /i/ pela média baixa [ɛ], ou o contrário, trocas de /ɛ/ por [i], quando a expectativa era a de que confusões ocorressem entre as vogais de cada par. As outras 46 substituições se dão por diversas vogais aleatórias, tais como: /æ/ por [ey], /ɛ/ por [ɪ], /ɪ/ por [ay], /æ/ por [ʌ], /i/ por [ey] etc.

Trocac por uma das quatro vogais estudadas → 13	22%
Trocac por uma vogal aleatória → 46	78%

A Tabela 18 mostra, de forma resumida, os erros que ocorreram na leitura de cada atividade, nesta etapa final do pré-teste.

Tabela 18: Ocorrências de erros por atividade em cada grupo no pré-teste

ATIVIDADE	OCORRÊNCIAS DE ERROS		TOTAL
	GI	GC	
Pronunciation Drill – Modelo 1	21	9	30
Pronunciation Drill – Modelo 2	50	40	90
Pronunciation Drill – Modelo 3	91	93	184
Pronunciation Drill – Modelo 4	51	42	93
Ponunciation Bingo – Modelos 1 e 2	30	24	54
Sentence Practice – Modelo 1	28	26	54
Sentence Practice – Modelo 2	60	60	120
<i>Subtotal</i>	<b>331</b>	<b>294</b>	<b>625</b>
<i>%</i>	<b>53%</b>	<b>47%</b>	-

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 05/12/03 a 22/12/03.

Do total de 331 erros do GI, S1 cometeu 98, S2 120 e S3 113; dos 294 erros do GC, S4 cometeu 93, S5 108 e S6 93. Aos totais de cada grupo dever-se-á acrescentar as trocas vocálicas (já que configuram realizações não adequadas) e calcular as percentagens de erros a partir dos 642 vocábulos que somam as leituras dos três sujeitos, em cada grupo. A soma das leituras dos dois grupos gera um total de 1284 palavras analisadas. Obtém-se, assim, a seguinte equação:

GI → 331 erros + 30 trocas = 361	> 51,5% + 4,7% = <b>56,2%</b> →	281 acertos → <b>43,8%</b>
GC → 294 erros + 29 trocas = 323	> 45,8% + 4,5% = <b>50,3%</b> →	319 acertos → <b>49,7%</b>
Total = <b>684</b>	+	<b>600</b> = <b>1284</b>

No momento da leitura no pré-teste, o GC apresentou um desempenho um pouco melhor do que o do GI, 43,8% para este e 49,7% para aquele. No pós-teste pretende-se verificar se as atividades do período de intervenção contribuirão, e até que ponto contribuirão, para um melhor desempenho do GI.

Verificar-se-á, no próximo bloco, como foi o desempenho dos sujeitos, em contato com as mesmas palavras e frases da leitura, durante o período de intervenção. Esse resultado será comparado à leitura final no pós-teste.

Até aqui o que prevalece é a predominância de produções das vogais /i/ e /ε/, pertencentes ao quadro vocálico da LM dos sujeitos, sobre as estrangeiras /ɪ/ e /æ/. Estas duas últimas vogais não são, em sua grande maioria, distintas pelos sujeitos; as poucas realizações adequadas não permitem considerar que estão, de fato, funcionando contrastivamente.

#### 4.3 PERÍODO DE INTERVENÇÃO

O período de intervenção ocorreu entre o pré-teste e o pós-teste e compatibilizou 23 (vinte e três) encontros. Este período foi destinado à realização dos exercícios de percepção e produção das vogais propostas para este estudo. Em sua maioria, os encontros variaram entre 1h (uma hora)

e 1h 30min (uma hora e trinta minutos), ocorrendo, como já foi dito, encontros de até 3h (três horas) ou de apenas 30min (trinta minutos). Foram realizados, em média, dois exercícios por encontro (entre exercícios novos e repetições de exercícios já aplicados). Todos os resultados foram registrados nas folhas de cada atividade, além disso, outros dados relevantes à pesquisa foram lançados nos registros de desempenho feitos pela professora/pesquisadora durante ou ao término das atividades de cada encontro. Além dos exercícios foram realizadas as atividades com vídeo e música, audição de histórias, filmes e gravações das leituras. Essas atividades foram distribuídas ao longo do período de coleta. Os resultados serão apresentados a seguir, separados por atividades. Cabe lembrar que o GI é formado apenas por S1, S2 e S3. Durante todo esse período o GC esteve desenvolvendo suas atividades regulares no curso.

#### 4.3.1 Comentários sobre os resultados dos exercícios e atividades propostas

##### a) Exercícios

##### **- Pronunciation Drill - Modelo 1**

Os três sujeitos apresentaram dúvidas durante a realização desse exercício, não quanto ao formato, mas com as palavras a serem trabalhadas. Cada sujeito cometeu um erro: S1 e S2 em *sit-sit* e S3 em *sheep-sheep*; houve dificuldade no reconhecimento e produção das vogais durante a discussão que acompanhou a correção do exercício, o que até surpreendeu a pesquisadora. Pelo fato dessa atividade ter sido a primeira da coleta, é possível que sentimentos de ansiedade e expectativa tenham influenciado os resultados iniciais, por esse motivo optou-se pela repetição, que ocorreu dois dias após esse encontro.

Na repetição do exercício houve 100% de acerto por parte dos três sujeitos; após o treino auditivo e da repetição dos vocábulos, os sujeitos puderam perceber distintamente os fonemas que compunham cada palavra.

Passados pouco mais de 30 dias da realização dessa atividade, uma ‘Atividade Complementar’ do Modelo 1 (ver APÊNDICE L) foi novamente aplicada, e os sujeitos repetiram o mesmo desempenho da última vez: 100% de acerto.

**- Pronunciation Drill - Modelo 2**

O Modelo 2 possui duas partes, a primeira é um exercício de percepção de duas vogais e a segunda é uma leitura. Este exercício foi realizado duas vezes. Como se vê no APÊNDICE E, há dois grupos de palavras para serem lidas na primeira atividade. O texto da segunda atividade foi, também, gravado duas vezes. Na primeira atividade os sujeitos repetiram as palavras que seriam lidas no exercício, exercitando a articulação de cada vogal. As palavras foram apresentadas em pares mínimos e, em seguida, lidas pela professora/pesquisadora. O primeiro grupo é composto de: *send/sand*, *head/had*, *men/man*, *ten/tan*, *dead/dad*, *bend/band*, *guess/gas*, *said/sad*, *lend/land* e *beg/bag* (as palavras lidas no exercício estão sublinhadas). Os três sujeitos não apresentaram dificuldades nesta primeira parte do exercício, S1 e S3 cometeram 4 erros e S2 nenhum erro. S1 não identificou o fonema /ɛ/ em *ten* /tɛn/ (dez) e *lend* /lɛnd/ (enviar), percebendo essas palavras como “*tan*” [tæn] (bronzado) e “*land*” [lænd] (terra); não percebeu a vogal /æ/ em *gas* /gæs/ (gás) e *bag* /bæg/ (bolsa), reconhecendo-as como “*guess*” [ges] (adivinhar) e *beg* [bɛg] (implorar). S3 não identificou o fonema correto em *sand* e *man*, reconhecendo-as como *send* e *men*, *head* e *dead* foram identificadas com som [æ]. Logo em seguida repetiu-se essa atividade com o seguinte grupo de palavras: *desk/cap*; *pet/dad*; *sad/said*; *set/dead*; *can/van*; *fat/ten* e *fell/jam*. Nesse momento utilizou-se uma listagem de palavras e não mais os pares mínimos, na tentativa de verificar a percepção das vogais dentro da palavra isolada. Aqui os sujeitos teriam que indicar o som contido na palavra que ouviam.

Acredita-se que, no par mínimo, a identificação é mais fácil devido ao recurso do contraste, além de existir um certo condicionamento, pois a primeira palavra do par mínimo carrega quase sempre a vogal mais alta, e conseqüentemente mais fechada; este procedimento parece bastante apropriado no caso de falantes do português que possuem exatamente as vogais mais altas (/i/ e /ɛ/) de cada par, respectivamente. Além disso, o modelo tradicional de repetição de pares mínimos se assemelha muito aos modelos de *drills*, que propiciavam um modo de imitação que Brown (1995, p. 38) chama de **superficial** (*surface imitation*): o aluno repetia sons sem conhecer o seu significado. A **imitação**, com essas características, está presente na criança nos primeiros estágios de aquisição. Em contrapartida, tal estratégia está intimamente relacionada à **prática**, atitude de extrema relevância para a aquisição e para o aprendizado de línguas. Brown afirma, ainda, que durante as primeiras palavras, as crianças “praticam” a sua língua. Este fato

deixa claro que não se pode desvincular o aprendizado de sons da prática constante, principalmente quando se tratar do aprendizado de uma LE.

O resultado com o segundo grupo de palavras foi bem melhor, cada sujeito cometeu apenas 1 erro. Todos três perceberam [ɛ] em palavras cuja vogal é /æ/: *fat* e *van*.

Na leitura do texto “*Contextualization*”, presente na segunda parte deste exercício, os três sujeitos apresentaram muitas dúvidas com relação à pronúncia das palavras-chave. Foram feitas várias leituras individuais e correções, como forma de treino dos sons, antes das gravações. Na primeira gravação foram registrados 13 erros para S1, 12 para S2 (com duas trocas vocálicas de /i/ para [ɛ], em *leaks*) e 13 para S3. Já se mostra evidente, na leitura dos sujeitos, a tentativa de distinção de /æ/ nas palavras: *pan*, *cab* e *cap*, mas o que ocorre é o alongamento exagerado de [ɛ], formando assim um [ɛ:]. Com relação à vogal /ɪ/, ocorrem oscilações, i.e distinções e não distinções, às vezes de uma mesma palavra, na fala de um mesmo sujeito. Aparentemente, os sujeitos estão se conscientizando das diferenças nos sons, mas ainda não possuem o controle articulatorio para efetuar e manter as distinções. Na segunda gravação o fenômeno da oscilação se mantém na leitura de S1 e S2, ao corrigirem erros da primeira leitura e errarem palavras que já haviam sido distintas, S1 mantém o mesmo número de erros (13), mas S2 os reduz para 9 (eliminando também a troca vocálica); S3 também reduz seus erros para 9, numa demonstração marcante da melhora ocorrida em sua pronúncia. Este fenômeno de variabilidade tem sido apontado por estudos de aquisição da LM como crucial para o desenvolvimento (GRUNWELL, 1987; TEIXEIRA, 1985).

Todo o Modelo 2 foi repetido no encontro seguinte. Efetuou-se mudança na seleção das palavras a serem lidas nos dois grupos. A pesquisadora ouviu as gravações anteriores juntamente com os sujeitos, buscando identificar os equívocos cometidos durante a leitura e tirar suas dúvidas. Na primeira parte do exercício, houve menor incidência de erros com os dois grupos de palavras: ocorreu em média 1 erro por grupo para cada sujeito; os erros foram cometidos pela não percepção correta entre [æ] ou [ɛ], indicando que os sujeitos estavam claramente confusos acerca dos dois sons. Na tentativa de minimizar os desvios cometidos na leitura, realizaram-se mais três gravações do texto “*Contextualization*”. Na terceira gravação, registrou-se uma grande melhora na pronúncia dos três sujeitos: S1 cometeu 7 erros, S2 apenas 3 e S3 apenas 4. Ainda se verifica uma certa inconstância na pronúncia de S1 devido a uma produção correta e uma errada de *it*; a palavra *leaks* que recebeu vogal [ɛ] na pronúncia de S2, se

mantém com [ɪ] desde a segunda leitura; e S3 demonstra-se totalmente voltado para a distinção entre /ɛ/-/æ/, o que pode ter causado uma desatenção no momento da produção de *missed*, corrigida na segunda leitura. Os sujeitos receberam a recomendação de exercitarem a leitura para uma quarta gravação num outro momento.

Pouco mais de trinta dias depois da terceira gravação, o Modelo 2 foi repetido, mas somente a atividade da leitura foi realizada. A intenção foi a de realizar as gravações após um intervalo de tempo, para se avaliar se os sujeitos estavam apenas memorizando e repetindo modelos ou se o aprendizado estava se mantendo a longo prazo. Nas quarta e quinta gravações, observou-se claramente, por parte de todos os sujeitos, um esforço em articular corretamente os sons e eliminar as não distinções em várias palavras: na tentativa de abrir mais o som de [æ] em *pan, cap, cab* e de reduzir o estreitamento labial para a pronúncia de [ɪ] em *it, with, this* etc. O número de erros aumentou na quarta leitura: S1 (8), S2 (4) e S3 (9). Depois dessa leitura os sujeitos foram recomendados a checarem as pronúncias de todas as palavras utilizando o programa do Dicionário Oxford Escolar, no laboratório do CAALÉ; o programa apresenta a pronúncia de todos os vocábulos listados no dicionário. Só então eles fizeram a quinta e última gravação. Neste momento, o número de erros caiu significativamente: S1 cometeu apenas 4 erros, S2 cometeu 5 erros e S3 obteve o melhor resultado de todos, apenas 2 erros. Para todos os sujeitos, foi marcante a força exagerada na articulação de [æ].

Ao longo das leituras pôde-se perceber que muitas das distinções feitas inicialmente revelaram muito mais uma tentativa de imitação da fala do professor do que um estado de consciência acerca do som correto por parte do aluno. O fato de os sujeitos produzirem as vogais com a mesma articulação exagerada, utilizada pela professora/pesquisadora para demonstrar o modo de produção das vogais, reforça essa assertiva.

### **- Pronunciation Drill - Modelo 3**

Os sujeitos não apresentaram dúvidas quanto ao formato da atividade. Após a realização do exercício 1 houve uma rápida discussão a respeito da interferência da grafia na determinação da pronúncia das palavras. Os sujeitos foram informados de que, na maioria das vezes, os vocábulos escritos com **a**, tônico, possuem o fonema /æ/, e os que são escritos com **ea** ou **e**, na mesma posição, possuem o fonema /ɛ/. Mas, como essa regra não se aplica a todos os

vocábulos, a atenção deve ser mantida. O resultado do exercício revelou um registro grande de erros para S1 (18) e S3 (12), S2 cometeu 8 erros.

Esta atividade foi repetida após quase 60 dias da sua realização. Nesse momento, somente os exercícios 2 e 3 foram realizados. Preferiu-se não dar novamente aos sujeitos os modelos de pronúncia contidos no exercício 1, e partir do que já havia sido interiorizado pelo grupo. O resultado aqui foi bem melhor: 7 erros para S1, 8 para S2 e 4 para S3, que obteve 100% de acerto na identificação das frases no terceiro exercício.

#### **- Pronunciation Drill - Modelo 4**

Esta atividade foi realizada sem grandes dificuldades. Ao término do exercício voltou-se a discutir a interferência da grafia na pronúncia das palavras, só que desta vez referente às palavras com os fonemas /i/ ou /ɪ/. Os sujeitos foram informados de que /ɪ/ só pode ocorrer onde houver a presença de **i**, enquanto que **ee** e, algumas vezes, **ea** indicam a pronúncia de /i/. S1 cometeu 5 erros, S2 apenas 2 erros e S3 6 erros. O Modelo 4 também foi repetido quase 60 dias após a primeira realização, e os sujeitos, novamente, não ouviram a listagem de pares mínimos que traz o modelo de pronúncia desse bloco vocálico. No geral o resultado foi melhor: 2 erros para S1, 2 erros para S2 e 5 erros para S3.

#### **- Pronunciation Bingo - Modelo 1, Modelo 2 e Modelo 3**

O **Modelo 1** é formado de duas atividades. Alguns erros foram cometidos na ‘Atividade 1’, sendo a maioria deles de percepção da vogal /ɪ/ como [i]. Os sujeitos foram solicitados a se revezarem escolhendo um dos cartões e pronunciando a palavra contida neles, para que outro sujeito a identificasse entre seus cartões, ou não; neste momento houve menos erros. Esse Modelo foi repetido pouco mais de 30 dias mais tarde. S1 e S3 cometeram menos erros nesse momento. S2 ainda demonstrou dúvidas: na verdade, se percebe que ele faz confusão ao identificar os sons, por considerar a presença de [i] apenas quando essa vogal era produzida com bastante alongamento. Quando essa vogal foi produzida de forma mais breve do que o esperado, foi percebida como [i]. A ‘Atividade 2’ também foi realizada duas vezes, S1 cometeu 2 erros primeiramente – com *steal* e *ship* – e S2 e S3 obtiveram total aproveitamento. O exercício

foi repetido no encontro seguinte e, novamente, S1 cometeu 2 erros – com *pitch* e *keys* – e os outros sujeitos repetiram o mesmo resultado. S1 admitiu estar pouco atento neste dia, além disso, a alternância entre produções adequadas e não adequadas marcou a sua pronúncia. Antes da realização do exercício, S2 apresentou dúvidas com relação à pronúncia dos vocábulos da sua cartela, pois ele estava fazendo uma certa confusão entre a grafia e o som das vogais, ocasionada, acredita-se, pela prévia discussão sobre grafia que ocorreu antes da realização da atividade. Mesmo assim, como já se informou, seu resultado foi totalmente positivo.

Foi criada uma ‘Atividade Complementar’ a partir do exercício existente. Assim, criou-se uma variação da ‘Atividade 1’ – *Pronunciation Bingo* (ver APÊNDICE M). Apesar de S1 ter demonstrado dúvida em alguns momentos, não houve registro de erros. Uma semana mais tarde essa atividade foi repetida com novas palavras. Desta vez houve registro de 1 erro para S2 (*feel*), 1 erro para S3 (*is*) e 2 erros para S1 (*feel, feel*). Novamente, S1 foi quem demonstrou mais insegurança, cometendo o mesmo erro com a mesma palavra.

O **Modelo 2** é também formado de duas atividades, sendo que a ‘Atividade 1’ possui variação, i.e., a atividade é a mesma, só que com palavras diferentes. A primeira atividade foi realizada duas vezes. No dia da repetição observou-se uma falta de atenção não comum de S1, levando-o a cometer vários erros:

S1 → 1 erro (*bed*) > repetição: 4 erros (*man*), (*band*), (*led*) e (*had*)  
 S2 → 2 erros (*beg*) e (*dead*) > repetição: 0 erro  
 S3 → 2 erros (*dead*) e (*men*) > repetição: 1 erro (*jam*)

Na ‘Atividade 1 (variação)’, houve registro de 2 erros para S1 ao relacionar o som da vogal /æ/ com as palavras *send* e *vet*, que possuem a vogal /ε/: S1 marcou essas palavras na cartela de Bingo, sendo que as lidas foram *sand* e *vat*. S2 e S3 obtiveram total aproveitamento. Deve-se considerar a interferência da grafia das palavras na identificação dos sons que as compõem. Observou-se que os três sujeitos, e principalmente S2, determinaram, pela grafia, a escolha do som a ser produzido. Felizmente, nesse contexto o resultado foi positivo.

A ‘Atividade 2’ também possui variação. Na primeira vez em que a ‘Atividade 2’ foi realizada, os sujeitos, principalmente S2, apresentaram dificuldades devido ao formato do exercício: S1 registrou 3 erros (*menu*), (*lamp*) e (*pedal*); S2 teve apenas 1 erro (*dead*) e S3 obteve total aproveitamento. No encontro seguinte, os sujeitos demonstraram maior conforto ao

realizarem a ‘Atividade 2 (variação)’, além disso, antes de se iniciar o exercício, foram dedicados alguns minutos à prática dos sons vocálicos de cada palavra das cartelas, para se minimizar problemas com a interferência da grafia. O desempenho dos sujeitos melhorou bastante nesse momento: apenas S1 cometeu 1 único erro (*excess*). As duas atividades foram repetidas uma semana após a primeira realização e o resultado se manteve praticamente o mesmo:

S1 → Atividade 2: 1 erro ( <i>lens</i> )	> Atividade 2 (variação): 1 erro ( <i>eject</i> )
S2 → Atividade 2: 0 erro	> Atividade 2 (variação): 0 erro
S3 → Atividade 2: 0 erro	> Atividade 2 (variação): 1 erro ( <i>detest</i> )

Os três erros cometidos se referem à percepção da vogal [ɛ] em palavras onde há a presença de /æ/.

O **Modelo 3** faz parte das ‘Atividades Complementares’ elaboradas para atender à complementação da carga horária do GI. Neste exercício os sujeitos puderam exercitar mais uma vez a percepção das vogais. A seguir estão listadas as palavras com as quais os sujeitos cometeram erros e, ao lado de cada uma, a vogal percebida por eles:

S1 → <i>crib</i> ([i]), <i>fin</i> ([i]), <i>cell</i> ([i]), <i>italics</i> ([ɛ]) e <i>real</i> ([ɪ]).
S2 → <i>sin</i> ([i]), <i>gas</i> ([ɛ]) e <i>cell</i> ([ɪ]).
S3 → <i>chief</i> ([ɪ]), <i>pill</i> ([i]), <i>dad</i> ([ɛ]), <i>gas</i> ([ɛ]), <i>tan</i> ([ɛ]), <i>bath</i> ([ɛ]) e <i>real</i> ([ɛ]).

Este exercício foi repetido no mesmo encontro, só que na segunda realização a leitura das palavras não foi feita pela pesquisadora e sim com o auxílio do programa do Dicionário Oxford Escolar. Segue o resultado:

S1 → <i>deep</i> ([ɪ]) e <i>dizzy</i> ([i]).
S2 → <i>dairy</i> ([ɪ]) e <i>digit</i> ([i]).
S3 → <i>dead</i> ([æ]).

Foram registrados equívocos semelhantes aos já cometidos anteriormente, como: percepção de /ɪ/ como [i], em *fin*, *dizzy* etc; percepção de /i/ como [ɪ], em *real*, *deep* etc. Somente na primeira realização deste exercício foram cometidos erros de percepção de /æ/ como [ɛ], em *gas*, *dad* etc., e na repetição foi registrado apenas um erro de percepção de /ɛ/ como [æ] em *dead*.

A essa altura, com tantas atividades realizadas, os sujeitos parecem mesclar alguns sons (/ε/ percebido como [i] e vice versa), mas está clara a predominância das vogais do PB /i/ e /ε/ quando se trata de percepção sonora.

Este exercício foi repetido após um intervalo de pouco mais de trinta dias, utilizando-se novamente o recurso do *software*. O resultado revela maior incidência de erros neste momento. Porém, a pesquisadora utilizou o recurso do contraste para checar o desempenho dos sujeitos. Quando algum dos sujeitos cometia um erro, o vocábulo era apresentado no par mínimo, para que ele pudesse comparar as diferenças entre os sons. Com esse recurso houve correção de todas as palavras, com exceção de *pick* por S1. As demais palavras corrigidas foram: *fear* ([i]), *is* ([i]), *sand* ([ε]), *gas* ([ε]), *set* ([æ]), *parish* ([ε]), *then* ([ɪ]), *pack* ([ε]), *lip* ([i]), *vest* e *bean* ([ɪ]).

### **- Sentence Practice - Modelo 1 e Modelo 2**

Aqui, a leitura de sentenças mostra os vocábulos inseridos em contextos. Na análise tentou-se mostrar os equívocos que podem ser gerados com a pronúncia equivocada de palavras em contextos que permitem qualquer uma das palavras do par mínimo.

No **Modelo 1** os sujeitos foram solicitados a informar se o som da vogal na palavra-chave de cada sentença era 1 ⇨ [i] ou 2 ⇨ [ɪ]. Alguns erros foram cometidos, mas aos poucos os três sujeitos passaram a demonstrar maior segurança com relação à identificação dos sons. Eles se revezaram na escolha das frases a serem lidas para que os outros sujeitos as identificassem. S2 leu a seguinte frase: “*Ann’s going to sleep on the floor. Go call her*”, que traz, na palavra-chave *sleep*, a vogal tônica /i/ [slip]. S1 identificou a frase corretamente, apontando o som 1 ⇨ [i]. Contudo, S2 afirmou ter sido errada a escolha de S1, pois a sua verdadeira intenção era a de ter pronunciado a outra frase do par: “*Ann’s going to slip on the floor. Go call her*”, que traz a vogal /ɪ/ na palavra-chave *slip* /slɪp/. A intenção de produzir a segunda frase, contudo, havia sido frustrada pela articulação inapropriada e, conseqüentemente, a não distinção da vogal em *slip*. Essa atividade foi repetida no encontro seguinte, e desta vez foram registrados bem menos erros para os três sujeitos. Somente dois erros com as palavras-chave foram cometidos, um por S1 e o outro por S2. Outros erros foram cometidos em: *Ann*, *thinking* e *is*, mas o fato de as palavras distintivas estarem sendo corretamente pronunciadas já revela uma melhora satisfatória.

No **Modelo 2**, os sujeitos primeiramente leram as sete frases expostas. Neste momento, não houve nenhum registro de erro. Durante a execução do exercício, ocorreram várias mudanças de turno entre os sujeitos, e somente S3 cometeu 1 erro ao pronunciar com [ɛ], como [hem] (banha), a palavra *ham* /hæm/ (presunto), na frase “*A 3-year old child went to the hospital after eating a piece of ham at school*”. Nenhum erro de identificação das frases foi cometido. Cerca de uma semana depois, essa atividade foi repetida. Desta vez, S1 cometeu erro ao produzir *hem* /hem/ como *ham* [hæm]; S2 fez a opção da frase “*My son is just 15, and I can’t win him*”, cuja palavra-chave é *win* /win/ (vencer) mas, de fato, pronunciou a palavra *wean* [win] (desmamar). Não ocorreu nenhum erro de identificação das frases escolhidas.

Os sujeitos começaram a dar respostas positivas à metodologia aplicada assim que os exercícios eram repetidos, i.e. em questão de poucos dias. No período de realização dos Bingos já foi possível perceber uma maior constância (em termos de adequação) no desempenho dos sujeitos.

## **b) Atividades com outros recursos didáticos**

### **- Vídeo**

Na primeira atividade com vídeo os sujeitos assistiram a um seriado de comédia americano (*sit com*). A pesquisadora sugeriu que eles observassem as falas dos personagens, na tentativa de identificarem palavras com os sons das vogais estudadas. Todos eles sentiram dificuldade nessa atividade, devido à velocidade de fala normal no vídeo, mas houve relatos de percepções em palavras isoladas, ou que foram pronunciadas com ênfase ou de forma mais lenta. A atividade foi muito bem aceita pelos sujeitos.

Na segunda atividade, os sujeitos assistiram a três *clips* musicais, especialmente selecionados por mostrarem as cantoras em close e por trazerem pronúncias muito bem marcadas das quatro vogais. Os sujeitos demonstraram perceber a distinção entre as vogais /ɛ/ e /æ/, principalmente, por visualizarem os movimentos articulatórios de uma das cantoras, em especial. As vogais /i/ e /ɪ/ puderam ser identificadas também, contudo, em alguns momentos, a presença de /ɪ/ não pareceu tão clara aos sujeitos pelo fato da articulação ser super natural na pronúncia do

nativo, e não mediante esforço excessivo como acontece muito na nossa fala, principalmente em se tratando da baixa anterior /æ/. Além disso, muitos /ɪ/s e /æ/s na pronúncia dos nativos parecem mesmo [i]s e [ɛ]s, aos nossos ouvidos. A questão é: eles estão realmente pronunciando as vogais mais altas ou é o nosso padrão auditivo que não nos permite identificá-las? Pode-se perceber que essa incerteza nos acompanha através das reações dos sujeitos aos olhares da pesquisadora: um aceno de cabeça ou mesmo sorrisos lhe indicavam que a vogal havia sido percebida; em alguns momentos os sujeitos chegavam a repetir a palavra, enfatizando a vogal. Quando esse reconhecimento não ocorria (como em [ɪ] em diversos momentos), eles não reagiam ao olhar da pesquisadora, pareciam se questionar: Que vogal foi essa?; Será que foi essa mesmo a vogal produzida? Eu ouvi [i], mas não deveria ter sido /ɪ/? De modo geral, o resultado da atividade foi bastante satisfatório.

Os sujeitos assistiram a três filmes, com um intervalo de aproximadamente 30 dias entre o primeiro e o segundo, sendo o último, exibido ao término da coleta. A projeção se deu com áudio e legendas em inglês. Para os três filmes os sujeitos receberam a mesma orientação de centrarem atenção na fala dos personagens para identificarem as vogais produzidas. A pesquisadora buscou repetir o mesmo tipo de reforço dado aos sujeitos na atividade do *clip* musical, mas, como se esperava, os três corresponderam menos aos seus estímulos por estarem muito atentos aos enredos. No segundo filme, S1 fez um comentário a respeito da produção de *is* pelo personagem principal; S1 afirmou que ele não fez a distinção, pronunciando, assim: [is] e não /ɪs/. De fato, para todos, naquele momento, aquele som foi muito mais um [i] do que um /ɪ/. O terceiro filme figurou como entretenimento, seguido de comentários informais.

#### - Cassete

Na primeira atividade com fita cassete os sujeitos ouviram a uma história chamada ‘*Amazon Alert*’ (DAVIES, 1996). A história foi ouvida através dos fones no laboratório do CAALE, para que não houvesse nenhuma interferência de sons externos. Este material foi selecionado por apresentar as vogais de forma extremamente clara. Os sujeitos relataram que conseguiram perceber de maneira bastante clara a distinção entre uma vogal e outra, pelo fato de os personagens da história falarem de forma pausada e cuidadosamente articulada. S3 admitiu ter mais dificuldade na identificação da alta /ɪ/. Pouco mais de 30 dias depois, os sujeitos ouviram

uma outra história, seguindo as instruções e o formato da atividade anterior. A história, ‘*Stranger in town*’, traz um inglês bastante claro e bem articulado, com uma maior velocidade de fala de todos os personagens, inclusive da narradora. Após a primeira experiência com a ‘*Amazon Alert*’, onde personagens e narrador falavam a um *speed* (velocidade) de fala bem lento, com a história ‘*Stranger in town*’ eles se sentiram mais confiantes, por conseguirem perceber todos os sons a uma velocidade bem maior. O resultado foi, novamente, bastante positivo.

Na atividade seguinte, os sujeitos ouviram a fita da obra ‘*The Living Language BETTER SPEECH Course*’, de Gurren ([s.d.]). Três passagens do livro foram mostradas aos sujeitos: 1ª, *Pronunciation Key* (ouviu-se apenas o início da chave de pronúncia, até as quatro vogais); 2ª, a vogal /æ/ e 3ª, a vogal /ɛ/. No texto do livro e no material de áudio há a representação das vogais com um exemplo que as ilustre. O narrador lê o exemplo, em seguida a forma incorreta (forma como essas palavras são “erroneamente” pronunciadas), e por fim, a forma correta novamente. Os sujeitos puderam perceber objetivamente o que devem e o que não devem fazer ao pronunciar cada vogal, e viram também que a forma “incorreta” era o padrão de suas próprias pronúncias em determinados momentos. Certamente esta atividade surtiu grande efeito nos três sujeitos, a prova disso se percebe no comentário de S2 sobre o primeiro exemplo: *stand*. Segundo S2, o narrador demonstrou grande esforço ao pronunciar *stand* com a vogal /ɛ/, enquanto que a forma correta, com /æ/, soou super natural aos seus ouvidos. Com o segundo exemplo, *met*, os três puderam ver que não existe o alongamento que eles costumam dar a /ɛ/, como [ɛ:], ao pronunciarem essa vogal. Pôde-se perceber que esse foi um exercício excelente para a percepção dos sons vocálicos.

### - Texto

Foram realizadas três atividades de leitura (ver APÊNDICE R-T). Nas três os sujeitos trabalhavam o texto tirando dúvidas quanto à pronúncia e vocabulário com o auxílio da pesquisadora e do programa do Dicionário Oxford. Em seguida faziam uma leitura final para apreciação e comentários; dias depois a leitura era gravada. Na **Leitura 1**, os sujeitos receberam quatro pequenos textos contendo, cada um, a predominância de uma das quatro vogais. Durante a leitura dos três sujeitos, verificou-se distinções e não distinções, mas, um claro estado de conscientização acerca dos sons marcado pelas tentativas (às vezes frustradas) de pronunciá-los

da maneira correta. Além da atenção dada aos vocábulos que formam pares distintivos, os sujeitos demonstraram interesse também pelos que não são distintivos. A gravação revela que todos os sujeitos tiveram percentagem de acertos acima dos 50%, havendo vários registros acima dos 80% e até 90%. Na **Leitura 2**, utilizou-se o texto '*Diagnostic Passage*' retirado da obra *Manual of American English Pronunciation*, de Prator Jr e Robinett (1972). O texto traz vocábulos com todas as quatro vogais trabalhadas, isso exigiu atenção redobrada por parte dos sujeitos. No primeiro contato com o texto poucas distinções foram registradas. Quinze dias mais tarde, durante a gravação, o resultado positivo da primeira leitura se repetiu: os três sujeitos tiveram em média 82,8% de acertos. A **Leitura 3** ocorreu aproximadamente vinte dias depois. Neste momento o texto utilizado foi um poema que, assim como o texto anterior, explora todas as quatro vogais. Nessa leitura final se avaliou muito mais o nível de controle articulatório dos sujeitos, já que todos têm demonstrado uma consciência clara das diferenças sonoras entre as vogais e da necessidade de distingui-las. Após um curto intervalo de tempo, a gravação foi feita, e o resultado foi, mais uma vez, super positivo: os sujeitos tiveram uma média de 86,1% de acertos. De modo geral, percebeu-se um avanço crescente no nível de aproveitamento dos sujeitos ao longo das três leituras.

De fato, foi nas leituras onde se percebeu um melhor desempenho por parte dos sujeitos.

#### 4.3.2 Resultado das gravações das Situações de Diálogo

As SDs foram gravadas seguindo os formatos e periodicidade previstos. Os resultados estão apresentados a seguir.

##### **- Situação de Diálogo 1**

(Participantes: S1, S2 e S3)

A intenção em proporcionar esse diálogo entre os três sujeitos apenas, foi de fazê-los se sentirem totalmente à vontade para conversar livremente, sem a interferência da pesquisadora

(principalmente do seu ouvido crítico). A pesquisadora sugeriu que um dos sujeitos apresentasse o tópico para o diálogo. O tópico foi apresentado por S3 que, num desabafo, iniciou a conversa falando de um trágico acidente ocorrido com pessoas de sua família. Todo o início da conversa girou em torno desse tema. Passados quinze minutos, os três sujeitos demonstravam-se totalmente à vontade, sem nenhum sinal de timidez ou vergonha. Até o final da gravação, outros temas foram surgindo e o que se estabeleceu foi realmente um bate-papo informal.

Cerca de trinta dias mais tarde os sujeitos ouviram à ‘Situação de Diálogo 1’ e fizeram seus registros na ficha de controle (ver APÊNDICE Q).

*a) Controle dos sujeitos*

	/i/	/ɪ/	/ɛ/	/æ/	Total
S1 →	0	12	0	1	13
S2 →	1	42	0	26	69
S3 →	1	31	4	18	54

De acordo com os registros de cada sujeito, ocorreram pouquíssimas realizações não adequadas de /i/ e /ɛ/, o que já era esperado. Por outro lado, há também poucos registros de inadequações nas realizações de /ɪ/ e /æ/, considerando-se o número total de vocábulos analisáveis no controle feito pela pesquisadora.

*b) Controle da pesquisadora*

S1 produziu 411 palavras com uma das quatro vogais analisadas: 172 foram distintas e 239 não o foram. Deste total S1 afirmou ter produzido apenas 13 sem distinção. Da fala de S2 foram elencadas 547 palavras (houve muitos registros de *yes*): 241 foram distintas e 306 não. S2 afirmou ter cometido erro na pronúncia de apenas 69 vocábulos. S3 por sua vez produziu 237 palavras com as quatro vogais (muitos registros de *yes/yeah*). Deste total 106 são distinções e 131 são não distinções. S3 afirmou ter cometido erro na produção de 54 palavras.

No cômputo das falas dos três sujeitos há registros de distinção de *it, and, have, bad, in, at, had* e *gas*. S2 fez várias distinções de *in* e S3 demonstrou ter controle articulatorio para

manter a distinção de *at* e *had* no início de frases ou quando pronunciadas isoladamente, contudo, não ocorre distinção quando essas palavras aparecem no meio da frase, intercaladas por outras palavras.

**- Situação de Diálogo 2**

(Participantes: S1, S2, S3 e P)

Os três sujeitos e a pesquisadora gravaram, novamente, um diálogo espontâneo sobre temas variados. Nesse momento os sujeitos falaram menos do que na primeira SD, talvez por estarem na presença da pesquisadora.

*a) Controle dos sujeitos*

	/i/	/ɪ/	/ɛ/	/æ/	Total
S1 →	4	1	0	0	5
S2 →	0	37	10	11	58
S3 →	1	10	2	5	18

S1 volta a registrar o menor número de incorreções, chegando a afirmar ter produzido com perfeita distinção todas as palavras com /æ/. Como o total de vocábulos analisáveis foi menor nesta fase os registros dos sujeitos também diminuíram.

*b) Controle da pesquisadora*

A fala de S1 traz 186 vocábulos analisáveis, sendo 103 registros de distinções e 83 não distinções. S2 produz 341 palavras (vários registros de *yes*), deste total, 197 são não distinções e 144 são distinções. S3 registra 212 produções (vários registros de *yes/yeah*), sendo 122 não distinções e 90 distinções.

Os três sujeitos produzem vários vocábulos com e sem distinção, a exemplo de: *with*, *this*, *in* e *it*. Dentre as distinções estão: *and*, *mystic*, *river*, *half*, *back*, *thing(s)*, *value*, *bill*, *am*, *live*, *him*, *been*, *had*, *can*, *aunt* e *finished*.

A diferença entre o total de distinções e de não distinções diminui para S1 e S2 na SD 2, em contrapartida aumenta para S3. Apesar de ainda haver mais erros do que acertos já se verificam mais distinções de /i/ e /æ/ na segunda SD do que na primeira, além disso há registros de correções imediatas das palavras *if*, *this* e *had*. Cada vez que erros são seguidos de correção imediata reforça-se a hipótese de que os sujeitos já conhecem o verdadeiro som das vogais nas respectivas palavras, só não alcançaram ainda o controle articulatório suficiente para manter sua distinção em todas as ocorrências, ou seja, manter as distinções como hábitos de sua conduta lingüística na LE.

### **- Situação de Diálogo 3**

(Participantes: S1 e P; S2 e P; S3 e P)

Na gravação da SD 3 houve um grande volume de produções por parte dos três sujeitos. Ao contrário do ocorrido na SD 2, os três demonstraram total conforto ao conversarem com a pesquisadora. Novamente, o diálogo fluiu de maneira natural seguindo uma seqüência de tópicos variados. A fala de todos os sujeitos revela oscilação na distinção das vogais, mas neste momento o número de distinções é superior ao de não distinções.

Os sujeitos ouviram à SD 3 após um curto intervalo de tempo, apenas três dias depois da última gravação, fazendo o registro na ficha de controle. Depois que a atividade foi regularmente realizada, os sujeitos ouviram à gravação novamente juntamente com a pesquisadora, que discutiu com cada um as suas características de fala.

#### *a) Controle dos sujeitos*

	/i/	/ɪ/	/ε/	/æ/	Total
S1 →	3	7	1	2	13
S2 →	4	53	14	27	98
S3 →	5	32	6	11	54

Considerando-se o aumento no volume de registros, correspondente ao aumento das produções, é possível que tenha surgido um maior rigor na auto-avaliação de cada sujeito.

*b) Controle da pesquisadora*

O volume de vocábulos analisáveis aumentou consideravelmente na última SD. S1 teve 306 produções, divididas entre 215 distinções e 91 não distinções. S2 somou 546 produções, das quais 298 foram distinções e 248 foram não distinções. S3, por sua vez, aumentou o número de produções para 460 (muitos registros de *yeah*), deste total 242 foram realizações adequadas e 218 foram não distinções.

Os três sujeitos tiveram mais acertos do que erros na SD 3. No cômputo geral de distinções para os três sujeitos, estão as palavras: *things, had, can, in, is, since, am, access, has, sad, finish* e *six*. Dentre os vocábulos que, em determinados momentos, foram distintos estão: *have, this, and, didn't, difficult, give, think, thing*. S1 comete erro ao pronunciar *did't*, com [i], duas vezes; nos dois momentos ocorre correção imediata. A palavra *said* é primeiramente pronunciada com [æ] por S3, que a corrige em seguida. Ocorre ainda, na fala de S1, harmonia vocálica na seqüência “*in this week*”, onde todas as vogais tônicas são /i/. Esta seqüência é seguida de “*he is*”, também produzida com [i] nas posições tônicas. Este foi mais um registro da interferência do ambiente próximo na determinação da pronúncia dos sujeitos. Na fala de S3, ocorre a pronúncia de *salary* /æ/ com a vogal [ɛ], logo, o que se registra é a pronúncia de *celery* (aipo) em lugar de salário. Na interação com S3, a pesquisadora repete a palavra, tentando deixar bem clara a distinção da vogal /æ/, mas a preocupação de S2 em fazê-la entender a mensagem é maior e isso faz com que a palavra continue sendo repetida sem distinção.

A oscilação na pronúncia é mais marcante na fala de S2, principalmente nos dez primeiros minutos de gravação. Porém, nesses minutos iniciais, S2 sinalizou os erros que cometia enquanto ouvia a gravação antes de qualquer comentário por parte da pesquisadora. Do meio da gravação para o final, as distinções deixam de ocorrer. S2 está totalmente envolvido na conversa e deixa de dedicar atenção à pronúncia; ele mesmo demonstrou ter consciência disso ao escutar sua gravação.

Em suma, ao ouvirem a SD 1, os sujeitos apontam poucas incorreções na gravação de suas falas. Na SD 2, o volume de produções cai, em conseqüência diminuem os registros de

incoreções dos sujeitos nas fichas de controle. O volume de produções sobe na SD 3, e aumenta também o número de registros feitos pelos sujeitos. As fichas de controle marcam um percentual de 11,4% de registros na SD 1, uma queda para 11% na SD 2 e um leve aumento para 12,6% na SD 3. De fato, os registros de incorreções feitos pelos sujeitos são extremamente menores quando comparados ao controle da pesquisadora. Mesmo assim, a última atividade revela um nível de percepção mais crítica por parte dos sujeitos sobre suas próprias produções. Acredita-se que a grande maioria das não distinções, identificadas pela pesquisadora e não identificadas pelos sujeitos, seja resultado do padrão de percepção auditiva do falante brasileiro, padrão esse que o direciona para os sons de sua língua ambiente (ver AVERY; EHRLICH, 1992; DALTON; SEIDLHOFER, 1994.).

#### 4.4 PÓS-TESTE

A etapa final, o pós-teste, representa o instrumento de registro oral e, portanto, a indicação mensurável sobre o aprendizado dos sujeitos. Ou dever-se-ia considerar o quê, do seu aprendizado, já se registra em sua fala espontânea, uma vez que, ao longo do período de intervenção, os sujeitos passaram, pouco a pouco, a demonstrar uma tomada de consciência acerca das diferenças vocálicas (e conseqüentemente suas implicações). Contudo, durante as falas espontâneas, o volume de realizações adequadas diminuiu, não refletindo o desempenho dos sujeitos nas atividades de percepção das vogais. Em síntese, era como se os sujeitos já conhecessem as vogais e as diferenças articulatórias entre elas e, portanto, conseguissem reconhecê-las na fala de terceiros, mas não fossem, ainda, capazes de articulá-las livremente. Isso leva a crer que o aparato articulatório dos sujeitos ainda limitava a realização adequada das vogais quando eles não estavam desempenhando um exercício controlado ou quando se afastavam dos modelos.

Dentro de uma perspectiva chomskiana, as diferenças existentes entre o que é conhecido pelo aluno e o que é de fato expresso oralmente se explicaria pelos conceitos de competência (*competence*) e desempenho (*performance*), esse último visto na verdade como o

comportamento observável, na visão de Skinner. Dentro dos estudos aquisicionais, essas diferenças têm mais a ver com as noções de **percepção** e **produção**, e ajudam, sobremaneira, na interpretação do fato de os sujeitos, já havendo demonstrado conhecerem as estruturas sonoras da LI, não as utilizarem em fala espontânea. Da mesma forma que se questionava até que ponto o desempenho da criança representa sua competência<sup>20</sup>, quer-se levantar a questão acerca da verdadeira relação entre a produção observável dos sujeitos e aquilo que foi realmente aprendido.

A distinção das vogais ocorria durante a realização dos exercícios, porém, a capacidade motora para tal distinção não se revelou, predominantemente, durante a produção oral dos sujeitos na conversa informal estabelecida durante o pós-teste. A distância existente entre a percepção correta do som vocálico e a sua produção correta, apesar de menor do que no pré-teste, ainda parece grande nesta etapa. Pode-se dizer que os sujeitos ainda não se habituaram a produzir distintamente essas quatro vogais em seu registro de fala espontânea.

Como previsto, o pós-teste seguiu o mesmo formato do pré-teste. Os dados do GI serão apresentados primeiramente, sendo seguidos dos do GC. A apresentação seguirá a mesma seqüência já utilizada na apresentação do pré-teste. Segue a complementação da análise.

#### 4.4.1 Conversa informal entre a professora/pesquisadora e os sujeitos: GI e GC

Ao se restabelecer o diálogo do pré-teste no pós-teste, utilizou-se a mesma seqüência de dez tópicos. Os vocábulos listados serão apresentados, de forma semelhante, em tabelas de freqüência.

---

<sup>20</sup> Ingram (1989) aborda essa questão ao falar sobre a última fase (segunda metade do século XX) dos estudos sobre aquisição da linguagem infantil: **período de amostras longitudinais**, quando se estabelece a distinção entre *competence and performance*.

## a) Listagem geral – ocorrências de erros

Tabela 19: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S1 no pós-teste

Confusão de /i/ com /ɪ/ ou /i/ com /ɪ/				Confusão de /æ/ com /ɛ/ ou /ɛ/ com /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
3	didn't [i]	2	condition [i]	3	am [ɛ]	4	happen(ed) [ɛ]
8	is [i]	1	trips [i]	1	answered [ɛ]	1	example [ɛ]
3	think [i]	1	sufficient [i]	1	bad [ɛ]	5	last [ɛ]
1	listen [i]	1	big [i]	3	travel [ɛ]	1	plan [ɛ]
2	live [i]	3	literature [i]	1	than [ɛ]	1	satisfied [ɛ]
3	visit [i]	2	interesting [i]	3	had [ɛ]	5	at [ɛ]
2	England [ɛ], [i]	1	in [i]	1	chance [ɛ]	1	valuable [ɛ]
2	if [i]	1	since [i]	18	and [ɛ]	2	back [ɛ]
7	with [i]	2	sister [i]	2	after [ɛ]	2	married [ɛ]
2	him [i]	2	it's [i]	1	angry [ɛ]	1	Saturday [ɛ]
6	he [ɪ]	1	midnight [i]	7	that [ɛ]	1	hasn't [ɛ]
1	here [i]	2	she [ɪ]	2	ask [ɛ]	1	anything [æ]
1	his [i]	2	missing [i]	6	can [ɛ]	1	chat [ɛ]
2	this [i]	1	history [i]	1	can't [ɛ]	2	have [ɛ]
Subtotal: 65				Subtotal: 78			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS DE ERROS: 143							

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

A Tabela 19 mostra que, no primeiro bloco de vogais, em quase todas as palavras, o /ɪ/ foi pronunciado como [i], ocorrendo erros com este último fonema nas palavras *he* e *she*. Na palavra *England*, ocorre um erro não previsto: S1 realiza [ɛ] onde [i] era mais esperado; este erro foi considerado para contagem por estar dentro do universo de vogais controladas. No segundo bloco de vogais, em quase todas as palavras, o /æ/ foi pronunciado como [ɛ], e apenas um erro foi cometido com este último fonema na palavra *anything*, ocasionado provavelmente pela influência da grafia da palavra.

Tabela 20: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S2 no pós-teste

Confusão de /ɪ/ com /i/ ou /i/ com /ɪ/				Confusão de /æ/ com /ɛ/ ou /ɛ/ com /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
24	with [i]	1	literature [i]	9	am [ɛ]	1	snack [ɛ]
30	in [i]	5	if [i]	70	and [ɛ]	6	sad [ɛ]
3	sick [i]	4	here [i]	3	anxious [ɛ]	1	pass [ɛ]
7	think [i]	2	his [i]	1	happen [ɛ]	5	bad [ɛ]
46	is [i]	1	different [i]	3	after [ɛ]	1	fast [ɛ]
11	this [i]	1	dinner [i]	6	than [ɛ]	2	understand [ɛ]
1	meet [ɪ]	1	sister [i]	1	past [ɛ]	1	relaxed [ɛ]
17	it('s) [i]	6	give [i]	4	ask [ɛ]	2	married [ɛ]
1	big [i]	19	it [i]	12	happy [ɛ]	1	happiness [ɛ]
7	live [i]	1	singer [i]	13	that [ɛ]	2	at [ɛ]
2	finished [i]	1	singing [i]	5	can [ɛ]	8	can't [ɛ]
1	him [i]	1	sing [i]	14	have [ɛ]	1	planning [ɛ]
8	will [i]	5	thing(s) [i]	1	back [ɛ]		
2	England [ɛ]	4	until [i]	12	animals [ɛ]		
2	British [i]	1	interesting [i]	6	cat(s) [ɛ]		
4	English [ɛ]	1	quickly [i]	1	had [ɛ]		
4	visit [i]	1	English [i]	1	relax [ɛ]		
1	city [i]	2	since [i]	7	travel [ɛ]		
2	ticket [i]	3	didn't [i]	1	plan [ɛ]		
6	difficult [i]			2	family [ɛ]		
Subtotal: 239				Subtotal: 203			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS DE ERROS: 442							

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

No primeiro bloco de vogais, em quase todas as palavras, o /i/ foi pronunciado como [i], com exceção de *England* e *English*, que foram produzidas com [ɛ]. Apenas um erro foi cometido com a vogal /i/, na palavra *meet*. No segundo bloco de vogais, em todas as palavras, o /æ/ foi pronunciado como [ɛ], nenhum erro foi cometido com o fonema /ɛ/. Ao contrário de S1, S2 comete mais erros com o bloco /i/-/ɪ/.

Tabela 21: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /e/ e /æ/ no S3 no pós-teste

Confusão de /ɪ/ com /i/ ou /i/ com /ɪ/				Confusão de /æ/ com /e/ ou /e/ com /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
7	think [i]	1	if [ɪ]	11	am [e]	1	exam [e]
4	English [e]	3	it's [ɪ]	7	can [e]	1	restaurant [ɪ]
9	with [i]	2	difficult [ɪ]	4	have [e]		
3	listen [ɪ]	5	here [ɪ]	19	and [e]		
3	lyrics [ɪ]	1	clear [ɪ]	1	international [e]		
8	little [ɪ]	2	in [ɪ]	9	that [e]		
1	Brazilian [ɪ]	1	these [ɪ]	2	travel [e]		
11	is [ɪ]	1	things [ɪ]	2	happy [e]		
1	visit [ɪ]	1	this [ɪ]	2	sad [e]		
6	will [ɪ]	2	didn't [ɪ]	1	distract [e]		
Subtotal: 72				Subtotal: 60			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS DE ERROS: 132							

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Na pronúncia de S3 também ocorre substituição da vogal [ɪ], em *English*, por [e]. Apenas um erro é cometido com a vogal [ɪ] na palavra *these*. Todos os outros erros são de realização de /ɪ/ como [i]. Assim como S2, S3 comete mais erros com o bloco /i-/ɪ/. Ocorre uma troca no segundo bloco de vogais: a vogal /e/ em *restaurant* é substituída por [ɪ].

Tabela 22: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /e/ e /æ/ no S4 no pós-teste

Confusão de /ɪ/ com /i/ ou /i/ com /ɪ/				Confusão de /æ/ com /e/ ou /e/ com /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
1	sincere [ɪ]	2	dishes [ɪ]	5	am [e]	3	that [e]
7	in [ɪ]	1	win [ɪ]	2	happy [e]	1	passenger [e]
1	children [ɪ]	1	principally [ɪ]	1	dance [e]	1	at [e]
1	sister [ɪ]	1	different [ɪ]	6	and [e]	1	class [e]
6	is [ɪ]	1	this [ɪ]	2	travel [e]	1	pass [e]
5	with [ɪ]			6	have [e]	1	bad [e]
2	here [ɪ]			1	Paris [e]	1	last [e]
3	it('s) [ɪ]			9	can [e]	1	actually [e]
3	difficulty(ies) [ɪ]			5	family [e]		
Subtotal: 35				Subtotal: 47			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS DE ERROS: 82							

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Não há nenhuma ocorrência de erro com as vogais /i/ ou /ε/ na fala de S4. Os registros de não realização adequada são maiores com o bloco /ε/-/æ/; são 47 incorreções para este bloco e 35 para o bloco /i/-/ɪ/, perfazendo o total de 82 inadequações.

Tabela 23: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ε/ e /æ/ no S5 no pós-teste

Confusão de /ɪ/ com /i/ ou /i/ com /ɪ/				Confusão de /æ/ com /ε/ ou /ε/ com /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
1	simple [i]	1	dishes [i]	4	am [ε]	1	sad [ε]
1	think [i]	1	it [i]	4	can't [ε]	1	back [ε]
5	English [i]	3	literature [i]	1	last [ε]	3	happy [ε]
1	listen [i]	1	specific [i]	3	have [ε]	2	travels [ε]
1	<i>frequently</i> [ε]	2	in [i]	6	and [ε]	1	grandmother [ε]
1	if [i]	3	is [i]	1	practice [ε]	1	married [ε]
5	with [i]	1	sister [i]	1	family [ε]		
2	things [i]			1	understand [ε]		
Subtotal: 29				Subtotal: 30			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS DE ERROS: 59							

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

A palavra *frequently*, no primeiro bloco, foi produzida com a vogal tônica [ε], em lugar de /i/. Apesar desse erro não ser previsível dentro do quadro, foi também considerado para contagem por ter sido uma troca dentro do universo das vogais estudadas; esse foi o único erro registrado com a vogal /i/. Não ocorrem erros com /ε/. A quantidade de não realizações adequadas é bem equilibrada entre os dois blocos vocálicos, e soma 59 no total.

Tabela 24: Confusão entre os fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S6 no pós-teste

Confusão de /ɪ/ com /i/ ou /i/ com /ɪ/				Confusão de /æ/ com /ɛ/ ou /ɛ/ com /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
2	things [i]	2	English [ɛ]	2	am [ɛ]	4	and [ɛ]
6	think [i]	1	Italy [i]	2	happy [ɛ]	1	can't [ɛ]
2	with [i]	13	is [i]	3	dancing [ɛ]	1	sad [ɛ]
17	in [i]	1	live [i]	1	plan [ɛ]	1	grammatical [ɛ]
1	city [i]	1	different [i]	4	that [ɛ]		
2	this [i]	1	misery [i]	5	have [ɛ]		
2	didn't [i]	1	limited [i]	1	has [ɛ]		
2	will [i]	2	it('s) [i]	1	language [ɛ]		
4	here [i]	2	listen [i]	3	family [ɛ]		
2	English [i]	1	little [i]	1	man [ɛ]		
Subtotal: 65				Subtotal: 30			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS DE ERROS: 95							

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Registra-se em S6, no primeiro bloco, o mesmo erro cometido com a troca de /i/ por [ɛ] na palavra *English*; não ocorre nenhum erro com a vogal /i/. No segundo bloco, ocorrem erros apenas com a vogal /æ/. S6 também comete mais erros com o bloco /i/-/ɪ/.

Nas Tabelas 25 e 26 a seguir estão representados todos os erros cometidos pelo GI e pelo GC, com cada par vocálico. Percebe-se que ocorreram mais erros no par das vogais /i/-/ɪ/.

Tabela 25: Ocorrências de erros com cada par vocálico no GI no pós-teste

Erros com /i/ e /ɪ/	376	52,4%
Erros com /ɛ/ e /æ/	341	47,6%
<b>TOTAL</b>	<b>717</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

No pós-teste foram analisadas 717 ocorrências de equívocos de pronúncia no GI. Pode-se verificar nas Tabelas 19, 20 e 21 que S1 cometeu 143 erros nos dois blocos de vogais, enquanto que S2 cometeu 442 erros e S3 cometeu 132 (É válido recordar que esses valores são

proporcionais ao volume total de produções de cada sujeito durante a conversa informal, também no pós-teste). A Tabela 25 mostra que o GI cometeu 376 erros com o bloco /i/-/ɪ/, o que representam 52,4% do total de 717 ocorrências, enquanto que os 341 erros cometidos com o bloco /ɛ/-/æ/ representam os outros 47,6%. Assim como no pré-teste, o maior número de erros se concentra no bloco das vogais altas /i/-/ɪ/. O GI está cometendo os mesmos tipos de erros já cometidos durante o pré-teste; resta verificar se eles estão ocorrendo na mesma ou em menor proporção do que no período do primeiro teste.

Verifiquem-se a seguir os resultados do GC.

Tabela 26: Ocorrências de erros com cada par vocálico no GC no pós-teste

Erros com /i/ e /ɪ/	129	54,7%
Erros com /ɛ/ e /æ/	107	45,3%
<b>TOTAL</b>	<b>236</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Foram analisadas 236 ocorrências de erros no GC. As Tabelas 22, 23 e 24 revelam que S4 cometeu 82 erros, S5 cometeu 59 erros e S6 cometeu 95. Dos 236 erros, 129 ocorreram com /i/-/ɪ/, o que representa 54,7% do total; os 107 erros cometidos com /ɛ/-/æ/ representam 45,3% do total. O GC também voltou a cometer os mesmos tipos de erros do pré-teste.

#### **b) Comentários das falas durante a conversa informal – registro de palavras-chave**

Durante o diálogo no pós-teste, não foram registradas ocorrências que comprometessem o significado da mensagem em contextos específicos. Por esse motivo, ao contrário da seleção de frases apresentadas com os dados do pré-teste, optou-se por se fazer um

comentário sobre as produções vocálicas dos seis sujeitos no pós-teste, principalmente dos que formaram o GI. O efeito das atividades desenvolvidas durante o período de intervenção se reflete de maneiras interessantes e curiosas, nas falas dos três sujeitos deste grupo. As tentativas de correção foram mais freqüentes nesse grupo, além de haver, entre outros fenômenos, muitas interferências de pronúncias, causadas por influência da grafia das palavras ou do ambiente onde as vogais ocorreram. Como alguns desses fenômenos estão presentes nas falas dos seis sujeitos, para se evitar repetições desnecessárias, os mais recorrentes foram agrupados e serão apresentados de forma separada, com as indicações das falas onde foram registrados.

#### - Tentativas de distinção

- (a) Percebeu-se um claro esforço por parte dos sujeitos em distinguir a vogal baixa /æ/ (considerada seu maior desafio). Contudo, ocorreu alongamento exagerado do fonema /ɛ/ e não a abertura característica de /æ/. Muitos sons já não são mais o da vogal média /ɛ/, e acabam por se configurarem um som intermediário entre as duas vogais. Esse fenômeno ocorreu com as palavras: *bad, can* e *back* na fala de S1; *and, sand, plan, bad* na fala de S2; *and* e *sad* na fala de S3.

#### - Equívocos provocados por influência da grafia

- (b) A partir da intervenção, a pronúncia de S1, S2 e S3 passou a ser bastante influenciada pela grafia das palavras. Observou-se uma tendência em produzir com [ɛ], [æ] ou [i], palavras cuja vogal tônica era graficamente representada por **e**, **a** ou **i**, respectivamente. Esse fenômeno ocorreu com as palavras: *England* e *anything* na fala de S1; *England* e *English* na fala de S2; *English* na fala de S3. No GC isso ocorreu com a palavra: *frequently* na fala de S5; *English* na fala de S6.

#### - Equívocos provocados por influência do contexto

- (c) Em vários momentos, a pronúncia dos vocábulos foi determinada pela vogal produzida na palavra que os precedia ou sucedia. Ocorrendo ali uma harmonização vocálica (assimilação), que levava uma unidade fonológica a ser produzida como outra(s) presente(s) na mesma frase.<sup>21</sup> Esse fenômeno ocorreu na fala de S1, com as palavras: *bad* ([ɛ]) quando seguida de *very* [ɛ]; *England*, corretamente pronunciada com [ɪ] quando precedida de *in* ([i]) (após ter sido produzida com erro, como apresentada na sublinha anterior); *he* ([i]) quando seguida de *is* /i/; na seqüência “*if he is with*”, as três primeiras palavras receberam [ɪ] na posição tônica, *he* foi influenciada por *if* e *is*, e *with* deixou de ser distinta no final da seqüência; *didn't* foi produzida sem distinção após *he* /i/; *is* sem distinção após *she* /i/, e *in* recebeu [i] antes de *Ilhéus*. Na fala de S3, *these* recebeu a vogal [ɪ] após *this* /ɪ/, produzida com distinção.

#### - Distinção de vogais não tônicas

- (d) Em alguns momentos, a vogal /ɪ/ em posição não tônica passou a ser distinta. Esse fenômeno ocorreu nas palavras: *music, something* e *everything* na fala de S1; *British* na fala de S2; *music, shopping, visit, anything* e *everything* na fala de S3.

<sup>21</sup> Ver maiores detalhes sobre harmonização vocálica em Crystal (1988, p. 137).

### c) Listagem geral - ocorrências de acertos

Em termos gerais, o GI cometeu, no pós-teste, os mesmos tipos de erros anteriormente cometidos no pré-teste. Apesar de erros se repetirem, houve vários registros de correções e novas distinções. Com isso o volume total de acertos foi maior do que o de erros (ao contrário do que aconteceu no pré-teste). S1, S2 e S3, considerados individualmente, tiveram mais erros do que acertos no primeiro teste, e mais acertos do que erros no segundo teste. Os resultados aparecem nas Tabelas 27, 28 e 29 a seguir.

Tabela 27: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /e/ e /æ/ no S1 no pós-teste

/i/ e /ɪ/				/e/ e /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
1	finish [ɪ]	1	bills [ɪ]	2	never [e]	1	angry [æ]
9	in [ɪ]	2	clean [i]	5	better [e]	1	every [e]
9	be [i]	3	he [i]	36	yes [e]	2	parents [e]
15	it('s) [ɪ]	1	did [ɪ]	1	semester [e]	5	there [e]
1	read [i]	1	see [i]	28	and [æ]	2	everybody [e]
2	dream [i]	3	teacher [i]	1	remember [e]	1	after [æ]
15	is [ɪ]	1	didn't [ɪ]	4	else [e]	2	fact(s) [æ]
2	England [ɪ]	1	teach [i]	1	jealous [e]	2	them [e]
6	if [ɪ]	20	she('s) [i]	1	everything [e]	1	health [e]
6	with [ɪ]	1	meet [i]	2	bad [æ]	1	change [e]
4	this [ɪ]	1	each [i]	20	very [e]	1	anytime [e]
9	me [i]			6	friend(s) [e]	1	have [æ]
2	fix [ɪ]			1	exactly [æ]	1	friendship [e]
2	thing(s) [ɪ]			5	anybody [e]	1	dedicated [e]
4	years [i]			1	family [æ]	1	yesterday [e]
2	him [ɪ]			5	when [e]	2	mess [e]
4	week(s) [i]			4	said [e]	1	bedroom [e]
13	we [i]			1	imagine [æ]	1	exception [e]
1	coincidence [ɪ]			1	sad [æ]	1	can't [æ]
1	give [ɪ]			1	help [e]	1	met [e]
1	trip [ɪ]			2	twenty [e]	1	went [e]
2	cheap(er) [i]			1	telephone [e]		
Subtotal: 146				Subtotal: 159			
<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS: 305</b>							

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

No primeiro bloco de vogais há um equilíbrio entre as distinções com os fonemas /i/-/ɪ/, marcando um aumento nas distinções da vogal /ɪ/. No segundo bloco, apesar de não haver a predominância de distinções com o fonema /æ/, já se verificam bem mais correções do que no pré-teste. No total, houve 110 acertos com as vogais /ɪ/ e /æ/.

Tabela 28: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /e/ e /æ/ no S2 no pós-teste

/i/ e /ɪ/				/e/ e /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
35	me [i]	1	easy [i]	53	very [e]	1	get [e]
5	think [ɪ]	1	clean [i]	3	sensitive [e]	1	yellow [e]
7	people [i]	2	be [i]	10	everything [e]	1	plan [æ]
9	need(s) [i]	1	eat [i]	49	yes [e]	1	next [e]
38	she [i]			4	general [e]	2	yeah [e]
13	feel [i]			1	friendly [e]	1	every [e]
1	missed [ɪ]			8	friend [e]	4	expensive [e]
6	is [ɪ]			2	less [e]	1	parents [e]
1	speak [i]			40	when [e]	2	America [e]
2	three [i]			1	and [æ]	1	together [e]
13	he('s) [i]			12	there [e]	1	everybody [e]
1	it [ɪ]			3	help [e]	1	relatives [e]
4	beautiful [i]			1	selfish [e]	5	attention [e]
1	leave [i]			1	themselves [e]	1	remember [e]
1	leaving [i]			32	said [e]	2	many [e]
1	litter [ɪ]			6	never [e]	1	bank [æ]
2	dream [i]			2	again [e]	1	have [æ]
5	theater [i]			10	change(ed) [e]	2	health [e]
2	teacher [i]			9	care [e]	1	stranger [e]
1	week [i]			3	say's [e]	1	bedroom [e]
2	if [ɪ]			1	had [æ]	2	already [e]
2	England [ɪ]			2	them [e]	1	better [e]
5	in [ɪ]			1	elsewhere [e]	7	everyday [e]
1	cheaper [i]			3	went [e]	1	intend [e]
1	years [i]			1	ten [e]	1	anything [e]
1	thing [ɪ]			1	sand [æ]	3	best [e]
1	this [ɪ]			1	bread [e]		
Subtotal: 166				Subtotal: 306			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS: 472							

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Assim como S1, S2 também registra um aumento nas realizações adequadas de palavras com a vogal /ɪ/, neste momento 25, e passa a registrar adequações de palavras com /æ/, 6 registros, como se verificou na Tabela 28; foram 31 pronúncias corretas das vogais /ɪ/ e /æ/.

Tabela 29: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/ no S3 no pós-teste

/i/ e /ɪ/				/ɛ/ e /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
4	listen [ɪ]	1	visit [ɪ]	15	very [ɛ]	1	sad [æ]
9	me [i]	1	ship [ɪ]	2	and [æ]	1	change [ɛ]
3	see [i]	1	trip [ɪ]	3	let [ɛ]	2	said [ɛ]
6	think [ɪ]	6	feel [i]	3	friendly [ɛ]	1	forget [ɛ]
20	this [ɪ]	9	thing(s) [ɪ]	4	many [ɛ]	1	there [ɛ]
3	is [ɪ]	2	live [ɪ]	26	yeah [ɛ]	1	anything [ɛ]
3	sing [ɪ]	1	here [ɪ]	3	every [ɛ]	3	bedroom [ɛ]
7	in [ɪ]	1	Miss [ɪ]	1	men [ɛ]	3	better [ɛ]
1	lyrics [ɪ]	1	him [ɪ]	1	restaurants [ɛ]	1	text [ɛ]
5	with [ɪ]	3	clean [i]	1	parents [ɛ]	1	enter [ɛ]
1	dream [i]	12	she [i]	21	when [ɛ]	1	best [ɛ]
5	people [i]	1	difficult [ɪ]	6	friend(s) [ɛ]	1	everything [ɛ]
1	speak [i]	1	teacher(s) [i]	1	get [ɛ]		
Subtotal: 108				Subtotal: 104			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS: 212							

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Na Tabela 29, registra-se que S3 soma 212 produções com perfeita distinção vocálica. Nesta etapa ocorrem várias distinções de [ɪ], 67 registros, e 3 de [æ], que não haviam se registrado na conversa informal durante o pré-teste. Neste momento, foram 70 realizações adequadas de /ɪ/ e /æ/.

Os acertos que ocorreram durante a conversa informal do GI, no pré-teste, são basicamente com as vogais /i/ e /ɛ/; no pós-teste esse quadro se amplia, as vogais /ɪ/ e /æ/, que não haviam sido distintas, passam a ser e, como já foi dito, o volume total de distinções aumenta. No total são 211 ocorrências de acertos com /ɪ/ e /æ/ no GI.

As Tabelas 30, 31 e 32, a seguir, mostram os resultados do GC.

Tabela 30: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /e/ e /æ/\* no S4 no pós-teste

/i/ e /ɪ/				/e/ e /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
1	speak [i]	1	three [i]	29	yes [ɛ]	1	forget [ɛ]
3	be [i]	1	weeks [i]	3	friendly [ɛ]	1	help [ɛ]
1	being [i]	3	meet [i]	4	friends [ɛ]	1	ever [ɛ]
2	people(s) [i]	3	we [i]	8	very [ɛ]	1	stressed [ɛ]
1	beach [i]	2	frequently [i]	3	professional [ɛ]	1	terrible [ɛ]
2	me [i]	1	he [i]	2	many [ɛ]	3	met [ɛ]
2	feel [i]	1	mean [i]	6	there [ɛ]		
1	in [ɪ]	1	she [i]	2	get [ɛ]		
1	few [i]	1	unique [i]	1	well [ɛ]		
2	clean [i]	3	reason [i]	4	when [ɛ]		
Subtotal: 33				Subtotal: 70			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS: 103							

\* Registra-se apenas 1 (uma) palavra com a vogal /ɪ/ e nenhuma com /æ/.

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Na Tabela 30 registra-se 103 distinções para S4. Neste momento, 1 vocábulo foi distinto com a vogal /ɪ/, *in*, e novamente, nenhuma palavra com /æ/ é produzida com distinção pelo sujeito. O volume de produção de S4 é menor no teste final, só que no pré-teste ocorreram mais erros do que acertos e no pós-teste ocorreram mais acertos do que erros. O fato que não muda é o de que as distinções não se ampliaram para as vogais /ɪ/ e /æ/.

Tabela 31: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /e/ e /æ/\* no S5 no pós-teste

/i/ e /ɪ/				/e/ e /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
2	people(s) [i]	1	repeat [i]	37	yeah [ɛ]	2	many [ɛ]
1	week [i]	1	clean [i]	8	very [ɛ]	2	friend(s) [ɛ]
1	dream [i]	1	incomplete [i]	4	when [ɛ]	1	main [ɛ]
1	be [i]	1	me [i]	2	explain [ɛ]	1	test [ɛ]
3	teacher(s) [i]	10	she [i]	3	there [ɛ]	1	rest [ɛ]
1	listen [ɪ]			1	professional [ɛ]		
Subtotal: 23				Subtotal: 62			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS: 85							

\* Registra-se apenas 1 (uma) palavra com a vogal /ɪ/ e nenhuma com /æ/.

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Assim como no pré-teste, S5 não registrou distinções da vogal /æ/ no pós-teste, e ocorreu apenas 1 registro de acerto com a vogal /ɪ/. O volume de produções aumentou e o número de acertos continua sendo maior do que o número de erros.

Tabela 32: Distinção dos fonemas /i/ e /ɪ/, /ɛ/ e /æ/\* no S6 no pós-teste

/i/ e /ɪ/				/ɛ/ e /æ/			
ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra	ocorrências	palavra
2	teacher(s) [i]	3	he [i]	1	intelligent [ɛ]	5	when [ɛ]
4	in [ɪ]	3	people(s) [i]	10	very [ɛ]	3	them [ɛ]
1	weekend [i]	2	need [i]	26	yes [ɛ]	5	help [ɛ]
2	week [i]	2	years [i]	1	professor [ɛ]	1	change [ɛ]
2	teach [i]	1	cleaning [i]	9	yeah [ɛ]	1	domestic "al" [ɛ]
1	meet [i]	1	clean [i]	5	specially [ɛ]	1	bed [ɛ]
4	Greek [i]	4	she [i]	2	went [ɛ]	1	necessary [ɛ]
1	beautiful [i]			1	next [ɛ]	3	friend(s) [ɛ]
4	me [i]			2	men [ɛ]	1	everything [ɛ]
Subtotal: 37				Subtotal: 78			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS: 115							

\* Dentre os acertos não se registra nenhuma distinção de /æ/.

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

S6 soma 115 acertos nos dois blocos vocálicos. Para esse sujeito, registram-se 4 realizações adequadas da vogal /ɪ/, na palavra *in*, e nenhuma da vogal /æ/. No total são 6 ocorrências de acertos com /ɪ/ no GC.

As Tabelas 28, 29 e 30 mostraram que S1 fez 305 distinções nos dois blocos de vogais, S2 fez 472 e S3 212. Somados os acertos do GI, verifica-se, na Tabela 33 a seguir, um total de 989 distinções. Deste total, 420 referem-se a distinções do bloco de vogais /i/-/ɪ/, o que representa 42,5% das ocorrências. As 569 ocorrências com o bloco de vogais /ɛ/-/æ/ representam 57,5% dos acertos.

Tabela 33: Ocorrências de acertos com cada par vocálico no GI no pós-teste

Acertos com /i/ e /ɪ/	420	42,5%
Acertos com /ɛ/ e /æ/	569	57,5%
<b>TOTAL</b>	<b>989</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

O número de distinções que ocorrem com as vogais /ɛ/ e /æ/ é, novamente, superior às distinções de /i/ e /ɪ/. Esses números são proporcionais ao volume de ocorrências de palavras daquele bloco de vogais.

A Tabela 34 mostra que somados os acertos do GC obtém-se um total de 303 realizações adequadas. As Tabelas 30, 31 e 32 mostraram que S4 fez 103 distinções nos dois blocos de vogais, S5 fez 85 e S6 fez 115. Do total de acertos, 93 ocorrem com o bloco de vogais /i/-/ɪ/, o que representa 30,7% das ocorrências. Os 210 acertos com o bloco /ɛ/-/æ/ representam 69,3% do total. O GI e o GC registraram mais acertos com este último bloco.

Tabela 34: Ocorrências de acertos com cada par vocálico no GC no pós-teste

Acertos com /i/ e /ɪ/	93	30,7%
Acertos com /ɛ/ e /æ/	210	69,3%
<b>TOTAL</b>	<b>303</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

A predominância de acertos nos dois blocos vocálicos, nos dois grupos, se deu como no primeiro teste, com as vogais /i/ e /ɛ/, pertencentes ao PB. Contudo, as distinções de [ɪ], no GI, passaram a ser 162 no pós-teste e não mais 12 como no pré-teste. No GC ocorreram 6 distinções com essa vogal no pós-teste, 3 a mais do que no teste anterior. As distinções de [æ] aumentaram significativamente no GI, passando a ser 49 e não mais 6. É importante destacar que, no teste final, os três sujeitos registram distinções dessa vogal; como se viu, no pré-teste apenas S1 realizou as 6 distinções. No GC ocorreu um fato curioso, S6 havia registrado distinções de [æ] no pré-teste, mas nenhuma ocorrência foi registrada no pós. Inclusive, palavras antes realizadas adequadamente foram produzidas com erro, a exemplo de *and*.

No geral, se repete a superioridade dos acertos com a vogal /ɛ/, em comparação com a vogal /i/. Isso se dá pelos dois fatores já mencionado: 1) A produção de vocábulos com a vogal /ɛ/ permanece superior à dos vocábulos com /i/; 2) é recorrente a repetição excessiva de palavras, como *very* e *yes*, como se verá na tabela abaixo.

#### d) Palavras predominantes no quadro de acertos

Tabela 35: Predominância de palavras com **acerto** no pós-teste

Ocorrências	palavra	S1	S2	S3	S4	S5	S6
140	yes	36	49	-	29	-	26
114	very	20	53	15	8	8	10
85	she	20	38	12	1	10	4
79	when	5	40	21	4	4	5
74	yeah	-	2	26	-	37	9

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

As palavras mais freqüentes no pós-teste são as mesmas que ocorreram no pré-teste; são 337 para o GI e 155 para o GC. Existe realmente uma recorrência muito grande desses vocábulos, alguns funcionando como marcadores de turno, outros porque simplesmente se repetem nas falas dos sujeitos. Nos momentos de interação com a pesquisadora, durante o pré-teste e o pós-teste principalmente, comentários e questionamentos eram respondidos com palavras afirmativas e não com novos comentários, como era de se esperar. As repetições excessivas, para formulação do pensamento, por exemplo, ocorrem normalmente durante a conversa livre, tanto na LE como na LM.

Em se tratando de par vocálico, constatou-se maior número de acertos com o par vocálico /ɛ/-/æ/, tanto no GI como no GC, no pré-teste e no pós-teste.

#### 4.4.2 Registro da leitura da seqüência de palavras e frases

A leitura no pós-teste também foi realizada imediatamente após a conversa informal. O material, amplamente utilizado pelos sujeitos durante o período de intervenção, foi retomado para que se pudesse avaliar se, neste momento, o volume de distinções aumentaria (e se aumentaria de maneira significativa). Não se repetirá, agora, o mesmo detalhamento dos registros no pré-teste, as correções e as não distinções anteriores é que recebem destaque.

Vale lembrar que os registros de erros referem-se às não distinções dentro de cada bloco vocálico (/i/-/ɪ/; /ɛ/-/æ/), e que as incorreções fora desses blocos são apresentadas como trocas vocálicas. Os comentários aparecem nos quadros a seguir.

<p>Atividade 1: Pronunciation Drill – Modelo 1</p> <p>(c) bit – beat (d) sit – sit (c) sheep – sheep (d) pick – peak (g) peach – pitch (h) leap – leap (g) leak – lick</p>	<p><b>GI</b> → S1 e S2 têm 100% de acerto na listagem de palavras, cometendo apenas 1 erro na leitura de <i>drill</i>, no título. S3 corrige quase todos os erros anteriores e, na tentativa de distinguir /ɪ/ em <i>bit</i> e <i>lick</i>, acaba trocando esse som por [ʌ], nas duas palavras. Erros: S1 (1); S2 (1); S3 (0) = 2</p> <p><b>GC</b> → S4 comete apenas um erro de troca ao pronunciar <i>drill</i> /ɪ/, no título, com a vogal [ɛ] e mantém as correções na listagem de palavras. S5 repete 5 erros, com: <i>drill</i>, <i>bit</i>, <i>sit</i>, <i>sit</i> e <i>pick</i> e S6 repete os erros em <i>sit</i>, <i>sit</i>, <i>pitch</i>, e acrescenta novos erros em <i>drill</i>, <i>bit</i> e <i>pick</i>. Erros: S4 (0); S5 (5) ; S6 (6) = 11</p>
--	---

Quadro 11 – Comentário da leitura da atividade *Pronunciation Drill* – Modelo 1 no pós-teste.

Fonte: Etapa final da coleta de dados: pós-teste.

<p>Atividade 2: Pronunciation Drill – Modelo 2</p> <p>Contextualization</p> <p>1. T: This pen leaks. S: Then don't write with it. T: This pan leaks. S: Then don't cook with it.</p> <p>2. T: Where can I buy cold cream? S: At the dairy. T: Where can I buy cold cream? S: At the drugstore.</p> <p>3. T: The sun is hot on my head! S: Then get a cap. T: Oh, no. I missed the bus. I'm going to be late! S: Then get a cab.</p>	<p><b>GI</b> → S1 repete apenas três erros, com: <i>drill</i>, <i>can</i> e <i>can</i>. S1 demonstrou dificuldade em distinguir <i>can</i> antes de outra palavra. S2 repete apenas três erros, como S1, nas palavras <i>drill</i>, <i>leaks</i> e <i>can</i>, e comete novo erro com a segunda palavra <i>can</i> (distinta no pré-teste). S3 repete apenas dois erros, com: <i>drill</i> e <i>with</i>. Erros: S1 (3); S2 (4); S3 (2) = 9</p> <p><b>GC</b> → S4 repete os mesmos 15 erros do pré-teste, deixando apenas de fazer a troca em <i>dairy</i> (distinta neste momento) e passando a trocar a vogal /e/, de <i>head</i>, por [i]. S5 deixa de fazer as trocas vocálicas nas palavras <i>dairy</i> e <i>head</i>, mas repete os 14 erros cometidos no pré-teste e acrescenta a eles as não distinções de <i>cap</i> e <i>missed</i>. S6 corrige o equívoco em <i>cab</i> e acrescenta novo erro com o segundo <i>leaks</i> (a realização correta da vogal /æ/ na palavra anterior, <i>pan</i>, pode ter influenciado a realização de /i/ como [ɪ]). As trocas registradas em <i>head</i> e <i>cap</i> deixam de existir e essas palavras são produzidas corretamente, mas se mantém a troca de /æ/ por [a] em <i>can</i>, <i>can</i>. Os demais erros são os mesmos do pré-teste. Erros: S4 (15); S5 (16); S6 (11) = 42</p>
---	--

Quadro 12 – Comentário da leitura da atividade *Pronunciation Drill* – Modelo 2 no pós-teste.  
Fonte: Etapa final da coleta de dados: pós-teste.

<p>Atividade 3: Pronunciation Drill – Modelo 3</p> <p>tap bat dept bad  cat kept tan ten  dead gap check jam  sad said had hat  land slam men man  send band gas guess  next nap beg bag  bath basket fatty fast</p> <p>a) The government made lending difficult.  b) The man will arrive soon.  c) Nice gem the one you bought.  d) There were tan bags on the desk.  e) We had a company in Brazil.  f) They all looked at the band.  g) They must sand the table.  h) They're sad to be in a fix.  i) The bet astonished everybody.  j) That was the correct guess.</p>	<p><b>GI</b> → S1 só repete os dois erros cometidos em <i>tan</i> e <i>had</i>, e acrescenta a eles a não distinção de <i>dead</i>; houve correção em todos os outros vocábulos. S2 repete apenas o erro cometido em <i>drill</i>, no título, e, juntamente com S3, faz correção de todas as outras palavras. A diferenciação entre /ɛ/ e /æ/ é claríssima na leitura de S3.</p> <p><b>GC</b> → S4 repete os erros em <i>cat, bat, gap, tan, had, jam, hat, land, gas, fatty, man</i> e <i>fast</i>, e repete a troca vocálica em <i>dead</i> /ɛ/, produzida com [i]; <i>drill</i> é pronunciada com [ɛ] e não com /ɪ/. S5 efetua correções em: <i>bat, had, bad, land, bath</i> e <i>basket</i>; e mantém as duas trocas vocálicas em: <i>dead</i> /ɛ/ e <i>dept</i> /ɛ/ pronunciadas com [i], e <i>slam</i> /æ/ pronunciada com [a]. S6 comete mais erros nesta etapa. Ocorre correção apenas de <i>gap</i>; os demais erros são os mesmos do pré-teste, acrescidos a eles: <i>sad, bad, band, nap</i>. Em <i>land</i> e <i>bath</i>, ocorre alongamento de /ɛ/, como [ɛ:], numa aparente tentativa de distinção. Repete-se a troca de /ɛ/ por [i] em <i>dead</i> e de /æ/ por [a] em <i>basket</i>, numa possível tentativa de distinção.</p> <p>No grupo de frases o número de erros diminui sensivelmente no GI, enquanto ocorre uma leve redução no GC.</p> <p><b>GI</b> → S1 só repete os erros em: <i>will, had, in, in</i> e <i>that</i>; apenas um erro é cometido com palavra-chave. S2 repete apenas três erros em: <i>difficult, at</i> e <i>that</i>. S3, da mesma forma, repete apenas três erros, com: <i>man, will</i> e <i>band</i>, sendo dois deles com palavras-chave do exercício.</p> <p>Erros: S1 (8); S2 (4); S3 (3) = 15</p> <p><b>GC</b> → S4 repete quase todos os 14 erros do pré-teste, efetuando correção apenas em: <i>sad</i> e <i>fix</i>. S5 mantém os 12 erros do pré-teste e comete mais um em <i>in</i>. S6 corrige apenas <i>that</i>, mantém todos os outros erros e acrescenta a eles: <i>bags, Brazil</i> e <i>sand</i>.</p> <p>Erros: S4 (26); S5 (28); S6 (34) = 88</p>
--	---

Quadro 13 – Comentário da leitura da atividade *Pronunciation Drill* – Modelo 3 no pós-teste.

Fonte: Etapa final da coleta de dados: pós-teste.

<p>Atividade 4: Pronunciation Drill – Modelo 4</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr><td>sleep</td><td>each</td></tr> <tr><td>ship</td><td>win</td></tr> <tr><td>pit</td><td>least</td></tr> <tr><td>live</td><td>dip</td></tr> <tr><td>deed</td><td>leave</td></tr> <tr><td>peach</td><td>pitch</td></tr> <tr><td>list</td><td>hid</td></tr> <tr><td>feat</td><td>chip</td></tr> <tr><td>cheap</td><td>it</td></tr> </table> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr><td>1. beat</td><td>8. lip</td></tr> <tr><td>2. pick</td><td>9. kiss</td></tr> <tr><td>3. keen</td><td>10. eats</td></tr> <tr><td>4. bin</td><td>11. seen</td></tr> <tr><td>5. eat</td><td>12. bid</td></tr> <tr><td>6. tin</td><td>13. bead</td></tr> <tr><td>7. steal</td><td>14. sit</td></tr> </table>	sleep	each	ship	win	pit	least	live	dip	deed	leave	peach	pitch	list	hid	feat	chip	cheap	it	1. beat	8. lip	2. pick	9. kiss	3. keen	10. eats	4. bin	11. seen	5. eat	12. bid	6. tin	13. bead	7. steal	14. sit	<p><b>GI</b> → S1 faz todas as correções e repete apenas o erro do título, em <i>drill</i>. S2 repete apenas 3 erros, com: <i>drill</i>, <i>sleep</i> e <i>least</i>, que no pré-teste havia sofrido troca vocálica. Agora, S2 faz uma troca com <i>deed</i> /i/ que é produzida com [ɛ] (talvez por influência da grafia, como já foi visto). S3 não comete nenhum erro com esse bloco de palavras.</p> <p>Na listagem que acompanha o bloco, apenas S3 comete 2 erros: em <i>bin</i>, que havia sofrido troca vocálica no pré-teste e em <i>lip</i>. Acredita-se que houve assimilação vocálica no momento da produção dessas palavras, pelo fato da primeira ser precedida de <i>keen</i> /i/ e da segunda ser precedida de <i>steal</i> /i/, ambas com a vogal /i/.</p> <p>Erros: S1 (1); S2 (3); S3 (2) = 6</p> <p><b>GC</b> → S4 comete um novo erro em <i>pitch</i> e repete dois outros erros em: <i>ship</i> e <i>win</i>. S5 registra 14 erros, quase o mesmo número do pré-teste. Entre as novas incorreções estão: <i>ship</i>, <i>least</i> e <i>dip</i>; houve correção de <i>live</i> e <i>deed</i>. S6 comete o mesmo número de erros. Corrige <i>ship</i> e <i>least</i>, e acrescenta novos erros em <i>sleep</i> e <i>deed</i>.</p> <p>Na seqüência de palavras ocorre o mesmo para S4: dois erros se repetem em <i>bin</i> e <i>tin</i>, e ocorre um erro novo em <i>lip</i>. S5 repete três erros em: <i>bin</i>, <i>tin</i> e <i>steal</i>, e comete um novo erro em <i>sit</i>. S6 comete novo erro em <i>bid</i>, mas corrige a troca anterior em <i>eats</i>; os demais erros são os mesmos.</p> <p>Erros: S4 (6); S5 (14); S6 (16) = 36</p>
sleep	each																																
ship	win																																
pit	least																																
live	dip																																
deed	leave																																
peach	pitch																																
list	hid																																
feat	chip																																
cheap	it																																
1. beat	8. lip																																
2. pick	9. kiss																																
3. keen	10. eats																																
4. bin	11. seen																																
5. eat	12. bid																																
6. tin	13. bead																																
7. steal	14. sit																																

Quadro 14 – Comentário da leitura da atividade *Pronunciation Drill* – Modelo 4 no pós-teste.  
 Fonte: Etapa final da coleta de dados: pós-teste.

<p>Atividade 5: Pronunciation Bingo – Modelos 1, 2</p> <p>deep ship fit sheep dip  fix sit fat mad let  lab check path menu men  lamp lens test rebel lash</p>	<p><b>GI</b> → S1 repete apenas dois erros em <i>bingo</i> e <i>dip</i>, e comete um novo erro em <i>let</i> /ɛ/, cuja vogal é realizada como [æ] após uma seqüência de distinções desta vogal (talvez por influência do ambiente). S2 só repete o erro em <i>bingo</i> e corrige praticamente todas as inadequações anteriores, com exceção das trocas que ocorrem com <i>mad</i> /æ/, produzida, no pré-teste, com [ey] e agora com [e]; e <i>rebel</i> /ɛ/, produzida com [i]. S3 comete apenas um erro de troca na palavra <i>rebel</i> /ɛ/, que é pronunciada com [i].  Erros: S1 (3); S2 (1); S3 (0) = 4</p> <p><b>GC</b> → S4 mantém 3 dos 5 erros anteriores e passa a não distinguir a vogal /æ/ em <i>mad</i>, que havia sofrido troca para [ey] no pré-teste. S5 efetua correção de <i>dip</i> apenas, mantendo-se as incorreções anteriores. <i>lamp</i> /æ/ e <i>rebel</i> /ɛ/ sofrem troca vocálica para [a] e [i], respectivamente. S6 aumenta o número de erros. Aos erros anteriores acrescenta: <i>lab</i>, <i>lens</i>, <i>path</i> e <i>lash</i>.  Erros: S4 (4); S5 (9); S6 (12) = 25</p>
--	--

Quadro 15 – Comentário da leitura da atividade *Pronunciation Bingo* – Modelo 1 e Modelo 2 no pós-teste.  
Fonte: Etapa final da coleta de dados: pós-teste.

<p>Atividade 6: Sentence Practice – Modelo 1</p> <p>a) Ann's going to slip on the floor. Go call her.  b) Dad is crazy about a sheep he wants to buy.  c) I was thinking... if we could live together.  d) You'll love the beaches in Salvador. They're wonderful.  e) We shall live there.</p>	<p><b>GI</b> → S1 corrige 7 dos 10 erros anteriores, repetindo a não distinções de <i>practice</i>, <i>thinking</i> e <i>in</i>. S2 mantém apenas três erros também, com: <i>practice</i>, <i>Ann</i> e <i>dad</i>. O mesmo ocorre com S3, com as palavras: <i>practice</i>, <i>is</i> e <i>if</i>. Todas as palavras-chave são distintas no pós-teste.  Erros: S1 (3); S2 (3); S3 (3) = 9</p> <p><b>GC</b> → S4 comete mais erros no pós-teste, acrescentado às 7 incorreções anteriores a não distinção de <i>dad</i> e <i>live</i>. S5 repete os mesmos 9 erros do pré-teste. S6 reduz o número de erros com a correção de <i>Ann</i>, os demais erros são os mesmos.  Erros: S4 (9); S5 (9); S6 (9) = 27</p>
---	--

Quadro 16 – Comentário da leitura da atividade *Sentence Practice* – Modelo 1 no pós-teste.  
Fonte: Etapa final da coleta de dados: pós-teste.

<p>Atividade 7: Sentence Practice – Modelo 2</p> <p>a) A 3-year old child went to the hospital after eating a piece of hem at school.</p> <p>b) Uesb is increasing children’s appetite by using colorful pans to serve their meals.</p> <p>c) It takes forever for him to choose a pitch!</p> <p>d) I bought a cheap pan. Come and see it.</p> <p>e) My son is just 15, and I can’t win him.</p> <p>f) Nick spent too much on that jam.</p> <p>g) My neighbor is said to be in jail.</p>	<p><b>GI</b> → S1 reduz para a metade os erros do pré-teste, repetindo as não distinções de: <i>practice, after, children, fifteen, win, him, is</i> e <i>in</i>. S2 reduz para apenas 6 os 22 erros cometidos anteriormente; repetem-se as incorreções em: <i>practice, at, children, fifteen</i> e <i>that</i>, e acrescenta-se a esse resultado a não distinção de <i>and</i>. Somente a troca vocálica de /i/ para [ey], em <i>meals</i>, se repete. S3 comete apenas 4 erros: dois se repetem em <i>practice</i> e <i>at</i>; <i>after</i> e <i>appetite</i>, que haviam sofrido troca, não são distintas. Além disso, são registradas duas trocas, em <i>pitch</i> /ɪ/, produzida com [ə] e em <i>fifteen</i> /ɪ/, produzida com [ay].</p> <p>Erros: S1 (8); S2 (6); S3 (4) = 18</p> <p><b>GC</b> → S4 faz correções, em: <i>pans, and, is, and, that</i> e <i>jam</i>; a troca de /æ/ por [a], em <i>appetite</i>, se mantém e ocorre uma nova troca de /ɪ/ para [ay], em <i>fifteen</i>. S5 elimina todas as trocas vocálicas e efetua correções em: <i>increasing, their, meals, jam</i> e <i>in</i>. O primeiro <i>and</i> foi corrigido no pós-teste e o segundo, que havia sido distinto, é produzido sem distinção. O mesmo ocorre com <i>pitch</i>, distinto no pré-teste e produzido com erro no pós-teste. S6 elimina a troca vocálica em <i>eating</i>, mas mantém a de <i>appetite</i>. Corrige os erros cometidos em <i>pitch</i> e acrescenta novos erros em: <i>pans, can’t, that</i> e <i>in</i>.</p> <p>Erros: S4 (15); S5 (21); S6 (20) = 56</p>
--	--

Quadro 17 – Comentário da leitura da atividade *Sentence Practice* – Modelo 2 no pós-teste.

Fonte: Etapa final da coleta de dados: pós-teste.

O resultado final da leitura no pós-teste se inverte; o melhor desempenho, que havia sido do GC no pré-teste, passa a ser do GI. São 285 incorreções para o GC e apenas 63 para o GI. Como se vê, os dois grupos reduzem o número de incorreções, o GC passa de 294 para 285 e o GI passa de 331 para 63.

Com relação às trocas vocálicas, também se verificou redução nesse teste final. Foram 27 trocas, 9 no GI e 18 no GC. Das 27 trocas vocálicas, 12 ocorreram dentro do universo de vogais controladas e 15 foram por vogais aleatórias, a exemplo de [a], [ʌ], [e] e os ditongos [ey] e [ay]; ocorreram principalmente trocas de /æ/ para [a].

Trocas por uma das quatro vogais estudadas → 12	44,4%
Trocas por uma vogal aleatória → 15	55,6%

A Tabela 36 mostra os erros que ocorreram na leitura de cada atividade, nesta etapa final do pós-teste. Os percentuais na tabela foram calculados a partir do total de vocábulos com erros na leitura dos seis sujeitos.

Tabela 36: Ocorrências de erros por atividade em cada grupo no pós-teste

ATIVIDADE	OCORRÊNCIAS DE ERROS		TOTAL
	GI	GC	
Pronunciation Drill – Modelo 1	2	11	13
Pronunciation Drill – Modelo 2	9	42	51
Pronunciation Drill – Modelo 3	15	88	103
Pronunciation Drill – Modelo 4	6	36	42
Ponunciation Bingo – Modelos 1 e 2	4	25	29
Sentence Practice – Modelo 1	9	27	36
Sentence Practice – Modelo 2	18	56	74
<b>Subtotal</b>	<b>63</b>	<b>285</b>	<b>348</b>
<b>%</b>	<b>18,1%</b>	<b>81,9%</b>	-

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Do total de 63 erros do GI, S1 cometeu 27, S2 22 e S3 14; dos 285 erros do GC, S4 cometeu 75, S5 102 e S6 108. Assim como no pré-teste, aos totais de cada grupo foram acrescentadas as trocas vocálicas e calculadas as percentagens de erros a partir dos 642 vocábulos que somam as leituras dos três sujeitos, em cada grupo. Obtém-se, assim, a seguinte equação:

GI → 63 erros + 9 trocas = 72	> 9,8% + 1,4% = <b>11,2%</b> →	570 acertos → <b>88,8%</b>
GC → 285 erros + 18 trocas = 303	> 44,4% + 2,8% = <b>47,2%</b> →	339 acertos → <b>52,8%</b>
Total =	<u>375</u>	+ <u>909</u> = <b>1284</b>

Foi visto anteriormente que, no momento da leitura no pré-teste, o GC apresentou um desempenho um pouco melhor do que o do GI: foram 49,7% de acertos para o GC e 43,8% para o GI. No pós-teste, é o GI que apresenta o melhor desempenho: 88,8% de acertos, enquanto o GC registra 52,8%.

Já se afirmou, aqui, que a melhoria no desempenho dos sujeitos era esperada, sob o argumento de que os seis avançariam no domínio oral da LI após mais um semestre de estudo, desempenhando as suas atividades regulares dentro do curso. Criou-se a expectativa de que o GI teria um desempenho superior ao do GC, devido às atividades complementares desenvolvidas por esse grupo durante a intervenção. De fato, se verificou que aquelas atividades contribuíram, significativamente, para um melhor desempenho do GI, já que obteve 36% (88,8% - 52,8%) a mais de acertos do que o GC, na leitura do pós-teste.

## 4.5 REGISTRO COMPARATIVO DOS DADOS

### 4.5.1 Dados do GI e do GC no pré-teste e no pós-teste

Os dados revelados no diálogo do pós-teste indicam que, em termos gerais, os seis sujeitos cometeram os mesmos tipos de erros já verificados no pré-teste. Contudo, houve registros de adequações e correções em palavras como: *is* [ɪ], *if* [ɪ], *it* [ɪ], *with* [ɪ], *think* [ɪ], *England* [ɪ], *and* [æ], *plan* [æ], e *had* [æ] etc. Ao considerar o registro total de ocorrências nos dois testes, verificou-se uma redução de erros e um aumento de acertos no pós-teste, proporcionais ao total de ocorrências em cada momento.

As Tabelas 37 e 38, a seguir, mostrarão, separadamente, os registros de ocorrências de erros e acertos de cada sujeito no diálogo dos dois testes e, em seguida, as ocorrências de erros e acertos dos seis sujeitos reunidos em cada teste. Lembre-se que os valores são proporcionais ao volume de produção de cada sujeito em cada teste; a próxima tabela irá mostrar muito mais erros para S2 no pós-teste do que no pré-teste, no entanto, o seu desempenho foi, relativamente, melhor no teste final, levando-se em conta o volume de produções nesse teste.

Tabela 37: Ocorrências de erros e acertos para cada sujeito no diálogo do pré-teste e do pós-teste

SUJEITOS	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	ERROS	ACERTOS	ERROS	ACERTOS
S1	198	163	143	305
S2	151	114	442	472
S3	169	166	132	212
S4	168	147	82	103
S5	46	78	59	85
S6	80	128	95	115
<b>Total</b>	<b>812</b>	<b>796</b>	<b>953</b>	<b>1292</b>

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Analisando-se separadamente os dois testes, pode-se verificar que quatro dos sujeitos apresentam maior número de erros do que de acertos na primeira etapa, o pré-teste. Por outro lado, na etapa final, o pós-teste, todos apresentam maior número de acertos do que de erros. À primeira vista o GC, que não desenvolveu todas as atividades do GI, também apresentou melhora na pronúncia das vogais. A questão é: em que nível o resultado do GI foi melhor do que o do GC? Para responder a essa questão, somente a diferença percentual entre acertos e erros de cada etapa poderá revelar o verdadeiro percentual de melhora dos dois grupos. Esse cálculo será retomado mais tarde nesta análise.

A Tabela 38 mostrará, de forma sucinta, o total de erros e acertos e, com isso, a melhora ocorrida na pronúncia dos dois grupos no teste final.

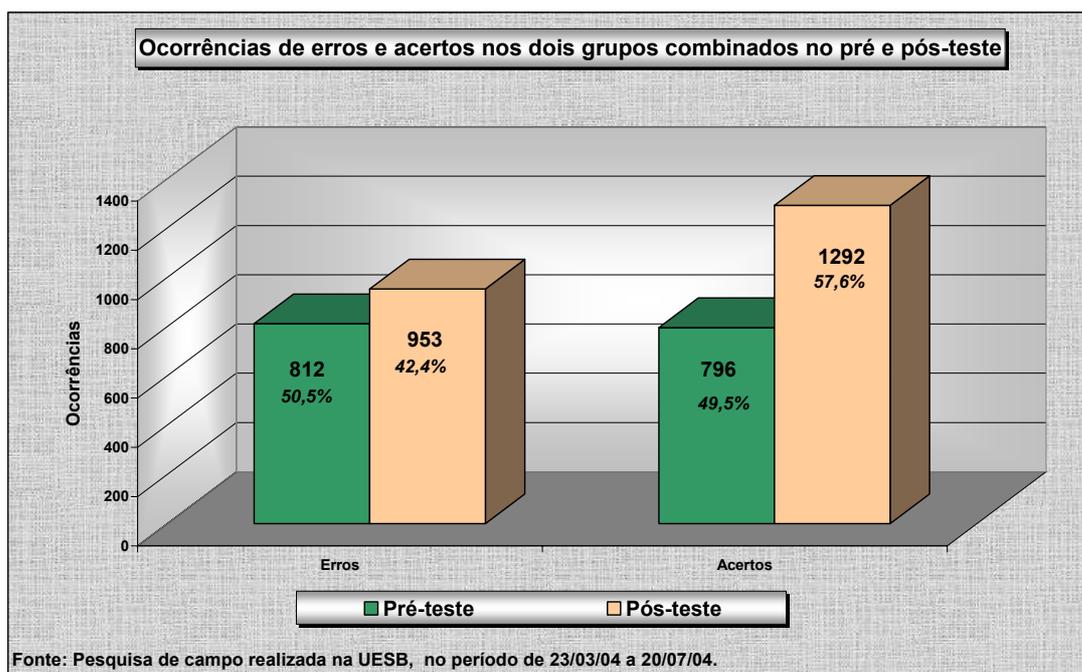
Tabela 38: Ocorrências de erros e acertos nos dois grupos combinados no pré-teste e no pós-teste

ETAPA	ERROS	ACERTOS	TOTAL
PRÉ-TESTE	812	796	<b>1608</b>
	50,5%	49,5%	-
PÓS-TESTE	953	1292	<b>2245</b>
	42,4%	57,6%	-
<b>PRÉ-TESTE e PÓS-TESTE</b>	<b>1765</b>	<b>2088</b>	<b>3853</b>

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Foram analisados 953 equívocos de pronúncia de um total de 2245 ocorrências registradas nas falas dos seis sujeitos durante o diálogo do pós-teste. O número de erros superou os 812 cometidos no pré-teste, mas, em contrapartida, os 1292 acertos, além de superar a marca anterior de 796 ocorrências, foi superior ao total de erros no pré-teste e no pós-teste, separadamente. O Gráfico 1 mostra essa variação.

Gráfico 1



Como mostrou a Tabela 38 as ocorrências foram registradas em sua totalidade: **3853**. As opções de palavras feitas por cada um dos sujeitos e o resultado do aproveitamento de suas pronúncias foi o que determinou um melhor ou pior desempenho para cada um.

Das 3853 ocorrências, no pré-teste e no pós-teste, 1765 foram erros. Esta soma representa 45,8% da produção dos sujeitos. O GI e o GC somaram 2088 acertos nas duas etapas, o que representa 54,2% de seu aproveitamento.

A Tabela 39 mostra o quadro geral dos resultados alcançados.

Tabela 39: Soma geral de erros e acertos para os dois grupos combinados no pré-teste e no pós-teste

ETAPA	S	ERROS		Sub-total	ACERTOS		Sub-Total	TOTAL
		/i/-/i/	/e/-/æ/		/i/-/i/	/e/-/æ/		
PRÉ-TESTE	GI	276	242	518	202	241	443	961
		53,3%	46,7%	53,9%	45,6%	54,4%	46,1%	-
	GC	146	148	294	97	256	353	647
		49,7%	50,3%	45,4%	27,5%	72,5%	54,6%	-
SUBTOTAL		<b>422</b>	<b>390</b>	<b>812</b>	<b>299</b>	<b>497</b>	<b>796</b>	<b>1608</b>
PÓS-TESTE	GI	376	341	717	420	569	989	1706
		52,4%	47,6%	42%	42,5%	57,5%	58%	-
	GC	129	107	236	93	210	303	539
		54,7%	45,3%	43,8%	30,7%	69,3%	56,2%	-
SUBTOTAL		<b>505</b>	<b>448</b>	<b>953</b>	<b>513</b>	<b>779</b>	<b>1292</b>	<b>2245</b>
TOTAL	GI/GC	<b>927</b>	<b>838</b>	<b>1765</b>	<b>812</b>	<b>1276</b>	<b>2088</b>	<b>3853</b>
		52,5%	47,5%	45,8%	38,9%	61,1%	54,2%	100%

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

O espaço reservado para o pré-teste, na parte superior da Tabela 39, mostra que, das 961 ocorrências do GI, 518 (53,9%) são erros, e as 443 (46,1%) são acertos. No GC, das 647

ocorrências, 294 (45,4%) são erros e 353 (54,6%) são acertos. O GI comete mais erros no pré-teste com o bloco /i/-/i/, enquanto que o GC comete mais erros com o bloco /ε/-/æ/. Dentre os acertos, o GI e o GC juntos somam mais acertos com /ε/-/æ/. No espaço inferior da tabela, reservado ao pós-teste, das 1706 ocorrências do GI, 717 (42%) são erros, e 989 (58%) são acertos. Das 539 do GC, 236 (43,8%) são erros e 303 (56,2%) são acertos.

Até o momento pode-se constatar que, no pós-teste, houve uma melhora significativa no aproveitamento do GI em relação ao pré-teste. Através da Tabela 40, que traz apenas as somas totais de erros e acertos nesses dois testes, poder-se-á verificar em quantos por cento os dois grupos melhoraram suas pronúncias, desde o início da coleta de dados (com o pré-teste), passando pelo período de intervenção, no caso do GI, até a etapa final da coleta, o pós-teste.

Tabela 40: Síntese de erros e acertos para cada grupo no pré-teste e no pós-teste

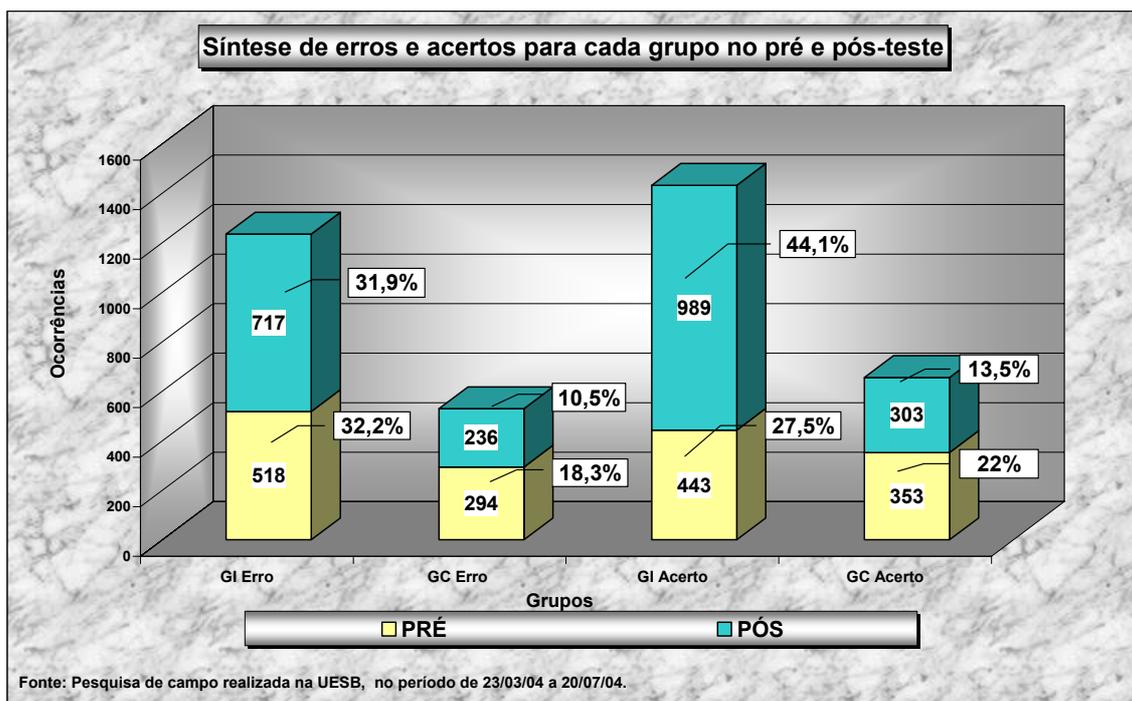
ETAPA	ERRO		ACERTO		TOTAL
	GI	GC	GI	GC	
PRÉ-TESTE	518	294	443	353	<b>1608</b>
	32,2%	18,3%	27,5%	22%	100%
PÓS-TESTE	717	236	989	303	<b>2245</b>
	31,9%	10,5%	44,1%	13,5%	100%

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

O pós-teste revelou um aumento no número de ocorrências em comparação com o pré-teste, de 1608 para 2245. Os percentuais são calculados proporcionalmente ao total de ocorrências. Como se vê, o número de ocorrências aumentou e, da mesma forma, verifica-se um aumento no percentual de acertos no último teste, de 49,5% (27,5% + 22%) para 57,6% (44,1% + 13,5%). Em contrapartida, houve uma redução no percentual de erros, de 50,5% (32,2% + 18,3%) passou-se a 42,4% (31,9% + 10,5%) no teste final.

O Gráfico 2, a seguir, mostra os percentuais apresentados, anteriormente, entre parênteses.

Gráfico 2



#### 4.5.2 Registro conjunto das ocorrências da conversa informal e da leitura

Até o momento, os registros de pré-teste e pós-teste, nas tabelas, referiam-se apenas às ocorrências no momento da conversa informal. Os registros da leitura, tanto no primeiro como no segundo teste, foram apresentados separadamente. Nesta etapa final de apresentação dos dados da coleta, optou-se por uma apresentação conjunta do pré-teste como um todo e do pós-teste como um todo: conversa informal e leitura. Desta forma pode-se ter uma visão geral do desempenho dos sujeitos nos dois momentos do pré-teste e nos dois momentos do pós-teste. Para a próxima tabela somou-se os valores do GI e do GC, apresentados nas Tabelas 39 e 40 e, além

disso, as trocas vocálicas foram incorporadas ao quadro de erros na leitura, pois não há um meio de apresentá-las separadamente, já que os valores de erros serão contrastados com os de acertos. Como as trocas também representam uma produção não correta das unidades vocálicas estudadas, considerou-se pertinente essa união. A Tabela 41 mostra esses dados.

Tabela 41: Soma geral reunindo a conversa informal e a leitura em cada teste

OCORRÊNCIAS		PRÉ-TESTE	SUBTOTAL	PÓS-TESTE	SUBTOTAL	TOTAL GERAL
ERROS	Conversa informal	812	1496	953	1328	2824
	Leitura	684		375		
ACERTOS	Conversa informal	796	1396	1292	2201	3597
	Leitura	600		909		
ERROS e ACERTOS		2892		3529		6421

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Todos os erros computados nesta coleta somam 2824 ocorrências; todos os acertos somam 3597 ocorrências, juntas formam o total geral de 6421 ocorrências. Houve um aumento de 637 (3529-2892) ocorrências na conversa informal do pós-teste; isso elevou o seu total para 3529, em comparação com as 2892 do pré-teste. A soma dos totais da conversa informal refere-se às 3853 (1608+2245) ocorrências apresentadas na Tabela 40, e a soma das leituras gera o total de 2568 palavras.

Enquanto no pré-teste o GI e o GC cometeram 684 erros na leitura, que representam 53,3% do total de 1284 palavras, no pós-teste eles somam apenas 375 incorreções, i.e. 29,2% de erros. Em contrapartida, enquanto no primeiro teste os grupos tiveram apenas 46,7% de acertos, 600 distinções, no pós-teste esse percentual subiu para 70,8%, 909 distinções. Houve uma redução de 24,1% (53,3%-29,2%) das incorreções durante a leitura no pós-teste para o GI e o GC. Na verdade, o grande responsável por esse resultado é o GI, aqui sim, pôde-se verificar uma

melhora considerável na pronúncia deste grupo, melhora essa influenciada, talvez, pelas condições de realização desta atividade: os sujeitos puderam usar o tempo que lhes foi necessário para se prepararem para a gravação da leitura; puderam lançar mão do recurso da grafia para direcionar suas opções de pronúncia; tiveram mais tempo para parar e pensar sobre a pronúncia correta de cada palavra e, além desses fatores, não contaram com a presença do elemento observador no momento da gravação, a professora/pesquisadora.

Coincidentemente, o aumento de acertos ocorrido no pós-teste foi, também, de 24,1% (70,8%-46,7%). Até o momento está claro que houve redução de erros e aumento de acertos no pós-teste. Na Tabela 42 retoma-se a análise dos grupos separadamente. O quadro geral dos seis sujeitos mostra que o resultado do pós-teste foi melhor do que o do pré-teste, e que o GI tem apresentado desempenho superior ao do GC. Mas é preciso avaliar como e em quais proporções o GI foi melhor do que o GC.

Tabela 42: Síntese da soma geral nos dois momentos do pré-teste e do pós-teste

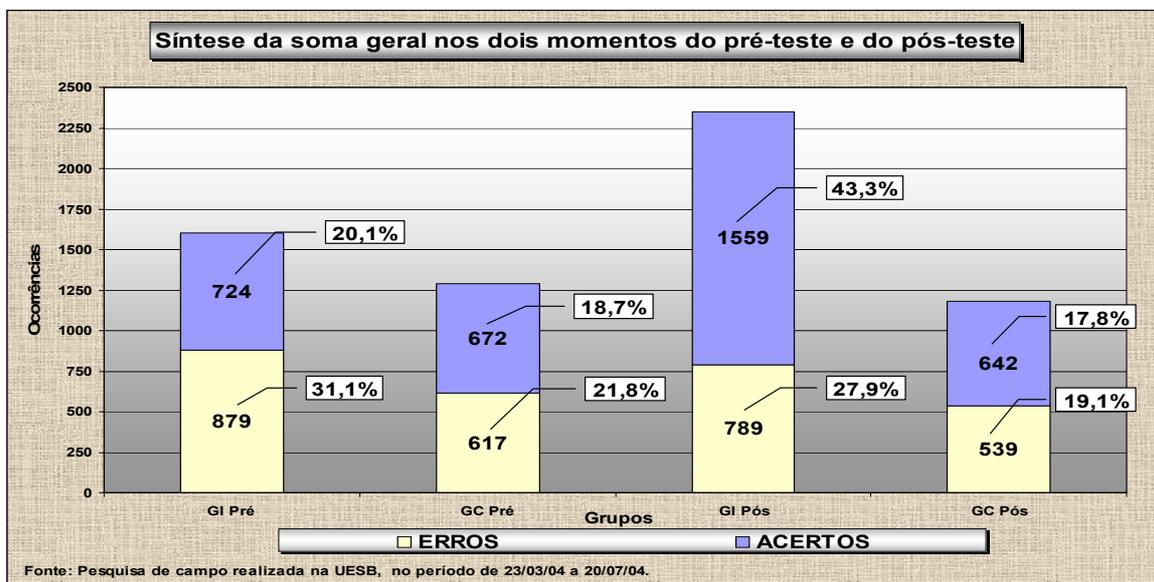
OCORRÊNCIAS	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		TOTAL GERAL
	GI	GC	GI	GC	
ERROS	879	617	789	539	<b>2824</b>
	31,1%	21,8%	27,9%	19,1%	-
ACERTOS	724	672	1559	642	<b>3597</b>
	20,1%	18,7%	43,3%	17,8%	-
ERROS e ACERTOS	1603	1289	2348	1181	<b>6421</b>

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Os erros somam 53% (31,1%+21,8) no pré-teste e 47% (27,9%+19,1%) no pós-teste. Os acertos somam 38,8% (20,1%+18,7%) no pré-teste e 61,2% (43,3%+17,8%) no pós-teste.

O terceiro e último gráfico mostra esses percentuais.

Gráfico 3



Neste momento se está considerando os totais de erros e acertos da conversa informal e da leitura. As 1496 (879+617) não realizações adequadas do pré-teste representam 53% (31,1%+21,8%) do total de 2824 erros. No pós-teste, a soma entre os grupo leva ao total de 1328 (789+539) inadequações, 47% (27,9%+19,1%) dos erros. Por outro lado, os acertos do pré-teste, que totalizam 1396 (724+672) ocorrências, referem-se a 38,8% (20,1%+18,7%) do total de 3597 acertos. No pós-teste esta soma gera 2201 (1559+642) realizações adequadas, 61,2% (43,3%+17,8%) do total.

Considerando-se a variabilidade dos totais de erros e acertos nos dois testes, pode-se afirmar que o GI e o GC realmente tiveram melhor aproveitamento no teste final.

A partir da Tabela 42, subtraíram-se os percentuais do pré-teste e do pós-teste para que se pudesse verificar em quantos por cento os erros diminuíram, e em quantos por cento os acertos aumentaram no total geral de ocorrências. Analisando-se separadamente os erros e acertos verifica-se uma quase equiparação de não distinções nos dois testes, com uma tênue redução, de 6% (53%-47%), nas incorreções. A diferença percentual entre os testes se revela mais significativa nos acertos, o percentual de aumento é de 22,4% (61,2%-38,8%). O aumento no

número de acertos é reflexo da grande melhora na leitura do pós-teste. O número de realizações adequadas subiu de 600 para 909 (como mostra a Tabela 41), esses dados mostram que houve **309 correções** na pronúncia dos dois grupos: 309 palavras que haviam sido pronunciadas de maneira equivocada na primeira leitura passaram a ser pronunciadas corretamente na segunda leitura. Esse fato fez com que os 1396 acertos passassem a ser 2201 no pós-teste, mais de 800 novas distinções.

Apesar da melhora observada na pronúncia dos dois grupos no pós-teste, reflexo da redução no número de erros e do aumento no número de acertos (especialmente no GI), tal resultado pode não parecer claramente definido, uma vez que os totais de ocorrências da conversa informal são diferentes, tanto se considerando os blocos de erros e acertos (1765 e 2088, nas Tabelas 38 e 39) como as etapas do pré-teste e do pós-teste (1608 e 2245, nas Tabelas 38, 39 e 40). A seguir, nas Tabelas 43 e 44, buscou-se apresentar o resultado final dos dois grupos mostrando as diferenças percentuais entre acertos e erros dentro de cada etapa e não compará-las entre um teste e outro, como foi feito até o momento. Agora, somente o resultado da diferença percentual será utilizado para efeito de comparação.

Tabela 43: Resultado final da diferença percentual entre erros e acertos no GI

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO
<b>45,2%</b>	<b>54,8%</b>	<b>66,4%</b>	<b>33,6%</b>
Diferença percentual: <b>9,6%</b>		Diferença percentual: <b>32,8%</b>	

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Em suma, os 1603 registros do GI no pré-teste referem-se a: 961 ocorrências na conversa informal mais as 642 palavras da leitura. Deste total, **724** são acertos (**45,2%**) e **879** são erros (**54,8%**). Os 2348 registros do pós-teste referem-se a: 1706 ocorrências na conversa informal mais as 642 palavras da leitura. Deste total, **1559** são acertos (**66,4%**) e **789** são erros (**33,6%**). Neste momento, se comprova, claramente, a grande melhora ocorrida na pronúncia das quatro vogais pelo GI. A diferença entre acertos e erros no pré-teste é de 9.6 pontos percentuais, i.e. 9,6% a mais de erros. No pós-teste o quadro se inverte, o número de acertos (antes menor)

supera o número de erros. Assim, a diferença entre acertos e erros é de 32,8 pontos percentuais, só que, desta vez, é de 32,8% a mais de acertos.

Tabela 44: Resultado final da diferença percentual entre erros e acertos no GC

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO
52,1%	47,9%	54,4%	45,6%
Diferença percentual: 4,2%		Diferença percentual: 8,8%	

Fonte: Pesquisa de campo realizada na UESB, no período de 23/03/04 a 20/07/04.

Os 1289 registros do GC no pré-teste referem-se a: 647 ocorrências na conversa informal mais as 642 palavras da leitura. Deste total, **672** são acertos (**52,1%**) e **617** são erros (**47,9%**). Os 1181 registros do pós-teste referem-se a: 539 ocorrências na conversa informal mais as 642 palavras da leitura. Deste total, **642** são acertos (**54,4%**) e **539** são erros (**45,6%**). O GC obteve mais acertos do que erros nos dois testes, além disso, o seu desempenho se mostrou melhor durante o pós-teste. A diferença entre acertos e erros no pré-teste é de 4,2 pontos percentuais a mais de acertos. No pós-teste essa diferença sobe para 8,8 pontos percentuais.

Como já se falou anteriormente, uma melhora no desempenho dos dois grupos era esperada, e este fato se comprovou aqui. Pode-se constatar, também, que o GI apresentou um excelente desempenho, tanto nos exercícios de percepção quanto nos de produção das vogais, ou seja, durante a eliciação de fala controlada. No momento da realização dos exercícios e atividades, partindo dos modelos, do treino e exercícios articulatórios, obteve-se um grande volume de adequações na articulação das vogais. Nos momentos de fala espontânea, durante as SDs e no diálogo do pós-teste, quando não existiu a presença imediata de modelos, nem o espaço dedicado à prática da pronúncia de cada vogal, o volume de realizações adequadas das vogais /i/ e /æ/ diminuiu sensivelmente. No caso do GC, a fala espontânea se equipara à do GI, as vogais /i/ e /æ/ são raramente realizadas adequadamente. De fato, como o GC não se submeteu ao período de intervenção, o único material que permitiu avaliar seu desempenho sob eliciação controlada foi a leitura, e nos dois testes os resultados foram bem semelhantes. A redução no número de

erros não se revelou significativa para este grupo. Tal fato reforça o efeito positivo do período de intervenção sobre S1, S2 e S3.

Quanto ao aumento dos acertos, para o GI e o GC, no pós-teste, a incidência das palavras *very*, *yes*, *when*, *yeah* e *she* foi, também, muito grande. No caso do GI, o percentual de acertos com essas palavras foi um pouco menor no último teste, passou de 38,1% no pré-teste para 34,1% no pós-teste. No GC essas palavras são responsáveis por 46,5% das ocorrências no pré-teste; no pós-teste esse percentual chega a 51,2%, mais do que todas as outras ocorrências de acertos. Não há como negar que a recorrência daquelas palavras influenciou bastante o aumento dos acertos durante a conversa informal no pós-teste, por outro lado, esse fenômeno não deve encobrir o sucesso inegável alcançado pelo GI no final da coleta. As realizações adequadas das vogais /ɪ/ e /æ/, pelo GC, eram 3,4% (12 ocorrências) no pré-teste e 2% (6 ocorrências) no pós-teste; o GI apresentou um percentual inicial de 4,1% (18 ocorrências) de adequações que subiu para 21,3% (211 ocorrências) no teste final.

Esses valores reforçam a validade dos exercícios e atividades propostos para o período de intervenção. Além disso, o resultado final da análise leva a crer que o melhoramento perceptivo dos sujeitos do GI, juntamente com o aumento no número de adequações ao pronunciarem as quatro vogais anteriores, poderão levá-los a um melhor desempenho oral na LI, em termos de um maior controle articulatorio e acuidade auditiva e, conseqüentemente, maior clareza na sua comunicação.

## INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Como se viu, através dos dados quantitativos pode-se avaliar as mudanças ocorridas na fala dos sujeitos e daí analisar o seu desempenho ao longo de todo o período de coleta. A proposta metodológica não previa nenhuma entrevista ou questionário que discutisse as reações e sentimentos dos sujeitos do GI com relação ao trabalho de pesquisa como um todo. Mas o contato constante com esse grupo e a observância de seus comentários acerca do que estava acontecendo

com eles em virtude do estudo, fez surgir a necessidade de ouvir aqueles alunos após a conclusão da coleta, que culminou com a realização do pós-teste.

Os três sujeitos do GI foram convidados individualmente a um bate-papo com a pesquisadora. Esta conversa ocorreu em português e não foi gravada. O tema que a direcionou foi, basicamente, os sentimentos de cada um acerca do estudo. Os comentários feitos pelos três sujeitos são apresentados brevemente a seguir.

Foi unânime a opinião de que o trabalho foi muito proveitoso e de que eles se sentiam muito bem por terem participado da pesquisa. Os três afirmaram terem passado a prestar atenção à pronúncia dos seus colegas e perceberam que eles não realizavam as quatro vogais distintamente. Da mesma forma, passaram a ouvir mais atentamente o seu professor procurando não só entender o que ele estava falando, mas também como ele estava falando: “Antes não prestava atenção ao modo como meu professor pronunciava as vogais, agora consigo ver claramente as distinções que ele faz” (S2). S1 e S3 têm a mesma opinião sobre este tópico; S3 chega a dizer que antes “não percebia a diferença porque não sabia que existia a diferença.” E complementa afirmando que alguns amigos, com os quais praticava conversação em inglês, já haviam percebido diferenças em sua pronúncia e pediam mais detalhes acerca da articulação das vogais.

S2 revelou que quando lia prestava atenção à grafia para atribuir os sons corretos às vogais, inclusive outras que não foram estudadas; S3 disse que seu professor havia observado mudanças na sua pronúncia durante a leitura, e S1 já conseguia perceber, na fala do professor, diferentes fonemas na escala de /u/, ela sabia que “não são todos iguais”.

Os três sujeitos têm a ciência de que muitas vezes não pronunciam as vogais de maneira adequada; S1 afirma que é porque não adquiriu “o hábito de fazer a distinção”, S2 e S3 dizem que é por esquecimento, a preocupação com o vocabulário e a estrutura das frases ainda preocupa muito. Isso faz com que a atenção dedicada à pronúncia no início de suas conversas seja esquecida minutos depois: “[...] relaxo e acabo esquecendo de fazer as distinções”, “[...] mas logo em seguida corrijo quando tenho a oportunidade” (S2).

O estudo da pronúncia, para os três sujeitos, “é difícil”. Em contrapartida, é necessário e proveitoso.

## CONCLUSÃO

---

---

O movimento pendular que marcou o ensino da pronúncia ao longo dos últimos cinco séculos, se registrando como prática fundamental em um momento e como atividade desnecessária em outros, revela, por um lado, a evolução e adequação das diversas metodologias às exigências das abordagens de ensino de cada época, e por outro, serviram como resposta às exigências impostas pela sociedade e comunidades acadêmicas em geral, em seus respectivos períodos, sobre o que se deveria ensinar e aprender em termos de línguas.

A dinâmica não mudou. Os estudos avançam para um ensino do inglês que vai além das relações entre aprendizes estrangeiros e falantes nativos, num contexto de LE ou L2, para um contexto de uso internacional da língua inglesa, por falantes de diversas nacionalidades que fazem uso dessa língua para se comunicarem com outros falantes, também de diversas nacionalidades. A língua inglesa como língua internacional passa a ser considerada de propriedade daqueles que se utilizam dela para se comunicarem (ver CRYSTAL, 1997; JENKINS, 2000).

Uma outra questão discutida refere-se à seleção dos aspectos da pronúncia da LI mais relevantes para a comunicação entre os falantes. Desde a década de 90, tem havido uma tendência muito grande entre os pesquisadores (a exemplo de DALTON; SEIDLHOFER, 1994; FIRTH, 1992; JENKINS, 2000; McNERNEY; MENDELSON, 1992) em se valorizar os traços supra-segmentais da língua, i.e. tonicidade, entonação etc., em detrimento dos elementos segmentais, a saber, unidades sonoras (sons individuais, sons isolados etc.), por considerá-los foco de

abordagens tradicionais de ensino de pronúncia. A justificativa desses e de outros autores para priorizarem os traços supra-segmentais no ensino de pronúncia é que eles são muito mais centrais para a comunicação do que a produção perfeita de sons individuais, uma vez que sons individuais podem geralmente ser inferidos do contexto. O que se questiona é o que fazer quando os contextos são idênticos e permitem o uso de qualquer uma das formas de um par mínimo, por exemplo, como indicou os dados desta pesquisa nos comentários das palavras-chave, no pré-teste. De modo geral, os autores que fazem críticas às abordagens tradicionais, ainda estão focando uma comunicação entre falantes estrangeiros e falantes nativos apenas, e não parece ser coerente falar em comunicação dentro desse universo limitado, nem tampouco tradicionalmente focar a inter-relação de aprendizes de inglês com nativos da língua somente. Apesar das diversas críticas, a inserção de sons individuais ainda vem sendo explorada nas propostas metodológicas e investigativas de alguns desses autores. A solução mais coerente para esse impasse é considerar que os aspectos segmentais e os supra-segmentais, que causam interferência no significado de palavras e frases, devem ser priorizados nos programas de ensino de pronúncia. Mesmo porque, nenhum curso conseguiria priorizar tudo, mas deveria estar sempre ligado ao significado e nunca ser puramente mecânico, exatamente o que foi defendido neste trabalho.

A visão de Trim na última década do século XX é o que há de mais atual hoje, mais de uma década mais tarde. Como já foi visto: o grande desafio do professor é elaborar um planejamento de ensino que contemple o estudo dos sons da LE em questão, adequando esse plano aos objetivos e necessidades dos seus aprendizes. Nessa perspectiva, acredita-se que a adequação partiria da exposição da proposta pedagógica e metodológica dos cursos e de uma discussão ampla entre professores e alunos, e também coordenadores, acerca do que deve ser trabalhado, o que é de interesse e curiosidade dos alunos. O terreno é adverso, pois, em qualquer instância: na rede pública ou privada, na formação básica ou superior, nos cursos livres, existe a grande preocupação com o cumprimento de carga horária, planos pré-estabelecidos, apego ao livro didático etc. Ainda assim, é preciso assumir uma postura de mudanças. Como a tarefa de adequação não é fácil, a necessidade de pesquisas ainda continua para que soluções sejam encontradas e que os professores possam ser orientados e auxiliados neste sentido.

Um outro aspecto importante diz respeito ao papel do professor e do aprendiz no processo de aprendizagem. Ao enfrentarem o desafio do ensino e aprendizagem da pronúncia, professores e alunos devem assumir suas responsabilidades neste processo: por um lado, os

professores, estando cientes das dificuldades envolvidas no estudo (características e limitações da sala de aula; necessidade de materiais de apoio; particularidades do aprendizado de cada aluno etc.), devem assumir a tarefa de buscar os métodos, técnicas e atividades que se adequem à realidade da sua sala de aula; por outro lado, os alunos, assumindo a responsabilidade do compromisso com seu próprio aprendizado (tendo seus objetivos claramente definidos), devem monitorar seu aprendizado e investir nele como forma de reconhecimento de que disso dependerá o seu sucesso.

A observância dessas questões embasou todo o processo de realização desta pesquisa.

Como se verificou, acatou-se a indicação, após ter sido concluído o Estudo Piloto, de que para este estudo, houvesse complementação da carga horária de encontros para a realização dos exercícios, para que se pudesse verificar a possibilidade de melhora no desempenho dos sujeitos com uma carga horária de intervenção maior, e também de que se buscasse novos modelos e variações de atividades, como forma de contemplar a complementação de carga horária e de disponibilizar uma maior variedade de atividades que pudessem reduzir, ou mesmo eliminar, as possibilidades de ocorrências de erros que possam vir a comprometer a fluência desses alunos. Os resultados levaram a crer que uma exposição cada vez maior à língua e a uma proposta metodológica que valorize a prática significativa da pronúncia do inglês, só trará benefícios ao aprendiz.

Os resultados obtidos em cada exercício e no momento da leitura no pós-teste, revelaram que, em situações formais, os sujeitos do GI apresentaram um excelente aproveitamento, o que não ocorreu nas situações informais de fala, ou seja, nos dois diálogos do pré-teste e do pós-teste. A frequência de erros que se repetiu no pós-teste leva a crer que nos momentos de fala livre, em diálogos por exemplo, quando os sujeitos se distanciam dos parâmetros e modelos de pronúncia, ocorre a incidência de não distinção das quatro vogais inglesas estudadas, salvo raras exceções. Este fato indica a necessidade do treino dessas vogais, pois se verificou que, apesar do número de erros ter sido superior aos acertos num primeiro momento, é possível eliminar esses equívocos de pronúncia, considerando a possibilidade de dedicação de carga horária específica para atividades de treinamento auditivo não só em termos perceptuais, como em termos produtivos.

Acredita-se que deve haver o despertar e o desafio para a produção distintiva das vogais na sala de aula de LE. Na maioria das vezes, os professores não dispõem de carga horária

complementar para este tipo de atividade, e a exigência de cumprimento dos currículos acaba por priorizar o estudo da gramática da língua, principalmente em se tratando de Licenciaturas, como no caso da UESB. A reformulação curricular dos cursos de Licenciatura pode representar uma alternativa de atenuação de problemas como esse. Além disso, deve-se ter em mente a preparação do professor para lidar com as questões da pronúncia; a sua qualificação profissional deve abranger o conhecimento de fonética articulatória e da fonologia das línguas de partida e de chegada, o que lhe possibilitará ser um mediador mais efetivo no decorrer do processo de conscientização dos aprendizes acerca das diferenças fonológicas entre as línguas, do conhecimento e da articulação de novos fonemas e, principalmente, das complexas relações da fonologia com o léxico da LM e da LE. Uma idéia que se difunde na literatura da área é a de que objetivos sejam traçados e que os aprendizes sejam informados, explicitamente, dos problemas de comunicação provenientes das inadequações na sua pronúncia.

Uma outra questão, atualmente em destaque, refere-se ao foco na percepção ou na produção como meio de melhorar a pronúncia dos aprendizes. Há quem defenda que o primeiro passo para o aprendizado é ouvir e identificar sons ou contrastes de sons; outros preferem partir da produção adequada por parte do aprendiz como requisito para que ele também consiga ouvir o som corretamente quando produzido por seu interlocutor. Este estudo buscou se apegar à idéia de que deve haver um equilíbrio. Os sujeitos do GI demonstraram terem adquirido consciência acerca das diferenças sonoras e apresentaram um certo refinamento auditivo, passando a reconhecer sons distintos como não acontecia no início do período de intervenção. Isso porque, a LM, no caso o português, afeta não somente a habilidade de produzir sons da LE, no caso o inglês, mas também a habilidade de perceber distinções entre os sons. Sabe-se que uma palavra é escutada através do sistema da LM, isso leva o aprendiz a ouvir sons já familiares em lugar dos sons do inglês, sejam eles produzidos pelo professor, por outro interlocutor, ou oriundos de gravações. É como se ouvíssemos a LE por meio de um “filtro”, o da LM (AVERY; EHRLICH, 1992). Este fenômeno pode ser observado claramente no resultado da audição das Situações de Diálogo pelos sujeitos do grupo de intervenção. A discrepância entre o número de não realizações adequadas percebidas pelos sujeitos em sua auto-avaliação e o número encontrado pela pesquisadora ao executar a mesma tarefa, mostrou a veracidade da assertiva de que os aprendizes, por muito tempo, ouvem sons que lhe são familiares, enquanto acreditam estarem ouvindo sons da LE. Os três sujeitos do Grupo de Intervenção demonstraram, ao elencarem poucos erros

durante as SDs, que as inadequações em suas falas lhes parecem adequações, após passarem pelo filtro que lhes indica se um som é ou não estranho ao sistema sonoro com qual está habituado. Aparentemente, somente realizações com maior ênfase na distinção vocálica foram percebidas.

No que diz respeito à realização das vogais, ficou claro, predominantemente durante a eliciação de fala controlada, i.e. durante a realização dos exercícios, que os sujeitos já conseguem distinguí-las. Ao gravarem a leitura do pós-teste, os acertos foram significativamente superiores, e isso foi mais uma evidência da tomada de consciência dos sujeitos acerca do modo de articulação das vogais estudadas. Contudo, o mesmo não acontece durante a fala espontânea. Apesar de as ocorrências de realizações adequadas terem aumentado consideravelmente no diálogo do pós-teste, elas não se firmam durante a produção oral livre dos sujeitos; eles iniciam a interlocução articulando as vogais de forma a distinguí-las apropriadamente mas, após alguns minutos de conversa, as vogais da LM voltam a sobrepor as da LE. A preocupação com a escolha lexical e a estrutura sintática das frases, fez com que a atenção antes dedicada à pronúncia fosse relegada a um segundo plano, numa clara demonstração de que a baixa monitoração levou ao erro. Dentre os estudos que tiveram relevância para a presente discussão, Espiga (2001) aborda a questão crucial para o ensino da pronúncia de uma LE: o prejuízo semântico. Espiga tinha como foco um leitor, este estudo tem como foco um interlocutor, ambos podem agora ser chamados de ouvintes, que, ao contrário de receberem uma mensagem “truncada ou dúbia”, podem receber “uma mensagem inteligível, porém de significado absolutamente diferente da original...” (p. 270).

Os sujeitos do GI demonstraram vivenciar um problema de “habituação”: a distinção das vogais inglesas, como eles mesmos afirmaram, não era um hábito para nenhum dos sujeitos do GI (e tampouco para os do GC). Mas, os comentários feitos pelos sujeitos do GI, ao término da coleta de dados, vêm mostrar que houve um despertar para a conscientização e para a conseqüente pronúncia adequada das vogais quando se expressavam na LI.

Ainda não se pode falar em distinção das vogais inglesas, quando as ocorrências de acertos são ainda tão pouco freqüentes, e os sujeitos não conseguem sustentá-las ao se expressarem livremente na LI. Por outro lado, não se pode negar o avanço alcançado ao se comparar os resultados do GI e do GC. Por este motivo, e, principalmente, ainda sob motivação investigativa sobre a produção oral dos sujeitos após o término da coleta dos dados, marcou-se um encontro com os seis alunos/sujeitos, três meses após o término da coleta. Pretendia-se com esse encontro observar a pronúncia dos seis sujeitos (principalmente do GI) após um intervalo

maior de tempo, para se verificar, ou não, a manutenção ou novas ocorrências de realizações adequadas nas suas falas. O resultado não foi surpreendente, pois a descontinuidade das práticas de habituação que haviam contribuído para uma frequência maior dos níveis de acertos, fez com que estes se dissipassem ao longo do intervalo de tempo até esse encontro proposto. Percebeu-se a predominância de não distinções vocálicas, mas também algumas adequações. Um fato interessante observado foi a repetição “correta” de alguns vocábulos, por parte de alguns dos sujeitos, logo após a realização da pesquisadora, numa clara demonstração de aproveitamento do modelo disponível. Esse fato reforça a idéia de que a perseverança de erros e acertos estava intimamente relacionada ao nível de exposição dos sujeitos à língua alvo; quanto maior a exposição à língua alvo maior é a consolidação do aprendizado.

Diante disso, reforça-se a idéia de que é necessário que toda fonte de materiais disponível na área, e outros por vir, criem condições apropriadas para que o aluno se sinta confortável o suficiente para produzir a língua oralmente; indo da prática de exercícios às atividades comunicativas que o ajudarão a minimizar suas dificuldades e melhorar sua proficiência na produção oral da LE. Pois, acredita-se, também, que os sujeitos continuaram a não distinguir as vogais do inglês pelo fato de estarem se comunicando com outros falantes brasileiros que apresentam o seu mesmo padrão de pronúncia. O fato de eles não enfrentarem problemas de comunicação nessas interlocuções favorece a não distinção.

A distintividade das vogais anteriores do inglês, e de outras que estudos semelhantes venham a indicar, deve ser encarada como aspecto relevante ao aprendizado da LI como LE, por falantes do PB. É preciso dedicação de carga horária, investimento didático e pedagógico amplo ao trabalho com sons contrastivos de um idioma estrangeiro que possam vir a dificultar os processos de comunicação com usuários dessa língua (nativos ou não), em virtude do prejuízo que a produção inadequada de sons diferentes (estranhos, novos) pode trazer à mensagem e, conseqüentemente, à “negociação de significado”.

O fato de que falantes do PB não distinguem sons estranhos ao inventário fonológico de sua LM deve ser encarado como alvo de investigação, cuidado e atenção por parte de aprendizes, professores e propostas pedagógicas em geral.

Acredita-se que qualquer trabalho de pesquisa pressupõe dificuldades e limitações ao pesquisador, sejam elas na coleta ou na análise dos dados. Este trabalho não foi diferente. Em primeiro lugar, as variações dos horários dos sujeitos do GI, durante o período de intervenção,

apesar de não ter comprometido o encaminhamento dos trabalhos, exigiu ajustes e mudanças de horários, trocas de dias de encontros, re-adequações de atividades aos horários disponibilizados etc. Essas mudanças exigiram paciência e compreensão por parte da pesquisadora. Por exemplo, alguns encontros previstos para durarem 1h 30min, duraram apenas 30min, e a escolha da atividade, dentre as programadas para aquele determinado encontro, teve que ser feita de maneira ágil para não comprometer o horário dos sujeitos e para que se pudesse garantir a realização do encontro, pois havia a exigência de cumprimento da carga horária prevista, em tempo hábil. Contudo, esses acontecimentos foram compensados pela imensa disponibilidade dos sujeitos em contribuir para uma melhor fluidez da pesquisa. Sempre que algum imprevisto os impossibilitava de estarem presentes, serem pontuais, ou permanecerem até o final do encontro, houve, sempre, uma grande preocupação, por parte dos três, em encontrar um outro horário disponível para a reposição daquela carga horária; todos sempre demonstraram interesse em não atrapalhar o desenvolvimento do trabalho. Uma outra questão refere-se à manipulação dos dados. Houve a necessidade de repetir as audições de algumas das 14 fitas gravadas (principalmente relativas ao pré-teste e ao pós-teste) várias vezes, para garantir a confiabilidade dos registros feitos. Foi uma etapa muito difícil e cansativa, pois embora todas as fitas tivessem sido gravadas na ilha de gravação do CAALE (sendo, portanto, bastante audíveis em termos de qualidade sonora), em alguns momentos a classificação de um determinado som era bastante dificultada, não devido a problemas na qualidade da gravação, mas pela própria dificuldade em se identificar os sons de vogais tão próximas (do ponto de vista articulatório e auditivo) produzidos pelos sujeitos. Por exemplo, muitas vezes, a tentativa de dizer [ɪ] gerava a realização de um [i] mais breve ou de uma abertura exagerada da mandíbula que se aproximava mais da vogal [e]. Por outro lado, em busca do abaixamento ideal da língua para a produção de [æ], os sujeitos, muitas vezes, não conseguiam ir além de uma exagerada produção da vogal [e], com um alongamento extra ocasionado não pelo grau de abertura mandibular necessário, mas pela manutenção do gesto articulatório durante uma maior quantidade de tempo. Esses desafios exigiram um refinamento muito grande no que diz respeito à capacidade de percepção auditiva em língua inglesa. Exatamente por motivos como esse, antes de se iniciar o trabalho de inserção dos dados no computador (todas as contagens foram, primeiramente, registradas manualmente nas anotações feitas pela pesquisadora), as fitas foram ouvidas novamente para conferência dos registros feitos paralelamente à coleta. Esses mesmos fatores levaram à repetição das contagens de erros e

acertos das leituras, dos dois períodos de testagem e, também, das atividades com texto. Houve, também, contagem exaustiva das ocorrências do pré-teste e do pós-teste: o fato de se estar lidando com um universo muito grande de dados numéricos, logo, estatísticos, não poderia deixar de ter como requisito fundamental uma revisão e correção criteriosas de todos os cálculos, para eliminação de erros.

Neste trabalho desenvolvido no campo dos estudos em Linguística Aplicada, tendo como foco principal o ensino e a aprendizagem de uma LE, os resultados a que se chegou poderão vir a contribuir, de maneira relevante, para as pesquisas na área, no que se refere à discussão de conceitos e idéias sobre como melhorar o ensino de línguas em geral, como contribuir para o trabalho do professor e como disponibilizar ao aprendiz conteúdos significativos e relevantes à sua formação enquanto falante de uma LE, no que diz respeito a sua compreensão e produção oral. Além disso, este estudo representa, também, uma nova fonte de dados e diretrizes operacionais sobre alguns aspectos fonético/fonológicos subjacentes ao aprendizado e ao ensino da pronúncia da língua inglesa a falantes do PB.

Os resultados revelados pelos dados dos sujeitos desta pesquisa reforçam a necessidade de dar prosseguimento à investigação sobre a pronúncia de outros sons da língua inglesa, não pertencentes ao inventário sonoro do PB, que, da mesma forma que as quatro vogais aqui estudadas, representem problemas aos aprendizes brasileiros aprendendo essa LE. Acredita-se, também, que este estudo se complementaria com uma investigação sobre as reações que as inadequações de pronúncia poderiam causar nas interlocuções entre aprendizes e falantes nativos, ou outros falantes usuários do inglês.

A questão da valorização do significado que fonemas distintivos carregam aos enunciados em situações de interlocução, aqui bastante discutida, ressalta a necessidade de que outros estudos venham a ser realizados, seguindo a linha dos trabalhos de Jenkins (2000), Fernandes (2001), Espiga (2001), Schumacher, White e Zanettini (2002), dentre outros, para reforçar a prática de ensino da pronúncia nas atividades de ensino de LE no país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBANO, E. C. **Da Fala à Linguagem**: Tocando de Ouvido. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- ABREU, L. S. A pronúncia no ensino de língua estrangeira: uma visão histórica. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Ensino de segunda língua**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 45-53.
- ARCHIBALD, J. Developing Natural and Confident Speech: Drama Techniques in the Pronunciation Class. In: AVERY, P.; EHRLICH, S. **Teaching American English Pronunciation**. 9<sup>th</sup> impression (2002). Oxford: Oxford University Press, 1992. chap.15, p. 221-227.
- AVERY, P.; EHRLICH, S. **Teaching American English Pronunciation**. 9<sup>th</sup> impression (2002). Oxford: Oxford University Press, 1992.
- BAPTISTA, B. O. Aspectos da Teoria Cognitiva: Aplicações à Aquisição/ Aprendizagem e ao Ensino da Pronúncia de Línguas Estrangeiras. In: CONGRESSO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 4., 1995, Campinas. **Anais...** São Paulo: UNICAMP, 1995. p. 495-502.
- BROWN, H. D. **Principals of language learning and teaching**. 3.ed. USA, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Teaching by principals**: An Interactive Approach to Language Pedagogy. USA, CA: San Francisco State University, 1995.
- BURNS, I. M. Pronunciation-based Listening Exercises. In: AVERY, P.; EHRLICH, S. **Teaching American English Pronunciation**. 9<sup>th</sup> impression (2002). Oxford: Oxford University Press, 1992. chap.12, p. 197-206.
- CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 8.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- CÂMARA Jr., J. M. **Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa**. 1<sup>a</sup> Edição 1953. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- CARIONI, L. Aquisição de Segunda Língua: A teoria de Krashen. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos de Lingüística Aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988.
- CELANI, M.<sup>a</sup>. A. (Org.). **Ensino de segunda língua**. São Paulo: EDUC, 1997.
- CELCI-MURCIA, M. (Ed.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3<sup>rd</sup> edition. MA, Boston: Heinle & Heinle, 2001.
- CELIK, M. Testing Some Suprasegmental Features of English Speech. **The Internet TESL Journal**. v. 5, n. 8, August 1999, p. 1-2. Disponível em: <<http://iteslj.org/>>. Acesso em: 10 jul. 2002.

CONGRESSO DE KIEL, 1989, Alemanha. **International Phonetic Alphabet**. Edição revisada. 1989.

COUNIHAN, G. An Activity for Teaching Intonation Awareness to ESL/EFL Students. **The Internet TESL Journal**. v. 4, n. 11, nov. 1998, p. 1-3. Disponível em: <<http://iteslj.org/>>. Acesso em: 10 jul. 2002.

CRYSTAL, D. **Dicionário de Lingüística e Fonética**. 1ª Edição em inglês 1985. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

\_\_\_\_\_. **English as a global language**. UK, Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DALTON, C; SEIDLHOFER, B. **Pronunciation**. 4<sup>th</sup> impression (2001). Oxford: Oxford University Press, 1994.

DAVIS, B. L.; MACNEILAGE, P. F. The Articulatory Basis of Babbling. **Journal of Speech and Hearing Research**. USA, Austin. v. 38, December 1995. p. 1199-1211.

EGELBERG, A. **Pronunciation Activities: Vowels in Limericks from Adam to Ursula**. Vermont: Pro Lingua Associates, 1999.

ELSON, N. Unintelligibility and the ESL Learner. In: AVERY, P.; EHRLICH, S. **Teaching American English Pronunciation**. 9<sup>th</sup> impression (2002). Oxford: Oxford University Press, 1992. chap.16, p. 229-236.

ESPIGA, J. Interferências e interlínguas no aprendizado de Espanhol por falantes nativos de Português: aspectos de fonologia. In: HERNANDORENA, C. L. M. (Org.). **Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: Aspectos fonético-fonológicos**. Pelotas: Educat, 2001. p. 261-276.

FERNANDES, P. R. C. A epêntese nas formas oral e escrita na interfonologia Português/Inglês. In: HERNANDORENA, C. L. M. (Org.). **Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: Aspectos fonético-fonológicos**. Pelotas: Educat, 2001, p. 235-259.

FIRTH, S. Pronunciation Syllabus Design: A Question of Focus. In: AVERY, P.; EHRLICH, S. **Teaching American English Pronunciation**. 9<sup>th</sup> impression (2002). Oxford: Oxford University Press, 1992. chap.10, p. 173-183.

FRASER, H. Literacy vs oral communication skills for ESL learners. Literacy Link: **Newsletter of the Australian council for Adult Literacy**. v. 19, n. 3, 2000. p. 1-6. <<http://metz.une.edu.au/~hfraser/pronunc.htm>>. Acesso em: 11 jul. 2002.

HAGEN, S. A.; GROGAN, P. E. **Sound Advantage: a pronunciation book**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992.

HEAD, B. F. **A comparison of the segmental phonology of Lisbon and Rio de Janeiro**. 1964. Austin. Dissertation – PhD – University of Texas. cap.4, p. 136-190.

HUBBARD, P.; JONES, H.; THORNTON, B.; WHEELER, R. **A Training Course for TEFL**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

INGRAM, D. **First Language Acquisition**. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1989.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Impression 2001. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LADEFOGED, P. **A Course in Phonetics**. CA, San Francisco: Harcourt Brace Jovanovich, Inc, 1975.

LADO, R. **Linguistics Across Cultures**. Impression 1964. Michigan: The University of Michigan Press, 1957.

LARSEN FREEMAN, D. Second Language Acquisition Research: Staking out the Territory. **TESOL Quarterly**, Victoria, Australia, v. 25, n. 2, 1991, p. 315-339.

LEE, W. R. **Language Teaching Games and Contests**. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 1994.

LIMA, J. R. A Produção das vogais anteriores do inglês na fala de estudantes de Letras. In: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 20., 2004, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2004. p. 1211-1226. 1 CD-ROM.

MALBERG, B. **A fonética**. Lisboa: Livros do Brasil, 1954.

MACNEILAGE, P. F.; DAVIS, B. L. On the Origin of Internal Structure of Word Forms. **Science**, USA, Austin, v. 288, April 2000, p. 527-531.

McNERNEY, M.; MENDELSON, D. Suprasegmentals in the Pronunciation Class: Setting Priorities. In: AVERY, P.; EHRLICH, S. **Teaching American English Pronunciation**. 9<sup>th</sup> impression (2002). Oxford: Oxford University Press, 1992. chap.11, p. 185-196.

MIRA-MATEUS, M. H. **Fonética, Fonologia e Morfologia do Português**. [S.l.]: Universidade Aberta, 1990.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Lingüística Aplicada**. 3<sup>a</sup> reimp. (2001). Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORLEY, J. The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. **TESOL Quarterly**, Victoria, Australia, v. 25, n.3, Autumn 1991. p. 481-520.

NUNES, M. B. C. Redescobrimo o papel do professor de leitura em língua estrangeira. In: CELANI, Maria Antonieta. A. (Org.). **Ensino de segunda língua**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 107-132.

OTLOWSKI, M. Pronunciation: What are the expectations? **The Internet TESL Journal**, v. 4, n. 1, January 1998, p.1-5. Disponível em: <<http://iteslj.org/>>. Acesso em: 16 jul. 2002.

PALMER, H. E. **The Scientific Study of Languages**. 1<sup>st</sup> Edition 1917. London: Oxford University Press, 1968.

PRATOR Jr., C. H.; ROBINETT, B. W. **Manual of American English Pronunciation**. 3.ed. CA, San Francisco: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1972.

QUINTANILHA, T. M. R. Fluência Oral. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos de Lingüística Aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 270-281.

RICHARDS, J. C. The Secret Life of Methods. **TESOL Quarterly**, Victoria, Australia, v. 18, n.1, March 1984, p. 7-21.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1995.

RIVERS, W. M. **A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras**. Tradução de Herminia S. Marchi. Publicação de 1975. São Paulo: Pioneira, 1968.

ROBINS, R. H. **A Short History of Linguistics**. Impressão de 1974. Bloomington and London: Indiana University Press. 1967.

SCHUMACHER, C.; WHITE, P. de L.; ZANETTINI, M. **Guia de Pronúncia do Inglês para Brasileiros**: Soluções práticas para falar com clareza. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

SCLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos de Lingüística Aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 40-49.

SPENCER, A. **Phonology**. USA: Blackwell Publishers, 1996.

SPOLSKY, B. Bridging the Gap: A general Theory of Second Language Learning. **TESOL Quarterly**, Victoria, Australia, v. 22, n.3, September 1988. p. 377-395.

STOEL-GAMMON, C. Teorias sobre o Desenvolvimento Fonológico e suas implicações para os Desvios Fonológicos. In: YAVAS, M. S. (Org.). **Desvios Fonológicos em Crianças**: Teoria, Pesquisa e Tratamento. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 11-34.

SWEET, H. **The Practical Study of Languages**. 1<sup>st</sup> Edition 1899. London: Oxford University Press, 1964.

TEIXEIRA, E. R. Padrões fonéticos e influências da língua ambiente na aquisição da fala de duas crianças falantes do Português Brasileiro In: BRITO C.; TEIXEIRA E. R. (Org.). **Aquisição e Ensino-Aprendizagem do Português**. Belém: EDUFPA, 2002. p. 15-59.

\_\_\_\_\_. **Aspectos Fono-Articulatórios e Fonológicos do Português**. Instituto de Letras/UFBA, 1998. Não publicado. (Texto cedido pela autora).

\_\_\_\_\_. **O processo de aquisição da linguagem pela criança.** Conferência apresentada durante a III Jornada de Psicanálise e infância do espaço MOEBIUS. 1995. (Texto cedido pela autora).

TEIXEIRA, E. R. The Acquisition of Phonology in Cases of Phonological Disability in Portuguese-Speaking Children. Unpublished Doctoral. Dissertation. University College - University of London. London, 1985.

UNDERHILL, A. Making Pronunciation Work for Your Learners. **The Language Teacher Online**, England, v. 20, n. 9, p. 1-5, mar. 1997. Disponível em: <<http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/96/sept/pron.html>>. Acesso em: 15 jul. 2002.

WYATT, B. O aprendiz de línguas: uma visão humanista. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Ensino de segunda língua.** São Paulo: EDUC, 1997. p. 17-27.

## REFERÊNCIAS DOS MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS

DAVIES, P. **Amazon Alert.** Oxford: Oxford University Press, 1996. 1 cassete sonoro (24,75 min), 3 ¾ pps, estéreo. ISBN 0-19-422501-1.

DIAGNOSTIC PASSAGE. PRATOR Jr., C. H.; ROBINETT, B. W. **Manual of American English Pronunciation.** 3<sup>rd</sup> Edition. CA, San Francisco: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1972.

DICIONÁRIO OXFORD ESCOLAR para estudantes brasileiros de inglês. 2<sup>a</sup> impressão (2000). Oxford: Oxford University Press, 1999. 685 p.

GURREN, M. L., PhD. **The living language BETTER SPEECH course:** Principles of Correct Speech. New York: Crown Publishers, [s.d.]. 3 cassetes sonoros (60 min.), 3 ¾ pps, estéreo.

HOUAISS, A.; AVERY, C. B. **Dicionário Exitus das Línguas Inglesa e Portuguesa.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc., 1981. 636 p.

HUBBARD, P.; JONES, H.; THORNTON, B.; WHEELER, R. **A Training Course for TEFL.** Oxford: Oxford University Press, 1991.

LEE, W. R. **Language teaching Games and Contests.** 2<sup>nd</sup> Edition. Oxford: Oxford University Press, 1994.

STRANGER IN TOWN. 1 cassete sonoro (60 min), 3 ¾ pps, estéreo.

TO IMPROVE PRONUNCIATION. Unit 1, Part A: vowels /i/ and /i:/; Unit 2, Part A: vowels /ε/ and /æ/. 1 cassete sonoro (60 min), 3 ¾ pps, estéreo.

WALDIR LIMA EDITORA. **Accent Reduction:** A Better Speech Course. Rio de Janeiro: Waldir Lima Editora, [s.d.]. 1 cassete sonoro (60 min), 3 ¾ pps, estéreo.

## OUTRAS FONTES BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

ABREU E LIMA, D. M. de. **A Aquisição do Inglês como Língua Estrangeira**: O papel do input. São Carlos-SP, UFSCar, [s.d.].

ALCÂNTARA, Cíntia da C. O Processo de Aquisição de LE: O caso das vogais frontais arredondadas do Francês. In: HERNANDORENA, Carmen Lúcia Matzenauer (Org.). **Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira**: Aspectos fonético-fonológicos. Pelotas: Educat, 2001, p. 211-234.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paiva de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

AUSUBEL, D. P.; NOVAC, J. D; HANESIAN, H. **Educational Psychology**: A Cognitive view. 2.ed. New York: Holt Rinehart and Winston, 1978.

CLAREY, M. E.; DIXSON, R. J. **Pronunciation Exercises in English**: For the Foreign Born. New York: Regents Publishing Co., Inc., 1947.

FIRTH, Suzanne. Developing Self-correcting and Self-monitoring Strategies. In: AVERY, Peter; EHRLICH, Susan. **Teaching American English Pronunciation**. 9<sup>th</sup> impression (2002). Oxford: Oxford University Press, 1992. cap.14, p. 215-220.

GRUNWELL, P. **Clinical Phonology**. 2<sup>nd</sup> Edition. London: Chapman & Hall, 1987.

JONES, Rodney H. Beyond “Listen and Repeat”: Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition. **System**, Great Britain, v. 25, n. 1, 1997, p. 103-112.

JULL, Douglas. Teaching Pronunciation: An Inventory of Techniques. In: AVERY, Peter; EHRLICH, Susan. **Teaching American English Pronunciation**. 9<sup>th</sup> impression (2002). Oxford: Oxford University Press, 1992. cap.13, p. 207-214.

LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C. **Manual de Estilo Acadêmico**: Monografias, Dissertações e Teses. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2003.

MORGAN, B. Identity and Intonation: Linking Dynamic Processes in an ESL Classroom. **TESOL Quarterly**, Victoria, Australia, v. 31, n. 3, Autumn 1997. p. 431-449.

NAIMAN, Neil. A Communicative Approach to Pronunciation Teaching. In: AVERY, Peter; EHRLICH, Susan. **Teaching American English Pronunciation**. 9<sup>th</sup> impression (2002). Oxford: Oxford University Press, 1992. cap.9, p. 163-171.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – Entrevista inicial para cadastrar o grupo de onde os sujeitos serão selecionados

## ENTREVISTA

1. Nome: \_\_\_\_\_ 1.1 Idade: \_\_\_\_\_

2. Período estudando a Língua Inglesa, incluindo a Universidade.

2.1 até 2 anos

2.2 até 3 anos

2.3 até 4 anos

3. Você pratica algum tipo de exercício para aprimorar a sua pronúncia?

3.1 Sim

3.2 Não

4. Se a sua resposta foi positiva em 3, assinale as atividades que você pratica com mais frequência.

4.1 exercícios de compreensão auditiva com fitas cassete (material didático)

4.2 Ouço música para compreender a letra da canção.

4.3 Vejo filmes sem legenda.

4.4 Vejo filmes com legenda, mas presto atenção ao que é dito nas falas tentando compreendê-las.

4.5 Gravo minhas leituras para ouvi-las depois.

4.6 Peço ajuda ao professor e colegas quando me deparo com um som que considero difícil.

4.7 Pesquiso exercícios voltados para a pronúncia de sons específicos e os pratico em casa.

5. O que você considera mais difícil na pronúncia da Língua Inglesa?

5.1 Sons vocálicos

5.2 sons consonantais

Você concorda em ser sujeito/informante no projeto de pesquisa: “A DISTINTIVIDADE DAS VOGAIS ANTERIORES DO INGLÊS NA COMUNICAÇÃO DE FALANTES DO PORTUGUÊS”, proposto pela professora Joceli Rocha Lima?

( ) Sim

( ) Não

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

APÊNDICE B – Material para a leitura no pré-teste

Leitura para o pré-teste

Sujeito 1

**Atividade: Pronunciation Drill      Modelo: 1**

- (a) bit – beat
- (b) sit – sit
- (c) sheep – sheep
- (d) pick – peak
- (e) peach – pitch
- (f) leap – leap
- (g) leak – lick

**Atividade: Pronunciation Drill      Modelo 2**

Contextualization

1. T: This pen leaks.  
S: Then don't write with it.  
T: This pan leaks.  
S: Then don't cook with it.
2. T: Where can I buy cold cream?  
S: At the dairy.  
T: Where can I buy cold cream?  
S: At the drugstore.
3. T: The sun is hot on my head!  
S: Then get a cap.  
T: Oh, no. I missed the bus. I'm going to be late!  
S: Then get a cab.

**Atividade: Pronunciation Drill      Modelo 3**

tap	bat	dept	bad
cat	kept	tan	ten
dead	gap	check	jam
sad	said	had	hat

land	slam	men	man
send	band	gas	guess
next	nap	beg	bag
bath	basket	fatty	fast

- a) The government made lending difficult.
- b) The man will arrive soon.
- c) Nice gem the one you bought.
- d) There were tan bags on the desk.
- e) We had a company in Brazil.
- f) They all looked at the band.

- g) They must sand the table.
- h) They're sad to be in a fix.
- i) The bet astonished everybody.
- j) That was the correct guess.

**Atividade: Pronunciation Drill      Modelo 4**

sleep	each
ship	win
pit	least
live	dip
deed	leave
peach	pitch
list	hid
feat	chip
cheap	it

- |          |          |
|----------|----------|
| 1. beat  | 8. lip   |
| 2. pick  | 9. kiss  |
| 3. keen  | 10. eats |
| 4. bin   | 11. seen |
| 5. eat   | 12. bid  |
| 6. tin   | 13. bead |
| 7. steal | 14. sit  |

**Pronunciation Bingo**

**Modelo: 1, 2, 3**

deep	ship	fit	sheep	dip
fix	sit	fat	mad	let
lab	check	path	menu	men
lamp	lens	test	rebel	lash

**Sentence Practice**

**Modelo: 1**

- a) Ann's going to slip on the floor. Go call her.
- b) Dad is crazy about a sheep he wants to buy.
- c) I was thinking... if we could live together.
- d) You'll love the beaches in Salvador. They're wonderful.
- e) We shall live there.

**Sentence Practice**

**Modelo: 2**

- a) A 3-year old child went to the hospital after eating a piece of hem at school.
- b) Uesb is increasing children's appetite by using colorful pans to serve their meals.
- c) It takes forever for him to choose a pitch!
- d) I bought a cheap pan. Come and see it.
- e) My son is just 15, and I can't win him.
- f) Nick spent too much on that jam.
- g) My neighbor is said to be in jail.

APÊNDICE C – Tabela de controle das atividades realizadas pelo professor dos alunos/sujeitos  
no Grupo de Controle (GC)

**TABELA DE CONTROLE DE ATIVIDADES**

CONTROLE DE ATIVIDADES				
CONTROLE DE SEMANAS	SPEAKING	LISTENING	READING	WRITING
SEMANA 1				
SEMANA 2				
SEMANA 3				
SEMANA 4				
SEMANA 5				
SEMANA 6				
SEMANA 7				
SEMANA 9				
SEMANA 10				
SEMANA 11				
SEMANA 12				
SEMANA 13				
SEMANA 14				

---

Professor

---

Assinatura

APÊNDICE D – Modelo do exercício *Pronunciation Drill* - Modelo 1

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividade: Pronunciation Drill      Modelo: 1

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / i / e / ɪ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

(Nota: Os alunos não receberão esta folha de exercício)

Atividade: 1

Indicate whether the following pairs of words are the same or different. If they are the same write S on your sheet, if they are different write D:

(*Note:* the teacher reads the words to the class – the learners do not see the list.)

- (a) bit – beat
- (b) sit – sit
- (c) sheep – sheep
- (d) pick – peak
- (e) peach – pitch
- (f) leap – leap
- (g) leak – lick”

(Adapted from HUBBARD, Peter et al, 1991, p. 231)

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividade: Pronunciation Drill      Modelo: 1

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / i / e / ɪ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Sujeito 1 - Folha do aluno

1 – Write **S** if the words are the same. Write **D** if the words are different.

- (a) \_\_\_\_\_
- (b) \_\_\_\_\_
- (c) \_\_\_\_\_
- (d) \_\_\_\_\_
- (e) \_\_\_\_\_
- (f) \_\_\_\_\_
- (g) \_\_\_\_\_

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividade: Pronunciation Drill      Modelo: 1

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / i / e / ɪ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Sujeito 2 - Folha do aluno

1 – Write **S** if the words are the same. Write **D** if the words are different.

- (a) \_\_\_\_\_
- (b) \_\_\_\_\_
- (c) \_\_\_\_\_
- (d) \_\_\_\_\_
- (e) \_\_\_\_\_
- (f) \_\_\_\_\_
- (g) \_\_\_\_\_

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividades Complementares: Pronunciation Drill Modelo: 1

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / i / e / ɪ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Sujeito 3 - Folha do aluno

1 – Write **S** if the words are the same. Write **D** if the words are different.

- (a) \_\_\_\_\_
- (b) \_\_\_\_\_
- (c) \_\_\_\_\_
- (d) \_\_\_\_\_
- (e) \_\_\_\_\_
- (f) \_\_\_\_\_
- (g) \_\_\_\_\_

APÊNDICE E – Modelo do exercício *Pronunciation Drill* - Modelo 2

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividade: Pronunciation Drill      Modelo: 2

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / ε / e / æ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Atividade: 1

Meaningful minimal pairs

“T: Okay, class, on the board, picture # 1 is a “pen”, and picture #2 is a “pan”.

Listen: Pen [ points to #1]. Pan [points to #2 [several repetitions]. Now, I’m going to say either #1 ou #2. You tell me which. Ready? [pause] Pan.

Ss: #2

T: Good. Ready. Pan.

Ss: #2

T: Okay. [pause] Pen.

Ss: #1

(Suggested pairs: send/sand; head/had;  
men/man; ten/tan; dead/dad; bend/band;  
guess/gas; said/sad; lend/land; beg/bag)

(desk/cap; pet/dad; sad/said; set/dead;  
can/van; fat/ten; fell/jam)

...

Contextualization

1. T: This pen leaks.

S: Then don’t write with it.

T: This pan leaks.

S: Then don’t cook with it.

2. T: Where can I buy cold cream?

S: At the dairy.

T: Where can I buy cold cream?

S: At the drugstore.

3. T: The sun is hot on my head!

S: Then get a cap.

T: Oh, no. I missed the bus. I’m going to be late!

S: Then get a cab.”

(Adapted from BROWN, H. Douglas, 1995, p. 275)

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividade: Pronunciation Drill Modelo: 2

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / ε / e / æ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

### Folha do aluno

#### Sujeito 1

1. Say **1** or **2** according to the word you hear. Write down the number.

---

2. Read the text.

#### Contextualization

1. T: This pen leaks.  
S: Then don't write with it.  
T: This pan leaks.  
S: Then don't cook with it.
2. T: Where can I buy cold cream?  
S: At the dairy.  
T: Where can I buy cold cream?  
S: At the drugstore.
3. T: The sun is hot on my head!  
S: Then get a cap.  
T: Oh, no. I missed the bus. I'm going to be late!  
S: Then get a cab."

APÊNDICE F – Modelo do exercício *Pronunciation Drill* - Modelo 3

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividade: Pronunciation Drill Modelo: 3

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / ε / e / æ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

/ æ / = bat (open)

/ ε / = bet

1. Listen to the following groups of words. In each group, two words have the same vowel sound. Circle the words that match.

tap	bat	bet	dept	death	bad
gather	get	gag	pat	pet	pattern
cat	kept	kettle	tan	den	ten
dead	gap	dad	check	pleasure	jam
sad	said	set	had	head	hat

(This part will be read by the teacher)

lend	land	slam	men	man	fan
bend	send	band	gas	guess	press
pass	next	nap	beg	bag	belt
best	bath	basket	fatty	fast	felt

2. Now, listen to the tape again and circle the vowel sound which is used twice, /æ/ or /ε/.

- |            |            |
|------------|------------|
| a) /æ/ /ε/ | f) /æ/ /ε/ |
| b) /æ/ /ε/ | g) /æ/ /ε/ |
| c) /æ/ /ε/ | h) /æ/ /ε/ |
| d) /æ/ /ε/ | i) /æ/ /ε/ |
| e) /æ/ /ε/ | j) /æ/ /ε/ |

3. Listen to the tape and circle the word you hear.

- The government made lending / landing difficult.
- The man / men will arrive soon.
- Nice gem / jam the one you bought.
- There were tan / ten bags on the desk.
- We had / head a company in Brazil.
- They all looked at the bend / band.
- They must send / sand the table.
- They're said / sad to be in a fix.
- The bat / bet astonished everybody.
- That was the correct gas / guess.

(Adapted from Waldir Lima Editora)

APÊNDICE G – Modelo do exercício *Pronunciation Drill* - Modelo 4

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividade: Pronunciation Drill Modelo: 4

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / i / e / ɪ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

/ i / = beat (high)

/ ɪ / = bit (mid-high)

1. Listen and repeat. Make sure you differentiate the /i/ sound as in the word beat from the /ɪ/ sound as in the word bit.

/ i /	/ ɪ /	/ i /	/ ɪ /
sleep	slip	each	itch
wean	win	sheep	ship
be long	belong	Pete	pit
deep	dip	feel	fill
deed	did	leave	live
peach	pitch	dean	din
heed	hid	least	list
feat	fit	ream	rim
eat	it	cheap	chip

2. Now listen to the tape and circle which word you hear.

- |    |       |       |     |      |      |
|----|-------|-------|-----|------|------|
|    | (A)   | (B)   |     | (A)  | (B)  |
| 1. | bit   | beat  | 8.  | leap | lip  |
| 2. | peek  | pick  | 9.  | kiss | keys |
| 3. | keen  | kin   | 10. | ease | is   |
| 4. | bean  | bin   | 11. | its  | eats |
| 5. | it    | eat   | 12. | seen | sin  |
| 6. | teen  | tin   | 13. | bead | bid  |
| 7. | steal | still | 14. | seat | sit  |

(Adapted from Waldir Lima Editora)

APÊNDICE H – Modelo dos exercícios *Pronunciation Bingo* - Modelo 1

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividade: Pronunciation Bingo Modelo: 1

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / i / e / ɪ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Atividade: 1

Mini-bingo para as vogais / i / e / ɪ /

Os alunos receberão cartões contendo uma palavra escrita. O professor lerá as palavras selecionadas e os alunos identificarão os cartões correspondentes, apresentando-os ao professor. Três cartões serão utilizados pelos alunos a cada rodada do jogo.

Modelo dos cartões:

Sujeito 1

CHIP	FEAST	GREEN
------	-------	-------

Sujeito 2

CHEAP	FIST	GRIN
-------	------	------

Sujeito 3

CHIP	FEAST	GRIN
------	-------	------

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividade: Pronunciation Bingo Modelo: 1

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / i / e / ɪ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Atividade: 2

### Mini-bingo para as vogais / i / e / ɪ /

Os alunos receberão cartelas contendo palavras escritas. O professor lerá uma lista de palavras selecionadas e os alunos marcarão, em suas cartelas, as palavras iguais às lidas pelo professor.

Modelo de cartelas:

GRID	HEAL	LEAD
STEAL	MILL	PITCH
PEAL	SHIP	KEYS

(Adapted from HUBBARD, Peter et al, 1991, p. 228)

Obs. Novas cartelas poderão ser criadas com palavras diferentes.

APÊNDICE I – Modelo do exercício *Pronunciation Bingo* - Modelo 2

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividade: Pronunciation Bingo Modelo: 2

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / ε / e / æ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Atividade: 1

Mini-bingo para as vogais / ε / e / æ /

Os alunos receberão cartelas contendo palavras escritas. O professor lerá uma lista de palavras selecionadas e os alunos marcarão, em suas cartelas, as palavras iguais às lidas pelo professor.

Modelo de cartelas:

MAN	BAND	LED
DEAD	BED	BAG
LAD	GEM	HAD

(Adapted from HUBBARD, Peter et al, 1991, p. 228)

Obs. Novas cartelas poderão ser criadas com palavras diferentes.

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividade: Pronunciation Bingo Modelo: 2

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / ε / e / æ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Atividade: 1 (variação)

Mini-bingo para as vogais / ε / e / æ /

Os alunos receberão cartelas contendo palavras escritas. O professor lerá uma lista de palavras selecionadas e os alunos marcarão, em suas cartelas, as palavras iguais às lidas pelo professor.

Modelo de cartelas:

MASS	PECK	SEND
PET	TAN	REP
VAST	SAD	VET

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividade: Pronunciation Bingo Modelo: 2

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / ε / e / æ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Atividade: 2

### Mini-bingo para as vogais / ε / e / æ /

A pesquisadora distribui as cartelas de Bingo contendo uma palavra escrita aos informantes. Em seguida, lê uma lista de palavras que apresentam as mesmas vogais das palavras nas cartelas. Os informantes deverão identificar o som da vogal pronunciada e marcar, em seqüência numérica de 1 a 9, as cartelas que contêm palavras que rimam com a palavra lida pela pesquisadora.

Modelo de cartelas:

_____	_____	_____
PATH	MENU	LAMP
_____	_____	_____
MEN	LENS	PEDAL
_____	_____	_____
TEST	REBEL	LASH

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividade: Pronunciation Bingo Modelo: 2

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / ε / e / æ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Atividade: 2 (variação)

### Mini-bingo para as vogais / ε / e / æ /

A pesquisadora distribui as cartelas de Bingo contendo uma palavra escrita aos informantes. Em seguida, lê uma lista de palavras que apresentam as mesmas vogais das palavras nas cartelas. Os informantes deverão identificar o som da vogal pronunciada e marcar, em seqüência numérica de 1 a 9, as cartelas que contêm palavras que rimam com a palavra lida pela pesquisadora.

Modelo de cartelas:

_____	_____	_____
ABSENT	CELL	CENTER
_____	_____	_____
CAMP	EXCESS	FAST
_____	_____	_____
HAMMER	DECK	EJECT

APÊNDICE J – Modelo do exercício *Sentence Practice* - Modelo 1

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividade: Sentence Practice                      Modelo 1

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / i / e / ɪ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Atividade: 1

What are you saying?

...

There are some numbered sentences on the board which differ slightly from one another in pronunciation but greatly in meaning.

Examples:

- 1a     Ann's going to slip on the floor. Go call her.  
       b     Ann's going to sleep on the floor. Go call her.
- 2a     Dad is crazy about a ship he wants to buy.  
       b     Dad is crazy about a sheep he wants to buy.
- 3a     I was thinking... if we could leave together.  
       b     I was thinking... if we could live together.
- 4a     You'll love the beaches in Salvador. They're wonderful.  
       b     You'll love the bitches in Salvador. They're wonderful.
- 5a     We shall leave there.  
       b     We shall live there.

Students take it in turn to read any sentence aloud (there should be about ten\* on the board, based on the learners' actual difficulties with sounds) and the other student(s) mention(s) the number of the sentence he thinks has been read.

(Adapted from LEE, W. R., 1994, p.76)

APÊNDICE K – Modelo do exercício *Sentence Practice* - Modelo 2

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividade: Sentence Practice Modelo 2

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / i /, / ɪ /, / ε / e / æ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Atividade: 1

What are you saying?

[...]

There are some numbered sentences on the board which differ slightly from one another in pronunciation but greatly in meaning. Read them and ask the students to identify **a** or **b**.

1a A 3-year old child went to the hospital after eating a piece of hem at school.  
b A 3-year old child went to the hospital after eating a piece of ham at school.

2a Uesb is increasing children's appetite by using colorful pens to serve their meals.  
b Uesb is increasing children's appetite by using colorful pans to serve their meals.

3a It takes forever for him to choose a peach!  
b It takes forever for him to choose a pitch!

4a I bought a chip pan. Come and see it.  
b I bought a cheap pan. Come and see it.

5a My son is just 15, and I can't wean him.  
b My son is just 15, and I can't win him.

6a Nick spent too much on that gem.  
b Nick spent too much on that jam.

7a My neighbor is said to be in jail.  
b My neighbor is sad to be in jail.

After, students take it in turn to read any sentence aloud and another one mentions the number of the sentence he thinks has been read.

(Adapted from LEE, W. R., 1994, p.76)

APÊNDICE L – Modelo da Atividade Complementar *Pronunciation Drill* – Modelo 1

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividades Complementares: Pronunciation Drill Modelo: 1

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / i / e / ɪ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

(Nota: Os alunos não receberão esta folha de exercício)

Atividade: 1 (variação)

Indicate whether the following pairs of words are the same or different. If they are the same write S on your sheet, if they are different write D:

(Note: the teacher reads the words to the class – the learners do not see the list.)

- (c) bin – bean
- (d) feel – fill
- (c) deep – deep
- (d) dip – dip
- (e) bead – bid
- (f) hill – hill
- (g) kiss – keys

(Adapted from HUBBARD, Peter et al, 1991, p. 231)

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividades Complementares: Pronunciation Drill Modelo: 1

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / i / e / ɪ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Sujeito 1 - Folha do aluno

1 – Write **S** if the words are the same. Write **D** if the words are different.

- (a) \_\_\_\_\_
- (b) \_\_\_\_\_
- (c) \_\_\_\_\_
- (d) \_\_\_\_\_
- (e) \_\_\_\_\_
- (f) \_\_\_\_\_
- (g) \_\_\_\_\_

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividades Complementares: Pronunciation Drill Modelo: 1

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / i / e / ɪ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Sujeito 2 - Folha do aluno

1 – Write **S** if the words are the same. Write **D** if the words are different.

- (a) \_\_\_\_\_
- (b) \_\_\_\_\_
- (c) \_\_\_\_\_
- (d) \_\_\_\_\_
- (e) \_\_\_\_\_
- (f) \_\_\_\_\_
- (g) \_\_\_\_\_

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividades Complementares: Pronunciation Drill Modelo: 1

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / i / e / ɪ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Sujeito 3 - Folha do aluno

1 – Write **S** if the words are the same. Write **D** if the words are different.

- (a) \_\_\_\_\_
- (b) \_\_\_\_\_
- (c) \_\_\_\_\_
- (d) \_\_\_\_\_
- (e) \_\_\_\_\_
- (f) \_\_\_\_\_
- (g) \_\_\_\_\_

APÊNDICE M – Modelo da Atividade Complementar *Pronunciation Bingo* – Modelo 1

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividades Complementares: Pronunciation Bingo Modelo: 1

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / i / e / ɪ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Atividade: 1

Mini-bingo para as vogais / i / e / ɪ /

Os alunos receberão cartões contendo uma palavra escrita. O professor lerá as palavras selecionadas e os alunos identificarão os cartões correspondentes, apresentando-os ao professor. Três cartões serão utilizados pelos alunos a cada rodada do jogo.

Modelo dos cartões:

Sujeito 1

<b>DEEP</b>	<b>FIT</b>	<b>GIN</b>
-------------	------------	------------

Sujeito 2

<b>FEET</b>	<b>DIP</b>	<b>GENE</b>
-------------	------------	-------------

Sujeito 3

<b>FEET</b>	<b>DEEP</b>	<b>GIN</b>
-------------	-------------	------------

(Adapted from HUBBARD, Peter et al, 1991, p. 228)

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividades Complementares: Pronunciation Bingo Modelo: 1

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / i / e / ɪ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Atividade: 1 (variação)

### Mini-bingo para as vogais / i / e / ɪ /

Os alunos receberão cartões contendo uma palavra escrita. O professor lerá as palavras selecionadas e os alunos identificarão os cartões correspondentes, apresentando-os ao professor. Três cartões serão utilizados pelos alunos a cada rodada do jogo.

Modelo dos cartões:

Sujeito 1

FILL	IS	BEAD
------	----	------

Sujeito 2

FEEL	EASE	BID
------	------	-----

Sujeito 3

FEEL	IS	BEAD
------	----	------

APÊNDICE N – Modelo da Atividade Complementar *Pronunciation Bingo* – Modelo 3

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividades complementares: *Pronunciation Bingo* Modelo: 3

Recursos: \_\_\_\_\_

Vogais trabalhadas: / i /, / ɪ /, / ε / e / æ /

Encontro: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Atividade: 1

Mini-bingo para as vogais / i /, / ɪ /, / ε / e / æ /

Os alunos receberão quatro cartões contendo, cada um, uma das quatro vogais estudadas. O professor lerá uma lista de palavras selecionadas e os alunos identificarão, nos cartões, as vogais presentes nas palavras lidas pelo professor. Ao identificar a vogal, o aluno deverá apresentar o cartão com a vogal correspondente.

Modelo de cartões:

/ i /	/ ε /
/ æ /	/ ɪ /

Obs.: Para este exercício serão utilizadas palavras das listas no APÊNDICE O.

APÊNDICE O – Listas de palavras para as atividades de *Pronunciation Bingo*.

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividade: Pronunciation Bingo      Modelo: 1

Vogais trabalhadas: / i / e / ɪ /

List of words to be read out loud.

Atividade 1

BEAM	BIN	BEAN	BEAT	BEAD	BID
CHEAP	CHIP	CHIEF	CHILL	CREED	CRIB
DEEP	DIP	DEAL	DIFFERENT	EASE	IS
FEET	FIT	FEAR	FEEL	FILL	FIN
FEAST	FIST	GENE	GIN	GREEN	GRIN

Atividade 2

GREED	GRID	GREET	GRIT	HEAL	HILL
KEYS	KISS	LEAP	LIP	LEAD	LID
MEAL	MILL	PEACH	PITCH	PEEK	PICK
PEAL	PILL	READ	RID	REAL	<u>REAR</u>
SEAT	SIT	SHEEP	SHIP	SEEK	SICK
SEEN	SIN	STEAL	STILL	<u>STEER</u>	<u>WEIR</u>

Titulo do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividade: Pronunciation Bingo Modelo 2

Vogais trabalhadas: / ɛ / e / æ /

List of words to be read out loud.

Atividade 1

BAD	BED	BAT	BET	BAG	BEG
BAND	BEND	DAD	DEAD	GAS	GUESS
GEM	JAM	HAD	HEAD	LAD	LED
MAN	MEN				

Atividade 1 (variação)

MASS	MESS	MASH	MESH	MAT	MET
PACK	PECK	PAT	PET	PARISH	PERISH
RAP	REP	SAND	SEND	SAD	SAID
SAT	SET	TAN	TEN	THAN	THEN
VAST	VEST	VAT	VET		

Titulo do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Atividade: Pronunciation Bingo Modelo 2

Vogais trabalhadas: / ɛ / e / æ /

List of words to be read out loud.

Atividade 2

ABSENT	ACT	ADD	BADGE	BACK	BATH
BENCH	CAMP	CAP	CELERY	CELL	CENTER
CHANNEL	CHEST	CREDIT	DEBIT	DEAF	DECK
DETEST	DISASTER	EJECT	NEVER	EXCESS	FAST
FERRY	FLAP	GLASS	HAMMER	PLEASURE	REST

Atividade 2 (variação)

FAT	FLASH	INTEND	ITALICS	JANITOR	LAMB
LASH	LENS	LESSON	MATTER	MASTERY	MEDIC
MUSTACHE	NASTY	NEPHEW	NET	PAL	PEDAL
PARROT	QUESTION	RAG	READY	REQUEST	SAMPLE
SCRATCH	TAXI	TENDER	THAT	TEST	UMBRELLA
VACCINE	VERY	WEB	WEDDING	YELLOW	ZIGZAG

## APÊNDICE P – Material para a leitura no pós-teste

Leitura para o pós-teste

Sujeito 1

**Atividade: Pronunciation Drill      Modelo: 1**

- (a) bit – beat
- (b) sit – sit
- (c) sheep – sheep
- (d) pick – peak
- (e) peach – pitch
- (f) leap – leap
- (g) leak – lick

**Atividade: Pronunciation Drill      Modelo 2**

Contextualization

1. T: This pen leaks.  
S: Then don't write with it.  
T: This pan leaks.  
S: Then don't cook with it.
2. T: Where can I buy cold cream?  
S: At the dairy.  
T: Where can I buy cold cream?  
S: At the drugstore.
3. T: The sun is hot on my head!  
S: Then get a cap.  
T: Oh, no. I missed the bus. I'm going to be late!  
S: Then get a cab.

**Atividade: Pronunciation Drill      Modelo 3**

tap	bat	dept	bad
cat	kept	tan	ten
dead	gap	check	jam
sad	said	had	hat

land	slam	men	man
send	band	gas	guess
next	nap	beg	bag
bath	basket	fatty	fast

- a) The government made lending difficult.
- b) The man will arrive soon.
- c) Nice gem the one you bought.
- d) There were tan bags on the desk.
- e) We had a company in Brazil.
- f) They all looked at the band.

- g) They must sand the table.
- h) They're sad to be in a fix.
- i) The bet astonished everybody.
- j) That was the correct guess.

**Atividade: Pronunciation Drill      Modelo 4**

sleep	each
ship	win
pit	least
live	dip
deed	leave
peach	pitch
list	hid
feat	chip
cheap	it

- |          |          |
|----------|----------|
| 1. beat  | 8. lip   |
| 2. pick  | 9. kiss  |
| 3. keen  | 10. eats |
| 4. bin   | 11. seen |
| 5. eat   | 12. bid  |
| 6. tin   | 13. bead |
| 7. steal | 14. sit  |

**Pronunciation Bingo**

**Modelo: 1, 2, 3**

deep	ship	fit	sheep	dip
fix	sit	fat	mad	let
lab	check	path	menu	men
lamp	lens	test	rebel	lash

**Sentence Practice**

**Modelo: 1**

- f) Ann's going to slip on the floor. Go call her.
- g) Dad is crazy about a sheep he wants to buy.
- h) I was thinking... if we could live together.
- i) You'll love the beaches in Salvador. They're wonderful.
- j) We shall live there.

**Sentence Practice**

**Modelo: 2**

- h) A 3-year old child went to the hospital after eating a piece of hem at school.
- i) Uesb is increasing children's appetite by using colorful pans to serve their meals.
- j) It takes forever for him to choose a pitch!
- k) I bought a cheap pan. Come and see it.
- l) My son is just 15, and I can't win him.
- m) Nick spent too much on that jam.
- n) My neighbor is said to be in jail.

## APÊNDICE Q – Fichas para controle das Situações de Diálogo

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Situação de Diálogo 1: Controle erros e acertos (análise do próprio sujeito)

Sujeito 1

Marque com ( | ) quantas vezes você acha que não fez a correta distinção dessas vogais durante a sua fala.

[i]

[ɪ]

[e]

[æ]

.....

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Situação de Diálogo 1: Controle erros e acertos (análise do próprio sujeito)

Sujeito 2

Marque com ( | ) quantas vezes você acha que não fez a correta distinção dessas vogais durante a sua fala.

[i]

[ɪ]

[e]

[æ]

Título do trabalho: A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português.

Situação de Diálogo 1: Controle erros e acertos (análise do próprio sujeito)

Sujeito 3

Marque com ( | ) quantas vezes você acha que não fez a correta distinção dessas vogais durante a sua fala.

[i]

[ɪ]

[ɛ]

[æ]

## **ANEXOS**

## ANEXO R – Textos para a Leitura 1

***Adam***

Adam puts apples, apricots, carrots, asparagus, and salmon into containers for preservation. He's a canner, of course. One Saturday in January, as Adam is chatting with his grandmother, he has a funny idea. He asks her if she thinks he can put one can into another. In other words, is it possible for him to can a can? His granny laughs.

PRATOR Jr.; ROBINETT, 1972, p. 7

***Rita***

Rita was a neat and clean young lady from the Greek island of Crete. In fact, she was extremely clean. In the morning, when she got out of bed, Rita was afraid that she'd get her feet dirty. Therefore, she kept them off the ground. Rita stood on her head to keep her feet clean. Doesn't that seem weird?

PRATOR, Jr.; ROBINETT, 1972, p. 45

***Edna and Edward***

Edna and Edward were merry, clever elves who liked adventure. One memorable Wednesday, they entered a room with many shelves. When they climbed to the, highest shelf, the elves were filled with pleasure. The objects on the shelf were incredible. Edna and Edward had found a treasure. Guess what? They kept everything for themselves.

PRATOR Jr.; ROBINETT, 1972, p. 21

***Billy***

A carrier pigeon named Billy lives in Finland. His job is to bring messages to far-away places, and then quickly fly home. One windy, wintry day, Billy delivers a message to Chile and meets a pretty Chilean dove. Her name is Linda, and, in a minute, Billy is smitten. Now he has a big problem. Billy knows he should fly home, but it seems impossible for him to leave Linda.

PRATOR Jr.; ROBINETT, 1972, p. 57

## ANEXO S – Texto para a Leitura 2

### *Accent Inventory*

#### **Diagnostic Passage**

(1) When a student from another country comes to study in the United States, he has to find the answers to many questions, and he has many problems to think about. (2) Where should he live? (3) Would it be better if he looked for a private room off campus or if he stayed in a dormitory? (4) Should he spend all of his time just studying? (5) Shouldn't he try to take advantage of the many social and cultural activities which are offered? (6) At first it is not easy for him to be casual in dress, informal in manner, and confident in speech. (7) Little by little he learns what kind of clothing is usually worn here to be casually dressed for classes. (8) He also learns to choose the language and customs which are appropriate for informal situations. (9) Finally he begins to feel sure of himself. (10) But let me tell you, my friend, this long-awaited feeling doesn't develop suddenly-does it? (11) All of this takes practice.

(PRATOR Jr., Clifford H.; ROBINETT, Betty Wallace. 1972, p. 2-3)

## ANEXO T – Texto para a Leitura 3

*LEAVING*

THERE... WAS THE SHIP WHEN I SAW IT.  
CALM, IN SILENCE AT THE PORT. AND I  
WON'T SEE IT, IF I LEAVE HERE.  
BUT IF WE LIVE THE SAME MEMORIES.  
WHEN YOU BELONG TO A PLACE, NO  
MATTER HOW LONG YOU STAY  
YOU'LL BE LONG...AND LONG.  
HOW MUCH I DID LIVING HERE ALL THESE  
YEARS.  
AND NOW...THAT I LEAVE HERE...I FILL MY  
HEART WITH SADNESS.  
SADNESS, I SAID. YEAH! YOU HEAR ME. I  
SAID I'M SAD, SO SAD TO BE LEAVING.  
MY LIVING AMONG THESE SHIPS...

ALL OF THEM BET I'LL BE BACK.  
THAT I WON'T SEND THIS SADNESS AWAY.  
HOW CAN I FORGET ALL THE PLEASURE OF  
WALKING THIS SAND.  
COULD I SEND MY WALK AWAY FROM MY  
LAND?  
LEND ME SOME TAN, TO MY FACE...YOU,  
THAT HEAR ME.

I'LL SLAM THE DOOR. I WON'T STARE THE  
MEN'S EYES.  
THEY WILL GUESS, SEE AND FEEL  
THIS DEAD LEAVING.

*J. L., 2001*