

Nelson José Fontoura de Melo

**ESTRATÉGIAS CONSCIENTES DE ENSINO-APRENDIZAGEM
PARA AUTOMATIZAÇÃO DA PRONÚNCIA DO INGLÊS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Emérita Leonor Scliar Cabral.

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Melo, Nelson José Fontoura de Melo

ESTRATÉGIAS CONSCIENTES DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA AUTOMATIZAÇÃO DA PRONÚNCIA DO INGLÊS: Não há / Nelson José Fontoura de Melo; orientadora, Leonor Scliar-Cabral Scliar-Cabral; coorientador, Não há. - Florianópolis, SC, 2014.

316 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Estratégias conscientes de ensinoaprendizagem das relações grafêmico-fonológicas e dos gestos fonoarticulatórios para automatizar a pronúncia previsível das vogais da língua inglesa (variável norte-americana padrão em aprendizes adolescentes e adultos, iniciantes no estudo da língua inglesa. I. Scliar-Cabral, Leonor Scliar-Cabral. II. Não há. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. IV. Título.

Nelson José Fontoura de Melo

**ESTRATÉGIAS CONSCIENTES DE ENSINO-APRENDIZAGEM
PARA AUTOMATIZAÇÃO DA PRONÚNCIA DO INGLÊS**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 12 de junho de 2014.

Prof. Heronides Maurilio de Melo Moura, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Emérita Leonor Scliar Cabral, Dra.
Orientadora (UFSC)

Profa. Thaís Cristófaró Silva, Dra.
Examinadora (UFMG)

Prof. Hilário Inacio Bohn, Dr.
Examinador (UCPel)

Profa. Cristiane Lazzarotto Volcão, Dra.
Examinadora (UFSC)

Profa. Mailce Borges Mota, Dra.
Examinadora (UFSC)

Prof. Dr. Werner Heidermann
Examinador (UFSC)

Dedico:

A Deus, de onde vem todo conhecimento humano e transcendente, razão de tudo, luz para a minha vida. In memoriam, ao meu pai, Raimundo Corrêa de Melo e a minha mãe, Ana Fontoura de Melo, a quem devo minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

A minha orientadora, Profa. Emérita Dra. Leonor Scliar Cabral, por sua douda orientação neste trabalho: com seu acompanhamento em cada etapa, com sua competência e com suas críticas, fez de mim um pesquisador.

Aos professores da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, Rosângela Hammes Rodrigues, Heronides Maurílio de Melo Moura, Carlos Mioto, Roberta Pires de Oliveira, Edair Maria Gorski, Izete Lehmkuhl Coelho, Felício Wesssling Margotti, Werner Ludger Heidermann, Fábio Luiz Lopes da Silva, Leonor Scliar Cabral, Maria Ines Probst, Rosely Perez Xavier e Terezinha de Moraes Brenher, que ministraram disciplinas no projeto DINTER – UFSC/UFAM e compartilharam conosco sua admirável sapiência.

À UNINORTE – Centro Universitário do Norte, pelo apoio, através da Escola das Licenciaturas e do Curso de Letras, propiciando-me a oportunidade de realizar a pesquisa de meu doutorado.

À ESBAM – Escola Superior Batista do Amazonas, pelo apoio financeiro de uma bolsa recebida durante doze meses do meu período de estudo em Florianópolis.

À FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, pelo apoio financeiro de uma bolsa recebida durante seis meses do meu período de estudo em Florianópolis.

À colega Marta Monteiro que, num período muito difícil, me deu apoio para continuar no meu projeto de doutorado. Obrigado, Marta!

Aos meus alunos do Curso de Letras do Centro Universitário do Norte – UNINORTE, que nas disciplinas de Fonologia, Morfologia e Sintaxe, por mim ministradas, forneceram-me muitos insights para a composição deste trabalho.

Aos participantes do grupo experimental e do grupo controle da pesquisa realizada na Comunidade PROSAMIM de Manaus e aos instrutores Thiago dos Santos Sampaio e Nataly Souza de Araújo o meu muito obrigado pela colaboração.

Aos meus filhos, Paulo Emílio, Sérgio Augusto e Ana Cristina, que sempre me deram ânimo com muita ternura e amor. Obrigado, filhões!

Agradeço em especial:

A minha querida esposa, Maria Ediza Veira de Melo, com quem compartilho o mérito desta conquista, pois, ao longo de todas as etapas

trabalho, ela sempre esteve ao meu lado, colaborando com seu incentivo, amor, conforto...: sem ela, eu não teria conseguido.

RESUMO

Neste trabalho, investigamos o papel das estratégias conscientes de ensino-aprendizagem das relações grafêmico-fonológicas e dos gestos fonoarticulatórios para automatizar a pronúncia previsível das vogais da língua inglesa (variedade norte-americana padrão), em aprendizes adolescentes e adultos, iniciantes no estudo da língua inglesa. Estes aprendizes foram selecionados como participantes da pesquisa entre candidatos ao curso de inglês oferecido para iniciantes no programa de extensão universitária do Centro Universitário do Norte - UNINORTE a comunidades economicamente carentes de Manaus. Utilizamos como suporte teórico o declínio da percepção categorial fonética inata no primeiro ano de vida, (SCLIAR-CABRAL, 2004) e o modelo de competição estendida, (MACWHINNEY, 1987), além de estudos sobre instrução explícita, processos de transferência de L1 para L2, regras fonotáticas, dentre outros. Aplicamos pré e pós-teste aos 14 participantes (7 do grupo experimental e 7 do grupo controle). O grupo experimental foi submetido a atividades de instrução explícita sobre a pronúncia na língua inglesa antes da aplicação do pós-teste. Os pré e pós-testes foram constituídos por uma única tarefa: ler em voz alta uma lista de palavras escritas, distribuídas em 7 (sete) itens (a, b, c, d, e, f, g), que constituíram grupos de categorias grafêmico-fonológicas. Os dados obtidos, após aplicação da tarefa, no pré e pós-teste, foram submetidos a tratamento estatístico. Os resultados dos dados do pós-teste indicam um melhor desempenho do grupo experimental que foi eficaz para seis dos sete grupos de estímulos aplicados: identificação de similaridade sonora, na produção oral por meio da leitura em voz alta, com maior aproximação do sistema fonológica do inglês norte-americano padrão. Concluímos que: a) na categorização CORRETA, na comparação dos dados entre os dois grupos, observa-se uma evolução maior no GE, em que, na competição, alguns valores predizíveis das vogais já estão incorporados; b) na categorização APROXIMAÇÃO, também nota-se uma evolução bem maior no GE, em que os SS demonstram estar numa fase de interlíngua e, embora não tenham ainda atingido a pronúncia ideal, em virtude de ainda estarem atrelados ao sistema sonoro da L1, já conseguem reproduzir o input linguístico, apresentado por meio de instrução explícita em fonologia, em uma forma mesmo ainda não perfeita, mas suficiente para não comprometer a inteligibilidade no uso da língua alvo.

Palavras-chave: Estratégias conscientes. Relações grafêmico-fonológicas. Gestos fonoarticulatórios. Regras fonotáticas. Automatização da pronúncia.

ABSTRACT

In this work, it was investigated the role of conscious teaching-learning strategies of graphemic-phonological relationships and phonoarticulatory gestures for making predictable pronunciation of vowels in the patterned North American English become automatic for adolescent and adult learners, beginners in the study of the English language. These learners were selected as participant in the research among candidates to the English course offered to beginners by the university extension program of Centro Universitário do Norte – UNINORTE for economically poor communities in Manaus. We have used as theoretical support the decay of innate phonetic categorical perception in the first year of life (SCLAR-CABRAL, 2004) and the extended competition model (MACWHINNEY, 1987), besides studies about explicit instruction, processes of transference from L1 to L2, phonotactic rules, among others. It was applied pre and post-tests for 14 participants (7 in the experimental group and 7 in the control group). The experimental group was submitted to explicit instruction activities in English language phonology before applying post-test. The pre and post-tests consisted of an only task: reading aloud a list of written words distributed in seven items (a, b, c, d, e, f, g), compound of graphemic-phonological categories. The data obtained after applying tasks, in pre and post-tests, were submitted to statistical analysis. The results of post-test data indicated a better performance of the experimental group that was efficient for six out of seven groups of stimuli applied: identification of sound similarity in oral production through loud voice reading with major approximation to the phonological system of patterned North American English. It was concluded that: a) in the categorization labled as RIGHT, in comparing data between the two groups, it was noticed a major evolution in the experimental group, in that, in competition, some predictable vowel values have already been incorporated; b) in the categorization labled as APPROXIMATION, it was also noticed a major evolution in the experimental group, in that, SS show to be in an interlanguage phase, and although having not yet achieved an ideal pronunciation, as they are still tied to L1 phonological system, they have got to reproduce the linguistic input presented through explicit instruction on phonology in a way even though not perfect yet, but just enough to guarantee intelligibility in the use of the target language.

Keywords: Conscious strategies. Graphemic-phonological relationships. Articulatory gestures. Phonotactic rules. Pronounce automatization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo Unificado de Competição.....	61
Figura 2 – Leitura do acento gráfico circunflexo.....	90
Figura 3 – Leitura do acento gráfico agudo.....	92
Figura 4 – Nasalização das vogais.....	93
Figura 5 – Leitura do grafema “e”.....	94
Figura 6 – Leitura do grafema “o”.....	95
Figura 7 – Leitura dos grafemas “i” e “u”.....	96
Figura 8 – Símbolos fonéticos das vogais do PB.....	103
Gráfico 1 – Média de acertos no pós-teste.....	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Vogais do inglês norte-americano padrão	81
Quadro 2 – Sistema vocálico do português do Brasil	83
Quadro 3 – Resumo de questões respondidas no questionário de sondagem de perfil dos grupos experimental e controle	110
Quadro 4 – Distribuição dos sujeitos por sexo, idade e anos de inglês AI no EF	111
Quadro 5 – Símbolos fonéticos usados no registro dos fonemas vocálicos e correspondentes palavras-chave	117
Quadro 6 – Respostas dos sujeitos no pré-teste	119
Quadro 7 – Respostas dos sujeitos no pós-teste	126
Quadro 8 – Respostas da população experimental e controle no pré-teste: Item [a] – Estímulos: mat, mate, about, banana	133
Quadro 9 – Respostas da população experimental e controle no pós-teste: Item [a] – Estímulos: mat, mate, about, banana	135
Quadro 10 – Respostas da população experimental e controle no pré-teste: Item [b] – Estímulos: ball, bale, balance, balloon	137
Quadro 11 – Respostas da população experimental e controle no pós-teste: Item [b] – Estímulos: ball, bale, balance, balloon	139
Quadro 12 – Respostas da população experimental e controle no pré-teste: Item [c] – Estímulos: bar, bare, car, care, carpet, careful	141
Quadro 13 – Respostas da população experimental e controle no pós-teste: Item [c] – Estímulos: bar, bare, car, care, carpet, careful	143
Quadro 14 – Respostas da população experimental e controle no pré-teste: Item [d] – Estímulos: met, meet, meat, pet, pete	146
Quadro 15 – Respostas da população experimental e controle no pós-teste: Item [d] – Estímulos: met, meet, meat, pet, pete	148
Quadro 16 – Respostas da população experimental e controle no pré-teste: Item [e] – Estímulos: bit, bite, sit, site, fin, fine	150
Quadro 17 – Respostas da população experimental e controle no pós-teste: Item [e] – Estímulos: bit, bite, sit, site, fin, fine	152
Quadro 18 – Respostas da população experimental e controle no pré-teste: Item [f] – Estímulos: come, love, glory	154
Quadro 19 – Respostas da população experimental e controle no pós-teste: Item [f] – Estímulos: come, love, glory	156
Quadro 20 – Respostas da população experimental e controle no pré-teste: Item [g] – Estímulos: cut, cute, number, music	158
Quadro 21 – Respostas da população experimental e controle no pós-teste: Item [g] – Estímulos: cut, cute, number, music	160
Quadro 22 – Resumo das respostas dos sujeitos	162

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1.1 A TEORIA DO DECLÍNIO DAS CAPACIDADES DISCRIMINATÓRIAS INICIAIS ENTRE OS SONS DA FALA	28
1.1.1 A percepção da fala	29
1.1.2 A perda da sensibilidade para certos traços fonéticos	30
1.2 A TEORIA DA INTERLÍNGUA	32
1.2.1 Processos de transferência de L1 para L2.....	33
1.3 HISTÓRIA E FINALIDADE DO ENSINO DA PRONÚNCIA	34
1.3.1 Instrução explícita sobre a pronúncia.....	35
1.3.2 Primórdios do ensino da pronúncia e suas repercussões	38
1.3.3 A primeira contribuição linguística ou analítica para o ensino da pronúncia 38	
1.3.4 Abandono do ensino da pronúncia.....	41
1.3.5 A pronúncia como item prioritário no processo de ensino ...	41
1.3.6 O ensino da pronúncia até a década dos 90.....	43
1.3.7 Pesquisas mais recentes sobre o ensino-aprendizagem da pronúncia do inglês como LE.....	47
1.3.7.1 Foco no acento da palavra	52
1.3.7.2 Foco em sílabas fracas (átonas)	53
1.3.8 Novas contribuições ao objeto da pesquisa	55
1.4 O MODELO UNIFICADO DE COMPETIÇÃO.....	57
1.4.1 Início: modelo de competição estendida	57
1.4.2 Desenvolvimento do modelo unificado de competição	58
1.4.2.1 Competição	62
1.4.2.2 Arenas	62
1.4.2.2.1 Arena auditiva.....	63
1.4.2.2.2 Arena lexical.....	63
1.4.2.2.3 Arena morfossintática	63
1.4.2.2.4 Arena interpretativa	63
1.4.2.2.5 Arena da formulação da mensagem	64
1.4.2.2.6 Arena da lexicalização expressiva	64
1.4.2.2.7 Arena do planejamento da sentença	64
1.4.2.2.8 Arena do planejamento articulatório	64
1.4.2.3 Pistas e mapeamentos	65
1.4.2.4 Chunking	68
1.4.2.5 Armazenamento	70
1.4.2.6 Códigos e transferência.....	72

1.4.2.7	Ressonância	74
2	TRANSPOSIÇÃO GRAFÊMICO-FONOLÓGICA DAS VOGAIS NA L1 E L2.....	81
2.1	REGRAS DE DECODIFICAÇÃO DOS GRAFEMAS VOCÁLICOS NO INGLÊS.....	85
2.1.1	<i>Regras de transposição do grafema “a”</i>	<i>85</i>
2.1.2	<i>Regras de transposição do grafema “e” e dos dígrafos “ea”, “ee”, “ei”, “eo”, “ey”, “ie”, “oe”</i>	<i>86</i>
2.1.3	<i>Regras de transposição do grafema “i” e do dígrafo “ie”</i>	<i>87</i>
2.1.4	<i>Regras de transposição do grafema “o” e do dígrafo “oo” ..</i>	<i>88</i>
2.1.5	<i>Regras de transposição do grafema “u”</i>	<i>89</i>
2.2	REGRAS DE DECODIFICAÇÃO DOS GRAFEMAS VOCÁLICOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	89
3	A PESQUISA	105
3.1	QUESTÕES NORTEADORAS	105
3.2	A METODOLOGIA	107
3.2.1	<i>Definição da amostra</i>	<i>107</i>
3.2.2	<i>Participantes.....</i>	<i>109</i>
3.2.2.1	Grupo experimental	110
3.2.2.2	Grupo de controle	111
3.2.3	<i>Caracterização da pesquisa</i>	<i>112</i>
3.2.4	<i>Instrumentos de pesquisa: pré e pós-teste</i>	<i>112</i>
3.2.4.1	Regras de transposição do grafema “a”	113
3.2.4.2	Regras de transposição do grafema “e” (inclusive com valor zero) e dos dígrafos “ee”, “ea”	113
3.2.4.3	Regras de transposição do grafema “i”	114
3.2.4.4	Regras de transposição do grafema “o” e do dígrafo “oo”	115
3.2.4.5	Regras de transposição do grafema “u”	115
3.2.5	<i>Instrumentos de pesquisa: intervenção pedagógica</i>	<i>116</i>
3.2.5.1	Exemplo de exercício para automatização da pronúncia das vogais, a partir da leitura dos grafemas vocálicos	117
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISES QUALITATIVA E QUANTITATIVA DOS DADOS.....	119
4.1	PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE NO GRUPO EXPERIMENTAL E CONTROLE: ANÁLISE QUALITATIVA	133
4.2	TRATAMENTO QUANTITATIVO	162
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	167

5.1	DADOS DO PRÉ-TESTE NO GRUPO CONTROLE	168
5.1.1	<i>Pré-teste item [a]</i>	168
5.1.2	<i>Pré-teste item [b]</i>	169
5.1.3	<i>Pré-teste item [c]</i>	169
5.1.4	<i>Pré-teste item [d]</i>	170
5.1.5	<i>Pré-teste item [e]</i>	171
5.1.6	<i>Pré-teste item [f]</i>	172
5.1.7	<i>Pré-teste item [g]</i>	172
5.2	DADOS DO PRÉ-TESTE NO GRUPO EXPERIMENTAL	173
5.2.1	<i>Pré-teste item [a]</i>	173
5.2.2	<i>Pré-teste item [b]</i>	174
5.2.3	<i>Pré-teste item [c]</i>	174
5.2.4	<i>Pré-teste - item [d]</i>	175
5.2.5	<i>Pré-teste item [e]</i>	175
5.2.6	<i>Pré-teste item [f]</i>	176
5.2.7	<i>Pré-teste item [g]</i>	176
5.3	AS RAZÕES DAS OCORRÊNCIAS	177
5.3.1	<i>Metodologia do ensino da pronúncia baseada só na</i> <i>exposição oral</i>	177
5.3.2	<i>O desconhecimento dos professores das regras contextuais</i> <i>sobre os valores fonêmicos predizíveis aos respectivos grafemas</i> <i>vocálicos</i>	177
5.3.3	<i>Regras fonotáticas diferentes nas duas línguas</i>	178
5.4	DADOS DO PÓS-TESTE NO GRUPO CONTROLE.....	179
5.4.1	<i>Pós-teste item [a]</i>	179
5.4.2	<i>Pós-teste item [b]</i>	180
5.4.3	<i>Pós-teste item [c]</i>	180
5.4.4	<i>Pós-teste item [d]</i>	181
5.4.5	<i>Pós-teste item [e]</i>	182
5.4.6	<i>Pós-teste item [f]</i>	182
5.4.7	<i>Pós-teste item [g]</i>	183
5.5	DADOS DO PÓS-TESTE NO GRUPO EXPERIMENTAL	184
5.5.1	<i>Pós-teste item [a]</i>	184
5.5.2	<i>Pós-teste item [b]</i>	184
5.5.3	<i>Pós-teste item [c]</i>	185
5.5.4	<i>Pós-teste item [d]</i>	186
5.5.5	<i>Pós-teste item [e]</i>	186
5.5.6	<i>Pós-teste item [f]</i>	187
5.5.7	<i>Pós-teste item [g]</i>	187
5.6	COMPARAÇÃO ENTRE OS DOIS GRUPOS	188

5.6.1	<i>Na categorização correta</i>	188
5.6.2	<i>Na categorização aproximação</i>	190
5.7	ÁREAS DE MAIOR DIFICULDADE	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS		195
REFERÊNCIAS		201
APÊNDICE A – Termo de autorização do fiel depositário		215
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido		217
APÊNDICE C – Questionário de sondagem linguística aplicado aos alunos		219
APÊNDICE D – Palavras do pré e pós-teste		221
APÊNDICE E – Material pedagógico de intervenção		223

INTRODUÇÃO

Vários pesquisadores e educadores têm ressaltado a importância do ensino da pronúncia como uma forma de ajudar o aprendiz a desenvolver habilidades comunicativas (por exemplo, PENNINGTON, 1994; MORLEY, 1991 e 1998; CELCE-MURCIA, GOODWIN e BRINTON, 1996). Não obstante, como componente curricular, o ensino da pronúncia tem sido negligenciado nas salas de aula e nos materiais didáticos. E, quando consta como componente no currículo de ensino, a pronúncia é apresentada nos manuais como um acessório, isolado das outras habilidades linguísticas, e, na maior parte das vezes, enfocando tarefas descritivas e controladas.

Por outro lado, muita pesquisa relativa à aquisição/aprendizagem da pronúncia da língua inglesa tem alimentado a discussão acerca da dificuldade enfrentada por aprendizes, principalmente de aprendizes falantes do português, por conta de tratar-se de duas línguas com características fonológicas e fonéticas tão diferentes.

Assim, o principal objetivo deste trabalho foi investigar o papel do ensino de estratégias de aprendizagem consciente das relações grafêmico-fonológicas e dos gestos fonoarticulatórios para automatizar a pronúncia das palavras da língua inglesa, com foco nos valores previsíveis das vogais, com a finalidade de melhorar a aprendizagem da pronúncia do inglês.

Para viabilizar o estudo, os participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos de sujeitos: um grupo experimental e um grupo de controle. Os dois grupos foram submetidos a um período de trinta horas de instrução para a aprendizagem da língua inglesa, com base no material didático intitulado *Interchange Intro A – Third Edition*, de autoria de Jack C. Richards, editado pela Cambridge University Press, 2005.

A proposta metodológica desse material didático, segundo seu autor, objetiva a aprendizagem das quatro habilidades linguísticas do inglês: as habilidades de compreensão auditiva (*listening*), expressão oral (*speaking*), compreensão de leitura (*reading*) e expressão escrita (*writing*), bem como o desenvolvimento do vocabulário e da pronúncia.

Esse material didático segue os princípios metodológicos que advogam em favor da aprendizagem implícita que, segundo Ellis et al. (2009), pleiteia uma aprendizagem indutiva que não demanda a atenção consciente do aprendiz, ou seja, a aprendizagem ocorre sem que os aprendizes tenham noção do processo de aprendizagem em si.

Por outro lado, para atender à proposta deste trabalho, que advoga em favor do ensino de estratégias de aprendizagem consciente das relações grafêmico-fonológicas e dos gestos fonoarticulatórios e, portanto, prioriza o processo de aprendizagem explícita (ELLIS et al., 2009) para a pronúncia, foi adaptado material didático, denominado *Instrumento Pedagógico da Pesquisa*, realizado com base no livro intitulado *English Pronunciation for Brazilians – The Sounds of American English*, de autoria dos pesquisadores Baccari de Godoy, Gontow, e Marcelino, editado pela DISAL Editora (2006). Esse instrumento foi aplicado ao grupo experimental, como recurso adicional para melhorar a aprendizagem da pronúncia do inglês, visto que, como é de notório conhecimento, no nível da pronúncia localiza-se uma das maiores dificuldades de aprendizagem do inglês, como L2, principalmente para aprendizes falantes do português brasileiro.

Assim, esse material adicional é um novo componente metodológico que se aplica apenas à pronúncia. E, embora contraste com os princípios filosóficos do material básico, por se assumir como abordagem explícita, não se contrapõe à abordagem implícita, mas se agrega a ela em favor da melhoria da aprendizagem.

Para o desenvolvimento deste trabalho, como já mencionado, foram criados dois grupos de estudo: o grupo experimental e o grupo controle. Aos dois grupos foram ministradas 30 (trinta) horas de aula, durante um período de três meses. O material didático utilizado nos dois grupos foi o mesmo, com a mesma proposta metodológica que priorizou o modelo de aprendizagem implícita. A única diferença entre os dois grupos foi que, ao grupo experimental, foi adicionado o material suplementar, já mencionado, que se denomina *Instrumento Pedagógico da Pesquisa*. Esse material consiste de um repertório de valores grafêmico-fonológicos previsíveis das vogais, com instruções explícitas para a prática dos gestos fonoarticulatórios. Esse repertório de valores foi aplicado aos sujeitos do grupo experimental, em forma de exercícios estruturais, visando à aprendizagem consciente das regras grafêmico-fonológicas que condicionam a conversão dos grafemas em fonemas vocálicos na língua inglesa (variedade norte-americana padrão) e a conscientização dos gestos fono-articulatórios.

Ao início do período de instrução e após a intervenção, os dois grupos foram submetidos, respectivamente, a um pré-teste e a um pós-teste, que constou de um rol de estímulos para testar o efeito do ensino-aprendizagem consciente da pronúncia na variedade norte-americana padrão, com foco nas vogais.

Estes estímulos são apresentados em 07 (sete) itens (a, b, c, d, e, f, g), contendo diferentes contextos grafêmicos que condicionam valores previsíveis das vogais do inglês (variedade norte-americana padrão).

Este estudo investiga o efeito instrucional das estratégias de aprendizagem consciente na melhoria da pronúncia do inglês, por aprendizes brasileiros iniciantes no estudo do inglês. Atenção especial é dada à distribuição e localização dos grafemas vocálicos (variedade norte-americana padrão) no seu contexto silábico na palavra, enfatizando-se também o contraste na conversão fonológica de cada grafema, respectivamente, na L1 e na L2.

A decisão de adotar para a pronúncia um modelo adicional de aprendizagem explícita advém da experiência do pesquisador, de vários anos de ensino do inglês para aprendizes brasileiros, quase sempre seguindo instruções baseadas no tradicional *Communicative Approach*, com suporte no modelo de ensino implícito, sem a obtenção de melhores resultados na aprendizagem.

A presente pesquisa é relevante na área da fonologia da interlíngua por sua tentativa de testar o efeito da instrução com estratégias de aprendizagem consciente numa área problemática para os aprendizes brasileiros, que não têm sido bem sucedidos com a abordagem implícita da maioria dos manuais disponíveis nos últimos anos.

O Capítulo 1 apresenta a fundamentação teórica do trabalho, destacando as teorias do declínio das capacidades discriminatórias iniciais entre os sons da fala, da percepção da fala e da perda da sensibilidade para certos traços fonéticos; a teoria da interlíngua e os processos de transferência de L1 para L2; um histórico sobre o ensino da pronúncia e sua finalidade; a instrução explícita sobre a pronúncia; os vários métodos de ensino e aprendizagem que enfatizaram o ensino da pronúncia, até os mais recentes. Esse capítulo é concluído com a apresentação do Modelo unificado de competição, proposto por MacWhinney (1987), o que dá o principal suporte teórico junto com as teorias do declínio das capacidades discriminatórias iniciais entre os sons da fala e que serviram de base para este trabalho.

O capítulo 2 apresenta a transposição grafêmico-fonológica das vogais na L1 e na L2.

O capítulo 3 é dedicado à metodologia da pesquisa, desde a apresentação do problema, do tipo de pesquisa, dos grupos experimental e controle e dos instrumentos de avaliação no pré-teste e no pós-teste, bem como os de intervenção.

No capítulo 4 são descritos os *corpora* que compõem a amostra e feita a análise qualitativa e quantitativa dos dados da pesquisa.

O capítulo 5 apresenta a discussão dos resultados relativos aos dados do pré e pós-testes nos dois grupos da pesquisa.

O capítulo 6 apresenta a conclusão do trabalho, ressaltando os resultados mais relevantes, com discussão sobre as implicações pedagógicas, que sugerem o comprometimento de professores em ajudar a solucionar as dificuldades de pronúncia de seus alunos; por fim, são apresentadas algumas limitações do presente trabalho, com sugestões para o envolvimento de professores em futuras pesquisas visando a ajudar o aluno, principalmente, o iniciante, a melhorar sua pronúncia no inglês e, conseqüentemente, melhorar também sua capacidade de comunicação interativa nessa segunda língua.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de aprendizagem de segunda língua, doravante chamada L2, não é tarefa fácil, considerando-se a naturalidade do processo de aquisição da língua materna, daqui em diante chamada L1, pois é consenso entre os psicolinguistas que o processo de aquisição da L1 é compulsório e, portanto, se realiza sem esforço aparente. Todavia, a aprendizagem de L2 é difícil e requer muito esforço e atenção consciente.

Há vários fatores que contribuem para a dificuldade na aprendizagem de L2. Entre os mais relevantes e determinantes na diferenciação do grau de dificuldade entre os processos de aprendizagem de L2 e de aquisição da L1 está o ambiente em que esses dois processos se desenvolvem. Se o processo de aprendizagem da L2 for desenvolvido em uma comunidade linguística em que a língua alvo não é usada como via de comunicação, o grau de dificuldade é muito maior. Aqui, é conveniente distinguir-se dois ambientes de aprendizagem em que a L2 é desenvolvida: o primeiro é o ambiente em que a comunidade circundante é usuária da língua alvo, como na Índia, por exemplo, onde o inglês é usado normalmente como o segundo veículo de comunicação pela maioria da população. Nesse ambiente, o processo será denominado de *aprendizagem de segunda língua*, porque o aprendiz tem oportunidade de ouvir a língua alvo, usada como via de comunicação fora do ambiente de sala de aula. Outro exemplo do ambiente chamado de *aprendizagem de segunda língua* é o ambiente em que o aprendiz sai de seu país de origem e se desloca para o país falante da língua alvo, como, por exemplo, o estudo de inglês que o aprendiz falante de outra língua realiza nos Estados Unidos ou na Inglaterra. Em tais ambientes, o processo de aprendizagem pode ser facilitado por conta da possibilidade de interação direta no ambiente de uso da língua alvo.

O segundo ambiente de aprendizagem de L2 é aquele em que o processo se dá fora do contexto de uso da língua alvo; nesse contexto, o processo se torna mais difícil porque não há um contato interativo direto com a língua alvo em seu uso natural. Ao ambiente de aprendizagem realizada nesse contexto dar-se-á o nome de *aprendizagem de língua estrangeira* – doravante aqui mencionada como LE, pois o aprendiz tem um contato muito limitado com a língua alvo, no espaço restrito de uma sala de aula. Este é o ambiente de aprendizagem da maioria dos aprendizes de inglês no Brasil, por exemplo. E este é o foco da abordagem deste trabalho, que, considerando as dificuldades de aprendizagem,

principalmente da pronúncia, no ambiente de LE, tem como objetivo principal a investigação do papel do ensino de estratégias de aprendizagem consciente das relações grafêmico-fonológicas cujos valores são predizíveis e dos gestos fonoarticulatórios, para automatizar a pronúncia das vogais da língua inglesa (variedade norte-americana padrão).

Assim, a primeira preocupação com estabelecer a diferença entre o ambiente de aprendizagem de L2 e o ambiente de aprendizagem de LE justifica-se porque tal diferença não se restringe somente ao contexto espacial em que o processo se desenvolve, mas também e, principalmente, essa diferença se refere à própria natureza do processo de aprendizagem, pois não estabelecer a distinção dessa diferença de ambientes de aprendizagem pode implicar o não reconhecimento de uma das causas da grande dificuldade de aprendizagem enfrentada pela maioria dos aprendizes de inglês como L2, mormente dos aprendizes adolescentes e/ou adultos.

Todavia, a intenção de caracterizar a distinção entre os dois tipos de ambientes de aprendizagem, acima mencionados, parte do pressuposto de que não se pode negar a existência desse problema, pois o senso-comum evidencia a imensa dificuldade de aprendizagem demonstrada por uma grande parte dos alunos que ingressa em cursos de ensino da língua inglesa, sejam cursos institucionais públicos ou privados. Esses aprendizes não conseguem atingir seu objetivo principal que é o de adquirir o domínio das habilidades orais para se comunicar adequadamente nessa língua estrangeira. Mas, por que estes alunos não conseguem a fluência necessária para uma comunicação natural nessa língua, tornando-se frustrados?

As causas dessa frustração são tantas e tão variadas que seria difícil arrolá-las aqui, mas, certamente, entre as mais relevantes está a questão da pronúncia. Acresce salientar que na língua inglesa não há tanta previsibilidade nos valores fonológicos dos grafemas como há no italiano, no espanhol e no português, por exemplo: trata-se de uma língua escrita opaca. Um dos aspectos é que não há na língua inglesa regras de acentuação gráfica, como na língua portuguesa e em outras línguas romances, por exemplo. Essa opacidade requer do aprendiz de inglês num ambiente de LE um esforço árduo que muitas vezes o extenua, frequentemente provocando a desistência do seu projeto de aprendizagem.

Assim, para que se possa fazer um diagnóstico mais efetivo da situação, é necessário analisar mais profundamente o problema e testar

alternativas para facilitar o processo de aprendizagem, principalmente do aprendiz adolescente e/ou adulto. Dentre os fenômenos que dificultam tal aprendizagem, mencione-se o da transferência das estruturas linguísticas da L1 para a L2, o que é muito comum, principalmente no nível fonológico, mas no que nos ocupa nesta tese, o das relações grafêmico-fonológicas. Embora se deva reconhecer a dificuldade, o primeiro passo é conscientizar o aluno de que essa tarefa não é impossível.

Para iniciar uma reflexão sobre a maneira como se poderia facilitar, ou, pelo menos, atenuar a dificuldade sobre a aprendizagem da pronúncia da língua inglesa para aprendizes adultos, falantes do Português Brasileiro, doravante PB, podemos levantar a seguinte questão: Por que todo falante nativo do PB, alfabetizado ou não, consegue pronunciar de modo adequado as palavras da língua materna?

Em primeiro lugar, não se deve responder essa questão alegando que a língua portuguesa possui as regras de acentuação gráfica, que ajudam na pronúncia das palavras, até porque estamos nos referindo à língua oral. Assim, a resposta, então seria: porque todo falante nativo do PB, assim como o falante nativo do inglês ou de qualquer outra língua natural do mundo, é capaz de atribuir o acento adequado às palavras, ao produzi-las porque, no processo de aquisição de sua variedade sociolinguística, ao incorporar os itens lexicais ao seu dicionário mental fonológico, eles já carregam o acento que lhes é conferido pela comunidade de fala.

A atribuição do acento correto às palavras novas, com as quais o leitor estiver se defrontando pela primeira vez, decorre da transparência do sistema escrito do português, fixado pela genialidade de Gonçalves Viana no início do século XX. Por exemplo, leem-se como paroxítonas todas as palavras que terminam pelos grafemas “e”, “o”, “a”, seguidos ou não de “s” (as mais frequentes palavras com acento de intensidade), embora sem nenhum acento gráfico (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 70).

A grande dificuldade, porém, para o aprendiz da LE, e tanto maior quanto mais velho for, reside no fato de a capacidade da percepção categorial fonética, inata na criança declinar no primeiro ano de vida (SCLIAR-CABRAL, 2004), o que é a razão principal da dificuldade de adolescentes e adultos para aprenderem a pronúncia da LE. Para entendermos tal dificuldade, façamos uma reflexão mais aprofundada sobre as ideias desenvolvidas por Scliar-Cabral (2004) sobre esse tema.

1.1 A TEORIA DO DECLÍNIO DAS CAPACIDADES DISCRIMINATÓRIAS INICIAIS ENTRE OS SONS DA FALA

Considerando as dificuldades de aprendizagem da L2 por adolescentes e adultos, principalmente da pronúncia, no ambiente de LE, reiteramos o principal foco da abordagem deste trabalho, que é a investigação do papel do ensino de estratégias de aprendizagem consciente das relações grafêmico-fonológicas para automatizar a pronúncia previsível das vogais da língua inglesa (variedade norte-americana padrão).

O papel do ensino de estratégias de aprendizagem consciente de LE assume maior relevância no processo de aprendizagem da pronúncia visto que o aprendiz adolescente e/ou adulto já está compulsoriamente atrelado aos padrões fonológicos estruturais da L1, padrões estes que começam a ser adquiridos pela criança na sua primeira fase infantil, através da exposição à variedade sociolinguística da L1, calibrando os perceptos categoriais inatos que afinam com os dessa variedade sociolinguística e perdendo aqueles que dela discrepam, segundo Scliar-Cabral (2004). Conforme Scliar-Cabral (2004), esses perceptos categoriais começam a declinar concomitantemente com a aquisição dos padrões fonológicos que estão se firmando.

Em seu artigo, acima mencionado, sobre o declínio da percepção categorial fonética inata no primeiro ano de vida, Scliar-Cabral (2004), contribui ao debate sobre a interface entre as teorias fonológicas e as de processamento da fala. A questão principal, posta em discussão pela autora, refere-se à representação mental das unidades de processamento, ou seja, como as unidades fonéticas se estruturam na categorização perceptual, no cérebro da criança.

Segundo Scliar-Cabral (2004), esse processamento, no neonato, inicia pela percepção categorial inata que consiste na capacidade de discriminar as diferenças entre quaisquer sons possíveis em qualquer língua, independente da função de distinguir significados: esse processamento é efetuado pelos neurônios das áreas auditivas primárias, antes de qualquer especialização advinda da experiência com uma dada variedade sociolinguística. Já aos seis meses, os experimentos demonstram que os neurônios das áreas secundárias se especializaram, tendo começado a internalizar os padrões nos quais se distribuem os parâmetros fonéticos pertinentes a uma variedade sociolinguística, avançando a percepção categorial para a categorização perceptual, ou

seja, a criança começa a desenvolver a organização estrutural das unidades fonéticas, formando esquemas perceptuais ou protótipos de sua variedade sociolinguística que servirão de base para produção de outputs, a partir de esquemas para os gestos fonoarticulatórios dessa mesma variedade sociolinguística.

1.1.1 A percepção da fala

Scliar-Cabral (2004) chama a atenção para a maneira como a criança avança da percepção categorial para a categorização perceptual. Essa discussão é incentivada pela autora com a pergunta: Como os indivíduos identificam a cadeia da fala como sendo espécimes de sua própria língua, como a processam, como reconhecem suas unidades constitutivas, atribuindo-lhes sentidos, se não possuem algum tipo de conhecimento internalizado durante a aquisição de sua variedade sociolinguística? (SCLIAR-CABRAL, 2004, p. 79-87).

Vejam, pois, os argumentos usados por Scliar-Cabral, em favor da existência de uma forma de representação do conhecimento que permite ao falante nativo reconhecer as unidades constitutivas de sua língua materna:

Embora estejamos longe de evidenciar a forma de representação desse conhecimento, desde as mais concretas às mais abstratas possibilidades, desde a postulação de unidades mínimas como o traço fonético, o fonema, a sílaba, o morfema ou a palavra, é forçoso admitir que ela existe. Negá-la seria negar a existência de uma memória linguística permanente na qual está registrado o conhecimento que o indivíduo tem sobre sua variedade sociolinguística, conhecimento este necessário para a compreensão e produção de mensagens. (SCLIAR-CABRAL, 2004, p. 79-87).

1.1.2 A perda da sensibilidade para certos traços fonéticos

As capacidades discriminatórias entre os sons da fala, com as quais o indivíduo nasce, declinam, conforme Scliar-Cabral (2004), no primeiro ano de vida. Segundo ela, a criança, guiada inatamente (GOULD; MARLER, 1987), perde a sensibilidade para certos traços fonéticos já no primeiro ano de vida; mas, por outro lado, concomitantemente, a criança passa por experiências através da interação linguística que possibilitam realinhar categorias e estreitar ou ampliar seu âmbito perceptual (JUSCZYK, 1997 p. 73/74), confirmando a proposta de Aslin e Pisoni (1980) sobre o papel da experiência no desenvolvimento das capacidades perceptuais da fala para que as células do córtex afinem com tais categorias. “Estas capacidades inatas permitem ao infante ser sensível aos padrões sonoros do *input* e o ajudam a detectar, progressivamente, as regularidades inerentes à língua que está adquirindo” (SCLIAR-CABRAL, 2004, p. 79-87).

Assim, para Gould e Marler (1987, apud SCLIAR-CABRAL, 2004, p. 79-87), “[...] a noção básica que sustenta a aprendizagem inatamente guiada é a de que os organismos são pré-programados para aprender aspectos específicos e a aprendê-los de um modo específico”. No caso da percepção da fala, as capacidades perceptuais iniciais do infante lhe permitem capturar a informação necessária para o desenvolvimento subsequente destas capacidades, a fim de codificá-la na memória (JUSCZYK, 1997, p. 76).

É de muita relevância que se faça uma reflexão aqui sobre o que menciona Scliar-Cabral (2004) a respeito da capacidade do recém-nascido demonstrar sensibilidade para a percepção categorial, independentemente da exposição a uma dada língua. Como evidência disso, a autora apresenta o paradigma HAS (*high amplitude sucking*), quando ficou comprovada a discriminação categorial da oposição [+)/[-son] no par [ba]/[pa], desde 1 mês de idade (EIMAS et al. 1971).

O texto de Scliar-Cabral (2004) aborda ainda uma linha de pesquisa que procurou rastrear quais categorias são discriminadas e quando se dá o declínio de tais capacidades em favor dos parâmetros da língua que está sendo adquirida. Os resultados, segundo a autora, evidenciam que os bebês têm uma capacidade linguística geral para discriminar as oposições fonéticas de qualquer língua, as quais declinam gradativamente em favor dos parâmetros da língua que está sendo internalizada.

Entende-se, pois, que essas capacidades perceptuais inatas têm ativação limitada: à proporção que ocorre o realinhamento categorial, as capacidades discriminatórias inatas declinam. Neste ponto é que entra o papel da experiência a que se referem Aslin e Pisoni (1980), ou seja, ocorre a perda da sensibilidade para certos traços fonéticos, à medida que o âmbito perceptual passa, qualitativamente, a outro nível, quando tais traços passam a ter a função de distinguir significados, graças à exposição a contextos de uso linguístico.

Scliar-Cabral (2004) conclui o texto apresentando evidências empíricas sobre como a criança perde a sensibilidade para certos traços fonéticos, realinha categorias e estreita ou amplia seu âmbito de percepção, no processo de aquisição de sua variedade sociolinguística. Sua proposta se insere na adoção de modelos compensatórios de processamento, por um lado e, por outro, na interação entre os vários níveis de estruturação linguística.

Entende-se, pois, que os modelos compensatórios de processamento, propostos por Scliar-Cabral (2004), que podem ser aplicados, por exemplo, ao processo de alfabetização e letramento na L1, abrem espaço, também, para sua inserção no processo de ensino/aprendizagem da L2, através de modelos compensatórios similares, como o Modelo unificado de competição, proposto por MacWhinney (1987), visto que, se, por um lado, o adolescente e/ou adulto, perdem sua capacidade inicial para discriminar diferenças entre sons que não são pertinentes à variedade sociolinguística da língua que adquiriu, por outro lado, suas capacidades cognitivas e atencionais permitem direcionar a aprendizagem consciente das diferenças entre os fonemas e sua distribuição, na língua que está aprendendo.

Assim, a simples exposição a contextos de uso da língua, no caso da aprendizagem de LE – especificamente, na aprendizagem da pronúncia da língua inglesa por aprendizes adolescentes e/ou adultos não lhes é suficiente, em virtude da barreira para perceber as diferenças fonêmicas inexistentes na L1: propõe-se o ensino através de estratégias de aprendizagem consciente, no presente estudo, com uma metodologia que se apoia nos valores previsíveis dos grafemas que representam as vogais em dados contextos grafêmicos no inglês (variedade sociolinguística norte-americana padrão) e dos gestos fonoarticulatórios.

Por outro lado, no início da aplicação de tais estratégias, observa-se a sobreposição das regras de conversão grafêmico-fonológicas na variedade sociolinguística do PB dos sujeitos, progredindo para uma interlíngua de conversão: no início, suas produções linguísticas na língua

alvo são realizadas como se pertencessem a sua variedade sociolinguística – um recurso que o aprendiz iniciante de L2 utiliza para manipular seu acesso ao *input* da língua-alvo, com base na transferência das estruturas linguísticas da sua L1.

Esse recurso permite ao aprendiz transitar na comunicação em L2 usando uma forma linguística que não é a sua L1 nem tampouco a L2, mas um tipo de L3 – a Interlíngua, cuja teoria abordaremos a seguir.

1.2 A TEORIA DA INTERLÍNGUA

Mas o que vem a ser, de fato, a Interlíngua, no contexto de ensino e aprendizagem de L2, no contexto LE? Quais são suas características? Quais são suas vantagens e/ou desvantagens?

A resposta a tais questionamentos requer uma reflexão mais aprofundada sobre a teoria da interlíngua, com a finalidade de obtermos melhor compreensão dos processos que ocorrem no período da aprendizagem de L2, no contexto LE.

Segundo Rocha (2012), a teoria da interlíngua traz à tona a língua de transição (IL), que se configura no momento da aprendizagem da L2. É um recurso que o aprendiz utiliza como uma ponte entre a L1 e a L2, ou seja, o aprendiz produz uma língua que não é a sua L1, nem tampouco a língua alvo L2, mas que se configura como uma terceira língua, a Interlíngua, doravante, IL.

Segundo Selinker (1972, apud ROCHA, 2012), o surgimento da IL ocorre em uma “estrutura psicológica latente” no cérebro, que se torna ativa sempre que novos significados são produzidos em língua estrangeira pelo aprendiz. Este, ao ser exposto ao *input*, faz as devidas comparações entre a L1 e a L2 e estabelece alguns elementos de ambos os sistemas como sendo iguais.

Assim, no processo de aprendizagem de L2, o aprendiz faz uso do seu conhecimento sobre as estruturas da sua variedade sociolinguística para transferi-las para a língua alvo, em um processo chamado de transferência, que será analisado a seguir.

1.2.1 Processos de transferência de L1 para L2

Segundo Zimmer (2008, apud ROCHA, 2012), a L1 é usada como suporte para o desenvolvimento da L2, reiterando o conceito de transferência:

A transferência na aquisição da língua estrangeira é um fenômeno muito mais comum e complexo do que se imaginava há algumas décadas. No processo de aprendizagem da língua estrangeira, os aprendizes baseiam-se no conhecimento que têm de sua língua materna para compreender como a língua estrangeira é estruturada – seja no nível fonológico, morfossintático, semântico ou pragmático – e para produzi-la. Esse processo é chamado de transferência de propriedades da L1 para a L2. (ZIMMER, 2008, p. 4).

Portanto, o processo de transferência é um fenômeno que acompanha o aprendiz de L2 desde o início de sua aprendizagem. Segundo Zimmer (2006, apud ROCHA, 2012), a transferência da L1, no início da aquisição da L2, ocorre da seguinte maneira: os novos padrões da L2 sofrem a influência de padrões da L1 mais antigos e consolidados. Quanto aos traços da L1 na produção em L2, há transferência maciça de aspectos articulatórios da L1 para a L2, ou seja, o aprendiz lida com os novos itens lexicais como se pertencessem a sua variedade sociolinguística ou como se fossem constituídos de sequências de unidades acústico-articulatórias da L1.

Nesse estágio da aprendizagem, quando o fenômeno da transferência parece ser inevitável, cabe ao professor administrar o processo com o cuidado de evitar que esse processo se estenda indefinidamente a ponto de mumificar-se, mas, também, sem provocar a inibição do aprendiz com sobrecarga de correções. Por isso, quando o professor percebe que a transferência de estruturas da língua materna do aprendiz para a sua língua alvo começa a comprometer a compreensibilidade, deve saber que chegou o momento de intervir no processo com uma instrução explícita sobre a pronúncia, para evitar que a transferência se transforme em interferência, que, segundo Battistella (2010), é uma transferência negativa, que prejudica a comunicação na L2. Vejamos, então, os conceitos e a aplicação da instrução explícita.

Assim, embora a língua inglesa seja uma das línguas escritas que não dispõe de sinais diacríticos grafêmicos para efeito da prosódia, nem valores fonológicos previsíveis dos grafemas, em abundância, particularmente no que diz respeito às vogais da variedade sociolinguística norte-americana padrão, objeto desta tese, há algumas regras que possibilitam o ensino-aprendizagem consciente para condicionar a pronúncia das palavras. Portanto, um dos objetivos específicos deste trabalho é fazer um repertório das regras grafêmico-fonológicas previsíveis da pronúncia das vogais da variedade sociolinguística norte-americana padrão, com a finalidade de propiciar ao aprendiz adolescente e/ou adulto do inglês, como LE, a capacidade de reconhecer e aplicar tais regras no processo de aprendizagem da pronúncia dessa variedade, ou seja, tornar consciente o conhecimento de um processo que, na L1, se desenvolve no pré-consciente do falante.

Todavia, antes de se abordar o processo de aprendizagem consciente das regras grafêmico-fonológicas previsíveis da pronúncia das vogais da variedade sociolinguística norte-americana padrão, julgamos pertinente uma visão histórica sobre o ensino da pronúncia.

1.3 HISTÓRIA E FINALIDADE DO ENSINO DA PRONÚNCIA

Na sua abordagem sobre a história do ensino de línguas, Kelly (1969) diz que a pronúncia é a “Cinderela” no campo de ensino de línguas estrangeiras, pois os filólogos e linguistas têm dedicado muito maior espaço e tempo ao estudo da gramática e do vocabulário do que à pronúncia. Segundo ele, essa é a razão por que a aprendizagem da gramática e do vocabulário tem sido muito mais facilitada do que a da pronúncia, cujo estudo sistemático só começou no início do século XX.

Segundo Celce-Murcia et al. (1996), no campo do ensino das línguas modernas, duas abordagens gerais têm se desenvolvido no ensino da pronúncia: (1) uma abordagem imitativa-intuitiva e (2) uma abordagem linguística-analítica. Até ao final do século XIX, apenas a primeira abordagem era usada, sendo ocasionalmente suplementada com algumas observações impressionistas (frequentemente inadequadas) do professor ou do autor do material didático sobre os sons baseados na ortografia (KELLY, 1969).

Celce-Murcia et al. (1996) ressaltam ainda que o sucesso de uma abordagem imitativa-intuitiva depende da habilidade do aprendiz para

ouvir e imitar o ritmo e os sons da língua-alvo sem a intervenção de qualquer informação explícita; também se pressupõe a disponibilidade de bons modelos de audição, possibilidade essa que se viabiliza no campo de ensino de línguas, primeiramente, através dos discos fonográficos; depois, com as fitas-cassete e os laboratórios de língua, em meados do século XX e, mais recentemente, com o uso de CD's e DVD's.

Por outro lado, uma abordagem linguístico-analítica utiliza informação e instrumentos, tais como, o alfabeto fonético, as descrições articulatórias, o aparato vocal gráfico, o recurso da análise contrastiva, ou outros aparelhos suplementares de auxílio à audição, que explicitamente fornecem informação ao aprendiz e focalizam a atenção nos sons e ritmos da língua-alvo (CELCE-MURCIA et al., 1996). Essa abordagem foi desenvolvida para complementar - não para substituir - a abordagem imitativa-intuitiva, que foi tipicamente mantida como uma prática usada juntamente com a informação fonética.

Na sua abordagem sobre os vários métodos que se apresentam no cenário do ensino de línguas ao longo do século XX, Celce-Murcia et al. (1996) reconhecem que há métodos, tais como o *Grammar Translation* e o *Reading-based approach*, nos quais o ensino da pronúncia é irrelevante. Em tais métodos, o meio de instrução para o ensino da gramática e da compreensão de textos é a língua materna do aprendiz e a comunicação oral na língua-alvo não é o objetivo instrucional principal. Por isso, vamos nos concentrar na análise dos métodos cujo foco é o ensino e a aprendizagem explícita da pronúncia.

1.3.1 Instrução explícita sobre a pronúncia

É relevante lembrar que muitas discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras já foram abordadas em diferentes momentos do contexto educacional no Brasil e no mundo. Com isso, foram se configurando várias abordagens de ensino de língua estrangeira, desde a mais tradicional de todas - o método de tradução e gramática, até as abordagens conhecidas como comunicativas, hoje ainda muito utilizadas nas escolas.

Dentro desse panorama, segundo ROCHA (2012), é possível afirmar que, mesmo com a consolidação da perspectiva comunicativa e seu cunho dialógico, ainda há uma ênfase significativa no estudo de

língua estrangeira com foco na forma, através da análise das estruturas gramaticais, envolvendo a fonologia, a morfologia e a sintaxe.

Diante dessa perspectiva, Alves (2004, apud ROCHA, 2012), apresenta em seu trabalho um debate mais amplo quanto aos aspectos estruturais da língua-alvo. Seu estudo se refere à reflexão sobre a importância de se conduzir o aprendiz de L2 a observar atentamente os detalhes da forma constituinte no *input* linguístico a ele apresentado, estando os fenômenos fonético-fonológicos inclusos nesse exame. Sua pesquisa visa, dentre outras coisas, estimular a percepção do aprendiz, trabalhar a sistematização das regras linguísticas e contribuir para a aquisição fonológica das estruturas linguísticas do inglês, através do ensino explícito com base na forma.

Todavia, como os processos de ensino e aprendizagem de segundas línguas envolvem tanto abordagens explícitas como implícitas, é necessário melhor entendimento sobre as duas formas de abordagem. Para isso, retomamos as interpretações sobre as características teórico-conceituais apresentadas aos termos “explícito” e “implícito” no contexto do ensino e da aprendizagem de segundas línguas.

Apoiamo-nos em Zimmer (2006) para ampliar os conceitos até aqui expostos sobre o termo instrução explícita.

O termo “instrução explícita” deverá ser interpretado sob um sentido mais amplo, de modo a incluir não somente o trabalho de explicação da questão linguística per se, mas, sim, todos os passos pedagógicos que objetivam garantir aos alunos não somente a exposição, mas também o uso das formas linguísticas em questão, em meio a um contexto comunicativo de ensino. (ZIMMER, 2006, p. 130).

Dessa maneira, o entendimento de “instrução explícita”, que se apresenta como fio condutor de nossa pesquisa, abrange “além desse trabalho de sistematização, todo o procedimento pedagógico, tomado pelo professor, visando chamar a atenção, ressaltar ou revisar aspectos da língua-alvo que podem passar despercebidos pelo aprendiz” (ZIMMER, 2006, p. 130). Assim, pode-se dizer que o objetivo da instrução explícita é o desenvolvimento do conhecimento consciente, ou seja, aquele tipo de conhecimento que se “mostra verbalizável, analisável (que existe independentemente de seu uso e de sua efetiva aplicação na língua) e explanatório” (ELLIS, 1994, apud ALVES, 2004, p. 28). Ainda, segundo

Ellis (2003, apud Alves, 2004, p. 28), o conhecimento explícito é caracterizado por informações declarativas a respeito da linguagem.

Por outro lado, o conhecimento implícito, contrariamente ao conhecimento explícito, é algo intuitivo, automatizado e não verbalizável: é o conhecimento para o uso. Um bom exemplo disso, segundo ROCHA (2012), é o uso da nossa língua materna (L1). Quando nos expressamos nem ao menos paramos para pensar sobre o que dizemos e como dizemos. De acordo com Nascimento (2009, p. 16), o acesso a esse conhecimento é “rápido e fácil, o que conseqüentemente o torna disponível para uso na comunicação rápida e fluente”. Uma explanação para o conceito de aprendizagem implícita é apresentada por Ellis (2009, p. 3):

No caso da aprendizagem implícita, aprendizes se mantêm inconscientes do aprendizado que acabou de se efetivar, mesmo sendo evidente nas respostas behavioristas que dão. Assim, aprendizes não podem verbalizar o que aprenderam. No caso da aprendizagem explícita, os aprendizes são conscientes de que aprenderam algo e podem verbalizar o que aprenderam.

Segundo Nascimento (2009, apud ROCHA, 2012), há autonomia total em ambos os conhecimentos (implícito e explícito), não se explicitando qualquer relação entre eles (Hipótese da Interface Fraca). Por outro lado, numa outra compreensão, o conhecimento, um primeiro momento explícito, torna-se implícito posteriormente (Hipótese da Interface Forte). Uma terceira linha de pensamento prega que um conhecimento facilita a inserção do outro (NASCIMENTO, 2009).

Quaisquer que sejam os posicionamentos, eles provocam “controvérsia entre os psicólogos cognitivistas” (ELLIS, 2009, p. 8). Todavia, a perspectiva de nosso trabalho, aderindo à Hipótese da Interface Forte, encaminha uma postura em que o conhecimento explícito abre espaço para sua inserção no conhecimento implícito, propiciando a aprendizagem das estruturas fonológicas e, conseqüentemente, favorecendo a automatização da pronúncia da língua-alvo.

É útil, pois, rastrear como o ensino da pronúncia começou e evoluiu no decorrer do ensino-aprendizagem da L2, baseando-nos em Celce-Murcia et al. (1996).

1.3.2 Primórdios do ensino da pronúncia e suas repercussões

Segundo Celce-Murcia et al. (1996), no ensino de língua estrangeira pelo Método Direto, que ganhou popularidade no final do século XIX e início do século XX, a pronúncia é ensinada através da intuição e da imitação; os aprendizes imitam um modelo – o professor ou uma gravação – e tentam acompanhá-lo através da imitação e da repetição. Esse método era baseado na observação da maneira como a criança aprende sua língua materna e como crianças e adultos aprendem uma língua estrangeira em ambientes não instrucionais. Sucessores dessa abordagem são os vários métodos que são conhecidos como *métodos naturalistas*, incluindo os métodos de compreensão que dedicam um período de aprendizagem somente à audição antes de se iniciar a produção da fala. Como exemplos de tais métodos, pode-se mencionar o *Total Physical Response*, de Asher (1977) e o *Natural Approach*, de Krashen e Terrel (1983). Os proponentes dessa metodologia advogam que o foco inicial deve ser na audição sem nenhuma pressão pela fala, o que dá ao aprendiz a oportunidade de internalizar o sistema sonoro da língua-alvo. Quando os aprendizes começam, de fato, a falar, posteriormente, sua pronúncia deve, supostamente, ser muito boa, mesmo nunca tendo recebido instrução explícita sobre a pronúncia.

A principal crítica que se pode fazer a este enfoque é que ele não se aplica à situação de aprendizagem de LE por adolescentes e adultos, em virtude das limitações perceptuais às diferenças categoriais não pertinentes na L1, conforme já examinado na Teoria do declínio das capacidades discriminatórias iniciais entre os sons da fala.

1.3.3 A primeira contribuição linguística ou analítica para o ensino da pronúncia

Paralelamente ao ensino de língua estrangeira pelo Método Direto, segundo Celce-Murcia et al. (1996), a primeira contribuição linguística ou analítica para o ensino da pronúncia surge nos anos 1890 como parte do Movimento Reformador no ensino de línguas. Este movimento teve grande influência de foneticistas, tais como Henry Sweet, Wilhelm Viëtor e Paul Passy, que formaram a *International Phonetic Association* em 1886 e desenvolveram o *International Phonetic Alphabet* (IPA). A

construção do Alfabeto Fonético Internacional é resultado do estabelecimento da fonética como uma ciência dedicada à descrição e análise do sistema sonoro das línguas naturais. Com ele, torna-se possível representar com discriminação mais apurada os sons de qualquer língua porque, pela primeira vez, pode-se perceber uma relação consistente entre cada símbolo escrito e o som que ele representa.

Os foneticistas envolvidos nessa organização internacional, entre os quais muitos tinham também vasta experiência no ensino de LE, deram grande contribuição para influenciar o ensino das línguas modernas, advogando as seguintes noções e práticas:

- a forma da língua oral deve ser ensinada com prioridade;
- os resultados das pesquisas fonéticas devem ser aplicados ao ensino de línguas;
- os professores devem ser solidamente treinados em fonética;
- deve-se dar aos aprendizes treinamento fonético para criar bons hábitos de fala.

Quanto ao primeiro item, convém frisar que os sons representados pelos símbolos fonéticos do IPA não se referem a uma dada língua como um todo e, sim, a uma variedade sociolinguística desta mesma língua.

Os reflexos do Movimento Reformador no período de 1940 a 1950, conforme os relatos de Celce-Murcia et al. (1996) mostram que muitos historiadores do ensino de línguas (por exemplo, Howatt 1984) acreditam que o Movimento Reformador desempenhou um papel importante no desenvolvimento do *Audiolingualism* nos Estados Unidos e do *Oral Approach* na Inglaterra no período de 1940 a 1950 (exatamente a época da 2ª Guerra Mundial, quando urgia que os soldados aprendessem uma L2 com rapidez). Tanto nas salas de aula em que são aplicadas as abordagens audiolinguistas como nas abordagens orais, a pronúncia é um item de relevância prioritária e é ensinada explicitamente desde o começo da aprendizagem. O professor, por sua vez, faz uso das informações da fonética, tais como o sistema de transcrição visual (IPA modificado ou outro sistema) para demonstrar a articulação dos sons.

O professor frequentemente usa uma técnica derivada da noção de contraste nas estruturas linguísticas, conhecida como *minimal pair drill* – exercício que compara duas palavras que diferem em um único fonema no mesmo contexto. Esta técnica, baseada no conceito de fonema como **classe de sons** minimamente **distintiva** (BLOOMFIELD, 1933), é usada tanto na prática auditiva como na produção oral orientada. Abaixo, exemplos de pares mínimos, apresentados em materiais de ensino, no

nível de palavras e de sentenças escritas, embora o professor as leia para os alunos:

I. Contraste entre palavras

A	B
/i:/	/ɪ/
sheep	ship
green	grin
least	list
meet	mitt
deed	did

II. Contraste intra-sentencial

Don't sit in that seat.

III. Contraste entre duas sentenças

Don't slip on the floor.

Don't sleep on the floor.

Segundo Celce-Murcia et al. (1996), ao usar os *minimal pairs*, o professor faz com que os alunos pratiquem as habilidades auditivas. O professor diz duas palavras (por exemplo, “sheep, sheep” ou “sheep, ship”) ou as lê e pede aos alunos que decidam se elas são iguais ou diferentes.

Celce-Murcia et al. (1996) sugerem que os exercícios de prática discriminativa do tipo acima devem ser acompanhados de uma prática de produção oral e apresentam um modelo dessa prática oral para que os alunos exercitem, primeiro isoladamente, ou seja, lendo a lista A e a lista B e, em seguida, contrastando os sons da lista A com os da lista B, na chamada “Produção Oral Guiada” e, depois, que os alunos façam a leitura em voz alta, sem sua modelagem. Observe-se, neste exercício, que já há a prática de conversão dos grafemas aos respectivos fonemas e sua implementação em sons.

1.3.4 Abandono do ensino da pronúncia

Celce-Murcia et al. (1996) mostram que, no período de 1960, na visão do *Método Cognitivo*, influenciado pela gramática gerativa transformacional (CHOMSKY, 1957, 1965) e pela psicologia cognitiva (NEISSER, 1967), a língua passa a ser concebida não mais como resultado da formação de hábitos, mas como um conhecimento que todo o ouvinte falante nativo ideal tem. Assim, a pronúncia é negligenciada em favor da gramática e do vocabulário porque (1) uma pronúncia semelhante à do falante nativo é um objetivo irreal impossível de ser atingido (SCOVEL, 1969); e (2) o tempo seria mais efetivamente empregado no ensino de itens de aprendizagem mais factível, tais como estruturas gramaticais e vocabulário.

1.3.5 A pronúncia como item prioritário no processo de ensino

Como se pode observar nas discussões precedentes, as teorias de ensino de línguas frequentemente trocam de posição em relação ao ensino da pronúncia. Várias abordagens metodológicas colocam essa habilidade ora numa posição de vanguarda, como item prioritário do ensino de línguas, ora numa posição subestimada, na retaguarda do processo didático-pedagógico.

Todavia, deve-se reconhecer, como registram Celce-Murcia et al. (1996), que houve também, no período dos anos 1970, métodos que se diferenciaram do tratamento geralmente negligenciado à pronúncia, como é o caso do *Silent Way* (GATTEGNO, 1972, 1976) e do *Community Language Learning* (CURRAN, 1976), que tratam a pronúncia como item prioritário no processo de ensino. Esse aspecto de ambos os métodos é analisado a seguir.

Na abordagem metodológica do *Silent Way*, Celce-Murcia et al. (1996) destacam a acurada ênfase dada, desde a fase inicial da aprendizagem, tanto ao modo de articulação dos sons na produção da fala, como à forma de estruturação das palavras na sua combinação em frases. Não apenas os sons individuais dos fonemas são enfatizados a partir da primeira aula do *Silent Way*, mas também a combinação de sons, ou seja, a assimilação na junção de palavras na composição de frases (sândi

externo), a acentuação, a entonação, que modelam a produção de um enunciado.

Para descrever a metodologia do *Silent Way* no tratamento da pronúncia, Celce-Murcia et al. (1996) relatam que o professor, mantendo fidelidade ao nome do método, fala o mínimo possível, indicando através de gestos o que o aluno deve fazer. Isso inclui um sistema elaborado pelo qual o professor indica os padrões rítmicos da fala com um apontador. O número de sílabas de uma palavra é indicado pelo professor, usando os próprios dedos e os elementos de tonicidade são apontados com a indicação dos órgãos articuladores - seus próprios lábios, dentes, língua ou queixo.

O *Community Language Learning* (CLL), segundo Celce-Murcia et al. (1996), inspirado na teoria da aprendizagem centralizada no cliente-aluno, exemplificada por Carl Rogers (1951), é um método desenvolvido por Charles A. Curran (1976) para o ensino de segunda língua e de língua estrangeira. Uma aula típica numa sala de aula do CLL tem os seguintes procedimentos: os alunos sentam-se em torno de uma mesa onde consta um gravador – instrumento-chave do método. O orientador – o professor – fica de pé, atrás de um(a) do(a)s aluno(a)s, com as mãos sobre seus ombros.

Após falar enfaticamente, o orientador pede àquele(a) aluno(a) que diga alguma coisa na sua língua materna que ele ou ela desejaria ser capaz de dizer na língua alvo. Esse enunciado é, em seguida, traduzido na língua alvo pelo professor, que toma todo cuidado de fraseá-lo idiomáticamente. O orientador fornece a frase (dividida em pedaços [constituintes sintagmáticos] para facilitar a repetição); o(a) aluno(a) repete e, assim que ele(a) for capaz de produzir o enunciado inteiro fluentemente, é feita uma gravação desse enunciado em áudio.

Na fase seguinte da aula, a gravação do enunciado é apresentada aos alunos que confrontam a sua reprodução na nova língua alvo com a tradução palavra-por-palavra, fornecida pelo orientador. Em seguida, o professor pergunta se os alunos desejam praticar mais a pronúncia de qualquer palavra do novo enunciado que eles aprenderam. Se eles quiserem, o orientador volta a se posicionar atrás do(a) aluno(a) que solicitou a prática adicional e se envolve numa técnica chamada de *computador humano* [*human computer*]. O orientador/computador pode ser ligado ou desligado à vontade pelo(a) aluno(a), que pode solicitar ao computador a pronúncia correta de uma dada frase ou de parte de uma frase. Isso fornece a matéria-prima para o(a) aluno(a) imitar e repetir até que ele(a) fique satisfeito(a) com sua pronúncia.

Assim, pode-se considerar essa abordagem metodológica como intuitiva e imitativa como a do Método Direto, mas o seu conteúdo propriamente dito e os princípios que regem a sua prática pedagógica são centralizados no cliente/aprendiz e não no professor ou no livro texto.

1.3.6 O ensino da pronúncia até a década dos 90

A análise de Celce-Murcia et al. (1996) constata a difusão de uma nova teoria metodológica, que fica conhecida como *Communicative Approach* [Abordagem Comunicativa], que se inicia nos anos 80s e, até hoje, ainda tem a primazia no ensino de línguas. Essa abordagem mantém como finalidade primeira e central do ensino de línguas a comunicação. Este foco na língua como comunicação traz uma urgência renovada para o ensino da pronúncia, uma vez que as evidências empíricas indicam que há um limite crítico no nível da pronúncia para falantes não-nativos do Inglês, pois, quando eles ficam além desse limite, têm problemas de comunicação oral, independentemente do controle excelente e extensivo que possam ter sobre a gramática e o vocabulário da língua alvo (HINOFOTIS; BAILEY, 1980, on TESOL '80, p. 120-135).

Morley (1987, apud CELCE-MURCIA et al., 1996) sugere que há, atualmente, pelo menos quatro grupos de aprendizes da língua inglesa cuja comunicação oral necessita adquirir um alto nível de inteligibilidade e que, por isso, requer assistência especial na pronúncia:

1. assistentes de ensino em escolas e universidades em países de língua inglesa;
2. empregados, empresários e profissionais técnicos estrangeiros, em empresas e indústrias em países de língua inglesa;
3. empresários internacionais e diplomatas que precisam usar o inglês como sua língua franca de trabalho;
4. refugiados (adultos e adolescentes) em reassentamento e programas de treinamento vocacional que desejam remanejamento em países de língua inglesa.

Na opinião de Celce-Murcia et al. (1996), às quatro categorias de Moley, deve-se acrescentar pelo menos mais dois grupos:

5. professores de inglês como língua estrangeira que não são falantes nativos do inglês e que pretendem servir de modelo e fonte de insumo no inglês para seus alunos;

6. pessoas que trabalham em países de língua inglesa, como guias turísticos, garçons, funcionários de hotel, agentes alfandegários, e outros que usam o inglês para tratar com visitantes que não falam sua língua.

A sugestão de Celce-Murcia et al. (1996) é que o objetivo de ensinar a pronúncia do inglês para tais aprendizes não é a de torná-los semelhantes ao falante nativo do Inglês, pois, com a rara exceção de poucos indivíduos motivados e altamente dotados para a aprendizagem de línguas, tal meta é irreal. Uma meta mais modesta e mais realista é possibilitar os aprendizes a atingir o nível requerido, de modo que sua pronúncia não impeça a sua habilidade de comunicação.

Tendo estabelecido o nível de pronúncia inteligível, que é um componente necessário da comunicação oral, o passo seguinte é metodológico: como os professores podem melhorar a pronúncia de falantes ininteligíveis de inglês de modo que eles se tornem inteligíveis? Este é um problema para o Ensino Comunicativo de Língua, uma vez que os proponentes desta abordagem não têm lidado adequadamente com o papel da pronúncia no ensino de línguas, nem desenvolveram um conjunto aceitável de estratégias para ensinar a pronúncia comunicativamente.

À pergunta formulada acima, Celce-Murcia et al. (1996) começam a responder mostrando como ensinar pronúncia como parte dos procedimentos metodológicos do *Communicative Approach*, revisando os tipos de materiais sobre técnicas e práticas que têm sido usados tradicionalmente – e ainda estão em uso – para ensinar a pronúncia. Para isso, uma lista razoavelmente compreensível é fornecida a seguir:

1. *Ouvir e imitar*: técnica usada no Método Direto tem sido reforçada pelo uso de aparelhos-de-som, laboratórios de língua, e gravadores de vídeo.
2. *Treinamento fonético*: técnica do Movimento Reformador, pode envolver a transcrição fonética bem como uma leitura de um texto foneticamente transcrito.
3. *Exercícios de pares mínimos*: técnica introduzida durante a era audiolingual, começa no nível da palavra e em seguida passa para o nível da sentença.
4. *Pares mínimos contextualizados*: nessa técnica, o professor estabelece o contexto situacional, constituído de um sintagma nominal e um sintagma verbal (por exemplo, a blacksmith vs. shoeing a horse) e apresenta o vocabulário-chave para ser inserido no espaço entre os dois sintagmas (por exemplo, a *hits*

/ b. *heats*); em seguida, o professor pede ao aluno que selecione a opção adequada (a ou b), conforme abaixo:

Sentença núcleo

The blacksmith (a. hits / b. heats) the horseshoe.

Opção de resposta do aluno:

with the hammer / b. in the fire.

5. *Recursos visuais*: reforço à descrição do professor sobre como os sons são produzidos.
6. *Trava-língua*: técnica tirada das estratégias de correção da fala para falantes nativos (por exemplo, “She sells sea shells by the seashore.”).
7. *Exercícios de aproximação evolutiva*: técnica sugerida pelos estudos de aquisição da primeira língua pela qual os falantes de segunda língua são instruídos a refazer os passos que muitas crianças falantes nativas do inglês seguem enquanto adquirem certos sons sua língua materna. Assim, da mesma forma que as crianças frequentemente adquirem o som do /w/ antes de /r/, ou /y/ antes de /l/, os adultos que tem dificuldade de produzir o /l/ ou o /r/ podem ser estimulados a começar pronunciando palavras com a inicial /w/ ou /y/ e, em seguida, mudar para /r/ ou /l/, respectivamente. Diga-se de passagem que esta técnica carece de qualquer fundamento científico sobre as diferenças entre a aquisição da língua materna e a aprendizagem de LE por adolescentes e adultos.
8. *Prática de mudança vocálica e mudança acentual relacionada à afixação*: Uma técnica baseada nas regras da fonologia gerativa (CHOMSKY; HALLE, 1968), usada com aprendizes intermediários e avançados. O professor destaca a natureza compulsória da regra de troca vocálica e acentual da vogal em palavras etimologicamente relacionadas para conscientização; sentenças e textos curtos que contêm os dois membros de um par devem ser fornecidas como material de prática oral:

Troca de vogal: m_ime (i longo) m_im_ic (i breve);

Contexto sentencial: *Street mimes often mimic the gestures of passersby.*

Troca de acento: PHOTograph phoTOgraphy

Contexto sentencial: *I can tell from these **photographs** that you are very good at **photo**graphy.*

9. *Leitura em voz alta/recitação*: uma técnica que usa passagens ou scripts de diálogos para a prática de alunos em leitura em voz alta, focalizando o acento, a regulagem do tempo e a entonação. Essa técnica pode ou não envolver a memorização do texto, e geralmente usa gêneros da linguagem oral, tais como discursos, poemas, peças teatrais, e diálogos.
10. *Gravações da produção dos alunos*: gravações em áudio e vídeo de discursos gravados e espontâneos, conversações livres e de representações teatrais. A revisão subsequente desse tipo de material oferece a oportunidade para um *feedback* do professor e alunos bem como para o professor, aluno, e para auto-avaliação.

De acordo com Celce-Murcia et al. (1996), com exceção das duas últimas técnicas listadas acima, a ênfase no ensino da pronúncia tem se concentrado na produção do som no nível da palavra, tratando-a isoladamente, ou, quando tratada no nível da sentença, o ensino focaliza ambientes muito controlados ou artificialmente produzidos. Assim, embora as últimas duas técnicas propiciem uma prática no nível da fala, esse material é frequentemente transcrito na íntegra e muitas vezes a situação contextual apresentada é artificial. Há, portanto, muita dúvida quanto à eficácia da técnica de leitura *em-voz-alta* para a melhoria da pronúncia do aluno numa conversa espontânea.

O relato histórico de Celce-Murcia et al. (1996) mostra que, quando a abordagem comunicativa começou a ser aplicada ao ensino de línguas, em meados dos anos 70s, a maioria das técnicas e materiais acima mencionados, aplicada ao ensino da pronúncia no nível segmental, foi muito contestada, tanto na sua teoria como na sua prática, por ser considerada incompatível com o ensino de línguas para efeito de comunicação. Produtores de material didático e professores começaram a procurar maneiras mais apropriadas para ensinar a pronúncia. Assim, decidiram empregar a maior parte da sua energia ao estudo das características suprasegmentais da língua (por exemplo, ritmo, acento e entonação), focalizando o contexto da fala, com a finalidade de organizar um curso de pronúncia de curto-prazo para falantes não-nativos. McNerney & Mendelsohn (1992, apud CELCE-MURCIA et al., 1996), expressam essa ideia muito claramente:

[...] um curso de pronúncia de curto-prazo deve focalizar primeiro e com maior ênfase as características **suprasegmentais** da pronúncia porque elas têm o maior impacto na compreensibilidade do inglês do aluno. Há evidências de que, ao dar prioridade aos aspectos **suprasegmentais** do Inglês, não apenas a compreensibilidade do aprendiz melhora, mas é também menos frustrante para os alunos porque mudanças maiores podem ser efetuadas em menor tempo.

A importância da pronúncia no processo de ensino/aprendizagem de LE tem sido ressaltada com muita ênfase em pesquisas mais recentes, como veremos a seguir.

1.3.7 Pesquisas mais recentes sobre o ensino-aprendizagem da pronúncia do inglês como LE

De acordo com Schaetzel (2009), as discussões e pesquisas mais recentes sobre o ensino e aprendizagem do Inglês como LE têm enfatizado a importância da pronúncia, especificamente do acento, da entonação e do ritmo para a compreensibilidade da comunicação oral de falantes não nativos.

Para explicar o termo *sotaque* (accent, em inglês), Schaetzel (2009) faz uso da definição dada ao termo por Crystal (2003, p. 3, tradução nossa): “efeito auditivo cumulativo das características de pronúncia que identificam de onde uma pessoa é, regionalmente ou socialmente”.

Para caracterizar o termo *sotaque*, no contexto do ensino/aprendizagem de L2, Schaetzel (2009), relata que muitos aprendizes adultos do Inglês claramente identificam-se por um tipo de pronúncia peculiar de falantes não-nativos. Por isso, alguns linguistas defendem a ideia, conhecida como Hipótese do Período Crítico, segundo a qual o aprendiz de segunda língua precisaria começar sua aprendizagem antes dos sete anos de idade, a fim de possibilitar o desenvolvimento de uma pronúncia semelhante à do falante nativo (LENNEBERG, 1967). Todavia, pesquisas mais recentes sugerem que o ambiente e a motivação, na aprendizagem, podem ser fatores mais importantes no desenvolvimento de um tipo de pronúncia mais aproximado à do nativo

do que o fator-idade, na aquisição (MARINOVA-TODD; MARSHALL; SNOW, 2000).

Portanto, a identificação das características da pronúncia do aprendiz e seu impacto na inteligibilidade pode ajudar os professores a intervir em certas características recorrentes na pronúncia de aprendizes adolescentes e adultos, falantes do PB. O objetivo maior da instrução é propiciar ao aluno o desenvolvimento da capacidade de produzir discurso inteligível. Para isto, segundo Harmer (1991), a boa pronúncia é necessária, mas a “pronúncia perfeita” não é.

A propósito, o entendimento de Harmer (1991) sobre o que é considerado essencial na aprendizagem da pronúncia é reforçado por Munro e Derwing (1999) ao observarem que mesmo numa fala fortemente marcada pelo sotaque estrangeiro pode haver comunicação inteligível e que erros prosódicos (isto é, erros de acento, de entonação e de ritmo) podem afetar a inteligibilidade muito mais do que erros fonéticos (isto é, erros dos segmentos).

A esse respeito, Lima-Junior (2008) afirma que o domínio da pronúncia de uma L2 é imprescindível para um bom comando dela. Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996, p. 7) apud Lima-Junior (2008, p. 750), por exemplo, mencionam um nível limiar para a pronúncia do inglês para não nativos. De acordo com as autoras, “se [falantes não nativos] se encaixarem abaixo desse limiar, eles terão problemas de comunicação oral, não importando o quão excelente ou extenso seja seu controle da gramática e do vocabulário do inglês”. Também Morley (1994, p. 67), além de iniciar seu artigo afirmando que a pronúncia é criticamente importante, declara, na introdução de sua antologia de artigos sobre pedagogia e teoria da pronúncia, que “pronúncia inteligível é um componente essencial da competência comunicativa” (MORLEY, 1994, p. 1). Ainda Pennington (1996, p. 2) aponta os sons, por serem “a base de todas as unidades linguísticas superiores”, como os responsáveis pela diferenciação de significado lexical, gramatical e até mesmo pragmático.

Além disso, ainda segundo Lima-Junior (2008), são inumeráveis os exemplos em forma de anedota de situações frustrantes, e até constrangedoras, pelos quais aprendizes de uma língua podem passar por não terem o comando necessário da sua pronúncia. Kelly (2000, p. 11), por exemplo, imagina um aprendiz em um restaurante pedindo *soap* em vez de *soup*, devido à falta de controle da pronúncia, o que, sustentando a posição de Pennington (1996), representa uma diferença léxica causada por um som mal pronunciado. Também Celce-Murcia, Brinton e

Goodwin (1996) imaginam um turista nos Estados Unidos pedindo *batter* em vez de *butter* e recebendo, no lugar de manteiga, um olhar estranho. Imagine, por último, um aprendiz de inglês querendo dizer “*I saw a sheep in the farm*” mas troca o fonema /i:/ por /ɪ/ – em sua mente trocando “apenas um sonzinho”. Nesse caso, a comunicação é completamente prejudicada, pois ele acabará dizendo que viu um navio na fazenda.

Por essa razão, as pesquisas sobre pronúncia e ensino enfatizam tanto os sons da língua alvo (vogais e consoantes) quanto suas características suprasegmentais, ou seja, os efeitos prosódicos que se estendem além de um som – tais como acento, entonação de uma palavra e de uma sentença, e o ritmo da fala (CRYSTAL, 2003; FLOREZ, 1998; LOW, 2006; MUNRO; DERWING, 1999).

Tendo em vista o inglês ter se tornado uma língua internacional, segundo Schaetzel (2009), os professores precisam conscientizar-se de que seus alunos adultos se comunicarão com falantes nativos e não-nativos do inglês fora da sala de aula (por exemplo, com um colega de sala ou com um chefe no trabalho que pode ser um falante nativo do bengali, do espanhol ou do chinês). E, para corroborar essa ideia, Schaetzel (2009) menciona um trabalho seminal de Jenkins (2000) sobre a fonologia do inglês como língua internacional, no qual essa autora estudou as características fonológicas que causaram quebra na comunicação entre dois falantes não nativos do inglês que tentavam interagir comunicativamente. Esse estudo demonstrou que características específicas de pronúncia devem ser aprendidas a fim de possibilitar a um falante não nativo a capacidade de produzir discurso inteligível. Jenkins (2002) dá a estas características mínimas de pronúncia o nome de *língua franca core* [língua franca básica (tradução nossa)]. Segundo Jenkins (2002), os professores de aprendizes adultos de inglês devem conscientizar-se de que a meta de melhorar a pronúncia para muitos aprendizes adultos deve ser a inteligibilidade mútua, não a perfeição.

Com base nas ideias apresentadas acima, Schaetzel (2009) sugere o uso de algumas estratégias instrucionais para o ensino da pronúncia que podem ajudar os alunos a satisfazer suas necessidades pessoais e profissionais. Por exemplo, os professores podem explorar os seguintes pontos:

- cultivar atitude positiva sobre o conceito de *correção*;
- identificar características específicas de pronúncia que causam problemas aos aprendizes;
- conscientizar os aprendizes sobre as características prosódicas da língua (acento, entonação, ritmo);

- focalizar o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes.

Para desenvolver a atitude positiva em relação ao conceito de correção, no primeiro ponto, Schaetzel (2009) sugere que os professores devam criar uma atmosfera na sala de aula na qual a L1 dos alunos seja respeitada ao mesmo tempo em que os aprendizes trabalhem para desenvolver sua pronúncia do inglês com a finalidade de serem entendidos. Para fazer isto, os professores devem primeiro explicar as variedades do inglês nos Estados Unidos e as outras variedades do inglês falado em outros países do mundo, mostrando como essas variedades se desenvolveram. Assim, pode-se ajudar os alunos a melhorarem suas características específicas da pronúncia.

Quanto às características específicas de pronúncia, no segundo ponto, Schaetzel (2009) informa que os linguistas têm tentado identificar, através de análises contrastivas, potenciais dificuldades de pronúncia de aprendizes de inglês, falantes de determinadas línguas. Segundo Schaetzel (2009), a Hipótese da Análise Contrastiva propõe que, ao se contrastarem as características de duas línguas, as potenciais dificuldades que o aprendiz de língua vá encontrar possam ser antecipadas (CRYSTAL, 2003; FRIES, 1952). Características de muitas línguas foram catalogadas por linguistas, mas não foi possível prever sistematicamente quais áreas do inglês seriam difíceis para falantes de determinadas línguas nativas.

Schaetzel (2009) menciona uma versão da hipótese que focalizada a experiência de cruzamento linguístico pela qual experiências linguísticas prévias tenham impacto na forma como uma nova língua é aprendida (BROWN, 2000; WARDHAUGH, 1970), mas, segundo Schaetzel (2009), essas experiências não têm valor de previsibilidade consistente. Todavia, esse autor reconhece que, a partir desse trabalho, os linguistas foram capazes de desenvolver listas de sons que os falantes nativos de determinadas línguas podem achar problemáticos na aprendizagem do inglês. Por exemplo, os falantes das línguas asiáticas podem ter dificuldade para produzir os sons /l/ e /r/ os falantes do espanhol podem ter dificuldade para distinguir entre a produção dos sons correspondentes aos grafemas “sh” e “ch”. Estas listas de experiências prévias de línguas específicas estão disponíveis em textos de pronúncia, tais como *Sounds Right* (BRAITHWAITE, 2008) e em programas de *software* de pronúncia, tais como *American Speech Sounds* (HISER; KOPECKY, 2009).

Schaetzel (2009) sugere ainda que os professores possam também aprender muito observando os aprendizes de inglês nas suas aulas enquanto eles estiverem em interação comunicativa. Essas observações permitirão aos professores notar o ponto em que a comunicação é quebrada e determinar as características de pronúncia que causaram a quebra da comunicação. Com isso, os professores podem identificar as características de pronúncia que eles têm que priorizar em suas aulas. Quando os alunos estão fazendo apresentações ou trabalhando juntos em pares ou grupos, o professor deve usar um *checklist* para anotar quando um aluno não é entendido ou quando vários alunos cometem os mesmos erros de pronúncia. Esta informação pode tornar-se material para aulas subsequentes de pronúncia.

O *checklist* pode também ser usado para conscientizar os aprendizes sobre as características específicas da fala que potencialmente podem causar problemas de inteligibilidade e assim ajudá-los a desenvolver suas próprias metas de pronúncia. Professores e alunos podem trabalhar juntos para formular um perfil de pronúncia do aluno que inclua (a) um repertório dos sons e padrões de pronúncia que o aprendiz produz bem e aqueles que o aprendiz quer mudar e (b) um questionário sobre quando e como o aprendiz usa o Inglês (GRANT, 2010, p. 1-8). Este perfil pode ajudar os aprendizes a desenvolver metas de pronúncia e checar seu progresso no atingimento dessas metas.

Schaetzel (2009) aborda o terceiro ponto das suas estratégias instrucionais para a melhora da pronúncia, ou seja, a conscientização dos aprendizes quanto às características prosódicas da língua, ressaltando que as características prosódicas da língua são extremamente importantes para a compreensibilidade. Por isso, os professores devem incluir o treinamento prosódico na instrução (BAILLY; HOLM, 2005; GAUTHIER; SHI; YI, 2009; O'BRIEN, 2004). Esse treinamento deve começar com atividades auditivas. Por exemplo, os professores podem pedir que os alunos ouçam enunciados com entonação ascendente em *yes/no questions*, comparar a entonação interrogativa em inglês com a da sua língua nativa, e então imitar diálogos, encenar peças (consultar O'BRIEN, 2004), e assistir a vídeos nos quais *yes/no questions* são usadas (por exemplo, HARDISON, 2005).

Para reiterar a importância das características prosódicas da língua, Schaetzel (2009) sugere ainda várias atividades que ajudarão a melhorar a pronúncia dos aprendizes. Essas atividades são pontuadas a seguir.

1.3.7.1 Foco no acento da palavra

Há várias atividades que os professores podem desenvolver para ajudar o aluno a usar o acento da palavra corretamente.

Guiar exercícios de percepção sobre duration of stress (duração do acento), *loudness of stress* (intensidade do acento), e *pitch of stress* (tonalidade do acento): esses exercícios ajudarão os aprendizes a reconhecer a diferença entre as sílabas mais intensas e as sílabas átonas (DALTON; SEIDLHOFER, 1994; FIELD, 2005). Por exemplo, os aprendizes podem ser ensinados a reconhecer onde o acento incide em palavras com duas ou mais sílabas, aprendendo as regras sobre a acentuação de palavras (por exemplo, o acento primário ocorre na primeira sílaba nas palavras compostas tais como **airport**, **laptop**). Os aprendizes podem também usar um programa computadorizado de pronúncia, tal como o *American Speechsounds* (HISER; KOPECKY, 2009), para aprenderem sobre a duração e altura do acento.

Fazer exercícios sobre o reconhecimento e a produção de sílabas fracas, sílabas átonas (DALTON; SEIDLHOFER, 1994; FIELD, 2005): por exemplo, um exercício ajuda os aprendizes a identificar erros – reconhecimento computadorizado de voz – que ocorreram por causa da pronúncia errada das formas da vogal fraca (exemplo, “Alaska if she wants to come with us” em vez de “I’ll ask if she wants to come with us” (HANCOCK, 1998, p. 80)).

Apresentar regras de pronúncia para o acento (DALTON; SEIDLHOFER, 1994; KENWORTHY, 1987): por exemplo, ensinar aos aprendizes que nos pronomes reflexivos, o acento é sempre na sílaba -self (exemplo, **myself**, **ourselves** (GRANT, 2010, p. 57)).

Ensinar o acento da palavra quando ensinar vocabulário (FIELD, 2005): por exemplo, sempre que palavras novas são apresentadas, indique aos aprendizes onde incide o acento mais forte.

Usar exercícios análogos (FIELD, 2005): palavras que compartilham padrões de acento semelhante são mais fáceis para os aprendizes lembrarem (AITCHISON, 2003). Por exemplo, dê aos aprendizes uma lista de palavras com acento semelhante e peça a eles para formular a regra (exemplo, em advérbios de lugar compostos, tais como **inside**, **downstairs**, e **outdoors**, o acento incide na sílaba final (HANCOCK, 1998, p. 69)).

Em níveis mais altos, ensine aos aprendizes como dividir as palavras em sílabas e preveja onde o acento da palavra incide (FIELD, 2005): por exemplo, o número de sílabas em uma palavra pode ser

ensinado à turma com exemplos fornecidos pelo professor. O *Making Tracks board game*, jogado em pares (HANCOCK, 1998, p. 8), ajuda os aprendizes a dividir palavras em sílabas.

1.3.7.2 Foco em sílabas fracas (átonas)

Há muitos exercícios que o professor pode usar para focar as sílabas átonas, ou formas da vogal fraca, na fala conectada. Liang (2003) discute três estratégias para ensinar as formas da vogal fraca.

Usar palavras de significado puramente gramatical: apresente as formas fracas através da categoria gramatical, tais como artigos, pronomes, verbos auxiliares, e preposições.

Apresentar exercícios com sentenças em que apareçam tanto as formas fortes como as fracas: por exemplo, o professor pode ler uma passagem enquanto os aprendizes sublinham as formas fracas no texto.

Permitir que os aprendizes pratiquem usando formas fracas em conversação a fim de simular encontros com fala da vida real: por exemplo, o professor deve focar uma aula sobre a habilidade de fazer coisas. O aluno A pode desempenhar o papel de um entrevistador, e o aluno B pode ser o entrevistado. Aluno A apresenta uma lista de perguntas sobre as habilidades do aluno B de fazer coisas. Por exemplo, o aluno A pergunta: “Você sabe dançar?” O aluno B usa tanto a forma forte como a fraca da vogal em *can* e *can't* numa resposta como esta: “*I can't dance very well, but I can try*”.

Para ratificar a importância do desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, Schaetzel (2009) aborda o quarto ponto das suas estratégias instrucionais enfatizando que a principal meta do ensino e aprendizagem da pronúncia é o desenvolvimento da competência comunicativa, e não a completa ausência de sotaque (GATBONTON et al., 2005; HYMES, 1972; LOW, 2009; O'BRIEN, 2004; SAVIGNON 1997). Savignon (1997) apud Schaetzel (2009) enfatizou a necessidade do desenvolvimento de tarefas comunicativas significativas na sala de aula, inclusive as que enfocam a pronúncia. Segundo Schaetzel (2009), tais tarefas devem consistir em exercícios que relatem o uso diário do inglês, que incluem, por exemplo, encenações de pedidos que os aprendizes têm que fazer (exemplo, pedir ao chefe um dia de folga ou pedir a um caixa de banco o pagamento de um cheque). (consulte GRANT, 2010, “*Communicative Practice*” exercises).

Segundo Schaetzel (2009), os aprendizes podem tornar-se ouvintes cuidadosos nas suas próprias práticas de conversação. Este autor cita ainda Pitt (2009) para mostrar que os aprendizes necessitam de exposição a conversações de modo a que eles possam ouvir variações de pronúncia. Usando gravações em áudio e vídeo, especialmente com falantes de diferentes variedades do inglês, os professores podem dar oportunidade aos aprendizes de exposição significativa à variação de pronúncia e com isso aumentar sua competência comunicativa (FLOREZ, 1998).

Por fim, Schaetzel (2009) conclui seu texto declarando que embora haja desafios no ensino e aprendizagem da pronúncia do inglês, trata-se de uma área vital para a competência comunicativa dos aprendizes adultos da língua inglesa. Ressalta ainda que as pesquisas mais recentes têm lançado mais luz nas características de pronúncia a serem ensinadas, com destaque nas metas dos aprendizes, o que os torna mais motivados a melhorar sua pronúncia. Assim, ao incorporar as pesquisas atuais e suas implicações em suas práticas de ensino, os professores podem ajudar os alunos a alcançar as habilidades que eles precisam para uma comunicação efetiva em inglês.

No processo de ensino da pronúncia do inglês para aprendizes brasileiros, é imprescindível uma leitura do livro de Thaís Cristófaró Silva – *Pronúncia do Inglês para falantes do Português Brasileiro* – Editora Contexto, 2012.

Ao longo do livro, Cristófaró-Silva (2012) mostra a pronúncia marcada dos falantes do português brasileiro, como nas inserções de vogais em começo e final de palavras. Sempre que possível, a autora traça comparações entre a pronúncia do português brasileiro e do inglês, valendo-se, inclusive, de palavras semelhantes como nos exemplos “si” /si/ e “sea” /si/ ou “tu” /tu/ e “two” /tu/.

O constante retorno de Cristófaró-Silva (2012) ao sistema sonoro português, ancora as informações em algo que já é familiar ao aprendiz, mesmo que não tenha tido a acuidade auditiva direcionada para discriminar certas nuances da pronúncia de sua própria língua.

Ao comparar cada par de palavras do português – “a capa-acaba” e “peca-pega” –, segundo Cristófaró-Silva (2012 p. 58), pode-se observar que as vogais que precedem as consoantes vozeadas “bg” em *acaba*, *pega* são mais longas que as vogais que precedem as consoantes desvozeadas “pk” em *capa*, *peça*.

O inglês é uma língua que tem vogais longas e breves. Podemos inferir, então, que as vogais longas que precedem as consoantes vozeadas

– como em *leave* /li:v/ serão mais longas do que as vogais longas que precedem as consoantes desvozeadas – como em *leaf* /li:f/. Já as vogais breves que precedem as consoantes vozeadas – como em *live* /liv/ serão mais longas (embora breves) do que as vogais breves que precedem consoantes desvozeadas – como em *if* /ɪf/ (CRISTÓFARO-SILVA, 2012, p. 58-59).

Outro ponto positivo em Cristófaros-Silva (2012, p. 54) são os constantes comentários sobre as variações de pronúncia do inglês. Apesar de a ênfase maior focar as variantes inglesa e norte-americana, outras variações são apresentadas, como o dialeto rural do País de Gales, da Escócia e Irlanda.

1.3.8 Novas contribuições ao objeto da pesquisa

No processo de ensino-aprendizagem da pronúncia do inglês LE para aprendizes brasileiros adultos, como já mencionado anteriormente, é imprescindível a leitura do livro de Cristófaros-Silva – *Pronúncia do inglês para falantes do português brasileiro* – Editora Contexto, 2012.

Particularmente, em nossa pesquisa, a contribuição de Cristófaros-Silva (2012) foi inestimável. A leitura dessa obra já começou a nos empolgar a partir das primeiras páginas, com a narração das experiências da autora no seu próprio processo de aprendizagem da língua inglesa.

“Aprende-se a falar uma língua falando esta língua!” (p. 9). Esta primeira asserção, com que a autora inicia a seção de agradecimentos, é acompanhada pela apresentação de suas convicções sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE por adultos, ao afirmar “a aprendizagem de uma língua estrangeira por adultos está sujeita a, pelo menos, dois fatores: a organização do conhecimento sobre a língua a ser aprendida e a aplicação de tal conhecimento em situações concretas de uso”. (p. 9).

De fato, como ela mesma afirma, seu livro traz uma grande contribuição ao primeiro desses fatores, sobretudo em relação à organização do sistema sonoro do inglês, cuja aprendizagem será facilitada sobretudo ao aprendiz adulto, se for conjugada ao conhecimento sobre sua língua materna, uma vez que “a construção do sistema sonoro da língua estrangeira é baseada, primordialmente, no sistema sonoro da língua materna e tem interferência direta deste” (CRISTÓFARO-SILVA, 2012, p. 10).

Essa argumentação de Cristóforo-Silva (2012) vem referendar o objetivo de nosso trabalho, uma vez que as estratégias conscientes de aprendizagem-ensino da pronúncia, partem de um conhecimento velho – o sistema fonológico da L1, que vai servir como moldura para a construção do conhecimento do sistema sonoro da L2. Essa conjugação entre os dois sistemas pode ser demonstrado nas análises de vários estímulos de nossa pesquisa, como, por exemplo, através do estímulo “*mat*”, em que o grafema “a” é convertido, no pós-teste, no fonema /ɛ/, do PB, que embora não seja a conversão ideal no fonema /æ/, do inglês norte-americano padrão, todavia representa uma evolução na aprendizagem – uma aproximação do som ideal, que não existe no sistema sonoro do PB.

Assim, esse tipo de pronúncia aproximada, embora marcada pela sonoridade do PB – o chamado *sotaque*, permite a inteligibilidade e, portanto, constitui-se, ao menos na fase inicial da aprendizagem, numa conjugação entre os dois sistemas, o que facilita o acesso, em fase posterior, à produção ideal almejada.

Outro aspecto, comprovado em nossa pesquisa, é abordado no livro de Cristóforo-Silva (2012): “O falante do português brasileiro tende, tipicamente, a inserir uma vogal após a consoante final. Este aspecto é típico do falante brasileiro de inglês” (p. 59). Esse aspecto da pronúncia do aprendiz brasileiro pode ser demonstrado através da inserção da vogal epentética na maioria dos estímulos de nossa pesquisa, constituídos por palavras terminadas por consoante, como, por exemplo, nos estímulos *mat, about, carpet, met, meet, meat, pet, bit, sit, cut, music*.

Além da adição da vogal epentética no final das palavras mencionadas acima, também outro aspecto recorrente que marca a pronúncia do aprendiz brasileiro, conforme Cristóforo-Silva (2012, p. 101) é “o processo de palatalização de oclusivas alveolares [...]”, o que se reitera em nossa pesquisa em números muito expressivos.

Outros exemplos ainda de aspectos de pronúncia típicos do aprendiz brasileiro apresentados por Cristóforo-Silva (2012) podem ser ratificados pelos dados de nossa pesquisa, mas os exemplos acima já são suficientes para confirmar os postulados apresentados pela autora quanto à eficácia de um modelo de ensino-aprendizagem “[...] estritamente relacionado com a conjugação entre o conhecimento da língua materna e o conhecimento da língua estrangeira” (CRISTÓFARO-SILVA, 2012, p. 10).

Por outro lado, o acesso ao conhecimento da língua estrangeira, a que se refere Cristóforo-Silva (2012) – no caso, a língua inglesa,

principalmente na questão da aprendizagem das estruturas fonológicas por aprendizes adultos, será facilitado através de modelos de ensino-aprendizagem explícitos, por conta do declínio das capacidades discriminatórias iniciais entre os sons da fala, a que se refere Scliar-Cabral (2004), e dos fatores da interferência da L1 na L2, a que se refere MacWhinney (1987).

A seguir, apresentaremos o Modelo Unificado de Competição, proposto por MacWhinney (1987), um dos principais suportes teóricos para esta pesquisa que visa testar a eficácia do ensino consciente dos valores das vogais da variedade sociolinguística norte-americana do inglês em contextos grafêmicos determinados.

1.4 O MODELO UNIFICADO DE COMPETIÇÃO

1.4.1 Início: modelo de competição estendida

Para definir a teoria linguística formulada por MacWhinney (1987), no seu Modelo unificado de competição, ele se reporta a primeira versão, o Modelo de Competição Estendida, quando faz uso metafórico do vocábulo *competição* para expressar o processo que se desenvolve no cérebro do usuário-falante, na codificação dos enunciados da língua para produção, bem como no cérebro do usuário-ouvinte, na descodificação de tais enunciados para compreensão.

Na base desse modelo está o sistema de processamento que seleciona itens linguísticos entre várias opções disponíveis, a que o autor chama de *pistas*. A escolha do item linguístico é feita com base na força relativa de tais pistas. A analogia com a palavra *competição* está exatamente na ideia de um “combate” entre os itens selecionáveis em que o vencedor será a pista que demonstrar maior força, no sentido de primazia de adequação ao contexto de uso. Portanto, a analogia com o termo *competição* é feita com o propósito de expressar a ideia de “combate”, que é também enfatizada por MacWhinney (1987) ao usar outra metáfora, a palavra “*arena*”, para expressar o lugar onde esse “combate” se desenvolve – o cérebro do usuário – onde está armazenado um dicionário fonológico de itens lexicais, disponíveis para serem selecionados e utilizados em conformidade com a sua adequação contextual.

Para reforçar essa ideia, MacWhinney (1987) reitera que na L1, o falante nativo dispõe de um rol de pistas lexicais selecionáveis para o seu uso; uma delas terá a preferência do usuário por conta da força elocucionária que tal pista apresenta no seu contexto de uso. Todavia, na L2, a disponibilidade de pistas não é a mesma da L1. Por isso, o aprendiz, ainda muito limitado e não tendo outra opção de escolha, transfere pistas já disponíveis na L1 para processamento na L2. A esse processamento MacWhinney (1987) dá o nome de *transferência*.

A propósito, segundo MacWhinney (1987), nas arenas da audição e da articulação, por exemplo, o aprendiz de L2 processa transferências massivas de padrões estruturais da L1 para a L2. Isto ocorre, segundo este autor, porque as áreas cerebrais do aprendiz de L2 já estão ocupadas pelos padrões estruturais da L1 e, sendo assim, a melhor coisa que o aprendiz tem a fazer é encaixar as estruturas da L1 nas molduras da L2. Assim, com base nesses princípios, tenta-se mostrar evidências do processamento de pistas fonológicas para as formas lexicais escritas codificadas em grafemas, cujas estruturas silábicas na L1 já estão armazenadas no dicionário mental do aprendiz de L2. Isso deve facilitar o processo de aprendizagem para aprendizes adolescentes e/ou adultos de L2, uma vez que esses aprendizes tratam as novas palavras da L2 como se fossem compostas por segmentos de unidades articulatórias da L1 (MACWHINNEY, 1987).

Por conta do processo de transferência, MacWhinney (1987) concebe um novo modelo para dar conta tanto da aprendizagem da L1 como da aprendizagem da L2.

1.4.2 Desenvolvimento do modelo unificado de competição

MacWhinney (1987) agrega o adjetivo *unificado* ao título do seu tradicional modelo de competição, com a finalidade de unificar duas teorias de natureza oposta: a teoria de aquisição de L1 e a teoria de aquisição de L2. Por isso, sua primeira preocupação é justificar *por quê* e *como* dois processos aparentemente tão diferentes podem ser conduzidos em sentido convergente.

O primeiro passo dado por esse autor na direção de encontrar uma explicação plausível é reconhecer a diferença: a aquisição da L1 difere da L2 em três pontos fundamentais (MACWHINNEY, 1987, p. 69):

After all, we know that L1 acquisition differs from L2 acquisition in fundamental ways. First of all, while infants are learning about language, they are also learning about how the world works. Second language learners already know a great deal about the world. Second, infants are able to rely on a highly malleable brain that has not been committed to other tasks (MACWHINNEY, FELDMAN, SACCO, & VALDES-PEREZ, 2000). L2 learners are forced to map L2 forms onto neural territory already occupied by L1. Third, infants can rely on an intense system of social support from their caregivers (SNOW, 1999). Classroom L2 learners spend a few hours in a classroom and then reenter an environment where they speak L1 again. Learners acquiring L2 in a naturalistic context may use the second language in some narrow work contexts, but spend most of their time at home using L1.

Neste contexto, o termo *adquisição* não é usado por MacWhinney (1987) no mesmo sentido empregado por Krashen (1982), que distingue a *adquisição* como um processo implícito e subconsciente e a *aprendizagem* como um processo explícito e consciente. Nessa fase a criança também começa a aprender como o mundo funciona, o que não ocorre com os aprendizes da 2ª língua, que já o conhecem. Ela começa a lidar com os contextos culturais da sua comunidade, ou seja, a fase em que a criança começa a tomar consciência do modo como o mundo ao seu redor se organiza. MacWhinney (1987) ressalta, então, que o aprendiz de L2, ao iniciar sua aprendizagem, tem a seu favor o fato de já possuir um vasto conhecimento de mundo, o que pode atuar como fator positivo, facilitador da aprendizagem.

Ao apresentar a segunda diferença, o autor aponta um fator positivo em favor do aprendiz de L1, pois a criança dispõe de um cérebro maleável que ainda não está comprometido com outras tarefas, ao passo que o aprendiz de L2 é forçado a mapear as formas da língua alvo em um território neural já ocupado pelas estruturas da L1, conforme já se observou na teoria sobre o declínio da percepção categorial fonética inata no primeiro ano de vida (SCLIAR-CABRAL, 2004).

A terceira diferença é apresentada como favorável ao aprendiz da L1 porque a criança dispõe de um intenso sistema de suporte social oferecido pelas pessoas de seu convívio familiar e social, ao passo que o

aprendiz de L2 passa poucas horas numa sala de aula e, em seguida, retorna para o seu ambiente familiar e social, onde novamente só a L1 é usada. E, mesmo que a aprendizagem da L2 se dê em um contexto natural de fala, o aprendiz geralmente dispõe de oportunidades de usar a língua alvo em contextos muito limitados de trabalho e passa a maior parte do tempo em casa usando a L1.

Segundo MacWhinney (1987), à primeira vista, estas três diferenças poderiam sugerir que não faz sentido tentar desenvolver um modelo unificado de aprendizagem para L1 e L2. A propósito, o autor admite a opinião de outros pesquisadores que acham que os dois processos são tão diferentes que devem ser tratados por teorias totalmente separadas. Entre tais pesquisadores são mencionados Krashen (1994), para quem a L1 é baseada no processo da “aquisição” e a L2, no processo da “aprendizagem”. Outros pesquisadores também mencionados são Bley-Vroman, Felix, & Loup (1988); Clahsen & Muysken (1986), que advogam em favor de uma Gramática Universal, disponível à criança até à idade crítica e indisponível a aprendizes adultos de L2.

Todavia, embora reconhecendo a plausibilidade dos argumentos dos autores acima mencionados, MacWhinney (1987) chama a atenção para os micro-processos envolvidos tanto na aprendizagem da L1 como da L2, em que alguns mecanismos de aprendizagem são compartilhados pelos dois processos. MacWhinney (1987) ressalta ainda que, embora haja alguns processos altamente estratégicos, aplicáveis unicamente para a L2, e outros processos, cruciais na aquisição da L1, mas de menor relevância na aquisição de L2, há ainda alguns processos básicos que podem ser compartilhados concomitantemente pelos dois processos e que, portanto, justificam uma teoria unificada.

Como argumento em favor da teoria unificada, o autor acrescenta que a arquitetura básica do sistema linguístico e cognitivo é muito semelhante para monolíngues, bilíngues, e aprendizes de L2, o que motivou o autor a pesquisar e propor uma teoria unificada que funcione para os três grupos.

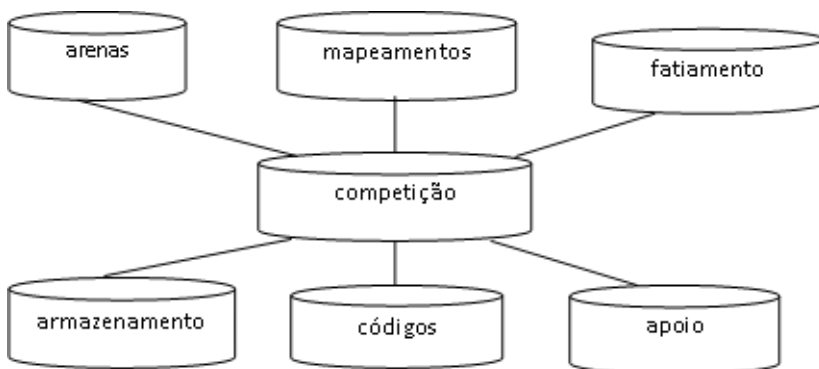
O principal argumento do autor do Modelo Unificado de Competição é o fato de ser a aprendizagem de L2 tão fortemente influenciada pela transferência da L1 que se torna impossível construir um modelo de aprendizagem de L2 sem levar em consideração a estrutura da L1. Assim, conclui o autor, em vez de se tentar construir modelos separados para a aprendizagem de L1, para a aprendizagem de L2, e para o bilinguismo, é mais sensato considerar o formato de um modelo unificado no qual os mecanismos da aprendizagem de L1 sejam vistos

como subconjunto dos mecanismos da aprendizagem de L2 e do bilinguismo.

Sobre esses mecanismos, o autor ressalta ainda que, embora não produzam o mesmo efeito no aprendiz de L2, tais mecanismos de aprendizagem de L1 são parcialmente acessíveis ao aprendiz de L2. Portanto, o modelo unificado é apresentado como mais adequado para a aprendizagem de L2 por ser mais simples e, por isso, mais eficaz. Além disso, o modelo unificado permite melhor compreensão não apenas do processamento da aprendizagem de L1 e de L2, mas também da dinâmica do processo de aquisição bilingual simultânea na criança.

A construção do modelo unificado é uma renovação do Modelo de Competição apresentado por Bates & MacWhinney (1982); e MacWhinney (1987a). É um trabalho empírico que propicia oportunidade para outras pesquisas na área do processamento da produção e da compreensão do enunciado. O modelo unificado serve de fundamento para tornar o modelo de competição mais abrangente. A abrangência do modelo é apresentada na Figura 1, abaixo:

Figura 1 – Modelo Unificado de Competição.



Fonte: MacWhinney (1987).

MacWhinney (1987, p. 70) explica que a figura 1 não deve ser interpretada como um modelo de processamento, mas como uma decomposição lógica do problema geral da aprendizagem de língua,

através de uma série de componentes menores, mas inter-relacionados entre si. Estes componentes são:

1.4.2.1 Competição

Como já mencionado anteriormente, MacWhinney (1987, p. 70) faz um uso metafórico bem apropriado da palavra *competição* para expressar um sistema de processamento que seleciona, entre várias opções, pistas fonológicas e lexicais disponíveis, que serão acionadas semanticamente, de acordo com a força elocucionária que cada pista apresenta no seu contexto de uso.

O autor esclarece ainda que, na versão clássica do modelo, o termo *competição* tinha como base um somatório de pistas e uma ativação semântica e, na versão estendida, *competição* tem como base, além do somatório de pistas e da ativação semântica, o processo da *ressonância*. Ao campo em que essa competição se realiza o autor dá o nome de *arenas*.

1.4.2.2 Arenas

MacWhinney (1987, p. 71), ainda fazendo uso do recurso da metáfora, define o termo *arenas* como espaços de combate linguístico onde ocorre a competição entre as pistas, que se constituem como opções de itens linguísticos, disponíveis para seleção e uso na elocução discursiva. Essas arenas, ou espaços discursivos, abrangem os quatro níveis linguísticos tradicionais, reconhecidos pela maioria dos modelos de processamento da linguagem – o fonológico, o lexical, o morfossintático e o semântico. De acordo com MacWhinney (1987), são oito os tipos de arenas: auditiva, lexical, morfossintática, interpretativa, de formulação da mensagem, de lexicalização expressiva, de planejamento da sentença, e de planejamento articulatório.

Para a maioria dessas arenas, foram formulados modelos computacionais de funcionamento, pois, segundo seu autor, elas não são vistas como módulos herméticos, mas como campos de jogo abertos a acolher o insumo de outras arenas, quando esse insumo se tornar disponível.

Segundo MacWhinney (1987, p. 72), no modelo unificado, o sentido do termo *competição* tem uma conotação levemente diferente em

cada uma das oito arenas competitivas, definidas abaixo por MacWhinney (1987, p. 73).

1.4.2.2.1 Arena auditiva

Na arena auditiva, a competição envolve o processamento de pistas para ativação das formas lexicais, com base em características *bottom-up*, que têm primazia no processo, mas inclui também a ativação *top-down*, que deve ocorrer sob condições que promovam a ressonância.

1.4.2.2.2 Arena lexical

Na arena lexical, a competição ocorre no interior de mapas topológicos (LI; FRKAS; MACWHINNEY), onde as palavras são organizadas de acordo com critérios semânticos e lexicais.

1.4.2.2.3 Arena morfossintática

Na arena morfossintática, há uma competição pela escolha da posição do item lexical no contexto frasal, ou seja, entre a ordem das palavras e os marcadores gramaticais, com base nas relações de valência (MACDONALD; PEARLMUTTER; SEIDENBERG, 1994; MACWHINNEY, 1987b).

1.4.2.2.4 Arena interpretativa

Na arena interpretativa, há uma competição entre fragmentos de modelos mentais, que ocorre quando o ouvinte procura construir um modelo mental unificado (MACWHINNEY, 1989), que possa ser codificado na memória de longo-prazo do usuário da língua (HAUSSER, 1999).

1.4.2.2.5 *Arena da formulação da mensagem*

Na arena da formulação da mensagem, há uma competição entre as metas comunicativas. As metas vencedoras serão tipicamente aquelas que têm a primazia de topicalização, ou seja, as que detêm a preferência de uso.

1.4.2.2.6 *Arena da lexicalização expressiva*

Na arena da lexicalização expressiva, há uma competição entre as palavras pela embalagem ou pela combinação sintagmática – seleção de pedaços de mensagem (LANGACKER, 1989).

1.4.2.2.7 *Arena do planejamento da sentença*

Na arena do planejamento da sentença, há uma competição entre frases, pela posição inicial, e uma competição entre argumentos, pelo preenchimento de espaços gerados por predicados (DELL; JULIANO; GOVINDJEE, 1993).

1.4.2.2.8 *Arena do planejamento articulatório*

Na arena do planejamento articulatório, há uma competição entre as sílabas, pela inserção em um padrão de *output* frasal rítmico (DELL et al., 1993).

Segundo MacWhinney (1987, p. 73), na produção, estas arenas envolvem a formação da mensagem, a ativação lexical, o arranjo morfossintático e o planejamento articulatório; na compreensão, as arenas competitivas incluem o processamento auditivo, a ativação lexical, a descodificação do papel gramatical, e a interpretação. O processamento em cada uma dessas arenas diferentes depende de combinações diferentes de rotas neurais.

MacWhinney (1987, p. 73) acrescenta ainda que, além das oito arenas competitivas listadas acima, aprendizes adolescentes e adultos de L2 fazem ainda uso de mais duas arenas, que competem pela seleção da forma ortográfica – uma, pela descodificação na leitura e, outra, pela codificação na escrita.

Para facilitar a compreensão acerca da função de cada uma das arenas no seu processo competitivo, MacWhinney (1987, p. 73), mais uma vez, usa termos metafóricos para expressar as estratégias de combates que se desenrolam no interior das arenas. A essas estratégias MacWhinney dá o nome de *pistas e mapeamentos*.

1.4.2.3 Pistas e mapeamentos

Desempenhando um papel central no Modelo Unificado de Competição, o signo linguístico, segundo MacWhinney (1987, p. 71), atua como um instrumento de mapeamento entre a forma e a função dos itens lexicais. A teoria do mapeamento é semelhante, em muitos aspectos, à teoria das opções linguísticas, articulada na gramática sistemática de Halliday (1966).

De acordo com essa teoria, no nível da produção da língua, as formas competem, na estrutura profunda subjacente, para expressar as intenções ou funções. Por outro lado, no nível da compreensão, as funções ou interpretações competem, linearmente, entre si, como pistas na estrutura de superfície.

Para exemplificar esse tipo de competição entre pistas na língua inglesa, MacWhinney (1987, p. 71), apresenta o posicionamento do item lexical na estrutura frasal, onde o sujeito antepõe-se ao verbo para expressar a sua função de marcador do agente.

Este autor cita ainda na estrutura do inglês outro exemplo na forma do pronome “*him*”, que expressa a função de gênero masculino e que desempenha o papel de objeto do verbo.

O enfoque principal do Modelo Unificado de Competição, como enfatiza MacWhinney (1987a), está no uso das formas como pistas para mapear tarefas a realizar, com a finalidade de desempenhar o papel de co-referência, e para reforçar a argumentação. Para ele, os mapeamentos são convenções sociais que devem ser aprendidas em cada uma das oito arenas linguísticas, incluindo a lexical, a fonológica, a morfossintática, e os modelos mentais.

Segundo MacWhinney (1987, p. 73), por tradição, o Modelo Unificado de Competição tem se apresentado através de trabalhos experimentais que focalizam a primazia de pistas para a seleção do agente, usando o procedimento de interpretação de sentenças simples.

Para exemplificar, ele diz que, nesses experimentos, os sujeitos da pesquisa ouvem uma sentença com dois substantivos e um verbo e são solicitados a identificar o agente.

Em alguns desses estudos, a tarefa envolve a identificação de outros elementos frasais, tais como do objeto-direto (SOKOLOV, 1988, 1989), do processamento da oração relativa (MACWHINNEY & PLEH, 1988) ou da função pronominal (MACDONALD & MACWHINNEY, 1990; MACDONALD & MACWHINNEY, 1995), mas geralmente a tarefa se restringe à identificação do agente. Às vezes, os itens são compostos por sentenças gramaticalmente bem-formadas, tais como *the cat is chasing the duck*. Outras vezes, há sentenças envolvendo competições entre pistas, como na sentença agramatical **the duck the cat is chasing*.

Dependendo da língua envolvida, as pistas variam e os estudos incluem pistas como a ordem-de-palavra, a concordância sujeito-verbo, a concordância objeto-verbo, o marcador de caso nominal ou marcador de caso preposicional, o acento, a topicalização, a animalidade, a omissão, e a pronominalização. No caso da ordem de palavras, a questão básica é sempre a mesma: Qual a ordem relativa da força de pista em uma dada língua e como essas forças de pista interagem?

Segundo MacWhinney (1987, p. 73), em inglês, a pista dominante para a identificação do sujeito é o posicionamento preverbal. Por exemplo, em inglês, na sentença *the eraser hits the cat*, o posicionamento preverbal do sintagma nominal *the eraser* o credencia como agente da sentença. Porém, numa sentença paralela em italiano ou espanhol, poderia ser colocado como agente o segundo sintagma nominal da sentença, ou seja, *the cat*. E isto ocorreria porque a pista de ordem-de-palavra não é tão forte em italiano ou espanhol como é no inglês.

Outro exemplo apresentado por MacWhinney para mostrar a pista dominante é a sentença em espanhol *el toro mato al torero*, (traduzida para o inglês pelo autor como “*The bull killed to-the bullfighter*”). Nessa sentença, há dois substantivos; o substantivo pós-verbal está precedido pelo marcador do objeto preposicional “a”, que, segundo MacWhinney (1987), no espanhol, é uma pista forte para marcar o objeto; assim sendo, para a identificação do sujeito dessa sentença resta como opção o outro nome que não foi marcado como o objeto.

Pode-se perceber na tradução literal do espanhol para o inglês que o uso da partícula “to” preposicionada ao segundo sintagma nominal da sentença é agramatical no inglês e foi usada por MacWhinney apenas com o propósito de mostrar que a regência verbal, neste caso, é diferente nas

duas línguas. A propósito, a inversão dos sintagmas nominais nessa sentença espanhola não alteraria as funções dos respectivos nomes e, portanto, não mudaria o significado da sentença. No inglês, uma tradução gramatical suprimiria a partícula “to” e o agente seria marcado pela força da pista do posicionamento pré-verbal.

Todavia, se traduzida para o português, por exemplo, essa sentença geraria uma ambiguidade (“o touro matou o toureiro”), porque o posicionamento preverbal do sujeito, no português, também não é tão forte quanto no inglês e não tem o marcador preposicional do objeto como o espanhol. Assim, a ambiguidade gerada na tradução dessa sentença para o português só poderia ser resolvida, na arena auditiva, pela entonação.

MacWhinney (1987, p. 73) mostra ainda que, para medir a força da pista, os experimentos do Modelo Unificado de Competição usam sentenças com pistas conflitantes. Por exemplo, na sentença *the eraser push the dogs*, as pistas da animalidade e da concordância sujeito-verbo favorecem o sintagma “the dogs” como agente. Todavia, a pista mais forte no inglês – a do posicionamento preverbal – favorece o sintagma “the eraser”, como agente, embora o sintagma nominal favorecido como agente pela força da pista do posicionamento pré-verbal conflite com a forma do núcleo do sintagma verbal.

Assim, os resultados desse experimento, segundo MacWhinney (1987, p. 73), demonstram, no caso do exemplo acima mencionado, que sujeitos adultos, falantes nativos do inglês, têm uma forte tendência a favorecer o sintagma “the eraser”, como agente, mesmo numa sentença em competição deste tipo. Porém, segundo o autor, nesse experimento, cerca de 20% dos participantes escolheram “the dogs” como agente. A escolha desses participantes ocorreu por dois motivos: primeiro, eles levaram em conta a força da pista da animalidade; segundo, percebendo a situação de conflito, eles sobrepujaram à força da pista do posicionamento preverbal a pista dos marcadores gramaticais que atuam na arena morfossintática, privilegiando o sintagma *the dogs* como agente. Todavia, esses percentuais ratificam que, no geral, a pista do posicionamento preverbal prevalece no inglês.

Para medir a validade da pista nas várias línguas analisadas pelos pesquisadores, foi utilizada uma contagem no texto que permitiu listar as pistas em favor de cada substantivo segundo a disponibilidade relativa e a confiabilidade de cada pista. A disponibilidade da pista é definida como a presença da pista em algumas formas contrastivas. Por exemplo, se ambos os substantivos numa sentença têm a característica da animalidade, como na sentença *the cat is chasing the duck*, então a pista da animalidade

não é disponibilizada como contraste, prevalecendo, nesse caso, a pista do posicionamento preverbal.

Portanto, pelo que já se viu até aqui, pode-se concluir que a seleção das pistas é feita pelo critério de mapeamento das forças que atuam nas arenas competitivas. Porém, há questões de fundamental relevância que precisam ser colocadas em discussão para melhor compreensão sobre a natureza e a função de tais pistas: o que, de fato, caracteriza o processo de mapeamento de pistas? Qual é o instrumento de mapeamento, ou seja, o mapa da pista? É um som? Uma palavra? Uma frase? Uma sentença? Todas essas questões e outras mais precisam ser colocadas em discussão para que se possa obter uma resposta satisfatória.

Na presente pesquisa em que o foco é direcionar a atenção consciente do aprendiz para os valores predizíveis dos grafemas vocálicos na variedade do inglês norte-americano, valendo-nos dos dados estatísticos, demonstraremos a competição entre as pistas no sistema grafêmico-fonológico do PB e as do sistema grafêmico-fonológico da variedade do inglês norte-americano.

Novamente, uma figura metafórica aparece no contexto explanatório de MacWhinney para apresentar sua teoria do Modelo Unificado de Competição: o mapa. Todos sabem o que é um mapa e também que há vários tipos e tamanhos de mapa, dependendo do objetivo do mapa, é claro. No caso do Modelo Unificado de Competição, MacWhinney (1987) explica que o processo de mapeamento consiste na demarcação do espaço em que as pistas lexicais e fonológicas atuam no contexto das arenas competitivas. A esses espaços demarcados, MacWhinney (1987) dá o nome de *chunking*.

1.4.2.4 Chunking

Primeiro, é preciso encontrar um termo, em português, que traduza com fidelidade o sentido que tem o termo “*chunking*”, em inglês, no contexto empregado por MacWhinney (1987).

Consultando o *Collins Cobuild English Dictionary* (1987), pode-se concluir que o sentido do substantivo *chunk*, em inglês, pode ser traduzido para o português pela palavra *pedaço*, ou seja, uma parte componente de alguma coisa maior. Na forma “*chunking*”, o sufixo *-ing* é um morfema marcador de nominalização verbal, para dar sentido à ação de dividir alguma coisa em partes menores.

Assim, o termo “chunking” é usado por MacWhinney (1987) para expressar o processo de divisão de um enunciado maior em pedaços menores para facilitar o processo de internalização do significado. Então, o termo “chunking” será, doravante, convencionalmente tratado aqui como *fatiamento*.

Assim, para MacWhinney (1987), o modelo unificado assegura que os aprendizes podem controlar o mapeamento das pistas em vários níveis de fatiamento, considerado como um mecanismo básico de aprendizagem apresentado no modelo cognitivo geral de Newell (1990), assim como nos modelos das redes neurais. MacWhinney (1975b) tratou os níveis de fatiamento em termos de três processos denominados de *rota*, *analogia*, e *combinação*.

A rota é um processo que envolve a extração de grandes fatias de enunciados que podem, mais tarde, ser divididas em fatias menores. A analogia é o processo de extração de novos padrões com base na comparação entre fatias armazenadas. Além disso, é importante reconhecer que pequenas fatias armazenadas na memória podem ser combinadas em fatias maiores procedimentalizadas (ELLIS; BEATON, 1995).

Em geral, então, segundo MacWhinney, o fatiamento pode ser visto como uma série de processos que pode construir itens novos a partir dos itens velhos, já arquivados na enciclopédia mental do usuário da língua.

De acordo com MacWhinney (1987), para os aprendizes de segunda língua, o domínio de um conjunto complexo de padrões flexionais é um desafio particularmente atemorizante. Estes problemas são resultantes de uma tendência dos aprendizes de L2 a fracassar na tentativa de captar fatias frasais relativamente grandes.

Essa dificuldade deverá ser atenuada, por exemplo, se falantes do inglês, aprendizes do alemão como L2, não somente captarem que *Mann* significa “*man*”, mas também aprenderem frases tais como *der alte Mann* e *ein guter Mann*, então eles não somente sabem o gênero do substantivo, mas também têm uma boa base para adquirir o paradigma da declinação.

Se o aprendiz conseguir armazenar uma fatia maior deste tipo, a partir de uma fatia menor já armazenada, então as regras da gramática poderão emergir a partir do processamento análogo ao das fatias armazenadas.

Segundo MacWhinney (1987), o fatiamento pode também conduzir à melhoria na fluência. Por exemplo, em espanhol, os aprendizes de L2 podem combinar o fatiamento no plano para *buenos* com o plano

para *dias* para produzir *buenos dias*. Em seguida, eles podem combinar esta fatia com *muy* para produzir *muy buenos dias* “*very good morning*”. O fatiamento permite ao aprendiz de espanhol como L2 contornar problemas, como, por exemplo, com a pluralização do nome, com o marcador de gênero, e com a concordância, o que, de outra forma, teria que ser explicado em detalhes para cada combinação.

Embora o aprendiz entenda o significado das três palavras na frase “*muy buenos dias*”, a unidade pode funcionar como uma fatia, portanto, acelerando a produção.

Na presente pesquisa, o fatiamento diz respeito às menores unidades na cadeia escrita e oral, uma vez que os estímulos são palavras escritas, cujas unidades menores, os grafemas, terão que ser fatiados e, a seguir, associados ao seu respectivo fonema, realizado pelo respectivo som.

No entanto, é preciso lembrar que a combinação de fatias menores já aprendidas e armazenadas na memória do aprendiz como novas fatias a aprender só poderá ser bem sucedida através de um sistema eficaz de *armazenamento*, o que será analisado a seguir.

1.4.2.5 Armazenamento

Segundo MacWhinney (1987), a combinação de fatias em frases maiores e em sentenças envolve um circuito neural funcional que inclui a *área de Broca*, armazenamento lexical na região temporal (do cérebro), e estruturas adicionais que dão suporte à memória fonológica. Diferentemente dos mapas locais que são neurologicamente estáveis, esse circuito funcional é mais facilmente desligado e depende fortemente do acesso a uma variedade de recursos cognitivos.

No centro do processamento sintático está a aprendizagem e o uso de construções de *base-item* (MACWHINNEY, 1975a). Para entender o que são essas “construções de base-item” a que MacWhinney se refere, é preciso decompor o item, ou enunciado sintático, em suas bases mínimas. Por exemplo, no processamento sintático do enunciado “João estuda”, o item “João” é um nome que compõe o sintagma nominal que caracteriza o sujeito; o item “estuda” é um verbo que compõe o sintagma verbal que caracteriza o complemento.

No processamento semântico, o item “João” é o argumento saturado do predicado insaturado “estuda”. Estas construções abrem espaços para os argumentos que podem ocorrer em posições específicas

ou receber marcadores morfológicos específicos. Por exemplo, o argumento “João” está ocupando a posição que é específica do sujeito; essa posição é saturada porque preenche ou completa um significado; o marcador morfológico do predicado “estuda” é o morfema (-a), que é insaturada porque deixa uma valência, um lugar vazio que não completa o significado do predicado (estuda o quê?).

A importância das construções de *base-item* tem sido enfatizada em uma nova linha de pesquisa revisada por Tomasello (2000). O modelo original de MacWhinney (1982) argumentou que primeiro a criança aprende, por exemplo, que um verbo como *throw* seleciona três argumentos (o arremessador, o objeto arremessado e o recipiente). Ao comparar os grupos destes padrões de *base-item*, por analogia, a criança pode então extrair padrões maiores de *base-classe*.

Neste caso, a criança extrairia um padrão que combina o conjunto de verbos de transferência, que selecionam a construção de objeto duplo, como, por exemplo, em *John threw Bill the ball*. Ao final do terceiro ano, estas novas construções (GOLDBERG, 1999) começam a fornecer à criança a habilidade de produzir discurso crescentemente fluente. Os aprendizes de L2, que estão adquirindo a língua em um contexto instrucional, frequentemente, passam por um processo semelhante, às vezes apoiados pela prática de estruturas padrões.

Segundo MacWhinney (1987), ao reter palavras e construções de sentença na memória de curto-prazo, os aprendizes podem facilitar uma grande quantidade de aprendizagem adicional e de mecanismos de processamento.

Para este autor, talvez o mais notável destes processos seja a aprendizagem da habilidade da tradução simultânea. Os praticantes desta arte são capazes de ouvir em uma língua e falar em outra, simultaneamente, ao mesmo tempo em que executam também um mapeamento complexo de mensagens da língua do *input* para a sintaxe muito diferente da língua do *output*. A energia mental requerida para esta tarefa é tão intensa que o tradutor raramente continua nessa linha de trabalho depois dos 45 anos de idade.

Embora o conhecimento das estratégias de fatiamento do enunciado seja importante para a manutenção dos itens armazenados no dicionário mental do aprendiz, disponíveis para seleção e uso, outros recursos essenciais são apresentados no modelo unificado de MacWhinney para tornar a aprendizagem eficiente. Entre esses recursos inclui-se o conhecimento sobre os *códigos* e a compreensão sobre o fenômeno da *transferência*.

1.4.2.6 Códigos e transferência

Segundo MacWhinney (1987), qualquer modelo geral de aprendizagem de segunda língua deve ser capaz de dar conta dos fenômenos da interlíngua, tais como a *transferência* e a *troca-de-código*. Além disso, deve dar conta dos efeitos da aprendizagem em relação à idade do aprendiz, que tem sido discutida em termos do período crítico e da fossilização. Segundo o autor, a discussão sobre a teoria da troca-de-código é transferida para outro momento, dando-se prioridade, neste espaço, para o enfoque na teoria da transferência e no seu impacto nos efeitos relativos à idade do aprendiz.

O Modelo Unificado de Competição postula uma ligação fundamental entre os efeitos relativos à idade e a transferência. O postulado básico do Modelo Unificado de Competição, segundo MacWhinney (1987), é que a transferência ocorre sempre, ao longo de todo o processo de aprendizagem. De fato, segundo ele, a aprendizagem de uma segunda língua na idade adulta envolve uma transferência massiva da L1 para a L2. Essa transferência é particularmente intensa nas áreas da fonologia e do léxico, mas há também transferência nas características gerais da morfossintaxe.

Conforme MacWhinney (1987), na área da fonologia, a transferência se manifesta mais intensamente nas arenas da audição e da articulação. A aprendizagem de L2 começa com a transferência massiva dos padrões fonológicos da L1 (FLEGE; DAVIDIAN, 1984; HANCIN-BHATT, 1994).

No começo, essa transferência é bem sucedida, no sentido de que ela permite um nível razoável de comunicação. Porém, no final, ela acaba sendo improdutiva, uma vez que encaixa as características não aplicáveis das estruturas fonológicas da L1 ao léxico emergente da L2.

De fato, o aprendiz trata as palavras novas da L2 como se fossem compostas de traços das unidades articulatórias da L1. Esse recurso metodológico de aprendizagem adotado pelo aprendiz adulto produz ganhos de curto-prazo, mas resulta em dificuldades a longo-prazo. O autor afirma ainda que crianças de maior idade, ao adquirir uma segunda língua, frequentemente fazem uso da plasticidade neural residual para rapidamente fugir desses efeitos negativos da transferência.

Ao fazer isso, elas estão desenvolvendo os mesmos tipos de habilidades motoras dos adolescentes, o que lhes permite tornarem-se eficientes acrobatas, ginastas, dançarinos, e esportistas. Todavia, isso geralmente não ocorre com os adultos, que têm uma habilidade reduzida

que dificulta a reativação da produção motora nesse nível básico. Esse problema afeta a aprendizagem dos adultos porque seus mapas cerebrais da área local já estão comprometidos com os padrões estruturais da L1, conforme já discutido na teoria do declínio das capacidades discriminatórias iniciais entre os sons da fala.

Assim, reitera MacWhinney (1987) a melhor coisa que a maioria dos aprendizes adolescentes e/ou adultos de L2 tem a fazer é encaixar as estruturas da L2 na moldura da L1. Isso significa ter que conviver com a transferência, não a tratando como um problema, mas usando-a como aliada no processo de aprendizagem da L2, pelo menos por algum tempo, até que o processo se consolide pelo uso.

Porém, os casos mais difíceis de transferência negativa do adulto, aqueles que teimam em persistir ao longo do tempo, podem ser corrigidos através de treinamento cuidadoso e de ensaio (FLEGE; TAGAGI; MANN, 1995). Para fazer isso, os adultos devem confiar na ressonância, na atenção seletiva, e nas estratégias de aprendizagem para revigorar o processo de aprendizagem motora, que funciona muito mais naturalmente com crianças e adolescentes.

Conforme MacWhinney (1987), na arena do processamento lexical, o aprendiz de L2 pode alcançar um progresso inicial relativamente rápido, pela simples transferência do mundo conceitual da L1, em massa, para a L2. Bilíngues jovens podem também se beneficiar desta transferência conceitual. Aqui o autor exemplifica esse tipo de transferência ao dizer que, quando os falantes nativos do inglês, aprendendo espanhol como L2, adquirem primeiro a forma “silla” na L2, eles tratam essa forma simplesmente como outra maneira de dizer “chair”, como se fosse um simples sinônimo, por exemplo.

Isto significa que inicialmente o sistema da L2 não tem nenhuma estrutura conceitual separada e que sua estrutura formal depende da estrutura da L1. Kroll e Sholl (1992) enfatizam que a dependência da L2 das formas da L1 para acessar o significado é muito grande, muito mais do que o acesso ao significado diretamente. Nesse sentido, como diz o autor, “a L2 é parasita na L1”, devido à grande quantidade de transferência da L1 para a L2. A meta do aprendiz é reduzir esse parasitismo através da construção de representações da L2 como um sistema separado. Isto é feito através do fortalecimento da ligação direta entre as formas da L2 e suas representações conceituais.

Segundo MacWhinney (1987), a transferência está também muito presente na arena da interpretação da sentença. Já há dezenas de estudos do Modelo de Competição Estendida que demonstram a transferência de

um “syntactic accent” (sotaque sintático – tradução nossa) na interpretação da sentença (BATES; MACWHINNEY, 1981; DE BOT; VAN MONTFORT, 1988; GASS, 1987; HARRINGTON, 1987; KILBORN, 1989; KILBORN; COOREMAN, 1987; KILBORN; ITO, 1989; LIU; BATES; LI, 1992; MACDONALD, 1987a, 1987b; MACDONALD; HEILENMAN, 1991; MACDONALD; MACWHINNEY, 1989).

Estes estudos mostram que a aprendizagem das pistas do processamento da sentença em uma segunda língua é um processo gradual. O processo começa com as demarcações do peso da pista da L2 que estão próximas das da L1. Com o tempo, essas demarcações mudam na direção das demarcações da L2 do falante nativo. Este padrão de resultados é talvez mais claramente documentado nos estudos feitos por MacDonald sobre aprendizagem de inglês-dinamarquês e dinamarquês-inglês como segunda língua (MACDONALD, 1987b).

Embora a transferência possa explicar muitos efeitos relativos à idade, vistos na aprendizagem de L2, segundo MacWhinney (1987) seria um equívoco ignorar o papel da redução da capacidade neurológica e do declínio dos sistemas de suporte social na idade mais adulta. Estudos mais completos dos efeitos relativos à idade deverão levar em conta todos esses fatores, bem como alguns fatores compensatórios que facilitam certos tipos de aprendizagem na idade adulta.

Uma vez que, no processo de aprendizagem de L2, para o aprendiz adulto, é praticamente inevitável a interferência da L1 na L2, a melhor solução é contornar esse problema através de conexões produtivas entre os dois sistemas linguísticos. Essas conexões serão estabelecidas através do processo a que MacWhinney (1987) dá o nome de *ressonância*.

1.4.2.7 Ressonância

A ressonância usa as conexões entre as arenas e as formas de representação para facilitar tanto o processamento como a aprendizagem. A presença de relações ressonantes demonstra o fato de que, embora as arenas processem tipos diferentes de informação, elas não são inteiramente moduladas ou encapsuladas. Ao contrário, sua separação é relativa, provisória e emergente.

A noção de ressonância, durante o processamento, pode ser ilustrada pela recodificação fonológica que ocorre durante a leitura (BOOTH; PERFETTI; MACWHINNEY, 1999). Quando lemos uma

palavra, conexões ressonantes co-ativam sua forma ortográfica, sua forma fonológica, e seu significado. A co-ativação de cada forma da palavra dá suporte separado ao processamento de cada um dos três níveis.

A ressonância também desempenha um papel fundamental durante a aprendizagem. Segundo MacWhinney (1987), quando aprendizes - crianças ou adultos, ouvem uma palavra nova, seu estoque fonológico armazenado em seu cérebro é ativado para fazer ressonância com aquela palavra. No modelo de Gupta e MacWhinney (1997), essa ressonância envolve manter a forma fonológica ativada na memória de curto-prazo pelo tempo suficiente para que tal palavra seja confiavelmente codificada na rede lexical central (LI et al., 1998). Esta preservação da forma auditiva no retentor da memória fonológica é uma forma de processamento ressonante.

Segundo MacWhinney (1987), os aprendizes adultos de L2 podem ter dificuldade para codificar formas fonológicas novas, cuja sonoridade seja próxima a palavras que eles já conhecem. O autor cita como exemplo o que normalmente acontece com crianças que têm dificuldade para aprender duas formas novas, como “pif” e “bif”, por causa da ambiguidade sonora entre essas formas, embora essas mesmas crianças possam associar mais facilmente “pif” com “wug” (STAGER; WERKER, 1997).

Este mesmo efeito de ambiguidade fonológica pode provocar impacto nos aprendizes de segunda língua. Como exemplo desse problema, o autor cita sua experiência pessoal ao iniciar sua aprendizagem na língua cantonesa, quando, para aprender, ele tinha que prestar muita atenção para a tonicidade, pois os sons da L2 eram confundidos com os sons da L1. Por exemplo, os sons correspondentes a *mother*, *measles*, *linen*, *horse* e *scold*, eram por ele percebidos como se fossem vários alofones de [ma]. Esta expansão de atenção seletiva durante a aprendizagem é um processo ressonante muito geral.

MacWhinney (1987) ressalta que, quando a forma auditiva é capturada, o aprendiz precisa estabelecer alguns passos para fazer uma conexão entre o significante e o seu significado. Pelo fato de algumas palavras codificarem um simbolismo fonológico convencional estável, algumas rotas desse tipo devem ser construídas e reconstruídas de novo com alguma diferença da rota anteriormente construída por cada aprendiz da língua.

Para isso, autores como McClelland, Mc Naughton e O’Reilly, (1995) propõem a ativação do hipocampo, que, segundo eles, é suficiente para codificar relações arbitrárias desse tipo. Todavia, como contesta

MacWhinney, se isso fosse verdade, os aprendizes de segunda língua não teriam virtualmente nenhum problema para captar listas longas de novos itens de vocabulário. Embora o autor reconheça que o *hippocampus* realmente desempenha um papel importante na manutenção da ressonância temporária entre o significante e o significado, segundo ele, depende de o aprendiz extrair as pistas adicionais que possam facilitar a formação da ligação: significante-significado.

MacWhinney (1987), citando Ramachandran & Hubbard (2001), diz que os mapeamentos ressonantes dependem da sinestesia, da onomatopeia, do simbolismo de sons, e de associações de postura corporal (PAGET, 1930), e ainda, da análise lexical ou de um hóspede de outras relações provisórias. Segundo MacWhinney (1987), não é necessário que esse simbolismo seja entendido de acordo com qualquer padrão estabelecido, porque cada aprendiz vai descobrir um padrão diferente de associação e, portanto, será difícil demonstrar o uso de conexões ressonantes específicas nos estudos de grupos de aprendizagem lexical.

Porém, admite MacWhinney que, de fato, a mnemônica construtiva, fornecida pelo experimentador (ATKINSON, 1975), facilita consideravelmente a aprendizagem. Por exemplo, acrescenta MacWhinney, ao aprender a palavra alemã *Wasser*, o aprendiz cria uma imagem cerebral que representa o som de água caindo de uma torneira e consegue fazer associação com o som sibilante do /s/, de *Wasser*. Essa palavra pode também ser associada com o som da palavra inglesa *water*. Ao mesmo tempo, a associação de *Wasser* pode ser feita com outras colocações, tais como *Wasser trinken*, que, por sua vez, pode fazer ressonância com *Bier trinken* e com outras formas similares.

Juntas, essas associações ressonantes entre colocações, entre sons, e outras palavras, ajudam a fazer a conexão da palavra alemã *Wasser*, no léxico alemão em desenvolvimento. É muito provável que as crianças também usem estes mecanismos para codificar as relações entre os significantes e os significados. As crianças são menos inibidas do que os adultos na sua habilidade de criar conexão simbólica *ad hoc* entre sons e significados.

A criança aprendendo alemão como L1 deve associar as qualidades sonoras de *Wasser* com o aspecto sonoro da sibilante, ou ainda deve imaginar o som como algo despencando para baixo, da maneira como a água cai de uma cachoeira. A criança pode conectar o conceito de *Wasser* exatamente com uma cena em que alguém derrama *ein Glas Wasser* e, em seguida, fazer a associação entre o som de *Wasser* e a imagem do copo e

do derramamento da água, por conta da primazia na construção das conexões ressonantes. Para o aprendiz de primeira língua, essas conexões ressonantes são tecidas juntamente com a natureza integral da experiência e com o crescimento do conceito de mundo.

Para MacWhinney (1987), a ressonância pode fazer uso de analogias entre as fatias armazenadas, conforme descrito abaixo, nas teorias de armazenamento e fatiamento. Gentner e Markman (1997), Hofstadter (1997) e outros autores formularam modelos de ressonância analógica, que tem implicações interessantes nos modelos de aquisição da linguagem. As analogias podem ser úteis para a construção dos primeiros exemplos de um padrão.

Por exemplo, uma criança aprendendo alemão pode comparar *steh auf!* “stand up!” com *er mufi aufstehen* “He must get up”. A criança pode ver que as duas sentenças expressam a mesma atividade, mas que o prefixo verbal modifica-se em uma delas. Usando esse padrão como base para mais conexões ressonantes, a criança pode então começar a adquirir um entendimento geral da colocação do prefixo verbal no alemão.

Segundo MacWhinney (1987), o aprendiz adulto de segunda língua tem uma tendência a depender menos de ressonâncias imaginativas e mais de conexões de ressonância estruturada. Um conjunto importante de conexões disponíveis para o adulto é a ortografia. Quando um aprendiz de alemão como L2 aprende a palavra *Wasser*, fica mais fácil mapear os sons da palavra diretamente do que imaginar as letras que compõem a palavra.

Em virtude de o alemão ter mapeamento altamente regular da ortografia para a pronúncia, associar a imagem do soletramento da palavra *Wasser* é uma maneira muito boa de ativar o seu som. Quando o aprendiz de L2 é analfabeto ou quando a ortografia da L2 é diferente da ortografia da L1, este sistema de apoio para a ressonância não estará disponível. A aprendizagem do chinês como L2 por falantes de línguas com o alfabeto romano ilustra esse problema.

Em alguns sinais e livros na China Continental, os caracteres chineses são acompanhados por soletramento *pinyin* romanizado. Isto propicia ao aprendiz da L2 um método para estabelecer conexões ressonantes entre as palavras novas, para a pronúncia, e para suas representações na ortografia chinesa. Todavia, em Taiwan e Hong Kong, os caracteres são raramente escritos em *pinyin*, tanto nos livros como no noticiário público. Como resultado, os aprendizes não podem aprender com esses materiais.

A fim de se fazer uso das conexões ressonantes a partir da ortografia, os aprendizes devem então focar na aprendizagem da complexa escrita chinesa. Esta aprendizagem, em si, requer um grande investimento em associações ressonantes, uma vez que o sistema de escrita chinesa baseia-se muito no elemento do radical que tem associações de ressonância múltipla com os sons e os significados da palavra.

Esta parte da teoria de MacWhiney tem importante aplicação na presente tese, uma vez que o instrumento instrucional está baseado nas regras de correspondência grafêmico-fonológicas das vogais da variedade do inglês norte-americano padrão.

No nível da sentença, as formas linguísticas permitem atingir a ressonância entre as arenas cognitivas, ainda que parcialmente separadas. De acordo com a Hipótese da Perspectiva (MACWHINNEY, 1977, 1999), a gramática é vista como um conjunto de aparelhos que marcam o fluxo da perspectiva através de cinco domínios cognitivos: percepção direta, dêixis de espaço e tempo, ação casual, papel social, e sistemas de crença.

Dentro de cada um desses domínios, os falantes e os ouvintes constroem modelos mentais nos quais os modelos do ator humano operam simulando o espaço, o tempo, a causação, e os papéis sociais. Ao marcar a perspectiva de um ator humano através dessas dimensões, a língua permite a unificação de muitos níveis diferentes de cognição em uma única narrativa ou fluxo conversacional.

Segundo MacWhinney (1987), a Hipótese da Perspectiva é uma classe maior de novas propostas no campo geral da Cognição Baseada ou Incorporada. Estes modelos colocam ênfase crescente no papel da ação física na base de significados novos. Por exemplo, Bailey, Chang, Feldman, e Narayanan (1998) caracterizam o significado do verbo “*stumble*”, em termos da movimentação física dos membros durante a caminhada, a colisão com um objeto físico, e a quebra do jeito de andar e da postura.

Como Tomasello (1992) observa, cada verbo novo aprendido pela criança pode ser mapeado em moldes cognitivos ou físicos desse tipo. Desta maneira, verbos e outros predicados podem dar suporte ao surgimento de um modelo mental baseado para sentenças. Pesquisadores em L2, como Asher (1977), dão muita ênfase à importância da ação como base para significados novos, assim como a literatura recente assegura que a gramática cognitiva fornece bom suporte teórico para essa abordagem metodológica.

Os padrões de *base-item* são teoricamente centrais nessa discussão, visto que eles fornecem uma conexão poderosa entre a ênfase dada pelo primeiro Modelo de Competição Estendida ao processamento, à validade da pista e às teorias mais novas da cognição baseada.

Conforme MacWhinney (1987), para o aprendiz de segunda língua, o desenvolvimento das conexões ressonantes pode depender muito da manutenção do bom insumo da L2. Se o contexto de aprendizagem inclui um laboratório de aprendizagem de língua, o aluno pode usar fitas de vídeo, de áudio, e o computador como recursos adicionais de insumo. Em contextos mais naturalistas, os aprendizes podem contar com amigos e com a mídia para o fornecimento de insumo compreensível.

Todavia, mesmo nos contextos naturalistas mais favoráveis, o aprendiz de L2 muitas vezes não tem acesso ao rico sistema de suporte social que fornece à criança insumo de língua de alta qualidade (LOCKE, 1995; SNOW, 1995). Em situações extremas, o aprendiz de L2 é explicitamente excluído das interações estritamente pessoais. Em tais casos, torna-se difícil engajar-se em algum tipo de uso rico de língua corrente que possa maximizar o suporte à aprendizagem.

Como uma compensação para esse caso, MacWhinney (1987) sugere que o aprendiz possa desenvolver um sistema de auto-suporte, a fim de melhorar a produção durante o período de aprendizagem da língua. As estratégias concretas de auto-suporte incluem assistir à televisão e filmes, ouvir rádio, ensaiar diálogos gravados, praticar novos itens lexicais, e estudar a teoria gramatical. Estas atividades permitem ao aprendiz adulto receber o insumo que promove o funcionamento de laços de armazenamentos neurais para ensaio, memória, e aprendizagem.

De fato, o aprendiz deve maximizar o uso da ressonância para compensar os efeitos negativos da transferência da L1, do declínio neurofisiológico, e da ausência do suporte social. Porém, a dependência do adulto à ressonância deve ser ainda mais estratégica do que a da criança, uma vez que esse mecanismo agora assume um papel compensatório importante.

Então, tendo visto a descrição feita por MacWhinney sobre os oito componentes do modelo unificado de competição, tem-se aqui uma ideia sobre o processo que se desenvolve no interior das arenas competitivas. Sabe-se, por exemplo, que, embora os processos de aprendizagem de L1 e L2 sejam muito distintos entre si, há mecanismos de aprendizagem que podem ser compartilhados entre os dois processos.

Esse compartilhamento favorece principalmente o processo de aprendizagem de L2 porque, como se viu na argumentação feita por MacWhinney, a melhor opção para o aprendiz de L2, especialmente o aprendiz adulto, é usar o conhecimento velho sobre a L1 para adquirir e consolidar o conhecimento novo a ser adquirido sobre a L2.

2 TRANSPOSIÇÃO GRAFÊMICO-FONOLÓGICA DAS VOGAIS NA L1 E L2

Para facilitar o processo de automatização da pronúncia do inglês como L2, através do ensino consciente das correspondências grafêmico-fonológicas das vogais, que é o objetivo deste estudo, é preciso que se faça uma comparação entre os dois sistemas escritos para que possa haver uma interação consciente dos dois sistemas, detalhando suas diferenças, pois já é consenso entre os estudiosos do processo de aprendizagem de L2 por adultos que a atenção consciente é um fator de crucial importância (ROBINSON, 1995; SCHMIDT, 1990, 2001; TOMLIN; VILLA 1994; VANPATTEN, 1994, 2004).

Como a intensidade recai sobre o núcleo da sílaba, ou seja, a vogal, sobre as quais recai o cerne desta pesquisa, incluímos abaixo os quadros das vogais do inglês norte-americano padrão e do PB, para uma comparação.

Quadro 1 – Vogais do inglês norte-americano padrão

AFI	Descrição	Exemplo
MONOTONGOS		
i/i:	alta, anterior, não-arredondada	bead
ɪ	média alta, central anterior, não-arredondada	bid
ɛ	média baixa, anterior, não-arredondada	bed
æ	média baixa, anterior, não-arredondada	bad
ɒ	baixa, posterior, arredondada	box
ɔ/ɑ	média baixa, posterior, arredondada	pawed
ɑ/ɑ:	baixa, posterior, não-arredondada	bra

ʊ	média alta, central posterior	good
u/u:	alta, posterior, arredondada	bo <u>oo</u> d
ʌ/ɛ/ə	média baixa, posterior, não-arredondada; média baixa, central	bu <u>d</u>
ɜ: ou ɝ	média baixa, central, não-arredondada ou retroflexa	bi <u>rd</u>
ə	média baixa, posterior, não-arredondada	Rosa's
ɪ	alta, central, não-arredondada	ro <u>se</u> s
DITONGOS		
e(ɪ)/eɪ	média alta, anterior, não-arredondada alta, anterior não-arredondada	ba <u>y</u> ed
o(ʊ)/əʊ	média alta, posterior, arredondada média alta, central posterior	bo <u>d</u> e
aɪ	baixa, anterior, não-arredondada média alta, central anterior, não-arredondada	cr <u>y</u>
aʊ	baixa, anterior, não-arredondada média alta, central posterior	bo <u>u</u> gh
ɔɪ	média baixa, posterior, arredondada alta, anterior, não-arredondada	bo <u>y</u>
ʊə/ʊə	média alta, central posterior média baixa, posterior, não arredondada	do <u>o</u> r
ɛə/ɛə/eə	média baixa, anterior, não-arredondada média baixa, posterior, não arredondada	fa <u>i</u> r

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_i>. Acesso em 18/04/2014.

Quadro 2 – Sistema vocálico do português do Brasil

+Orais	-posterior -arredondado (anteriores)	+posterior -arredondado	+posterior +arredondado
+alta	i		U
-alta -baixa	e		O
+baixa	E (pé)	a	O (pó)
-Orais (nasalizadas)			
+alta	i)		Û
-alta	ẽ		Õ
+baixa		ã	

Fonte: Quicoli (1990).

Comparando-se os dois quadros, verificam-se alguns pontos que serão críticos para a aprendizagem das vogais do inglês norte-americano padrão por falantes nativos do PB: eles perderam a capacidade inicial de discriminar as diferenças entre as vogais longas e breves, bem como a diferença entre [a]/[Ī] (vide seção 1.1 A teoria do declínio das capacidades discriminatórias iniciais entre os sons da fala), portanto, serão incapazes de automatizar, sem instrução consciente, os respectivos gestos fonoarticulatórios.

A relevância do papel da atenção tem sido demonstrada em várias pesquisas sobre o processamento do insumo na aquisição de L2 (GREENSLADE; BOUDEN; SANZ, 1999; LEOW, 1993; MACKAY, 2006; SHOOK, 1994; WILLIAMS; EVANS, 1998; WONG, 2001). Alguns destes estudos, segundo McLaughlin (1987), foram baseados em noções psicolinguísticas sobre a limitada capacidade de processamento que tem o aprendiz adulto de L2. A hipótese levantada por McLaughlin (1987) é a de que, durante o processamento do insumo, os recursos

atencionais disponíveis são limitados e competem por sua colocação em certos aspectos do insumo.

Por exemplo, a atenção é concentrada na forma (geralmente uma estrutura gramatical ou linguística) versus atenção concentrada no significado (o conteúdo informativo do insumo). Todavia, resta saber em que aspecto da língua o foco da atenção deve ser priorizada a fim de se obter um efeito mais efetivo em termos de processamento – no significante ou no conteúdo? Neste ponto, é conveniente revisitar os princípios de MacWhinney (1987) para mostrar evidências do processamento de pistas fonológicas para as formas lexicais escritas codificadas em grafemas.

Assim, priorizar o foco nas relações grafêmico-fonológicas, para o aprendiz adulto de L2, parece ser o caminho mais curto para a aprendizagem do novo insumo, por dois motivos; primeiro, porque tais relações da L1 já estão armazenadas pelo aprendiz adulto de L2; segundo, porque os aprendizes adultos de L2 sempre tratam os novos itens lexicais escritos da L2 como se nelas estivessem sendo aplicadas as regras grafêmico-fonológicas da L1, conforme veremos nos dados do pré-teste, na presente pesquisa.

Portanto, ao analisar os processos grafêmico-fonológicos da L2, à luz do conhecimento prévio que o aprendiz adulto possui sobre o sistema grafêmico-fonológico da L1, poderá aplainar a aprendizagem dos primeiros.

Um conceito inicial a ser definido é a noção de grafema, como “uma ou mais letras que representam um fonema (no sistema alfabético do português do Brasil, não mais do que duas letras)” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 27). Um exemplo é apresentado pela autora para elucidação do termo: “... em “nasce”, temos cinco letras e quatro grafemas para representar /nasi/. No caso, o grafema “sc” é um dígrafo.” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 27).

A seguir, nesta seção, para que se compreenda o instrumento de intervenção utilizado para a automatização da pronúncia dos grafemas vocálicos do inglês na variedade norte-americana padrão, através da atribuição dos valores previsíveis que tais grafemas têm num dado contexto escrito, abordaremos mais detalhadamente os processos grafêmico-fonológicos das vogais, começando pelos contextos grafêmicos que condicionam o valor do grafema vocálico na variedade norte-americana padrão do inglês.

2.1 REGRAS DE DECODIFICAÇÃO DOS GRAFEMAS VOCÁLICOS NO INGLÊS

As regras grafêmico-fonológicas permitem ao usuário de uma língua prever a pronúncia de um fonema, representado por um grafema num dado contexto. Embora o sistema escrito do inglês não seja tão transparente quanto o do português, é possível valer-se deste potencial para aplinar ao estudante adolescente ou adulto do inglês como L2 a automatização de tais correspondências, no que diz respeito às vogais, no presente estudo.

E esta é a proposta deste trabalho: desenvolver um conhecimento consciente das estruturas grafêmico-fonológicas das vogais da variedade norte-americana do inglês padrão.

Assim, a partir dos valores grafêmico-fonológicos previsíveis, são construídas as seguintes regras para a pronúncia dos grafemas vocálicos da língua inglesa, contemplando-se a variedade padrão da pronúncia norte-americana, das quais algumas foram selecionadas para serem utilizadas no pré e pós-teste, conforme se verificará em 3.2.4 Instrumentos de pesquisa: pré e pós-teste.

2.1.1 Regras de transposição do grafema “a”

- “‘C_C”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “a” ocorre entre duas consoantes, sua conversão é feita no fonema /æ/, como em *bat, cat, map*.
- “‘C_C+e#”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “a” ocorre entre duas consoantes, sendo a última seguida do grafema “e” mudo em final de vocábulo, sua conversão é feita no ditongo /eɪ/, como em *bake, late, make*.
- “‘C_C+e+CVVC#”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “a” ocorre em final de sílaba, e a seguinte é fraca, terminando no grafema “e”, seguido de outra sílaba fraca CVC, sua conversão é feita no ditongo /eə/, como em *careful*.
- “‘(C)_+’CV...”, “‘(C)_+’CV+C_”, “‘(C)V+C_+Ce”, “‘(C)_+’CVVC”’: No contexto vocabular em que o grafema “a” estiver em posição final de sílaba fraca, ou seja, em sílaba

átona, precedendo e/ou sucedendo a sílaba forte, sua conversão é feita no fonema /ə/, ou seja, o chuá, como em a) *about*, *banana*; b) *balance*, *balloon*.

- “‘C_r”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “a” ocorre entre duas consoantes, sendo a última consoante o grafema “r”, sua conversão é feita no fonema /ɑ/, como em *bar*, *car*, *far*.
- “‘C_re”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “a” ocorre entre duas consoantes, sendo a última consoante o grafema “r”, seguido do grafema “e” mudo, sua conversão é feita no ditongo /ɛə/, como em *bare*, *care*, *fare*.
- “‘C_ll”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “a” ocorre entre duas consoantes, sendo a última consoante o dígrafo “ll”, sua conversão é feita no fonema /ɔ/, como em *ball*, *call*, *fall*.
- “‘C(C)_y”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “a” ocorre depois de uma ou duas consoantes e vem seguido do grafema “y”, sua conversão é feita no fonema /e/, como em *day*, *clay*.

2.1.2 Regras de transposição do grafema “e” e dos dígrafos “ea”, “ee”, “ei”, “eo”, “ey”, “ie”, “oe”

- “‘C_C”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “e” ocorre entre duas consoantes, sua conversão é feita no fonema /ɛ/, como em *bet*, *get*, *let*.
- “‘C_Ce#”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “e” antecede grafema consoante acompanhada do grafema “e” mudo, em final de palavra, sua conversão é feita no fonema /i/, como em *complete*, *delete*, *scene*, *pete*.
- “‘C_+‘CV...”, “...‘CVC+C_t#“, “‘CV+C_CVC “: No contexto vocabular em que o grafema “e” estiver em posição final de sílaba fraca, ou seja, em sílaba átona, precedendo a sílaba forte; ou em que o grafema “e” estiver em posição final de sílaba fraca, ou seja, em sílaba átona, seguido pelo grafema “t”; ou no contexto vocabular depois de sílaba CV forte e antes de sílaba CVC fraca final de vocábulo, sua conversão é feita no

fonema /ɪ/, como em *become, begin, behind; carpet*.. Nesses mesmos contextos, a conversão do grafema “e” poderá também ser feita no fonema /ə/, (chuá), quando o falante está relaxado.

- “‘C_rC”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “e” ocorre entre duas consoantes, sendo a última consoante o grafema “r”, seguido de outra consoante, sua conversão é feita no fonema /ɜ/, como em *berth, clerk, jerk*.
- “‘...’CVC+C_r#“: No contexto vocabular em que o grafema “e” estiver em posição final de sílaba fraca, ou seja, em sílaba átona, seguido pelo grafema “r”, sua conversão é feita no fonema /ə/, ou seja, o chuá, como em *number, remember*.
- “‘CVC_#”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “e” mudo, em final de vocábulo, ocorre depois de grafema consoante, sua conversão é feita em zero, como em *bake, late, make*.
- “‘C_+”, “‘C_#” : Os grafemas (dígrafos) “ea”, “ee”, “ei”, “eo”, “ey”, “ie”, “oe” convertem-se no fonema /i/ nos contextos silábicos fortes em posição final de sílaba interna ou de palavra, como em *sea, see, receive, people, key* e *amoeba*.

2.1.3 Regras de transposição do grafema “i” e do dígrafo “ie”

- “‘C_C”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “i” ocorre entre duas consoantes, sua conversão é feita no fonema /ɪ/, como em *bit, sit, tip*.
- “‘C_Ce#”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “i” antecede consoante acompanhada do grafema “e” mudo, em final de palavra, sua conversão é feita no ditongo /ai/, como em *bite, hike, nine*.
- “‘C_rC”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “i” ocorre entre duas consoantes, sendo a última consoante o grafema “r”, seguido de outra consoante, sua conversão é feita no fonema /ɜ/, como em *birth, mirth, third*.
- “‘C_C#”, “‘C_C+”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “ie” (dígrafo) ocorre entre duas consoantes, sua conversão é feita no fonema /i/, como em *piece, niece*.

2.1.4 Regras de transposição do grafema “o” e do dígrafo “oo”

- “‘C_C”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “o” ocorre entre duas consoantes, sua conversão é feita no fonema /ɑ/, como em *bob, god, mob*.
- “‘C_C(+lab]e#”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “o” antecede grafema consoante labial, seguido do grafema “e” mudo, em final de palavra, sua conversão é feita no ditongo /ʌ/, como em *come, love*.
- “‘C_Ce#”’: Nos demais contextos silábicos C_C forte, em que o grafema “o” antecede consoante acompanhada do grafema “e” mudo, em final de palavra, sua conversão é feita no ditongo /ou/, como em *bone, code, joke*.
- “‘C_#”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “o” figura em final de palavra, sua conversão é feita no ditongo /ou/, como em *ago, go, hello*.
- “‘C_rC”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “o” ocorre entre duas consoantes, sendo a última consoante o grafema “r”, seguido de outra consoante, sua conversão é feita no fonema /ɔ/, como em *born, corn, pork*.
- “‘C(C)_+Cy#”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “o” ocorre em posição final de sílaba, seguido de outra consoante mais o grafema “y” em coda, sua conversão é feita no fonema /ɔ/, como em *glory*.
- “‘C_+’CV...”’: No contexto vocabular em que o grafema “o” estiver em posição final de sílaba fraca, ou seja, em sílaba átona, precedendo a sílaba forte, sua conversão é feita no fonema /ə/, (chua), como em *today, together, tomorrow*.
- “‘V+’C_uC”’: No contexto em que o grafema “o” ocorre em sílaba forte depois de sílaba com vogal átona e vem antes do grafema “u” seguido de consoante, formando com aquele um ditongo decrescente, sua conversão é feita no fonema /a/, como em *about, aloud*.
- “‘C(C)_C(-ocl]#”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “oo” (dígrafo) ocorre entre duas consoantes, não sendo a última uma oclusiva, em final de vocábulo, sua conversão é feita no fonema /u/, como em *room, choose, groom*.

2.1.5 Regras de transposição do grafema “u”

- “‘C_C(+CVC...)#”:
- No contexto silábico forte, em que o grafema “u” ocorre entre duas consoantes, sua conversão é feita no fonema /ʌ/, como em *bud, cub, mud, number*.
- “‘C_Ce#”, “C_+‘CVC”:
- No contexto silábico forte, em que o grafema “u” antecede consoante acompanhada do grafema “e” mudo, em final de palavra, ou no contexto silábico forte, em que o grafema “u” é o último, seguido de sílaba CVC fraca, sua conversão é feita no ditongo crescente /ju/, como em *g) cute, music*.
- “‘C_rC”:
- No contexto silábico forte, em que o grafema “u” ocorre entre duas consoantes, sendo a última consoante o grafema “r”, seguido de outra consoante, sua conversão é feita no fonema /ɜ/, como em *burn, hurt, turkey*.
- “CV+‘CV_”:
- No contexto vocabular em que o grafema “u” estiver em posição final de sílaba fraca, ou seja, em sílaba átona, sucedendo a sílaba forte, sua conversão é feita no fonema /ə/ (chuá), como em *bonus, nucleus, minus*.
- “‘CV+...+C_C#”:
- No contexto vocabular em que o grafema “u” estiver em sílaba final fraca, ou seja, em sílaba átona, sua conversão é feita no fonema /ə/ (chuá), como em *careful*.
- ...V+‘Ca_...”:
- No contexto vocabular em que o grafema “u” estiver depois da vogal “o”, formando com ela um ditongo decrescente em sílaba forte, representará o glide /w/, como em *a) about*.

2.2 REGRAS DE DECODIFICAÇÃO DOS GRAFEMAS VOCÁLICOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Nesta seção, valemo-nos da formalização exaustiva realizada por Scliar-Cabral (2003, p. 102-116), a partir da regra D2.19, que trata do acento de intensidade mais forte assinalado pelo acento gráfico circunflexo e pelo acento gráfico agudo.

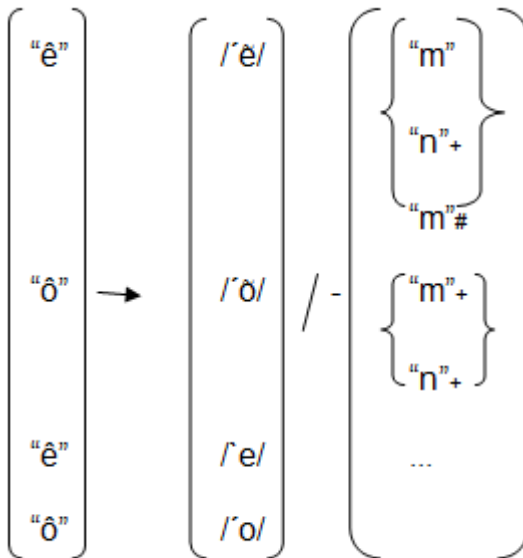
Tendo em vista o foco principal de nosso trabalho centralizar-se na pronúncia das vogais do inglês norte-americano padrão, começaremos

pelas regras D2.19, em que Scliar-Cabral (2003) aborda a leitura das vogais do português brasileiro, uma vez que, ao contrário da maioria das consoantes cujo valor independe do contexto grafêmico, o das vogais é dependente do contexto grafêmico.

Assim, Scliar-Cabral (2003, p. 102-103) apresenta, em seu livro intitulado *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*, a partir da regra geral D2.19, o contexto do acento de intensidade marcado pelos sinais diacríticos (^) – acento circunflexo, ou (´) – acento agudo, assinalados sobre a vogal na sílaba de maior intensidade. Ressalte-se a observação de Scliar-Cabral (2003, p. 103) sobre as sílabas de intensidade maior sem acento gráfico que constituem o maior número de palavras da língua portuguesa. Assim, ao reportar-se ao acento da palavra, Scliar-Cabral (2003) não está se referindo apenas à acentuação gráfica, mas também à sílaba de intensidade maior do vocábulo.

Vejamos, então, como Scliar-Cabral (2003) apresenta, na regra D2.19.1, a leitura do Acento Gráfico Circunflexo:

Figura 2 – Leitura do acento gráfico circunflexo.



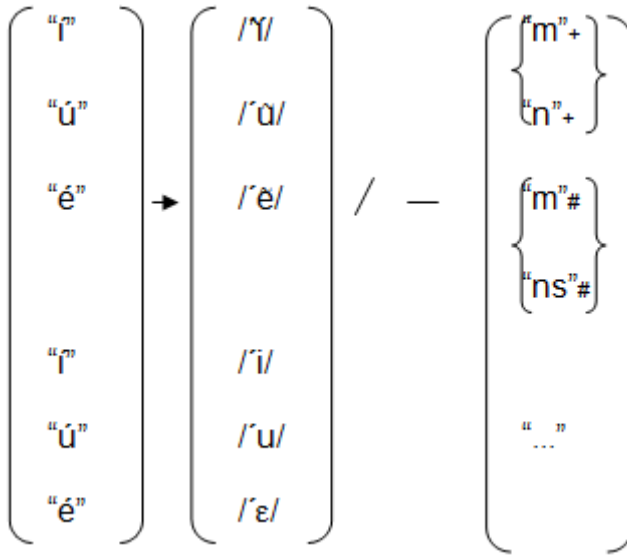
Fonte: Scliar-Cabral (2003, p. 103-104).

As letras “e” e “o” com circunflexo, como em “ê”, “ô”, quando não seguidas das letras “m” ou “n”, na mesma sílaba, devem ser lidas, respectivamente, como representando a realização das vogais orais com maior intensidade [-alt, -bx], /e/ e /o/, inclusive nos monossílabos, como em “lêvedo”, “tônus” e “pôs”. Quando as letras “e” e “o” com circunflexo, como em “ê” e “ô”, forem seguidas das letras “m” ou “n” na mesma sílaba, devem ser lidas, respectivamente, como a realização das vogais nasalizadas /ẽ / e /õ / com maior intensidade, conforme os exemplos “têmpora”, “ênfase”, “cômputo” e “cônscio”. Sobre esta regra, Scliar-Cabral (2003) faz uma observação sobre o grafema “â” que, segundo ela, deixa de figurar por ter leitura unívoca e já constar na regra D1, anteriormente explanada no texto de sua obra aqui abordada.

A autora observa ainda que o circunflexo na última sílaba (oxítonos ou monossílabos tônicos) só ocorrerá sobre o “e”, seguido de “m”, nas terceiras pessoas do plural do presente indicativo dos verbos “ter”, “vir” e seus derivados. Nesse caso, o “ê” será lido como [ẽj]: o circunflexo atua como um acento diferencial morfossintático, uma vez que diferencia as terceiras pessoas do plural das do singular, como em “eles têm” *versus* “ele tem”; “eles contêm” *versus* “ele contém”, servindo, portanto, como marca coesiva para a recuperação do sujeito quando vazio (elítico) e/ou representado pelo pronome relativo.

Agora, vejamos como Scliar-Cabral (2003) apresenta, na regra D2.19.2, a leitura do Acento Gráfico Agudo:

Figura 3 – Leitura do acento gráfico agudo.



Fonte: Scliar-Cabral (2003, p. 104-105).

Scliar-Cabral (2003) apresenta duas situações contextuais para a leitura do acento gráfico agudo:

1. Quando as letras "í" e "ú", com acento gráfico agudo, forem seguidas das letras "m" ou "n", na mesma sílaba, devem ser lidas como a realização das vogais nasalizadas de maior intensidade /ĩ/ e /ũ/, respectivamente, como em "límpido", "síncope", "cúmplice" e "anúncio".
2. A letras "é" com acento gráfico agudo, como em "é", quando for seguida das letras "m" ou "ns", só pode figurar em final de vocábulo não monossílabo. Será lida, então, como a vogal nasalizada de maior intensidade /ẽ/ no ditongo nasalizado /ẽj/. Os exemplos mencionados pela autora são: "ele contém", "alguém", "tu deténs", "armazéns".

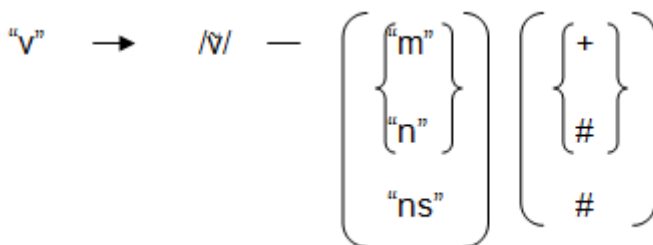
Além destas duas situações, Scliar-Cabral (2003) engloba os demais contextos das letras "i", "u" e "e" com acento gráfico agudo, como em "í", "ú", "é", isto é, não seguidas das letras "m" ou "n" na mesma sílaba, que devem ser lidas, respectivamente, como a realização das vogais orais com maior intensidade /i/, /u/ e /e/. Os exemplos

apresentados pela autora são: “líquido”, “úteis”, “lépido”, “trégua”, “café”, “pé”. Também sobre esta regra, Scliar-Cabral (2003) faz uma observação sobre os grafemas “o” e “a” com acento gráfico agudo que, segundo ela, deixam de figurar na regra D2.19.1 porque já constam nas regras D1, independentes do contexto, já explanadas anteriormente no texto de sua obra aqui abordada.

A autora observa ainda que a aplicação da regra D2.19.2 se refere à recuperação das referências quando os verbos *ter* e *ver* e seus derivados estiverem na segunda ou terceira pessoa do singular e forem oxítonos.

Explicadas as regras D2.19.1 e D2.19.2 nas quais Scliar-Cabral (2003) aborda, respectivamente, o uso dos acentos circunflexo e agudo, a autora passa a explicar o processo de nasalização das vogais, o que é apresentado através da regra D2.20, abaixo:

Figura 4 – Nasalização das vogais.



Fonte: Scliar-Cabral (2003).

Segundo a autora, as letras que representam as vogais antes de “m” ou “n” em final de sílaba ou de vocábulo, ou de “ns”, em final de vocábulo, são lidas como vogais nasalizadas. Como exemplo, são apresentados os vocábulos: “limpo”, “vincar”, “vim”, “capim”, “jamins”, “vem”, “nuvem”, “tens”, “nuvens”, “tempo”, “vento”, “nunca”, “um”, “álbuns”, “tons”, “tom”, “garçom”, “sombra”, “onça”, “tampa”, “cataram”.

Scliar-Cabral observa ainda que “m” e “n”, depois de “e” e “m” depois de “a”, em final de vocábulo, além de nasalizar, ditongam. Quando “m” ou “n” vierem na mesma sílaba depois de uma letra que represente vogal, trata-se de um dígrafo, pois funcionam como um diacrítico.

Para leitura do grafema “e”, Scliar-Cabral (2003) apresenta a regra D2.21, formulada abaixo:

Figura 5 – Leitura do grafema “e”.

$$\text{“e”} \rightarrow \left(\begin{array}{c} /e/ \quad \sim \quad /i/ \\ /j/ \\ /i/ \end{array} \right) / \left(\begin{array}{c} \text{“...C}^2 _ (S)\text{”} \# \\ \left\{ \begin{array}{l} \text{“ã”} \\ \text{“õ”} \end{array} \right\} - (S)\text{”} \# \\ \left\{ \begin{array}{l} + \text{“C}^2 - V\text{”} \\ + \text{“C}^2 - +V\text{”} \end{array} \right\} \end{array} \right)$$

Fonte: Scliar-Cabral (2003).

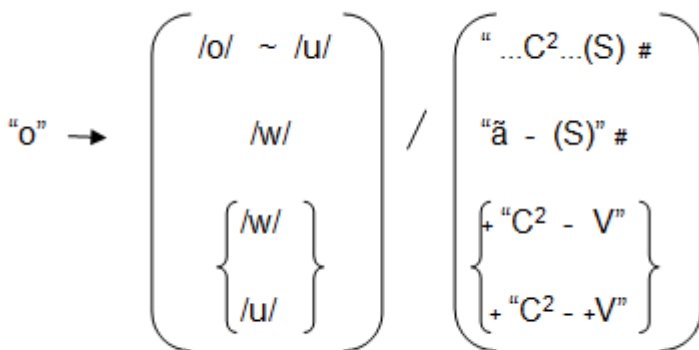
Segundo Scliar-Cabral (2003), quando o grafema “e” estiver em sílaba final átona de vocábulo, seguido ou não de “s”, seja qual for o número de sílabas que a precederem, inclusive nenhuma, representa a neutralização entre as vogais /e/ e /i/ na maioria das variedades sociolinguísticas quando será lido como [i] (leitura predominante no Brasil) ou [e], quando não houver neutralização, como em “de”, “pote”, “árvore”, “constituente”. Em final de vocábulo, seguido ou não de “s”, será ditongo decrescente, se as letras precedentes forem “ã” ou “õ”, como em “mãe(s)” e “põe(s)”. O sufixo “-zinho”, flexionado ou não, não invalida a aplicação da regra 2.21: “mãezinha”. A autora acrescenta que o grafema “e” poderá ser lido ainda como a realização da semivogal /j/ em ditongo crescente, se vier seguido de letra que represente vogal, na mesma sílaba, como em “presentear”. O ditongo poderá ser lido como hiato. Neste caso, a letra “e” representará a realização da vogal /i/.

Scliar-Cabral (2003) ressalta que esta regra põe em evidência que as normas de acentuação gráfica, ao se apoiarem no critério da frequência para minimizar o uso dos acentos gráficos, levaram em consideração, neste caso, a escrita. Com efeito, os vocábulos mais numerosos da língua portuguesa são os paroxítonos que se escrevem com as letras “e”, “o”,

“a”, seguidas ou não de “s”, como “chave”, “menino”, “menina”. No entanto, na maioria das variedades sociolinguísticas praticadas no Brasil, as vogais átonas /e/ e /o/ em final de vocábulo (seguidas ou não de |S|), neutralizam, respectivamente, em favor de /i/ e /u/.

Scliar-Cabral (2003) recomenda aos professores que, ao ensinarem a regra de acentuação gráfica dos paroxítonos terminados em “i”, ou “u”, seguidos ou não de “s”, enfatizem que se trata de letras e não da pronúncia. Segundo ela, esta aplicação vale, também, para a regra C2.22, que aplica-se para a leitura do grafema “o”, apresentada a seguir:

Figura 6 – Leitura do grafema “o”.



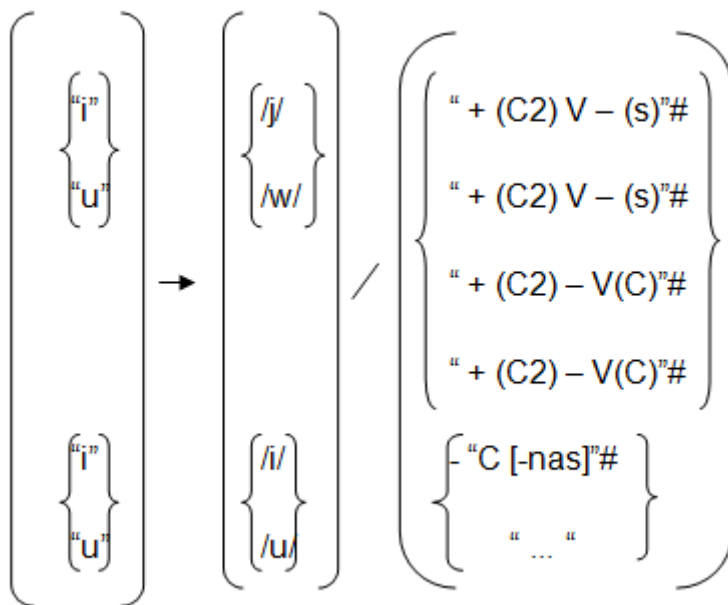
Fonte: Scliar-Cabral (2003).

Segundo Scliar-Cabral (2003), o grafema “o”, quando estiver em sílaba final de vocábulo, seguida ou não de “s”, seja qual for o número de sílabas que a precederem, inclusive nenhuma, representa a neutralização dos fonemas /o/ e /u/ na maioria das variedades sociolinguísticas, quando será lido como “u” (leitura predominante no Brasil) ou “o”, quando não houver neutralização, como em “do”, “dado”, “pálido”, “participativo”. A autora ressalta ainda que, em final de vocábulo, seguido ou não de “s”, o grafema “o” será lido como a realização da semivogal /w/ nasalizada, formando ditongo decrescente, se a letra precedente for “ã”, como em “mão(s)”. O sufixo “-zinho”, flexionado ou não, não invalida a aplicação

da regra D2.22, como em “mãozinha”. O grafema “o” pode ser lido ainda como a realização da semivogal /w/ quando figurar antes de vogal na mesma sílaba, formando com ela ditongo crescente, como em “toalha”. O ditongo poderá ser lido como hiato. Neste caso, a letra “o” representará a realização da vogal /u/.

Para completar a leitura das vogais, Scliar-Cabral (2003) apresenta a regra D2.23 para a leitura dos grafemas “i” e “u”, abaixo:

Figura 7 – Leitura dos grafemas “i” e “u”.



Fonte: Scliar-Cabral (2003).

Formas marcadas são apresentadas como exemplo por Scliar-Cabral (2003), como em “cãibas”, “cãibeiro”, “cãibra” e “zãibo”.

A leitura dos grafemas “i” e “u” é explicada por Scliar-Cabral (2003) em três situações contextuais:

1. Como a realização das semivogais /j/ e /w/, quando ocorrerem seguidos ou não de “s”, depois de vogal na mesma sílaba (ditongo decrescente) em final de vocábulo e em sílaba interna; em final de sílaba interna, a ocorrência de “s” é marginal. São apresentados como exemplo: “deita”, “nauta”, “pai(s)”, “pau(s)”, “céu(s)”, “sei(s)”, “seu(s)”, “viu”, “fui”, “seisdobro”.
2. Como a realização das semivogais /j/ e /w/, quando ocorrerem antes da vogal, seguida ou não de consoante, na mesma sílaba (ditongo crescente), como em “dieta”, “guarda”, “pária”; neste último caso, o ditongo poderá ser lido como hiato.
3. Como a realização de /i/ e /u/, respectivamente, se estiverem antes de letra, na mesma sílaba, que não seja “m” ou “n”, bem como nos demais contextos grafêmicos onde figurem, como em “viste”, “furto”, “vida”, “luta”, “si”, “tu”.

Ao explicar a aplicação da regra D2.23, Scliar-Cabral (2003) ressalta que, ao contrário da aplicação das regras anteriores D2.21 e D2.22, em que o critério é o vocábulo escrito, no caso da regra D2.23, para que “i” e “u” funcionem como semivogais, o vocábulo deve ser ouvido, isto é, como em “pária”, por exemplo, que deve ser ouvido como tendo duas sílabas, com um ditongo crescente, para que o “i” seja decodificado como a semivogal /j/.

Convém lembrar que as regras D2 são formuladas por Scliar-Cabral para contemplar as correspondências grafo-fonêmicas dependentes do contexto grafêmico. Por outro lado, as regras D3, que abordaremos a seguir, são formuladas por Scliar-Cabral (2003) para contemplar as correspondências grafo-fonêmicas dependentes da metalinguagem e/ou do contexto textual morfossintático e semântico.

Ao introduzir a regra D3.1, Scliar-Cabral (2003) ressalta que a forma padrão canônica da língua portuguesa, quanto ao acento de intensidade, é o vocábulo paroxítono; por isto, estes vocábulos só mediante certas condições recebem o acento gráfico. Em decorrência, todo vocábulo sem acento gráfico, com duas sílabas ou mais, terminado pelas letras “e”, “o” e “a”, seguidas ou não de “s”, deve ser lido como paroxítono, isto é, com acento de intensidade na penúltima sílaba, como, por exemplo, “casa”, “porta”, “comida” etc., salvo raros vocábulos com duas sílabas átonas, como, por exemplo, a preposição “para” e a combinação da preposição “por” mais os artigos definidos “o(s)” e “a(s)”, como “pelo(s)”, “polo”, ou “porque”, cuja atonicidade só é percebida na cadeia da leitura e não quando lidas isoladamente. No entanto, segundo Scliar-Cabral (2003), os vocábulos de maior frequência de uso são os

monossílabos e dissílabos átonos: artigos, preposições, pronomes e conjunções, como, por exemplo: “o(s)”, “a(s)”, “de”, “por”, “que”, “se”, “porque”. As letras que representam vogais sem acento gráfico nas palavras derivadas ou compostas por aglutinação, quando na primitiva tinham o acento mais forte, passam a ser lidas com acento de intensidade secundário, como em “cafezinho”, “radiografia”, “bombeiro”.

Segundo Scliar-Cabral (2003), esta regra tem uma grande aplicação para a atribuição do acento, uma vez que todo vocábulo terminado pelas letras “e”, “o” e “a”, seguidas ou não de “s”, sem acento gráfico, deve ser lido como paroxítono (a maioria dos vocábulos da língua portuguesa). A norma aplicou o princípio da *navalha de Occam* (Occan’s razor), ou seja, o de contemplar o mínimo possível de acentos gráficos.

A regra D3.2 é formulada por Scliar-Cabral (2003) para contemplar a regra ortográfica que manda colocar o diacrítico em “i(s)” e “u(s)” tônicos, quando, em segundo lugar sozinhos no hiato, seguidos ou não de “s”, reconhecem-se os ditongos orais que se grafam com as letras “i” ou “u” sem acento gráfico, como “iu(s)”, “eu(s)”, “ei(s)”, “ui(s)”, “oi(s)”, “ou(s)”, “au(s)”, “ai(s)”. Os exemplos apresentados são: “O papel **caí**”, por oposição a “eu **caí**”; “o **cais**” a “tu **caíst**”; “a cor **sobressai**” a “eu me **sobressai** no debate”.

A regra D3.3 é formulada por Scliar-Cabral (2003) para mostrar que a atribuição dos valores de vogal [-alt, -bx], isto é, /e/ e /o/, às letras “e” e “o”, em ditongo decrescente oral, depende da internalização da regra ortográfica que manda colocar o acento agudo quando elas representam as vogais [+bx], /ε/ e /ɔ/. Como exemplos são apresentados os vocábulos: “seu” e “céu”, “dois” e “dói”, “o apoio”, por oposição a “eu apóio”, “ele ateia” a “atéia”. Estes dois últimos exemplos deverão ser excluídos da regra de acentuação por conta do novo Acordo Ortográfico que entrará em vigor em 1º de janeiro de 2016, segundo Decreto Presidencial no. 7875/2012.

Segundo Scliar-Cabral (2003), as regras D3.2 e D3.3 devem ser combinadas na sua aplicação, pois a regra D3.2 dá conta do reconhecimento dos ditongos decrescentes “iu(s)”, “eu(s)”, “ei(s)”, “ui(s)”, “oi(s)”, “ou(s)”, “au(s)”, “ai(s)”, em oposição aos respectivos hiatos “iú(s)”, “eú(s)”, “eí(s)”, “uí(s)”, “oi(s)”, “ái(s)”, enquanto a regra D3.3 dá conta da oposição entre as vogais [-alt, -bx] /e/ e /o/ e as [+bx] /ε/ e /ɔ/. Aqui, a autora enfatiza que, dada a grande transparência do sistema ortográfico do português para a leitura, encontram-se dificuldades apenas na decodificação dos grafemas “e” e “o” e alguns valores de “x”, de modo que toda vez que existe uma regra, mesmo sendo metalinguística,

que possibilite equacionar este impasse, ela é de grande utilidade, tanto para o alfabetizando, quanto para o aprendiz do português como segunda língua. Novamente, o critério adotado por Scliar-Cabral (2003) foi o de contemplar o mínimo possível de palavras com o acento gráfico. Sendo assim, como os ditongos orais decrescentes “iu(s)”, “eu(s)”, “ei(s)”, “ui(s)”, “oi(s)”, “ou(s)”, “au(s)”, “ai(s)” são em muito maior número que os hiatos em que figurem “i” ou “u” tônicos em segundo lugar, seguidos ou não de “s”, na mesma sílaba, coloca-se o acento gráfico nestes últimos. Para a leitura dos ditongos orais decrescentes “iu(s)”, “eu(s)”, “ei(s)”, “ui(s)”, “oi(s)”, “ou(s)”, “au(s)”, “ai(s)” aplica-se o princípio na negativa, ou seja, lê-se como ditongo o encontro da letra que representa vogal seguida de letra que representa semivogal quando à segunda letra não vier sobreposto o acento gráfico e leem-se como fechados os ditongos “ei”, “eu”, e “oi”, quando, à primeira, não vier sobreposto o acento gráfico.

A regra D3.4, formulada por Scliar-Cabral (2003), desdobra-se em dois subitens: D3.4.1 e D3.4.2. Em D3.4.1, contempla-se a atribuição dos valores de vogal [-alt, -bx] ou [- bx] às letras “e” e “o” nas demais situações, quando não vierem marcadas por diacrítico, depende da aplicação de conhecimentos morfossintáticos e semânticos à posição que o item ocupa na frase, combinados com o emparelhamento no léxico mental ortográfico e a respectiva realização de seu valor fonológico, como, por exemplo, “Ele pensa **deste** jeito” (combinação da prep. com o pron. dem.) em oposição a “**Deste** o livro ao João?” (v.).

Ao fazer referência à aplicação desta regra, Scliar-Cabral (2003) reporta-se a sua experiência didática pessoal de mais de sessenta anos de docência para sugerir uma reflexão aos professores sobre o fato de o ensino da gramática estar desvinculado de suas aplicações. Como exemplo do distanciamento entre a teoria e a prática pedagógica, a autora cita o ensino das partes do discurso, as chamadas classes de palavras, ou classes sintáticas, que tem sido bastante negligenciado, razão pela qual os alunos não sabem reconhecê-las nos textos, apesar de os professores não terem consciência desta negligência.

Para preencher esta lacuna, Scliar-Cabral (2003) chama a atenção dos professores mostrando exemplos de abordagens, tais como nas situações em que a leitura dos grafemas “e” e “o”, como [+] ou [-bx] não pode ser decidida pelo universo do discurso, ou pelo sentido atribuído à palavra, mas sim pela definição da classe gramatical à qual a palavra pertence. Neste caso, são mostrados como exemplos contrastivos: “Apelo a todos que sejam tolerantes, que aceitem a diferença” e “O apelo à tolerância entre os povos deveria começar na família”. Scliar-Cabral

(2003) observa que, nestes exemplos, a leitura de “apelo”, no primeiro enunciado, é com /ɛ/, pois se trata de verbo, enquanto no segundo é com /e/, pois se trata de substantivo. Aqui a autora quer lembrar também que as classes gramaticais obedecem às regras de subcategorização: os artigos só podem estar vinculados a substantivos, enquanto os pronomes pessoais e as respectivas designações de pessoa/número estão vinculadas a verbos. A autora enfatiza ainda o detalhe do verbo “apelo” que está na 1ª pessoa, singular, do presente do indicativo e por isso se submete à metafonia verbal, que será examinado em detalhe no subitem D3.4.2, a seguir.

Segundo Scliar-Cabral (2003), a regra D3.4.2 trata de descodificação das letras “e” e “o”, pela qual a aplicação de conhecimentos morfossintáticos permite, por exemplo, a utilização das regras de metafonia verbal, internalizadas precocemente no processo de aquisição da linguagem. Sendo assim, identificado “gosto” como verbo, na cadeia “eu gosto”, o “o” será lido com o valor de /ɔ/, em virtude da harmonia vocálica entre a vogal do radical /o/, com a vogal temática subjacente da 1ª conjugação /a/.

A sistematização da metafonia verbal é formulada por Scliar-Cabral (2003) para permitir a atribuição dos valores de [+bx] ou [-bx] às letras “e” e “o”, a partir da derivação verbal do sistema do presente, onde a metafonia verbal é aplicada.

Assim, para permitir a aplicação da metafonia verbal no sistema do presente, Scliar-Cabral (2003) faz um desdobramento no segundo subitem da regra D3.4.2 e formula subitens complementares, apresentados a seguir:

O subitem D3.4.2.1 para o sistema do presente, que é constituído do presente do indicativo (menos a 1ª e 2ª pessoas do plural – formas arrizotônicas, que derivam do infinitivo), do presente do subjuntivo e dos imperativos (menos a 2ª pessoa do plural do imperativo afirmativo).

Neste ponto, Scliar-Cabral (2003) alerta sobre a importância de se fazer a distinção entre as formas rizotônicas e arrizotônicas, no sistema verbal, lembrando que rizotônicas são todas as pessoas do singular e a 3ª pessoa do plural do sistema do presente, ou seja, aquelas em que o acento de intensidade recai sobre a última vogal do radical como em “eu levo”, “tu escreves”, “ele refere”, “eles levam”, conforme a Tabela 3, criada por Scliar-Cabral (2003), que pode ser consultada diretamente em seu livro, aqui abordado, p. 117. Consideram-se formas rizotônicas aquelas em que o acento recai no radical; e arrizotônicas as formas em que o acento recai nas terminações. Portanto, são arrizotônicas todas as formas verbais em que o acento de intensidade recai sobre a vogal

temática ou sobre a vogal dos morfemas que se sucedem como em “nós cantamos”, “eu cantarei”, conforme a regra D3.4.3 (SCLIAR-CABRAL, 2003).

Scliar-Cabral (2003) chama a atenção para um detalhe importante: a vogal temática, na primeira pessoa do singular do presente do indicativo foi assimilada na superfície pela desinência de pessoa e número, mas continua tendo seus efeitos sobre a última vogal do radical, que recebe o acento de intensidade em todas as pessoas do singular e terceira do plural – as formar rizotônicas.

Sendo assim, afirma Scliar-Cabral (2003), se o radical contiver, no infinitivo, como última vogal, uma [-alt, -bx], isto é, /e/ ou /o/, redundará na 1ª pessoa do singular na aplicação da harmonia vocálica: na primeira conjugação, tornam-se [+bx], ou seja, /ε/ ou /ɔ/, salvo se depois delas ocorrer uma consoante [+nas], /m/, /n/, /ɲ/, como em “eu tomo”, “eu abono”, “eu empenho”; na 2ª conjugação, as vogais /e/ ou /o/ do radical permanecem idênticas e na 3ª conjugação assimilam o traço [+alt], ou seja, tornam-se /i/ ou /u/ (consulte exemplos na Tabela 3, SCLIAR-CABRAL, 2003).

Antes de uma consoante [-ant, +cor], isto é, /ʃ/ ou /ʒ/ (contexto produtivo apenas na 1ª conjugação), a harmonia vocálica dependerá do radical nominal do qual o radical verbal é cognato, isto é, se o radical nominal contiver uma vogal [+bx], ou seja, /ε/ ou /ɔ/, ou [-alt, -bx], isto é, /e/ ou /o/, ela mantém na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo e seus derivados, como em “eu flexo” → /ew fleʃu/ e “eu arrocho” → /ew aroʃu/. Nos verbos da primeira conjugação, antes de uma consoante [-ant, +lat], isto é, /ʎ/, não se aplica a harmonia vocálica, segundo a norma de prestígio, como em “eu espelho” → /ew iS¹peʎu/, embora a tendência atual, na fala coloquial, seja na direção da aplicação da regra geral, baixando a vogal.

Na segunda pessoa do singular e terceiras pessoas reaparece a vogal temática átona e aplica-se uma regra morfológica: em todas as conjugações as vogais [-alt, -bx], isto é, /e/ ou /o/, na última sílaba do radical, se tornam [+bx] (consultem-se os exemplos na Tabela 3, SCLIAR-CABRAL, 2003), salvo se elas forem nasalizadas ou ocorrerem antes de consoante nasal /m/, /n/ ou /ɲ/, como em “tu empenhas”, “ele come”, “eles tremem”, embora na terceira conjugação sejam raras as ocorrências, sendo alguns verbos defectivos. Aplica-se a outra restrição já examinada em relação à primeira pessoa do singular (contexto com a

consoante [-ant, +cor], isto é, /ʃ/ ou /ʒ/, produtivo apenas na 1ª conjugação). Aqui Scliar-Cabral (2003) pede a atenção do leitor para outro detalhe importante desta regra: na terceira pessoa do plural, a letra “m” marca a desinência e a nasalização da vogal temática; ambas passam a ser lidas como um ditongo nasalizado. A letra “e” assinala na 2ª e 3ª pessoas do singular a neutralização da vogal temática átona, na maioria das variedades sociolinguísticas, lendo-se, então, como /i/ átono.

O presente do subjuntivo bem como o imperativo (exceto as 2as pessoas do imperativo afirmativo) derivam da 1ª pessoa do singular do presente do indicativo e a 2ª pessoa do singular do imperativo afirmativo deriva da 2ª pessoa do singular do presente do indicativo, preservando os efeitos acima descritos.

Segundo Scliar-Cabral (2003), a aprendizagem desta regra resolve uma parte considerável da descodificação dos grafemas “e” e “o” e, portanto, é de grande aplicação ao ensino do português como segunda língua e para o ensino da leitura nas séries iniciais. Todavia, a autora alerta os professores sobre a necessidade de buscar os recursos didáticos para ensiná-la, adequando-a ao conhecimento prévio dos alunos e a sua maturidade cognitiva.

Por fim, Scliar-Cabral (2003) passa a abordar a descodificação das letras “e” e “o” nas formas arrizotônicas, reiterando a diferença destas para as formas rizotônicas, em que as letras “e” e “o”, em último lugar do radical, são lidas como /ɛ/ e /ɔ/; e, por outro lado, estas mesmas letras na mesma posição serão lidas como /e/ e /o/, nas formas arrizotônicas, isto é, na 1ª e 2ª pessoa do plural, no sistema do presente e em todas as pessoas/número dos demais tempos. Os exemplos mencionados são: “levemos” → /le´vemuS/, “bebais” → /be´bajS/, “cortei” → /koR´tej/, “levava” → /le´vava/.

A regra D3.4.4 é formulada por Scliar-Cabral (2003) para contemplar a leitura dos grafemas “e” e “o” em verbos irregulares no sistema do perfeito.

O grafema “e”, que representa a vogal temática nos verbos irregulares a seguir, no sistema do perfeito tem o valor da vogal [+bx] /ɛ/, portanto, também nos derivados mais-que-perfeito do indicativo, no pretérito imperfeito e no futuro do subjuntivo: “estiveste” → /eSti´veSti/, “deste” → /´deSti/, “fizeste” → /fi´zeSti/, “trouxeste” → /trow´seSti/ ~ /tro´seSti/, “disseste” → /di´seSti/, “coubeste” → /kow´beSti/ ~ /ko´beSti/, “soubeste” → /sow´beSti/ ~ /so´beSti/, “houveste” →

/ow´veSti/ ~ /o´veSti/, “aprouveste” → /aprow´veSti/ ~ /apro´veSti/,
 “comproveste” → /kõprow´veSti/ ~ /kõpro´veSti/, “vieste” → /vi´eSti/.

Segundo Scliar-Cabral (2003), em virtude da frequência de uso de vários verbos irregulares, no sistema do perfeito, o ensino do valor do grafema “e” como /ε/ em tais contextos é de extrema utilidade para o ensino do português para estrangeiros e para o ensino da leitura nas séries iniciais. Aqui é oportuno registrar a observação feita por Scliar-Cabral quanto às consequências nefastas de alfabetizar “cantando” para os alunos que o português tem cinco vogais.

A propósito, inserimos aqui os símbolos fonéticos das vogais do PB, apresentados por Cristófar-Silva (2012, p. 41):

Figura 8 – Símbolos fonéticos das vogais do PB.

Vogais	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
Fechada (ou alta)	i . y	ɨ . ʉ	ɯ . u
meia-fechada (ou média-alta)	e . ø	ɨ . ø	ʉ . o
meia-aberta (ou média-baixa)	ɛ . œ	ə	ʌ . ɔ
Aberta (ou baixa)	æ	ɐ	ɑ . ɒ

Fonte: Cristófar-Silva (2012).

Quando os símbolos aparecem em pares, aquele da direita representa uma vogal arredondada.

3 A PESQUISA

3.1 QUESTÕES NORTEADORAS

Retomando o que foi exposto, anteriormente, na introdução deste trabalho, reiteramos que o objetivo de nosso estudo é investigar o papel do ensino de estratégias de aprendizagem consciente das relações grafêmico-fonológicas para automatizar a pronúncia das palavras da língua inglesa.

Longos anos de experiência docente em sala de aula, no ensino da língua inglesa, motivaram o pesquisador a buscar alternativas metodológicas para, pelo menos, atenuar a dificuldade de aprendizagem de muitos alunos de inglês como LE, principalmente em relação à pronúncia das palavras dessa língua estrangeira, cujo sistema fonológico é muito diferente do PB, em virtude do já examinado na seção 1.1, A teoria do declínio das capacidades discriminatórias iniciais entre os sons da fala, bem como seus sistemas grafêmico-fonológicos distintos.

Para alcançarmos nossos objetivos e partindo da literatura apresentada nos pressupostos teóricos, elencamos algumas questões com o propósito de melhor esclarecer se as estratégias de ensino consciente para a automatização da pronúncia do inglês norte-americano padrão, baseadas na previsibilidade dos valores dos grafemas vocálicos, têm um efeito positivo sobre tal aprendizagem Assim, apresentamos as questões norteadoras de nossa pesquisa:

1. em virtude do declínio das capacidades inatas iniciais para discriminar quaisquer diferenças categoriais iniciais, os aprendizes nativos do PB terão maior dificuldade em automatizar a pronúncia das vogais do inglês norte-americano padrão que inexitem em sua língua nativa.
2. Quais contextos grafêmicos são mais favoráveis (pistas em competição mais fortes) para a previsibilidade dos valores fonológicos e sua realização fonética na variedade norte-americana padrão)?
3. Quais pistas em competição nos valores grafêmico-fonológicos do PB são mais fortes, resistindo na arena da competição à automatização da pronúncia das vogais no inglês norte-americano padrão?
4. Quais os pontos nevrálgicos desta nova proposta didática?

Tais indagações motivaram uma pesquisa-ação. Esta se constituiu de um plano de ação com vista a programar atividades e treinamento consciente, baseado na previsibilidade dos valores fonológicos das vogais em determinados contextos grafêmicos para os sujeitos do grupo experimental, no intuito de acelerar a aprendizagem da pronúncia das vogais do inglês e promover um nível mais elevado de habilidade nessa língua estrangeira.

Ademais, como o trabalho tem o formato de pesquisa-ação, programaram-se as ações e estabeleceram-se as hipóteses baseando-se nas teorias de MacWhinney (1987), no seu Modelo unificado de competição. Este modelo postula uma ligação fundamental entre os efeitos relativos à idade do aprendiz e a transferência. O postulado básico do Modelo unificado de competição, segundo MacWhinney (1987), é que a transferência ocorre sempre, ao longo de todo o processo de aprendizagem. Segundo ele, a aprendizagem de uma segunda língua na idade adulta envolve uma transferência massiva de estruturas da L1 para a L2. Essa transferência é particularmente intensa na área da fonologia.

Assim, esse postulado de MacWhinney (1987) nos dá mais subsídios para formular uma hipótese para explicar a causa do problema diagnosticado em outros alunos anteriores e prognosticado para estes participantes e buscar soluções. Portanto, como hipótese geral, postula-se que a instrução explícita sobre os valores previsíveis das vogais em determinados contextos grafêmicos acarretará melhor percepção e produção dos gestos vocálicos. A partir desta assertiva inicial, elaboramos a hipótese apresentada a seguir.

Comparando-se o desempenho do grupo experimental com o do grupo controle, aquele apresentará uma evolução significativa entre os resultados do pré-teste e do pós-teste, se comparada à do grupo controle, no que diz respeito às respostas aproximativas e corretas, após ter sido submetido à intervenção de exercícios baseados no conhecimento consciente dos valores previsíveis das vogais do inglês norte-americano padrão e dos gestos fono-articulatórios para produzi-las: as pistas competitivas do sistema a ser adquirido vão se tornando gradativamente vitoriosas.

Subsidiariamente serão analisados efeitos secundários independentes da intervenção, nos dois grupos de sujeitos, a partir das teorias do declínio das capacidades inatas iniciais para discriminar quaisquer diferenças categoriais iniciais e do Modelo unificado de competição, a saber:

- em palavras ou sílabas do inglês, terminadas nos grafemas consonantais “t” e “d”, os aprendizes nativos do PB transferem as regras fonotáticas da L1 para a L2, com a inserção da vogal epentética de apoio /i/, transcrita pelo arquifonema |I| que palataliza e africa as consoantes transcritas por aqueles grafemas;
- em palavras ou sílabas do inglês, terminadas nos grafemas consonantais “p” e “b”, “k” e “g”, “f” e “v”, os aprendizes nativos do PB transferem as regras fonotáticas da L1 para a L2, com a inserção da vogal epentética de apoio /i/, transcrita pelo arquifonema |I|;
- em palavras do inglês, terminadas nos grafemas “m” e “n”, os aprendizes nativos do PB transferem as regras fonotáticas da L1 para a L2, com a inserção da vogal epentética de apoio /i/, transcrita pelo arquifonema |I|, além de nasalizarem a vogal que precede os grafemas “m” e “n” e de acrescentarem mais uma sílaba;
- em sílabas internas do inglês, terminadas nos grafemas “m” e “n”, estes são lidos como diacríticos, nasalizando a vogal precedente que assimila o ponto de articulação da consoante representada pelo grafema seguinte ao diacrítico, pois não existem consoantes nasais em travamento consonantal interno no PB;
- em palavras ou sílabas do inglês, terminadas no grafema “l”, os aprendizes nativos do PB transferem a conversão grafêmico-fonológica do sistema do PB desse grafema na semivogal /w/, formando ditongo com a vogal precedente. Se o grafema “l”, em final de sílaba ou palavra, for seguido do grafema “e”, ele será convertido no arquifonema |L|, do PB.

Na seção seguinte será exposta a metodologia.

3.2 A METODOLOGIA

3.2.1 Definição da amostra

Para realização da pesquisa, foi selecionada a Escola das Licenciaturas do Centro Universitário do Norte (UNINORTE), cuja

diretora consentiu com a realização da pesquisa, através do termo de Autorização do Fiel Depositário (APÊNDICE A).

Para viabilizar sua realização, o projeto de pesquisa foi inserido no Programa de Extensão da Escola das Licenciaturas do UNINORTE, como parte de um projeto mais amplo denominado PROJETO UNIVERSIDADE NA COMUNIDADE, através do qual, vários cursos de extensão são regularmente oferecidos à comunidade para atender suas necessidades de formação, visando proporcionar oportunidades profissionais no mercado de trabalho.

Assim, este projeto de pesquisa inseriu-se nos objetivos gerais propostos para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que se propunha coletar dados para atender aos objetivos específicos da pesquisa.

A participação do aluno na pesquisa se deu através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do aluno (TCLE – APÊNDICE B) e da autorização dos responsáveis pelo aluno menor de idade (APÊNDICE C).

Este projeto é um projeto de extensão que envolve o Curso de Letras – Língua Inglesa, a Escola das Licenciaturas, o UNINORTE e a comunidade adjacente. Com carga horária de 30h, o projeto foi apresentado à Escola das Licenciaturas para autorização da participação dos alunos no dia 20 de agosto de 2012.

A equipe envolvida na pesquisa foi formada pelo pesquisador principal (Nelson José Fontoura de Melo), pelos alunos do IV Período do Curso de Letras – Língua Inglesa do UNINORTE, Thiago dos Santos Sampaio, matrícula no. 1115242-7 e Nataly Souza de Araújo, matrícula no. 1106794-2.

O livro utilizado, intitulado *Interchange – Intro A*, é de autoria de Jack C. Richards e foi editado pela *Cambridge University Press*, em 2005. O autor sinaliza como principal objetivo do manual o desenvolvimento gradual das competências orais e escritas. Também são mescladas atividades de compreensão de texto, conversação, alguns tópicos gramaticais e conhecimentos gerais. Acompanha o manual impresso do aluno um CD para ser ouvido em casa, para acompanhamento de exercícios também registrados no livro. O CD do professor é usado em complemento às atividades do livro.

3.2.2 Participantes

Uma vez que o objetivo da pesquisa é investigar o papel do ensino de estratégias de aprendizagem consciente das relações grafêmico-fonológicas e dos gestos fonoarticulatórios para automatizar a pronúncia das vogais da língua inglesa em aprendizes iniciantes, selecionamos duas turmas de candidatos ao curso de inglês oferecido para iniciantes no aprendizado de inglês pelo programa de extensão universitária do UNINORTE à comunidade denominada “Comunidade Prosamim”, uma comunidade de pessoas economicamente carentes, que viviam, em palafitas, às margens dos igarapés de Manaus. O Governo do Estado do Amazonas criou, em 2003, o *PROSAMIM – Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus*, para resolver os problemas ambiental, urbanístico e social da cidade de Manaus. Para isso, com recursos do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, da CEF – Caixa Econômica Federal, e recursos próprios do Governo do Estado, foram construídos abrigos para os moradores.

Para conhecer o perfil dos dois grupos investigados e obter informações sobre alguma forma de contato já tido pelos participantes com a língua inglesa, foi aplicado um questionário de sondagem do aluno (APÊNDICE D).

Pelos onze itens do questionário (de “a” a “m”), os alunos de ambos os grupos (experimental e controle), mesmo aqueles que declararam nunca ter estudado inglês formalmente antes, informaram ter contatos informais com essa língua estrangeira através da Internet, música e filmes. Nenhum dos 14 sujeitos que responderam o questionário e continuaram até ao final da pesquisa estudou em escola particular de inglês. A maioria que informou estudar inglês na escola refere-se à escola de ensino fundamental.

Em relação às suas expectativas quanto ao curso de inglês que iriam começar, todos os participantes declararam acreditar que as aulas de inglês lhes proporcionariam ajuda para conseguir emprego melhor, seriam úteis para a comunicação com turistas estrangeiros e possibilitariam até futuras viagens internacionais.

Finalizadas as respostas, o instrumento foi recolhido e permanece em poder do pesquisador.

A descrição acima é resumida no quadro que se segue:

Quadro 3 – Resumo de questões respondidas no questionário de sondagem de perfil dos grupos experimental e controle.

ITENS	RESPOSTAS
A e B	Nome e idade.
C	O contato dos alunos com a língua estrangeira se dá através de música, internet e filme.
D	Estudam ou estudaram inglês na escola.
E	Nunca estudaram em escola particular de inglês.
F, G e H	Apenas uma aluna disse fazer curso de inglês. Ela não compareceu às seções de treinamento
J	Nunca fizeram intercâmbio.
K	As aulas de inglês podem ajudar a conseguir emprego melhor.
L	As aulas de inglês podem ajudar na comunicação com turistas estrangeiros.
M	As aulas são úteis para prepará-los para uma viagem ao exterior.

Fonte: Construção do autor.

Participaram e concluíram o experimento 14 alunos: 7 do grupo experimental e 7 do grupo de controle.

3.2.2.1 Grupo experimental

O grupo experimental foi constituído inicialmente de 20 sujeitos do Projeto Universidade na Comunidade, um projeto de Extensão do UNINORTE – Centro Universitário do Norte. Sete participantes do grupo experimental concluíram o projeto, 02 masculinos e 05 femininos. A idade de ambos participantes masculinos coincidiu em 13 anos e a idade dos participantes femininos variou de 11 a 36 anos (média = 21,80 anos).

Quanto ao conhecimento prévio sobre a língua inglesa, 01 participante declarou não ter estudado inglês antes; 06 informaram ter estudado inglês apenas um ano no ensino fundamental.

3.2.2.2 Grupo de controle

O grupo de controle foi constituído inicialmente de 20 sujeitos do Projeto Universidade na Comunidade, um projeto de Extensão do UNINORTE – Centro Universitário do Norte. Sete participantes do grupo de controle concluíram o projeto, 02 masculinos e 05 femininos. A idade dos participantes masculinos variou de 11 a 16 anos (média = 13,5 anos), e a idade dos participantes femininos variou de 12 a 42 anos (média = 26 anos). Quanto ao conhecimento prévio sobre a língua inglesa, 06 participantes declararam ter estudado inglês apenas um ano no ensino fundamental, 01 participante declarou nunca ter estudado inglês antes.

Quadro 4 – Distribuição dos sujeitos por sexo, idade e anos de inglês AI no EF.

GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROLE			
SUJ	IDADE	SEXO	EF AI	SUJ	IDADE	SEXO	EF AI
St1	13	Fem	1	St1	12	Fem	1
St2	24	Fem	0	St2	25	Fem	0
St3	13	Mas	1	St3	17	Fem	1
St4	11	Fem	1	St4	11	Mas	1
St5	13	Mas	1	St5	16	Mas	1
St6	36	Fem	1	St6	34	Fem	1
St7	25	Fem	1	St7	42	Fem	1

Fonte: Construção do autor.

3.2.3 Caracterização da pesquisa

Segundo o modelo de Mourão Vasconcelos (2002), de acordo com o nível de abrangência no enquadramento do objeto, trata-se de uma pesquisa focal simples e exploratória; de acordo com os diferentes tipos de objetos e fontes, trata-se de revisão de pesquisas (*research review*); de acordo com os objetivos, aplicações e tipo de conhecimento implicado, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois é uma pesquisa avaliativa que procura identificar, obter e proporcionar de maneira válida dados e apoiar juízo de mérito e valor.

Quanto à estratégia institucional e ética, enquadra-se na pesquisa convencional. Quanto aos atores envolvidos, há uma participação direta do pesquisador junto aos sujeitos sobre os quais haverá a intervenção sistemática de procedimentos voltados à aprendizagem consciente dos valores atribuídos aos grafemas vocálicos do inglês norte-americano padrão.

3.2.4 Instrumentos de pesquisa: pré e pós-teste

Foi elaborado um conjunto de estímulos contendo os grafemas vocálicos cujos valores são previsíveis, de acordo com o contexto grafêmico (vide seção 2.1 Regras de decodificação dos grafemas vocálicos no inglês), a fim de verificar tanto na população experimental quanto de controle, qual o conhecimento automatizado que tinham de tais valores e de sua realização no início do experimento (pré-teste) e depois da intervenção no grupo experimental (pós-teste).

O instrumento foi aplicado, individualmente, em uma sala de aula da comunidade denominada PROSAMIM – Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus. O pré-teste foi aplicado no dia 13/10/2012 e o pós-teste no dia 22/12/2012, pela manhã, no grupo controle, e à tarde, no grupo experimental. O aparelho usado para as gravações foi um IC Recorder RR-XS410 – 4GB, modelo PANASONIC. Toda a operação de coleta de dados (gravação) foi conduzida pelo pesquisador principal Nelson José Fontoura de Melo, com a colaboração dos instrutores: do GC, Thiago dos Santos Sampaio e, do GE, Nataly Souza de Araújo, encarregados do controle de entrada e saída no local da gravação de cada sujeito da pesquisa. Os estímulos estão transcritos a seguir.

Os valores fonológicos de tais grafemas são determinados pelos contextos a seguir:

3.2.4.1 Regras de transposição do grafema “a”

- “‘C_C”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “a” ocorre entre duas consoantes, sua conversão é feita no fonema /æ/, como em a) *mat* ;
- “‘C_C+e#”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “a” ocorre entre duas consoantes, sendo a última seguida do grafema “e” mudo, sua conversão é feita no ditongo /ei/, como em a) *mate*, b) *bale*;
- “‘C_r+e#”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “a” ocorre entre duas consoantes, sendo a última consoante o grafema “r”, seguido do grafema “e” mudo, sua conversão é feita no ditongo /εə/, como em c) *bare*, *care*, *careful*;
- “(C)_+‘CV...”’, “(C)_+‘CV+C_”’, “‘(C)V+C_+Ce”’, “(C)_+‘CVVC”’: No contexto vocabular em que o grafema “a” estiver em posição final de sílaba fraca, ou seja, em sílaba átona, precedendo e/ou sucedendo a sílaba forte, sua conversão é feita no fonema /ə/, ou seja, o chuí, como em a) *about*, *banana*; b) *balance*, *balloon*.
- “‘C_Cll”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “a” ocorre entre duas consoantes, sendo a última consoante o dígrafo “ll”, sua conversão é feita no fonema /ɔ/, como em b) *ball*;
- “‘C_r”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “a” ocorre entre duas consoantes, sendo a última consoante o grafema “r”, sua conversão é feita no fonema /a/, como em c) *bar*, *car*, *carpet*.

3.2.4.2 Regras de transposição do grafema “e” (inclusive com valor zero) e dos dígrafos “ee”, “ea”

Grafema “e” – a), b), c), d), e), f), g):

- “‘C_C”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “e” ocorre entre duas consoantes, sua conversão é feita no fonema /ɛ/, como em d) *met, pet*;
- “‘C_C...e#”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “e” antecede grafema consoante seguido do grafema “e” mudo, em final de palavra, sua conversão é feita no fonema /i/, como em d) *pete*.
- “‘...’CVC+C_r#“: No contexto vocabular em que o grafema “e” estiver em posição final de sílaba fraca, ou seja, em sílaba átona, seguido pelo grafema “r”, sua conversão é feita no fonema /ə/, ou seja, o chuí, como em g) *number*.
- “‘...’CVC+C_t#“; “‘CV+C_C+CVC “ : No contexto vocabular em que o grafema “e” estiver em posição final de sílaba fraca, ou seja, em sílaba átona, seguido pelo grafema “t”, ou no contexto vocabular depois de sílaba CV forte e antes de sílaba CVC fraca em final de vocábulo, sua conversão é feita no fonema /i/, como em c) *carpet, careful*.
- “‘CVC_#”’; “‘CVC_#”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “e” mudo em final de vocábulo ocorre depois de grafema consoante, sua conversão é feita em zero, como em a) *mate*, b) *bale*, c) *bare, care*, d) *pete*, e) *bite, site, fine*, f) *love, move*, g) *cute*, b) *balance*.

Grafemas “ee”, “ea”:

- “‘C_+”’, “‘C_#”’: Os grafemas (dígrafo) “ee”, “ea” convertem-se no fonema /i/ nos contextos silábicos fortes em posição final de sílaba interna ou de palavra, como em d) *meet, meat*.

3.2.4.3 Regras de transposição do grafema “i”

- “‘C_C”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “i” ocorre entre duas consoantes, sua conversão é feita no fonema /i/, como em e) *bit, sit, fin*.
- “‘C_C...e#”’: No contexto silábico forte, em que o grafema “i” antecede consoante acompanhada do grafema “e” mudo, em final de palavra, sua conversão é feita no ditongo /ai/, como em e) *bite, site, fine*.

3.2.4.4 Regras de transposição do grafema “o” e do dígrafo “oo”

- “V+’C_uC”’: No contexto em que o grafema “o” ocorre em sílaba forte depois de sílaba com vogal átona e vem antes do grafema “u” seguido de consoante, formando com aquele um ditongo decrescente, sua conversão é feita no fonema /a/, como em a) *about*.
- “‘C(C)_C(-ocl]#”’): No contexto silábico forte, em que o grafema “oo” (dígrafo) ocorre entre duas consoantes, não sendo a última uma oclusiva, em final de vocábulo, sua conversão é feita no fonema /u/, como em b) *baloon*.
- “‘C_C(+lab]...e#”’): No contexto silábico forte, em que o grafema “o” antecede grafema consoante labial, seguido do grafema “e” mudo, em final de palavra, sua conversão é feita no fonema /ʌ/, como em f) *come, love*.
- “‘C(C)_+rC#”’): No contexto silábico forte, em que o grafema “o” ocorre em posição final de sílaba, seguido de outra consoante mais o grafema “y” em coda, sua conversão é feita no fonema /ɔ/, como em (f) *glory*.

3.2.4.5 Regras de transposição do grafema “u”

- “‘C_C(+CVV...)#”’): No contexto silábico forte, em que o grafema “u” ocorre entre duas consoantes, sua conversão é feita no fonema /ʌ/, como em g) *cut, number*.
- “‘C_C...e#”’, “‘C_+’CV...”’): No contexto silábico forte, em que o grafema “u” antecede consoante acompanhada do grafema “e” mudo, em final de palavra, ou no contexto silábico forte, em que o grafema “u” é o último, seguido de sílaba CVC fraca, sua conversão é feita no ditongo crescente /ju/, como em g) *cute, music*.
- “‘CV+...+C_C#”’): No contexto vocabular em que o grafema “u” estiver em sílaba final fraca, ou seja, em sílaba átona, sua conversão é feita no fonema /ɔ/ (chuá), como em *careful*.
- C) ...V+’CV_...”’): No contexto vocabular em que o grafema “u” estiver depois da vogal “a”, formando com ela um ditongo

decrecente em sílaba forte, representará o glide /w/, como em a) *about*.

3.2.5 Instrumentos de pesquisa: intervenção pedagógica

Os instrumentos de intervenção pedagógica estão centrados em desenvolver a automatização da pronúncia das vogais do inglês norte-americano padrão, utilizando estratégias de aprendizagem consciente dos valores previsíveis dos grafemas vocálicos em determinados contextos grafêmicos, como se verá a seguir, exemplificativamente. Como os valores grafêmicos das vogais são muito afetados pelos valores das consoantes adjacentes, estes também foram trabalhados, para otimizar a aprendizagem.

Os instrumentos utilizados para o alcance do objetivo principal consistem em um manual de pronúncia contendo atividades destinadas a promover intervenção sistemática de procedimentos voltados à aprendizagem consciente dos valores atribuídos aos grafemas vocálicos do inglês norte-americano padrão (APÊNDICE E).

Como mencionado anteriormente, a pronúncia da língua inglesa ainda é um item pouco explorado no campo das pesquisas sobre ensino e aprendizagem de LE, mormente no que concerne ao ensino/aprendizagem direcionado aos aprendizes falantes do PB. Por isso, decidimos tomar como ponto de partida para nosso trabalho uma obra que foi elaborada por pesquisadores que focalizam diretamente o ensino da pronúncia do inglês para aprendizes brasileiros.

Embora o foco do ensino seja na pronúncia da variedade norte-americana do inglês, isso não implica a exigência do atingimento de uma “*native-like pronunciation*”, até porque colocar como objetivo esse modelo de pronúncia, mormente para aprendizes adultos, seria buscar uma meta impossível de alcançar. Mas, vislumbrando um objetivo mais real, que visa apenas ao desenvolvimento da capacidade de propiciar a inteligibilidade de produção e compreensão, o conhecimento dos símbolos fonéticos, usados para representar os fonemas daquela variedade torna possível uma familiaridade consciente com os fonemas do inglês norte-americano padrão e sua realização, necessários para a compreensão e produção de enunciados nessa língua estrangeira.

Com esse objetivo, tomamos como base de aplicação em nossa pesquisa o trabalho realizado pelos pesquisadores Sônia M. Baccari de

Godoy, Cris Gontow, e Marcello Marcelino (2006), intitulado *English Pronunciation for Brazilians – The Sounds of American English*, apresentado a seguir (observe que foram trabalhadas também as consoantes, pois o ensino consciente dos gestos fonoarticulatórios pressupõem que estes sejam silábicos).

3.2.5.1 Exemplo de exercício para automatização da pronúncia das vogais, a partir da leitura dos grafemas vocálicos

Iniciamos esta seção com o quadro dos símbolos fonéticos usados no registro dos fonemas vocálicos dos exercícios de intervenção, com as correspondentes palavras-chave, aplicadas como estímulos no pré e pós testes.

Quadro 5 – Símbolos fonéticos usados no registro dos fonemas vocálicos e correspondentes palavras-chave.

1. /i:/ - <u>tea</u>	9. /ɔ/ - <u>ball</u>
2. /ɪ/ - <u>big</u>	10. /ou/ - <u>go</u>
3. /eɪ/ - <u>pay</u>	11. /ʊ/ - <u>book</u>
4. /ɛ/ - <u>get</u>	12. /u:/ - <u>blue</u>
5. /æ/ - <u>mat</u>	13. /aɪ/ - <u>my</u>
6. /ɑ/ - <u>bar</u>	14. /au/ - <u>cow</u>
7. /ə/ - <u>about</u>	15. /ɔɪ/ - <u>boy</u>
8. /ʌ/ - <u>but</u>	16. /ɛr:/ - <u>bird</u>
	17. /ej/ - <u>mate</u>

Fonte: Construção do autor.

mat - mate - about - banana
ball - bale - balance - balloon
bar - bare - car - care - carpet - careful
met - meet - meat - pet - pete
bit - bite - sit - site - fin - fine
come - love - glory
cut - cute¹ - nunumber - music

Exemplo de exercício de automatização da realização da vogal /i:/, a partir da leitura dos grafemas vocálicos “ee”, “ea”, nos contextos C_C; _#

Exercício 1: Leia estas palavras com (i:]. Lembre-se de que esse som é longo e tenso; então, “sorria” ao pronunciá-lo.

feet (fi:t]	sea/see (si:]	eat (i:t]
tree (tri:]	beat/beet (bi:t]	each (i:t]
knee (ni:]	meat/meet (mi:t]	speak (spi:k]

Observação: Note que, nas palavras acima, os grafemas correspondentes ao fonema /i:/ são “ee”, “ea”.

Outros grafemas que correspondem ao fonema /i:/: “e”, nos contextos C_#, ‘C(C)_+Ce#, ‘_+C...#; “ei”, nos contextos ...‘C_Ce#, ‘C_+C...#; “ie”, nos contextos ...‘C_Ce#, ‘C(C)_C(C)(e)#

Exercício 2: Observe que há outros grafemas para o fonema /i:/: “e”, “ei”, “ie”.

Leia as palavras abaixo:

be	receive	believe
complete	conceive	achieve
he	seize	chief
even	ceiling	field
ego		piece
Egypt		

¹ O grafema “u” representa o ditongo crescente /yu/.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES QUALITATIVA E QUANTITATIVA DOS DADOS

A seguir, as respostas dos sujeitos no pré-teste e no pós-teste, sobre as quais serão feitas as análises qualitativa e quantitativa.

Quadro 6 – Respostas dos sujeitos no pré-teste.

GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROLE
<p>Pré-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St1: /^hmatl/ - /^hmatl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/</p>	<p>Pré-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St1: /^hmatl/ - /^hmatl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/</p>
<p>Pré-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St1: /baw/ - /^hbaLl/ - /ba^hlãsl/ - /^hbalũ/</p>	<p>Pré-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St1: /baw/ - /^hbaLl/ - /ba^hlãsl/ - /^hbalũ/</p>
<p>Pré-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St1: /baR/ - /^hbar/ - /kaR/ - /^hkarl/ - /kaR^hpetl/ - /kaRl^hfu/</p>	<p>Pré-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St1: /baR/ - /^hbarl/ - /kaR/ - /^hkarl/ - /kaR^hpetl/ - */não pronunciado/</p>
<p>Pré-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St1: /^hmetl/ - /^hmetl/ - /^hmeatl/ - /^hpetl/ - /^hpetl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St1: /^hmetl/ - /não pronunciado/ - /^hmeatl/ - /^hpetl/ - /^hpetl/</p>
<p>Pré-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St1: /^hbitl/ - /^hbitl/ - /^hsitl/ - /^hsitl/ - /fl/ - /^hfĩNl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St1: /^hbitl/ - /^hbitl/ - /^hsitl/ - /^hsitl/ - /fĩ/ - /^hfĩNl/</p>
<p>Pré-Teste - Item (f) come - love - glory St1: /^hkõml/ - /^hlõvl/ - /^hglõri/</p>	<p>Pré-Teste - Item (f) come - love - glory St1: /^hkõml/ - /^hlõvl/ - /^hglõrl/</p>

<p>Pré-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St1: /'kutl/ - /'kutl/ - /'nūbeR/ - /'muzikl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St1: /'kutl/ - /'kutl/ - /'nūbeR/ - /'mjuzikl/</p>
<p>Pré-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St2: /'matl/ - /'matl/ - /'abowtl/ - /ba'nāna/</p>	<p>Pré-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St2: /'matl/ - /'matl/ - /'abowtl/ - /ba'nāna/</p>
<p>Pré-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St2: /baw/ - /'baLl/ - /'balāsl/ - /'balū/</p>	<p>Pré-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St2: /baw/ - /'baLl/ - /'ba'lāsl/ - /ba'lū/</p>
<p>Pré-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St2: /baR/ - /'barl/ - /kaR/ - /'karl/ - /kaR'petl/ - /'karlfu/</p>	<p>Pré-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St2: /baR/ - /'barl/ - /kaR/ - /'karl/ - /'kaRpatl/ - /karl'fu/</p>
<p>Pré-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St2: /'metl/ - /*/nāo pronunciado/ - /'meatl/ - /'petl/ - /'petl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St2: /'metl/ - /'mitl/ - /'mitl/ - /'petl/ - /'petl/</p>
<p>Pré-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St2: /'bitl/ - /'bitl/ - /'sitl/ - /'sitl/ - /fī/ - /'fīNI/</p>	<p>Pré-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St2: /'bitl/ - /'bitl/ - /'sitl/ - /'sitl/ - /fī/ - /'fīNI/</p>
<p>Pré-Teste - Item (f) come - love - glory St2: /'kəml/ - /'lɔvl/ - /'glɔrl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (f) come - love - glory St2: /'kəml/ - /'lɔvl/ - /'glɔrl/</p>
<p>Pré-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St2: /'kutl/ - /'kutl/ - /'nūbeR/ - /'muzikl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St2: /'kutl/ - /'kutl/ - /'nūbeR/ - /'muzikl/</p>

<p>Pré-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St3: /^hmatl/ - /^hmatl/ - /^habowtl/ - /^hba'nāna/</p>	<p>Pré-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St3: /^hmatl/ - /^hmatl/ - /a^hbowl/ - /^hba'nāna/</p>
<p>Pré-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St3: /baw/ - /^hbaLl/ - /ba'lās/ - /^hbalū/</p>	<p>Pré-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St3: /baw/ - /^hbaLl/ - /ba'lās/ - /^hbalū/</p>
<p>Pré-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St3: /baR/ - /^hbarl/ - /kaR/ - /^hkarl/ - /^hkaR^hpetl/ - /kar^hfu/</p>	<p>Pré-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St3: /baR/ - /^hbarl/ - /kaR/ - /^hkarl/ - /^hkaRpatl/ - /^hkarlfu/</p>
<p>Pré-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St3: /^hmetl/ - /^hmetl/ - /^hmeatl/ - /^hpetl/ - /^hpetl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St3: /^hmetl/ - /^hmetl/ - /^hmetl/ - /^hpetl/ - /^hpitl/</p>
<p>Pré-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St3: /^hbitl/ - /^hbitl/ - /^hsitl/ - /^hsitl/ - /fī/ - /^hfīNl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St3: /^hbitl/ - /^hbitl/ - /^hsitl/ - /^hsitl/ - /fī/ - /^hfīNl/</p>
<p>Pré-Teste - Item (f) come - love - glory St3: /^hkəml/ - /^hləvl/ - /^hglərl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (f) come - love - glory St3: /^hkəml/ - /^hləvl/ - /^hglərl/</p>
<p>Pré-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St3: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnūbeR/ - /^hmuzikl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St3: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnūbeR/ - /^hmuzikl/</p>

<p>Pré-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St4: /'matl/ - /'matl/ - /a'bowtl/ - /ba'nāna/</p>	<p>Pré-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St4: /'matl/ - /'matl/ - /a'bowtl/ - /ba'nāna/</p>
<p>Pré-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St4: /baw/ - /'baLl/ - /ba'lāsl/ - /ba'lū/</p>	<p>Pré-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St4: /baw/ - /'baLl/ - /ba'lāsl/ - /ba'lū/</p>
<p>Pré-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St4: /baR/ - /'barl/ - /kaR/ - /'karl/ - /kaR'petl/ - /karl'fu/</p>	<p>Pré-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St4: /baR/ - /'barl/ - /kaR/ - /'karl/ - /kaR'petl/ - /karl'fu/</p>
<p>Pré-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St4: /'mitl/ - /'miłl/ - /'meatl/ - /'petl/ - /'pitl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St4: /'metl/ - /'mitl/ - /'mitl/ - /'petl/ - /'petl/</p>
<p>Pré-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St4: /'bitl/ - /'bitl/ - /'sitl/ - /'sitl/ - /fī/ - /'fīNl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St4: /'bitl/ - /'bitl/ - /'sitl/ - /'sitl/ - /fī - /'fīNl/</p>
<p>Pré-Teste - Item (f) come - love - glory St4: /'kɔml/ - /'lɔvl/ - /'glɔrl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (f) come - love - glory St4: /'kɔml/ - /'lɔvl/ - /'glɔrl/</p>
<p>Pré-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St4: /'kutl/ - /'kutl/ - /'nūbeR/ - /'muzikl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St4: /'kutl/ - /'kutl/ - /'nābeR/ - /'mjuzik/</p>

<p>Pré-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St5: /'matl/ - /'matl/ - /a'bowtl/ - /ba'nāna/</p>	<p>Pré-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St5: /'matl/ - /'matl/ - /a'bowtl/ - /ba'nāna/</p>
<p>Pré-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St5: /baw/ - /'baLl/ - /ba'lās/ - /'balū/</p>	<p>Pré-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St5: /baw/ - /'baLl/ - /'balās/ - /'balū/</p>
<p>Pré-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St5: /baR/ - /'barl/ - /kaR/ - /'karl/ - /kaR'petl/ - /karl'fu/</p>	<p>Pré-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St5: /baR/ - /'barl/ - /kaR/ - /'karl/ - /'kaRpatl/ - /'karl'fu/</p>
<p>Pré-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St5: /'mitl/ - /'mitl/ - /'meatl/ - /'petl/ - /'petl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St5: /'mɛtl/ - /'mitl/ - /'meatl/ - /'petl/ - /'petl/</p>
<p>Pré-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St5: /'bitl/ - /'bitl/ - /'sitl/ - /'sitl/ - /fī/ - /'fīNl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St5: /'bitl/ - /'bitl/ - /'sitl/ - /'sitl/ - /fī/ - /'fīNl/</p>
<p>Pré-Teste - Item (f) come - love - glory St5: /'kɔml/ - /'lɔvl/ - /'glɔrl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (f) come - love - glory St5: /'kɔml/ - /'lɔvl/ - /'glɔrl/</p>
<p>Pré-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St5: /'kutl/ - /'kutl/ - /'nūbeR/ - /'muzikl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St5: /'kutl/ - /'kutl/ - /'nūbeR/ - /'muzikl/</p>

<p>Pré-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St6: /^hmatl/ - /^hmatl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnāna/</p>	<p>Pré-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St6: /^hmatl/ - /^hmatl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnāna/</p>
<p>Pré-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St6: /baw/ - /ba^hɛ/ - /ba^hlās/ - /^hbalũ/</p>	<p>Pré-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St6: /baw/ - /^hbaL/ - /^hbalās/ - /^hbalũ/</p>
<p>Pré-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St6: /baR/ - /^hbar/ - /kaR/ - /^hkar/ - /kaR^hpɛt/ - /kar^hfu/</p>	<p>Pré-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St6: /baR/ - /^hber/ - /kaR/ - /^hker/ - /^hkaRpat/ - /kar^hfu/</p>
<p>Pré-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St6: /^hmetl/ - /^hmetl/ - /^hmeatl/ - /^hpɛt/ - /^hpɛt/</p>	<p>Pré-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St6: /^hmetl/ - /^hmitl/ - /^hmitl/ - /^hpɛt/ - /^hpit/</p>
<p>Pré-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St6: /bit/ - /bit/ - /sit/ - /sit/ - /fĩ/ - /^hfĩN/</p>	<p>Pré-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St6: /^hbit/ - /^hbit/ - /^hsit/ - /^hsit/ - /fĩ/ - /^hfĩN/</p>
<p>Pré-Teste - Item (f) come - love - glory St6: /^hkɔml/ - /^hlɔvl/ - /^hglɔrl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (f) come - love - glory St6: /^hkɔml/ - /^hlɔvl/ - /^hglɔrl/</p>
<p>Pré-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St6: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnũbeR/ - /^hmuzikl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St6: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnũbeR/ - /^hmuzikl/</p>

<p>Pré-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St7: /'matl/ - /'matl/ - /a'bowtl/ - /ba'nāna/</p>	<p>Pré-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St7: /'matl/ - /'matl/ - /a'bowtl/ - /ba'nāna/</p>
<p>Pré-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St7: /baw/ - /'baLl/ - /ba'lāsł/ - /'balũ/</p>	<p>Pré-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St7: /baw/ - /'baLl/ - /ba'lāsł/ - /'balũ/</p>
<p>Pré-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St7: /baR/ - /'barl/ - /kaR/ - /'karl/ - /kaR'petl/ - /karl'fu/</p>	<p>Pré-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St7: /baR/ - /'barl/ - /kaR/ - /'karl/ - /kaR'petl/ - /karl'fu/</p>
<p>Pré-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St7: /'metl/ - /'metl/ - /'meatl/ - /'petl/ - /'petl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St7: /'metl/ - /'mitl/ - /'mitl/ - /'petl/ - /'petl/</p>
<p>Pré-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St7: /'bitl/ - /'bitl/ - /'sitl/ - /'sitl/ - /fĩ/ - /'fĩNl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St7: /'bitl/ - /'bitl/ - /'sitl/ - /'sitl/ - /fĩ/ - /'fĩNl/</p>
<p>Pré-Teste - Item (f) come - love - glory St7: /'kõml/ - /'lõvl/ - /'glõrl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (f) come - love - glory St7: /'kõml/ - /'lõvl/ - /'glõrl/</p>
<p>Pré-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St7: /'kutl/ - /'kutl/ - /'nũbeR/ - /'muzikl/</p>	<p>Pré-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St7: /'kutl/ - /'kutl/ - /'nũbeR/ - /'mjuzikl/</p>

Fonte: Construção do autor.

Quadro 7 – Respostas dos sujeitos no pós-teste.

GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROLE
<p>Pós-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St1: /^hmetl/ - /^hmejtl/ - /a^hbawtl/ - /ba^hnāna/</p>	<p>Pós-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St1: /^hmetl/ - /^hmetl/ - /a^hbawtl/ - /ba^hnāna/</p>
<p>Pós-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St1: /bōw/ - /^hbejLl/ - /^hbelāsl/ - /ba^hlū/</p>	<p>Pós-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St1: /bōw/ - /^hbaLl/ - /ba^hlēs/ - /ba^hlū/</p>
<p>Pós-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St1: /baR/ - /^hberl/ - /kaR/ - /^hkerl/ - /^hkarpatl/ - /^hkarlfu/</p>	<p>Pós-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St1: /baR/ - /^hberl/ - /kaR/ - /^hkerl/ - /^hkaRpatl/ - /karl^hfu/</p>
<p>Pós-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St1: /^hmetl/ - /^hmetl/ - /^hmeatl/ - /^hpetl/ - /^hpetl/</p>	<p>Pós-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St1: /^hmetl/ - /^hmitl/ - /^hmeatl/ - /^hpetl/ - /^hpetl/</p>
<p>Pós-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St1: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /fī/ - /^hfājNl/</p>	<p>Pós-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St1: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /fī/ - /^hfājNl/</p>
<p>Pós-Teste - Item (f) come - love - glory St1: /^hkoml/ - /^hlovl/ - /^hglori/</p>	<p>Pós-Teste - Item (f) come - love - glory St1: /^hkoml/ - /^hlovl/ - /^hglorl/</p>
<p>Pós-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St1: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnābeR/ - /^hmjuzik/</p>	<p>Pós-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St1: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnābeR/ - /^hmjuzik/</p>

<p>Pós-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St2: /^hmetl/ - /^hmejt/ - /^habawtl/ - /ba'nāna/</p>	<p>Pós-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St2: /^hmetl/ - /^hmejt/ - /a'bowtl/ - /ba'nāna/</p>
<p>Pós-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St2: /bɔw/ - /^hbejLl/ - /^hbalāsl/ - /^hbalū/</p>	<p>Pós-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St2: /bow/ - /^hbejLl/ - /ba'lēsl/ - /ba'lū/</p>
<p>Pós-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St2: /baR/ - /^hbearl/ - /kaR/ - /^hkearl/ - /^hkarpatl/ - /^hkearlfu/</p>	<p>Pós-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St2: /baR/ - /^hbarl/ - /kaR/ - /^hkarl/ - /^hkaRpatl/ - /karl'fu/</p>
<p>Pós-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St2: /^hmetl/ - /^hmitl/ - /^hmetl/ - /^hpetl/ - /^hpetl/</p>	<p>Pós-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St2: /^hmetl/ - /^hmitl/ - /^hmetl/ - /^hpetl/ - /^hpetl/</p>
<p>Pós -Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St2: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /fī/ - /^hfājNl/</p>	<p>Pós-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St2: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /fī/ - /fājNl/</p>
<p>Pós-Teste - Item (f) come - love - glory St2: /^hkɔmi/ - /^hlɔvi/ - /^hglɔri/</p>	<p>Pós -Teste - Item (f) come - love - glory St2: /^hkɔml/ - /^hlɔvl/ - /^hglɔrl/</p>
<p>Pós-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St2: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnābeR/ - /^hmjuzikl/</p>	<p>Pós-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St2: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnābeR/ - /^hmjuzikl/</p>
<p>Pós-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St3: /^hmetl/ - /^hmejt/ - /a'bowtl/ - /ba'nāna/</p>	<p>Pós-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St3: /^hmatl/ - /^hmejt/ - /a'bowtl/ - /ba'nāna/</p>

<p>Pós-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St3: /baw/ - /^hbaLl/ - /ba'läsl/ - /^hbalũ/</p>	<p>Pós-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St3: /baw/ - /^hbaLl/ - /ba'läsl/ - /^hbalũ/</p>
<p>Pós-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St3: /baR/ - /^hbearl/ - /kaR/ - /^hkearl/ - /^hkarpatl/ - /^hkearlfu/</p>	<p>Pós-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St3: /baR/ - /^hbarl/ - /kaR/ - /^hkarl/ - /^hkaRpatl/ - /^hkarlfu/</p>
<p>Pós-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St3: /^hmetl/ - /^hmitl/ - /^hmitl/ - /^hpetl/ - /^hpitl/</p>	<p>Pós-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St3: /^hmetl/ - /^hmitl/ - /^hmeatl/ - /^hpetl/ - /^hpetl/</p>
<p>Pós-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St3: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /^hfĩ/ - /^hfäjNl/</p>	<p>Pós-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St3: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /^hfĩ/ - /^hfäjNl/</p>
<p>Pós-Teste - Item (f) come - love - glory St3: /^hköml/ - /^hlöv/ - /^hglörl/</p>	<p>Pós-Teste - Item (f) come - love - glory St3: /^hköml/ - /^hlöv/ - /^hglörl/</p>
<p>Pós-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St3: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnübeR/ - /^hmuzikl/</p>	<p>Pós-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St3: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnäbeR/ - /^hmjuzikl/</p>
<p>Pós-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St4: /^hmetl/ - /^hmejtl/ - /a^hbawtl/ - /ba^hnāna/</p>	<p>Pós-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St4: /^hmetl/ - /^hmejtl/ - /a^hbawtl/ - /ba^hnāna/</p>
<p>Pós-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St4: /bow/ - /^hbejLl/ - /ba^hlāsl/ - /ba^hlũ/</p>	<p>Pós-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St4: /baw/ - /^hbaLl/ - /ba^hlāsl/ - /ba^hlũ/</p>

<p>Pós-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St4: /baR/ - /'beaRl/ - /kaR/ - /'kearl/ - /'kaRpatl/ - /'kearl'fu/</p>	<p>Pós-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St4: /baR/ - /'baRl/ - /kaR/ - /'kaRl/ - /'kaRpatl/ - /kaRl'fu/</p>
<p>Pós-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St4: /'mitl/ - /'mitl/ - /mitl/ - /'petl/ - /'pitl/</p>	<p>Pós-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St4: /'metl/ - /'mitl/ - /'mitl/ - /'petl/ - /'petl/</p>
<p>Pós-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St4: /'bitl/ - /'bajtl/ - /'sitl/ - /'sajtl/ - /fi/ - /'fajNl/</p>	<p>Pós-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St4: /'bitl/ - /'bajtl/ - /'sitl/ - /'sajtl/ - /fi/ - /'fajNl/</p>
<p>Pós-Teste - Item (f) come - love - glory St4: /'kɔml/ - /'lovl/ - /'glɔrl/</p>	<p>Pós-Teste - Item (f) come - love - glory St4: /'kɔml/ - /'lovl/ - /'glɔrl/</p>
<p>Pós-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St4: /'kutl/ - /'kutl/ - /'nābeR/ - /'mjuzik/</p>	<p>Pós-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St4: /'kutl/ - /'kutl/ - /'nābeR/ - /'mjuzik/</p>
<p>Pós-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St5: /'metl/ - /'mejtl/ - /a'bawtl/ - /ba'nāna/</p>	<p>Pós-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St5: /'metl/ - /'matl/ - /a'bawtl/ - /ba'nāna/</p>
<p>Pós-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St5: /bɔw/ - /baw/ - /ba'lāsl/ - /ba'lū/</p>	<p>Pós-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St5: /bɔw/ - /'baLl/ - /ba'lāsl/ - /ba'lū/</p>
<p>Pós-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St5: /baR/ - /'baRl/ - /kaR/ - /'kaRl/ - /'kaRpatl/ - /'kaRl'fu/</p>	<p>Pós-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St5: /baR/ - /'baRl/ - /kaR/ - /'kaRl/ - /'kaRpatl/ - /'kaRl'fu/</p>

<p>Pós-Teste - Ítem (d) met - meet - meat - pet - pete St5: /'metl/ - /'mitl/ - /'mitl/ - /'petl/ - /'pitl/</p>	<p>Pós-Teste - Ítem (d) met - meet - meat - pet - pete St5: /'metl/ - /'mitl/ - /'metl/ - /'petl/ - /'petl/</p>
<p>Pós-Teste - Ítem (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St5: /'bitl/ - /'bajtl/ - /'sitl/ - /'sajtl/ - /fĩ/ - /'fäjNl/</p>	<p>Pós-Teste - Ítem (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St5: /'bitl/ - /'bajtl/ - /'sitl/ - /'sajtl/ - /fã/ - /'fäjNl/</p>
<p>Pós-Teste - Ítem (f) come - love - glory St5: /'kuml/ - /'lovl/ - /'glorl/</p>	<p>Pós-Teste - Ítem (f) come - love - glory St5: /'kuml/ - /'lovl/ - /'glorl/</p>
<p>Pós-Teste - Ítem (g) cut - cute - number - music St5: /'kutl/ - /'kutl/ - /'nãbeR/ - /'mjuzikl/</p>	<p>Pós-Teste - Ítem (g) cut - cute - number - music St5: /'kutl/ - /'kutl/ - /'nũbeR/ - /'muzikl/</p>
<p>Pós-Teste - Ítem (a) mat - mate - about - banana St6: /'metl/ - /'mejtl/ - /a'bawtl/ - /ba'nãna/</p>	<p>Pós-Teste - Ítem (a) mat - mate - about - banana St6: /'metl/ - /'metl/ - /a'bowtl/ - /ba'nãna/</p>
<p>Pós-Teste - Ítem (b) ball - bale - balance - balloon St6: /bɔw/ - /'bejLl/ - /ba'lãsl/ - /ba'lũ/</p>	<p>Pós-Teste - Ítem (b) ball - bale - balance - balloon St6: /bɔw/ - /'bejLl/ - /'be'lãsl/ - /ba'lũ/</p>
<p>Pós-Teste - Ítem (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St6: /baR/ - /'bearl/ - /kaR/ - /'kearl/ - /'karpatl/ - /'karifu/</p>	<p>Pós-Teste - Ítem (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St6: /baR/ - /'berl/ - /kaR/ - /'kerl/ - /'kaRpat/ - /'kerlfu/</p>
<p>Pós-Teste - Ítem (d) met - meet - meat - pet - pete St6: /'metl/ - /'mitl/ - /'mitl/ - /'petl/ - /'pitl/</p>	<p>Pós-Teste - Ítem (d) met - meet - meat - pet - pete St6: /'metl/ - /'mitl/ - /'mitl/ - /'petl/ - /'pitl/</p>

<p>Pós-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St6: /'bitl/ - /'bajtl/ - /'sitl/ - /'sajtl/ - /fi/ - /'fäj/</p>	<p>Pós-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St6: /'bitl/ - /'bajtl/ - /'sitl/ - /'sajtl/ - /fi/ - /fi/</p>
<p>Pós-Teste - Item (f) come - love - glory St6: /'kuml/ - /'lovl/ - /'glorl/</p>	<p>Pós-Teste - Item (f) come - love - glory St6: /'kuml/ - /'lovl/ - /'glorl/</p>
<p>Pós-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St6: /'kutl/ - /'kutl/ - /'näbeR/ - /'mjuzik/</p>	<p>Pós-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St6: /'kutl/ - /'kutl/ - /'näbeR/ - /'muzikl/</p>
<p>Pós-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St7: /'metl/ - /'mejt/ - /a'bawtl/ - /ba'nāna/</p>	<p>Pós-Teste - Item (a) mat - mate - about - banana St7: /'metl/ - /'mejt/ - /a'bowtl/ - /ba'nāna/</p>
<p>Pós-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St7: /bɔw/ - /bejLl/ - /'be'lāsl/ - /ba'lū/</p>	<p>Pós-Teste - Item (b) ball - bale - balance - balloon St7: /bɔw/ - /'baLl/ - /ba'lāsl/ - /'balū/</p>
<p>Pós-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St7: /baR/ - /bearl/ - /kaR/ - /'kearl/ - /'karpatl/ - /'kearlfu/</p>	<p>Pós-Teste - Item (c) bar - bare - car - care - carpet - careful St7: /baR/ - /'barl/ - /kaR/ - /'karl/ - /kaR'petl/ - /karl'fu/</p>
<p>Pós-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St7: /'metl/ - /'mitl/ - /'mitl/ - /'petl/ - /'pitl/</p>	<p>Pós-Teste - Item (d) met - meet - meat - pet - pete St7: /'metl/ - /'mitl/ - /'metl/ - /'petl/ - /'petl/</p>
<p>Pós-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St7: /'bitl/ - /'bajtl/ - /'sitl/ - /'sajtl/ - /fi/ - /'fäjNl/</p>	<p>Pós-Teste - Item (e) bit - bite - sit - site - fin - fine St7: /'bitl/ - /'bajtl/ - /'sitl/ - /'sajtl/ - /fi/ - /fäj/</p>

<p>Pós-Teste - Item (f) come - love - glory St7: /^hkɒml/ - /^hlɒvl/ - /^hglɒrl/</p>	<p>Pós-Teste - Item (f) come - love - glory St7: /^hkɒml/ - /^hlɒvl/ - /^hglɒrl/</p>
<p>Pós-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St7: /^hkʊtl/ - /^hkjʊtl/ - /^hnābeR/ - /^hmjuzɪkl/</p>	<p>Pós-Teste - Item (g) cut - cute - number - music St7: /^hkʊtl/ - /^hkʊtl/ - /^hnābeR/ - /^hmjuzɪkl/</p>

Fonte: Construção do autor.

Cada grupo de categoria grafêmico-fonológica estava inserido em três, quatro, cinco ou seis vocábulos escritos que o sujeito deveria ler em voz alta.

A seguir, a relação dos estímulos:

1. Grafemas “a”, “ou”, “e” (com valor zero), “oo”, “u”, “e” em sílaba fraca
 - a) mat - mate - about – banana
 - b) ball - bale - balance – balloon
 - c) bar - bare - car - care - carpet - careful
2. Grafemas “e”, “ee”, “ea”, “e” (com valor zero)
 - d) met - meet - meat - pet - pete
3. Grafema “i”, “e” (com valor zero)
 - e) bit - bite - sit - site - fin - fine
4. Grafema “o”, “e” (com valor zero)
 - f) come - love - glory
5. Grafema “u”, “e” (com valor zero), “e”/ “i” em sílaba fraca
 - g) cut - cute - number - music

4.1 PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE NO GRUPO EXPERIMENTAL E CONTROLE: ANÁLISE QUALITATIVA

Quadro 8 – Respostas da população experimental e controle no pré-teste: Item [a] – Estímulos: mat, mate, about, banana².

POPULAÇÃO EXPERIMENTAL PRÉ-TESTE				POPULAÇÃO CONTROLE PRÉ-TESTE			
Estí-mulo	Foné-tica	Fonoló-gica	Cate-goria	Estí-mulo	Foné-tica	Fonoló-gica	Cate-goria
mat				mat			
St1	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB	St1	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB
St2	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB	St2	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB
St3	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB	St3	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB
St4	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB	St4	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB
St5	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB	St5	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB
St6	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB	St6	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB
St7	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB	St7	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB
mate				mate			
St1	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB	St1	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB
St2	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB	St2	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB
St3	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB	St3	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB
St4	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB	St4	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB
St5	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB	St5	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB
St6	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB	St6	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB
St7	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB	St7	[^l matʃi]	/ ^l matl/	PB

² Definição das abreviaturas das categorias de pronúncia: C (correta); PB (português brasileiro); APR (aproximada); EA (já exposto anteriormente à pronúncia); ECO (repetição ecoica); Z (não pronunciado).

about				about			
St1	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB	St1	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB
St2	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB	St2	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB
St3	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB	St3	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB
St4	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB	St4	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB
St5	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB	St5	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB
St6	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB	St6	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB
St7	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB	St7	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB
banana				banana			
St1	[baˈnāna]	/baˈnāna/	PB	St1	[baˈnāna]	/baˈnāna/	PB
St2	[baˈnāna]	/baˈnāna/	PB	St2	[baˈnāna]	/baˈnāna/	PB
St3	[baˈnāna]	/baˈnāna/	PB	St3	[baˈnāna]	/baˈnāna/	PB
St4	[baˈnāna]	/baˈnāna/	PB	St4	[baˈnāna]	/baˈnāna/	PB
St5	[baˈnāna]	/baˈnāna/	PB	St5	[baˈnāna]	/baˈnāna/	PB
St6	[baˈnāna]	/baˈnāna/	PB	St6	[baˈnāna]	/baˈnāna/	PB
St7	[baˈnāna]	/baˈnāna/	PB	St7	[baˈnāna]	/baˈnāna/	PB

Fonte: Construção do autor.

No Pré-teste, todos os sujeitos, em ambos os grupos, fazem a leitura dos estímulos como se pertencessem a sua variedade sociolinguística, produzindo, portanto, os fonemas do PB, por efeito da interferência da L1. Por outro lado, é também unânime em todos os sujeitos a palatalização e africacão da consoante oclusiva /t/, provocando a adição da vogal átona de apoio, pois não existem oclusivas em coda no PB (na transcrição fonológica, o arquifonema [I] representa a neutralização entre /e/ e /i/ em posição final átona).

Quadro 9 – Respostas da população experimental e controle no pós-teste: Item [a] – Estímulos: mat, mate, about, banana³.

POPULAÇÃO EXPERIMENTAL PÓS-TESTE				POPULAÇÃO CONTROLE PÓS-TESTE			
Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria	Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria
mat				mat			
St1	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	APR	St1	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	APR
St2	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	APR	St2	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	APR
St3	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	APR	St3	[ˈmatʃi]	/ˈmatl/	PB
St4	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	APR	St4	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	APR
St5	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	APR	St5	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	APR
St6	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	APR	St6	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	APR
St7	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	APR	St7	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	APR
mate				mate			
St1	[ˈmejtʃi]	/ˈmejtl/	C	St1	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	APR
St2	[ˈmejtʃi]	/ˈmejtl/	C	St2	[ˈmejtʃi]	/ˈmejtl/	C
St3	[ˈmejtʃi]	/ˈmejtl/	C	St3	[ˈmejtʃi]	/ˈmejtl/	C
St4	[ˈmejtʃi]	/ˈmejtl/	C	St4	[ˈmejtʃi]	/ˈmejtl/	C
St5	[ˈmejtʃi]	/ˈmejtl/	C	St5	[ˈmatʃi]	/ˈmatl/	PB
St6	[ˈmejtʃi]	/ˈmejtl/	C	St6	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	APR
St7	[ˈmejtʃi]	/ˈmejtl/	C	St7	[ˈmejtʃi]	/ˈmejtl/	C
about				about			
St1	[aˈbawtʃi]	/aˈbawtl/	C	St1	[aˈbawtʃi]	/aˈbawtl/	C
St2	[aˈbawtʃi]	/aˈbawtl/	C	St2	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB
St3	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB	St3	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB
St4	[aˈbawtʃi]	/aˈbawtl/	C	St4	[aˈbawtʃi]	/aˈbawtl/	C
St5	[aˈbawtʃi]	/aˈbawtl/	C	St5	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB
St6	[aˈbawtʃi]	/aˈbawtl/	C	St6	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB
St7	[aˈbawtʃi]	/aˈbawtl/	C	St7	[aˈbowtʃi]	/aˈbowtl/	PB

³ Definição das abreviaturas das categorias de pronúncia: C (correta); PB (português brasileiro); APR (aproximada); EA (já exposto anteriormente à pronúncia); ECO (repetição ecoica); Z (não pronunciado).

banana				banana			
St1	[ba´nãna]	/ba´nãna/	PB	St1	[ba´nãna]	/ba´nãna/	PB
St2	[ba´nãna]	/ba´nãna/	PB	St2	[ba´nãna]	/ba´nãna/	PB
St3	[ba´nãna]	/ba´nãna/	PB	St3	[ba´nãna]	/ba´nãna/	PB
St4	[ba´nãna]	/ba´nãna/	PB	St4	[ba´nãna]	/ba´nãna/	PB
St5	[ba´nãna]	/ba´nãna/	PB	St5	[ba´nãna]	/ba´nãna/	PB
St6	[ba´nãna]	/ba´nãna/	PB	St6	[ba´nãna]	/ba´nãna/	PB
St7	[ba´nãna]	/ba´nãna/	PB	St7	[ba´nãna]	/ba´nãna/	PB

Fonte: Construção do autor.

Na população experimental (PE), no estímulo “mat”, todos os sujeitos convertem o grafema “a” no fonema /ɛ/, do PB, que representa uma aproximação do fonema baixo, anterior /æ/ como requer o grafema “a” no contexto silábico CVC do inglês, razão pela qual a categorização “APR” é atribuída aos sete sujeitos. Por outro lado, nas conversões destes mesmos sujeitos, o grafema “t”, no final dos primeiros três estímulos, palataliza-se e africa-se, por conta do acréscimo da vogal átona de apoio /i/. Na transcrição fonológica, o arquifonema |I| representa a neutralização entre /e/ e /i/, em posição final átona.

Na população controle (PC), no estímulo “mat”, a mesma conversão do grafema “a” no fonema /ɛ/, do PB, é feita por seis sujeitos, com atribuição “APR”, em virtude da aproximação do fonema baixo, anterior /æ/ como requer o grafema “a” no contexto silábico CVC do inglês; uma conversão é feita no fonema /a/, com atribuição “PB”; em virtude da leitura feita como se a palavra pertencesse à variedade sociolinguística do sujeito; repete-se também em todos os sujeitos da PC a palatalização e africacão do fonema /t/, já explicada.

No estímulo “mate”, todos os sujeitos da PE convertem a vogal de intensidade, ou seja, o grafema “a” no ditongo /ej/, no contexto silábico CVC+e#, no sistema do inglês norte-americano padrão, razão da atribuição da categorização “C” para os sete sujeitos. Todavia, por força da interferência da L1, todos os sujeitos palatalizam e afrancam o fonema /t/ e convertem o grafema “e”, em posição átona final, representada na transcrição fonológica pelo arquifonema |I|, conforme já explicado. Observa-se, pois, que os sujeitos da PE estão numa fase mista da interlíngua.

Na PC, o mesmo grafema “a” tem quatro conversões no ditongo /ej/, com categorização “C”, duas conversões no fonema /ɛ/, com categorização “APR” e uma conversão no fonema /a/, categorização “PB”. Quanto à segunda vogal “e”, repete-se o processo de conversão na vogal epentética de apoio /i/, por conta da palatalização e africacão da oclusiva /t/, já explicado.

No estímulo “about”, a categorização “C” é atribuída para seis sujeitos da PE e para dois sujeitos da PC, em virtude da conversão dos grafemas “ou” no ditongo /aw/; um sujeito da PE e cinco sujeitos da PC convertem os grafemas “ou” no ditongo /ow/, categorizados como PB. O grafema “a”, na primeira sílaba, é convertido por todos os sujeitos nos dois grupos no fonema /a/, átono, categorizado como “PB”; ocorre também o processo da palatalização e africacão do fonema /t/ e a consequente adição da vogal epentética de apoio.

No estímulo “banana”, todos os sujeitos em ambos os grupos fazem a leitura da palavra como se pertencesse a sua variedade sociolinguística, sendo, portanto as conversões categorizadas como PB.

Quadro 10 – Respostas da população experimental e controle no pré-teste: Item [b] – Estímulos: ball, bale, balance, balloon⁴.

POPULAÇÃO EXPERIMENTAL PRÉ-TESTE				POPULAÇÃO CONTROLE PRÉ-TESTE			
Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria	Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria
ball				ball			
St1	[baw]	/baw/	PB	St1	[baw]	/baw/	PB
St2	[baw]	/baw/	PB	St2	[baw]	/baw/	PB
St3	[baw]	/baw/	PB	St3	[baw]	/baw/	PB
St4	[baw]	/baw/	PB	St4	[baw]	/baw/	PB
St5	[baw]	/baw/	PB	St5	[baw]	/baw/	PB
St6	[baw]	/baw/	PB	St6	[baw]	/baw/	PB
St7	[baw]	/baw/	PB	St7	[baw]	/baw/	PB

⁴ Definição das abreviaturas das categorias de pronúncia: C (correta); PB (português brasileiro); APR (aproximada); EA (já exposto anteriormente à pronúncia); ECO (repetição ecoica); Z (não pronunciado).

bale				bale			
St1	[ˈbaʎi]	/baʎl/	PB	St1	[ˈbaʎi]	/baʎl/	PB
St2	[ˈbaʎi]	/baʎl/	PB	St2	[ˈbaʎi]	/baʎl/	PB
St3	[ˈbaʎi]	/baʎl/	PB	St3	[ˈbaʎi]	/baʎl/	PB
St4	[ˈbaʎi]	/baʎl/	PB	St4	[ˈbaʎi]	/baʎl/	PB
St5	[ˈbaʎi]	/baʎl/	PB	St5	[ˈbaʎi]	/baʎl/	PB
St6	[baˈʎe]	/baˈʎe/	PB	St6	[baˈʎe]	/baˈʎe/	PB
St7	[ˈbaʎi]	/baʎl/	PB	St7	[ˈbaʎi]	/baʎl/	PB
balance				balance			
St1	[baˈʎasi]	/baˈʎasl/	PB	St1	[baˈʎasi]	/baˈʎasl/	PB
St2	[ˈbalasi]	/ˈbalasl/	EA	St2	[ˈbalasi]	/ˈbalasl/	EA
St3	[baˈʎasi]	/baˈʎasl/	PB	St3	[baˈʎasi]	/baˈʎasl/	PB
St4	[baˈʎasi]	/baˈʎasl/	PB	St4	[baˈʎasi]	/baˈʎasl/	PB
St5	[baˈʎasi]	/baˈʎasl/	PB	St5	[baˈʎasi]	/baˈʎasl/	PB
St6	[baˈʎasi]	/baˈʎasl/	PB	St6	[baˈʎasi]	/baˈʎasl/	PB
St7	[baˈʎasi]	/baˈʎasl/	PB	St7	[baˈʎasi]	/baˈʎasl/	PB
ballon				ballon			
St1	[ˈbalu]	/ˈbalu/	PB	St1	[ˈbalu]	/ˈbalu/	PB
St2	[ˈbalu]	/ˈbalu/	PB	St2	[baˈʎu]	/baˈʎu/	EA
St3	[ˈbalu]	/ˈbalu/	PB	St3	[ˈbalu]	/ˈbalu/	PB
St4	[baˈʎu]	/baˈʎu/	EA	St4	[baˈʎu]	/baˈʎu/	EA
St5	[ˈbalu]	/ˈbalu/	PB	St5	[ˈbalu]	/ˈbalu/	PB
St6	[ˈbalu]	/ˈbalu/	PB	St6	[ˈbalu]	/ˈbalu/	PB
St7	[ˈbalu]	/ˈbalu/	PB	St7	[ˈbalu]	/ˈbalu/	PB

Fonte: Construção do autor.

No Pré-teste, todos os sujeitos, nas duas populações, convertem o grafema “a” do estímulo “ball” no fonema /a/, bem como a conversão do dígrafo “ll” é feita na semivogal /w/, formando um ditongo. Noutras palavras, a leitura é feita como se a palavra pertencesse à variedade sociolinguística dos sujeitos. O mesmo ocorre com o grafema “bale”, cuja leitura é feita totalmente no sistema do PB.

Quanto aos estímulos “balance” e “balloon”, a leitura, nas duas populações, também é feita no sistema do PB, exceto duas pronúncias na PE e três na PC, a quem atribui-se a categorização “EA” em virtude

daqueles sujeitos já terem sido expostos anteriormente à pronúncia dos respectivos itens lexicais na língua inglesa.

Quadro 11 – Respostas da população experimental e controle no pós-teste: Item [b] – Estímulos: ball, bale, balance, balloon⁵.

POPULAÇÃO EXPERIMENTAL PÓS-TESTE				POPULAÇÃO CONTROLE PÓS-TESTE			
Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria	Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria
ball				ball			
St1	[bɔw]	/bɔw/	C	St1	[bɔw]	/bɔw/	C
St2	[bɔw]	/bɔw/	C	St2	[bow]	/bow/	APR
St3	[baw]	/baw/	PB	St3	[baw]	/baw/	PB
St4	[bow]	/bow/	APR	St4	[baw]	/baw/	PB
St5	[bɔw]	/bɔw/	C	St5	[bɔw]	/bɔw/	C
St6	[bɔw]	/bɔw/	C	St6	[bɔw]	/bɔw/	C
St7	[bɔw]	/bɔw/	C	St7	[bɔw]	/bɔw/	C
bale				bale			
St1	[ˈbejɫi]	/bejLl/	C	St1	[ˈbaɫi]	/baLl/	PB
St2	[ˈbejɫi]	/bejLl/	C	St2	[ˈbejɫi]	/bejLl/	C
St3	[ˈbaɫi]	/baLl/	PB	St3	[ˈbaɫi]	/baLl/	PB
St4	[ˈbejɫi]	/bejLl/	C	St4	[ˈbaɫi]	/baLl/	PB
St5	[baw]	/baw/	PB	St5	[ˈbaɫi]	/baLl/	PB
St6	[ˈbejɫi]	/bejLl/	C	St6	[ˈbejɫi]	/bejLl/	C
St7	[ˈbejɫi]	/bejLl/	C	St7	[ˈbaɫi]	/baLl/	PB

⁵ Definição das abreviaturas das categorias de pronúncia: C (correta); PB (português brasileiro); APR (aproximada); EA (já exposto anteriormente à pronúncia); ECO (repetição ecoica); Z (não pronunciado).

balance				balance			
St1	[^h belâsɫ]	/ ^h belâsɫ/	APR	St1	[ba ^h lêsi]	/ba ^h lêsl/	PB
St2	[^h balâsɫ]	/ ^h belâsɫ/	EA	St2	[ba ^h lêsi]	/ba ^h lêsl/	PB
St3	[ba ^h lâsi]	/ ^h belâsɫ/	PB	St3	[ba ^h lâsi]	/ba ^h lâsl/	PB
St4	[ba ^h lâsi]	/ ^h belâsɫ/	PB	St4	[ba ^h lâsi]	/ba ^h lâsl/	PB
St5	[ba ^h lâsi]	/ ^h belâsɫ/	PB	St5	[ba ^h lâsi]	/ba ^h lâsl/	PB
St6	[ba ^h lâsi]	/ ^h belâsɫ/	PB	St6	[^h belâsi]	/ ^h belâsl/	APR
St7	[^h belâsi]	/ ^h belâsɫ/	APR	St7	[ba ^h lâsi]	/ba ^h lâsl/	PB
ballon				ballon			
St1	[ba ^h lũ]	/ba ^h lũ/	APR	St1	[ba ^h lũ]	/ba ^h lũ/	APR
St2	[^h balũ]	/ ^h balũ/	PB	St2	[ba ^h lũ]	/ba ^h lũ/	EA
St3	[^h balũ]	/ ^h balũ/	PB	St3	[^h balũ]	/ ^h balũ/	PB
St4	[ba ^h lũ]	/ba ^h lũ/	EA	St4	[ba ^h lũ]	/ba ^h lũ/	EA
St5	[ba ^h lũ]	/ba ^h lũ/	APR	St5	[ba ^h lũ]	/ba ^h lũ/	APR
St6	[ba ^h lũ]	/ba ^h lũ/	APR	St6	[ba ^h lũ]	/ba ^h lũ/	APR
St7	[ba ^h lũ]	/ba ^h lũ/	APR	St7	[^h balũ]	/ ^h balũ/	PB

Fonte: Construção do autor.

No estímulo “ball”, a conversão do grafema “a” é feita no fonema /ɔ/ por 5 sujeitos da PE e quatro sujeitos da PC, com categorização “C”; no fonema /a/ por um sujeito da PE e dois da PC, com atribuição categorial “PB”; e no fonema /o/ por um sujeito de cada grupo, com atribuição categorial “APROX”. Por outro lado, todos os sujeitos, em ambos os grupos, convertem o dígrafo “ll” na semivogal /w/, formando ditongo; isto ocorre por interferência da L1, onde o grafema “l”, em final de sílaba ou palavra, ditonga-se com a vogal precedente contígua.

No estímulo “bale”, a conversão do grafema “a” é feita no ditongo /ej/ por 5 sujeitos da PE e dois sujeitos da PC, com categorização “C”; no fonema /a/ por dois sujeitos da PE e cinco da PC, com atribuição categorial “PB”. Por outro lado, ocorre a palatalização do grafema “l”, de que resulta, na transcrição fonológica, o arquifonema [L], também por efeito da vogal /i/, átona palatal.

No estímulo “balance”, a leitura é feita por quatro sujeitos da PE e seis sujeitos da PC como se a palavra pertencesse a sua variedade sociolinguística, com atribuição “PB”; dois sujeitos da PE e um da PC fazem uma leitura aproximada da realidade fonológica da língua alvo,

porquanto convertem o grafema “a”, na primeira sílaba, no fonema /ε/, marcando-o como a sílaba de intensidade da palavra, razão da atribuição “APR”. Todavia, os sujeitos não conseguem ainda produzir a consoante “n” em travamento silábico como seria a leitura no inglês, motivo pelo qual ocorre a nasalização da vogal anterior, que funciona como um diacrítico, em que o sujeito converte “an” → /ã/. Nesse estímulo, registra-se ainda que um sujeito da PE demonstra já ter sido exposto anteriormente à pronúncia do item lexical, razão porque lhe é atribuída a categorização “EA”, o que se pode confirmar ao verificar na leitura do mesmo sujeito no pré-teste.

No estímulo “balloon”, quatro sujeitos da PE e três da PC convertem o trígrafo “oon” no fonema /ũ/, nasalizado pelas razões já explicadas, aos quais se atribui a categorização “APR”. Nas demais conversões, a dois sujeitos de cada grupo é atribuída a categorização “PB”; a categorização “EA” é atribuída a um sujeito da PE e a dois da PC.

Quadro 12 – Respostas da população experimental e controle no pré-teste: Item [c] – Estímulos: bar, bare, car, care, carpet, careful⁶.

POPULAÇÃO EXPERIMENTAL PRÉ-TESTE				POPULAÇÃO CONTROLE PRÉ-TESTE			
Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria	Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria
bar				bar			
St1	[bar]	/baR/	PB	St1	[bar]	/baR/	PB
St2	[bar]	/baR/	PB	St2	[bar]	/baR/	PB
St3	[bar]	/baR/	PB	St3	[bar]	/baR/	PB
St4	[bar]	/baR/	PB	St4	[bar]	/baR/	PB
St5	[bar]	/baR/	PB	St5	[bar]	/baR/	PB
St6	[bar]	/baR/	PB	St6	[bar]	/baR/	PB
St7	[bar]	/baR/	PB	St7	[bar]	/baR/	PB

⁶ Definição das abreviaturas das categorias de pronúncia: C (correta); PB (português brasileiro); APR (aproximada); EA (já exposto anteriormente à pronúncia); ECO (repetição ecoica); Z (não pronunciado).

car				car			
St1	[kar]	/kaR/	PB	St1	[kar]	/kaR/	PB
St2	[kar]	/kaR/	PB	St2	[kar]	/kaR/	PB
St3	[kar]	/kaR/	PB	St3	[kar]	/kaR/	PB
St4	[kar]	/kaR/	PB	St4	[kar]	/kaR/	PB
St5	[kar]	/kaR/	PB	St5	[kar]	/kaR/	PB
St6	[kar]	/kaR/	PB	St6	[kar]	/kaR/	PB
St7	[kar]	/kaR/	PB	St7	[kar]	/kaR/	PB
bare				bare			
St1	[ˈbəri]	/ˈbər/	PB	St1	[ˈbəri]	/ˈbər/	PB
St2	[ˈbəri]	/ˈbər/	PB	St2	[ˈbəri]	/ˈbər/	PB
St3	[ˈbəri]	/ˈbər/	PB	St3	[ˈbəri]	/ˈbər/	PB
St4	[ˈbəri]	/ˈbər/	PB	St4	[ˈbəri]	/ˈbər/	PB
St5	[ˈbəri]	/ˈbər/	PB	St5	[ˈbəri]	/ˈbər/	PB
St6	[ˈbəri]	/ˈbər/	PB	St6	[ˈbəri]	/ˈbər/	EA
St7	[ˈbəri]	/ˈbər/	PB	St7	[ˈbəri]	/ˈbər/	PB
care				care			
St1	[ˈkəri]	/ˈkər/	PB	St1	[ˈkəri]	/ˈkər/	PB
St2	[ˈkəri]	/ˈkər/	PB	St2	[ˈkəri]	/ˈkər/	PB
St3	[ˈkəri]	/ˈkər/	PB	St3	[ˈkəri]	/ˈkər/	PB
St4	[ˈkəri]	/ˈkər/	PB	St4	[ˈkəri]	/ˈkər/	PB
St5	[ˈkəri]	/ˈkər/	PB	St5	[ˈkəri]	/ˈkər/	PB
St6	[ˈkəri]	/ˈkər/	PB	St6	[ˈkəri]	/ˈkər/	EA
St7	[ˈkəri]	/ˈkər/	PB	St7	[ˈkəri]	/ˈkər/	PB
carpet				carpet			
St1	[karˈpetʃi]	/kaRˈpet/	PB	St1	[karˈpetʃi]	/kaRˈpet/	PB
St2	[karˈpetʃi]	/kaRˈpet/	PB	St2	[ˈkarpətʃi]	/ˈkaRpet/	EA
St3	[karˈpetʃi]	/kaRˈpet/	PB	St3	[ˈkarpətʃi]	/ˈkaRpet/	EA
St4	[karˈpetʃi]	/kaRˈpet/	PB	St4	[karˈpetʃi]	/kaRˈpet/	PB
St5	[karˈpetʃi]	/kaRˈpet/	PB	St5	[ˈkarpətʃi]	/ˈkaRpet/	EA
St6	[karˈpetʃi]	/kaRˈpet/	PB	St6	[ˈkarpətʃi]	/ˈkaRpet/	EA
St7	[karˈpetʃi]	/kaRˈpet/	PB	St7	[karˈpetʃi]	/kaRˈpet/	PB

careful				careful			
St1	[kaRi'fu]	/kaRl'fu/	PB	St1	[-]	/-/	Z
St2	[kaRi'fu]	/kaRl'fu/	PB	St2	[kaRi'fu]	/kaRl'fu/	PB
St3	[kaRi'fu]	/kaRl'fu/	PB	St3	[ˈkaRifu]	/ˈkaRl'fu/	EA
St4	[kaRi'fu]	/kaRl'fu/	PB	St4	[kaRi'fu]	/kaRl'fu/	PB
St5	[kaRi'fu]	/kaRl'fu/	PB	St5	[ˈkaRifu]	/ˈkaRl'fu/	EA
St6	[kaRi'fu]	/kaRl'fu/	PB	St6	[kaRi'fu]	/kaRl'fu/	PB
St7	[kaRi'fu]	/kaRl'fu/	PB	St7	[kaRi'fu]	/kaRl'fu/	PB

Fonte: Construção do autor.

Os estímulos “bar”, “car”, “bare” e “care” são lidos por todos os sujeitos nas duas populações como se pertencessem à variedade sociolinguística dos sujeitos. Os estímulos “carpet” e “careful” são lidos pelos sujeitos da PE totalmente no sistema do PB, ao passo que entre os sujeitos da PC a leitura varia entre PB e EA.

Quadro 13 – Respostas da população experimental e controle no pós-teste: Item [c] – Estímulos: bar, bare, car, care, carpet, careful⁷.

POPULAÇÃO EXPERIMENTAL PÓS-TESTE				POPULAÇÃO CONTROLE PÓS-TESTE			
Estí- mulo	Foné- tica	Fono- lógica	Cate- goria	Estí- mulo	Foné- tica	Fono- lógica	Cate- goria
bar				bar			
St1	[bar]	/baR/	PB	St1	[bar]	/baR/	PB
St2	[bar]	/baR/	PB	St2	[bar]	/baR/	PB
St3	[bar]	/baR/	PB	St3	[bar]	/baR/	PB
St4	[bar]	/baR/	PB	St4	[bar]	/baR/	PB
St5	[bar]	/baR/	PB	St5	[bar]	/baR/	PB
St6	[bar]	/baR/	PB	St6	[bar]	/baR/	PB
St7	[bar]	/baR/	PB	St7	[bar]	/baR/	PB

⁷ Definição das abreviaturas das categorias de pronúncia: C (correta); PB (português brasileiro); APR (aproximada); EA (já exposto anteriormente à pronúncia); ECO (repetição ecoica); Z (não pronunciado).

car				car			
St1	[kar]	/kaR/	PB	St1	[kar]	/kaR/	PB
St2	[kar]	/kaR/	PB	St2	[kar]	/kaR/	PB
St3	[kar]	/kaR/	PB	St3	[kar]	/kaR/	PB
St4	[kar]	/kaR/	PB	St4	[kar]	/kaR/	PB
St5	[kar]	/kaR/	PB	St5	[kar]	/kaR/	PB
St6	[kar]	/kaR/	PB	St6	[kar]	/kaR/	PB
St7	[kar]	/kaR/	PB	St7	[kar]	/kaR/	PB
bare				bare			
St1	[ˈbɛəri]	/ˈberl/	APR	St1	[ˈberɪ]	/ˈberl/	APR
St2	[ˈbɛəri]	/ˈbeaRl/	APR	St2	[ˈbəri]	/ˈbaRl/	PB
St3	[ˈbɛəri]	/ˈbeaRl/	APR	St3	[ˈbəri]	/ˈbaRl/	PB
St4	[ˈbɛəri]	/ˈbeaRl/	APR	St4	[ˈbəri]	/ˈbaRl/	PB
St5	[ˈbəri]	/ˈbaRl/	PB	St5	[ˈbəri]	/ˈbaRl/	PB
St6	[ˈbɛəri]	/ˈbeaRl/	APR	St6	[ˈberɪ]	/ˈberl/	EA
St7	[ˈbɛəri]	/ˈbeaRl/	APR	St7	[ˈbəri]	/ˈbaRl/	PB
care				care			
St1	[ˈkɛəri]	/ˈkearl/	APR	St1	[ˈkəri]	/ˈkaRl/	PB
St2	[ˈkɛəri]	/ˈkearl/	APR	St2	[ˈkəri]	/ˈkaRl/	PB
St3	[ˈkɛəri]	/ˈkearl/	APR	St3	[ˈkəri]	/ˈkaRl/	PB
St4	[ˈkɛəri]	/ˈkearl/	APR	St4	[ˈkəri]	/ˈkaRl/	PB
St5	[ˈkəri]	/ˈkaRl/	PB	St5	[ˈkəri]	/ˈkaRl/	PB
St6	[ˈkɛəri]	/ˈkearl/	APR	St6	[ˈkɛrɪ]	/ˈkerl/	EA
St7	[ˈkɛəri]	/ˈkearl/	APR	St7	[ˈkəri]	/ˈkaRl/	PB
carpet				carpet			
St1	[ˈkɑrpatʃɪ]	/ˈkaRpatl/	APR	St1	[kɑrˈpetʃɪ]	/kaRˈpetl/	PB
St2	[ˈkɑrpatʃɪ]	/ˈkaRpatl/	APR	St2	[ˈkɑrpatʃɪ]	/ˈkaRpetl/	EA
St3	[ˈkɑrpatʃɪ]	/ˈkaRpatl/	APR	St3	[ˈkɑrpatʃɪ]	/ˈkaRpetl/	EA
St4	[ˈkɑrpatʃɪ]	/ˈkaRpatl/	APR	St4	[ˈkɑrpatʃɪ]	/ˈkaRpatl/	APR
St5	[ˈkɑrpatʃɪ]	/ˈkaRpatl/	APR	St5	[ˈkɑrpatʃɪ]	/ˈkaRpatl/	EA
St6	[ˈkɑrpatʃɪ]	/ˈkaRpatl/	APR	St6	[ˈkɑrpatʃɪ]	/ˈkaRpatl/	EA
St7	[ˈkɑrpatʃɪ]	/ˈkaRpatl/	APR	St7	[kɑrˈpetʃɪ]	/kaRˈpetl/	PB

careful				careful			
St1	[ˈkaRifu]	/ˈkaRlʃu/	APR	St1	[kaRi'fʊ]	/kaRl'fʊ/	PB
St2	[ˈkeəRifu]	/ˈkeəRlʃu/	APR	St2	[kaRi'fʊ]	/kaRl'fʊ/	PB
St3	[ˈkeəRifu]	/ˈkeəRlʃu/	APR	St3	[ˈkaRifu]	/ˈkaRlʃu/	EA
St4	[ˈkeəRifu]	/ˈkeəRlʃu/	APR	St4	[kaRi'fʊ]	/kaRl'fʊ/	PB
St5	[ˈkaRifu]	/ˈkaRlʃu/	APR	St5	[ˈkaRifu]	/ˈkaRlʃu/	EA
St6	[ˈkaRifu]	/ˈkaRlʃu/	APR	St6	[ˈkeRifu]	/ˈkeRlʃu/	APR
St7	[ˈkeəRifu]	/ˈkeəRlʃu/	APR	St7	[kaRi'fʊ]	/kaRl'fʊ/	PB

Fonte: Construção do autor.

Nos estímulos “bar” e “car”, a leitura dos sujeitos de ambos os grupos permanece feita no sistema do PB. Nos estímulos “bare” e “care”, seis sujeitos da PE fazem a leitura da primeira vogal convertendo-a no ditongo /eə/, com atribuição “APR”, demonstrando estar numa fase de interlíngua na leitura dos grafemas vocálicos; uma leitura é feita no sistema do PB, demonstrando que este sujeito não evoluiu no seu processo de aprendizagem; estes mesmos estímulos “bare” e “care” têm seis leituras no sistema do PB e uma “APR” na PC, demonstrando que não houve assimilação da pronúncia pela maioria dessa população.

Nos estímulos “carpet” e “careful”, por efeito instrucional, ocorrem as seguintes alterações na PE, em relação ao pré-teste: há uma aproximação com a transposição da intensidade para a primeira sílaba, o que, por conta da criação de sílaba extra, provocada pela conversão do grafema “e”, em final de sílaba, transcrito como o arquifonema ||, torna a palavra proparoxítona; e o grafema “r” converte-se no fonema /r/, conhecido como tepe. Na leitura destes mesmos estímulos pelos sujeitos da PC predominam as categorizações PB e EA, o que indica que o sujeito não assimilou a pronúncia ou já esteve exposto a ela antes.

Quadro 14 – Respostas da população experimental e controle no pré-teste: Item [d] – Estímulos: met, meet, meat, pet, pete⁸.

POPULAÇÃO EXPERIMENTAL PRÉ-TESTE				POPULAÇÃO CONTROLE PRÉ-TESTE			
Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria	Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria
met				met			
St1	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	PB	St1	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	ECO
St2	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	PB	St2	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	PB
St3	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	PB	St3	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	PB
St4	[´mitʃi]	/ˈmitʃ/	ECO	St4	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	PB
St5	[´mitʃi]	/ˈmitʃ/	ECO	St5	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	PB
St6	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	PB	St6	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	PB
St7	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	PB	St7	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	PB
meet				meet			
St1	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	PB	St1	[-]	/-/	Z
St2	[-]	/-/	Z	St2	[´mitʃi]	/ˈmitʃ/	EA
St3	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	PB	St3	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	PB
St4	[´mitʃi]	/ˈmitʃ/	ECO	St4	[´mitʃi]	/ˈmitʃ/	EA
St5	[´mitʃi]	/ˈmitʃ/	EA	St5	[´mitʃi]	/ˈmitʃ/	EA
St6	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	PB	St6	[´mitʃi]	/ˈmitʃ/	EA
St7	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	PB	St7	[´mitʃi]	/ˈmitʃ/	EA
meat				meat			
St1	[´meatʃi]	/ˈmeatʃ/	PB	St1	[´meatʃi]	/ˈmeatʃ/	PB
St2	[´meatʃi]	/ˈmeatʃ/	PB	St2	[´mitʃi]	/ˈmitʃ/	EA
St3	[´meatʃi]	/ˈmeatʃ/	PB	St3	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	PB
St4	[´meatʃi]	/ˈmeatʃ/	PB	St4	[´mitʃi]	/ˈmitʃ/	EA
St5	[´meatʃi]	/ˈmeatʃ/	PB	St5	[´metʃi]	/ˈmetʃ/	PB
St6	[´meatʃi]	/ˈmeatʃ/	PB	St6	[´mitʃi]	/ˈmitʃ/	EA
St7	[´meatʃi]	/ˈmeatʃ/	PB	St7	[´meatʃi]	/ˈmeatʃ/	PB

⁸ Definição das abreviaturas das categorias de pronúncia: C (correta); PB (português brasileiro); APR (aproximada); EA (já exposto anteriormente à pronúncia); ECO (repetição ecoica); Z (não pronunciado).

pet				pet			
St1	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St1	[ˈpetʃi]	/petl/	ECO
St2	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St2	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
St3	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St3	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
St4	[ˈpitʃi]	/pitl/	ECO	St4	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
St5	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St5	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
St6	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St6	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
St7	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St7	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
pete				pete			
St1	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St1	[ˈpetʃi]	/petl/	ECO
St2	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St2	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
St3	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St3	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
St4	[ˈpitʃi]	/pitl/	ECO	St4	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
St5	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St5	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
St6	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St6	[ˈpitʃi]	/pitl/	EA
St7	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St7	[ˈpetʃi]	/petl/	PB

Fonte: Construção do autor.

A leitura dos itens “met” e “pet” é feita por todos os sujeitos de ambos os grupos no sistema do PB, como se pertencessem à variedade sociolinguística dos sujeitos. No item “meet”, os sujeitos ignoram o segundo “e” quando ele vem repetido; e no item “meat” o dígrafo “ea” é lido como o hiato /ea/, tornando o vocábulo proparoxítono. No item “pete”, é feita conversão idêntica ao item “pet”, mantendo-se a palatalização e africacão do fonema /t/ coma conversão do grafema “e” final em vogal de apoio, como já explicado.

Quadro 15 – Respostas da população experimental e controle no pós-teste: Item [d] – Estímulos: met, meet, meat, pet, pete⁹.

POPULAÇÃO EXPERIMENTAL PÓS-TESTE				POPULAÇÃO CONTROLE PÓS-TESTE			
Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria	Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria
met				met			
St1	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	PB	St1	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	ECO
St2	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	PB	St2	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	PB
St3	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	PB	St3	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	PB
St4	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	ECO	St4	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	PB
St5	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	APR	St5	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	PB
St6	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	PB	St6	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	PB
St7	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	PB	St7	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	PB
meet				meet			
St1	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	APR	St1	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	APR
St2	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	APR	St2	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	EA
St3	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	APR	St3	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	APR
St4	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	ECO	St4	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	EA
St5	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	EA	St5	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	EA
St6	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	APR	St6	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	EA
St7	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	APR	St7	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	EA
meat				meat			
St1	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	APR	St1	[ˈmeatʃi]	/ˈmeatl/	PB
St2	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	PB	St2	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	EA
St3	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	APR	St3	[ˈmeatʃi]	/ˈmeatl/	PB
St4	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	APR	St4	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	EA
St5	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	APR	St5	[ˈmetʃi]	/ˈmetl/	PB
St6	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	APR	St6	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	EA
St7	[ˈmitʃi]	/ˈmitl/	APR	St7	[ˈmeatʃi]	/ˈmeatl/	PB

⁹ Definição das abreviaturas das categorias de pronúncia: C (correta); PB (português brasileiro); APR (aproximada); EA (já exposto anteriormente à pronúncia); ECO (repetição ecoica); Z (não pronunciado).

pet				pet			
St1	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St1	[ˈpetʃi]	/petl/	ECO
St2	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St2	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
St3	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St3	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
St4	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St4	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
St5	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St5	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
St6	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St6	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
St7	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St7	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
pete				pete			
St1	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St1	[ˈpetʃi]	/petl/	ECO
St2	[ˈpetʃi]	/petl/	PB	St2	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
St3	[ˈpitʃi]	/pitl/	APR	St3	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
St4	[ˈpitʃi]	/pitl/	ECO	St4	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
St5	[ˈpitʃi]	/pitl/	APR	St5	[ˈpetʃi]	/petl/	PB
St6	[ˈpitʃi]	/pitl/	APR	St6	[ˈpitʃi]	/pitl/	EA
St7	[ˈpitʃi]	/pitl/	APR	St7	[ˈpetʃi]	/petl/	PB

Fonte: Construção do autor.

Nos itens “met” e “pet”, repetem-se as leituras observadas no pré-teste; nos itens “meet” e “meat” já se observam alguns efeitos da intervenção embora os sujeitos ainda não façam a distinção fonológica entre vogal breve e longa, convertendo ambos os grafemas “ee” e “ea” na vogal /i/; no item “pete”, é feita conversão idêntica ao grafema “e” em sílaba de intensidade, mantendo-se a palatalização e africacão do grafema “t” e a adição da vogal epentética de apoio.

Quadro 16 – Respostas da população experimental e controle no pré-teste: Item [e] – Estímulos: bit, bite, sit, site, fin, fine¹⁰.

POPULAÇÃO EXPERIMENTAL PRÉ-TESTE				POPULAÇÃO CONTROLE PRÉ-TESTE			
Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria	Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria
bit				bit			
St1	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St1	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
St2	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St2	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
St3	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St3	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
St4	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St4	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
St5	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St5	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
St6	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St6	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
St7	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St7	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
bite				bite			
St1	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St1	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
St2	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St2	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
St3	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St3	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
St4	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St4	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
St5	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St5	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
St6	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St6	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
St7	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St7	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
sit				sit			
St1	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St1	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
St2	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St2	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
St3	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St3	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
St4	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St4	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
St5	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St5	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
St6	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St6	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
St7	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St7	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB

¹⁰ Definição das abreviaturas das categorias de pronúncia: C (correta); PB (português brasileiro); APR (aproximada); EA (já exposto anteriormente à pronúncia); ECO (repetição ecoica); Z (não pronunciado).

site				site			
St1	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St1	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
St2	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St2	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
St3	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St3	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
St4	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St4	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
St5	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St5	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
St6	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St6	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
St7	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St7	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
fin				fin			
St1	[fi]	/fi/	PB	St1	[fi]	/fi/	PB
St2	[fi]	/fi/	PB	St2	[fi]	/fi/	PB
St3	[fi]	/fi/	PB	St3	[fi]	/fi/	PB
St4	[fi]	/fi/	PB	St4	[fi]	/fi/	PB
St5	[fi]	/fi/	PB	St5	[fi]	/fi/	PB
St6	[fi]	/fi/	PB	St6	[fi]	/fi/	PB
St7	[fi]	/fi/	PB	St7	[fi]	/fi/	PB
fine				fine			
St1	[ˈfɪni]	/ˈfɪnɪ/	PB	St1	[ˈfɪni]	/ˈfɪnɪ/	PB
St2	[ˈfɪni]	/ˈfɪnɪ/	PB	St2	[ˈfɪni]	/ˈfɪnɪ/	PB
St3	[ˈfɪni]	/ˈfɪnɪ/	PB	St3	[ˈfɪni]	/ˈfɪnɪ/	PB
St4	[ˈfɪni]	/ˈfɪnɪ/	PB	St4	[ˈfɪni]	/ˈfɪnɪ/	PB
St5	[ˈfɪni]	/ˈfɪnɪ/	PB	St5	[ˈfɪni]	/ˈfɪnɪ/	PB
St6	[ˈfɪni]	/ˈfɪnɪ/	PB	St6	[ˈfɪni]	/ˈfɪnɪ/	PB
St7	[ˈfɪni]	/ˈfɪnɪ/	PB	St7	[ˈfɪni]	/ˈfɪnɪ/	PB

Fonte: Construção do autor.

Todos os estímulos são lidos por todos os sujeitos, em ambos os grupos, pelo sistema do PB, ou seja, a leitura é feita como se as palavras pertencessem à variedade sociolinguística dos sujeitos.

Quadro 17 – Respostas da população experimental e controle no pós-teste: Item [e] – Estímulos: bit, bite, sit, site, fin, fine¹¹.

POPULAÇÃO EXPERIMENTAL PÓS-TESTE				POPULAÇÃO CONTROLE PÓS-TESTE			
Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria	Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria
bit				bit			
St1	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St1	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
St2	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St2	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
St3	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St3	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
St4	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St4	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
St5	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St5	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
St6	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St6	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
St7	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB	St7	[ˈbitʃi]	/ˈbitl/	PB
bite				bite			
St1	[ˈbajtʃi]	/ˈbajtl/	C	St1	[ˈbajtʃi]	/ˈbajtl/	C
St2	[ˈbajtʃi]	/ˈbajtl/	C	St2	[ˈbajtʃi]	/ˈbajtl/	C
St3	[ˈbajtʃi]	/ˈbajtl/	C	St3	[ˈbajtʃi]	/ˈbajtl/	C
St4	[ˈbajtʃi]	/ˈbajtl/	C	St4	[ˈbajtʃi]	/ˈbajtl/	C
St5	[ˈbajtʃi]	/ˈbajtl/	C	St5	[ˈbajtʃi]	/ˈbajtl/	C
St6	[ˈbajtʃi]	/ˈbajtl/	C	St6	[ˈbajtʃi]	/ˈbajtl/	C
St7	[ˈbajtʃi]	/ˈbajtl/	C	St7	[ˈbajtʃi]	/ˈbajtl/	C
sit				sit			
St1	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St1	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
St2	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St2	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
St3	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St3	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
St4	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St4	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
St5	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St5	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
St6	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St6	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB
St7	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB	St7	[ˈsitʃi]	/ˈsitl/	PB

¹¹ Definição das abreviaturas das categorias de pronúncia: C (correta); PB (português brasileiro); APR (aproximada); EA (já exposto anteriormente à pronúncia); ECO (repetição ecoica); Z (não pronunciado).

site				site			
St1	[ˈsajtʃi]	/ˈsajtl/	C	St1	[ˈsajtʃi]	/ˈsajtl/	C
St2	[ˈsajtʃi]	/ˈsajtl/	C	St2	[ˈsajtʃi]	/ˈsajtl/	C
St3	[ˈsajtʃi]	/ˈsajtl/	C	St3	[ˈsajtʃi]	/ˈsajtl/	C
St4	[ˈsajtʃi]	/ˈsajtl/	C	St4	[ˈsajtʃi]	/ˈsajtl/	C
St5	[ˈsajtʃi]	/ˈsajtl/	C	St5	[ˈsajtʃi]	/ˈsajtl/	C
St6	[ˈsajtʃi]	/ˈsajtl/	C	St6	[ˈsajtʃi]	/ˈsajtl/	C
St7	[ˈsajtʃi]	/ˈsajtl/	C	St7	[ˈsajtʃi]	/ˈsajtl/	C
fin				fin			
St1	[fi]	/fi/	PB	St1	[fi]	/fi/	PB
St2	[fi]	/fi/	PB	St2	[fi]	/fi/	PB
St3	[fi]	/fi/	PB	St3	[fi]	/fi/	PB
St4	[fi]	/fi/	PB	St4	[fi]	/fi/	PB
St5	[fi]	/fi/	PB	St5	[fã]	/fã/	PB
St6	[fi]	/fi/	PB	St6	[fi]	/fi/	PB
St7	[fi]	/fi/	PB	St7	[fi]	/fi/	PB
fine				fine			
St1	[ˈfãjni]	/ˈfãjNI/	APR	St1	[ˈfãjni]	/ˈfãjNI/	APR
St2	[ˈfãjni]	/ˈfãjNI/	APR	St2	[ˈfãjni]	/ˈfãjNI/	APR
St3	[ˈfãjni]	/ˈfãjNI/	APR	St3	[ˈfãjni]	/ˈfãjNI/	APR
St4	[ˈfãjni]	/ˈfãjNI/	APR	St4	[ˈfãjni]	/ˈfãjNI/	APR
St5	[ˈfãjni]	/ˈfãjNI/	APR	St5	[ˈfãjni]	/ˈfãjNI/	APR
St6	[ˈfãj]	/ˈfãj/	APR	St6	[ˈfi]	/ˈfi/	PB
St7	[ˈfãjni]	/ˈfãjNI/	APR	St7	[ˈfãj]	/ˈfãj/	APR

Fonte: Construção do autor.

Os estímulos “bit”, “sit” e “fin” são lidos por todos os sujeitos em ambos os grupos pelo sistema do PB, como se pertencessem à variedade sociolinguística dos sujeitos. Nos estímulos “bite”, “site” e “fine” ocorrem as seguintes alterações em relação ao pré-teste: nos itens “bite” e “site”, o grafema “i” é convertido por todos os sujeitos, em ambos os grupos, no ditongo /aj/; no item “fine” o grafema “i” é convertido no ditongo nasal /ãj/ por interferência do grafema nasal seguinte “n”. Todavia, são mantidas a palatalização e africacão do grafema “t” e ocorre também a conversão do grafema “e” átono em final de vocábulo,

transcrito como o arquifonema [I], palatalizando e africando a consoante precedente. No item “fine”, além de provocar a nasalização da vogal precedente, o grafema “n” realiza-se como o fonema nasal, palatal, tanto no pré quanto no pós-teste, observando-se a neutralização entre os fonemas nasais dental e palatal, de que resulta o arquifonema nasal [N], por conta da conversão do grafema “e” em final de vocábulo, em sílaba pós-tônica, transcrito como o arquifonema [I], já explicado.

Quadro 18 – Respostas da população experimental e controle no pré-teste: Item [f] – Estímulos: come, love, glory¹²,

POPULAÇÃO EXPERIMENTAL PRÉ-TESTE				POPULAÇÃO CONTROLE PRÉ-TESTE			
Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria	Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria
come				come			
St1	[ˈkɔmi]	/ˈkɔml/	PB	St1	[ˈkɔmi]	/ˈkɔml/	PB
St2	[ˈkɔmi]	/ˈkɔml/	PB	St2	[ˈkɔmi]	/ˈkɔml/	PB
St3	[ˈkɔmi]	/ˈkɔml/	PB	St3	[ˈkɔmi]	/ˈkɔml/	PB
St4	[ˈkɔmi]	/ˈkɔml/	PB	St4	[ˈkɔmi]	/ˈkɔml/	PB
St5	[ˈkɔmi]	/ˈkɔml/	PB	St5	[ˈkɔmi]	/ˈkɔml/	PB
St6	[ˈkɔmi]	/ˈkɔml/	PB	St6	[ˈkɔmi]	/ˈkɔml/	PB
St7	[ˈkɔmi]	/ˈkɔml/	PB	St7	[ˈkɔmi]	/ˈkɔml/	PB
love				love			
St1	[ˈlɔvi]	/ˈlɔvl/	PB	St1	[ˈlɔvi]	/ˈlɔvl/	PB
St2	[ˈlɔvi]	/ˈlɔvl/	PB	St2	[ˈlɔvi]	/ˈlɔvl/	PB
St3	[ˈlɔvi]	/ˈlɔvl/	PB	St3	[ˈlɔvi]	/ˈlɔvl/	PB
St4	[ˈlɔvi]	/ˈlɔvl/	PB	St4	[ˈlɔvi]	/ˈlɔvl/	PB
St5	[ˈlɔvi]	/ˈlɔvl/	PB	St5	[ˈlɔvi]	/ˈlɔvl/	PB
St6	[ˈlɔvi]	/ˈlɔvl/	PB	St6	[ˈlɔvi]	/ˈlɔvl/	PB
St7	[ˈlɔvi]	/ˈlɔvl/	PB	St7	[ˈlɔvi]	/ˈlɔvl/	PB

¹² Definição das abreviaturas das categorias de pronúncia: C (correta); PB (português brasileiro); APR (aproximada); EA (já exposto anteriormente à pronúncia); ECO (repetição ecoica); Z (não pronunciado).

glory				glory			
St1	[ˈglɔɾl]	/ˈglɔɾl/	PB	St1	[ˈglɔɾl]	/ˈglɔɾl/	PB
St2	[ˈglɔɾl]	/ˈglɔɾl/	PB	St2	[ˈglɔɾl]	/ˈglɔɾl/	PB
St3	[ˈglɔɾl]	/ˈglɔɾl/	PB	St3	[ˈglɔɾl]	/ˈglɔɾl/	PB
St4	[ˈglɔɾl]	/ˈglɔɾl/	PB	St4	[ˈglɔɾl]	/ˈglɔɾl/	PB
St5	[ˈglɔɾl]	/ˈglɔɾl/	PB	St5	[ˈglɔɾl]	/ˈglɔɾl/	PB
St6	[ˈglɔɾl]	/ˈglɔɾl/	PB	St6	[ˈglɔɾl]	/ˈglɔɾl/	PB
St7	[ˈglɔɾl]	/ˈglɔɾl/	PB	St7	[ˈglɔɾl]	/ˈglɔɾl/	PB

Fonte: Construção do autor.

Todos os sujeitos, nas duas populações, convertem o grafema “o” no fonema /ɔ/, na sílaba mais intensa, como se estivessem lendo as palavras em sua variedade sociolinguística. Nos itens “come” e “love”, ocorre também a conversão do grafema “e”, átono em final de vocábulo, no fonema /i/ (na transcrição fonológica representado pelo arquifonema [I]); o mesmo ocorre no item “glory”, com relação ao grafema “y”, no final da palavra.

Quadro 19 – Respostas da população experimental e controle no pós-teste: Item [f] – Estímulos: come, love, glory¹³.

POPULAÇÃO EXPERIMENTAL PÓS-TESTE				POPULAÇÃO CONTROLE PÓS-TESTE			
Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria	Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria
come				come			
St1	[ˈkomi]	/ˈkɒml/	APR	St1	[ˈkomi]	/ˈkɒml/	APR
St2	[ˈkɔmi]	/ˈkɔml/	PB	St2	[ˈkomi]	/ˈkɒml/	APR
St3	[ˈkɔmi]	/ˈkɔml/	PB	St3	[ˈkomi]	/ˈkɒml/	APR
St4	[ˈkɔmi]	/ˈkɔml/	PB	St4	[ˈkomi]	/ˈkɒml/	APR
St5	[ˈkomi]	/ˈkɒml/	APR	St5	[ˈkomi]	/ˈkɒml/	APR
St6	[ˈkomi]	/ˈkɒml/	APR	St6	[ˈkomi]	/ˈkɒml/	APR
St7	[ˈkomi]	/ˈkɒml/	APR	St7	[ˈkomi]	/ˈkɒml/	APR
love				love			
St1	[ˈlovi]	/ˈlovl/	APR	St1	[ˈlovi]	/ˈlovl/	APR
St2	[ˈlovi]	/ˈlovl/	PB	St2	[ˈlovi]	/ˈlovl/	APR
St3	[ˈlovi]	/ˈlovl/	PB	St3	[ˈlovi]	/ˈlovl/	APR
St4	[ˈlovi]	/ˈlovl/	PB	St4	[ˈlovi]	/ˈlovl/	APR
St5	[ˈlovi]	/ˈlovl/	APR	St5	[ˈlovi]	/ˈlovl/	APR
St6	[ˈlovi]	/ˈlovl/	APR	St6	[ˈlovi]	/ˈlovl/	APR
St7	[ˈlovi]	/ˈlovl/	APR	St7	[ˈlovi]	/ˈlovl/	APR

¹³ Definição das abreviaturas das categorias de pronúncia: C (correta); PB (português brasileiro); APR (aproximada); EA (já exposto anteriormente à pronúncia); ECO (repetição ecoica); Z (não pronunciado).

glory				glory			
St1	[ˈglɔɹl]	/ˈglɔɹl/	APR	St1	[ˈglɔɹl]	/ˈglɔɹl/	APR
St2	[ˈglɔɹl]	/ˈglɔɹl/	PB	St2	[ˈglɔɹl]	/ˈglɔɹl/	APR
St3	[ˈglɔɹl]	/ˈglɔɹl/	PB	St3	[ˈglɔɹl]	/ˈglɔɹl/	APR
St4	[ˈglɔɹl]	/ˈglɔɹl/	PB	St4	[ˈglɔɹl]	/ˈglɔɹl/	APR
St5	[ˈglɔɹl]	/ˈglɔɹl/	APR	St5	[ˈglɔɹl]	/ˈglɔɹl/	APR
St6	[ˈglɔɹl]	/ˈglɔɹl/	APR	St6	[ˈglɔɹl]	/ˈglɔɹl/	APR
St7	[ˈglɔɹl]	/ˈglɔɹl/	APR	St7	[ˈglɔɹl]	/ˈglɔɹl/	APR

Fonte: Construção do autor.

Na PE, há uma evolução em relação ao pré-teste, o que representa um efeito instrucional, pois ocorrem as seguintes alterações: há uma aproximação com a conversão do grafema “o” no fonema /o/ nos itens “come”, “love” e “glory”; mas essa evolução só ocorre com quatro sujeitos, uma vez que a conversão de três sujeitos ainda permanece no sistema do PB. Ocorre também, nos itens “come” e “love”, a conversão do grafema “e”, átono em final de vocábulo, no fonema /i/ (na transcrição fonológica representado pelo arquifonema |I|); e o mesmo ocorre no item “glory”, com relação ao grafema “y”, no final da palavra.

Por outro lado, na PC, neste item, em relação o grafema “o” convertido por todos os sujeitos no fonema /o/, na sílaba mais intensa, representa maior índice de aprendizagem. Todavia, tal como na PE, os sujeitos da PC demonstram que estão também numa fase mista da interlíngua, pois também fazem a conversão do grafema “e”, átono em final de vocábulo, no fonema /i/ (na transcrição fonológica representado pelo arquifonema |I|); o mesmo ocorre no item “glory”, com relação ao grafema “y”, no final da palavra.

Quadro 20 – Respostas da população experimental e controle no pré-teste: Item [g] – Estímulos: cut, cute, number, music¹⁴.

POPULAÇÃO EXPERIMENTAL PRÉ-TESTE				POPULAÇÃO CONTROLE PRÉ-TESTE			
Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria	Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria
cut				cut			
St1	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St1	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St2	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St2	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St3	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St3	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St4	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St4	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St5	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St5	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St6	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St6	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St7	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St7	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
cute				cute			
St1	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St1	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St2	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St2	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St3	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St3	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St4	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St4	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St5	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St5	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St6	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St6	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St7	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St7	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
number				number			
St1	[^h nũbeR]	/nũbeR/	PB	St1	[^h nũbeR]	/nũbeR/	PB
St2	[^h nũbeR]	/nũbeR/	PB	St2	[^h nũbeR]	/nũbeR/	PB
St3	[^h nũbeR]	/nũbeR/	PB	St3	[^h nũbeR]	/nũbeR/	PB
St4	[^h nũbeR]	/nũbeR/	PB	St4	[^h nũbeR]	/nũbeR/	PB
St5	[^h nũbeR]	/nũbeR/	PB	St5	[^h nũbeR]	/nũbeR/	PB
St6	[^h nũbeR]	/nũbeR/	PB	St6	[^h nũbeR]	/nũbeR/	PB
St7	[^h nũbeR]	/nũbeR/	PB	St7	[^h nũbeR]	/nũbeR/	PB

¹⁴ Definição das abreviaturas das categorias de pronúncia: C (correta); PB (português brasileiro); APR (aproximada); EA (já exposto anteriormente à pronúncia); ECO (repetição ecoica); Z (não pronunciado).

music				music			
St1	[´muziki]	/ˈmuzikl/	PB	St1	[´muziki]	/ˈmuzikl/	EA
St2	[´muziki]	/ˈmuzikl/	PB	St2	[´muziki]	/ˈmuzikl/	PB
St3	[´muziki]	/ˈmuzikl/	PB	St3	[´muziki]	/ˈmuzikl/	PB
St4	[´muziki]	/ˈmuzikl/	PB	St4	[´muziki]	/ˈmuzikl/	EA
St5	[´muziki]	/ˈmuzikl/	PB	St5	[´muziki]	/ˈmuzikl/	PB
St6	[´muziki]	/ˈmuzikl/	PB	St6	[´muziki]	/ˈmuzikl/	PB
St7	[´muziki]	/ˈmuzikl/	PB	St7	[´muziki]	/ˈmuzikl/	EA

Fonte: Construção do autor.

Todos os estímulos são lidos por todos os sujeitos, em ambos os grupos, pelo sistema do PB, ou seja, os sujeitos fazem a conversão como se estivessem lendo as palavras em sua variedade sociolinguística; nos itens “cut” e “cute” é mantida a palatalização e africacão do grafema “t” por adição da vogal epentética e dá-se a conversão do grafema “e”, em final de vocábulo, em sílaba pós-tônica, na transcrição fonológica representado pelo arquifonema [I], já explicado.

Quadro 21 – Respostas da população experimental e controle no pós-teste: Item [g] – Estímulos: cut, cute, number, music¹⁵.

POPULAÇÃO EXPERIMENTAL PÓS-TESTE				POPULAÇÃO CONTROLE PÓS-TESTE			
Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria	Estí-mulo	Foné-tica	Fono-lógica	Cate-goria
cut				cut			
St1	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St1	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St2	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St2	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St3	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St3	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St4	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St4	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St5	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St5	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St6	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St6	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St7	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St7	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
cute				cute			
St1	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St1	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St2	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St2	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St3	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St3	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St4	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St4	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St5	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St5	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St6	[^h kutʃi]	/kutl/	PB	St6	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
St7	[^h kutʃi]	/kutl/	C	St7	[^h kutʃi]	/kutl/	PB
number				number			
St1	[^h nãbeR]	/nãbeR/	APR	St1	[^h nãbeR]	/nãbeR/	APR
St2	[^h nãbeR]	/nãbeR/	APR	St2	[^h nãbeR]	/nãbeR/	APR
St3	[^h nũbeR]	/nũbeR/	PB	St3	[^h nãbeR]	/nãbeR/	APR
St4	[^h nãbeR]	/nãbeR/	APR	St4	[^h nãbeR]	/nãbeR/	APR
St5	[^h nãbeR]	/nãbeR/	APR	St5	[^h nãbeR]	/nãbeR/	APR
St6	[^h nãbeR]	/nãbeR/	APR	St6	[^h nãbeR]	/nãbeR/	APR
St7	[^h nãbeR]	/nãbeR/	APR	St7	[^h nãbeR]	/nãbeR/	APR

15 Definição das abreviaturas das categorias de pronúncia: C (correta); PB (português brasileiro); APR (aproximada); EA (já exposto anteriormente à pronúncia); ECO (repetição ecoica); Z (não pronunciado).

music				music			
St1	[ˈmjuziki]	/ˈmjuzikl/	C	St1	[ˈmjuziki]	/ˈmjuzikl/	C
St2	[ˈmjuziki]	/ˈmjuzikl/	C	St2	[ˈmjuziki]	/ˈmjuzikl/	C
St3	[ˈmuziki]	/ˈmuzikl/	PB	St3	[ˈmjuziki]	/ˈmjuzikl/	C
St4	[ˈmjuziki]	/ˈmjuzikl/	C	St4	[ˈmjuziki]	/ˈmjuzikl/	C
St5	[ˈmjuziki]	/ˈmjuzikl/	C	St5	[ˈmuziki]	/ˈmuzikl/	PB
St6	[ˈmjuziki]	/ˈmjuzikl/	C	St6	[ˈmuziki]	/ˈmuzikl/	PB
St7	[ˈmjuziki]	/ˈmjuzikl/	C	St7	[ˈmjuziki]	/ˈmjuzikl/	C

Fonte: Construção do autor.

No pós-teste, nos itens “cut” e “cute” é mantido o mesmo padrão do pré-teste, exceto na conversão de um sujeito da PE, em que o grafema “u” no item “cute” é convertido no ditongo /ju/, e nos itens “number” e “music”, em que ocorrem as seguintes alterações: no item “number”, os sujeitos de ambas as populações fazem uma aproximação ao converterem o grafema “u” no fonema /ã/, nasalizado por conta da letra “m” subsequente, que produz uma assimilação nasal regressiva; e no item “music”, em que a maioria dos sujeitos convertem o grafema “u” no ditongo /ju/, semelhante ao do inglês norte-americano padrão.

Quadro 22 – Resumo das respostas dos sujeitos.

	Pré-Teste		Pós-Teste	
	PE	PC	PE	PC
C	0	0	51	31
PB	206	196	86	119
APR	0	0	81	52
EA	11	23	3	19
ECO	5	3	3	3
Z	2	2	0	0

Fonte: Construção do autor.

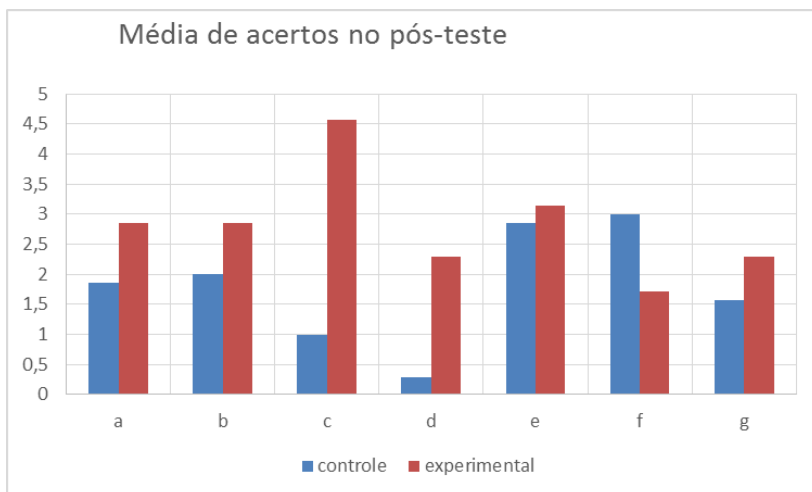
Considerando os números do pós-teste, os sujeitos da PE apresentaram um desempenho de 60,78% de respostas corretas contra 39,22 % dos sujeitos da PC. Quanto as respostas aproximativas, os números mostram também uma superação de 64,19% para a PE contra 35,81% para a PC.

4.2 TRATAMENTO QUANTITATIVO

No pré-teste, em todos os estímulos, 100% dos sujeitos, nos dois grupos, convertem os grafemas vocálicos no sistema do PB. Isto é uma boa evidência de que, no início da pesquisa, todos os sujeitos estavam nivelados, na fase inicial do aprendizado da língua inglesa.

No pós-teste, pode-se constatar que houve evolução na aprendizagem da pronúncia nos dois grupos, conforme demonstramos a seguir, no gráfico abaixo e nas análises dos dados de cada item dos instrumentos da pesquisa.

Gráfico 1 – Média de acertos no pós-teste.



Fonte: Construção do autor.

Segundo o Gráfico 1, são as seguintes as conclusões:

1. A média de acertos do grupo experimental é diferente do grupo controle.
2. A média de acertos em cada um dos subitens é diferente.
3. O grupo controle e o grupo experimental respondem de forma diferente aos subitens: em alguns subitens a diferença é pequena, em outros é grande, em um dos subitens o grupo controle se sai melhor, mas em outros, o grupo experimental se sai melhor. Isto é, o método tem resultados diferentes dependendo da pergunta que é feita (em termos estatísticos se diz que existe interação entre as duas variáveis escolhidas – o tipo de questão e o método de ensino).

Abaixo, detalhamos os escores percentuais obtidos por cada grupo, em relação à variável tipo de questão, ou seja, a resposta dada ao estímulo grafema vocálico cujo valor é predizível pelo contexto grafêmico.

No item [a], a análise do estímulo “mat” demonstra que, embora nenhum sujeito tenha conseguido converter o grafema “a” no fonema baixo, anterior, breve /æ/, como requer o contexto silábico CVC, do inglês norte-americano padrão, pode-se considerar que os dois grupos tiveram

expressivo progresso como efeito instrucional, porque o fonema /ɛ/ convertido por 100% dos sujeitos, no GE, e por 85,71% no GC, está muito mais próximo da realidade fonética do inglês e, portanto, sua conversão no fonema /ɛ/, nesse contexto, não prejudica a inteligibilidade, que foi o objetivo instrucional do ensino da pronúncia. Assim, neste estímulo, em termos numéricos, há uma vantagem de 14,29% em favor do GE.

No estímulo “mate”, o grafema “a” tem 100% das conversões no ditongo /ej/, no GE e 57,14% no GC. Tendo em vista que esse ditongo é o que mais se aproxima daquele no contexto grafêmico do inglês, pode-se dizer que há uma diferença de 42,86% em favor do GE.

No estímulo “about”, o grafema “a” e o dígrafo “ou” são convertidos, no GE, respectivamente, com 100% no fonema /a/, átono e 71,42% no ditongo /aw/. No GC, o grafema “a” e o dígrafo “ou” tem conversões, respectivamente, de 91,67% no fonema /a/, átono e 58,33% no ditongo /aw/. Por sua aproximação maior à realidade fonética do inglês, o GE leva vantagens respectivas de 8,33%, na conversão do grafema “a” e 13,09% na conversão do ditongo “ou”.

No estímulo “banana”, o grafema “a”, na primeira e terceira sílabas tem conversões de 100% no fonema /a/, átono e tônico na segunda sílaba. O GC tem desempenho idêntico, nesse item.

No item [b], no estímulo “ball”, o grafema “a” tem, no GE, 57,14% de conversões no fonema /ɔ/. O GC tem a mesma conversão feita por 66,67% dos sujeitos, levando portanto, nesse item, uma vantagem de 9,53%.

No estímulo “bale”, a grafema “a” é convertido pelo GE no ditongo /ej/ por 71,42% dos sujeitos. Essa mesma conversão é feita por 41,67% no GC; assim, há uma vantagem de 29,75% para o GE.

No estímulo “balance”, o grafema “a”, na primeira e segunda sílabas é, respectivamente, convertido pelo GE, no fonema /a/, átono e /a/, tônico nasal (paroxítono), por 57,14% dos sujeitos e tônico e átono nasal (proparoxítono) por 42,86% dos sujeitos. No GC, o grafema “a” é convertido, respectivamente, na primeira e segunda sílaba no fonema /a/, átono e tônico nasal (paroxítono) por 66,67% dos sujeitos e tônico e átono nasal (proparoxítono) por 33,33% dos sujeitos. Assim, registra-se uma vantagem de 9,53% em favor do GE.

No estímulo “balloon”, 100% dos sujeitos, no GE, convertem, respectivamente, o grafema “a” e o dígrafo “oo” nos fonemas /a/ e /ũ/, este nasalizado (oxítono). Por sua vez, o GC tem as mesmas conversões, porém a tonicidade da palavra varia de 33,33% como oxítona para 66,67%

como paroxítona. Portanto, registra-se uma vantagem de 66,67% para o GE, em relação a sílaba de intensidade.

No item [c], no estímulo “bar”, no GE, 100% das conversões do grafema “a” são no fonema /a/. No GC, as conversões são idênticas. O mesmo ocorre no estímulo “car”.

No estímulo “bare”, no GE, 71,42% das conversões do grafema “a” são feitas no hiato /εa/; 14,29% no fonema /ε/ e 14,29% no fonema /a/. No GC, as conversões do grafema “a” dividem-se em 50% no fonema /a/ e 50% no fonema /ε/. O mesmo ocorre com o estímulo “care”. Aqui há uma substancial vantagem para o GE, que demonstra estar começando a assimilar a estrutura fonológica do inglês.

No estímulo “carpet”, 100% das conversões no GE dos grafemas “a” e “e” são feitas, respectivamente, no fonema /a/, tônico e /a/, átono, tornando a leitura da palavra proparoxítona. No GC, o grafema “a” tem 100% de conversões no fonema /a/ e o grafema “e” tem 83,33% no fonema /a/ e 16,67 no fonema /ε/, com outra expressiva vantagem para o GE.

No estímulo “careful”, os sujeitos do GE fazem as seguintes conversões: do grafema “a” no fonema /a/, 42,85%; no hiato /εa/, 57,15%; do grafema “e” no arquifonema |I|, 100% e do grafema “u” no fonema /u/, 100%. Os sujeitos do GC fazem as seguintes conversões: do grafema “a” no fonema /a/, 83,33%; no fonema /ε/, 16,67%; do grafema “e” no arquifonema |I|, 100% e do grafema “u” no fonema /u/, 100%. Há vantagem em favor do GE, visto que o hiato aproxima-se mais da realidade fonética do inglês, nesse contexto do grafema “a” do que os fonemas /a/ e /ε/.

No item [d], no estímulo “met”, o GE tem 85,71% de conversões do grafema “e” no fonema /ε/. O GC tem conversões idênticas.

No estímulo “meet”, o GE tem 100% de conversões do dígrafo “ee” no fonema /i/. O GC tem 91,67% no fonema /ε/ e 8,33% no fonema /i/. Nítida vantagem para o GE.

No estímulo “meat”, o GE tem 85,71% de conversões do dígrafo “ea” no fonema /i/ e 14,29% no fonema /ε/. O GC tem 25% no fonema /i/, 25% no hiato /εa/ e 50% no fonema /ε/. Expressiva vantagem para o GE.

No estímulo “pet”, 100% das conversões do grafema “e”, no GE, são feitas no fonema /ε/. As conversões do GC são idênticas às do GE.

No estímulo “pete”, 85,71% das conversões do primeiro grafema “e”, no GE, são feitas no fonema /i/. No GC, 66,67% dessas conversões são feitas no fonema /ε/. Outra vantagem para o GE.

No item [e], no estímulo “bit”, 100% das conversões do grafema “i”, no GE, são feitas no fonema /i/. O mesmo ocorre com os estímulos “sit” e “fin”. As conversões do GC, nestes estímulos, são idênticas às do GE.

No estímulo “bite”, 100% das conversões do grafema “i”, no GE, são feitas no ditongo /aj/. O mesmo ocorre com os estímulos “site” e “fine”. As conversões do GC, nestes estímulos, são idênticas às do GE.

No item [f], no estímulo “come”, o GE tem 42,86% de conversões do grafema “o” no fonema /ɔ/ e 57,14% no fonema /o/. O GC tem 100% de conversões do grafema “o” no fonema /o/. Aqui registra-se uma vantagem de 42,86% para o GC, visto que o fonema /o/ tem maior aproximação com a realidade fonética do inglês que o fonema /ɔ/, nesse contexto. O mesmo ocorre com os estímulos “love” e “glory”.

Pode-se observar que o item [f] foi o único em que o GC teve melhor desempenho que o GE.

No item [g], no estímulo “cut”, o GE tem 100% de conversões do grafema “u” no fonema /u/. No estímulo “cute”, o GE tem 14,28% de conversão no ditongo /ju/, o que consiste em vantagem em relação ao GC, cujas conversões do grafema “u” nos estímulos “cut” e “cute” são feitas no fonema /u/.

No estímulo “number”, o GE tem 85,71% de conversões do grafema “u” no fonema /ã/, nasal e 14,29% no fonema /ũ/, também nasal. O GC tem 100% de conversões do grafema “u” no fonema /ã/, nasal. Uma vantagem de 14,29% sobre o GE, visto que o fonema /a/ tem maior aproximação com a realidade fonética do inglês que o fonema /u/, nesse contexto fonológico.

No estímulo “music”, o GE tem 100% de conversão do grafema “u” no ditongo /ju/. O GC tem 58,33% de conversão do grafema “u” no ditongo /ju/ e 41,67 no fonema /u/, uma vantagem de 41,67% para o GE, nesse contexto fonológico.

Conclui-se, portanto, que, no geral, o GE registra um melhor desempenho na pronúncia do que o GC, conforme se pode observar no gráfico 1 acima, onde, com exceção do item f, o desempenho do GE supera o do GC.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a discussão dos resultados da presente pesquisa, retomamos dois suportes teóricos que fundamentam este trabalho: primeiro, a teoria do declínio das capacidades discriminatórias iniciais entre os sons da fala, em que Scliar-Cabral (2004) aborda as dificuldades de aprendizagem da L2, principalmente da percepção e da pronúncia, no ambiente de LE; segundo, a teoria da competição, na qual MacWhinney (1987) concebe o Modelo de Competição Estendida, fazendo uso metafórico do vocábulo *competição* para expressar o processo que se desenvolve no cérebro do usuário-falante, na codificação dos enunciados da língua para produção, bem como no cérebro do usuário-ouvinte, na descodificação de tais enunciados para compreensão.

Nessa teoria, MacWhinney (1987) apresenta como principal argumento em favor do Modelo Unificado de Competição o fato de ser a aprendizagem de L2 tão fortemente influenciada pela transferência da L1 que se torna impossível construir um modelo de aprendizagem de L2 sem levar em consideração a estrutura da L1.

Portanto, usando como suporte teórico os dois autores supracitados, discutiremos os dados coletados em nossa pesquisa cujo objetivo principal foi investigar o efeito instrucional das estratégias de aprendizagem consciente na melhoria da pronúncia das vogais do inglês, variedade padrão norte-americana, por aprendizes brasileiros iniciantes no estudo dessa língua estrangeira.

Reiteramos que foi dada, nessa pesquisa, atenção especial à distribuição e localização dos grafemas vocálicos (variedade norte-americana padrão) no seu contexto silábico na palavra, enfatizando-se também o contraste na conversão fonológica de cada grafema, respectivamente, na L1 e na L2.

Conforme já mencionado, os dados que serviram de estímulo para a pesquisa foram selecionados com o objetivo de checar a pronúncia dos sujeitos, na fase inicial, ou pré-instrucional, e testar o progresso da pronúncia dos sujeitos, através de um pós-teste, na fase pós-instrucional da população experimental, no final da pesquisa.

A seleção dos estímulos teve como foco os cinco grafemas vocálicos do inglês, *a, e, i, o, u*, quer isolados, duplicados ou combinados (dígrafos) nos seus diversos contextos grafêmico que condicionam suas conversões fonológicas. Assim, para cada um dos grafemas vocálicos foi selecionado um item lexical, composto por um grupo de palavras escritas

[estímulos], cujo contexto grafêmico condiciona a conversão fonológica dos segmentos vocálicos escritos de cada estímulo.

5.1 DADOS DO PRÉ-TESTE NO GRUPO CONTROLE

Observa-se pelos dados do pré-teste na população controle que, basicamente, não há competição entre L1 e LA, no que diz respeito à atribuição dos valores fonêmicos predizíveis aos respectivos grafemas vocálicos, pois os Ss os leem como no sistema do PB, conforme pode-se observar nos itens do pré-teste, a seguir:

5.1.1 Pré-teste item [a]

Estímulos: mat, mate, about, banana

Conversões:

St1: /^hmatl/ - /^hmatl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/

St2: /^hmatl/ - /^hmatl / - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/

St4: /^hmatl/ - /^hmatl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/

St5: /^hmatl/ - /^hmatl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/

St6: /^hmatl/ - /^hmatl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/

St7: /^hmatl/ - /^hmatl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelo sistema do PB, por todos os sujeitos, com exceção do St3.

Estímulos: mat - mate - about - banana

Conversões:

St3: /^hmatl/ - /^hmajtl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelo St3, pelo sistema do PB, com exceção do item “mate”, em que o St3 converte o grafema “a” no ditongo /aj/.

5.1.2 Pré-teste item [b]

Estímulos: ball, bale, balance, balloon

Conversões:

St1 /baw/ - /^hbaLl/ - /ba^hlãsl/ - /^hbalũ/

St3: /baw/ - /^hbaLl/ - /ba^hlãsl/ - /^hbalũ/

St7: /baw/ - /^hbaLl/ - /ba^hlãsl/ - /^hbalũ/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelos St1, St3 e St7 pelo sistema do PB, com exceção do item “balloon”, convertido em paroxítono.

Estímulos: ball - bale - balance - balloon

Conversões:

St2: /baw/ - /^hbaLl/ - /ba^hlãsl/ - /ba^hlũ/

St4: /baw/ - /^hbaLl/ - /ba^hlãsl/ - /ba^hlũ/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelos St2 e St4 pelo sistema do PB, com exceção do item “balloon”, que é oxítono, por efeito da exposição anterior (EA), ou seja, os Ss já foram expostos anteriormente ao item lexical.

Estímulos: ball - bale - balance - balloon

Conversões:

St5: /baw/ - /^hbaLl/ - /^hbalãsl/ - /^hbalũ/

St6: /baw/ - /^hbaLl/ - /^hbalãsl/ - /^hbalũ/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelos St5 e St6 pelo sistema do PB, com exceção do item “ballance” que é lido como proparoxítono, por efeito da exposição anterior (EA), ou seja, os Ss já foram expostos”, anteriormente ao item lexical. Também o item “balloon” é lido como paroxítono.

5.1.3 Pré-teste item [c]

Estímulos: bar, bare, car, care, carpet, *careful

Conversões

St1 /baR/ - /^hbarl/ - /kaR/ - /^hkarl/ - /kaR^hpetl/ - */não pronunciado/

St4: /baR/ - /^hbarl/ - /kaR/ - /^hkarl/ - /kaR^hpetl/ - /karl^hfu/

St7: /baR/ - /^hbarl/ - /kaR/ - /^hkarl/ - /kaR^hpetl/ - /karl^hfu/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelos St1, St4 e St7 pelo sistema do PB, com exceção do item “careful” que o St1 não pronunciou e os St4 e St7 leram aplicando as regras de conversão grafêmico-fonológicas do PB.

Estímulos: bar - bare - car - care - carpet - careful

Conversões:

St2: /baR/ - /^hbarl/ - /kaR/ - /^hkarl/ - /^hkaRpatl/ - /karl^hfu/

O St2 leu aplicando as regras de conversão grafêmico-fonológicas do PB, divergindo apenas na intensidade do item “carpet”, que é lido como proparoxítono e na conversão do grafema “e” no fonema /a/ por efeito de assimilação da primeira vogal mais intensa.

Estímulos: bar - bare - car - care - carpet - careful

Conversões:

St3: /baR/ - /^hbarl/ - /kaR/ - /^hkarl/ - /^hkaRpatl/ - /karl^hfu/

St5: /baR/ - /^hbarl/ - /kaR/ - /^hkarl/ - /^hkaRpatl/ - /karl^hfu/

Os St3 e St5 leram aplicando as regras de conversão grafêmico-fonológicas do PB, divergindo apenas na intensidade do item “carpet”, que é lido como proparoxítono e na conversão do grafema “e” no fonema /a/ por efeito de assimilação da primeira vogal mais intensa. No item “careful”, os St3 e St5 pronunciaram como proparoxítonos, por efeito da exposição anterior (EA).

Estímulos: bar - bare - car - care - carpet - careful

Conversões:

St6: /baR/ - /^hberl/ - /kaR/ - /^hkerl/ - /^hkaRpatl/ - /karl^hfu/

O St6, nos itens “bare”, “care” e “carpet”, demonstra um estágio de interlíngua, por efeito da exposição anterior EA, mas o item “careful” leu aplicando as regras de conversão grafêmico-fonológicas do PB.

5.1.4 Pré-teste item [d]

Estímulos: met, meet, meat, pet, pete

Conversões:

St6: /^hmetl/ - /^hmitl/ - /^hmitl/ - /^hpetl/ - /^hpitl/

St2: /^hmetl/ - /^hmitl/ - /^hmitl/ - /^hpetl/ - /^hpetl/

St4: /^hmetl/ - /^hmitl/ - /^hmitl/ - /^hpetl/ - /^hpetl/

St7: /^hmetl/ - /^hmitl/ - /^hmitl/ - /^hpetl/ - /^hpetl/

O St2, o St4, o St6 e o St7, em todos os itens, com exceção de “pete”, nos St2, no St4 e no St7, demonstram um estágio de interlíngua, por efeito da exposição anterior (EA): no item “pete”, o St2, o St4 e o St7 leram aplicando as regras de conversão grafêmico-fonológicas do PB.

Estímulos: met - meet - meat - pet - pete

Conversões:

St3: /^hmetl/ - /^hmetl/ - /^hmetl/ - /^hpɛtl/ - /^hpitl/

Com exceção do item “pete”, observa-se um efeito ecoico nas respostas do St3, misturado às regras de conversão grafêmico-fonológicas do PB.

Estímulos: met - meet - meat - pet - pete

Conversões:

St1: /^hmetl/ - /não pronunciado/ - /^hmeatl/ - /^hpɛtl/ - /^hpɛtl/

St5: /^hmetl/ - /^hmitl/ - /^hmeatl/ - /^hpɛtl/ - /^hpɛtl/

O St1 e o St5 leram aplicando as regras de conversão grafêmico-fonológicas do PB, com exceção do item “meet” que o St1 não leu e o St5 demnstrou efeito da exposição anterior (EA).

5.1.5 Pré-teste item [e]

Estímulos: bit, bite, sit, site, fin, fine

Conversões:

St1: /^hbitl/ - /^hbitl/ - /^hsitl/ - /^hsitl/ - /fĩ/ - /fĩNl/

St2: /^hbitl/ - /^hbitl/ - /^hsitl/ - /^hsitl/ - /fĩ/ - /fĩNl/

St3: /^hbitl/ - /^hbitl/ - /^hsitl/ - /^hsitl/ - /fĩ/ - /fĩNl/

St4: /^hbitl/ - /^hbitl/ - /^hsitl/ - /^hsitl/ - /fĩ/ - /fĩNl/

St5: /^hbitl/ - /^hbitl/ - /^hsitl/ - /^hsitl/ - /fĩ/ - /fĩNl/

St6: /^hbitl/ - /^hbitl/ - /^hsitl/ - /^hsitl/ - /fĩ/ - /fĩNl/

St7: /^hbitl/ - /^hbitl/ - /^hsitl/ - /^hsitl/ - /fĩ/ - /fĩNl/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelo sistema do PB, por todos os sujeitos.

5.1.6 Pré-teste item [f]

Estímulos: come, love, glory

Conversões:

St1: /^hkəml/ - /^hləv/ - /^hglɔrl/

St2: /^hkəml/ - /^hləv/ - /^hglɔrl/

St3: /^hkəml/ - /^hləv/ - /^hglɔrl/

St4: /^hkəml/ - /^hləv/ - /^hglɔrl/

St5: /^hkəml/ - /^hləv/ - /^hglɔrl/

St6: /^hkəml/ - /^hləv/ - /^hglɔrl/

St7: /^hkəml/ - /^hləv/ - /^hglɔrl/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelo sistema do PB, por todos os sujeitos.

5.1.7 Pré-teste item [g]

Estímulos: cut, cute, number, music

Conversões:

St1: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnūbeR/ - /^hmjuzikl/

St4: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnūbeR/ - /^hmjuzikl/

St7: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnūbeR/ - /^hmjuzikl/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelo sistema do PB, por todos os sujeitos St1, St4 e St7, com exceção do item “music”, em que a primeira vogal foi corretamente convertida ao ditongo /ju/, observando-se a interlíngua neste item.

Estímulos: cut, cute, number, music

Conversões:

St2: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnūbeR/ - /^hmuzikl/

St3: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnūbeR/ - /^hmuzikl/

St5: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnūbeR/ - /^hmuzikl/

St6: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnūbeR/ - /^hmuzikl/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelo sistema do PB, pelos sujeitos St2 e St7. Conforme se pode constatar, em termos de atribuição dos valores predizíveis das vogais, no contexto grafêmico do inglês escrito, os alunos do Grupo

Controle estavam praticamente na estaca zero, com algumas exceções de alguns alunos que, em alguns itens se encontravam numa fase de interlíngua.

5.2 DADOS DO PRÉ-TESTE NO GRUPO EXPERIMENTAL

Observa-se pelos dados do pré-teste na população experimental que, basicamente, não há competição entre L1 e LA, no que diz respeito à atribuição dos valores fonêmicos predizíveis aos respectivos grafemas vocálicos, pois os Ss os leem como no sistema do PB, conforme pode-se observar nos itens do pré-teste, a seguir.

5.2.1 Pré-teste item [a]

Estímulos: mat – mate – about - banana

Conversões:

St1: /^hmatl/ - /^hmatl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/

St3: /^hmatl/ - /^hmatl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/

St4: /^hmatl/ - /^hmatl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/

St5: /^hmatl/ - /^hmatl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/

St6: /^hmatl/ - /^hmatl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/

St7: /^hmatl/ - /^hmatl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelo sistema do PB, por todos os sujeitos, com exceção do St2.

Estímulos: mat – mate – about - banana

Conversões:

St2: /^hmatl/ - /^hmatl/ - /^habowtl/ - /ba^hnãna/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelo sistema do PB, pelo St2, com exceção do item “about”, que foi lido como proparoxítono.

5.2.2 Pré-teste item [b]

Estímulos: ball - bale - balance - balloon

Conversões:

St1: /baw/ - /'baLl/ - /ba'lãsl/ - /'balũ/

St7: /baw/ - /'baLl/ - /ba'lãsl/ - /'balũ/

St4: /baw/ - /'baLl/ - /ba'lãsl/ - /ba'lũ/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelos St1 e St7 pelo sistema do PB, com exceção do item “balloon” que é lido como paroxítono. Já o St4 produz este item como oxítono, sendo mais fiel ao sistema do PB.

Estímulos: ball - bale - balance - balloon

Conversões:

St3: /baw/ - /'baLl/ - /ba'lãsl/ - /'balũ/

St5: /baw/ - /'baLl/ - /ba'lãsl/ - /'balũ/

St2: /baw/ - /'baLl/ - /'balãsl/ - /'balũ/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelos St3 e St5 pelo sistema do PB, com exceção dos itens “balance” e “balloon” que são lidos lidos como paroxítonos enquanto o St2 produz “balance” como proparoxítona.

Estímulos: ball - bale - balance - balloon

Conversões:

St6: /baw/ - /ba'le/ - /ba'lãsl/ - /'balũ/

O St6 aplica o sistema do PB na conversão, mas, no item “bale” faz um acesso lexical e lê como balê, enquanto o item “balloon” é lido como paroxítono.

5.2.3 Pré-teste item [c]

Estímulos: bar - bare - car - care - carpet - careful

Conversões:

St1: /baR/ - /'barl/ - /kaR/ - /'karl/ - /kaR'petl/ - /karl'fu/

St3: /baR/ - /'barl/ - /kaR/ - /'karl/ - /kaR'petl/ - /karl'fu/

St4: /baR/ - /'barl/ - /kaR/ - /'karl/ - /kaR'petl/ - /karl'fu/

St5: /baR/ - /'barl/ - /kaR/ - /'karl/ - /kaR'petl/ - /karl'fu/

St6: /baR/ - /^hbarl/ - /kaR/ - /^hkarl/ - /kaR^hpetl/ - /karl^hfu/

St7: /baR/ - /^hbarl/ - /kaR/ - /^hkarl/ - /kaR^hpetl/ - /karl^hfu/

St2: /baR/ - /^hbarl/ - /kaR/ - /^hkarl/ - /kaR^hpetl/ - /karl^hfu/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelo sistema do PB, por todos os sujeitos, com exceção do St2, no item “careful”, convertido em proparoxítono.

5.2.4 Pré-teste - item [d]

Estímulos: met - meet - meat - pet - pete

Conversões:

St1: /^hmetl/ - /^hmetl/ - /^hmeatl/ - /^hpetl/ - /^hpetl/

St3: /^hmetl/ - /^hmetl/ - /^hmeatl/ - /^hpetl/ - /^hpetl/

St6: /^hmetl/ - /^hmetl/ - /^hmeatl/ - /^hpetl/ - /^hpetl/

St7: /^hmetl/ - /^hmetl/ - /^hmeatl/ - /^hpetl/ - /^hpetl/

St2: /^hmetl/ - */não pronunciado/ - /^hmeatl/ - /^hpetl/ - /^hpetl/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelo sistema do PB, por todos os sujeitos, com exceção do St2, que não converteu o item “meet”.

Estímulos: met - meet - meat - pet - pete

Conversões:

St4: /^hmitl/ - /^hmitl/ - /^hmeatl/ - /^hpetl/ - /^hpitl/

St5: /^hmitl/ - /^hmitl/ - /^hmeatl/ - /^hpetl/ - /^hpetl/

O St4 repetiu por eco as vogais dos itens “met”, “meet” e “pete”, enquanto o St5 só repetiu os dois primeiros itens; nos demais, aplicaram a decodificação pelo sistema do PB.

5.2.5 Pré-teste item [e]

Estímulos: bit - bite - sit - site - fin - fine

Conversões:

St1: /^hbitl/ - /^hbitl/ - /^hsitl/ - /^hsitl/ - /fĩ/ - /fĩNI/

St2: /^hbitl/ - /^hbitl/ - /^hsitl/ - /^hsitl/ - /fĩ/ - /fĩNI/

St3: /^hbitl/ - /^hbitl/ - /^hsitl/ - /^hsitl/ - /fĩ/ - /fĩNI/

St4: /^hbitl/ - /^hbitl/ - /^hsitl/ - /^hsitl/ - /fĩ/ - /fĩNl/

St6: /^hbitl/ - /^hbitl/ - /^hsitl/ - /^hsitl/ - /fĩ/ - /fĩNl/

St7: /^hbitl/ - /^hbitl/ - /^hsitl/ - /^hsitl/ - /fĩ/ - /fĩNl/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelo sistema do PB, por todos os sujeitos.

5.2.6 Pré-teste item [f]

Estímulos: come - love - glory

Conversões:

St1: /^hkɔml/ - /^hlɔvl/ - /^hglɔri/

St2: /^hkɔml/ - /^hlɔvl/ - /^hglɔrl/

St3: /^hkɔml/ - /^hlɔvl/ - /^hglɔrl/

St4: /^hkɔml/ - /^hlɔvl/ - /^hglɔrl/

St5: /^hkɔml/ - /^hlɔvl/ - /^hglɔrl/

St6: /^hkɔml/ - /^hlɔvl/ - /^hglɔrl/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelo sistema do PB, por todos os sujeitos.

5.2.7 Pré-teste item [g]

Estímulos: cut - cute - number - music

Conversões:

St1: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnũbeR/ - /^hmuzikl/

St2: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnũbeR/ - /^hmuzikl/

St3: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnũbeR/ - /^hmuzikl/

St4: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnũbeR/ - /^hmuzikl/

St5: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnũbeR/ - /^hmuzikl/

St6: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnũbeR/ - /^hmuzikl/

St7: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnũbeR/ - /^hmuzikl/

Verifica-se que a conversão dos grafemas vocálicos em todos os estímulos foi feita pelo sistema do PB, por todos os sujeitos.

Conforme se pode observar pelas análises dos dados nas duas populações, a predominância das conversões dos grafemas vocálicos pelo sistema do PB só deixa de ocorrer por conta do efeito da exposição anterior (EA), ou alguns fenômenos esporádicos como eco, assimilações e acesso lexical. Nota-se, no entanto, uma ligeira superioridade de alguns sujeitos do Grupo Controle pelo efeito da exposição anterior. Portanto, os dados confirmam a teoria de MacWhinney (1987) quanto à massiva transferência das estruturas fonológicas e fonotáticas da L1 para a L2, bem como no presente estudo da transferência das regras de decodificação grafêmico-fonológicas do sistema do PB. Mas, a ocorrência desses fenômenos tem também outras razões que abordaremos a seguir.

5.3 AS RAZÕES DAS OCORRÊNCIAS

5.3.1 Metodologia do ensino da pronúncia baseada só na exposição oral

O ensino da pronúncia nos cursos de língua inglesa, principalmente nas abordagens de ensino implícito, frequentemente limita-se à exposição oral, o que dificulta a percepção do aluno – mormente o aprendiz adolescente ou adulto – quanto aos traços fonéticos dos sons da L2, em virtude do declínio das capacidades inatas para a percepção dos traços não pertinentes na L1. Em tais condições, a transferência é inevitável, pois o aprendiz, não dispondo de outro recurso para discriminar os traços fonéticos da L2, vai apoiar-se na L1, como recurso para acessar mais facilmente a L2. Há também outras razões para a predominância da interferência da L1 na L2.

5.3.2 O desconhecimento dos professores das regras contextuais sobre os valores fonêmicos predizíveis aos respectivos grafemas vocálicos

É de notório conhecimento que muitos professores de língua inglesa, especialmente no ensino público, até mesmo aqueles que são fluentes no uso da língua e têm um bom domínio sobre as estruturas

gramaticais, carecem do conhecimento fonético-fonológico para o ensino adequado da pronúncia dessa língua estrangeira para alunos adolescentes e adultos, ou seja, para o ensino-aprendizagem consciente da pronúncia. Entre os conhecimentos necessários para um bom ensino da pronúncia inclui-se especialmente o conhecimento das regras contextuais sobre os valores fonêmicos predizíveis dos respectivos grafemas vocálicos, no caso, do inglês norte-americano padrão.

Esse tipo de conhecimento é necessário, especialmente ao aprendiz adolescente e adulto, porque a pronúncia, para esse tipo de aprendiz, é uma das maiores barreiras que dificultam a aprendizagem, conforme os pressupostos teóricos já examinados.

5.3.3 Regras fonotáticas diferentes nas duas línguas

Conforme anunciado na metodologia, outros problemas relativos, principalmente, às regras fonotáticas diferentes nas duas línguas ocasionam a interferência de L1 sobre L2.

Quando se olha para um conjunto de palavras de línguas diferentes, é possível perceber que elas seguem determinados princípios organizacionais. Tome-se como exemplo a sequência /sI/, que no português não forma sílaba, mas que no inglês é perfeitamente viável, por exemplo, /sleɪv/ – “escravo”. De um modo geral, as línguas são regidas por regras fonotáticas que permitem ou não determinadas combinatórias e/ou posições dos fonemas. Logo, compreender as restrições que operam em uma dada língua permite compreender a organização não só da sílaba, mas também das palavras.

Os rearranjos silábicos são claramente notados nos dados de nossa pesquisa, principalmente, nas inserções de vogais epentéticas e nas palatalizações e africacões consonantais, que são usadas como recurso fonotático para acomodar estruturas sonoras da L2 nos padrões da L1 e, com isso, facilitar a articulação. Por exemplo, no conjunto de estímulos do item [a] – mat, mate, about, banana, os sujeitos de ambos os grupos fazem rearranjos silábicos nos três primeiros estímulos, através do acréscimo da vogal epentética, representada pelo arquifonema [I] e pela palatalização e africacão da consoante oclusiva alveolar /t/. A propósito, esse recurso é recorrente em praticamente todos os estímulos e praticado por todos os sujeitos.

Para apresentar as causas desse processo, recorreremos, mais uma vez, a Scliar-Cabral (2004) que aborda a teoria do declínio das capacidades discriminatórias iniciais entre os sons da fala e aponta esse fenômeno como a principal causa das dificuldades de aprendizagem da L2 por adolescentes e adultos, mormente da pronúncia, no ambiente de LE.

Assim, entendendo-se que a principal causa da dificuldade de aprendizagem de L2 pelo adulto tem sua origem na infância, pelas razões apresentadas por Scliar-Cabral (2004), a melhor alternativa para, se não resolver, pelo menos, atenuar a dificuldade, é conviver com o problema, adotando, por exemplo, a sugestão de MacWhinney (1987) “a melhor coisa que a maioria dos aprendizes adolescentes e/ou adultos de L2 tem a fazer é encaixar as estruturas da L2 na moldura da L1.” Isto significa, segundo esse autor, conviver com a transferência, não a tratando como um problema, mas usando-a como aliada no processo de aprendizagem de L2, pelo menos por algum tempo, até que o processo se consolide pelo uso.

Portanto, à sugestão de MacWhinney encaixa-se nossa proposta metodológica por adequar-se às estratégias metacognitivas conscientes que podem compensar o declínio das capacidades discriminatórias iniciais.

5.4 DADOS DO PÓS-TESTE NO GRUPO CONTROLE

5.4.1 Pós-teste item [a]

Estímulos: mat - mate - about - banana

St1: /^hmetl/ - /^hmetl/ - /a^hbawtl/ - /ba^hnãna/

St2: /^hmetl/ - /^hmejtl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/

St7: /^hmetl/ - /^hmejtl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/

St4: /^hmetl/ - /^hmejtl/ - /a^hbawtl/ - /ba^hnãna/

St3: /^hmatl/ - /^hmejtl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/

St5: /^hmetl/ - /^hmatl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnãna/

No Grupo Controle, no item [a] observaram-se algumas aproximações e acertos: todos os Ss aproximaram a vogal do item “met”, com exceção do St3 que ainda aplicou o sistema do PB; o St2, St3, St4 e

St7 acertaram, o St1 aproximou e o St5 ainda aplicou o sistema do PB aos dois grafemas vocálicos do item “mate”; o St1 e St4 acertaram e os demais ainda aplicaram o sistema do PB aos dois grafemas vocálicos do item “about”; todos os Ss ainda aplicaram o sistema do PB a todos os grafemas vocálicos do item “banana”.

5.4.2 Pós-teste item [b]

Estímulos: ball - bale - balance - balloon

Conversões:

St1: /bɔw/ - /'baLl/ - /ba'lɛsl/ - /ba'lũ/

St2: /bow/ - /'bejLl/ - /ba'lɛsl/ - /ba'lũ/

St3: /baw/ - /'baLl/ - /ba'lãsl/ - /balũ/

St4: /baw/ - /'baLl/ - /ba'lãsl/ - /ba'lũ/

St5: /bɔw/ - /'baLl/ - /ba'lãsl/ - /ba'lũ/

St6: /bɔw/ - /'bejLl/ - /bɛlãsl/ - /ba'lũ/

St7: /bɔw/ - /'baLl/ - /ba'lãsl/ - /ba'lũ/

No item [b] observaram-se algumas aproximações e acertos: o St1, St2, St5, St6 e St7 acertaram, e o St3 e o St4 ainda aplicaram o sistema do PB ao grafema vocálico do item “ball”; só os St2 e o St6 acertaram a primeira vogal do item “bale” e os demais ainda aplicaram o sistema do PB a este grafema vocálico e todos os Ss ainda aplicaram o sistema do PB ao último grafema vocálico do item “bale”; todos os Ss ainda aplicaram o sistema do PB a todos os grafemas vocálicos do item “balance”, com exceção do St1 que fez uma aproximação na segunda vogal; todos os Ss aproximaram as duas vogais do item “balloon”, com exceção do St7.

5.4.3 Pós-teste item [c]

Estímulos: bar - bare - car - care - carpet - careful

Conversões:

St1: baR/ - /'berl/ - /kaR/ - /'kerl/ - /'kaRpatl/ - /karl'fu/

St2: baR/ - /'barl/ - /kaR/ - /'karl/ - /'kaRpatl/ - /karl'fu/

St3: baR/ - /'barl/ - /kaR/ - /'karl/ - /'kaRpatl/ - /karl'fu/

St4: baR/ - /'barl/ - /kaR/ - /'karl/ - /'kaRpatl/ - /karl'fu/

St5: baR/ - /'barl/ - /kaR/ - /'karl/ - /'kaRpatl/ - /'karl'fu/

St6: baR/ - /'berl/ - /kaR/ - /'kɛrl/ - /'kaRpatl/ - /'kɛrl'fu/

St7: baR/ - /'barl/ - /kaR/ - /'karl/ - /'kaRpetl/ - /karl'fu/

Predominou no Grupo Controle, no pós-teste, no Item (c), a aplicação do sistema do PB aos grafemas vocálicos. Todos os Ss ainda aplicaram o sistema do PB ao grafema vocálico dos itens “bar” e “car”; todos os Ss ainda aplicaram o sistema do PB a todos os grafemas vocálicos dos itens “bare” e “care”, com exceção do St1 e St6 que aproximaram a primeira vogal do sistema do inglês; todos os Ss aproximaram as duas vogais do item “carpet”, com exceção do St7 que ainda aplicou o sistema do PB; todos os Ss ainda aplicaram o sistema do PB a todos os grafemas vocálicos do item “careful”, com exceção do St6 que fez uma aproximação na primeira vogal.

5.4.4 Pós-teste item [d]

Estímulos: met - meet - meat - pet - pete

Conversões:

St1: /'metl/ - /'mitl/ - /'meatl/ - /'petl/ - /'petl/

St2: /'metl/ - /'mitl/ - /'metl/ - /'petl/ - /'petl/

St3: /'metl/ - /'mitl/ - /'meatl/ - /'petl/ - /'petl/

St4: /'metl/ - /'mitl/ - /'mitl/ - /'petl/ - /'petl/

St5: /'metl/ - /'mitl/ - /'metl/ - /'petl/ - /'petl/

St6: /'metl/ - /'mitl/ - /'mitl/ - /'petl/ - /'pitl/

St7: /'metl/ - /'mitl/ - /'metl/ - /'petl/ - /'petl/

Predominou no Grupo Controle, no pós-teste, no Item (d), a aplicação do sistema do PB aos grafemas vocálicos. Todos os Ss ainda aplicaram o sistema do PB aos grafemas vocálicos dos itens “met”, “pet” e “pete”, com uma exceção, em que o St6 fez uma aproximação na primeira vogal do item “pete”; todos os Ss aproximaram o dígrafo do item “meet”; no item “meat” as decodificações foram variadas: o St1 e o St3 aplicaram o sistema do PB aos dois grafemas vocálicos, o St2, o St5 e o St7 aplicaram o sistema do PB ao primeiro grafema vocálico, fazendo acesso lexical, enquanto os St4 e o St6 aproximaram a decodificação do dígrafo à pronúncia do inglês norte-americano padrão.

5.4.5 Pós-teste item [e]

Estímulos: bit - bite - sit - site - fin - fine

Conversão:

St1: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /fĩ/ - /fãjNl/

St2: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /fĩ/ - /fãjNl/

St3: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /fĩ/ - /fãjNl/

St4: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /fĩ/ - /fãjNl/

St5: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /fã/ - /fãjNl/

St6: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /fĩ/ - /fĩ/

St7: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /fĩ/ - /fãj/

Predominou no Grupo Controle, no pós-teste, no Item (e), a aplicação do sistema do PB aos grafemas vocálicos, mas houve dois casos em que todos os Ss decodificaram corretamente. Todos os Ss ainda aplicaram o sistema do PB aos grafemas vocálicos dos itens “bit”, “sit” e “fin”, com uma exceção, neste último item, em que o St5 fez um acesso lexical, lendo como “fã”, no PB; todos os Ss acertaram a primeira vogal dos itens “bite” e “site” e todos os Ss ainda aplicaram o sistema do PB ao último grafema vocálico dos dois itens; no item “fine” todos os Ss acertaram a primeira vogal, mas o segundo grafema vocálico foi lido pelo sistema do PB, junto com o grafema antecedente “n”, formando sílaba, com exceção de dois Ss, o St6 e St7, que apagaram o último grafema vocálico.

5.4.6 Pós-teste item [f]

Estímulos: come - love - glory

Conversões:

St1: /^hkoml/ - /^hlovl/ - /^hglorl/

St2: /^hkoml/ - /^hlovl/ - /^hglorl/

St3: /^hkoml/ - /^hlovl/ - /^hglorl/

St4: /^hkoml/ - /^hlovl/ - /^hglorl/

St5: /^hkoml/ - /^hlovl/ - /^hglorl/

St6: /^hkoml/ - /^hlovl/ - /^hglorl/

St7: /^hkoml/ - /^hlovl/ - /^hglorl/

Todos os Ss do Grupo Controle decodificaram do mesmo jeito: o primeiro grafema vocálico foi decodificado com aproximação enquanto ao último foi aplicado o sistema do PB, com exceção do item “glory”, em que houve exposição anterior.

5.4.7 Pós-teste item [g]

Estímulos: cut - cute - number - music

Conversões:

St1: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnãbeR/ - /^hmjuzik/

St2: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnãbeR/ - /^hmjuzikl/

St3: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnãbeR/ - /^hmjuzikl/

St4: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnãbeR/ - /^hmjuzik/

St5: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnãbeR/ - /^hmuzikl/

St6: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnãbeR/ - /^hmuzikl/

St7: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnãbeR/ - /^hmjuzik/

Ao item [g], os Ss do Grupo Controle ainda aplicaram o sistema do PB aos grafemas vocálicos dos itens “cut” e “cute” mas deram respostas mais variadas, aos itens “number” e “music”, conforme se verá: todos os Ss ainda aplicaram o sistema do PB aos grafemas vocálicos dos itens “cut” e “cute”; quanto ao item “number”, todos os Ss do Grupo Controle decodificaram do mesmo jeito: o primeiro grafema vocálico foi decodificado com aproximação enquanto ao último foi aplicado o sistema do PB; no item “music”, os St2 e St3 decodificaram corretamente o primeiro grafema vocálico, mas aplicaram o sistema do PB ao segundo grafema vocálico; os St5 e o St6 aplicaram o sistema do PB aos dois grafemas vocálicos; os St1, o St4 e o St7, já tinha estado expostos ao item e decodificaram corretamente o primeiro grafema vocálico, o que o St7 também fez em relação ao segundo grafema vocálico, mas os outros dois Ss deram respostas aproximadas.

5.5 DADOS DO PÓS-TESTE NO GRUPO EXPERIMENTAL

5.5.1 Pós-teste item [a]

Estímulos: mat - mate - about - banana

Conversões:

St1: /^hmæt/ - /^hmejtl/ - /a^hbawtl/ - /ba^hnāna/

St2: /^hmæt/ - /^hmejtl/ - /a^hbawtl/ - /ba^hnāna/

St3: /^hmæt/ - /^hmejtl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnāna/

St4: /^hmæt/ - /^hmejtl/ - /a^hbawtl/ - /ba^hnāna/

St5: /^hmæt/ - /^hmejtl/ - /a^hbawtl/ - /ba^hnāna/

St6: /^hmæt/ - /^hmejtl/ - /a^hbawtl/ - /ba^hnāna/

St7: /^hmæt/ - /^hmejtl/ - /a^hbowtl/ - /ba^hnāna/

Observa-se uma evolução no Grupo Experimental no item [a], por influência da instrução: todos os Ss acertaram a decodificação do primeiro grafema vocálico do item “mate” e do dígrafo vocálico no item “about” (com exceção do St3 e do St7 neste último item) mas todos os Ss ainda aplicaram o sistema do PB ao último grafema vocálico de “mate”; todos os Ss fizeram uma aproximação ao decodificarem o grafema vocálico de “mat”. No item “banana”, não houve nenhuma evolução.

5.5.2 Pós-teste item [b]

Estímulos: ball - bale - balance - balloon

Conversões:

St1: /bɔw/ - /^hbejLl/ - /^hbelāsl/ - /ba^hlũ/

St2: /bɔw/ - /^hbejLl/ - /^hbalāsl/ - /^hbalũ/

St3: /baw/ - /^hbaLl/ - /ba^hlāsl/ - /^hbalũ/

St4: /bow/ - /^hbejLl/ - /ba^hlāsl/ - /ba^hlũ/

St5: /bɔw/ - /baw/ - /ba^hlāsl/ - /ba^hlũ/

St6: /bɔw/ - /^hbejLl/ - /ba^hlāsl/ - /ba^hlũ/

St7: /bɔw/ - /bejLl/ - /^hbelāsl/ - /ba^hlũ/

Observa-se uma evolução no item [b] no Grupo Experimental, por influência da instrução: todos os Ss acertaram a decodificação do grafema

vocálico do item “ball” (com exceção do St3, que ainda aplicou o sistema do PB); todos os Ss acertaram a decodificação do primeiro grafema vocálico do item “bale” (com exceção do St3 e do St5: o primeiro ainda aplicou integralmente o sistema do PB e o segundo apagou o último grafema vocálico, aplicando, então, o sistema do PB à sua variedade sociolinguística); quanto ao item “balance”, o St1 e o St7 decodificaram o primeiro grafema vocálico com aproximação enquanto ao dois últimos foi aplicado o sistema do PB e os demais Ss aplicaram o sistema do PB, porém o St2 já aplicou o acento de intensidade corretamente; no item “baloon”, todos os Ss fizeram a decodificação do dígrafo com aproximação, com exceção do St2 e do St3, mas todos eles aplicaram o sistema do PB à decodificação do primeiro grafema vocálico.

5.5.3 Pós-teste item [c]

Estímulos: bar - bare - car - care - carpet - careful

Conversões:

St1: /baR/ - /^hberl/ - /kaR/ - /^hkerl/ - /^hkarpatl/ - /^hkarlfu/

St2: /baR/ - /^hbearl/ - /kaR/ - /^hkearl/ - /^hkarpatl/ - /^hkearl fu/

St3: /baR/ - /^hbearl/ - /kaR/ - /^hkearl/ - /^hkarpatl/ - /^hkearl fu/

St4: /baR/ - /^hbearl/ - /kaR/ - /^hkearl/ - /^hkarpatl/ - /^hkearl fu/

St5: /baR/ - /^hbarl/ - /kaR/ - /^hkarl/ - /^hkarpatl/ - /^hkarlfu/

St6: /baR/ - /^hberl/ - /kaR/ - /^hkerl/ - /^hkaRpat/ - /karl^hfu/

St7: /baR/ - /^hbearl/ - /kaR/ - /^hkearl/ - /^hkarpatl/ - /^hkearl fu/

O Grupo Experimental produziu muitas aproximações, como efeito instrucional, mas todos os Ss aplicaram o sistema do PB à decodificação do grafema vocálico dos itens “bar” e “car”; nos itens “bare”, “care”, “carpet” e “careful”, todos os Ss decodificaram com aproximação o primeiro grafema vocálico, com exceção do St5, nos itens “bare” e “care”: o St5 aplicou o sistema do PB, no primeiro grafema vocálico nos itens “bare” e “care”, o que também fizeram todos os Ss, no segundo grafema nestes mesmos itens. Todos os Ss aproximaram a segunda vogal ao decodificarem os grafemas vocálicos do item “carpet”, com exceção do St3, que aplicou o sistema do PB; no item “careful”, além do já examinado, todos os Ss aplicaram o sistema do PB ao segundo e terceiro grafema vocálico.

5.5.4 Pós-teste item [d]

Estímulos: met - meet - meat - pet - pete

Conversões:

St1: /^hmɛtl/ - /^hmitl/ - /^hmitl/ - /^hpɛtl/ - /^hpitl/

St2: /^hmɛtl/ - /^hmitl/ - /^hmɛtl/ - /^hpɛtl/ - /^hpɛtl/

St4: /^hmitl/ - /^hmitl/ - /^hmitl/ - /^hpɛtl/ - /^hpitl/

St5: /^hmɛtl/ - /^hmitl/ - /^hmitl/ - /^hpɛtl/ - /^hpitl/

St6: /^hmɛtl/ - /^hmitl/ - /^hmitl/ - /^hpɛtl/ - /^hpitl/

St7: /^hmɛtl/ - /^hmitl/ - /^hmitl/ - /^hpɛtl/ - /^hpitl/

Todos os Ss aproximaram a vogal ao decodificarem os grafemas vocálicos dos itens “meet”, “meat” e o primeiro grafema vocálico do item “pete”, com exceção do St2, que aplicou o sistema do PB aos itens “meat” e “pete”; os demais grafemas vocálicos foram decodificados pelo sistema do PB.

5.5.5 Pós-teste item [e]

Estímulos: bit - bite - sit - site - fin - fine

Conversões:

St1: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /fĩ/ - /^hfãjNI/

St2: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /fĩ/ - /^hfãjNI/

St3: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /fĩ/ - /^hfãjNI/

St4: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /fĩ/ - /^hfãjNI/

St5: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /fĩ/ - /^hfãjNI/

St7: /^hbitl/ - /^hbajtl/ - /^hsitl/ - /^hsajtl/ - /fĩ/ - /^hfãjNI/

Todos os Ss produziram a vogal correta ao decodificarem o primeiro grafema vocálico dos itens “bite” e “site” e uma aproximação ao decodificarem o primeiro grafema vocálico do item “fine”; os demais grafemas vocálicos foram decodificados pelo sistema do PB.

5.5.6 Pós-teste item [f]

Estímulos: come - love - glory

Conversões:

St1: /^hkɔml/ - /^hlɔvl/ - /^hglɔri/

St2: /^hkɔmi/ - /^hlɔvi/ - /^hglɔri/

St3: /^hkɔml/ - /^hlɔvl/ - /^hglɔrl/

St4: /^hkɔml/ - /^hlɔvl/ - /^hglɔrl/

St5: /^hkɔml/ - /^hlɔvl/ - /^hglɔrl/

St6: /^hkɔml/ - /^hlɔvl/ - /^hglɔrl/

St7: /^hkɔml/ - /^hlɔvl/ - /^hglɔrl/

O St1, o St4, o St5, o St6 e o St7 aproximaram a vogal ao decodificarem o primeiro grafema vocálico dos itens “come”, “love” e “glory” e o o segundo grafema vocálico deste último item foi decodificado por todos os Ss por exposição anterior; os demais grafemas vocálicos foram decodificados pelo sistema do PB.

5.5.7 Pós-teste item [g]

Estímulos: cut - cute - number - music

Conversões:

St1: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnãbeR/ - /^hmjuzik/

St2: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnãbeR/ - /^hmjuzikl/

St3: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnũbeR/ - /^hmjuzikl/

St4: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnãbeR/ - /^hmjuzikl/

St5: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnãbeR/ - /^hmjuzikl/

St6: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnãbeR/ - /^hmjuzikl/

St7: /^hkutl/ - /^hkutl/ - /^hnãbeR/ - /^hmjuzikl/

Todos os Ss produziram a vogal correta ao decodificarem o primeiro grafema vocálico do item “music”, com exceção do St3 que aplicou o sistema do PB e ao decodificarem o segundo grafema vocálico do item “music”, o St1, o St4, e o St 6 aproximaram a vogal; Todos os Ss aproximaram a vogal ao decodificarem o primeiro grafema vocálico do item “number”, com exceção do St3 que aplicou o sistema do PB; os demais grafemas vocálicos foram decodificados pelo sistema do PB.

5.6 COMPARAÇÃO ENTRE OS DOIS GRUPOS

5.6.1 Na categorização *correta*

Observa-se uma evolução maior no GE, em que, na competição, alguns valores predizíveis das vogais já estão incorporados. Como exemplo de valores predizíveis, mencionamos o estímulo “mate”, apresentado no item [a] dos instrumentos de intervenção pedagógica, o qual se insere no contexto das regras formuladas neste trabalho para o grafema “a”.

Entre as regras para o grafema “a”, selecionamos a regra “C_C+e#”. Esta regra aplica-se no contexto silábico forte, em que o grafema “a” ocorre entre duas consoantes, sendo a última seguida do grafema “e” mudo, em final de vocábulo: a conversão é feita no ditongo /ej/, como é o caso da palavra *mate* e outras como *late*, *make*, etc.

No caso do estímulo “mate”, que consta no item [a] dos instrumentos de intervenção pedagógica de nossa pesquisa, a evolução maior no GE é constatada posto que as respostas de 7 sujeitos deste grupo (100%) foram categorizadas como corretas contra 4 sujeitos do GC.

Outros exemplos de valores predizíveis são os estímulos “ball” e “bale”, que constam no item [b] dos instrumentos pedagógicos da pesquisa. Para o estímulo “ball” foi formulada a regra “C_ll”, que se aplica no contexto silábico forte, em que o grafema “a” entre duas consoantes, sendo a última representada pelo dígrafo “ll”, tem sua conversão feita no fonema /ɔ/, como no exemplo *ball*, *call*, *fall*.

Os resultados numéricos no estímulo “ball” demonstram também supremacia do GE, cujas respostas categorizadas como corretas foram dadas por 5 sujeitos contra 4 do GC.

Quanto ao estímulo “bale”, pode-se observar que seu contexto silábico é semelhante ao do estímulo “mate” e, portanto, sua conversão também é feita no ditongo /ej/. A vantagem do GE é maior ainda no estímulo “bale”, com as respostas categorizadas como corretas para 5 sujeitos do GE contra 2 sujeitos do GC.

No item [c] dos instrumentos pedagógicos da pesquisa, mencionamos como exemplo de valores predizíveis os estímulos “bare”, “care” e “careful”. Para a pronúncia dos dois primeiros itens, que são monossilábicos, e para a primeira sílaba do estímulo “careful”, foi formulada a regra “C_re”, que se aplica no contexto silábico forte, em que

o grafema “a” ocorre entre duas consoantes, sendo a última consoante o grafema “r, seguido do grafema “e” mudo, com sua conversão feita no ditongo /εə/, como em *bare*, *care*, *careful*. Nesses itens, o número de acertos foi mínimo: 1 categorização como correta para cada estímulo; esse sujeito foi participante do GE.

No item [d], em que se aplicam regras formuladas para os grafemas “e” para os estímulos “met”, “meet”, “meat”, “pet” e “pete”, nenhum dos estímulos teve categorização como correta nos dois grupos.

Por outro lado, no item [e], o grafema “i”, nos estímulos “bite” e “site” teve 100% de categorização como correta, pois os acertos foram unânimes, entre todos os sujeitos de ambos os grupos, com o grafema “i” convertido no ditongo /aj/. Para o GE, é possível imaginar que o acerto poderia ser atribuído à internalização da regra “C_C...e#”, que se aplica ao contexto silábico forte, em que o grafema “i” que antecede consoante acompanhada do grafema “e” mudo, em final de palavra, tem sua conversão no ditongo /aj/, como em *bite*, *hike*, *nine*.

No item [f], em que se aplicam regras formuladas para o grafema “o” para os estímulos “come”, “love”, e “glory”, também nenhum desses estímulos teve categorização como correta nos dois grupos.

No item [g], em que se aplicam regras formuladas para o grafema “u”, apresentam-se como exemplos de valores predizíveis das vogais os estímulos “cute” e “music”. No primeiro item lexical “cute”, o grafema “u” teve apenas uma categorização como correta e foi apresentada na resposta de um sujeito do GE. No segundo item lexical “music”, houve 6 categorizações como corretas para o grafema “u” nas respostas do GE contra 4 do GC. A regra formulada para o grafema “u” é a seguinte: “C_C...e#”, aplicada no contexto silábico forte, em que o grafema “u” antecede consoante acompanhada do grafema “e” mudo, em final de palavra, ou no contexto silábico forte, em que o grafema “u” é o último, seguido de sílaba CVC fraca: a conversão é feita no ditongo crescente /ju/, como em *cute* e *music*.

Os números da categorização como correta totalizam 44 para o GE e 31 para o GC.

5.6.2 Na categorização aproximação

Na comparação dos dados entre os dois grupos, nota-se também um número de aproximações que é bem maior que o das corretas. Nesse item, também há supremacia do GE.

No item [a], registram-se 6 aproximações no GC e 8 no GE. Os itens categorizados como aproximação, no GC, são *mat*, em que o grafema “a” é convertido no fonema /ɛ/ (5 conversões) e *mate* V1, em que o grafema “a” é convertido no ditongo /ej/ (1 conversão). No GE, são *mat*, em que o grafema “a” é convertido no fonema /ɛ/ (7 conversões) e *about Dit*, em que o ditongo /ow/ é alterado para /aw/, mas o acento de intensidade é transferido para a primeira sílaba.

No item [b], registram-se 6 aproximações para o GC e 11 para o GE. Os estímulos das aproximações no GC são: *balloon*, com 3 conversões no segundo grafema vocálico: a palavra é lida como oxítônica; *ball* com 1 conversão, em que o grafema “a” é lido como o fonema /o/ e ditonga com a semivogal /w/; outra conversão de *balloon*, em que o grafema “a” é convertido em fonema átono e *balance* (1 conversão), em que o primeiro grafema “a” converte-se no fonema /ɛ/ e a palavra é lida como proparoxítônica. Os estímulos das aproximações do GE, no item [b] são: *balance* (2 conversões), em que o primeiro grafema “a” converte-se no fonema /ɛ/, tornando a palavra proparoxítônica; *balloon* (4 conversões), em que o trígrafo “oon” é convertido no fonema /ũ/, nasalizado; *ball* (1 conversão), em que o grafema “a” é convertido no fonema /o/, ditongado com a semivogal /w/; *bale* (1 conversão), em que o grafema “a” é convertido no fonema /a/, ditongado com a semivogal /w/; e *balloon* (3 conversões), em que o grafema “a” é lido como vogal átona.

No item [c], registram-se 7 aproximações para o GC e 29 para o GE. Os estímulos das aproximações do GC são: *bare* (1 conversão), em que o grafema “a” converte-se no fonema /ɛ/, *care* (1 conversão), em que o grafema “a” converte-se no fonema /ɛ/; *carpet* (2 conversões), em que a palavra é lida como proparoxítônica; *carpet* novamente (2 conversões), em que o grafema “e” é lido como átono; e *careful* (1 conversão), em que o primeiro grafema “a” converte-se no fonema /ɛ/, na sílaba de intensidade, tornando a leitura da palavra como proparoxítônica.

No GE, os estímulos das aproximações no item [c] são: *bare* (5 conversões), em que o grafema “a” converte-se no fonema /ɛ/; *care* (5

conversões), em que o grafema “a” converte-se no fonema /ɛ/; *carpet* (7 conversões do primeiro grafema vocálico), em que a palavra é lida como proparoxítona, *carpet* (6 conversões do segundo grafema vocálico), em que o grafema “e” é lido como vogal átona, e *careful* (6 conversões), em que a palavra é lida como proparoxítona.

No item [d], registram-se 3 aproximações no GC e 16 no GE. Os estímulos das aproximações no GC são: *meet* (3 aproximações), em que o dígrafo “ee” é convertido no fonema /i/. Os estímulos das aproximações no GE são: *met* (1 conversão), em que o grafema “e” converte-se no fonema /ɛ/, *meet* (5 conversões), em que o dígrafo “ee” converte-se no fonema /i/, *meat* (5 conversões), em que o dígrafo “ea” converte-se no fonema /i/ e *pete* V1 (5 conversões), em que o primeiro grafema “e” converte-se no fonema /i/.

No item [e], registram-se 7 aproximações para o GC e 8 para o GE. Todas as aproximações incidem no estímulo *fine*, nos dois grupos, em que o grafema “i” converte-se no ditongo /aj/. Neste estímulo, houve um sujeito que, além de converter o grafema “i” no ditongo /aj/, também produziu outra aproximação ao emudecer o grafema “e”, no final da palavra.

No item [f], registram-se 21 aproximações para o GC e 12 para o GE. Os estímulos das aproximações do GC são: *come* (7 conversões), em que o grafema “o” converte-se no fonema /o/, *love* (7 conversões), em que o grafema “o” converte-se no fonema /o/, e *glory* (7 conversões), em que o grafema “o” converte-se no fonema /o/. Os estímulos das aproximações no GE são os mesmos, porém, em menor número de sujeitos: *come* (4 conversões), em que o grafema “o” converte-se no fonema /o/, *love* (4 conversões), em que o grafema “o” converte-se no fonema /o/, e *glory* (4 conversões), em que o grafema “o” converte-se no fonema /o/.

No item [g], registram-se 9 aproximações para o GC e 9 para o GE. Os estímulos das aproximações do GC são: *number* (7 conversões), em que o grafema “u” converte-se no fonema /ã/, nasali, e *music* V2 (2 conversões), em que a vogal epentética não é adicionada após o fonema /k/, no final da palavra. Os estímulos das aproximações do GE são os mesmos do GC, *number* (6 conversões), em que o grafema “u” converte-se no fonema /ã/, nasali, e *music* (3 conversões), em que a vogal epentética não é adicionada após o fonema /k/, no final da palavra.

Os números da categorização como aproximação totalizam 93 para o GE e 53 para o GC.

5.7 ÁREAS DE MAIOR DIFICULDADE

Em virtude do declínio das capacidades discriminatórias iniciais entre os sons da fala, apontadas por Scliar-Cabral (2004), os aprendizes brasileiros adolescentes e/ou adultos têm dificuldades fonético-fonológicas por ter perdido a capacidade de perceber as diferenças que não são funcionais na L1 e, por tanto, de produzi-las. De acordo com Prator e Robinet (1985, 174), quando um estudante de língua inglesa tem de produzir uma palavra cujos sons estejam em posições não previstas na língua materna, este estudante apresenta problemas ao pronunciar tal palavra.

Por conta dessa dificuldade, é natural que esses aprendizes façam uso de recursos de transferência de características estruturais da L1 para a L2. Um exemplo desse recurso é a inserção de uma vogal epentética a fim de tornar a pronúncia mais confortável, quando um determinado traço sonoro não existe naquela posição no PB. A propósito, nossa pesquisa está recheada de exemplos dessa natureza. No item [a], por exemplo, a inserção da vogal epentética ocorre nos estímulos *mat* e *about*; no item [b], nos estímulos *bale* e *balance*; no item [c], no estímulo *carpet*; no item [d], nos estímulos *met*, *meet*, *meat*, e *pet*; no item [e], nos estímulos *bit* e *sit*; no item [f], nos estímulos *come* e *love*, em que o grafema “e”, em final de palavra é convertido no fonema /i/; e no item [g], nos estímulos *cut* e *music*.

Outra grande dificuldade, aliada à adição vocálica epentética, confirmada pelos dados de nossa pesquisa, é o processo de transferência através da palatalização e africção dos sons consonantais que ocorrem em final de palavras.

Nossa pesquisa está recheada de exemplos dessa natureza. Por isso, podemos mencionar vários exemplos de palatalização e africção de sons em todos os itens do instrumento de intervenção pedagógica. Por exemplo, pode-se constatar a palatalização e africção de sons nos estímulos *mat*, *mate*, e *about*, no item [a]; *bale* e *balance*, no item [b]; *carpet*, no item [c]; *met*, *meet*, *meat*, *pet*, e *pete*, no item [d]; *bit*, *bite*, *sit*, *site* e *fine*, no item [e]; e *cut*, *cute*, e *music*, no item [g].

Além do problema da palatalização e africção consonantal que também afeta a produção das vogais, nossa pesquisa contém vários exemplos de rearranjos sonoros. Por exemplo, as letras “m” e “n” não são grafemas que se convertam nas nasais /m/ e /n/ em coda no PB, mas funcionam como diacríticos que nasalizam a vogal precedente contígua,

como é o caso do que ocorreu, por transferência, nos estímulos *balance* e *balloon*, nos itens *fin*, *fine* e *number*.

Também merece menção a dificuldade de produção do fonema /l/, em final de sílaba ou palavra, pois o aprendiz transfere o valor que tal grafema tem em sua variedade sociolingüística, formando ditongo com a vogal precedente contígua. Pode-se verificar esse processo nos estímulos *ball* e *bale*, no item [a]; e no estímulo *careful*, no item [c].

Em resumo, pode-se dizer que alguns Ss já estão numa fase de interlíngua, no que diz respeito à atribuição dos valores fonêmicos predizíveis aos respectivos grafemas vocálicos. No entanto, percebe-se agora que o período instrucional, ou seja, o tempo de ensino, entre o pré e o pós-teste poderia ter sido maior para permitir melhor assimilação da aprendizagem.

Por outro lado, ao reavaliar o material pedagógico, constata-se a necessidade de adequação do conteúdo e, principalmente, uma reformulação mais acurada das práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi investigar o papel do ensino de estratégias de aprendizagem consciente das relações grafêmico-fonológicas e dos gestos fonoarticulatórios para automatizar a pronúncia das palavras da língua inglesa.

Para justificar a hipótese de que o modelo de aprendizagem explícita favorece a aquisição das estruturas fonológicas da língua inglesa por aprendizes adolescentes e adultos, falantes do português brasileiro, analisam-se os resultados apresentados nos dois grupos de pesquisa.

No item [a] – estímulos: mat, mate, about, banana

Os resultados apresentados para os estímulos no item [a], acima, sugerem a confirmação dessa hipótese pelo maior número de conversões grafêmico-fonológicas, em alguns contextos silábicos predizíveis, tais como, por exemplo, o grafema “a”, como no estímulo “mat”, que, no contexto silábico CVC, apresentou conversões predizíveis no fonema /ɛ/, em percentual superior no GE (grupo experimental) ao do GC (grupo controle). Como já mencionado, embora não seja essa a conversão ideal no inglês, é a mais próxima da realidade fonética da língua alvo, uma vez que não existe um som similar no PB, portanto, sua aquisição provavelmente requer mais tempo instrucional.

No contexto silábico CVC+e#, como no estímulo “mate”, o maior número de conversões previsíveis no ditongo /ej/, pelo GE, é um forte indicativo da primazia da abordagem explícita, aplicada no GE, sobre a abordagem implícita aplicada no GC.

Outra evidência da maior eficácia da abordagem explícita, apresenta-se no estímulo “about”, em que o GE tem 100% de conversões do grafema “a” no fonema /a/, átono, e 85,71% de conversões do dígrafo “ou” no ditongo /aw/, contra 91,67% de conversões do grafema “a” do GC no fonema /a/, átono, e 58,33% do dígrafo “ou” no dígrafo /aw/.

O estímulo “banana” não apresenta nenhum dado relevante que expresse vantagem de um grupo sobre o outro na questão da aprendizagem da pronúncia. Provavelmente, a similaridade de resultados nas conversões dos dois grupos possa ser atribuída à homografia da palavra na L1 e na L2.

No item [b] – estímulos: ball, bale, balance, balloon

Considerando os resultados apresentados para os estímulos no item [b], acima, verifica-se que alguns confirmam o favorecimento da aprendizagem da pronúncia por abordagens explícitas; outros, o

favorecimento da abordagem implícita, como é o caso do estímulo “ball”, em que o grafema /a/, no contexto CVC, tem o dígrafo “ll” como segmento subsequente e, portanto, constitui uma regra grafêmico-fonológica que determina a sua conversão no fonema /ɔ/. Essa regra é seguida por 57,14% das conversões dos sujeitos do GE, mas as conversões dos sujeitos do GC no fonema /ɔ/ superam as do GE com 66,67%.

Por outro lado, no estímulo “bale”, cujo contexto silábico, CVC+e#, também constitui uma regra grafêmico-fonológica que condiciona a conversão do grafema “a” no ditongo /ej/, há um número superior de conversões do GE, 71,42%, nesse fonema, contra 41,67% no GC.

Nas conversões fonológicas no estímulo “balance”, a diferença entre os dois grupos registra-se apenas na sílaba de intensidade da palavra. Nesse estímulo, registra-se, para o GE, 57,14% de intensidade paroxítona e 42,86% de proparoxítona. Por sua vez, no GC registra-se 66,67% de tonicidade paroxítona e 33,33% de proparoxítona, o que representa, nos dois grupos, maior tendência à manutenção da leitura como se a palavra pertencesse à variação sociolinguística dos sujeitos. Todavia, o número de registros da intensidade proparoxítona é levemente superior no GE.

No estímulo “balloon”, também a diferença mais relevante entre os dois grupos está na intensidade da palavra, em que 100% dos sujeitos do GE registram sua conversão como oxítona; ao passo que, no GC, apenas 33,33% dos sujeitos convertem a palavra em oxítona, contra 66,67% de conversões como paroxítona.

No item [c] – estímulos: bar, bare, car, care, carpet, careful

Pode-se notar que, no processo de conversão fonológica dos estímulos do item [c], acima, é o grafema consonantal “r” que, especificamente, dita a regra que condiciona a conversão do grafema “a”, conforme o contexto segmental em que o “r” insere-se na palavra.

No contexto silábico CVC, do estímulo “bar”, o grafema “a” é convertido por 100% dos sujeitos, em ambos os grupos, no fonema /a/, por conta do segmento “r”, imediatamente subsequente na sílaba. O mesmo ocorre no estímulo “car” e na primeira sílaba do estímulo “carpet”. Por sua vez, no contexto silábico CVC+e#, no estímulo “bare”, há uma regra grafêmico-fonológica que condiciona a conversão do grafema “a” no hiato /εa/, o que é seguido por 71,43% das conversões do GE. No GC, as conversões do grafema “a”, nesse contexto, dividem-se em 75% no fonema /a/ e 25% no fonema /ε/. As mesmas ocorrências

repetem-se, nos dois grupos, nos estímulos “care” e na primeira sílaba do estímulo “careful”. Ai está, portanto, uma incontestável evidência da primazia das abordagens explícitas na aprendizagem da pronúncia.

No item [d] – estímulos: met, meet, meat, pet, pete

No contexto silábico CVC, do estímulo “met”, há uma regra grafêmico-fonológica, que determina a conversão do grafema “e” no fonema /ɛ/. Essa regra é seguida nas conversões do grafema “e”, no estímulo “met”, por 85,71% dos sujeitos no GE. No GC, embora os sujeitos não tenham recebido instruções específicas sobre a pronúncia desse estímulo, houve um número semelhante de conversões do grafema “e”, no fonema /ɛ/, em 83,33% dos sujeitos, o que é plenamente previsível na pronúncia de palavras que contenham o grafema “e” no mesmo contexto de CVC. As mesmas ocorrências registram-se no estímulo “pet”, nos dois grupos.

No estímulo “meet”, há uma regra grafêmico-fonológica que determina a conversão do dígrafo “ee” no fonema /i/. Essa regra foi seguida por 100% dos sujeitos no GE, como resultado instrucional. No GC, a mesma conversão, embora um pouco inferior – 91,67%, representa uma expressiva evolução em relação ao pré-teste que deve ser creditada ao modelo de aprendizagem implícita. Ocorrência semelhante registra-se no estímulo “meat”, nos dois grupos.

No estímulo “pete”, o contexto silábico CVC+e# requer a conversão do primeiro grafema “e” no fonema /i/, o que é seguido nas conversões de 100% dos sujeitos no GE. No GC, as conversões desse grafema dividem-se em 66,67% no fonema /ɛ/ e 33,33% no fonema /i/, com evidente supremacia da abordagem explícita.

No item [e] – estímulos: bit, bite, sit, site, fin, fine

No contexto silábico CVC, do estímulo “bit”, no inglês, há uma regra grafêmico-fonológica, que determina a conversão do grafema “i” no fonema /i/. Todavia, como o falante do PB, aprendiz iniciante do inglês, não consegue discriminar a diferença entre o fonema /i/, longo e o fonema /ɪ/, breve, do inglês, um recurso é utilizado pelo aprendiz, que é uma conversão única no fonema /i/, do PB. Assim, esse recurso é usado como regra, que é seguida nas conversões do grafema “i”, no estímulo “bit”, por 100% dos sujeitos no GE. No GC, embora os sujeitos não tenham recebido instruções específicas sobre a pronúncia desse estímulo, houve um número semelhante de conversões do grafema “i”, no fonema /i/, em 100% dos sujeitos. As mesmas ocorrências registram-se nos estímulos “sit” e “fin”, nos dois grupos.

No contexto silábico CVC+e#, como no estímulo “bite”, há uma regra grafêmico-fonológica que determina a conversão do grafema “i” no ditongo /aj/. Essa regra é seguida por 100% dos sujeitos no GE, nas conversões do grafema “i”, no estímulo “bite”, numa clara evidência do efeito instrucional positivo, no modelo de aprendizagem explícita. No GC, também há o registro de 100% das conversões do grafema “i” no ditongo /aj/, o que também se deve creditar ao modelo de aprendizagem implícita. Essas ocorrências se repetem nos estímulos “site” e “fine”, nos dois grupos.

No item [f] – estímulos: come, love, glory

Conforme visto no Capítulo 4 (Apresentação e Análise qualitativa e quantitativa dos dados), aos estímulos no item [f], não se podem atribuir regras grafêmico-fonológicas que determinem a conversão fonológica do grafema “o” que se constitui como segmento vocálico em cada um dos itens lexicais, por conta da assimetria fonológica entre os estímulos. Por isso, pressupõe-se que sua aprendizagem seja favorecida pela abordagem implícita. Vejamos, então, se essa hipótese se confirma nas conversões dos sujeitos.

No estímulo “come”, no GE, as conversões do grafema “o” dividem-se em 57,14% no fonema /o/ e 42,86% no fonema /ɔ/. O mesmo ocorre nos estímulos “love” e “glory”. No GC, há 100% de conversões do grafema “o” no fonema /o/, no estímulo “come”, bem como nos estímulos “love” e “glory”, o que vem confirmar a hipótese do favorecimento da abordagem implícita, nesse item.

No item [g] – estímulos: cut, cute, number, music

No contexto silábico CVC, no inglês, o grafema “u” não tem o mesmo comportamento fonológico de “a”, “e”, “i”, pois há exceções à regra grafêmico-fonológica que determina a sua conversão. No caso do estímulo “cut”, acima, por exemplo, o grafema “u” deve ser convertido, no inglês, no fonema [ʌ], médio, central, breve. Todavia, o falante do PB, aprendiz iniciante do inglês, por interferência da L1, o substitui pelo fonema /u/, já que não existe aquela oposição no PB.

Portanto, foi isso que aconteceu em 100% das conversões dos sujeitos, em ambos os testes, com o grafema “u”, no estímulo “cut”, no qual suas conversões todas ocorreram no fonema /u/, o que significa que nenhuma das abordagens conseguiu efeito positivo, o que confirma a teoria do declínio da capacidade inicial do neonato para a percepção de diferenças inexistentes na L1. Nestes casos, também não há competição entre cenários.

No estímulo “cute”, a regra grafêmico-fonológica que prescreve a conversão do grafema “u” no ditongo /ju/ foi seguida por apenas um sujeito do GE, e nenhum do GC, o que demonstra que é muito difícil conter a força da transferência das estruturas fonológicas da L1 para L2, quando se inicia a competição.

No estímulo “number”, o grafema “u” é convertido por 85,71% dos sujeitos no GE no fonema /a/ e por 14,29% no fonema /u/, ambos nasais, por conta do segmento “m” que provoca a nasalização da vogal antecedente contígua. No GC, a conversão do grafema “u” no fonema /a/ é feita por 100% dos sujeitos, o que demonstra uma vantagem de 14,29% em favor do modelo implícito, nesse item.

No estímulo “music”, 100% dos sujeitos, no GE, convertem o grafema “u” no ditongo /ju/. No GC, a conversão do grafema “u” é feita por 58,33% no ditongo /ju/ e por 41,67% no fonema /u/. A vantagem percentual do GE na conversão no ditongo /ju/ poderia ser atribuída apenas ao efeito instrucional, mas fica uma dúvida: se foi por efeito instrucional, por que esse efeito foi mínimo no estímulo “cute”? Uma provável resposta poderia atribuir esse resultado ao efeito midiático, ou seja, a pronúncia do vocábulo “music” está mais exposto na mídia, porém por que não produziu o mesmo efeito no GC?

Estudos que consideram a interfonologia do português e do inglês são muito importantes, pois contribuem para a melhoria do ensino da pronúncia e para o desenvolvimento de materiais de ensino da pronúncia concernentes às dificuldades específicas dos falantes do PB e à aprendizagem do inglês, em geral.

Os resultados do presente estudo apontam para algumas implicações pedagógicas, uma vez que indicam as dificuldades dos falantes brasileiros em relação à percepção e produção de alguns sons, principalmente daqueles que não têm similaridade no PB. Assim, se os professores de inglês souberem identificar as variáveis sonoras do inglês que causam mais dificuldade aos aprendizes brasileiros, eles poderão ajudar seus alunos a melhorar sua percepção e produção na L2.

Os resultados mostram que os aprendizes brasileiros são mais favorecidos com o ensino de estratégias de aprendizagem consciente das relações grafêmico-fonológicas do que simplesmente com abordagens implícitas. Assim, o que se sugere aqui aos professores de inglês, na fase inicial do processo de aprendizagem da língua é que, primeiro, apresentem a realização dos fonemas da língua inglesa (seja qual for a variedade preferencialmente adotada) em contraste com a realização dos fonemas da língua portuguesa, inclusive contrastando a distribuição, a fim

de chamar a atenção dos alunos para as diferenças. A utilização de estratégias conscientes, tais como os contextos grafêmicos que condicionam os valores dos grafemas neles inseridos e/ou o trabalho consciente com a produção dos gestos fonoarticulatórios é um dos caminhos a serem seguidos, de modo que, mais tarde, os alunos automatizem a identificação das diferenças pertinentes no sistema do inglês, bem como dos esquemas gestuais para produzi-las.

As limitações da presente pesquisa serão abordadas para se extraírem sugestões para pesquisas futuras. Com respeito ao número reduzido de horas de instrução, que pode ter influenciado a automatização das regras grafêmico-fonológicas, fica a sugestão para disponibilização de mais tempo de instrução explícita sobre as regras grafêmico-fonológicas, em pesquisas futuras.

Com respeito ao número de participantes nos dois grupos da pesquisa, que foi muito pequeno, futuras pesquisas devem ter um número maior de participantes para permitirem um tratamento estatístico mais robusto.

Com respeito ao foco das instruções, que foram restritas à apresentação do grafema apenas com a transcrição gráfica, sugere-se o acréscimo do treinamento com vídeo, com *input* sistemático sonoro e visual dos gestos fonoarticulatórios.

Sobretudo, faz-se necessário um controle mais rigoroso de todas as variáveis envolvidas, a começar pelos estímulos a serem trabalhados e pelos que constituírem o corpo de avaliação no pré e pós-teste, os quais devem cobrir todos os contextos grafêmicos em que os valores do grafema neles forem previsíveis, com uma ocorrência equilibrada nos estímulos; os grupos experimental e controle devem ser, ao máximo, homogeneizados, evitando-se, dentro do possível, a ocorrência das variáveis estranhas: deve ser feito um teste prévio de proficiência do inglês antes do início do experimento.

Em suma, este estudo pode ser considerado como um ponto de partida instigador para contornar as dificuldades na pronúncia de falantes brasileiros, aprendizes iniciantes do inglês norte-americano padrão.

REFERÊNCIAS

- AITCHISON, J. **Words in the mind**. Oxford: Blackwell, 2003.
- ALVES, U. K. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade**. 2004. 335f. Dissertação (Mestrado), Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.
- ASHER, J. **Children learning another language: a developmental hypothesis**. *Child development*, 48, 1040-1048, 1977.
- _____. Total physical response, 1977. In: BYRAM, M. **Routledge encyclopedia of language teaching and learning**. London: Routledge, p. 631-633, 2000.
- ASLIN, R. N.; PISONI, D. B. Some developmental processes in speech perception. In YENI-KOMSHIAN, G. H.; KAVANAGH, J. F.; FERGUSON, C. A. (Orgs.). **Child phonology**. New York: Academic Press, 1980.
- ATKINSON, R. **Mnemotechnics in second language learning**. *American Psychologist*, 30, 821-828. 1975.
- BACCARI DE GODOY, S. M.; GONTOW, C.; MARCELINO, M. **English pronunciation for brazilians: the sounds of american english**. São Paulo: DISAL Editora, 2006.
- BAILEY, D.; CHANG, N.; FELDMAN, J.; NARAYANAN, S. Extending embodied lexical development. **Proceedings of the 20th Annual Meeting of the Cognitive Science Society**. 64-69. 1998.
- BAILLY, G.; HOLM, B. SFC: a trainable prosodic model. **Speech communication**, 46 (3/4), 348-364, 2005.
- BATES, E.; MACWHINNEY, B. Second language acquisition from a functionalist perspective: pragmatic, semantic and perceptual strategies. In WINITZ, H. (Ed). **Annals of the New York Academy of Sciences**

conference on native and foreign language acquisition (p. 190-214). New York: New York Academy of Sciences, 1981.

_____. **Functionalist approaches to grammar**. In WANNER, E.; GLEITMAN L. (Eds.). **Language acquisition: the state of the art** (p. 173-218). New York: Cambridge University Press, 1982.

BATISTELLA, T. R. **Relação entre a percepção, a produção e a consciência fonológica na aprendizagem do inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado), Programa de pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BLEY-VROMAN, R.; FELIX, S.; IOUP, G. The accessibility of universal grammar in adult language learning. **Second Language Research**, 4, 1-32, 1988.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, 1933.

BOOTH, J. R.; MACWHINNEY, B. Developmental and lesion effects during brain activation for sentence comprehension and mental rotation. **Developmental Neuropsychology**, 18, 139-169, 1999.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, 2000.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; GOODWIN, J. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of english to speakers of other languages**. Cambridge University Press, 1996.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

_____. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The sound pattern of English**. New York: Harper & Row, 1968.

CLAHSEN, H., MUYSKEN, P. The availability of universal grammar to adult and child learners: a study of the acquisition of German word order. **2nd Language Research** 2, 93-119, 1986.

COLLINS COBUILD ENGLISH DICTIONARY. **Harper Collins Publishers**. The university of Birmingham, 1987.

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

CRYSTAL, D. **A dictionary of linguistics and phonetics**. Oxford: Blackwell, 2003.

CURRAN, C. A. **Counseling-learning in second language learning**. East Dubuque, IL: Counseling-Learning Publications, 1976.

DALTON, C.; SEIDLHOFER, B. **Pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

DE BOT; VAN MONTFORT. Cue-validity in het Nederlands als eerste en tweede taal. **Interdisciplinair Tijdschrift voor Tekst en Taalkunde**, 8, 111-120, 1988.

DELL, G.; JULIANO, C.; GOVINDJEE, A. Structure and content in language production: a theory of frame constraints in phonological speech errors. **Cog. Science**, 17, 149-195, 1993.

DOPKE, S. Generation of and restriction from cross-linguistically motivated structure in bilingual first language acquisition. **Bilingualism: language, and cognition**, 3, 209-226. 2000.

EIMAS, P. D.; SIQUELAND, E. R.; JUSCZYK, P. W.; VIGORITO, J. Speech perception in infants. **Science**, 171, p. 303-306, 1971.

ELLIS, K.; BEATON, N. Phonological short-term memory and foreign language learning. **International journal of psychology**, 34, (5/6), 383-388, 1999.

ELLIS, R. et al. **Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing, and teaching**. Toronto: Multilingual Matters, 2009.

_____. **A theory of instructed second language acquisition.** In: ELLIS, N. C. (Ed), 1994.

_____. **Task-based language learning and teaching.** Oxford Applied Linguistics, 2003.

FIELD, J. Intelligibility and the listener: the role of lexical stress. **TESOL Quarterly**, 39(3), 399-423, 2005.

FLEGE, J.; DAVIDIAN, R. Transfer and developmental processes in adult foreign language speech production. **Applied Psycholinguistics**, 5, 323-347, 1984.

FLEGE, J.; TAGAGI, J.; MANN, V. Japanese adults can learn to produce English “r” and “l” accurately. **Language Learning**, 39, 23-32, 1995.

FLOREZ, M. C. **Improving adult ESL learners’ pronunciation skill.** Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Retrieved June 30, 2009. Disponible em: http://www.cal.org/caela/est_resources/digests/Pronun.html.

FRIES, C. **The structure of English.** New York: Harcourt, Brace, & World, 1952.

GASS, S. The resolution of conflicts among competing systems: A bidirectional perspective. **Applied Psycholinguistics**, 8, 329-350, 1987.

GATTEGNO, C. **Teaching foreign languages in schools: the silent way.** New York: Educational Solutions, 1972.

_____. **The common sense of teaching foreign languages.** New York: Educational Solutions, 1976.

GATBONTON, E.; TROFIMOVICH, P.; MAGID, M. Learner’s ethnic group affiliation and L2 pronunciation accuracy: a sociolinguistic investigation. **TESOL Quarterly**, 39(3), 489-511, 2005.

GAUTHIER, B.; SHI, R.; YI, X. Learning prosodic focus from continuous speech input: a neural network exploration. **Language Learning and Development**, 5(2), 94-114, 2009.

GENTNER, D.; MARKMAN, A. Structure mapping in analogy and similarity. **American Psychologist**, 52, 45-56. 1997.

GOLDBERG, A. E. The emergence of the semantics of argument structure constructions. In MACWHINNEY, B. (Ed.). **The emergence of language**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999, p. 197-213.

GOULD, J. L.; MARLER, P. Learning by instinct. **Scientific American** 256(1): 62-73, 1987.

GRANT, L. **Well said**. Boston: Heinle & Heinle, 2010.

GREENSLADE, T.; BOUDEN, L.; SANZ, C. Attending to form and content in processing L2 reading texts. **Spanish Applied Linguistics**, 3, 65-90, 1999.

GUPTA, P.; MACWHINNEY, B. Vocabulary acquisition and verbal short-term memory: computational and neural bases. **Brain and Language**, 59, 267-333, 1997.

HALLIDAY, M. Patterns in words. **The Listeners** 75, n. 1920, 53-55, 1966.

HANCIN-BHATT, B. Segment transfer: a consequence of a dynamic system. **Second Language Research**, 10, 241-269, 1994.

HANCOCK, M. **Pronunciation games**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HARDISON, D. Contextualized computer-based L2 prosody training: evaluating the effects of discourse context and video input. **CALICO Journal**, 22(2), 175-190, 2005.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. New York: Longman, 1991.

HARRINGTON, M. Processing transfer: language specific strategies as a source of interlanguage variation. **Applied Psycholinguistics**, 8, 351-378, 1987.

HAUSER, R. **Foundations of computational linguistics: man-machine communication in natural language.** Berlin: Springer, 1999.

HINOFOTIS, F.; BAILEY, K. M. American undergraduate's reactions to the communication skill of foreign teaching assistants. In FISHER, J. C.; CLARKE, M. A.; SCHACHTER, J. (Eds.). **On TESOL '80** (p. 120-135). Alexandria, VA: TESOL, 1980.

HISER, N.; KOPECKY, A. **American speechsounds.** Portland, OR: American Speechsounds, 2009.

HOFSTADTER, D. **Fluid concepts and creative analogies: computer models of the fundamental mechanisms of thought.** London: Allen Lane, 1997.

HOWATT, A. P. R. **A history of english language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1984.

HRISTOVSKY, Gueorgui. **Estudo fonológico de alguns padrões na variação da vogal /e/ seguida de /i/ ([j]) ou de consoante palatal no Português Europeu: uma primeira abordagem no quadro da Teoria da Optimidade.** Disponível em: <www.apl.org.pt/docs/23-textos-seleccionados/18-Hristovsky.pdf>.

HYMES, D. On communicative competence. In PRIDE, J.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics** (p. 269-293). Harmondsworth: Penguin, 1972.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

JUSCZYK, P. W. **The discovery of spoken language.** Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press, 1997.

KELLY, L. G. **25 centuries of language teaching.** Rowley, MA: Newbury House, 1969.

KELLY, G. **How to teach pronunciation.** Harlow: Longman, 2000.

KENWORTHY, J. **Teaching english pronunciation.** Oxford: Oxford University Press, 1987.

KILBORN, K. Sentence processing strategies in adult bilinguals. In MACWHINNEY, B.; BATES E. (Eds.). **The crosslinguistic study of sentence processing**. New York: Cambridge University Press, 1989.

KILBORN, K.; COOREMAN, A. Sentence interpretation strategies in adult Dutch-English bilinguals. **Applied Psycholinguistics**, 8, 415-431, 1987.

KILBORN, K.; ITO, T. Sentence processing strategies in adult bilinguals. In MACWHINNEY, B.; BATES E. (Eds.). **The crosslinguistic study of sentence processing**. New York: Cambridge University Press, 1989.

KRASHEN, S. **Principles and practice on second language acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982.

_____. D. The input hypothesis and its rivals. In ELLIS, N. (Ed.) **Implicit and explicit learning of languages**. London: Academic Press. 1994, p. 45-77.

KRASHEN, S. D.; TERREL, T. D. **The natural approach**. Hayward, CA: Alemany Press, 1983.

LANGACKER, R. **Foundations of cognitive grammar**. v. 2. Applications. Stanford: Stanford University Press, 1989.

LENNEBERG, E. H. **The geological foundations of language**. New York: John Willey and Sons, 1967.

LEOW, Ron. To simplify or not to simplify: a look at intake. **Studies in Second Language Acquisition**, 15, 333-56, 1993.

LI, P.; FARKAS, I.; MACWHINNEY, B. **The origin of categorical representations of language in the brain**. Cognitive Science, 1998.

LIANG, W. X. Teaching weak forms. **Forum**, 41, 32-36, 2003.

LIMA-JUNIOR, R. M. **Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 2008.

LIU, H.; BATES, E.; LI, P. Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Chinese. **Applied Psycholinguistics**, 13, 451-484, 1992.

LOCKE, J. L. **The child's path to spoken language**. Harvard University Press, 1995.

LOW, E. L. A review of recent research on speech rhythm for language acquisition, language disorders and language teaching. In HUGHES, R. (Ed.). **Spoken English, TSOL and applied linguistics: challenges for theory & practice**. London: Palgrave-Macmillan, 2006.

_____. Sounding local and going global: current research and implications for pronunciation teaching. In LIM L.; WEE, L.; PAKIR, A. (Eds.). **English in Singapore: unity and utility**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2009.

MACDONALD, M.; MACWHINNEY, B. Measuring inhibition and facilitation from pronouns. **Journal of Memory and Language**, 29, 469-492, 1990.

_____. The time course of anaphor resolution: effects of implicit verb causality and gender. **Journal of Memory and Language**, 34, 543-566. 1995.

MACDONALD, M.; PEARLMUTTER, N. J.; SEIDENBERG, M. S. Lexical nature of syntactic ambiguity resolution. **Psychological Review**, 101, 676-703, 1994.

MACKEY, A. **Feedback, noticing, and instructed language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

MACWHINNEY, B. Pragmatic patterns in child syntax. **Stanford papers and reports on child language development**, 10, 153-165. 1975a.

_____. Rules, rote, and analogy in morphological formations by hungarian children. **Journal of Child Language**, 2, 65-77. 1975b.

_____. Basic syntactic processes. In KUCZAJ, S. (Ed.). **Language acquisition: syntax and semantics**, v. 1. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1982, p. 73-136.

_____. The competition model. In MACWHINNEY, B (Ed.). **Mechanisms of language acquisition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1987a, p. 249-308.

_____. Toward a psycholinguistically plausible parser. In THOMASON, S. (Ed). **Proceedings of the eastern states conference on linguistics**. Columbus: Ohio State University, 1987b.

_____. Competition and lexical categorization. In CORRIGAN, R.; ECKMAN, F.; NOONAM, M. (Eds.). **Linguistic categorization**. Philadelphia: Benjamins, 1989, p. 195-242.

_____. The emergence of language from embodiment. In MACWHINNEY, B. (Ed.). **The emergence of language**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999, p. 213-256).

MACWHINNEY, B.; PLEH. **The teachability of language**. NY: Cambridge Univ.Press. 1988.

MARINOVA-TODD, S. H.; MARSHALL, D. B.; SNOW, C. E. Three misconceptions about age and L2 learning. **TESOL Quarterly**, 34(1), 9-34, 2000.

MCLAUGHLIN, B. **Theories of second language learning**. Baltimore, MD: Edward Arnold, 1987.

MCCLELLAND, J. L.; MC NAUGHTON, B.L.; O'REILLY, R.C. Why there are complementary learning systems in the hippocampus and neocortex: insights from the successes and failures of connectionist models of learning and memory. **Psychological Review**, 102, 419-457, 1995.

MCNERNEY, M.; MENDELSON, D. Suprasegmentals in the pronunciation class: setting priorities. In AVERY, P.; EHRLICH (Eds.). **Teaching american English pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1992, p. 185-196.

MORLEY, J. The pronunciation component in teaching english to speakers of other languages. **TESOL Quarterly**, 25(1), 51-74, 1991.

_____. Trippingly on the tongue: putting serious speech/pronunciation instruction back in the TESOL equation. **ESL Magazine**, issue January/February, 20-23, 1998.

_____. A multidimensional curriculum design for speech-pronunciation instruction. In: MORLEY, J. (Ed.). **Pronunciation pedagogy and theory: new views, new directions**. Bloomington: TESOL, 1994, chap. 5, p. 64-91.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. **Language learning**, 49(Suppl. 1), 285-310, 1999.

NASCIMENTO, D. M. **O papel da instrução implícita e explícita no ensino/aprendizagem de locuções verbais em inglês**. 2009. 110f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NEISSER, U. **Cognitive psychology**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967.

NEWELL, A. **A unified theory of cognition**. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press., 1990.

O'BRIEN, M. G. Pronunciation matters. **Teaching German**, 37(1), 1-19, 2004.

PAGET, R. **Human speech**. New York: Harcourt Brace, 1930.

PENNINGTON, M. Recent research in L2 phonology: implications for practice. In MORLEY, J. (Ed). **Pronunciation pedagogy and theory: new views, new directions**, p. 92-108, Alexandria, VA: **Teachers of english to speakers of other languages**, (EDRS N. ED. 388061), 1994.

PENNINGTON, M. C. **Phonology in English Language Teaching**. Londres: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

PITT, M. How are pronunciation variants of spoken words recognized? A test of generalization to newly learned words. **Journal of Memory and Language**, 61(1), 19-36, 2009.

PRATOR, C. H.; ROBINETT, B. J. **A manual of american english pronunciation**, 4th ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1985.

QUICOLI, A. C. Harmony, lowering and nasalization in Brazilian Portuguese. **Língua**, 80, p. 295-331, 1990.

RAMACHANDRAN, V. S.; HUBBARD, E. M. Synaesthesia: a window into perception, thought and language. **Journal of Consciousness Studies**, 8i, 3-34. 2001.

SNOW, C. E. Social perspectives on the emergence of language. In MACWHINNEY, B. (Ed.). **The emergence of language**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass. 1995, p. 257-276.

RICHARDS, J. C. **Interchange**: Intro A, 3. ed. Cambridge University Press, 2005.

ROBINSON, P. **Attention, memory, and the “noticing” hypothesis**. Michigan: Language Learning Research Club, University of Michigan, 1995.

ROCHA, A. **Os efeitos da instrução explícita em fonologia na produção e percepção de consoantes da língua inglesa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, 2012.

ROGERS, C. R. **Client-centered therapy**: its current practice, implications, and theory. Boston: Houghton Mifflin, 1951.

SAVIGNON, S. **Communicative competence**: theory and classroom practice. New York: Mcgraw-Hill, 1997.

SCHAETZEL, K. **Teaching pronunciation to adult english language learners**. Caela Network Brief, Washington, DC, 2009.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, 11, 129-158. 1990.

_____. Attention. In ROBINSON, P. (Ed.). **Cognition and second language instruction**. New York: Cambridge University Press, 2001, p. 1-33.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Declínio da percepção categorial fonética inata no primeiro ano de vida. **Letras de Hoje**, 39, p. 79-87, 2004.

SCOVEL, T. Foreign accent: language acquisition and cerebral dominance. **Language Learning**, 19, 245-254, 1969.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL: International Review of Applied Linguistics in language Teaching**. V X/3. Disponível em: <<http://www.referenceglobal.com/doi/abs/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>>.

STAGER, C. L.; WERKER, J. F. Infants listen for more phonetic detail in speech perception than in word learning tasks. **Nature**, 388, 381-382, 1997.

SOKOLOV, J. **Individual differences in linguistic imitativeness**. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1988.

_____. **Handbook of research in language development using CHILDES**. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1989.

SWEET, H.; VIETOR, W.; PASSY, P. A history of ELT. In: HOWATT, A. P. R. **A history of english language teaching**. Oxford: Oxford University, 1984.

TOMASELLO, M. **First verbs: a case study of early grammatical development**. Cambridge: CUP. 1992.

_____. The cultural origins of human cognition. Cambridge University Press. In **Science** 288. 5467, 816-817. 2000.

TOMLIN, R.; VILLA, H. Attention in cognitive science and second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, 16, 183–203, 1994.

VAN PATTEN, B. Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: terms, linguistic features, and research methodology. **AILA Review**, 11, 27–36, 1994.

_____. Input processing in second language acquisition. In VANPATTEN, B. (Eds.). **Processing instruction: theory, research, and commentary**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 5-31.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**. Petrópolis, Vozes, 2002.

WARDHAUGH, R. The contrastive analysis hypothesis. **TESOL Quarterly**, 4(2), 123-130, 1970.

WILLIAMS, J.; EVANS, J. What kind of focus on which forms? In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). **Focus on form in classroom second language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 139-155.

WONG, W. **The nature of processing instruction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004.

ZIMMER, M. C. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista. In MACEDO, A. C.; FELTES, H.; FARIAS, E. M. (Orgs). **Cognição e linguística: territórios, mapeamentos e percursos**. Porto Alegre / Caxias do Sul: EDIPUCRS / EDUCS, 2008.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexionismo. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 101-143, 2006.

APÊNDICE A – Termo de autorização do fiel depositário

Termo de autorização do fiel depositário “Estratégias conscientes de ensino-aprendizagem para automatização da pronúncia do inglês”

Sua escola está sendo convidada a participar de uma pesquisa cujo título aparece citado acima. A pesquisa está sendo desenvolvida por Nelson José Fontoura de Melo, aluno do curso de Doutorado Acadêmico em Linguística, com área de concentração em Psicolinguística da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo orientado pela Professora Doutora Leonor Scliar Cabral.

O objetivo geral da presente pesquisa é investigar o efeito instrucional das estratégias de aprendizagem consciente na melhoria da pronúncia do inglês, por aprendizes brasileiros iniciantes no estudo do inglês. Atenção especial é dada à distribuição e localização dos grafemas vocálicos (variedade norte-americana padrão) no seu contexto silábico na palavra, enfatizando-se também o contraste na conversão fonológica de cada grafema, respectivamente, na L1 e na L2.

Além disso, este estudo propõe aplicação de instrução explícita quanto aos conhecimentos fonético-fonológicos e fonotáticos do inglês e treinamento sobre as relações grafêmico-fonológicas, e investigar a influência dessas ações na pronúncia dos participantes.

Através deste termo, você autorizará o pesquisador a realizar os procedimentos de coleta de dados com os alunos que serão inscritos no Projeto Universidade na Comunidade com prévia autorização de seus pais ou responsáveis, assim como da disposição dos próprios alunos. Os procedimentos constam de um questionário para obtenção de informação quanto à experiência dos alunos com o inglês, seguido de um pré-teste, com gravação de áudio; um período de estudo do idioma estrangeiro, finalizado com pós-teste, também com gravação de áudio.

Após a autorização da escola, será feito um termo de consentimento para que os pais autorizem a participação dos adolescentes. Assim, qualquer dúvida que venha a surgir poderá ser questionada diretamente ao pesquisador Nelson José Fontoura de Melo pelos telefones (92)82388295 e (92)93577502.

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Eu, Maria Izolda de Oliveira Barreto, após os devidos esclarecimentos, autorizo a realização da pesquisa supracitada, permitindo, portanto, a aplicação dos questionários, pré-teste, treinamento e pós-teste aplicados a alunos participantes do Projeto Universidade na Comunidade, da Escola das Licenciaturas do Centro Universitário do Norte – UNINORTE.

Atenciosamente,

Maria Izolda de Oliveira Barreto – CPF
Escola das Licenciaturas
Centro Universitário do Norte – UNINORTE
Rua Igarapé de Manaus, 211 – Centro
Fone: 2312-5405a

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de consentimento livre e esclarecido “Estratégias conscientes de ensino-aprendizagem para automatização da pronúncia do inglês”

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa cujo título aparece citado acima. A pesquisa está sendo desenvolvida por Nelson José Fontoura de Melo, aluno do curso de Doutorado Acadêmico em Língua, na área de concentração em Psicolinguística da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo orientado pela Professora Doutora Leonor Scliar Cabral.

O objetivo geral da presente pesquisa é investigar o efeito instrucional das estratégias de aprendizagem consciente na melhoria da pronúncia do inglês, por aprendizes brasileiros iniciantes no estudo do inglês. Atenção especial é dada à distribuição e localização dos grafemas vocálicos (variedade norte-americana padrão) no seu contexto silábico na palavra, enfatizando-se também o contraste na conversão fonológica de cada grafema, respectivamente, na L1 e na L2.

Além disso, este estudo propõe aplicação de instrução explícita quanto aos conhecimentos fonético-fonológicos e fonotáticos do inglês e treinamento sobre as relações grafêmico-fonológicas, e investigar a influência dessas ações na pronúncia dos participantes.

Através deste termo, você autorizará o pesquisador a realizar os procedimentos de coleta de dados com seu filho(a). Os procedimentos constam de um questionário para obtenção de informação quanto à experiência dos alunos com o inglês, seguido de um pré-teste, com gravação de áudio; um período de estudo da pronúncia, finalizado com pós-teste, também com gravação de áudio.

A participação dos alunos na pesquisa é voluntária, o que implica dizer que o consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo em caso de recusa ou desistência no curso da pesquisa. Cabe ressaltar que a execução da pesquisa somente ocorrerá após a aprovação da mesma no Comitê de Ética do Centro Universitário do Norte – UNINORTE. A submissão ao referido comitê atende às exigências da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

De modo a atender a referida resolução e dada a necessidade de obediência aos preceitos éticos em pesquisa, vimos informar que asseguramos aos participantes da amostra: o sigilo das informações, o

anonimato preservado, a liberdade para desistir da pesquisa, que os mesmos não estarão sujeitos a quaisquer riscos ou prejuízos e a nenhum tipo de gasto financeiro ou danos morais. Assim, os pesquisadores se comprometem a utilizar os dados coletados somente para fins acadêmicos, sendo a identidade dos participantes mantida em absoluto sigilo diante da publicação dos resultados.

Participando desta pesquisa, seu filho(a) estará contribuindo para a construção de ferramentas que ajudem alunos a conquistar melhor desempenho no uso da língua estrangeira, no caso da presente pesquisa, a língua inglesa.

O senhor(a) ficará com uma cópia deste termo. E, qualquer dúvida que venha a surgir poderá ser questionada diretamente ao pesquisador Nelson José Fontoura de Melo pelos telefones (92)82388295 e (92)93577502.

Consentimento pós-esclarecimento

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa em questão, ficando claro para mim quais seus objetivos, como será realizada, além das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos, estando ciente e de acordo em participar voluntariamente da mesma.

Manaus, _____ de _____ de 2012.

Nome do aluno(a) _____

Responsável _____

Assinatura _____

APÊNDICE C – Questionário de sondagem linguística aplicado aos alunos

Questionário de sondagem-aluno

Prezado aluno, peço-lhe que responda as perguntas abaixo, tomando como base seu tempo de estudo de língua inglesa.

a. Idade:

b. Ano:

c. Como você tem contato com a língua inglesa no seu dia-a-dia?

Filmes ()

Internet ()

Música ()

Livros ()

Outros _____

d. Há quanto tempo você estuda inglês?

() menos de um ano

() 1 ano

() 2 anos

() 3 anos

() mais de 4 anos

e. Quanto tempo de aula de inglês a escola oferece durante a semana?

() menos de 1 hora

() 1 hora

() 1 hora e meia

() 2 horas

() 3 horas

f. Você faz algum curso de inglês? () sim () não

g. Há quanto tempo faz o curso?

() menos de 1 ano

() 1 ano

() 2 anos

() 3 anos

() mais de 4 anos

h. Se sua resposta para a letra “f” é sim, quantas horas de aula você tem por semana no seu curso de inglês?

() 1 hora e meia

() 2 horas

() 3 horas

() mais de 3 horas

i. Coloque 1 para o que considera mais fácil e 2 para o que considera mais difícil na língua inglesa:

- ler
- escrever
- falar
- entender

j. Já fez intercâmbio? Sim () Não ()

k. As aulas de inglês na escola podem ajudá-lo a superar as dificuldades com a língua inglesa? Sim () Não ()

l. Como você descreve as aulas de inglês em sua escola?

- dinâmicas: uso de filmes, música, etc
- apenas exercícios do livro

m. Qual a importância do inglês para a sua vida?

- ajuda a conseguir um emprego melhor
- útil para viagens
- útil para entender filmes, música e manuais
- prepara para vestibular
- não é importante

APÊNDICE D – Palavras do pré e pós-teste

Leitura em voz alta

Prezado(a) aluno(a),

Pronuncie, em voz alta, as palavras abaixo:

- a. mate – mate – about – banana
- b. ball – bale – balance – balloon
- c. bar – bare – car – care – carpet – careful
- d. met – meet – meat – pet – pete
- e. bit – bite – sit – site – fin – fine
- f. come – love – glory
- g. cut – cute – number – music

APÊNDICE E – Material pedagógico de intervenção

Exercício 1: Pratique o uso dos símbolos. Escreva os números de zero a dez, em inglês, colocando o nome dos números abaixo dos respectivos símbolos, de acordo com o som das vogais sublinhadas.

zero – one – two – three – four – five – six – seven – eight – nine – ten

/i/	/ɪ/	/eɪ/	/ɛ/	/æ/	/ɑ/	/ʌ/	/ɔ/
z <u>e</u> ro							

/ɜr/	/ɔ/	/ou/	/ʊ/	/u/	/aɪ/	/aʊ/	/ɔɪ/
		z <u>o</u> ro					

Exercício 2: Vamos trabalhar com as cores. Escreva os símbolos apropriados entre as barras, com base no quadro das vogais no item b, acima.

gr / / n

bl / / ck

bl / /

p / / nk

s / / lv / / r

wh / / te

y / / ll / /

br / / n

b / / ge

r / / d

p / / p / / l

g / / ld

gr / /

Exercício 3: Com base nas transcrições fonéticas, escreva o nome dos animais.

- | | | |
|--------------------|----------------------|-------------------------|
| 1. /'taɪɡər/ _____ | 7. /'tʃɪkən/ _____ | 13. /ʃɪp/ _____ |
| 2. /kaʊ/ _____ | 8. /'eɪləfənt/ _____ | 14. /'ræbɪt/ _____ |
| 3. /kæt/ _____ | 9. /'zɪbrə/ _____ | 15. /'laɪən/ _____ |
| 4. /bɜːd/ _____ | 10. /'kæməl/ _____ | 16. /'krɒkə,darɪ/ _____ |
| 5. /'tɜːki/ _____ | 11. /'mʌŋki/ _____ | 17. /'æli,geɪtər/ _____ |
| 6. /fɪʃ/ _____ | 12. /dʒɪ'ræf/ _____ | 18. /tʃɪmpæn'zi/ _____ |

Exercício 4: Em pequenos grupos, identifique as transcrições. Em seguida, escolha a palavra mais apropriada para completar as sentenças abaixo. O primeiro grupo a terminar a tarefa é o vencedor.

1. /ə'proutʃ/	5. /tʃeɪndʒ/	9. /pɪs/	13. /'lʌvərz/
2. /'kætʃ/	6. /'kʌntri/	10. /'ɪŋɡlənd/	14. /θæŋk/
3. /'ouərənd/	7. /'mʌðər/	11. /pʊl/	15. /pʊl/
4. /'yurəp/	8. /θɒt/	12. /aɪz/	16. /hɜːt/

- It's hot. Let's enjoy the _____.
- She _____ she had been invited.
- Let's _____ clothes to the party.
- He was _____ in the accident.
- Look at my _____.
- Hippies believed in love and _____.
- He _____ the door.
- Romeo and Juliet were young _____.
- _____ the chair, please.
- Brazil is a beautiful _____.
- That's a good way to _____ the problem.
- John Lennon was from _____.
- We're planning a tour around _____.

- n) Here. _____ the ball.
 o) Does your _____ work as a teacher?
 p) I'd like to _____ you for the Money.

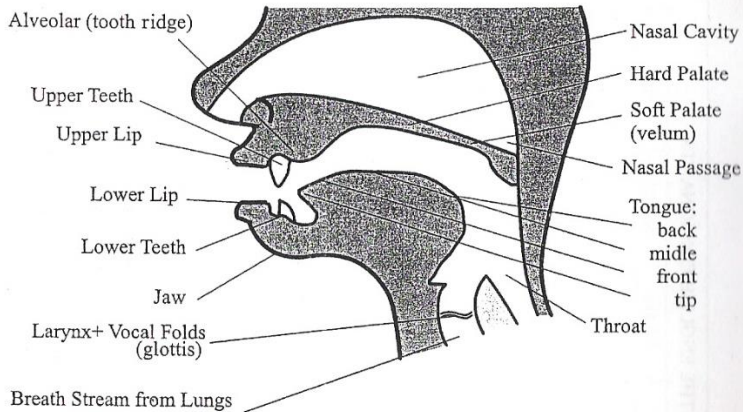
Quadro 6. O modo e o ponto de articulação das consoantes do inglês norte-americano padrão

			Bila- bial	Labio- dental	Inter- dental	Alve- olar	Pala- tal	Ve- lar	Glo- tal
Oclusivas: o ar é completamente bloqueado e em seguida liberado	Desvozeada	/p/				/t/		/k/	[ʔ] ¹
	Vozeada	/b/				/d/		/g/	
Fricativas: a saída do ar provoca fricção	Desvozeada		/f/	/θ/	/s/	/ʃ/			/h/
	Vozeada		/v/	/ð/	/z/	/ʒ/			
Africadas: o ar é bloqueado e sua liberação provoca fricção	Desvozeada					/tʃ/			
	Vozeada					/dʒ/			
Nasais: o ar é liberado pelo nariz	Vozeada	/m/				/n/		/ŋ/	
Líquidas: o ar não provoca fricção	lateral	Vozeada				/l/			
	retroflexa					/ɭ/			
	flape					[ɾ] ²			
Semivogais: a boca move-se de uma posição para outra	Vozeada	/w/					/j/		

1. O símbolo [ʔ] refere-se a um som que pode, às vezes, substituir o /t/. Por exemplo: that you know /ðæʔ yu: nou/.
2. Quando os norte-americanos falam palavras como water e lady, em que o “t” e “d” ocorrem em posição intervocálica, em sílaba átona,

os fonemas /t/ e /d/ geralmente sofrem variação alofônica, sendo pronunciados como [r]. Por exemplo: better /'bɛrər/ - metal /'mɛrəl/ - lady /'leɪrɪ/ - water /'wɔrər/.

3. O quadro abaixo do aparelho fonador foi utilizado para ensinar a nível consciente os gestos fonoarticulatórios do inglês norte-americano padrão.



Complete the statements below...

- analyzing the consonant chart;
- observing what you do with your mouth as you pronounce each sound;
- and looking at the illustration above.

Os símbolos fonéticos entre barras paralelas /θ/ and /ð/ registram os fonemas fricativos que se realizam como sons interdentaes. Tais fonemas [-voz] e [+voz] são representados no inglês pelo mesmo grafema “th”, gerando-se uma ambiguidade. Acresce que os dois fonemas não existem no PB, nem tão pouco o grafema que os representa, o que os torna mais difíceis para o aprendiz brasileiro, requerendo muito treinamento.

Exercício 5: Leia as palavras abaixo, observando a posição da ponta da língua entre os dentes bloqueando a passagem do ar.

thank - **thousand** - **thief** - **three**
something - **anything** - **everything**
north - **bath** - **mouth** - **birth**

Exercício 6: Leia este parágrafo em voz alta.

Three thin thieves thought it was possible to come in **through the bathroom window**. **Thief number one threw the rope** and climbed up; **thief number two** told number **three** to count to **thirty** and let go. **Thief number three** didn't know his **math**, counted to **thirteen** instead, and **both** fell into some **thorny** bushes below.

Exercício 7: Leia as frases abaixo, observando os sons conjugados.

truth or lie	a math evaluation	health insurance
↳	↳	↳
both of us	north and south	wrath of gods
↳	↳	↳
growth impediment	a birth announcement	wealth and wisdom
↳	↳	↳

Exercício 8: Contrastando a diferença de som, leia em voz alta as palavras nas colunas abaixo.

A
Inicial /s/ x /θ/
 sank - **thank**
 sink - **think**
 sin - **thin**

B
inicial /t/ x /θ/
 tree - **three**
 tick - **thick**
 true - **through**

C
inicial /f/ x /θ/
 fought - **thought**
 fret - **threat**
 free - **three**

D
final /s/ x /θ/
 mass - **math**
 pass - **path**
 mouse - **mouth**







E
final /t/ x /θ/
 tent - **tenth**
 Matt - **math**
 boot - **booth**

F
final /f/ x /θ/
 oaf - **oath**
 deaf - **death**
 miff - **myth**

Exercício 9: Contrastando a diferença de sons, leia em voz alta as palavras abaixo. Note que, ao articular o som inicial das palavras da coluna à esquerda, sua língua toca seus dentes superiores, ao passo que, na articulação do som inicial das palavras da coluna à direita, sua língua está entre os seus dentes superiores e inferiores.

/d/		/ð/
day	-	they
dough	-	though
doze	-	those
den	-	then
dare	-	there

Exercício 10: Leia estas frases, observando os sons conjugados.

breathe in 	bathe Ellen 	with attention 
breathe out 	bathe Adam 	with envy 

Exercício 11: Leia este parágrafo em voz alta.

These are my mother, my father and my brother. Although they don't look like me, there are many ways in which we are similar. They are trustworthy and they never tell each other lies. Clothing is rather unimportant to them, and they believe it's what inside that counts. And the best of all, they live in another country, so there is no way we can bother each other!

Exercício 12: Compare e pronuncie as palavras abaixo, observando o contraste entre o som não-vozeado na coluna à esquerda com o som vozeado na coluna à direita.

/θ/	/ð/
teeth	to teethe
mouth	to mouth
thigh	Thy
ether	Either
north	Northern

Exercício 13: Combine as palavras conforme suas transcrições.

- | | | |
|-----|---------|----------------|
| 1. | ether | a. ___ /ðei/ |
| 2. | thigh | b. ___ /θif/ |
| 3. | though | c. ___ /ðɪs/ |
| 4. | thief | d. ___ /ðoʊ/ |
| 5. | teeth | e. ___ /θɔt/ |
| 6. | they | f. ___ /tiθ/ |
| 7. | either | g. ___ /ðoʊz/ |
| 8. | those | h. ___ /'iθɔr/ |
| 9. | thought | i. ___ /'iðɔt/ |
| 10. | this | j. ___ /θaɪ/ |

A articulação dos fonemas nasais /m/, /n/ e /ŋ/, em posição final de sílaba ou palavra em Inglês, é muito difícil para o aprendiz adulto falante nativo do PB, porque ferem as regras fonotáticas, uma vez que não existem em coda: é preciso desautomatizar os esquemas fonoarticulatórios, o que só consegue com o ensino consciente, seguido de muita prática. Portanto, muito exercício consciente é necessário para que o aprendiz consiga articulação adequada do som que realiza tal fonema, representando pelos grafemas “m”, “me”, “mp” em *aim – come – Rome – them – some – Tom – something – temperature – lamp*.

Exercício 14: Leia, em voz alta, as palavras abaixo em que o /m/, no final de palavra ou de sílaba, é produzido pelo movimento bilabial (tocando-se os lábios). Observe que a letra “e”, em final de palavra, não é pronunciada, pois se trata de um grafema dígrafo no inglês: “me” → /m/:

system – dream – comfortable – camcorder – name – rhyme – chimney – dime – him – himself – themselves

Exercício 15: Leia em voz alta as sentenças abaixo, observando que os lábios têm que se tocar na articulação do /m/ em qualquer posição, inicial, medial e final de sílaba ou de palavra.

My **home** is **comf**ortable.

Chewing **gum** is **some**thing I hate.

Use the **zoom** in order to see the **game**.

The **Lamb** was eating the **cream**.

Exercício 16: Leia as sentenças abaixo, observando o ligamento de sons.

Model: **Sam** is my friend.

You: **Sam** is my friend.

Model: **Jim** is my friend.

You: **Jim** is my friend.

Model: Here.

You: **Jim** is here.

Observe como a segmentação da pronúncia realmente ocorre:

Ji-miz-my-friend.

Ji-miz-here.

Exercício 17: Leia as frases abaixo ligando os sons.

dream of **Coliseum** in

calm and

lime ice **cream**

Rome in **atrium** of

cream and

consume a lot

Exercício 18: Leia este parágrafo em voz alta. Observe o comportamento do /m/: ele é sempre bilabial e se junta à vogal da palavra seguinte.

I **dream** of taking **my** **cam**corder to **Rome** in the **autumn** to **film** the **Coliseum** in **Novem**ber. **From** the **atrium** of **my** hotel I would **examine** the **customs** of the **Romans**. How **calm** and **com**posed I would **become**! I would **consume** a lot of **lime** ice **cream** and just enjoy life.

Observação: As letras *n* e *b*, em final de palavra e precedidas de /**m**/, não são pronunciadas. Assim, o *n* é silencioso nas palavras *hymn*, *damn*, *column*, *autumn*, cujo som final é [**m**]; o *b* é também silencioso nas palavras *comb*, *bomb*, *lamb*, *tomb*, *crumb*, *dumb*, *climb*, *numb*, *thumb*, cujo som final é [**m**]. Veja a transcrição fonológica dessas palavras abaixo:

“n” silencioso:

hymn	- /hɪm/
damn	- /dæm/
column	- /'kʌləm/
autumn	- /'ɔtəm/

“b” silencioso:

comb	- /koʊm/
bomb	- /bɑm/
lamb	- /læm/
tomb	- /tu:m/
crumb	- /krʌm/
dumb	- /dʌm/
climb	- /klaɪm/
numb	- /nʌm/
thumb	- /θʌm/

Exercício 19: Jim e Tom são arqueólogos. Leia o diálogo abaixo e sublinhe as letras silenciosas.

Jim: Tom, we have a problem: we have to **bomb** the **column** or we won't be able to get into the **tomb**.

Tom: Jim! We have to **comb** the field before we **bomb** it, or the walls will go to **crumbs** and we might destroy **something important**.

Jim: OK, Tom.

Repita a leitura do diálogo acima em pares.

2.2.2 A articulação de /n/

Pronuncie vagarosamente a palavra inglesa “no, no, no”. Observe que a ponta da sua língua toca na área interna de sua boca bem atrás de seus dentes. Agora, diga, em Português, as palavras *hífen* – *inveja* – *ensino*. Sua língua toca na mesma área quando você pronuncia o som [n] em Português?

Exercício 20: Pronuncie as palavras abaixo. Observe que sua língua deve tocar bem atrás de seus dentes frontais superiores toda vez que você

pronunciar o som [n]. Lembre-se que a letra “e”, átona, em final de palavra, não é pronunciada.

phone	conversation
one	only
unhappy	train

Segundo Godoy et al (2006), é importante observar-se que, em contraste com o Inglês, no PB, o [n] não ocorre em final de sílaba ou de palavra. No PB, a letra “n”, no final de uma sílaba ou palavra, geralmente nasaliza a vogal precedente, mas não representa o fonema /n/, articulado como uma consoante.

Na palavra *inseto*, por exemplo, não se pronuncia o /i/ + /n/, mas, por conta do “n”, o /i/ é nasalizado para /ĩsetu/. No Inglês, todavia, o /n/ sempre tem valor fonológico e sua realização sempre requer que a ponta da língua toque naquela área alveolar bem atrás dos dentes frontais superiores.

Exercício 21: Repita, em voz alta, as palavras seguintes, observando que a ponta da sua língua deve tocar na área alveolar, atrás dos seus dentes frontais superiores:

sun - fine - Jane - again - insane - green

Observe que o “e” é silencioso em *fine*, *Jane* e *insane*. Por isso é que se tem o final /n/.

Exercício 22: Pronuncie, em voz alta, as frases abaixo, observando o ligamento de sons.

an old man in white



bacon an(d) eggs



again an(d) again



in an(d) out



fine arts



an easy lesson in Arabic.



a coin of ten



a spoon of corn oil



the sun and the moon



Exercício 23: Ben loves the **number seven**. He has **seven** of everything.
Siga o modelo abaixo:

Model: art books

You: **Ben** has **seven** art books.



Model: armchairs

You: **Ben** has **seven** armchairs.



Exercício 24: Repita estes provérbios, em voz alta.

A **man** is **known** by his **friends**.

As **soon** as a **man** is **born** he **begins** to die.

A **friend** **in** **need** is a **friend** **indeed**.

No **man** is **indispensable**.

No **pain**, **no** **gain**.

One **man**'s loss is **another** **man**'s **gain**.

Lembre-se! Esta é a pronúncia real (sem os hífen, naturalmente):

A man is	=	a-ma-niz
As soon as	=	a-soo-naz

Exercício 25: Os aprendizes às vezes têm dificuldade de pronunciar o ditongo /ei/ + /n/. Tenha cuidado para não pronunciar /ε/ como em *get*. Assim, preste atenção e pronuncie as palavras abaixo:

plane / plain

Spain

complain

rain

main / mane

change

maintain

insane

train

danger

explain

Angel

Exercício 26: Leia em voz alta a sentença abaixo, extraída do filme *My Fair Lady*.

“The **rain** **in** **Spain** stays **mainly** **in** the **plain**.”

Exercício 27: Quando o /n/ vem antecedido de /t/ ou /d/, em sílaba átona, nenhum som vocálico é produzido. Porém, o próprio /n/ tem valor silábico, ou seja, de uma sílaba separada. Veja os exemplos:

eaten / ^l it̩n/	written / ^l rit̩n/	gotten / ^l gat̩n/
garden / ^l gɑ:d̩n/	pardon / ^l pɑ:d̩n/	didn't / ^l dɪd̩n̩t/

Portanto, este fonema é chamado /n/ silábico (bitten /^lbit̩n̩/). Neste caso, os sons que realizam os fonemas do /t/ e do /d/ são geralmente liberados pelo nariz. Você não precisa articular o som relativo à sílaba /n/, mas você tem que ser capaz de reconhecê-la. Observe que há um sinal diacrítico, colocado abaixo do [n] para marcá-lo com valor silábico.

Exercício 28: Leia em voz alta a sentença abaixo, observando o /n/ silábico:

He couldn't find the button hidden in the garden.

2.2.3 A realização do fonema /ŋ/

Pronuncie as palavras em Português: *manga – banco*, observando a posição da sua língua no final da articulação da primeira sílaba. Parando no final da articulação da primeira sílaba, você vai perceber que a parte posterior da língua vai de encontro ao palato mole (véu do paladar), exatamente no mesmo ponto da articulação do som inicial da sílaba seguinte [g] e [k].

Este fenômeno é chamado de antecipação, pois o trato vocal se prepara para o gesto do som seguinte. Em inglês, porém, a consoante nasal representada pelo grafema “n” é efetivamente pronunciada, isto é, o [N], seguido de [k] ou [g] é pronunciada /ŋ/, mas o fonema representado pelo grafema “g”, em posição final, não é realizado.

Exercício 29: Leia em voz alta as palavras contrastivas abaixo, observando que o fonema representado pelo “g” final não é pronunciado:

sun/son	sung	sunk
ban	bang	bank
ran	rang	rank

thin	thing	think
done	dung	dunk
win	wing	wink

Exercício 30: Leia em voz alta as frases abaixo, observando a diferença sonora do fone que representa o grafema [n].

sin a lot	ran up	win a fortune
sing a lot	rang up	wing a fortune

Exercício 31: Leia em voz alta o texto abaixo, articulando o som de [ŋ] antes dos grafemas “g” e “k”. Em seguida, sem consultar o texto, fale, em inglês, sobre o que você lembra sobre a história.

The **king** ran as if he had **wings** when the telephone **rang**. The queen was **traveling** to a neighboring **kingdom**, and the **king** missed her tremendously. The **king** was **thankful** she called. It was a most unhappy conversation, though, as the queen had fallen in love with the **young** prince and she was **thinking** of **living** in his **towering** castle. The **king** moaned and groaned, but the queen did not return to his **kingdom**.

O fonema representado pelo grafema “g” não é realizado quando ocorre em final de radical de verbo, seguido de sufixo. Por exemplo, *hanger, singer, longing, banging, bringing*. Nos outros casos, o fonema representado pelo grafema “g” é realizado, como [g] ou [dʒ]. Veja os exemplos abaixo:

/g/	/dʒ/
anger	stranger
longer	plunger
hunger	challenger
stronger	danger

Observe a diferença de som no fonema representado pelo grafema “g” nas palavras abaixo:

A	B	C
singer	finger	ginger
[ˈsɪŋər]	[ˈfɪŋgər]	[ˈdʒɪndʒər]

No exemplo em A, o sufixo *-er* é um morfema preso, que se adiciona ao morfema livre *sing* (verbo) para formar o substantivo *singer*. Em B, a palavra *finger* é um substantivo simples, portanto, constituído por um morfema livre, o que ocorre também em C.

Exercício 32: Combine as sentenças com as figuras.

/fə'netik fɔr fə'netika/

Match the sentences and the pictures.

1. ()



2. ()



3. ()



4. ()



- a. /ðə læm klaimd ðə 'mauntɪ ənd faʊnd 'sʌmθɪŋ streɪndʒ/
 b. /wʌn kyʊ:t læm dri:md əv ən 'eɪndʒəl 'kʌmli 'sɪŋɪŋ ɪn ðə reɪn/
 c. /ə 'tʃɑ:rnɪŋ læm wəz 'i:tɪŋ aɪs kri:m ən ðə 'deɪndʒərəs rɪm əv ðə 'mauntɪ/
 d. /ðɪ 'eɪndʒəl wəz 'kʌmɪŋ 'sevən læmz ən ðə 'mauntɪ/

- [ðə læm klaɪmd ðə 'maʊntɪ ənd faʊnd 'sʌmθɪŋ 'streɪŋdʒ]
- [/wʌn kyut læm drɪmd əv ən 'eɪndʒəl 'kɑːmli 'sɪŋɪŋ ɪn ðə reɪn]
- [ə 'tʃɑːrmɪŋ læm wəz 'ɪtɪŋ aɪs krɪm ən ðə 'deɪndʒrəs rɪm əv ðə 'maʊntɪ]
- [ðɪ 'eɪndʒəl wəz 'kəʊmɪŋ 'sevən læmz ən ðə 'maʊntɪ]

2.3 Articulação da fricativa glotal [h] e da retroflexa alveolar [r]

O agrupamento feito por Godoy et al (2006), no estudo da articulação da consoante fricativa glotal [h] e da retroflexa alveolar [r] facilita a sistematização do tratamento dessas consoantes, porque possibilita ao aprendiz brasileiro entender o contraste entre a articulação dos sons relativos aos fonemas no português e no inglês.

2.3.1 Fricativa glotal [h]

O que acontece com o fonema /h/ do inglês para os falantes nativos do PB? Qual a diferença entre valores do grafema “h” no português e no inglês?

Exercício 33: Compare a grafia e pronuncie as palavras nas duas colunas abaixo. Contrastando o valor do grafema “h” em português e em inglês, qual a diferença entre os itens em A e em B?

A

Português	Inglês
Humor	Humor
Herói	Hero
Helicóptero	helicopter
Horrível	horrible
Hilário	hilarious

B

Português	Inglês
Honesto	honest
Hora	hour

Exercício 34: Pronuncie as palavras abaixo:

hi - **house** - **hill** - **hair** - **heaven** - **hello**
unhappy - **overhead** - **inhabitant** - **inherit**

Exercício 35: Pronuncie as sentenças abaixo:

The **happy** **hippie** **had** **horrible** **hair**.
 The **inhabitant** of New **Hampshire** **had** never **had** **ham** and eggs before.
 There's a **horrid** **haunted** **house** on the **hill**.
 In **Hartford**, **Hereford** and **Hampshire**, **hurricanes** **hardly** ever **happen**.

Exercício 36: O “h” é silencioso das seguintes palavras:

honor - heir - honest - hour - exhibit - exhibition - vehicle

Exercício 37: Pronuncie estas sentenças:

An honest man waited for an hour.
 An heir is an honorable guest.

Obs.: Antes de palavras cujo “h” inicial é silencioso, usa-se a forma “an” do artigo indefinido. Antes de palavra iniciada por “h” aspirado, usa-se a forma “a”.

an honest man
a helicopter

Exercício 38: Compare os sons, ao ler estas palavras:

ear	hear / here
ill	hill
it	hit
am	ham
eye / I	hi
eight / ate	hate

Exercício 38: Combine os itens da coluna da esquerda com os da direita.

- | | |
|--------------|----------------------|
| 1. honest | a. ___ [əg'zɪbɪt] |
| 2. homeless | b. ___ [vɪ'hɪkyələʊ] |
| 3. exhibit | c. ___ ['ænəst] |
| 4. exhale | d. ___ ['hʌni] |
| 5. honorable | e. ___ [ɛr] |
| 6. honey | f. ___ ['ʌnərəbl] |
| 7. vehicle | g. ___ [hɛr] |
| 8. vehicular | h. ___ ['hoomləs] |
| 9. heir | i. ___ ['vi:əkəl] |
| 10. hair | j. ___ ['ɛkʃeɪl] |

Exercício 39: Leia em voz alta o parágrafo a seguir, observando o som aspirado do grafema “h”.

Hugh and **H**arry are **h**umorists from **H**olland. **H**ugh is **h**ighly skilled at **h**at tricks, while **H**arry can tell **h**ilarious jokes. Once during a show in **H**awaii, **H**arry **h**it **H**ugh on the **h** forehead with a **h**ot dog. **H**ugh **h**id the **h**ot dog under **h**is **h**at and danced the **h**ula. It was a **h**uge success!

2.3.2 Retroflexa alveolar [r]

Pense na pronúncia do [r] no PB. É sempre o mesmo som? E qual é o comportamento do [r] no Inglês? É semelhante ao do [r] do Português?

Exercício 40: Pronuncie, vagarosamente, as palavras abaixo, prestando atenção ao modo de articulação do [r] no Inglês.

rose	arrive	garden	four
red	correct	free	car

O [r] do inglês é pronunciado de modo bem semelhante à variação linguística desse som usada em alguns lugares do interior de São Paulo e Minas Gerais, por exemplo. Ao imitar o modo de falar da população das mencionadas comunidades linguísticas, por exemplo, na expressão “porta aberta”, pronunciada vagarosamente, pode-se perceber um curvamento retroflexo da ponta da língua.

Agora, use o mesmo procedimento para pronunciar em inglês, por exemplo, a expressão “red rose”. Repita vagarosamente, observando o movimento articulatório na produção do som inicial dessas palavras.

Exercício 41: Pronuncie as palavras abaixo, observando o curvamento da sua língua para trás:

deer	care	sir	fire
card	heart	certain	hurt
road	real	repeat	red
brown	green	front	truck
problem	practice	three	skirt

Exercício 42: Leia em voz alta as sentenças abaixo, observando o modo de articulação do [r].

The road to **R**ome is dangerous in the winter.

December, January and February are summer months in the northern hemisphere.

Ricky **R**icardo was a character in a popular American TV program.

Rock ‘n’ **R**oll Party Queen is a song from Greece.

Exercício 43: Pronuncie as palavras abaixo, observando que a letra “w” é silenciosa. Assim, o primeiro som que se ouve é o [r].

wrong	write	wrap	wrist	wrinkle
-------	-------	------	-------	---------

Exercício 44: Repita as expressões abaixo, observando o ligamento de sons.

four indians ↘	dear Alice ↘	for us ↘
her umbrella ↘	ear engine ↘	fire escape ↘↗
wore a suit ↘	our insurance ↘	your Andy ↘

Exercício 45: Leia em voz alta esta carta, prestando atenção ao ligamento de sons.

Dear Alice,

Yesterday I had a very strange dream. I met four indians who had a problem with their car engine. One of them was trying to climb a fire escape to get to a person's apartment and use the phone. Another was sticking her umbrella in the engine to start it. The third wore a red dress and the fourth asked me, "Could you call our insurance company for us?" It was so weird!

Your Andy

Exercício 46: Pronuncie as palavras abaixo, contrastando os sons para a conversão dos grafemas "h" e "r".

home - Rome	hate - rate
hose - rose	head - red
hat - rat	hear - rear
hole - role	height - right
habit - rabbit	hide - ride
hair - rare	hope - rope

Exercício 47: Leia em voz alta e circule a palavra que corresponde ao contexto significativo da sentença.

1. Look! There's a hat / rat under the bed.
2. Hide / Ride the bicycle.
3. How do you know your height / you're right.
4. Can you smell that old hose / rose?
5. This is a hound / round dog.
6. That's an old habit / rabbit.
7. Home / Rome is the best place to be at night.
8. I prefer the head / red post.
9. Wow! This is really hair / rare.
10. He hated / rated his performance.

Exercício 48: Leia o nome destas canções:

House of the Rising Sun(The Animals)

A hard Rain's Gonna Fall (Bob Dylan)
 The Road to Hell (Chris Rea)
 Here Comes the Rain Again (Eurythmics)
 The Real Holy Place (Boogle Down Productions)
 Home of the Range (Disney)
 Raise Your Hands (Bom Jovi)
 Hurry Home (Jon Anderson)
 Red Hill Mining Town (U2)
 Ready to Go Home (10 CC)

Exercício 49: Leia o diálogo abaixo e, em seguida, escolha um(a) colega para seu interlocutor.

Harry: Hi, Ruth. I have to deliver a report at Mr. Ron Howard's house, and I don't know how to get there.

Ruth: Well, Harry, do you have the address?

Harry: Yes, it's at the corner of Hudson Road and Harris Road.

Ruth: Oh, I know the way. It's near Richards Hill. Turn right on Hippy Avenue, then right again after Richards Hill. Then take another right and you are there!

Harry: Thanks for the hot tip, Ruth.

2.4 Articulação da lateral alveolar [l] em final de sílaba e de palavra

O português tem a letra “l” em final de sílaba e de palavra, mas a maioria dos brasileiros pronuncia o “l” final com o som de [u]. Por isso, pronunciam *Braziu, *futebóu. Em inglês, porém, o “l” final é pronunciado como [l]. Pronuncie vagarosamente “la-la-la”. Observe que a sua língua toca a área alveolar, bem atrás de seus dentes frontais superiores.

Exercício 50: Repita as palavras abaixo, observando que a articulação do [l] requer que a ponta de sua língua toque a área alveolar, bem atrás de seus dentes frontais superiores.

kill	call	Brazil	tell
possible	bicycle	jungle	uncle
shelf	milk	twelve	old

Exercício 51: Pronuncie as frases abaixo depois do modelo.

all possible	small bicycle	in the middle of the table
In a little while	help old people	double trouble
whole article	fill the bottle	kill a bull

Exercício 52: O “l” é silencioso nas palavras a seguir. Pronuncie essas palavras, observando que o “l” é silencioso.

half – calf – talk – walk – chalk – would – should – could
balm – palm – calm – salmon – Lincoln

Exercício 53: Observe como se abrevia o tempo futuro. Pronuncie depois do modelo.

I'll	we'll
he'll	you'll
she'll	they'll

Exercício 54: Leia o diálogo abaixo em voz alta. Em seguida, faça as substituições na sequência acima. Observe o processo de ligamento de sons.

I'll eat it.



Model: he

You: He'll eat it.



Model: adore

You: He'll adore it.



Exercício 55: Repita a tarefa com ligamento de sons.

Brazil is ↓	people are ↓	careful about ↓	beautiful attractions ↓
travel on ↓	will enjoy ↓	will always ↓	ample environment ↓

Exercício 56: Leia o parágrafo abaixo, em voz alta, observando o ligamento de sons.

Brazil is a wonderful country for people to visit. People are always careful about choosing a travel destination, but if you travel on vacation or business, Brazil is the place for you. You will enjoy the beautiful attractions Brazil offers! You will always remember our ample environment and our beautiful beaches, our wildlife and our friendly people. Come to Brazil!

Exercício 57: Em par com um(a) colega, leiam em voz alta o diálogo abaixo, observando o ligamento de sons.

Jill: Randall, I feel like going to the mall. I want to get a beautiful jewel for Gail. She turns twelve next April. Can I borrow your wheels?

Randall: My wheels, Jill? My car is an original Beetle. I'll drive you if you like.

Jill: Wonderful! Is it possible you'll go shopping with me as well? I need your help to choose the most beautiful, incredible, and delightful jewel I can find.

Randall: You'll do all this for Gail? Wow, she's hell of a lucky poodle.

Exercício 58: Leia em voz alta as palavras nas colunas abaixo e observe a diferença que o som [l] faz nesse contexto.

so	soul
bow	bowl
go	goal
sewed	sold
road	rolled

Exercício 59: Quando o [l] ocorre em sílaba átona, seguido de [t] ou [d], nenhum som vocálico é pronunciado pela maioria dos falantes nativos do Inglês, mesmo que uma letra vogal apareça na forma escrita da palavra.

Esse som é chamado de [l] silábico (Godoy et al., 2006). Confira os exemplos abaixo:

hospital – middle – bottle – candle – total – needle

Exercício 60: Combine as transcrições com as definições. Em seguida, pronuncie os enunciados em voz alta.

- | | | |
|----|------------|---|
| 1. | [sku:l] | a. ___ the place where you go when you're sick. |
| 2. | ['dʒu:əl] | b. ___ complete |
| 3. | [tʃaɪld] | c. ___ you use it to sew |
| 4. | ['lɔɪəl] | d. ___ not big |
| 5. | [smɔl] | e. ___ a precious Stone |
| 6. | ['nɪd] | f. ___ a place where you study |
| 7. | ['hæspɪtl] | g. ___ not an adult |
| 8. | [həʊl] | h. ___ used to describe a dog |

2.5 Articulação dos stops – [p], [b], [t], [d], [k], [g]

No inglês, são denominadas *stops* as consoantes /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, porque em sua realização, elas interrompem o processo de saída do ar dos pulmões até ao momento em que o ar rompe o obstáculo.

Observações: (1) As consoantes /p/, /t/, /k/ são chamadas *não-vozeadas* [voiceless, em inglês], porque sua articulação não produz vibração nas pregas vocais. As consoantes /b/, /d/, /g/ são chamadas *vozeadas* [voiced, em inglês] porque sua articulação produz vibração nas pregas vocais.

(2) A principal diferença entre os sons *não-vozeados* e a sua contraparte *vozeada* é a aspiração que ocorre na articulação de [p], [t], [k], em posição inicial de palavra ou em início de sílaba medial tônica, mas não ocorre na produção articulatória de [b], [d], [g].

Exercício 61: Pronuncie os pares de palavras abaixo, observando a aspiração dos sons não-vozeados que contrasta com a não-aspiração dos sons vozeados. É importante registrar que se, por exemplo, a consoante [p] não for articulada com aspiração, como em *pill*, o falante nativo do Inglês pode entender como *bill*, porque os falantes nativos esperam que os *stops* não-vozeados sejam sempre produzidos com aspiração.

p ill	time	kate
bill	d ime	gate

Exercício 62: Repita as palavras, abaixo, com [p], [t], [k], em **posição inicial**. Lembre-se de que estes sons devem ser aspirados.

p en	tea	cat
p rice	true	cry
p lay	twin	close

Exercício 63: Repita, usando aspiração, as palavras abaixo, com [p], [t], [k], em sílaba medial tônica.

re p ort	obtain	become
ap p roach	att a ck	acc o unt

Exercício 64: Pronuncie as palavras abaixo, observando a diferença na sílaba tônica entre o substantivo [*noun*] e o verbo.

substantivo [<i>noun</i>]	verbo
re c ord	re co rd
ex p ort	ex po rt
di s count	di sc ount
im p act	im pa ct

Exercício 65: Quando a *stop* não-vozeada estiver em posição inicial de palavra, mas não for sílaba mais intensa, a aspiração é mais fraca. Confira nas palavras abaixo:

po s ition	co rr ect	ter r ific
po l ice	co nd uctor	to g ether

Exercício 66: Repita estas sentenças, aspirando [p], [t], [k], em posição inicial de palavra ou em posição medial mais intensa.

The cook is **putting** a **pie** on the **kitchen** table.

Tim **can't** **turn** on his **computer** on **Tuesday**.

Tell **Kate** the **price** of the **train** and **plane** tickets.

Pat tried to **come** to **Texas** by **cable** car.

Exercise 67: [p], [t], [k], precedidos de [s] não são aspirados. Repita esta sentença:

The **Spanish** **spy** screamed at the **skinny** **student**.

Exercício 68: /b/, /d/ e /g/ nunca são aspirados. Repita estas palavras:

b oy	d oll	g uy
em b r	ad b ore	ag g ain
b ring	d rink	g reen
b lack	d warf	g lad

Exercício 69: O “p” é silencioso nas palavras seguintes. Pronuncie-as, observando que o grafema subsequente ao “p” representa o primeiro som a ser articulado.

pneumonia	psychology	psychiatrist
cupboard	receipt	haspberry

Exercício 70: O “t” é silencioso nas palavras a seguir. Pronuncie-as ignorando o “t”:

listen	fasten	christmas
mortgage	castle	whistle

Exercício 71: O “k” é silencioso nestas palavras. Pronuncie-as ignorando o “k”:

knight	knife	knee	know
knock	knack	knit	knob

Exercício 72: O “b” é silencioso nestas palavras. Pronuncie-as ignorando o “b”.

dumb	thumb	plumber	climb	climber
bomb	lamb	tomb	debt	

Exercício 73: O “d” é silencioso nestas palavras. Repita-as ignorando o “d”.

Wednesday – handkerchief – handbag – handsome – handmade

Exercício 74: O “g” é silencioso nestas palavras. Repita-as silenciando o som “g”.

sign	assign	resign	design	campaign
gnome	gnu	gnat	gnaw	reign

Exercício 75: Tenha cuidado para, ao pronunciar uma palavra terminada em consoante oclusiva [stops, em inglês], não acrescentar uma vogal de apoio. Repita as frases abaixo parando ao emitir a última consoante.

He’s a cop .	This is Bob .
She’s eight .	He’s mad .
I’m sick .	Play tag .

Exercício 76: Em grupos de três, simule estar apresentando alguns amigos. Tome cuidado para não acrescentar uma vogal de apoio depois da consoante final.

A: **Bob**, this is **Jake**. **Jake**, this is **Bob**.
 B: Nice to meet you, **Jake**.
 C: Nice to meet you, **Bob**.

Exercício 77: Tome cuidado para não adicionar uma vogal de apoio depois de palavras terminadas pelos sons [p], [b], [t], [d], [k], [g], como nas palavras abaixo:

Pat – **Mike** – Fred – Janet – Kate – Margaret – Peg
 Violet – Alfred – **Clark** – David – Jack – **Bob**

Exercício 78: Às vezes os alunos confundem os sons [t] com [tʃ].
Pronuncie comparando as palavras abaixo.

Initial [t] x [tʃ]

two	-	chew
tease	-	cheese
tip	-	chip
tin	-	chin
tear	-	cheer
tea	-	chi

final [t] x [tʃ]

art	-	arch
beet]beat	-	beach
cat	-	catch
eat	-	each
Pete	-	peach
bent	-	bench

Exercício 79: Repita estas sentenças, observando o som do [t].

The teenagers teased the teacher.

That cat eats beet.

Tim wants two T-shirts.

Pete drank tea with his teacher.

Exercício 80: Às vezes os alunos confundem os sons [d] com [dʒ].
Pronuncie comparando as palavras abaixo.

[d] - [dʒ]

D G/J

deam	-	Jean
dear	-	jeer
deep	-	jeep
dig	-	jig
dim	-	gym
aid	-	age
bad	-	badge

Observação: No inglês americano, os fones [t] e [d], **em posição átona**, se transformam num flap [ɾ], ou seja, soam como o “r” do português em *arara*, nas seguintes situações:

- Entre vogais no meio da palavra: better, meadow;
- Entre vogais em verbos frasais: get up, hide out;
- Entre [ɾ] e um som vocálico no meio da palavra: party, birdie, forty;

- d. Entre [r] e um som vocálico em conexão frasal: part of the problem, art and history.
- e. Entre uma vogal e um [l] silábico: little, beetle.

Exercício 81: Considerando a explicação acima, pronuncie as palavras abaixo.

lady – metal – started – pretty – dated – computer – wedding

Em seguida, repita, em voz alta, as frases abaixo, observando a conexão frasal provocada pelo [t] e [d].

a lot of metal	put up with the lady	hit it again
at eight o'clock	needed it	hated us

Observação: Quando o “t”, em posição átona, vem depois de “n”, o “t” pode se tornar mudo. Observe que as duas pronúncias são aceitáveis nas palavras abaixo:

printer [ˈprɪnər] e [ˈprɪntər]
 center [ˈsɛnər] e [ˈsɛntər]
 twenty [ˈtwɛni] e [ˈtwɛnti]
 seventy [ˈsevəni] e [ˈsevənti]
 winter [ˈwɪnər] e [ˈwɪntər]

2.6 Articulação das fricativas labiodentais [f], [v], das fricativas alveopalatais [ʃ], [ʒ] e das africadas alveolopalatais [tʃ], [dʒ]

2.6.1 Os sons fricativos labiodentais [f] e [v]

Os sons [f] e [v] não representam muita dificuldade ao aprendiz brasileiro em termos de articulação, mas deve-se alertá-lo para não adicionar um som vocálico de apoio a esses sons em posição final de palavra, como em *wife* [waɪf] e *arrive* [əˈraɪv].

O fonema /f/ corresponde aos grafemas “f”, “ff”, “fe”, “ph” e “gh”, como nas palavras **if**, **off**, **wife**, **photograph** e **enough** e o fonema /v/ corresponde ao grafema “ve”, como nas palavras *live*, *move*, *cave*.

Exercício 82: Pronuncie as palavras abaixo, observando o número de sílabas das palavras nas duas colunas:

1 sílaba	transcrição	2 sílabas	transcrição
cough	[kʌf]	coffee	[ˈkɒfi]
stuff	[stʌf]	stuffy	[ˈstʌfi]
move	[mu:v]	movie	[ˈmu:vi]
wave	[weɪv]	wavy	[ˈweɪvi]
have	[hæv]	heavy	[ˈheɪvi]

Exercício 83: Observe o contraste entre *of* e *off*.

“of” = “əv”

I want a bowl of ice cream.



He needs a carton of eggs.



antes de vogal: “əv”

“of” = “ə”

I drank a cup of tea.



Give me a glass of milk.



Would you like a cup of coffee?



Antes de consoante: “ə”

“off” = sempre “ɔf”

Please turn off the TV.

Take off your shoes.

Exercício 84: Observe como a palavra *have* é pronunciada:

I have a book. ([hæv])

I have to go. ([hæf])

I should have gone. ([əv], igual a *of*)

2.6.2 Os sons fricativo alveopalatal /ʃ/ e o africado alveopalatal /tʃ/

O fonema /ʃ/ corresponde aos grafemas “**sh**”, como em **she**; “**s**”, como em **sugar**; “**ss**”, como em **issue**; “**ci**”, como em **social**; e “**ti**”, como em **action**. O fonema /tʃ/ geralmente corresponde ao grafema “**ch**”, como em **church**, mas pode também corresponder ao grafema “**t**” antes do grafema “**u**”, como em **picture**.

Exercício 85: Repita as palavras abaixo, observando que o fonema /ʃ/ corresponde a diferentes grafemas.

shop	shut	fish	rush
issue	pressure	insure	sure
special	ocean	efficient	social
nation	essential	initial	notion

Observação: Há palavras de origem estrangeira onde o grafema “**ch**” é pronunciado como [ʃ]. Veja, como exemplo, as palavras abaixo:

machine – chef – Chicago – mustache – parachute
champagne – Michigan

Exercício 86: Repita em voz alta as sentenças abaixo:

She wishes to cash her insurance money unsuspectingly.
Take a shower, wash your hair and shave before you meet Sheila.
Sugar is trash, but my machine surely needs it.
The chef assured Sean he had champagne on his mustache.

Exercício 87: Repita as palavras abaixo, observando que o fonema /tʃ/ corresponde aos grafemas “**ch**” e “**tu**”.

Church	child	chat	chunk
paycheck	bachelor	enchantment	challenge
future	situation	natural	furniture

Exercício 88: Pronuncie os pares de palavras abaixo.

/ʃ/ - /tʃ/	/ʃ/ - /tʃ/
share - chair	wash - watch
sherry - cherry	cash - catch
shoe - chew	wish - which/witch
shin - chin	bush - butch
ship - chip	mush - much
shop - chop	
sheep - cheap	

2.6.3 Os sons fricativo alveopalatal [ʒ] e o africado alveopalatal [dʒ]

Observações: (1) O fonema /ʒ/ não é muito comum em Inglês. Esse fonema ocorre principalmente em posição medial de palavra. Na escrita, ele geralmente aparece como o grafema “s” entre vogais, como em *pleasure, usual*. Ele também ocorre em posição final em palavras de origem francesa, como nas palavras *mirage, espionage*. O fonema /ʒ/ não ocorre em posição inicial de palavra, exceto na palavra *genre*, de origem francesa.

(2) O fonema /dʒ/ é muito mais comum e ocorre em todas as posições. Os grafemas a que esse fonema corresponde são “j”, como em *just*, “g” antes de “i” ou “e”, como em *giant* ou *general* e “d”, antes de “u” como em *gradual*.

Exercício 89: Repita estas palavras com [ʒ]:

Asia – casual – usually
 leisure – treasure – measure – closure
 illusion – confusion – television
 beige – massage – corsage

Observação: A palavra *garage* pode ser pronunciada de três formas diferentes: No inglês americano, [gə'raʒ] ou [gə'radʒ]. No inglês britânico, [ˈgærədʒ].

Exercício 90: Repita as sentenças abaixo com [ʒ]:

I met an Asian man and a Parisian girl on my trip to Indonesia.

Burt usually tests his vision.

Nancy treasures the moments of pleasure she gets when Tony massages her feet.

Exercício 91: Agora, repita estas palavras com [dʒ]:

just – joke – Germany – generous
 jet – adjust – engineer
 bridge – college – stage
 graduate – educate – gradual – individual

Exercício 92: Repita estas sentenças com [dʒ]:

John jotted down some joyful words in his Japanese notebook.

Jim's generation never wore jeans.

Jeff enjoys orange juice and jam.

Education is important to the graduate student.

Em inglês, os fonemas /t/ e /d/ se realizam como [tʃ] e [dʒ], respectivamente, toda vez que uma palavra termina nos grafemas “t” e “d”, seguidos de “y”.

Exercício 93: Repita as frases abaixo, observando a mudança do som [t] para [tʃ] e de [d] para [dʒ].

[tʃ]

what you do

that you can

at your time

about you

[dʒ]

need you

would you do

bide your time

guide you

Às vezes, porém, alguns falantes preferem pronunciar essas juntas usando o som glotal [ʔ], que é um som formado pela ruptura brusca do fechamento nas pregas vocais. Repita as frases abaixo, observando a diferença de som.

Exercício 94: Repita as frases abaixo, observando a mudança do som [t] e [d] para [ʔ]:

[ʔ]	[ʔ]
what you do	need you
that you can	would you do
at your time	bide your time
about you	guide you

2.7 Articulação das fricativas alveolares [s] e [z]

O motivo por que o aprendiz brasileiro tende a confundir a pronúncia de palavras comuns do inglês, tais como *basic* /'beɪsɪk/ e *fantasy* /'fæntəsi/ é porque o grafema “s” em posição intervocálica no português sempre representa o fonema /z/, então, a tendência vai vozear o grafema “s” nesta posição, no inglês.

Todavia, no inglês, o valor do grafema “s” em posição final de vocábulo (que pode ser a marca de terceira pessoa do singular de um verbo ou a marca de pluralização ou de possessividade de um nome, depende do contexto precedente. O que varia nas duas línguas é a direção do condicionamento.

less complicated	less important
[les 'kæmplɪkeɪtɪd]	[les ɪm'pɔ:tənt]

Exercício 95: Pronuncie estas palavras que terminam em [s]:

yes – this – class – bus – address
 house – mouse – blouse
 increase – decrease – base – case

Observe a pronúncia da palavra *address*:

Substantivo: [ə'dres] ou ['ædres]

Verbo: [ə'dres]

Observe também que as palavras abaixo também são pronunciadas com [s]:

basic – basis – useful – useless – fantasy

Observe ainda a pronúncia do sufixo *-ous*. É pronunciado [əs], como em *famous, generous, glorious, courageous, various*.

O fonema /s/, representado pelo grafema “s”, no início de palavra no inglês, pode combinar-se com consoantes oclusivas, formando um cluster, o que é proibido no PB, representando um problema para o aprendiz brasileiro, uma vez que esse tipo de combinação não existe na língua portuguesa. Por isso, é natural que o aprendiz tenha a tendência de antepor ao fonema inicial /s/, representado pelo grafema “s”, quando no *cluster* uma vogal de apoio, além de desmembrar o *cluster*, criando uma nova sílaba. Então, muita prática é necessária para evitar essa transferência das regras fonotáticas do PB à L2.

Exercício 96: Pratique a pronúncia da inicial [s], repetindo sssss. Agora, faça o mesmo com as palavras abaixo:

sssstay – sssspeak – ssssmart

Exercício 97: Repita as palavras abaixo que começam com [s]. Elas são todas monossilábicas, portanto, tenha cuidado para não antepor uma vogal de apoio antes do [s].

smile – school – speak – stage
sleep – scale – sneeze
scratch – sprain – straight

Exercício 98: Os prefixos *dis-* e *mis-* são também pronunciados com [s]. Repita as palavras abaixo, observando o som [s]:

disappointed – disorder – disappear – disorganized – dishonest
misunderstand – misuse – misinform – misinterpret

Atenção: As palavras *disaster* e *disease* são pronunciadas com [z] porque *dis* não é prefixo nessas palavras.

Exercício 99: Repita estas sentenças, observando a pronúncia do [s]:

Yes, you misunderstood me. This guest is famous, but he won't receive special treatment.

I disagree on going to her house by bus.

The mouse ran down Stuart's student's house.

Exercício 100: Repita o texto abaixo, seguindo o modelo, como em *The house is special* = The hou sis pecial.

[sis]

O segundo [s] é um pouco mais longo.

The house is spacious.

Model: Bus

You: The bus is spacious.

Model: The bus is spacious. Spacial

You: The bus is spacial.

Exercício 101: O grafema “s” não é pronunciado nestas palavras:

aisle [aɪl] - island ['aɪlənd]

Arkansas ['ɑrkən,sɔ] - Illinois [ɪlɪ'ɔɪ]

Exercício 102: Repita estas palavras com o som [z]:

[z]

his – hers – theirs

does – was – says – is

resort – business – easy

whose – praise – because

Exercício 103: O grafema “ss” nestas palavras tem o valor de /z/. Repita-o, observando como se realiza no som [z]:

dessert – possessive – scissors – dissolve

Exercício 104: Embora não haja uma vogal escrita, o sufixo “-sm” é pronunciado como uma sílaba ([zəm]). Por exemplo, a única diferença

entre prism [ˈprɪzəm] e prison [ˈprɪzən] é o som final ([m] ou [n]): ambas têm duas sílabas.

Preste atenção para o acento secundário que precede ao sufixo nas palavras abaixo:

tour**ism** – commun**ism** – pessim**ism** – patriot**ism** – enthus**iasm**

Exercício 105: Pratique a pronúncia do som [z] nestas sentenças. Repita essas sentenças, observando o som [z]:

James is very possessive of his dessert.

Terror**ism** tries to dissolve capitalism.

Charles always does as he says.

These businessmen have enough ideal**ism** to build a resort.

Exercício 106: Repita estas palavras contrastivas:

[s]	[z]
ice	eyes
spice	spies
loss	laws
price	prize
face	phase
loose	lose
once	ones

race	raise
advice	advise
niece	knees

Exercise 107: A pronúncia de algumas palavras muda dependendo da classe de palavra a que elas pertencem. Pronuncie-as, observando a diferença de som [s] e [z].

Substantivo/adjetivo com final [s]	verbo com final [z]
Abuse	to abuse
use	to use
excuse	to excuse
house	to house
close	to close

Exercício 108: Circle os sons [s] e sublinhe os sons [z]. Em seguida, pronuncie as sentenças abaixo:

What's the **use** of buying it if you don't **use** it.

Close one of **these** windows and sit **close** to me.

Excuse us, but **this** isn't a good **excuse**.

You shouldn't **house** a pet in your **house**.

If you let it **loose**, you might **lose** it.

2.8 Articulação das semi-vogais [w] e [y]

O fonema semivogal /y/ é geralmente representado pelo grafema “y” em posição inicial de palavra. Esse fonema pode também ser escrito com o grafema “u” em posição inicial e medial de palavras, tais como *uniform* ou *confusion*.

Da mesma forma, o fonema semivogal /w/ é geralmente representado pelo grafema “w”, mas ele pode também ser escrito com o grafema “u” em posição medial de palavra, como em *quiet*.

Observações: (1) Preste atenção às palavras abaixo, observando os sons [y] e [w]:

Europe	uniform	quite	language
cure	year	equal	one
million	university	liquid	persuade

(2) A diferença entre os sons [y] e [i] e [w] e [u] é mínima do ponto de vista articulatório e perceptual, pois é apenas temporal: as semi-vogais são mais breves que suas homorgânicas vocálicas. Do ponto de vista

funcional, a diferença é grande, pois as semivogais não podem ocupar o centro silábico: são sempre margem, ao contrário das vogais que são SEMPRE centro silábico.

2.8.1: A articulação do [y]:

Exercício 109: Pronuncie as palavras abaixo, observando os sons [y]:

yesterday – yacht – yellow
 universe – unicorn – union
 cute – huge – confuse – curious

Exercício 110: Abaixo são apresentados outros grafemas para o fonema /y/:

view – few – pewter
 Europe – eucalyptus
 beauty – beautiful
 million – familiar – pavilion

Exercício 111: Repita as sentenças abaixo, observando a articulação do fonema /y/ representado pelos grafemas “y”, “u”, “eu”, “iew” e “eau”:

Yesterday there was a **huge** confusion on my **yacht**.
Eugene is **curious** about **European** political **views**.
Muriel get **furious** when people **argue** over **beauty**.
A unicorn is a **cute** and **pure** individual.

Observação: As palavras *umbrella* e *unicorn* começam com o mesmo grafema “u”, mas, quando ocorrem em sintagmas nominais, a forma dos respectivos determinantes é diferente. Por exemplo, em **an umbrella** e **a unicorn**, a diferença deve-se ao fato de a palavra *umbrella* começar pelo fonema /ʌ/, que requer a forma **an** para o determinante, ao passo que a palavra *uniform* requer, como determinante, a forma **a** porque começa pelo fonema semivogal /y/. Portanto, o que determina a forma do determinante (artigo indefinido) é o fonema: trata-se de homógrafos (“u”) não homófonos (/ʌ/,/y/).

Exercício 112: Compare as letras iniciais dos substantivos abaixo e seus respectivos valores, pronunciando-os em voz alta e verificando como determinam a forma do determinante.

an **unc**le – a **un**ion
 [ən 'ʌnkəl] - [ə 'ju:niən]
 an **egg** – a **euc**alyptus
 [ən 'ɛg] - [ə yu:kə'liptəs]

Observação: Devido ao modo como os livros de gramática ensinam o uso de *a x an*, os alunos geralmente são induzidos a pensar que isso é uma regra gramatical e que palavras, tais como *hour* e *university*, são exceções, mas, na verdade, se considerarmos os respectivos fonemas, não há nenhuma exceção à regra.

Exercício 113: O [y] não é difícil para o aprendiz brasileiro pronunciar, exceto quando ele vem antes de [i:] ou [ɪ], porque são sons muito parecidos. Palavras como *year* e *ear* geralmente provocam certa confusão para a articulação do aprendiz brasileiro. Assim, para facilitar o processo de articulação, tente repetir os sons: ya-ye-yi. Em seguida, diga ya-ye-year. Repita o procedimento com as palavras abaixo:

[yi:] - [yi:] - yeast – yield
 [yɪ] - [yɪ] - year – yearbook – Yiddish

Exercício 114: Repita estas sentenças:

Yuri signed his yearbook in Yiddish.
 Ulysses used a lot of yeast last year.

Exercício 115: Repita várias vezes estas palavras, observando a diferença entre os sons:

ear – year

Exercício 116: Complete as sentenças abaixo usando a forma correta de *ear* e *year*. Em seguida, pronuncie cada sentença, observando a diferença entre essas duas palavras.

1. Donkeys have long _____.
2. 1966 was a beautiful _____.
3. When you take a shower, don't forget to wash your _____.
4. Van Gogh had only one _____.
5. I've been living in São Paulo for many _____.
6. My son has been at school for three _____.
7. When you swim, protect your _____.
8. 365 days is the same as a _____.

Exercício 117: Observe que as palavras abaixo têm duas pronúncias possíveis:

		[yʊ:]	[u:]
[n]	new	[nyu:]	[nu:]
[t]	student	['styʊ:dənt]	['stu:dənt]
[d] + [y]	duty	['dyu:ti]	['du:ti]
[s]	consume	[kən'syʊ:m]	[kən'su:m]
[θ]	enthusiasm	[en'ðyʊ:zɪ,æzəm]	[en'ðu:zɪ,æzəm]

Observação: [yʊ:] é geralmente usado pelos falantes ingleses, ao passo que a maioria dos falantes do inglês americano usa [u:].

2.8.2 Articulação de [w]

Como já mencionado, o fonema /w/ é geralmente representado pelo grafema “w”, em posição inicial, medial e final de palavra, mas pode também ser escrito com o grafema “u”, porém apenas em posição medial, como em *quiet*.

Exercício 118: Repita as palavras abaixo, observando a articulação do som [w].

what* - wild – well – where*
awake – overweight – swing – dwarf – twin

quick – quis – language – persuade

Exercício 119: Repita as sentenças abaixo, observando a pronúncia do [w].

The **w**ild lingu**is**t in**q**uired about the **g**uacamo**l**e.
Beware of your **w**aist – you’re a little over**w**eight.
The **t**win **d**warfs **s**wung on the **s**wing.

Observação: Tal como em [y], a articulação de [w] não constitui uma grande dificuldade para o aprendiz brasileiro, exceto quando ele ocorre antes de [u:] ou [ʊ] porque são sons muito parecidos.

Exercício 120: Repita as palavras abaixo, observando o som do [w]:

would/wood – wool – wolf – woman

Observação: Preste atenção à grafia da palavra *one*. Ela soa igual ao passado do verbo *win*, *won*. Confira na transcrição abaixo.

one = won [wʌn]

once [wʌns]

Exercício 121: Repita estas frases.

would you?
one woman
once a wolf
wood or wool?

Exercício 122: Leia em voz alta o texto abaixo, observando a pronúncia do [w].

Once upon a time, there **w**as a **w**oman and a **w**olf. The **w**oman **w**anted to skin the **w**olf to make a **s**wearer, and the **w**olf **w**anted to eat up the **w**oman. **O**ne **w**inter day, the **w**olf and the **w**oman met under a **w**illow tree. They looked at **o**ne another for **o**ne minute. Then the **w**olf said, “I’m hungry. That’s **w**hy I want to eat you.” The **w**oman said, “I’m cold. That’s **w**hy I want to skin you.” The **w**olf said, “I can get some **w**ood for you and light you a fire. You’ll be **w**arm.” Then the **w**oman said, “I can cook for you

and you won't be hungry any more.” With that, they became lifelong friends, and lived happily ever after.

Observação: O grafema “w” é silencioso nestas palavras:

answer – sword
 who – whose – whole
 write – wrinkle – wrap
 wrist – wrong – wrestle

Exercício 123: Decifre a mensagem abaixo:

[wʌns yu: pɜː'sweɪd yʊə'pi:ən 'wɪmən tə wɛr 'sʌmθɪŋ ðə rɛst əv ðə wɜːld wɪl 'falu]

2.9 Articulação de [s] correspondente ao morfema sufixal “-s”

O morfema “-s”, no final de palavras, serve para marcar:

- Nos substantivos, o sinal de pluralidade e o caso possessivo;
- Nos verbos, a terceira pessoa do singular do tempo presente simples e as contrações verbais *is* e *has*.

Tanto como marcador de pluralidade e possessividade, para os substantivos, como marcador de singularidade ou de contração, para os verbos, o morfema “-s” é representado, na pronúncia, pela realização do fonema /s/, nos alofones [s], [z], ou [ɪz], dependendo do contexto fonético precedente em que o morfema, que se representa pelo grafema “-s” estiver inserido. Noutras palavras, a terminação soará vozeada ou não vozeada, dependendo do som que o antecede, ao contrário do português, em que a variação depende do som seguinte.

Assim, depois de um som vozeado (sonoro), acrescenta-se outro som vozeado [z]; depois de som não-vozeado (surdo), acrescenta outro som não vozeado [s]; e depois dos sons sibilantes [s], [z], [ʃ], [ʒ], [tʃ], [dʒ], acrescenta-se [ɪz].

Para melhor entendimento dos sons, observe o quadro abaixo:

Palavras terminadas em	Vozeados: Adiciona [z]	não-vozeados: Adiciona [s]	Sibilantes: Adiciona [ɪz]
Plurais	boys [bɔɪz]	cups [kʌps]	glasses [ˈglæsɪz]
Verbos, 3ª pess. sing. pres	lives [lɪvz]	takes [teɪks]	watches [ˈwɒtʃɪz]
Possessivos	girl's [gɜːlz]	student's [ˈstuːdnts]	Max's [ˈmæksɪz]
Contrações	she's [ʃiːz]	Jeff's [dʒɛfs]	judge's [ˈdʒʌdʒɪz]

2.9.1 O fonema /s/

O fonema /s/ é não-vozeado e, por isso, ocorre sempre depois de contexto não-vozeado. Por exemplo, as palavras abaixo terminam em sons não-vozeados. Assim, o som do morfema do plural e do possessivo, que se representa pelo grafema “-s” é [s]. Repita as palavras abaixo, observando o som [s]:

caps – lakes – kites – cuffs
Nick's – wife's – assistant's

Exercício 124: Repita estas sentenças, observando o ligamento dos sons.

Matt's plates are on the desks.



The vet's cats attacked my parrots.



The insects ate the president's books.



Jeff's invitation wasn't delivered because the cop's address was missing.



Exercício 125: Repita as sentenças abaixo seguindo o modelo:

Model: He never likes it.

You: He never likes it. = like sit (repetindo)

Model: (take)

You: He never takes it. = take sit

Model: He never takes it.

Exercício 126: Repita o exercício 3, novamente, acrescentando os verbos abaixo:

drink – hit – type – get – make – wipe – laugh at

Exercício 127: Trabalhem em pares. Monitorem um ao outro. Digam a forma contraída destes verbos na sentença. O som [s] é pronunciado em todos os casos.

Aluno A: Janet is away.

Aluno B: Janet's away. = Janet saway

Observação: Não esqueça que o verbo *has* só é contraído quando é verbo auxiliar.

The pilot has arrived.

The book is on the table.

My heart is Erick's.

Biff has amused me.

Mick is American.

My wife has eaten lunch.

The Pope has asked for peace.

The cake is old.

2.9.2 O fonema /z/

O fonema /z/ é vozeado e, por isso, ocorre sempre depois de contexto vozeado. Por exemplo, as palavras abaixo terminam em sons vozeados. Assim, o som do morfema do plural e do possessivo, que se representa pelo grafema “-s” é [z]. Repita as palavras abaixo, observando o som [z]:

days – cities – dogs – sons – cars

Joe's – girl's – boy's

Exercício 128: Repita estas sentenças, observando as contrações. Todas são pronunciadas [z]:

Sheila's arrived with Tim's aunt.

↪ ↪

My dog's eleven years old.

↪ ↪

The doctor's aide's assured me swimming's awesome.

↪ ↪ ↪

Jill's umbrellas are old.



Exercício 129: Lembre-se de que os substantivos terminados nas sibilantes ([s], [z], [ʃ], [ʒ], [tʃ], [dʒ]) formam o plural pelo acréscimo de [ɪz]. Repita as palavras abaixo, observando que o acréscimo de um som vocálico extra no plural provoca o surgimento de uma sílaba adicional na forma do plural.

1 sílaba	2 sílabas
blouse [s]	blouses [sɪz]
rose [z]	roses [zɪz]
watch [tʃ]	watches [tʃɪz]
bridge [dʒ]	bridges [dʒɪz]

Exercício 130: Leia as sentenças abaixo, observando que esses verbos monossilábicos se tornam dissilábicos na terceira pessoa do singular.

John never catches a cold.



Bob coaches eight teams.



Patty changes eleven blouses a day.



Sue passes out when she sneezes a lot.



Sid teaches algebra.



Dave watches all the games on TV.



Exercício 131: Pronuncie as palavras abaixo e escolha a coluna em que a palavra se encaixa.

	1 som adicional	1 sílaba adicional
passes		x
hopes	X	
kisses		
snake's		
goes		
massages		
Kate's		

catches		
caves		
judge's		
noses		
studies		

2.10 O sufixo “-ed” como marcador do tempo passado dos verbos

Exercício 132: Pronuncie os três grupos de verbos, marcando na respectiva coluna dos verbos o tipo de pronúncia do sufixo “-ed” como os sons ([t]), ([ɪd]), ou ([d]):

[?]	[?]	[?]
worked	begged / banged	painted
typed	arrived / bathed	wanted
watched	robbed / planned	aided
washed	played / seemed	hated

Observação: Estas são as pronúncias do sufixo “-ed”:

Verbos terminados em sons:

vozeados: [d]	não-vozeados: [t]	[t] ou [d]: [ɪd]
arrive [ə'raɪv]	look [lʊk]	need [ni:d]
arrived [ə'raɪvd]	looked [lʊkt]	needed ['ni:ɪd]
study ['stʌdi]	hope [hoʊp]	print [prɪnt]
studied ['stʌdɪd]	hoped [hoʊpt]	printed ['prɪntɪd]

2.10.2 O sufixo “-ed” representado na pronúncia pelo fonema /t/

O sufixo “-ed”, que marca o tempo passado dos verbos em inglês, se realiza, na pronúncia, como o som [t] em todos os verbos nas colunas abaixo. Observe que todos estes verbos são monossilábicos.

[t] → /p_#	[t] → /k_#	[t] → /f_#	[t] → /s_#	Zero → /ʃ_#	[t] → /ʒt_#
Stopped	talked	laughed	messed	crashed	matched
wiped	liked	stuffed	faxed	fished	watched
typed	picked	goofed	danced	wished	fetched

Exercício 133: Repita a forma de base e o passado dos verbos abaixo, observando que todas as formas são monossilábicas:

stop – stopped

wash – washed

dance – danced

watch – watched

look – looked

laugh – laughed

Observação: Estas palavras têm o mesmo som. São homófonas:

passed = past











missed = mist

packed = pact

guessed = guest

paced = paste

Exercício 134: Repita estas palavras. Observe que a juntura produz o som [t].

asked her to go  [t]	skipped on her way  [t]
picked a few flower  [t]	dressed up  [t]
fetcher her basket  [t]	talked her out of  [t]
walked a long way  [t]	relaxed a little  [t]
packed it with fruit  [t]	jumped a puddle  [t]

Exercício 135: Leia, em voz alta, o texto referente à segunda parte do conto de fadas *Little Red Riding Hood* [Chapeuzinho Vermelho].

Little Red Riding Hood **walked** a long way to her grandmother's house every day. One day her mother **asked** her to go there early in the morning, so she **fetcher** her basket, **packed** it with fruit and candy, and **skipped** on her way to the forest. She **picked** a few flowers, **jumped** a puddle or two and **relaxed** a little on the way, when a Big Bad Wolf **dressed** up as an angel **surfaced** from behind the bushes and **talked** her out of taking the path by the river.

Exercício 136: Em pares, repitam estas sentenças no passado, fazendo as mudanças necessárias. Observem a articulação do som [t] final ligando-o à vogal seguinte. Sigam os exemplos:

Student: He picks up his wife every day.
He picked up his wife yesterday.


[t]

1. I wish upon a star every night.

2. He works a lot every year.
3. She types a letter every day.
4. They watch a silly cartoon every morning.
5. We miss our friend every weekend.
6. We wash our clothes every Saturday.

Exercício 137: Em pares, combinem as colunas. Pronunciem o tempo passado como encontro consonantal. Por exemplo: [pt], [st]. Evitem adicionar uma sílaba extra.

- | | |
|------------|--------------------------------|
| 1. marched | () a. our car |
| 2. watched | () b. Everest's highest point |
| 3. kissed | () c. at the flowers |
| 4. saved | () d. one hundred Miles |
| 5. tipped | () e. Anna and Beth |
| 6. parked | () f. a boring movie |
| 7. coughed | () g. eight hundred dollars |
| 8. reached | () h. a lot |
| 9. looked | () i. a waiter |

2.11 O sufixo “-ed” representado na pronúncia pelo som [d]

O sufixo “-ed” nos verbos seguintes é representado na pronúncia pelo som [d].

Exercício 138: Repita os verbos nas colunas abaixo. Tenha cuidado para não adicionar uma sílaba extra.

[bd]	[gd]	[vd]	[md]	[nd]	[ld]
Bribed grabbed	jogged lagged	lived served	named climbed	opened trained	rolled smelled

[rd]	[zd]	[ðd]	[ɪd]	[dʒ]	vowel + [d]
Appeared	confused	breathed	longed	encouraged	cried

scored	raised	bathed	banged	merged	showed
--------	--------	--------	--------	--------	--------

Exercício 139: Pronuncie o tempo passado dos verbos abaixo, seguindo o modelo.

Model: save

You: saved [servd]

Model: saved

You: saved (repetindo)

beg – bang – arrive – rob – plan – play – seem – realize
change – call – share – massage – marry

Exercício 140: Em pares, pratiquem o tempo passado dos verbos abaixo. Em seguida, coloquem-os na coluna de acordo com o número de sílabas de cada verbo.

warm – stroll – prepare – prefer – open – love – live – hurry
disobey – devour – arrive – hum – worry

1 sílaba	2 sílabas	3 sílabas

Exercício 141: Leia a segunda parte do conto de fadas Little Red Riding Hood [Chapeuzinho Vermelho] e complete o parágrafo com o tempo passado dos verbos nas colunas acima.

Little Red Riding Hood (1) _____ as she (2) _____ along the path of the forest. She (3) _____ this path, and (4) _____ it to the one along the river, but her mother had (5) _____ her it was dangerous, as a Wolf (6) _____ in the area. She (7) _____ about the fact that she had (8) _____ her mother, but she (9) _____ no wolf. Meanwhile, the wolf had (10) _____ to Gradmother's house and (11) _____ there before Little Red.

Grandmother (12) _____ the door and was appalled to see a wolf standing there. The wolf (13) _____ grand mother and (14) _____ himself to attack Little Red.

Exercício 142: Confira suas respostas pelo gabarito apresentado. Em seguida, leia novamente o texto, observando as terminações em [d] e ligando essa terminação com a vogal seguinte quando apropriado.

Exercício 143: Sua mãe está lhe mandando fazer algumas coisas. Substitua os verbos seguindo o exemplo do modelo. Procure enfatizar o verbo!

Model: Change your shirt.

You: But I've already changed it!



[d]

Model: But I've already changed it!

You: But I've already changed it! (Repetição)

Close the window.

Stuff English.

Comb your hair.

Mail the letter.

Try the food.

Move your bed.

Order a pizza.

Bathe the cat.

Exercício 144: Pratique o tempo passado dos verbos abaixo, que terminam em [t] ou [d]. Os grafemas em “ed” são pronunciados como uma sílaba extra. Repita-os estalando seus dedos para cada sílaba:

1 sílaba	2 sílabas	2 sílabas	3 sílabas
last	lasted	accept	accepted
paste	pasted	subtract	subtracted
want	wanted	protest	protested
waste	wasted	elect	elected
list	listed	digest	digested

Exercício 145: Veja como são lidos os grafemas “t”, “d”, “id” antes de “ed”: quando o [t] e [d] ocorrem em sílaba átona entre vogais ou entre [r]

e uma vogal, são geralmente pronunciados como o flap [ɾ] no inglês americano. Repita os verbos abaixo:

hated – invited – visited
 added – needed – decided
 forwarded – recorded – supported

Exercício 146: Pratique estes verbos seguidos de “it”. Lembre-se de enfatizar o verbo.

I háted it. I néeded it. I recórded it. I suppórted it.

Exercício 147: Para muitos falantes nativos do Inglês, as palavras winner e winter têm a mesma pronúncia. O [t] pode ser omitido quando seguido de [n] uma sílaba átona. Compare:

I **printed** the document.
 Graham Bell **invented** the telephone.
 I never **wanted** to learn German.

Observação: Você não é obrigado a pronunciar estas palavras dessa forma, mas reconhecê-las no seu uso pelos nativos é importante.

Exercício 148: Os adjetivos que terminam pelo sufixo “-ed” não seguem esta regra. O sufixo “-ed” é pronunciado como uma sílaba extra. Repita os adjetivos abaixo, observando a pronúncia do sufixo “-ed” como uma sílaba extra.

Adjetivos de 2 sílabas: wretched – wicked – crooked – regged – naked
 Adjetivos de 3 sílabas: cross-legged - beloved

Exercício 149: Leia a última parte do conto de fadas sobre o Chapeuzinho Vermelho.

The wolf pretended he was grand mother and invited Little Red in. When Little Red noted that his eyes, ears, nose and mouth were too big, the wolf assaulted her. She shouted and expected to be heard by someone. A hunter decided to check what that noise was all about. He hunted down the wolf, wounded him and defended Little Red. The little girl almost fainted with joy when she saw that her grandmother was alive inside the

wolf, and she understood that her disobedience resulted in something terrible. She decided never to disobey her mother again.

Exercício 150: Leia o texto novamente acompanhando o seu modelo, prestando atenção ao som das terminações [ɪd].

Exercício 151: Pronuncie os verbos abaixo e, em seguida, circule a sua resposta de acordo com a terminação verbal.

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Landed – ended – aided | 5. Sentenced – marked – itched |
| a. [t] | a. [t] |
| b. [d] | b. [d] |
| c. [ɪd] | c. [ɪd] |
| 2. Waxed – cuffed – pushed | 6. Listened – answered – questioned |
| a. [t] | a. [t] |
| b. [d] | b. [d] |
| c. [ɪd] | c. [ɪd] |
| 3. Craved – spoiled – teathed | 7. Founded – cited – quoted |
| a. [t] | a. [t] |
| b. [d] | b. [d] |
| c. [ɪd] | c. [ɪd] |
| 4. Subbed – revealed – studied | 8. Developed – masked – locked |
| a. [t] | a. [t] |
| b. [d] | b. [d] |
| c. [ɪd] | c. [ɪd] |

Exercício 152: Identifique os verbos nestas transcrições e, em seguida, transcreva, abaixo do verbo, a sua forma passada.

plan	[plæn] [plænd]		[rɪ'læks]		[ni:d]
	[wɔ:f]		[ə'raɪv]		[hɜ:t]
	[θæŋk]		[rɪ'kɔ:d]		['meɪzər]
	[klaɪm]		[prə'test]		[brɪ:ð]

3 As vogais do Inglês

	Anterior	Central	Posterior
Alta	/i:/ as in tea /ɪ/ as in big		/u:/ as in blue /ʊ/ as in book
Média	/eɪ/ as in pay /ɛ/ as in get	/ɜr/ as in bird /ʌ/ as in but /ə/ as in <u>a</u> bout	/oʊ/ as in go
Baixa	/æ/ as in cat	/ɑ/ as in bar	/ɔ/ as in four

/aɪ/ as in my

/aʊ/ as in cow

/ɔɪ/ as in boy

3.1 O fonema *chua* /ə/ nas sílabas átonas

O fonema /ə/, no inglês, é muito importante e tem o nome de *chua*. O *chua* tem uma característica interessante: é o som mais fácil de ser produzido. Basta você abrir um pouco a boca, mantendo-a em posição neutra, e soltar a voz suavemente. Você estará pronunciando o [ə].

É importante reconhecer esse som e saber articulá-lo adequadamente, pois é o som mais frequente na língua inglesa, de acordo com a tabela de frequências dos fonemas do inglês (Gimson, 1980); o /ə/ aparece com uma frequência de 10,74%. O [ə] é tão frequente no Inglês que quase todas as sílabas átonas podem ser transcritas com esse som. Por exemplo, analisemos a palavra *available*:

[ə] [ə] [ə]
a v á i l a b l e (4 sílabas, 3 /ə/)

Exercício 153: Pronuncie as palavras abaixo e marque as sílabas mais fortes.

Brazilian

construction

jealous

minute proporcional

Quantos [ə]s você pode contar em cada palavra? Escreva o número de [ə] embaixo de cada palavra acima.

(2) Embora o [ə] seja o som vocálico mais frequente nas sílabas átonas, o som [ɪ] também pode ocorrer. Nas palavras abaixo, os dois sons, [ə] ou [ɪ] podem ser intercambiados.

[ə] [ɪ] [ə] [ɪ] [ɪ][ə] [ə][ə] [ɪ][ɪ]
 behind ou behind prefer ou prefer delicate ou delicate ou delicate

(3) Da mesma forma, o som [ʊ] também ocorre em sílabas átonas. Pode-se dizer, por exemplo,

[ʊ] [ə]
 today ou today

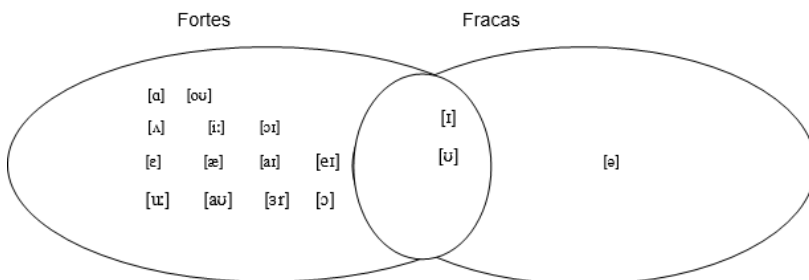
Observe que *you* [yu:] pode também ser reduzido para [yʊ] ou [yə], como em *See you!* [si: yʊ] ou [si: yə].

Alguns dicionários mostram possibilidades de opções de pronúncia, tais como as mostradas abaixo:

[ɪ] [ʊ] [ˈbyu:tɪfʊl]
 [ə] [ə] [ˈbyu:rəfəl]
 behind today beautiful

A escolha depende do falante, do dialeto [variedade linguística] ou até mesmo da situação. Quando as pessoas estão cansadas, com sono, ou alcoolizadas, elas poduzem muito mais [ə] porque é um som mais relaxado e, portanto, mais fácil de produzir.

Em resumo, isto é o que geralmente ocorre:



Observação: (1) O grafema “e”, no final de palavras tem o valor de zero, logo, não é pronunciado e, por isso, não compõe sílaba com a consoante precedente, como em *like* (uma sílaba) e *language* (duas sílabas).

(2) Línguas diferentes usam modos diferentes para mostrar hesitação e criar tempo para pensar. Em inglês, o [ə] é usado para essa finalidade e é mostrado na língua escrita como *uh*. Em português, uma das formas para cumprir essa finalidade, na linguagem oral, é prolongar o som final das palavras. Por exemplo, diz-se: Eu achooooo... Ele diseeeee... Por conta disso, o aprendiz brasileiro tende a transferir esse comportamento para o Inglês, obtendo um mau resultado: *I thinkiiiiiiii... His name iszzzzz*. Ao passo que os nativos usam o seguinte recurso: *I think... uh...*

Exercício 155: Pratiquem a hesitação com [ə]. Trabalhem em pares. Usem as perguntas abaixo para dar oportunidade ao seu interlocutor de dar respostas livres, porém com hesitação inicial. Sigam os exemplos abaixo:

I don't know... uh...
 Let me think... uh...
 Well, let's see... uh...
 I guess...uh...

1. Do you think computers will replace human beings in the future?
2. Who's the most wonderful person you know?
3. Where in the world would you like to spend the rest of your life?
4. Are you for or against same sex marriages? Why?
5. What's the best movie you have ever seen?
6. Was your city a better place to live 100 years ago?

3.2 Os fonemas /i:/ e /ɪ/

Devido à articulação do som [i] do português ficar entre o [i] e o [ɪ] do Inglês, muitos brasileiros não diferenciam esses dois sons do inglês e, por isso, por exemplo, pronunciam *seat* e *sit* da mesma forma. É importante distinguir esses fonemas porque cada um constitui uma palavra diferente.

Portanto, é de fundamental importância saber-se discriminar [i:] e [ɪ], respectivamente chamados de “i” longo e “i” breve, mas é também importante saber que há mais diferença, além da duração do tempo durante o processo de articulação; uma diferença está na articulação do [i:], que se realiza numa posição mais alta na boca do que a do [ɪ]; outra característica diferencial está no fato de o [i:] ser mais tenso do que o [ɪ].

Esse é o motivo por que, ao se tirar uma fotografia, costuma-se pedir ao fotografado para pronunciar a palavra “cheese”, simulando um sorriso. Esse tipo de articulação do [i:] provoca tensão muscular, ao passo que, na articulação do [ɪ] os músculos se relaxam e a boca retorna a uma posição neutra.

Observação: Preste atenção à pronúncia do [i:] e [ɪ] no quadro abaixo:

[i:]	eat	seek	sleep	beat/beet	bean
[ɪ]	it	sick	slip	bit	been/bin

3.2.1 O som [i:]

Exercício 156: Leia estas palavras com [i:]. Lembre-se de que esse som é longo e tenso; então, “sorria” ao pronúciá-lo.

feet [fi:t]	sea/see [si:]	eat [i:t]
tree [tri:]	beat/beet [bi:t]	each [i:tʃ]
knee [ni:]	meat/meet [mi:t]	speak [spi:k]

Observação: Note que, nas palavras acima, os grafemas correspondentes ao fonema [i:] são “ee”, “ea”.

Exercício 157: Observe que há outros grafemas para o fonema /i:/. Leia as palavras abaixo:

be	receive	believe
complete	conceive	achieve
he	seize	chief
even	ceiling	field
ego		piece

Egypt

Exercício 158: Estes são grafemas incomuns para /i:/

ski	machine	key
visa	chic	people
magazine	police	Phoenix

Exercício 159: Quando o [i:] ocorre em posição final, átona, não é tão longo quanto em posição inicial e medial, por isso, usa-se o símbolo [i], sem o (:), que indica o som longo. Repita estas palavras:

merry [ˈmɛri]	funny	money	movie	cecipe
pretty [ˈprɪti]	sunny	turkey	calorie	coffee

Exercício 160: Repita estas frases com [i:] e [ɪ].

believe me	an easy recipe
see the P olice	meet me at three
green wheat field	speak and leave
extremely windy	coffee or tea

3.2.2 O som [ɪ]

O som breve [ɪ] é mais semelhante ao “ê” do que ao “i” do português. A sequência comparativa seria:

[i:] inglês
 [i] português
 [ɪ] inglês
 “ê” português

Observação: Ao pronunciarmos o [ɪ], nossos músculos estão relaxados, pois este som é de duração breve.

Exercício 161: Repita estas palavras com [ɪ]:

if – big – did – sit
 visibility – insipid – timid

Exercício 162: Repita estas frases e pequenas sentenças:

a quick kiss
drink milk
sick fish

his trip
if it's ill
since spring

Did Nick miss him?
If Bill sings, Bill will win.
Tim is the sixth on his list.

Exercício 163: Analise as palavras dos exercícios 1 e 2, acima, e complete as afirmativas abaixo:

O som [ɪ] geralmente corresponde ao grafema _____ entre _____ ou em posição _____ seguida de uma _____.

Ao passo que [i:] pode corresponder a muitos grafemas diferentes. Assim, [ɪ] é mais fácil de identificar, pois, geralmente ocorre no padrão silábico CVC.

Exercício 164: Observe os grafemas em negrito nas palavras abaixo. Todos correspondem ao fonema /ɪ/.

The **businessman** in **England** was **guilty**.
The **busy** **English** **women** were **in** the **building**.
The **typical** system has **been** running **pretty** **quickly**.

Exercício 165: Já vimos que os grafemas “ee” e “ea” são tipicamente grafemas que correspondem ao fonema /i:/. Mas quando esses grafemas são seguidos do grafema “r”, o fonema muda para /ɪr/. Repita as palavras abaixo:

near [nɪr]	beer [bɪr]
clear [klɪr]	dear [dɪr]
cheer [tʃɪr]	sheer vs. shear [ʃɪr]
fear [fɪr]	peer [pɪr]

Também:

píer [pír]	mere [mír]
fierce [fírs]	here [hír]
weird [wírd]	severe [sə'vír]

Exercício 166: Repita estas sentenças:

The **beer** on your **beard** looks **weired**.
 My **dear**, don't **fear** and dry your **tear**.
 Don't **shear** the **deer** **near** **here**.

Observação: Algumas pessoas acham que não é importante preocupar-se com a diferença entre /i:/ e /ɪ/, porque o contexto se encarrega de resolver possíveis dúvidas. Essas pessoas podem estar certas, mas, leia as sentenças abaixo e tire suas conclusões:

I was in Honolulu looking at the sea admiring the view.
 I have no idea why a girl slapped me on the face when I said to her:
 What a beautiful [bitʃ]!

Once, I was at the mall, looking at bedspreads and linens, and I was really surprised to get a nasty look just because I said:
 Wow, look at this [ʃɪt]!

Observação: Palavras como *fit* e *feet*, *slip* e *sleep* se diferenciam por um som apenas. Eles são chamados **pares mínimos** [*minimal pairs*, em Inglês].

Exercício 167: Repita os pares mínimos abaixo:

[i:] – [ɪ]	[i:] – [ɪ]	[i:] – [ɪ]	[i:] - [ɪ]
feet – fit	cheap - chip	steal/steel - still	beat/beet - bit
peak - pick	eat - it	heal/heel - hill	least - list

Exercício 168: Repita o exercício acima em pares: articule o som [i:] e, em seguida, o som [ɪ], mas silenciosamente, sem produzir o som. Seu

colega terá que identificar cada som apenas observando a sua boca, dizendo “longo” ou “breve”, discriminando [i:] do [ɪ].

Exercício 169: Circule os grafemas que correspondem aos sons [i:] e o [ɪ] e sublinhe os grafemas que correspondem ao som [ɪ] nas sentenças abaixo:

Cindy and Rita are busy women, but they manage to keep fit.
 Will Peter sit and listen?
 Athletes wish the system weren't tricky.
 Please dear, be clear.

3.3 Os fonemas /ɛ/ e /æ/

Os aprendizes brasileiros geralmente têm problemas para distinguir os sons [ɛ] e [æ] do Inglês, pois o português tem um único som para o grafema “é”.

- _____ menos abertura
- _____ no meio
- _____ mais abertura

Assim, esta é a escala:

Menos abertura da boca: [ɛ] como em *egg*

Boca meio-aberta: “é” como em *pé*

Mais abertura da boca: [æ] como em *cat*

Para produzir os sons [ɛ] e [æ] do inglês, siga estes passos: Diga “é” em português. Em seguida, feche um pouco seus lábios e você estará pronunciando o som [ɛ]. Agora, abra bem a sua boca para dizer [a] em Português, mas não diga [a], diga “é”. Este é o som [æ].

Pratique.

[ɛ]
 “é”
 [æ]

abra a boca



3.3.1 O fonema /ɛ/

Vamos praticar o som que realiza o fonema /ɛ/. Lembre-se que [ɛ] não é tão aberto quanto “é” em português. Diga o som correspondente a “é”, feche um pouco seus lábios e repita [ɛ], [ɛ], [ɛ].

Exercício 170: Repita estas palavras. Este som é breve.

egg – ever – echo – end

Exercício 171: Repita estas frases com [ɛ].

where else	send ten bells
redneck	dress on the bed
get the test	led the men

Observações: (1) Examine as palavras nos Exercícios 1 e 2, acima, e complete a sentença:

O som [ɛ] pode ser escrito com a letra ____ entre _____, ou em posição inicial de palavra seguida de _____.

(2) O grafema “e”, em posição inicial de palavra, é pronunciado [ɛ] em palavras com mais de uma sílaba e se o [e] for mais forte e seguido de consoante.

Exercício 172: Repita estas palavras:

empty	energy	elbow
educate	engine	embassy

Exercício 173: Quando o [e] é átono, é geralmente pronunciado [ɪ] ou [ə]. Repita estas palavras:

en <u>á</u> ble	eff <u>í</u> cient	ex <u>á</u> mple
exc <u>ú</u> se	enc <u>ó</u> rage	em <u>é</u> rgency

Exercício 174: Aqui são apresentados alguns grafemas correspondentes ao fonema /ɛr/. Repita:

share	pair	tear
care	fair	bear
prepare	dairy	pear

Exercício 175: Nestas palavras, o fonema /ɛ/ é típico. Repita sua realização:

Any	heaven	again	says	friend	jeopardize
Many	bread	against	prayer	bury	leopard
	heavy	said	mayor	heir	Leonard
	weather			scarce	

Observação: *air* e *heir* são homófonos.

The **heir** conditioned his driver to keep his car **air**-conditioned.

Exercício 176: Alguns verbos mudam de [i:] para [ɛ] no passado simples. Repita:

[i:]	[ɛ]
breed	bred
feed	fed
sleep	slept
keep	kept
lead	led
leave	left
read	read

3.3.2 O fonema /æ/

Vamos praticar a realização do fonema /æ/. Lembre-se de abrir bem a boca para dizer [a], mas, em vez de [a], diga o equivalente a “é”. De fato, você pode notar que o símbolo /æ/ é a junção de [a] e [ɛ].

Exercício 177: Repita estas frases e pequenas sentenças com /æ/. Lembre-se que [æ] é um som longo.

sad fat man	Scratch my back.	Batman sang.
lack of ham	Pack your bag.	Chat with Dad.
mad black cat	The rat ran at last.	Sam can't be a bad man.

Exercício 178: Repita estas sentenças com /æ/, em posição inicial de palavra.

The **a**mbitious **a**mbassador was **a**ngry with the **a**mateur **a**mbulance driver.

The **a**gile **a**nchorman had no **a**libi for the **a**ccident.

Observação: Examine as palavras com /æ/ nos Exercícios 1 e 2, acima, e complete a regra:

/æ/ geralmente corresponde ao grafema _____ entre _____ ou em posição _____ seguida de uma _____.

Exercício 179: Repita estas sentenças com /æ/:

You can't catch salmon in flat land.

Adam can't stand dancing rap.

Pam is glad her cattle are in the pasture.

Don't laugh at my aunt's plaid cap.

Observação: Note: ant – é sempre [ænt].
aunt – [ænt] (inglês americano) ou]ant] (inglês britânico)

Exercício 180: Muitos verbos irregulares com [ɪ] fazem seu tempo passado com [æ].

ring [ɪ] - rang [æ]

Exercício 181: Mencione outros verbos que seguem essa regra:

[ɪ]	[æ]

Observação: Também: run [ʌ] - [æ]

Exercício 182: Pratique a conversação abaixo em pares, observando o som [æ].

Sally: Pam, you can dance, can't you?

Pam: I'm no professional dancer, but I can jazz and tap. Why do you ask, Sally?

Sally: Jack asked me to a dance, and he's a fabulous dancer. In fact, I drag as a fat cat, and I'm so embarrassed. I can't go unless I look attractive. Pam, you have to give me a hand!

Pam: I'll teach you all I can, Sally. Then we'll buy you some eye-catching pants. OK?

Sally: Thanks, Pam. You're a real pal.

Observação: A maneira mais fácil de diferenciar o som [ɛ] do [æ] é olhar para a boca do falante para ver que som está sendo articulado: o falante vai abrir bem sua boca para produzir [æ].

Exercício 183: Repita estes pares de palavras:

[ɛ] (breve)	[æ] (longo)
ten	tan
pen	pan
men	man
said	sad
bed	bad
send	sand

Observação: Trabalhe em pares. Articule uma das palavras acima silenciosamente. Seu colega terá que identificar o [æ] e o [ɛ] apenas olhando para o movimento da sua boca e dizer “longo” ou “breve”. Note que, se você mover seus músculos corretamente e observar a duração do processo articulatório, o som não precisa ser ouvido para ser identificado.

Exercício 184: Pronuncie as palavras nos grupos abaixo:

1	2	3	4
[i:]	[ɪ]	[ɛ]	[æ]
beat	bit	bet	bat
bead	bid	bed	bad
meet	mitt	met	mat
deed	did	dead	dad
keen	kin	Ken	can

Exercício 185: Pratique em pares as sentenças abaixo. Você pronuncia a sentença, usando apenas uma das palavras dadas como opção e seu colega circula a palavra que ele ouviu você pronunciar.

1. The vet / vat is in the barn.
2. The pen / pan is on the table.
3. I couldn't find bread / Brad.
4. My celery / salary is awful!
5. Where did you place the bet / bat?
6. This is what was really said / sad.
7. Try not to mix the sexes / saxes.
8. The men / man arrived.

Exercício 186: Trabalhe em pares. Escolha uma das possibilidades em cada questão e faça uma pergunta a seu/sua colega. Ele/ela tem que ouvir e dar uma resposta livre e apropriada, para demonstrar que o som foi identificado.

Exemplo: What do you use a pedal for?
 Paddle

- A: What do you use a pedal for?
B: To make a bike go.
A: What do you use a paddle for?

B: To play racquetball.

1. Do you know why he left? / laughed?
2. Why do you need a pen? / pan?
3. Why did the man / men run?
4. Who's going to marry Ellen? / Alan?
5. Where's the wonderful gem? / jam?

Exercício 187: Repita esta conversação com [æ] e com [ɛ]:

Ted: Hi, Alan. have you met Jack, the new manager?

Alan: I have, Ted. I guess Jack hasn't impressed you very well, has he?

Ted: Correct. He acts as if he's better than everyone else when we're by ourselves, and he pretends to be friendly when the general manager is present.

Alan: There's more. Jack asked Cathy, his secretary, to prepare his breakfast – eggs included – and yelled at her because she wasn't fast enough. Man, was Cathy mad!

Ted: Let's Just say a prayer so Jack won't last!

Exercício 188: Identifique as palavras e preencha com [ɛ] ou [æ].
Lembre-se das regras de grafia que você estudou.

- | | | |
|-------------------|---------------|--------------------------|
| 1. Ch[___]nce | 5. W[___]ther | 9. B[___]nk |
| 2. [___]lephant | 6. R[___]cipe | 10. P[___]ragr[___]ph |
| 3. chimp[___]nzee | 7. P[___]r | 11. H[___]vy |
| 4. h[___]ppen | 8. D[___]nce | 12. g[___]t tog[___]ther |

Exercício 189: Em grupos, complete o quadro abaixo usando palavras com [ɛ] e [æ].

mês	[ɛ] _____	país	[ɛ] _____
	[æ] _____		[æ] _____

animal	[ɛ] _____	parte da casa	[ɛ] _____
--------	-----------	---------------	-----------

[æ] _____

[æ] _____

comida [ɛ] _____

cor [ɛ] _____

[æ] _____

[æ] _____

objeto [ɛ] _____

lugar na cidade [ɛ] _____

[æ] _____

[æ] _____

3.4 Os fonemas /u:/ e /ʊ/

Os aprendizes brasileiros geralmente têm problemas para distinguir a diferença entre os fonemas /u:/ e /ʊ/ do inglês, pois o português não tem esta distinção. O grafema “u” do português pode representar um fonema bem semelhante ao /u:/ do inglês, mas este é mais longo.

Quando você realiza o fonema /u:/, seus lábios estão arredondados e os músculos da sua face estão tensos. Quando você realiza o fonema o /ʊ/, seus lábios não estão arredondados e os músculos da sua face estão relaxados.

3.4.1 O fonema /u:/

Exercício 190: Repita estas palavras com [u:]. Lembre-se que esse som é longo e tenso e seus lábios ficam arredondados.

flew / flu	soup	tooth
do	true	clue
June	soon	shoe

Observação: Observe estas palavras pronunciadas com [u:]: *tomb* [tu:m] e *super* [ˈsu:pər].

Exercício 191: Repita estas frases com [u:]:

Sue's boots
choose the fruit
super tool
zoo rules

a blue suit
chew your food
movie on Tuesday
Who will lose?

Exercício 192: Quando o [u:] for seguido de [l], às vezes pode-se ouvir um som chuí [ə] depois do [u:]. Repita as palavras abaixo:

fool	school	cool
pool	stool	rule

Exercício 193: Como vimos anteriormente, muitas vezes o som [u:] é precedido pelo som [y]. Repita as palavras seguintes com [yu:]:

few	argue	use
music	view	university

Exercício 194: Complete estas sentenças com palavras com [u:] ou [yu:].

1. Beth is in the living _____.
2. Old is the opposite of _____.
3. Think about the past, present and _____.
4. Witches fly on _____.
5. A lot is the opposite of _____.
6. One plus one equals _____.
7. Strong shoes with tall tops are called _____.
8. My favorite color is _____.
9. You can swim in the _____.
10. Don't lie. Tell me the _____.

Exercício 195: Pratique as frases e pequenas sentenças abaixo com [u:] e [yu:]:

Chew a **few roots**. **use** a **super scooter**.
 Brew **prune vermou**th. **group trouper**s
 to play **snooker** **glue ruler**s on your **shoes**.

3.4.2 O fonema /ʊ/

Lembre-se que o fonema /ʊ/ se realiza breve e relaxado.

Exercício 196: Repita estas palavras com /u/.

Possíveis grafemas:

“oo”	“ou” (modais)	CuC (?)	outros
good	should	put	woman
wood	would	bush	wolf
cook	could	sugar	
foot		butcher	
wool		full	

Observação: Preste atenção à pronúncia do [u] nas palavras: *put, push, cushion e bush* que frequentemente são mal pronunciadas.

Exercício 197: Repita estas palavras com [ʊr] e [yʊr]:

[ʊr]		[yʊr]	
poor	tour	cure	pure
sure	assure	curious	furious

Exercício 198: Repita estas sentenças observando o som [ʊ].

Pull the **hook** from the **pulley**.

The **wolf** is by the **bush**.

The **crook** is **putting** on a **hood**.

The **cook** needs **sugar** to make **cookies** and **pudding**.

Exercício 199: O tempo passado do verbo na sentença abaixo é pronunciado com [ʊ]. Reproduza as sentenças seguintes de acordo com o exemplo.

“I take the bus every day.”

He said he took the bus every day.

1. I shake the butcher’s hand.
2. I put on a hood to avoid the soot.
3. I stand up to greet Brooke.
4. I can go to the brook on foot.
5. I will push the poor wolf.
6. I look good.
7. I understand the cookbook.

Exercício 200: Repita estes pares de palavras:

[u:] - [ʊ]	[u:] - [ʊ]
pool – pull	who'd – hood
fool – full	shoed – should
suit – soot	wooded – wood/would
Luke – look	stewed – stood
cooed - could	

Exercício 201: Todas estas palavras são escritas com o grafema “oo”. A pronúncia [ʊ] é usada quando a última consoante for oclusiva e o [u:] diante das demais. “mood” e “food” são exceções. Compare.

[u:]	[ʊ]
broom	took
spoon	stood
moon	wool
room	look
mood	wood
food	foot
choose	cook
goose	good

Exercício 202: Repita estas sentenças com [u:] e [ʊ].

Brooke was in no mood to clean the room with a broom.

Woody looked at the good food Sue cooked.

Lou stood up and pushed the stool.

The cook always chooses the wooden spoon.

The wool boots are on the footstool.

Exercício 203: Pronuncie e escreva [u:] ou [ʊ] para completar as palavras abaixo. Lembre-se: se você arredondar seus lábios e alongar um pouco a articulação, você estará pronunciando [u:].

1. good [ʊ]
2. lose ____
3. woman ____
4. human ____
5. crooked ____

6. furious _____
7. fuse _____
8. hook _____
9. student _____
10. tomb _____
11. butcher _____
12. wolf _____

Exercício 204: Pratique a pronúncia dos nomes destes livros com [u:] e com [ʊ].

On **Food** and **Cooking**, by Harold McGee

Feeling **Good**: the New **Mood** Therapy, by David D. Burns

Curious George Visits the **Zoo**, by Alan J. Shalleck

The **True** Woman: the Beauty and Strength of a Godly **Woman**, by **Susan** Hunt

Push and **Pull** (**Rookie** Read-About Science), by Patricia J. **Murphy**

A Conspiracy of **Fools**: A **True** Story, by **Kurt** Eichenwald

Fool **Moon**, by Jim **Butcher**

Wolf, by Becky **Bloom**

New York Dead, by **Stuart** **Woods**

Exercício 205: Pratique esta conversação em pares.

A: I'm looking for a book: Fool Moon, by Jim Butcher.

B: Sorry, but we should be receiving Fool Moon next Tuesday. Would you like to choose another book?

A: Well, do you have Wolf by Becky Bloom?

B: Here it is. Would you like me to put it in a blue box?

A: Yes, thanks. It looks good!

Exercício 206: Usando os nomes dos livros acima, pratique esta conversação com um(a) colega. Use algumas das palavras do quadro abaixo para completar os diálogos.

good – should – could – would – poor – sure – new – true –
soon – super – school – cool

A: I'm looking for a book: _____, by _____.

B: Sorry, but we should be receiving _____ next Tuesday. Would you like to choose another book?

A: Well, do you have _____ by _____?

B: _____?

A: _____.

Exercício 207: Combine as sentenças com as transcrições fonéticas.

1. The food the fool cooked made me full.
2. The food the fool cooked was good.
3. The fool understood the good book.
4. The full moon looked truly good.
5. The fool understood he could move the book.
6. The fool threw the food into the brook.

- a. () [ðə fu:d ðə fu:l kukt wəz gud]
- b. () [ðə fu:l ˌʌndər'stʊd ðə gud buk]
- c. () [ðə fʊl mu:n lukt 'truli gud]
- d. () [ðə fu:l θru: ðə fu:d 'ɪntʊ ðə brʊk]

Exercício 208: Em pares, responda estas perguntas tão verdadeiras quanto possível. Comece suas respostas com If _____.

What would you do if...

- you were a good cook?
- you wanted to look good?
- you met a wolf in the woods?
- a woman pushed you?
- you needed a new suit?
- a poodle pooped on your shoe?
- you never understood anything at school?
- a fool drooled on you?

3.5 Os fonemas /ɔ/ e /ɑ/

O fonema /ɔ/, realizado como em *four*, e o fonema /ɑ/, realizado como em *bar*, não representam grande dificuldade de articulação para os aprendizes brasileiros porque esses fonemas são muito próximos dos fonemas referentes aos fonemas /a/, /o/ do português.

Exercício 209: Ponha as palavras a seguir na coluna apropriada do quadro abaixo, de acordo com os fonemas dos grafemas em negrito.

sergeant – talk – heart – call – bra – law – calm – war – author – guard

/ɑ/ como em bar	/ɔ/ como em four

3.5.1 O fonema /ɔ/

Observação: O fonema /ɔ/, em inglês, se realiza de forma semelhante ao fonema /O/ do português, mas /ɔ/ é mais longo, por isso, em *saw* e *só* não têm exatamente o mesmo som.

O fonema /ɔ/ corresponde a vários grafemas:

- [au] ou [aw] como em *daughter* e *law*
- [a] seguido de [l] ou [ll] como em *always* e *mall*
- [o] seguido de [ng] como em *wrong*
- [o] seguido de [ff], [th] ou [ss] como em *off*, *moth* e *cross*
- [augh] ou [ough] como em *caught* ou *thought*

Observação: As palavras acima podem também ser pronunciadas com [ɑ] em vez de [ɔ]. As palavras que são exclusivamente pronunciadas como [ɔ] são escritas como segue:

- “o” ou “oo” seguidas de “r” como em *or*, *four* e *door*.

Exercício 210: Pronuncie estas palavras com [ɔ].

auditorium	fall	long	floor	taught	coffee	across	war
awful	bald	wrong	pour	bought	office	loss	warm
dawn	walk	strong	store	fought	coffin	cloth	warn

Exercício 211: Repita estas sentenças.

The **Australian** horse has **fallen** on the **lawn**.

The **Austrian** officer had a **long talk** with his **daughter** in **August**.

The **bald** lawyer always put his **audio** books in the **drawer**.

The **audience** didn't **applaud** the **awful** **author**.
They **thought** they **saw** Doris **yawn**.

Observação: Compare estes pares de palavras:

[ɔ]	[ou]	[ɔ]	[ou]
bald – bold		cloth – clothes	

Exercício 212: Repita esta conversação. Trabalhe em pares.

Cory: Morning, **Laura**. Your landlord **called** at **four**. He wanted to **talk** about the **faucet**.

Laura: Finally! **Water** has been **pouring** **all** over my **floor**. My **daughter** has **fallen** and hit her **forehead** on the **corner** of the **drawer**.

Cory: That's **appalling**! You must have **fought** with the **landlord**!

Laura: I **warned** him I would **report** him to the **authorities**. He looked **bored** and returned to his **chores**. I was at a **loss** and just **bawled**.

Cory: What a **horrible** **story**!

Exercício 213: Responda estas perguntas sobre a história acima com respostas curtas. Todas as respostas contêm o som [ɔ]. Ao dar as respostas, não olhe para o texto.

1. Who called Laura?
2. What time did he call?
3. What did he want to talk about?
4. Who's Laura talking to?
5. What's pouring all over the floor?
6. Who has fallen?
7. Where has she hit her forehead?
8. Who did Laura want to report the landlord to?
9. How did the landlord look?
10. How did Cory describe the story?

3.6 O fonema /ɑ/

No PB, quando você está desapontado, você faz um som, ao produzir *Ah...* Este som corresponde ao [ɑ] do inglês, porque o [ɑ] é mais

longo que a realização do fonema /a/ do PB em sílaba forte. O fonema /ɑ/ do inglês geralmente corresponde aos seguintes grafemas:

- “o” entre consoantes (C o C) ou em sílaba inicial tônica, como em *pot* e *object*;
- “a” seguido de “r” (a + r), como em *start*;

Observação: Muitos brasileiros pronunciam as palavras escritas no contexto grafêmico “CoC” com o som [ɔ], que se aproxima da pronúncia padrão britânica. Você não precisa preocupar-se em mudar sua pronúncia. Mas é importante reconhecer essas palavras quando pronunciadas por falantes americanos, que frequentemente usam o som [ɑ].

Exercício 214: Repita estas frases com o som [ɑ] representado pelos grafemas “a + r”.

sharp and hard

a garden party

guard the park

Observação: Preste atenção para os grafemas silenciosos nestas palavras:

“u” mudo: guard [gard]

“l” mudo: calm [kam]

balm [balm]

palm [palm]

Exercício 215: Pratique estas palavras escritas no contexto grafêmico “CoC”, onde o grafema “o” é pronunciado como [ɑ], na pronúncia da maioria dos americanos:

lock the box	on the dot	hot object
shot the fox	body clock	got an Oscar
shopping for socks	odds and possibilities	pocket opera

Exercício 216: Aqui estão alguns grafemas típicos para o fonema /ɑ/:

father	sergeant	entree
bra	heart	entrepreneur
facade		ensemble
corsage		

Observação: A palavra *gone* pode ser pronunciada [gʌn] ou [gɔn], e ela não rima com *done* [dʌn].

Exercício 217: Repita estas sentenças com [ɑ].

Thomas is a popular doctor in Chicago.

Operator John disarmed the clock on the bomb in the box.

My father has gone to college in Colorado.

The cops parked their car in Harvard Yard.

Honestly, Bob is a problem toddler.

The sloppy rock star has a loft on our block.

Exercício 218: Leia este parágrafo e preencha os espaços em branco. Todas as palavras terão o som [ɑ].

Polly and Mark wanted to buy presents for their family, so they went to the shopping mall. Polly got a _____ of _____ for her father, but Mark just got _____. Polly got some _____ lotion for their mother, but Mark only got a cheap _____. Polly got a Barbie _____ for their little sister, but Mark only got a _____ of chocolates. Polly got a toy _____ for their little brother, but Mark only got him a pet _____. Polly shouted at Mark, “ _____! I’m _____! What are you going to get me, then? A _____?” Mark replied, “Right on the _____!”

Exercício 219: Após checar suas respostas com um colega, repita a leitura do texto em voz alta.

Exercício 220: Leia o diálogo abaixo sobre estrelas e filmes. Observe o som [ɑ].

A: Did Pierce Brosnan star in Sleep Hollow and Charlie and the Chocolate Factory?

B: I’m not sure, but I think that was Johnny Depp.

A: Have you watched any other film starring Johnny Depp?

B: Yes, in fact..., / No, but...

Exercício 221: Preencha os espaços em branco no texto abaixo com as palavras correspondentes às transcrições fonéticas apresentadas a seguir:

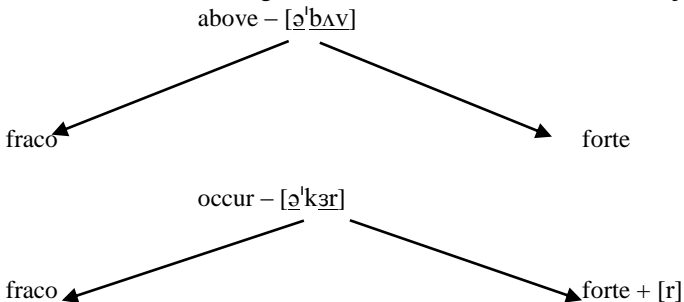
[bɒt]	[wɔːr]	[mɒl]
[blæk]	[ˈkæləɪz]	[rɪˈkɔːl]
[ˈprəməst]	[ˈdæləɪz]	[səʊz]
[prəm]	[ræk]	[dʒɔːrdʒ]

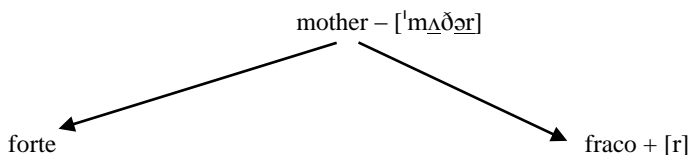
It was prom night, and all the seniors at St. _____ High School were very excited. There was going to be a _____ band, and they _____ to play all the most popular _____. Some of the girls spent thousands of _____ on their dresses, and boys _____ them the most beautiful corsages at the _____. All the boys _____ white _____ and ties and music could be heard all around the _____. It was a night they would _____ for the rest of their lives.

3.7 Os fonemas /ʌ/ e /ɜː/

Algumas pessoas se referem ao som [ʌ] como se fosse um shwa [ə] tônico. Também o [ʌ] é conhecido como “chapéu chinês”, devido a seu formato. Quando esse som é seguido do morfema -r, usa-se o símbolo [ɜː].

Há muita variação em relação à notação fonética dos sons [ə], [ʌ] e [ɜː]. Com a finalidade de simplificá-los, alguns autores não contrastam estes três sons e usam o [ə] para os três sons, independentemente de serem sons átonos ou fortes. Porém alguns dicionários mostram esta distinção:





Observações: (1) O aprendiz brasileiro geralmente não tem problema na articulação de [ʌ] e [ɜr]. O maior problema é a pronúncia de palavras comuns, em que outro som vocálico é usado no lugar de [ʌ] e [ɜr]. Observe onde está o problema:

[ʌ]
Exemplo: **country** - erro típico: [aʊ]

[ɜr]
firm - erro típico: [ɪr]

[ʌ]
pronunciation – erro típico: [aʊ], por causa do verbo to

[aʊ]
pronounce

(2) O problema de pronúncia é causado pela grafia, não pela articulação.

(3) Também, tenha o cuidado de não nasalizar esses sons, especialmente quando eles são seguidos das nasais ([m, n, ŋ]), pois os grafemas “m”, “n” representam consoantes nasais no inglês e não nasalizam a vogal precedente, como ocorre no português.

Exercício 222: Repita as palavras abaixo, que geralmente são problemáticas para a pronúncia de aprendizes brasileiros:

won	love	circle
trouble	color	work
country	tongue	word
culture	brother	firm

Observação: Preste atenção ao contraste dos sons nas palavras abaixo:

[ʌ] [ɑ]
mother father

[ʌ] [ɑ]
brother bother

Exercício 223: Repita estas frases e pequenas sentenças com [ʌ] e [ɜr]:

mother tongue	Come at once , jerk .
some courage	My company's in London.
the other firm	Search for the cup .
one first turn	There's just enough blood .
My country won.	My brother's pronunciation stunk!

Observação: Embora a palavra colonel não tenha nenhum “r”, é pronunciada da mesma forma que a palavra kernel, ['kɜrnəl]. Ex: *Colonel Saunders created the recipe for KFC.*

Exercício 224: Repita estas sentenças.

I heard the **hurt** bird at the **circus**.
Does a **worm** have a **tongue**?
Colonel Burns searched for the **hurt** insurgent.
Bert doesn't **earn** much money.

Observação: (1) A pronúncia do som [ɜrl], como em *girl* é difícil para o aprendiz brasileiro porque no PB o [l] não pode ser centro silábico, dito isoladamente. Além disso, alguns aprendizes acham que o [r] e o [l] têm que ser pronunciados na mesma sílaba, como um *cluster*, o que torna uma articulação impossível.

(2) É preciso muita prática para se conseguir uma boa articulação desses sons. Por isso, tente articular vagarosamente a palavra *girl*, pronunciando um som de cada vez: *girrrr-l*. Observe se sua língua toca na região alveolar para produção do som [l]. Tente novamente: **girrrr-l**. Agora junte os sons: *gir-l – girl* [gɜrl].

(3) A articulação da palavra *world* é mais problemática ainda porque aí o [l] é centro silábico da sílaba [l][d]: [r] + [l][d]. Para conseguir uma articulação adequada, siga o mesmo

procedimento. Pratique a pronúncia da palavra *world* articulando a sílaba [l][d] sozinha. Pronuncie bem vagarosamente articulando cada sílaba: wor-ld.

Exercício 225: Pratique estas palavras com [ɜrl], articulando a realização de cada grafema isoladamente na parte sublinhada.

pearl – curl – earl – twirl

Exercício 226: Repita estas sentenças:

The **earl's** girlfriend has **swirling curls**.

The **world** **twirls** and **twirls**.

The **earl** gave the **girl** the biggest **pearl** in the **world**.

Exercício 227: Pratique esta conversação em pares.

A: **Mother**, I love this **pearl** necklace.

B: **Girl**, don't you ask me to **purchase** you **one**. You're too **young** to wear **pearls**. Where in the **world** did you see **girls** with **curls** wearing **pearl** necklaces?

A: **Earl's girlfriend** got **pearls** for her **birthday**.

B: **Done** then. When you **turn thirty** like **Earl's girlfriend**, you'll get your **pearls** too.

Exercício 228: Organize as palavras em negrito no texto acima de acordo com o som.

[ʌ]	[ɜr]	[ɜrl]

Exercício 229: Repita estas perguntas.

1. Why on earth is it absurd to buy a fur skirt?
2. Do girls flirt with jerks and nerds?

3. What's worse: to be dumb or tough and rough?
4. Was your cousin your first love?
5. Do you prefer girls with curls or with brushed hair?

Exercise 230: Agora, em pares, faça as perguntas acima para seu/sua colega responder e vice-versa. Em seguida, escreva duas perguntas semelhantes com [ʌ], [ɜr] e [ɜrl] e pergunte para a turma.

Exercício 231: Compare estes pares de palavras. Repita.

[ʌ]	[ʊ]
luck	look
cud	could
buck	book
stud	stood
tuck	took

Exercício 232: Compare estes pares de palavras. Repita.

[ʌ]	[ɑ]
nut	not / knot
cup	cop
buddy	body
color	collar
duck	dock
fund	fond
bum	bomb

Exercício 233: Identifique os sons nestas sentenças. Sublinhe os sons [ʌ] e [ɜr] e circule [ɑ].

It's hot in this country.

Lock the hut or trust your luck.

My puppy ate all the poppies in the garden.

My heart hurts.

There's one buck in the box.

I heard about the hard work.

Don't bother my brother, my father and my mother.

Exercício 234: Decifre os pares mínimos transcritos abaixo.

[fæŋ]		[hət]	
[fɪn]		[hæt]	
[fʌŋ]		[hʌt]	
		[hɜrt]	
[lɑk]		[hɑrt]	
[lʊk]		?	
[læk]		[bʌks]	
[lʌk]		[bʊks]	

[li:k]		[bʌks]	
[fɜ:m]		[bɜ:rd]	
[fɑ:m]		[bɔ:rd]	
[fɔ:m]		[bɜ:rd]	

3.8 Os fonemas /eɪ/ e /ou/

Exercício 235: Repita estas frases com [eɪ].

same domain	play the game	wait at the gate
bake a cake	stay away	made in Spain

Exercício 236: Repita estas palavras com [eɪn]. Confirme se sua língua toca na região alveolar para articulação do [n].

rain – explain – change – danger – main – saint – faint

Exercício 237: Estas palavras são pronunciadas com [eɪ].

break - steak - great
eight - freight
 ballet - valet - gourmet

Observação: Note o contraste de som em:

[eɪ]	[ɛ]
break	breakfast

Exercício 238: Repita estas sentenças com [eɪ]:

I'm afraid the **steak** is not **great**.
Lace Gray escaped from the **state jail**.
 This **sacred place** is the **cradle** of an **ancient civilization**.
Make the **made** **change** the **bracelets**.
 The **freight train** from **Spain** was **delayed eight days**.

Exercício 239: Pratique estas sentenças com [ou].

Joe **stole** the **floating boat** out in the **open**.
 The **cold snow** **froze** our **bones**.
Joan **rode** the **notable colt** in **October**.
 My **folks** don't like **yolk**.

Observação: O “l” é mudo em *folk* e *yolk*.

Exercício 240: Preste especial atenção para palavras “folk” e “yolk”, pois o “l” é apagado e o “o” se pronuncia como [ou].

- a. Observe se você pronuncia o [l], ou seja, se sua língua toca na região alveolar, nas palavras a seguir.

toll - bowl - coal - fold - gold - bold

Exercício 241: A grafia de [ou] não é regular nas seguintes palavras:

toe - foe - Joe
though - although - doughnut
sew - comb

Observação: Na maioria dos dicionários britânicos, a notação em vez de [ou] é [əu].

nome das letras	grafema / fonemas
a - /eɪ/	make /meɪk/
e - /i:/	scene /si:n/
i - /aɪ/	like /laɪk/
o - /oʊ/	bone /boʊn/
u - /yu:/	use /yu:z/

Observações: (1) Há exceções, naturalmente:

/ɪ/: live - give - since

/ʌ/: come - done - some - love

/ɑ/ ou /ɔ/: gone

(2) Também, observe o que acontece quando as consoantes são dobradas:

/aɪ/	/ɪ/
ride	ridden
write	written
bite	bitten
hide	hidden
dine	dinner

(3) Embora não se dobre a consoante em *driven*, a pronúncia é com [ɪ].

(4) O grafema “y”, em final de palavra, afeta a pronúncia da vogal anterior da mesma forma como o “e” mudo. Porém, é pronunciado [i], sendo considerado como sílaba.

[eɪ]: lazy, navy, baby, lady, crazy

[oʊ]: nosy, cozy, pony, Tony, rosy

Exercício 244: Compare e repita estes pares de palavras:

[ɛn]	[ɛm]	[æm]	[eɪm]
sent / cent / men	scent saint main	am clam	aim claim
trend	trained	Sam	same
plan	plane / plain	lamb	lame

Exercício 245: Agora, compare e repita estas palavras com e sem /l/.

/oʊ/	/oʊl/
tow / toe	toll
boat	bolt
towed / toad	told
sow / so / sew	soul / sole
bow	bowl
code	cold

Exercício 246: Repita estas sentenças. Observe se você pronuncia os [l]s, [n]s e [m]s.

They **stole** the **golden grain** from the **old train**.

The **foam** went down the **dangerous drain**.

The **cold rain** made them **change planes** in **Stockholm**.

The **aim** of the **game** is to hit the **hole** by the **pole**.

Exercício 247: Pratique esta conversação em pares, observando os sons [eɪ] e [oʊ].

Moe: Jane, the plane is late, so why don't we take the train to Maine?

Jene: No, Moe, don't go over this. I won't go on the railroad.

Moe: Let's change trains on the way and we'll get to Maine at eight.

Jane: Are you afraid of planes or still stuck in the old travel modes?

Go! The line is in motion!

Moe: Too late to run away! Let's just pray we'll be safe!

3.9 Os fonemas /aɪ/ e /aʊ/

A diferença entre glides e ditongos pode ser explicada de duas formas:

- O *glide* é um som muito próximo, quanto ao grau de abertura, do som com o qual coarticula (veja o quadro das vogais), formando uma unidade, enquanto no ditongo, a semivogal é bem distante da vogal.

glides: [eɪ] - [oʊ]

/i:/		/u:/
/ɪ/		/ʊ/
/eɪ/	/ʌ/	/oʊ/
/ɛ/	/ɛ/	
/æ/	/ɑ/	/ɔ/

ditongos: /aɪ/ - /aʊ/ - /ɔɪ/

/i:/		/u:/
/ɪ/		/ʊ/
/eɪ/	/ʌ/	/oʊ/
/ɛ/		
/æ/	/ɑ/	/ɔ/

- Outros foneticistas chamam a atenção para o fato de que os sons envolvidos nos ditongos ocorrem sozinhos: /ɑ/, /ɪ/, /ɔ/, e /ʊ/. Diferentemente, os sons envolvidos nos glides nunca são vogais isoladas. Os sons [e] e [o] não ocorrem sozinhos em Inglês, aparecendo somente nos glides [eɪ] ou [oʊ].

Exercício 248: Repita estas palavras com [aʊ]:

ou	ow
cloud	clown
out	town
mouse	cow
found	renowed

Exercício 249: Repita estas palavras com [ɔɪ].

oi	oy
choice	oyster
boil	annoy
coin	toy

Exercício 250: Repita estas palavras com [aɪ].

die	high	y
pie	night	my
die] dye	might	cry
tie	high	terrify
lie	sigh	deny

Observação: Estas formas –ing também são pronunciadas com [aɪ]:

die - dying [ˈdaɪ-ɪŋ]

lie - lying [ˈlaɪ-ɪŋ]

tie - tying [ˈtaɪ-ɪŋ]

Exercício 251: Repita estas palavras contrastivas. Todas as palavras na segunda coluna tem um “e” mudo.

C i C = [ɪ]	C i C + “e” mudo = [aɪ] C y C = “e” mudo = [aɪ]
--------------------	--

bit	bite / byte
fin	fine
sit	site
dīm	dīme
wīn	wīne
tīp	tīpe
still	style
rīm	rīyme

Exercício 252: Repita estas palavras que têm uma grafia atípica do [aɪ].

align - sign - climb
bind - mind - mild - wild

eye - dye - rye
guy - buy
height

Observação: Preste atenção aos sons diferentes da vogal:

[aɪ] [ɪ] [ɪ]
sign signature signal

[aɪ] [ɪ]
wild wilderness

Exercício 253: Observe as mudanças nestas palavras relativas à medidas:

adjetivo	substantivo
high [aɪ]	height [aɪ]
wide [aɪ]	width [ɪ]
deep [i:]	depth [ɛ]
long [ɔ]	length [ɛ]
strong [ɔ]	strength [ɛ]

Exercício 254: Repita estas sentenças com:

[aʊ]: The **brown mouse** and the **cow** were not allowed in the **town house**.

[ɔɪ]: The **joyful boys** spoiled their **voices** at the **noisy joint**.

[aɪ]: **Guy** the **Knight** **might fight** for his **life** with his **ivory knife**.

Exercício 255: Preste atenção a estes homógrafos:

[ɪ]	[aɪ]
live (v)	live (adj.)
wind (subs.)	wind (v)

[u:]	[aʊ]
wound (subs. e v)	wound (forma passada)

[oʊ]	[aʊ]
bow (subs.)	bow (v)

Exercício 256: Decifre as transcrições abaixo.

1. _____ [lɪv]
2. _____ [lɑrv]
3. _____ [wɪnd]
4. _____ [waɪnd]
5. _____ [wu:nd]
6. _____ [waʊnd]
7. _____ [boʊ]
8. _____ [baʊ]

Exercício 257: Repita estes substantivos e adjetivos. Mude-os para verbos acrescentando o sufixo *-ize* [aɪz]. A intensidade cai na mesma sílaba da palavra base. Siga o modelo.

Model: *térror*
 You: *térrorize*
 Model: *térrorize*
 You: *térrorize* (repetição)

Exercício 258: Mude os substantivos e adjetivos abaixo para verbos acrescentando o sufixo *-ify* [ɪfaɪ] .

Model: *púre*
 You: *púrfify*
 Model: *púrfify*
 You: *púrfify*

Exercício 259: Mude os substantivos terminados no sufixo *-ation* para verbos, acrescentando o sufixo *-ify*. Observe a mudança da sílaba forte.

Model: *identificátion*
 You: *idéntify*
 Model: *idéntify*
 You: *idéntify* (repetição)

Exercício 260: Repitam esta conversação em grupos de três.

Joyce: Roy's so joyful about his birthday, but I don't want to toil around a party with noisy boys.

Clyde: Instead, you can buy him a nice white Thai kite, or hire a guide to take him on a night bike ride. That's wild!

Howie: No doubt he'll prefer to go around with his crowd on his brown mountain bike.

Exercício 261: Complete as sentenças abaixo com uma das palavras em parênteses.

1. The hairdresser _____ my hair. (did / dyed)
2. At what time is our _____ arriving? (dinner / diner)
3. The secretary _____ the form. (filled / filed)
4. Those _____ look awful! (strips / stripes)
5. Susan is a _____ lady. (prim / prime)
6. This _____ is not working. (kit / kite)
7. I like the beautiful _____. (rim / rhyme)