



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
MESTRADO

NELIANE RAQUEL MACEDO AQUINO

**CONTRIBUIÇÕES DE ATIVIDADES DE FONÉTICA E FONOLOGIA AO ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA**

**ARAGUAÍNA
2014**

NELIANE RAQUEL MACEDO AQUINO

**CONTRIBUIÇÕES DE ATIVIDADES DE FONÉTICA E FONOLOGIA AO ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura – MELL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da prof.^a Dr.^a Carine Haupt.

**ARAGUAÍNA
2014**

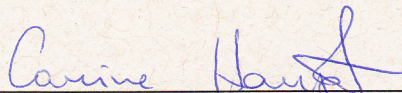
NELIANE RAQUEL MACEDO AQUINO

CONTRIBUIÇÕES DE ATIVIDADES DE FONÉTICA E FONOLOGIA AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

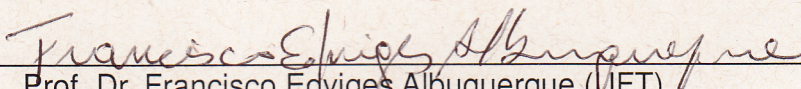
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura – MELL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da prof.^a Dr.^a Carine Haupt.

Data de aprovação: 30 de dezembro de 2014

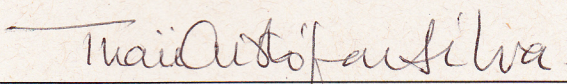
BANCA DE DEFESA



Prof.^a Dr.^a Carine Haupt (UFT)
(Orientadora)



Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (UFT)
(Titular – Membro Interno)



Prof.^a Dr.^a Thaís Cristófaros Silva (UFMG)
(Titular – Membro Externo)

Prof. Dr. Myriam Crestian Chaves da Cunha (UFPA)
(Membro Suplente)

A minha mãe e esposo, a minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter-me proporcionado um momento tão gratificante na minha carreira acadêmica.

A minha família, em especial a minha mãe Maria Santos Macedo, ao meu marido Marcelo Alves Aquino e minha irmã Conceição de Maria Macedo, por terem-me apoiado, dado-me palavras sinceras de carinho, conforto, consolo, por tudo, muito obrigada!

A minha orientadora prof. Dr^a Carine Haupt, pela confiança em mim depositada, pela dedicação com que orienta e por ter-me ajudado a crescer profissionalmente, por ser alguém que muito admiro.

Aos professores que aceitaram o convite para compor a Banca de Defesa, prof. Dr. Francisco Edviges e prof.^a Dr.^a Thaís Cristófar.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em especial à Maria José de Pinho, Luiza Helena Oliveira da Silva, Francisco Edviges Albuquerque, Wagner Silva Rodrigues, Ilda Magalhães e Janete Silva dos Santos por me terem dado a honra de serem meus professores durante o curso.

Aos queridos amigos que fiz no Tocantins, que tanto me apoiaram e acompanharam nessa caminhada, em especial a Verônica Ramalho, Isaquia Franco, Bonfim Queiroz e Bruno Gomes.

Aos meus grandes amigos do Maranhão que sempre me acompanham durante os momentos de luta, em especial Aliny Alves e Karoline Simone.

Ao IFMA, campus de Imperatriz, instituição em que trabalho, pelo afastamento para que pudesse concluir com qualidade esta etapa profissional.

RESUMO

O ensino de uma língua estrangeira – doravante LE – tem sido alvo de pesquisas há muito tempo. Nesse caminho, o ensino de pronúncia na LE também é alvo de observações e análises para demonstrar sua presença em sala de aula como fator necessário ao processo de aprendizagem. Somado a isso, o ambiente que hoje se apresenta, faz-nos pensar a relevância de utilizar especificamente características fonético-fonológicas da LE incorporadas às aulas de alunos intitulados como *jovens adultos* do Ensino Médio. A partir disso, essa dissertação objetiva analisar a contribuição de atividades baseadas em aspectos fonético-fonológicos de língua inglesa para o espaço de sala de aula, entendendo-se este como espaço complexo e em constante dinâmica. Para tanto, contextualizamos o objeto de pesquisa que são as atividades com base em fonética e fonologia de língua inglesa e estabelecemos como foco teórico esses aspectos, considerando-se os preceitos da Fonologia de Uso (BYBEE, 2000, 2001, 2002) para sua análise, além das possibilidades de transferências que ocorreram entre as línguas. Ainda, fazemos referência à consciência fonológica como componente da aula de línguas, haja vista que se tratam de alunos com capacidade de exercício da metalinguagem, ou seja, pensar sobre a língua. Seguimos o protocolo do Estudo de Caso, o qual proporciona uma visão de qualidade dos dados gerados. Os dados foram coletados por meio de análise do livro didático, questionário aplicado aos professores da escola campo e, por fim, criação de três grupos de pronúncia compostos por 10 (dez) alunos cada um, que receberam diferentes procedimentos com gravação de pronúncia ao final. Estes últimos dados foram dispostos em gráficos e tabelas de transcrição, caracterizando uma análise quanti-qualitativa. Concluimos que as atividades são relevantes ao processo de ensino e aprendizagem, quando inseridas em sala e podem compor diferentes formas de atividades, utilizando-se a consciência fonológica dos alunos como aspecto positivo do processo. Essas atividades devem ser utilizadas de acordo com o objetivo específico de aula do professor e esta precisa estar em constante análise.

Palavras-chave: Ensino de LE; Fonética; Fonologia; Língua Inglesa; Atividades.

ABSTRACT

The teaching of a foreign language - FL - has been the subject of research long ago. In this way, the teaching of pronunciation in LE is also the target of observations and analyzes to demonstrate their presence in the classroom as a factor necessary to the learning process. Added to this, the environment reminds us of the importance of specifically using phonetic-phonological characteristics of FL incorporated into the classes entitled students as young adults of high school. From this, this paper aims to demonstrate the contribution of activities based on phonetic-phonological aspects of English language for the place of the classroom, understanding this as a complex space and constantly dynamic. To do so, we contextualize the object of research activities that are based on phonetics and phonology of English language and we set as theoretical focus these aspects, considering the concepts of the Usage-Based Phonology (Bybee, 2000, 2001, 2002) for analysis, beyond the possibilities of transfers that occurred between languages. Still, we refer to phonological awareness as the class of languages component, given that these students are capable of metalanguage use. We followed the protocol of the Case Study, which provides a quality overview of data generated. The data were collected through analysis of the textbook, questionnaire applied to the teachers from the school and, finally, creating three groups of pronunciation composed by 10 (ten) students each, that receiving different procedures with pronunciation recording at the end. These last data are showed in graphics and transcription tables, featuring a quantitative and qualitative analysis. We conclude that the activities are relevant to the teaching and learning process when inserted in the classroom and can make different kinds of activities, using phonological awareness of students as a positive aspect of the process. These activities should be used depending on the specific purpose of the classroom for the teacher and it needs to be constantly reviewed.

Keywords: Teaching of FL; Phonetics; Phonology; English Language; Activities.

LISTA DE QUADROS

CAPÍTULO 2

QUADRO 1:	Fonologia Tradicional versus Fonologia de Uso e Teoria dos Exemplos.....	38
QUADRO 2:	Ataque em início de palavra.....	45
QUADRO 3:	Coda em final de palavra.....	45
QUADRO 4:	Vogais curtas.....	47
QUADRO 5:	Vogais longas.....	47
QUADRO 6:	Vogais do português.....	48
QUADRO 7:	Ditongos do português.....	49
QUADRO 8:	Ditongos do inglês.....	49
QUADRO 9:	Codas complexas para verbos com fonema desvozeado.....	51
QUADRO 10:	Codas complexas para verbos com fonema vozeado.....	51

CAPÍTULO 3

QUADRO 11:	Protocolo de pesquisa.....	66
QUADRO 12:	Caracterização dos grupos.....	67
QUADRO 13:	Verbos utilizados durante a explicitação.....	68
QUADRO 14:	Verbos do teste de leitura.....	69
QUADRO 15:	Questionário do professor.....	76

CAPÍTULO 4

QUADRO 16:	Quadro comparativo de realizações para alguns verbos.....	90
QUADRO 17:	Verbos com final em [t].....	92
QUADRO 18:	Verbos com final em [d].....	93
QUADRO 19:	Verbos com final em [ɪd].....	95
QUADRO 20:	Mudança da sílaba tônica.....	96
QUADRO 21:	Verbos com final em [t].....	98
QUADRO 22:	Verbos com final em [d].....	99

QUADRO 23:	Verbos com final em [ɾd].....	101
QUADRO 24:	Verbos com final em [t].....	103
QUADRO 25:	Verbos com final em [d].....	104
QUADRO 26:	Verbos com final em [ɾd]	106

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO 2

FIGURA 1:	Representações e associações em exemplares.....	42
FIGURA 2:	Representações em rede para alguns verbos do inglês no passado simples.....	42
FIGURA 3:	Estrutura silábica.....	44

LISTA DE GRÁFICOS

CAPÍTULO 4

GRÁFICO 1:	Gráfico comparativo das pronúncias entre os três grupos.....	84
GRÁFICO 2:	Pronúncias do grupo 1.....	85
GRÁFICO 3:	Pronúncias do grupo 2.....	86
GRÁFICO 4:	Pronúncias do grupo 3.....	87

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO 4

TABELA 1:	Tabela de distribuição para a coda em [t].....	88
TABELA 2:	Tabela de distribuição para a coda em [d].....	89
TABELA 3:	Tabela de distribuição para a coda em [ɾ].....	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
I Problematização e justificativa	17
II Definição dos objetivos e o caminho metodológico	19
III Estrutura do trabalho	19
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	22
1.1 A SALA DE AULA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	22
1.1.1 O ensino de pronúncia no livro didático.....	23
1.2 AS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM.....	26
1.2.1 Cognitivismo.....	27
1.2.2 O interacionismo e a abordagem comunicativa.....	29
1.2.3 Complexidade nos modelos de aquisição.....	33
2 O FOCO TEÓRICO	37
2.1 FONOLOGIA DE USO E A TEORIA DE EXEMPLARES.....	37
2.2 O SONS DO PORTUGUÊS E DO INGLÊS.....	43
2.3 FENÔMENOS DE TRANSFERÊNCIA DO PORTUGUÊS PARA O INGLÊS.....	52
3 METODOLOGIA	61
3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	64
3.2 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS.....	65
3.3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE PRONÚNCIA DO LIVRO <i>FREEWAY</i>	70
3.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES.....	75
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	82
4.1 ANÁLISES QUANTITATIVAS SOBRE AS CODAS DOS VERBOS.....	83
4.2 TRANSCRIÇÃO E ANÁLISES DOS VERBOS.....	91
4.2.1 Grupo 1.....	92
4.2.2 Grupo 2.....	98
4.2.3 Grupo 3.....	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	109
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES.....	126
APÊNDICE A.....	127

APÊNDICE B.....	129
ANEXO.....	131

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira – LE – tem passado por grandes momentos de análise e críticas proporcionados pelos que se aventuram na busca de tentar explicar um fenômeno tão complexo. Em vista dos muitos questionamentos que ainda percorrem tal fenômeno, fazemos algumas considerações sobre ensinar e aprender uma LE.

A história evidencia as grandes mudanças que o ensino de LE sofreu no Brasil desde sua implementação oficial no ensino secundário, em 1855 (DONINI, PLATERO, WEIGEL, 2010). Com as LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (4024/61; 9394/96) – o ensino de LE ganhou novas construções: na primeira, foi considerado como disciplina “complementar” ou “optativa”; já na segunda, a língua estrangeira foi incorporada como disciplina obrigatória. O PCNEM (2000) – Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio– esclarece que,

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, importância que durante muito tempo lhes foi negada. Considerada, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. (p.25)

Yokota (2005) demonstra que a preocupação com a aprendizagem de línguas por muito tempo ficou relacionada somente à didática e às questões práticas. Com as ciências cognitivas, a aprendizagem de língua passou a ser considerada como um tema e ganhou sua “dimensão empírico-teórica” (p.11).

Dessa maneira, observamos o horizonte traçado pelo contexto sócio-histórico que trouxe para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas uma mudança de postura que promoveu a comunicação do indivíduo como foco da disciplina em detrimento do foco na leitura, como por muito tempo ocorreu aliado ao método gramática e tradução, segundo Oliveira (2014). Assim, o próprio PCN ressalta que, sendo “raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir e falar em língua estrangeira” (p.28) é preciso que haja a valorização da capacidade comunicativa do aluno como um todo na sala de aula.

Venturi (2008), ao fazer algumas considerações a respeito do ensino de línguas estrangeiras, argumenta que, devido às buscas de entendimento do que

ocorre no processo de aquisição, pesquisas em sala de aula são necessárias, pois possibilitam a visão de situações em contextos reais de ensino e aprendizagem tendo o ambiente como lugar de experimentos. Por isso, Oliveira e Wilson (2012) afirmam que a língua é vista em seu aspecto pragmático e interacional, posto que é observada no código em uso, nas práticas sociais situadas. Nas palavras de Paiva (2005, p.25),

Há evidências suficientes para se advogar que a aprendizagem de línguas parece ser realmente um sistema complexo adaptativo – complexo pela dificuldade de descrição e adaptativo pela capacidade de adaptação às diferentes condições que lhe são impostas pelo ambiente. A passagem de falante de uma língua materna para falante de uma segunda língua, ou língua estrangeira, é algo complexo que acontece entre a ordem total e o caos (...).

Essa caos consiste na não determinação e auto-organização a que o sistema está disposto, como demonstrada por Paiva (ibid), ela está presente no processo de ensino de língua estrangeira e contempla as várias possibilidades da realização das aulas de LE. Em vista disso, esta pesquisa analisa aspectos das experiências das atividades de sala de aula na tentativa de entender as suas aplicações em contextos de ensino por meio de testes.

Venturi (2008, p.24) explica, ainda, que “o desenvolvimento cognitivo do adulto permite o entendimento e a comunicação de experiências ausentes no espaço e no tempo (o que a criança consegue no processo de sua maturação)”. Partindo das afirmações da autora (op. cit.), alunos adolescentes estão mais aptos a desenvolver a língua estrangeira por meio de metalinguística, também usufruem de léxicos mais complexos com maior facilidade e com apoio do conhecimento de mundo o qual já possuem, assim como são capazes de utilizarem a consciência em estratégias de aprendizagem.

Tendo em vista essa capacidade metalinguística, podemos afirmar que o exercício explícito por esses alunos intitulados como *jovens adultos* pode auxiliar na distinção entre língua materna e língua estrangeira e, portanto, contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da LE. Por isso, Lamprecht (2012) argumenta que,

No ensino de língua estrangeira, embasar o plano de ensino utilizando os conhecimentos existentes quanto à capacidade do falante nativo de uma língua se conscientizar das diferenças entre os sistemas da língua-mãe e da

língua estrangeira significa empregar, para fins de viabilizar o domínio da L2, um potencial existente no aluno que é um inegável facilitador do trabalho do professor (p. 16).

Para a análise proposta neste trabalho, consideramos a reflexão das diferenças entre língua materna e língua estrangeira, inglês, no nível do fonema por meio de exercício explícito. O que motivou esse estudo foi a intenção de verificar a contribuição de atividades com detalhes fonéticos ao processo de ensino e aprendizagem.

Analisamos a leitura das palavras pelos alunos e a forma como relacionam a escrita e a pronúncia. Todavia, é relevante mencionar que o nível fonêmico só pôde ser analisado porque estamos trabalhando com participantes os quais já possuem noções de segmentação de sons da própria língua materna e de relações entre escrita e pronúncia. Atividades com foco em detalhes fonéticos aparecem muito pouco como componente da sala de aula de alunos jovens adultos e, tendo em vista sua capacidade metalinguística, é necessário entender se esse tipo de atividade é fator relevante ao ensino.

Por isso, Alves (2012) demonstra que a instrução explícita é muito importante em sala, pois “através dessa prática, pode-se chamar a atenção do aprendiz para detalhes da forma que até então não haviam sido notados” (p.214). O autor (id, 2004) afirma que a exposição das regras por meio da instrução explícita pode ser realizada de forma escrita ou oral em relação ao aspecto específico que está sendo fornecido pelo professor, o que caracteriza o método dedutivo, ou pode ser realizada por meio de atividades que levem o aprendiz a uma generalização que caracteriza determinado item linguístico, o que corrobora o método indutivo.

Ao analisar a aprendizagem de LE, Paiva (2005) considera que há uma espécie de ponto de equilíbrio representado pelo conhecimento que já foi adquirido e também pelo qual passam os caminhos da aprendizagem que associam o novo conhecimento àquele adquirido. Assim sendo, o português, como língua materna, enquanto conhecimento adquirido, influencia a aprendizagem de língua estrangeira.

Na verdade, não só o português influencia na aprendizagem de outra língua como há a conjunção de vários outros fatores. Venturi (2008) lembra que, enquanto levamos em consideração o processo interacional da linguagem, devemos observar os traços específicos que caracterizam os participantes da interação, como a

situação de ambiente formal de sala de aula e as estratégias que utilizam para se comunicar.

As dimensões social, funcional, interacional, e pragmática incorporadas à noção de língua possibilitam a inclusão da noção de sujeito. Não se trata de um sujeito teórico, mas de um sujeito real inserido em situações concretas, com papéis sociais múltiplos e diversificados, sobretudo aqueles pertencentes às sociedades urbanas e industrializadas e em constante processo de adaptação e readaptação (VENTURI, 2008, p.241).

Dessa maneira, há que se perceber, na complexidade do processo de ensino e aprendizagem, o aluno enquanto sujeito também complexo, múltiplo e em constante mudança devido a suas novas experiências adquiridas. No processo de ensino e aprendizagem, por conseguinte, também passam essas diferentes dimensões inerentes ao sujeito social que, ao mesmo tempo em que o individualizam, fazem-no pertencer ao contexto socio-histórico em que está inserido.

Nesse contexto, o professor não é mais mero informador ou avaliador, ele é considerado um coprodutor de saberes. Ele estuda e pesquisa, atualiza-se para que possa, dentre as opções de concepções de língua e aprender uma língua estrangeira que se apresentam, pensar sobre seu trabalho e sobre as práticas de ensino (CUNHA, COSTA, MARTELOTTA, 2012).

O processo de ensino e aprendizagem de línguas vislumbra, atualmente, um momento de interessantes análises das práticas de sala de aula. Muitos fatores, que não só a escolha das atividades, interferem nesse contexto, tendo o professor consciência desses fatores ou não. Por isso, este trabalho analisa atividades de pronúncia sem esquecer sua relação com as teorias de aprendizagem de línguas, conhecimento o qual julgamos necessário ao professor para que os alunos possam melhor se beneficiar dessas atividades.

I Problematização e justificativa:

O estudo¹ foi realizado com atividades de pronúncia aplicadas a três salas de aula de alunos adolescentes, na faixa etária de 14 a 16 anos da primeira série do Ensino Médio, sendo considerados *alunos jovens adultos* na aprendizagem de LE.

¹ Pesquisa registrada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Tocantins sob o número 285/2013.

As atividades de pronúncia representam um tipo de prática sobre o qual ainda permanece certa rejeição, tanto pelo descrédito que muitas vezes recebem em sala de aula regular, quanto pela sua presença baixa em livros didáticos. Por conseguinte, o trabalho com aspectos fonético-fonológicos da LE também são desconsiderados no contexto de sala de aula regular. Assim sendo, o objeto desta análise são as atividades baseadas em aspectos fonético-fonológicos da língua estrangeira. A partir disso, pensamos nas seguintes questões norteadoras que guiaram as etapas desta pesquisa:

- Como o professor entende a utilização da pronúncia em sala de aula?
- A abordagem comunicativa presente no livro didático e em outros modelos de atividade contribuem para a aprendizagem da pronúncia? De que forma?
- Como as atividades baseadas na fonética e na fonologia podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira?

Essa pesquisa se justifica pela apreciação de atividades de pronúncia em LE praticadas de sala de aula de ensino médio. Sendo assim, consideramos a as atividades de pronúncia a partir de contextos fonético-fonológicos de língua inglesa como práticas relevantes ao processo de ensino e aprendizagem, sendo incorporadas de maneira a produzir impacto na aprendizagem. Para tanto, é necessário que analisemos tais atividades para perceber suas contribuições ao ensino e aprendizagem juntamente com as outras características que o compõem.

A relevância desta pesquisa, portanto, está em possibilitar uma via de análise que ofereça reflexões sobre práticas de sala diferentes das já consolidadas em aulas de escolas públicas, principalmente nas do Maranhão, realidade a qual temos conhecimento. Assim, observamos que essa análise, mesmo tendo um recorte fonológico específico², permite generalizações que contribuem para a reflexão sobre o uso dessas atividades no processo.

² Utilizamos a tabela fonética do IPA – International Phonetic Alphabet – para a transcrição dos sons em questão por meio da fonte Doulos SIL.

II Definição dos objetivos e o caminho metodológico:

O objetivo geral desta pesquisa é: analisar a contribuição de atividades em contextos fonético-fonológicos de língua inglesa inseridas no processo de ensino e aprendizagem em salas de aula do Ensino Médio público em Imperatriz - Maranhão. A partir do objetivo geral, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o conhecimento do professor acerca das atividades de pronúncia para a aprendizagem do aluno por meio de questionário;
- Analisar o livro didático utilizado pela escola e a transcrição dos registros de aula a fim de identificar a contribuição das atividades de fonética e fonologia para o processo de ensino e aprendizagem;
- Triangular as atividades realizadas em campo juntamente com os dados das entrevistas e do referencial teórico.

A metodologia seguiu os parâmetros do estudo de caso. Foi elaborado um questionário para os professores de LE da escola, foi realizada análise do recorte do livro didático e das atividades trabalhadas em sala sobre os dados coletados, para desenvolver os objetivos específicos delineados. O corpus, para fins de análise sobre a contribuição desse tipo de atividade, é a pronúncia de verbos regulares no passado simples do inglês. Esse corpus foi delimitado a partir do conteúdo ministrado nas aulas de primeira série de ensino médio.

Este trabalho, portanto, centra-se na análise de atividades baseadas em estudos fonético-fonológicos, administradas pela professora pesquisadora com apoio dos professores da escola. Levamos em consideração as contribuições que atividades diversificadas podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem.

III Estrutura do trabalho:

A partir da constituição do caminho da pesquisa, definimos os capítulos que compõem este trabalho. Começamos com a *Contextualização do objeto de estudo* no Capítulo 1, trazendo observações sobre a sala de aula de língua estrangeira e o livro didático na perspectiva desse ensino. Essas informações são importantes para a caracterização do ambiente proposto como local empírico. Ainda no mesmo capítulo, na sua segunda parte, informamos brevemente sobre as teorias de

aquisição de linguagem, tendo em vista o impacto que essas teorias promovem na didática de sala de aula e, portanto, nas atividades que são efetuadas. Dessa maneira, focamos nas teorias do cognitivismo, interacionismo e a visão atual da teoria da complexidade sobre os estudos de linguagem.

No Capítulo 2, delineamos o *Foco teórico* que são as teorias da Fonologia de Uso e Teoria de Exemplares, os aspectos fonético-fonológicos da língua estrangeira e da língua materna. Caracterizamos a base teórica utilizada na análise, além de descrevermos os sons do português e do inglês com foco naqueles que são o recorte de análise: os verbos regulares no passado simples do inglês. Também trazemos os conceitos acerca dos fenômenos de transferência entre língua materna e inglês como língua estrangeira, apoiados tanto em questões fonológicas quanto em questões grafêmicas, por terem sido percebidos nos dados.

Com as informações bibliográficas definidas, passamos ao Capítulo 3, o qual apresenta a *Metodologia* do trabalho, descreve o método do estudo de caso e o percurso que nos levou a adotá-lo para este trabalho, além de apresentar os participantes da pesquisa e os procedimentos utilizados para geração de dados. Ainda neste capítulo, trazemos as observações sobre o capítulo *Pronunciation Practice* do livro didático e sobre a pré-coleta de dados que foi feita mediante questionário aos professores da escola.

Posteriormente, o Capítulo 4 traz a *Descrição e análise dos dados* da pesquisa de campo composta por atividades realizadas em três grupos. Esses grupos foram nomeados como Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3, cada um com um procedimento diferente para coleta de dados. O capítulo traz gráficos dos três grupos para demonstração quantificada de como ocorreram as pronúncias e um gráfico geral comparativo, além da análise qualitativa das transcrições.

Por último, apresentamos as Considerações Finais e Triangulação dos Dados que correspondem ao resumo análise dos dados e à triangulação com base no referencial teórico, nos questionários e nesses dados de campo. Fazemos, também, considerações sobre pesquisas futuras na área.

Em suma, apresentamos esta dissertação com a intenção de promover análise a qual auxilie na reflexão teórico-prática do professor de língua estrangeira. Em especial às práticas de atividades voltadas para a aprendizagem de pronúncia

em ambientes formais, que por muito tempo ficaram reduzidas em segundo plano ou foram totalmente desconsideradas para este ambiente.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Apresentamos, inicialmente, as considerações teóricas que nos permitiram pensar sobre o objeto de pesquisa de forma contextualizada. Essas informações são importantes para o delineamento do pensamento que corrobora com a produção e análise de atividades em sala, de forma que venha a auxiliar aluno no seu processo de aprendizagem, e o professor nas reflexões de suas práticas de sala de aula.

1.1 A SALA DE AULA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A sala de aula é um dos locais que pode ser considerado como ambiente formal de aprendizagem de língua. Esse, porém, em contraste com ambientes informais, tem como foco o sucesso da aprendizagem formal, regular e especificada. Como é formada por pessoas, a sala de aula é muito mais do que ambiente de aprendizagem, ela é um centro de interação, é um palco de definição de papéis sociais, é parte influente na formação da aprendizagem, mas também da personalidade, da amizade e das relações sociais (CAJAL, 2003).

Nas palavras de Cajal (2003), a aula que produzimos em sala não é apenas uma sequência no currículo escolar, ela também representa um caso de método de ensino em aplicação, é uma atividade social padronizada com ritos específicos e ainda é um encontro de personalidades humanas. Assim, percebe-se que a sala de aula “não é dada a priori, nem tomada de empréstimo a outra situação, ao contrário, é construída, ‘definida e redefinida’ a todo o momento, revelando e estabelecendo os contornos de uma interação em construção” (CAJAL, 2003, p. 127).

Oliveira (2014) elenca alguns elementos envolvidos os quais considera fundamentais quando se pensa na prática pedagógica, dentre eles as atividades e o livro didático adotado pela escola e a metodologia. Cita também a falta de conhecimento teórico sobre o ensino de línguas e o não reconhecimento da importância desse conhecimento como motivos para a consolidação de uma única prática. Em outras palavras, o autor (op.cit) argumenta que a diversidade da prática resulta do conhecimento teórico adquirido juntamente com a experiência do professor. Um está ligado ao outro.

Também temos que considerar o uso da língua no contexto específico de sala de aula. De acordo com Venturi (2005), há diferenças que envolvem a língua e podem gerar aprendizagem ou não no contexto em questão. Isso porque não há, em sala de aula, a necessidade de se comunicar e de haver a funcionalidade da língua envolvida por muitas vezes, o que gera, segundo a autora, uma artificialidade do ambiente, corroborada por métodos artificiais de ensino levando ao insucesso da aprendizagem. Entretanto, muito embora nela se construa a aprendizagem de língua em circunstâncias artificiais, possibilita tomar como base, no ensino, contextos sociais de situações já vivenciadas pelos alunos, já pertencentes ao seu conhecimento de mundo, possibilitando uma situação simulada de comunicação (VENTURI, 2005).

Mercer (2013) analisa a sala de aula de forma complexa devido, em primeiro lugar, ao número de componentes múltiplos que interagem dentro desse contexto como o sociocultural, o educacional e a cultura individual juntamente com os materiais, currículo escolar, condições de um dia em particular, etc. Em segundo lugar, a sala de aula é um sistema aberto que pode ser influenciado pelos componentes fora do sistema como normas socioculturais, avanços tecnológicos, valores familiares etc. Tais componentes integram-se ao mais complexo de todos eles que é o próprio ser humano.

Salientamos, ainda, que o termo aqui utilizado, língua estrangeira ou LE, encontra-se numa acepção que vê a aprendizagem de línguas como algo constante e contínuo que se realiza durante toda a vida. Assim, ressaltamos a importância de perceber o ensino e a aprendizagem como processos contínuos e não como objeto final que será alcançado em dado momento.

O ensino de pronúncia vem sendo incorporado aos livros didáticos levados para as escolas públicas, os quais começam a se diversificar trazendo aspectos de diversas habilidades, inclusive da fala, para a sala de aula. Em vista disso, fazemos algumas considerações sobre os livros didáticos.

1.1.1 O ensino de LE e o livro didático

Os livros didáticos de LE, que recentemente foram adotados para o Ensino Médio público no país, trazem a parcela de contribuição da habilidade de pronúncia

no contexto de ensino. Esses livros, listados pelo MEC no Programa Nacional do Livro Didático, são entregues às escolas para análise e escolha. Para o Ensino Médio, o programa possibilitou, para o período 2011-2014, a adoção de um livro escolhido dentre as coleções: Freeway (2010), Upgrade (2010), English for all (2010), Globetrekker (2010) e On stage (2010). Essas coleções didáticas foram organizadas para trabalhar as quatro habilidades da LE que está sendo aprendida: ouvir, falar, ler e escrever. A pronúncia também aparece em alguns momentos.

Nesse ínterim, conceituamos pronúncia, lembrando que não se deve confundi-la com fluência. Nas palavras de Neto (2006, p.28) a pronúncia envolve “os aspectos exclusivamente ligados à percepção e produção de sons” da língua estrangeira, e fluência é um termo mais abrangente e considera outros fatores como adequação lexical ao contexto.

Barreto e Alves (2012) afirmam que o professor necessita trabalhar a aula de pronúncia de acordo com o objetivo proposto. Para tanto, os autores citam que os objetivos da aula de pronúncia são: inteligibilidade, fluência e acurácia. Nessa ordem, primeiro a aula de pronúncia deve primar pelo entendimento, depois pela fluência que vem com a prática e, por último, pela pronúncia mais acurada, caso o aluno necessite.

Consideramos que o material didático passa por uma perspectiva, muitas vezes, uniforme em relação à língua, adotando-a fora das especificidades de cada região, instituição, professor, aluno. Por isso, o material utilizado em sala também precisa ser analisado para que se possam perceber as suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem no ambiente no qual foi adotado.

Assim, o livro escolhido para análise é o **FREEWAY** (2010). Tal escolha parte do fato do tratamento particular dado ao aspecto da pronúncia em sala de aula. O referido livro traz os aspectos fonético-fonológicos que são considerados de difícil compreensão por brasileiros aprendizes de inglês devido às diferenças entre os padrões das duas línguas. É oportuno, para uma boa aprendizagem de LE, que o aluno seja capaz de diferenciar os sons os quais, como alguns trabalhados no livro, não existem na língua materna ou ocorrem em padrões diferentes dos que compõe, no caso, a língua portuguesa. Conforme Cristófaros-Silva (2006, p.9), “a familiaridade com os padrões sonoros da língua estrangeira oferecerá ao aprendiz a oportunidade

de ter um desempenho significativamente mais acurado na língua que está sendo aprendida. Uma comunicação eficaz procede”.

Souza (2009, p.34) afirma que o “objeto de ensinar pronúncia, atualmente, é desenvolver nos alunos habilidade de pronúncia suficiente para uma comunicação efetiva com falantes nativos”. Entretanto, esse é um objetivo muito simplificado das reais questões que envolvem o ensino da pronúncia. Como sublinha Oliveira (2014), há uma gama de razões que envolvem o objetivo de cada pessoa ao querer aprender uma língua estrangeira que podem estar ligados às possibilidades profissionais, a aspectos mais gerais ou específicos, de característica instrumental. Ainda, pode refletir um domínio linguístico necessário à comunicação intercultural. Também a aprendizagem da pronúncia segue essas razões de cada aprendiz.

O fato de o livro apresentar-se todo na LE gera incômodos ao aprendiz e deixadúvidas se esta é a melhor forma de apresentar a LE em sala de aula de ensino fundamental e médio. Por isso, torna-se importante o diagnóstico do nível dos alunos presentes nas turmas e de que tipo de apoio eles necessitarão do professor no percurso de sua aprendizagem.

Somado a isso, é importante considerar ainda que a aprendizagem de LE pelo adulto tem certas características específicas que a diferencia da aprendizagem de língua materna pela criança. Uma língua afeta diretamente o código linguístico novo em aprendizagem, ou seja, não há como evitar comparações e aproximações entre línguas devido à capacidade de metalinguagem. Cada língua, entretanto, tem características específicas que devem ser consideradas durante o processo de ensino. No caso do inglês como língua estrangeira e do português como língua materna, há algumas diferenças marcantes que geram dificuldades de aprendizagem.

Para as turmas que participaram da pesquisa de campo, com as observações e atividades, concluímos que os alunos ainda precisam de um apoio da língua materna e, portanto, as instruções e atividades foram realizadas com apoio na LM para auxílio da aprendizagem da LE. O apoio na LM é descartado em algumas abordagens de ensino de línguas e, por isso, algumas escolas, como instituições de idiomas, entendem que esse apoio seja desnecessário. Entretanto, como argumentado acima, utilizar a LM é uma forma de facilitar o trabalho do professor, haja vista que os alunos jovens adultos já possuem capacidade de pensar sobre a

língua e sobre suas estruturas. O aluno jovem adulto, portanto, reorganiza a gramática que possui a partir de comparações do léxico novo com o léxico já adquirido.

Observamos, ainda, que com a presença de atividades mais frequentes de pronúncia na sala de aula, em médio prazo, os alunos poderão ser cada vez mais capazes de produzir enunciados e comunicar ideias somente em língua estrangeira, bem como passar a praticar a LE em foco durante a aula.

A dificuldade na pronúncia da língua estrangeira pode ser minimizada com a prática durante as aulas. Por isso, observamos que há necessidade de se valorizar a pronúncia em sala de aula juntamente com as demais habilidades da língua para contemplar um ensino que gere impacto na aprendizagem do aluno.

Consideramos, ainda, analisar a vertente da abordagem comunicativa, haja vista que se encontra expressa no livro em questão. O ensino da pronúncia, numa abordagem comunicativa, constitui-se, ainda hoje, de um grande desafio. Um dos fatores que dificulta a inclusão do ensino da pronúncia nessa abordagem reside no fato de que “para os alunos em fase inicial de aprendizagem, uma prática mais comunicativa, que troque informação autêntica e relevante, mostra-se mais difícil” (BARRETO, ALVES, 2009, p. 231-232). No entanto, constatamos que, mesmo ante as dificuldades, o ensino da pronúncia deve fazer parte do processo de aprendizagem de uma LE, posto que somente para fins didáticos se faça a separação entre as habilidades da língua, na sociedade, ela se realiza por completo.

À vista das relações entre teoria e prática que percorrem o contexto do ensino e aprendizagem, apresentamos, a seguir, os modelos teóricos que orientarão as análises geradas.

1.2 AS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

Para desenvolver as análises propostas nessa dissertação, é necessário fazer um recorte que fundamenta a perspectiva em que se desenvolve a língua estrangeira. Partimos, dessa maneira, da breve demonstração das teorias cognitivistas e interacionista e da recente visão da teoria da complexidade nesses estudos. Justifica-se a teoria cognitivista por ser a base dos modelos de uso que se desenvolveram a partir de suas proposições e a teoria interacionista por estar

presente como fundamento teórico do livro didático objeto de análise. A teoria da complexidade e dinâmica vem estabelecer uma visão que auxilia no pensamento sobre a relação entre contexto, linguagem e uso.

1.2.1 Cognitivismo

A abordagem das ciências cognitivas iniciou-se como uma reação ao behaviorismo, teoria que predominava e estabelecia que o conhecimento fosse resultante de respostas a estímulos sofridos, desconsiderando-se a mente, pois ela seria inacessível. Como o nome propõe, as ciências cognitivas começaram a demonstrar que, em vários campos de estudo, inclusive no da linguagem, era necessário e possível investigar a cognição e o processos de inteligência (Koch e Cunha-Lima, 2009). Ou seja, o cognitivismo traz os processos mentais e a mente como objetos fundamentais de investigação.

As ciências cognitivas ficaram, por muito tempo, distanciadas das ciências sociais de maneira que desconsideravam o papel destas nos seus estudos. Essa separação gerou estudos denominados como cognitivismo clássico. Entretanto, essa forma de ver o conhecimento vem mudando e, de acordo com Koch e Cunha-Lima (2009), há um diálogo crescente entre as ciências cognitivas e sociais, desde o final da década de 1980, o que vem:

criando espaços frutíferos para o desenvolvimento de pesquisas que compreendam os fenômenos cognitivos em geral, e a linguagem em particular, como fenômenos capazes de oferecer modelos da interação e da construção de sentidos cognitivamente plausíveis ou cognitivamente motivados e, ao mesmo tempo, como fenômenos que acontecem na vida social (p.255).

Para o cognitivismo, o conhecimento é construído mediante a ação sobre o mundo, com base na experiência que temos com o ambiente (SANTOS, 2011). Por isso, na questão da língua, cada vez que a usamos, as relações comunicativas e cognitivas se alteram e se reconstróem, sendo necessário considerarmos tais aspectos para perceber como se articula a linguagem humana (MARTELOTTA, 2012).

Assim, Scarpa (2006) ressalta que a aquisição de linguagem é resultante da interação entre ambiente e o nosso organismo por meio de processos definidos

como assimilações e acomodações os quais são responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência e não como o resultado de um módulo específico da linguagem. Expressam-se duas importantes noções do modelo cognitivista: i) a linguagem é adquirida conjuntamente com os outros fatores da inteligência, há um afastamento da ideia de modularidade na aquisição; ii) interação, nesse viés, deve ser entendida como relação entre organismo e ambiente.

Numa perspectiva mais recente, alguns teóricos vêm explicando a linguagem demonstrando que a estrutura linguística pode emergir do uso. Ferrari (2011) cita alguns autores que vão auxiliar corroborar esse pensamento, tais como Langacker, 1987; Goldberg, 1995, 2006; Givón, 1995; Bybee, 1985, 1995, 2002; Tomasello, 1998, 2003; Barlow e Kemmer, 2000. Diferente do cognitivismo clássico, reconhece-se que a gramática não se encontra independente do uso da língua. Ferrari (2011) destaca que, apesar das ramificações que a teoria sofreu, elas possuem em comum a ideia de que a linguagem humana é um instrumento de organização e transmissão das informações semântico-pragmáticas, ou seja, ela não é vista como um sistema autônomo da mente em relação a outras habilidades. Afirma a autora (op. cit), portanto, que a visão da linguagem se torna integradora a partir da ideia de que não é necessário separar o conhecimento linguístico do não linguístico (MARTELOTTA, 2012; FERRARI, 2011).

Podemos, então, estabelecer uma relação sistemática que ocorre entre linguagem, pensamento e experiência. Nessa perspectiva, Martelotta e Palomanes (2012) destacam que, se não há separação entre aqueles conhecimentos supracitados, há que se perguntar,

Mas que implicações advêm da proposta de não separar o conhecimento linguístico do não linguístico? Em primeiro lugar, podemos dizer que as línguas não podem ser explicadas apenas por mecanismos formais autossuficientes. Ao contrário, é fundamental levar em consideração os processos de pensamento subjacente à utilização de estruturas linguísticas e sua adequação aos contextos reais nos quais essas estruturas são construídas. (p.179)

A linguística cognitiva atual considera a construção mental do significado em um *continuum* de categorização e recategorização do mundo promovido por meio da interação complexa entre estruturas cognitivas e o compartilhamento de crenças socioculturais (FERRARI, 2011), diferentemente do que foi postulado no cognitivismo clássico. A visão integradora do processo da linguagem é relevante na construção

dos Modelos Baseados no Uso, os quais tomam como base de estudo sobre aquisição de linguagem as interações verbais em contexto específico. Esses modelos têm como foco o uso real da língua, como o nome já sugere.

Logo, o falante é, nesta perspectiva, alguém que tem a capacidade de produzir significado de acordo com as situações comunicativas nas quais se encontra imerso. Essa visão toma como base que mente e corpo não podem ser separados. Pelo contrário, podemos dizer que há na verdade “um pensamento corporificado”, posto que a estrutura e a organização da mente estão diretamente relacionadas às do corpo (MARTELOTTA; PALOMANES, 2012, p. 181).

Pesquisas acerca da aprendizagem de segunda língua também são realizadas nessa perspectiva. Nesse sentido, McLaughlin (1987) ressalta que essa aprendizagem corresponde à aquisição de uma habilidade cognitiva complexa. Isso porque o desempenho em uma LE depende de vários aspectos os quais são praticados em conjunto. Assim, afirma o autor que a aprendizagem de LE envolve representações internas que regulam e guiam o desempenho na língua. Dessa maneira, ele demonstra a importância da relação entre os fatores internos e externos, da sua auto-organização e da sua influência recíproca.

Portanto, a aprendizagem de LE compreende um processo cognitivo complexo, mas devemos lembrar que também é situado. Por isso, a abordagem dos modelos de uso, e especificamente a Fonologia de Uso, auxiliam na compreensão do fenômeno de aquisição segundo essas características.

1.2.2 O interacionismo e a abordagem comunicativa

Considerações sobre a corrente interacionistas e a abordagem comunicativa vêm expressas no livro didático como modelo teórico-metodológico adotado pelos autores, por isso incluímos algumas de suas ideias para posterior análise desse objeto de pesquisa.

A corrente interacionista tem como um dos principais representantes Vygotsky (1991) o qual é nomeado por alguns estudiosos - em Santos (2011) e em Morato (2009) - como construtivista. Tal construtivismo de Vygotsky (ibid) resultou em ideais voltados para o desenvolvimento da linguagem relacionado a fatores externos. À vista disso, Morato (2009) ressalta que “inicialmente, o interacionismo em Linguística

significou uma reação das posições teóricas externalistas contra o psicologismo que impregnava a ciência da linguagem nos meados do século XX” (p.311).

Vygotsky (ibidem) defende que a fala e outras representações mentais terão o mesmo desenvolvimento na criança. Seu diferencial está em estabelecer que a fala tem função social, por isso, o interlocutor será relevante para a aquisição da linguagem da criança. “Os estudos de base interacionista apontam para o papel do adulto como quem cria a intenção comunicativa, como o facilitador do processo de aquisição” (SANTOS, 2011, p.223). Vygotsky (2002) propõe quatro estágios de desenvolvimento das operações mentais as quais incluem o desenvolvimento da fala:

O primeiro é o estágio primitivo ou natural, que corresponde ao discurso pré- intelectual e ao pensamento pré-verbal, altura em que estas operações aparecem na sua forma original, tal como se desenvolveram no estágio primitivo do comportamento. Vem a seguir o estágio que poderíamos chamar “da psicologia ingênua”, por analogia com aquilo que se designa por “física ingênua” – a experiência que a criança tem das propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos que a cercam e a aplicação desta experiência ao uso dos instrumentos (...). Com a gradual acumulação da experiência psicológica ingênua, a criança entra numa terceira fase, que se distingue por sinais externos, por operações externas que são utilizadas como auxiliares para a solução dos problemas internos. (...) No desenvolvimento linguístico caracteriza-se pelo discurso egocêntrico. Chamamos ao quarto estágio, estágio de “crescimento interno”. As operações externas interiorizam-se e sofrem uma profunda transformação durante esse processo. (VYGOTSKY, 2002, p.50).

O autor (op. cit.) segue uma visão construtivista, mas argumenta que o desenvolvimento da linguagem e também do pensamento da criança têm origens sociais, ou seja, a linguagem é externa e somente com o passar do tempo é que há um processo de interiorização de representação mental do que antes era externalizado. Ainda, o autor reconhece que fala e pensamento prático devem ser estudados sob o mesmo enfoque e, por isso, a fala é posta como viabilização da atividade simbólica que tem como função organizar o pensamento. Assim é que a criança pode administrar o ambiente e o seu comportamento por meio da fala (SCARPA, 2006).

O interacionismo que se desenvolveu a partir dessa concepção toma como uma de suas principais características a interação dita social, isto é, traz para o bojo dos estudos linguísticos a troca comunicativa entre locutor e interlocutor como pré-requisito para o desenvolvimento linguístico. Dessa maneira, podemos afirmar que o interacionismo é uma visão que parte do social para o individual para que se possa

explicar o desenvolvimento da linguagem, em particular da fala, como instrumento de comunicação, fator social.

A visão interacionista recebeu várias ramificações, ou nomenclaturas, de acordo com alguma característica que se destacasse; todas partem, entretanto, dessa mesma ideia de inclusão do aspecto social ao desenvolvimento da linguagem. Dentre essas ramificações, citamos aqui o sociointeracionismo, que tem como representante o próprio Vygotsky (1991), assim considerado devido à importância que adquire o aspecto sócio-histórico na aquisição. Essa perspectiva é parte da visão interacionista e toma a linguagem como o espaço em que a criança se constrói enquanto sujeito, portanto a linguagem é uma atividade constitutiva do próprio conhecimento de mundo da criança no qual ela apreende o conhecimento de forma segmentada e incorporada. Assim é que a linguagem e conhecimento do mundo da criança estão intimamente relacionados, os dois passam pela mediação do outro, do interlocutor (SCARPA, 2006; SCHNEIDER, 2013).

Tendo em vista esse modelo de estudo do desenvolvimento da linguagem, é possível notar o papel que a fala terá nesse contexto. A fala não é simplesmente acúmulo proveniente anteriormente de um locutor. A fala é, pois, crucial na experiência que se tem com o mundo e ajuda a organizar essa experiência. Portanto, há relação direta com a função comunicativa da linguagem. Falar é conhecer a sociedade, o mundo, e possibilitar ser conhecido nesse mundo.

Com a perspectiva interacionista, emerge uma abordagem que hoje é muito popular: a abordagem comunicativa. Afirma-se que foi Hymes (1972) com o artigo *On communicative competence* que influenciou e, provavelmente, determinou esse movimento, depois denominado abordagem comunicativa, ao expandir as noções então vigentes de competência linguística e substituí-la pelo termo competência comunicativa como foco da aquisição (MAR, 2006). Barreto e Alves (2012) lembram que, com essa abordagem, muitas pessoas ligadas à área de ensino de língua pensaram nos aspectos formais de maneira a levá-los a uma posição de segundo plano ou até mesmo a serem banidos em alguns contextos de ensino.

Mar (2006) enumera algumas características dessa abordagem. A primeira característica diz respeito ao uso da língua em oposição ao saber a língua, ou seja, ao conhecimento sobre a língua. A segunda refere-se ao uso da língua em situações reais de comunicação e a preocupação do professor sobre o que ensinar. A terceira

toma o aluno como protagonista no processo de aprendizagem, haja vista que suas peculiaridades como necessidades e conhecimento prévio são levadas em consideração. Por fim, há a autonomia do estudante, que se torna importante para o processo. Em suma, percebe-se o aluno como sujeito no processo de ensino e aprendizagem que leve em conta suas reais necessidades de uso.

No Brasil, essa abordagem é muito explorada e tem como característica principal o aluno que aprende de acordo com situações simuladas, de interação real, e é essa interação determinante no resultado da aprendizagem do estudante. Atualmente, a abordagem comunicativa tem se ligado a outros fatores da experiência com a linguagem e se diversificado. A exemplo disso, fala-se em abordagem comunicativa intercultural e competência comunicativa intercultural (OLIVEIRA, 2014; PERTEL, 2013).

Também segue essa linha de estudo Widdowson (1991), o qual ficou bem conhecido pela obra *O ensino de línguas para a comunicação* e com ela, neste país, várias pesquisas sobre competência/abordagem comunicativa foram desenvolvidas. Nesse texto, o autor demonstra ao leitor a importância do contexto de uso para o ensino de línguas, haja vista que, como menciona, ensinar línguas não é simplesmente ensinar habilidades: ler, falar, ouvir, escrever. Ensinar outra língua compreende possibilitar ao aluno o uso correto dessas habilidades de acordo com o contexto em que se insere. Cremos que seja necessário definir aqui o termo comunicação, para essa visão de ensino e aprendizagem:

Concebemos hoje comunicação (sempre de forma incompleta e conscientemente provisória) mais como uma forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de conhecimento e troca de informações. A aprendizagem de uma nova língua (L) desse ângulo precisaria se dar numa matriz comunicativa de interação social. Codificar e decodificar informações como num jogo de espelho seria por demais redutivo e insuficiente. (ALMEIDA FILHO, 2005, p.8)

Nesse ambiente é que Almeida Filho (Ibid) ressalta a interação de sujeitos enquanto histórico-culturalmente situados na tentativa constante de compreender o outro ou o mundo. Portanto, a comunicação verbal toma o conhecimento prévio como fator importante sem dispensar as regras gramaticais, mas sem torná-las o centro do processo, fazendo da percepção da situação de uso e do conhecimento cultural disponíveis fatores determinantes na aprendizagem.

A abordagem comunicativa e a visão interacionista dos estudos da linguagem ganharam muitos adeptos ao longo dos anos. Todavia, as ideias de outra teoria têm influenciado diretamente, nos últimos anos, os estudos na área da linguagem: a teoria da complexidade.

1.2.3 Complexidade nos modelos de aquisição

As diferentes teorias que foram demonstradas visam a contribuir à explicação de como se aprende uma língua. Tal habilidade complexa do ser humano é constantemente problematizada pelos teóricos que buscam explicar o fenômeno. Em vista disso, Paiva (2005) afirma que os modelos de aquisição de linguagem já são alvo de reanálises em vários autores como McLaughlin, 1987; Ellis, 1985; Brown, 1993, visto que são percebidos como não contempladores de todos os processos e fatores que envolvem a aquisição de uma língua materna ou estrangeira. A autora (op cit) argumenta que os modelos são visões fragmentadas do mesmo sistema linguístico.

Venturi (2008), pensando em uma perspectiva não fragmentada, ressalta que na “medida em que são observados e descritos processos de aquisição de linguagem, fortalece-se a ideia de que a educação é um processo cultural e social em que todos os envolvidos participam e interagem na construção de um conhecimento conjunto” (p.11). Dessa maneira, devem ser considerados tanto os aspectos de aprendizagem do aluno como os aspectos sociais que possam influenciar o processo de ensino e aprendizagem. Na tentativa de desenvolver uma descrição complexa para a linguagem, Koch e Cunha-Lima (2009) lembram que,

(...) de forma crescente, desde o final da década de 1980, o diálogo entre as perspectivas acima mencionadas tem aumentado, criando espaços muito frutíferos para o desenvolvimento de pesquisas que compreendam os fenômenos cognitivos em geral, e a linguagem em particular, como fenômenos capazes de oferecer modelos da interação e da construção de sentidos cognitivamente motivados e, ao mesmo tempo, como fenômenos que acontecem na vida social. (p. 255).

As autoras (op. Cit.) ressaltam ainda que o processamento da linguagem é sensível e situado ao contexto sócio histórico o que torna as interações verbais sensíveis ao evento no qual acontecem. Portanto, entendemos que, para tratar de aquisição de língua estrangeira em contextos formais, há a necessidade de se

buscar contextos específicos de sala de aula em que se possam gerar os fenômenos possíveis de serem analisados e situados. Assim, os fatores de influência surgidos durante o processo de ensino e aprendizagem são incorporados às análises linguísticas.

Há um tempo se vem retratando essa complexidade e dinamicidade do conhecimento. Morin (2008) afirma que o conhecimento humano não pode ser visto com a visão fragmentada que temos, mas que é um todo complexo que deve ser percebido durante o seu processo.

Para a perspectiva da educação, Moraes (2012) enfatiza que vivemos um paradigma educacional emergente, o qual, percebendo a complexidade da aprendizagem define como: construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente. É *construtivista* porque “o processo educacional deve levá-lo a desenvolver uma atitude construtiva, uma competência construtiva, modos construtivos de conceber, fazer e compreender, uma prática adequada para a produção de conhecimentos” (p.198). É *interacionista* porque resulta de um processo de interação entre o mundo do sujeito e o mundo do objeto, por uma interação ativada pelas ações do sujeito (p.198). É *sociocultural* porque “não é o mundo que age sobre a criança, como pressupõe a proposta behaviorista, mas, sim, a criança que age sobre o mundo, que constrói suas estruturas mentais na medida de suas necessidades e das situações que ocorrem” (p.199). E, por último, é *transcendente* porque “significa ir mais além, ultrapassar, superar” (p.205). Esse paradigma emergente parte da ideia de sociedade inserida na complexidade de Morin, e por isso, vê a educação de forma integrada, o que expõe a nomenclatura do paradigma educacional que a autora concebe (ibid).

No mesmo caminho, Lyne e Larsen-Freeman (2007) desenvolvem novos modelos teóricos para explicar a aquisição de linguagem baseados na consideração da sua complexidade no seu desenvolvimento. Paiva (2005) também busca essa perspectiva, por isso, explica que há um novo olhar sobre os fenômenos da linguagem, que percebe os sistemas como complexos, não-lineares, sujeitos a atratores e capazes de adaptação devido sua auto-organização. Kretzschmar (2010) enfatiza também que os sistemas complexos são, por definição, abertos e não estão em equilíbrio. A língua, enquanto lugar complexo, compreende o nosso conhecimento de grupo, ou seja, o conhecimento que nos faz comunicar uns com os

outros, que permite a comunicação; mas também compreende o reconhecimento da variância de cada pessoa, das formas específicas de falar, por exemplo. Sendo assim, observamos que,

(...) a aquisição de línguas não deve ser vista como um produto final, mas como um processo contínuo e interminável em que temos uma dinâmica recorrente, de um padrão dentro de outro padrão. Além do mais, devemos considerar que o objeto da aprendizagem de línguas, a própria língua, também não é estático, mas dinâmico, e se constitui em um sistema complexo em constante mutação. (PAIVA, 2005, p.28).

Tal ideia sobre a aprendizagem de língua está apoiada no paradigma de educação emergente (MORAES, 2012), o qual fundamenta uma perspectiva de *sujeito complexo*. Esse paradigma, acima conceituado, compreende sujeito e objeto do processo educacional como “organismos vivos, naturais, abertos, estruturas dissipadoras de energia, que envolvem as interações e as interdependências de suas partes e estruturas específicas e que possuem uma natureza intrinsecamente dinâmica” (p.201). Portanto, considera-se a abordagem proposta uma forma de observar o conhecimento como algo produzido na interação com os outros e com o mundo e que traz em si características específicas de quem ensina e de quem aprende, assim como características da sociedade como um todo.

Em se tratando de aquisição de segunda língua, Lima Junior (2013) afirma que já há estudos que consideram a complexidade para o processo. Esses estudos nomeiam a teoria como Teoria dos Sistemas Dinâmicos (TSD), outros autores a concebem como Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos e também como Teoria dos Sistemas Não-lineares, dependendo da ênfase teórica que cada autor atribui à sua análise (tradução nossa). O autor (op. cit, p. 03) esclarece, ainda, que a linguagem satisfaz essa definição de complexidade porque ela “é composta de subsistemas como a morfologia, fonologia, sintaxe, pragmática, etc., os quais são interdependentes e interagem uns com os outros e com o ambiente, no uso social da linguagem, sendo que mudanças em um subsistema provocam mudanças em todos os outros subsistemas e no sistema como um todo”.

Ressaltamos ainda que, como afirma Morin (2007, p.27), “(...) não se trata de uma aspiração absurda à totalidade, mas é ao contrário, um jogo permanente entre o particular e o local com o global e o geral”. Isso quer dizer que devemos considerar

sensivelmente as relações que interferem, constituem e reconstituem a experiência com a linguagem para poder refletir sobre ela.

É essa a tentativa que se busca para a análise dos dados deste trabalho: a consideração de fatores cognitivos e a interação promovida entre as línguas para auxílio da visualização dos dados de forma sensível. Vemos a necessidade da consideração de características diversas antes separadas nos modelos para entender a aula como lugar que é mais do que explanação de conteúdo. Assumimos, então, que a interação é parte fundamental das construções cognitivas de quem adquire uma língua, seja em ambiente informal, natural, como é o caso da língua materna, seja em ambiente formal, em sala de aula.

No processo de aprendizagem fonológica especificamente, que é o foco desta análise, há a visão dinâmica do modelo baseado no uso intitulado Fonologia de Uso – Usage-based Phonology – que percebe a aquisição dos padrões sonoros de forma contínua e em constante mudança, portanto, não há um final fixo e estático. Na Fonologia de Uso, proposta por Bybee (2001), considera-se que é possível esclarecer melhor os fenômenos situados por meio do uso que se faz em contextos específicos de linguagem. Há uma forte relação entre contexto de uso e processamento cognitivo nesse viés. Seguindo o percurso para a análise dos dados, trazemos algumas informações, na sequência, sobre o foco teórico da pesquisa.

2 O FOCO TEÓRICO

O foco de nossa pesquisa é análise de atividades de fonética e fonologia realizadas em sala. Sendo assim, é necessário que tracemos as características e a breve história da Fonologia de Uso e da Teoria de Exemplos, haja vista que as usamos como base nas análises e triangulações. Ainda, utilizamos alguns pressupostos da Teoria dos Sistemas Dinâmicos. Sendo o recorte de análise os verbos regulares no passado presentes no inglês, também se faz necessário apresentar as características que compõem as duas línguas com foco nesses verbos. Iniciaremos, então, pela Fonologia de Uso e a Teoria de Exemplos.

2.1 FONOLOGIA DE USO E A TEORIA DE EXEMPLOS

Desde os estudos sincrônicos fornecidos pelo estruturalismo, a linguagem ficou dividida em subcampos, como a fonologia, morfologia, semântica. Cantoni (2009) cita duas grandes contribuições dos estruturalistas aos estudos dos sons da linguagem: a separação da fonética e da fonologia e o conceito de fonema como unidade mínima do sistema fonológico de uma língua. Mais tarde, Jakobson (1978), definiu estruturas dicotômicas ainda menores, os traços distintivos dos fonemas. O autor (ibid) nomeia traço distintivo como a unidade mínima de análise linguística que corresponde ao componente final capaz de diferenciar os morfemas. “Cada um dos traços distintivos envolve uma escolha entre dois termos de uma oposição que apresenta uma propriedade específica diferencial em divergência com as propriedades de todas as demais oposições” (ibidem, p.60).

A partir desses conceitos, Chomsky (1978) realizou outros estudos sobre a aquisição de linguagem. Segundo o autor (op. cit., p. 229), “a teoria da linguística acha-se interessada, primeiro lugar, num falante-ouvinte ideal, dentro duma comunidade de fala completamente homogênea, o qual conhece a língua perfeitamente e que não é afetado por circunstâncias gramaticalmente irrelevantes (...)”. Ele parte da ideia de que a aquisição fonológica se dá de forma universal e inata, a qual é regulada por leis estruturais. Ainda, estabeleceu traços de natureza articulatória para composição dos fonemas (CANTONI, 2009).

Para essas teorias, permaneciam alguns pressupostos teóricos, como a separação entre fonética e fonologia como duas disciplinas diferentes. Contestando esse aspecto, a Fonologia de Uso foi pensada como alternativa para esse pressuposto, estabelecendo uma relação entre os diferentes módulos da linguagem: fonética, fonologia e morfologia (SILVA, 2013). Esta é uma proposta teórica que busca explicações para a dinâmica da língua, acreditando que a experiência é relevante para o aspecto cognitivo. De acordo com Silva e Gomes (2007, p.183), “(...) as representações fonéticas são abstrações da fala e a fonologia emerge da organização da gramática cuja relação simbólica entre forma e significado sugere um léxico plástico e dinâmico”.

Dessa maneira, demonstramos, por meio do seguinte quadro criado por Oliveira (2003) e exposto em Silva (2004), as diferenças entre o estudo na fonologia tradicional e o estudo na Fonologia de Uso e a Teoria dos Exemplos:

QUADRO 1: Fonologia Tradicional versus Fonologia de Uso e Teoria dos Exemplos

Proposta tradicional	Fonologia de Uso e Teoria de Exemplos
Representação mental minimalista	Representação mental detalhada
Separação entre fonética e fonologia	Inter-relação entre fonética e fonologia
Visão da fonologia como uma gramática formal, com a utilização de variáveis abstratas	Consideração de que a fonologia da língua envolve a distribuição probabilística de variáveis
Efeitos da frequência refletidos na produção em curso e não armazenados da memória de longo termo	Efeitos da frequência armazenados na memória de longo termo
Julgamento fonotático categórico: uma sequência ou é considerada bem formada ou é impossível de ocorrer na língua	Efeitos gradientes nos julgamentos fonotáticos
Léxico separado da gramática fonológica	Palavra como locus da categorização

Fonte: OLIVEIRA, D. **Gradualidade e frequência**: contribuições do Modelo de Exemplar e da Fonologia de Uso ao estudo da variação sonora nas sequências de (sibilante + africada alveopalatal). Dissertação de Mestrado. FALE-UFMG, 2003.

Bybee (2001) explica que talvez a diferença fundamental entre o modelo a ser explorado e estruturalismo ou modelos gerativos é a rejeição da noção de que o material contido nas regras não aparece também no léxico e vice-versa. Ou seja,

considera-se que a linguagem não está separada em módulos, mas suas diferentes dimensões estão em constante interação. Sendo assim, como afirmam Silva e Gomes (2007), a concepção dos modelos tradicionais sobre a linguagem como inata e dissociada do uso é questionada nos modelos baseados no uso.

Tendo em vista que o presente trabalho busca analisar atividades baseadas em conhecimentos fonético-fonológicos, entendemos que, para se trabalhar o ensino da pronúncia do inglês em sala de aula, há que se observar tanto a produção articulatória quanto as diferenciações entre os fonemas escolhidos na interação estabelecida no contexto. Para tanto, o caminho da Fonologia de Uso, proposta por Bybee, (2001) agrega aspectos da substância (fonética) e da forma (fonologia) da língua.

Ainda, partindo da noção de atrator da Teoria dos Sistemas Dinâmicos, podemos analisar o processo de aprendizagem de novos itens. Atrator, para essa teoria é “um estado em direção ao qual, em condições normais, um sistema dinâmico tenderá a chegar ou se aproximar” (ZIMMER, ALVES, 2012 p. 240). Assim, acerca dos aspectos fonético-fonológicos de uma língua, é possível percebermos “os padrões macroscópicos (fonológicos) como um estado atrator resultante da auto-organização das interações na esfera microscópica (fonética) na sistematização das representações discretas (fonológicas, macroscópicas)” (LIMA JUNIOR, 2013, tradução nossa, p.557). Dessa maneira, os padrões fonológicos que conhecemos emergem dos usos dos itens lexicais e, quando estabilizados, tornam-se atratores para novas formas a serem aprendidas.

Além disso, entendemos que a Fonologia de Uso abarca não só as estruturas, mas possibilita a inclusão de outros aspectos importantes para o estudo da pronúncia como o conteúdo material e o uso da língua em interação (HAUPT, 2011). Assim, como determinado por Bybee (2001),

(...) the focus on structure needs to be supplemented with a perspective that includes more than just structure, a view that includes two other important aspects of the language phenomenon – the material content or substance of language, and language use.

De acordo com Silva (2011), a Fonologia de Uso representa uma “(...) proposta teórica que assume que a experiência é crucial para a organização do conhecimento linguístico e fonológico. Sugere que o conhecimento linguístico seja

organizado probabilisticamente” (p.114). Cantoni (2009) observa ainda que os sistemas linguísticos são construídos a partir de eventos de uso, demonstrando que a abordagem do Modelo de Uso é uma teoria *bottom up*, pois parte da especificidade da linguagem para a generalidade. Dessa maneira, os contextos de uso se tornam importantes para as generalizações linguísticas. Bybee (2001), ao definir a Fonologia de Uso, traz alguns princípios básicos de um modelo baseado no uso:

1. A experiência afeta a representação;
2. Representações mentais de objetos linguísticos têm as mesmas propriedades de representações mentais de outros objetos;
3. Categorização é baseada na identidade ou semelhança;
4. Generalizações sobre as formas não são separadas das representações de formas armazenadas, mas emergem diretamente delas;
5. Organização lexical fornece generalizações e segmentações em vários graus de abstrações e generalidade;
6. Conhecimento gramatical é conhecimento procedimental. (tradução nossa)

A Fonologia de Uso toma a Teoria de Exemplos (*Exemplar Model*) como modelo utilizado para a análise de dados. Silva (2011) explica que a Teoria de Exemplos é uma:

(...) teoria que sugere que as representações linguísticas contêm aspectos redundantes e que efeitos de **frequência de tipo** e de **frequência de ocorrência** são cruciais para a construção do conhecimento linguístico. É o modelo representacional adotado pela **Fonologia de Uso**. Os trabalhos que formulam os princípios desta teoria são de Johnson (1997) e Pierrehumbert (2001) (p.210).

É relevante, portanto, na Fonologia de Uso, a experiência que temos com a língua em contexto. Ainda, atribui-se um papel criativo à repetição e se considera que a representação cognitiva da língua é constantemente modificada pelo uso que fazemos dela. Bybee (2001) argumenta que, sendo o uso importante para a aprendizagem, efeitos de frequência são aplicáveis à língua. Há dois tipos de frequência: frequência de ocorrência (*token frequency*) e a frequência de tipo (*type frequency*). A autora define frequência de ocorrência como a ocorrência de uma unidade, um item lexical, em um texto ou corpus. A frequência de tipo refere-se à

frequência de um padrão particular (exemplo: um padrão de tonicidade, um afixo ou um encontro consonantal). Os efeitos de frequência podem ser representados em exemplares de acordo com a língua em análise.

Segundo Pierrehumbert (2001), os modelos baseados na teoria de exemplares podem demonstrar o detalhe fonético de uma palavra. Neles, cada palavra pode ser associada a uma distribuição de frequência que leva em consideração o detalhe fonético. As distribuições são continuamente atualizadas com base na experiência e as diferenças consideradas como não fonêmicas acumulam nestas representações.

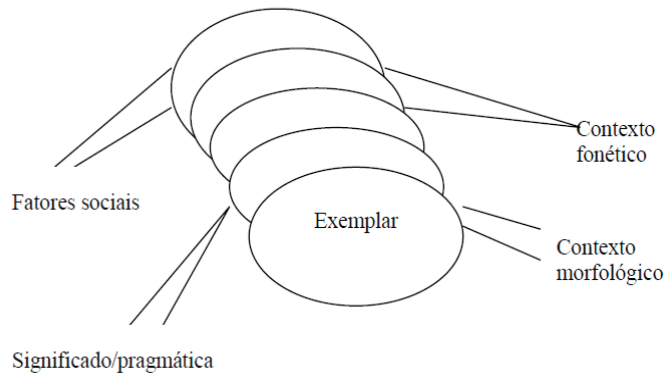
A autora (ibid) argumenta que a frequência de ocorrência e a frequência de tipo afetam todo o vocabulário. Assim, nessa perspectiva, a palavra se torna um lócus de representação e pode ser tomada como unidade de análise. Bybee (2001), nesse contexto, conceitua “palavra” como “a unidade de uso fonológica e pragmaticamente apropriada, visto que é a unidade de produção e percepção que pode compor categorizações” (tradução nossa).

Os exemplares da língua são organizados em nuvens (*clusters*) que formam uma rede interconectada de acordo com seus aspectos fonéticos e semânticos de similaridades. A nuvem, por conseguinte,

(...) é a reunião de exemplares com mais similaridade do que outros. Essas nuvens de exemplares não são fixas, elas vão mudando de acordo com a experiência, com o uso da língua. Exemplares mais frequentes, quando dentro de uma nuvem, tornam-se mais fortes, e os menos frequentes, com o tempo, deixam de ser usados. Dessa forma, a taxa de variação fonética de uma palavra pode mudar gradualmente com o tempo, a partir das experiências dos falantes com a língua. (HAUPT, 2011, p.52)

Como afirma Bybee (2001), a estrutura emerge do uso e não é dada a priori, isso leva a pensar na língua como um *continuum* de reestruturações sistemáticas sempre presente nas experiências linguísticas do falante. Assim, a representação na memória dos indivíduos é afetada pelos *tokens* (frequência de ocorrência). Com a constatação de semelhanças, novos *tokens* são mapeados em redes com *tokens* já existentes, formando as categorias. Na imagem seguinte, temos a representação das nuvens de exemplares, de acordo com Bybee (2001):

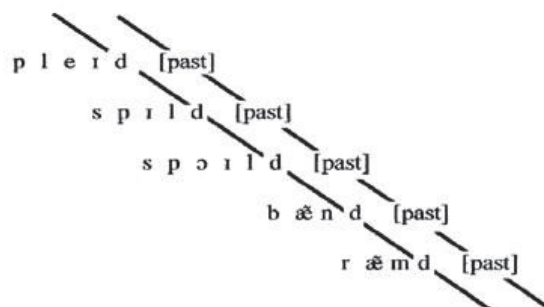
FIGURA 1: Representações e associações em exemplares



Fonte: Bybee. Phonology and language use. *Language Variation and Change*, 14, Cambridge: Cambridge University Press, 2001. (tradução nossa)

O uso da língua, portanto, reflete-se em exemplares. Tais exemplares que apresentam semelhanças serão armazenados conjuntamente em nuvens. As nuvens podem ser construídas e reconstruídas por meio da frequência de tipo (*type frequency*) e da frequência de ocorrência. Com relação ao nosso objeto de estudo, a frequência de tipo é relevante para a análise que é realizada sobre o sufixo *-ed* dos verbos regulares no passado simples porque ela se apresenta na determinação da produtividade, ou seja, no “alcance que um determinado padrão estrutural possui para ser aplicado a novas formas” (SILVA e GOMES, 2007, p.27). O sufixo estudado, então, representa um padrão de alta frequência devido à sua aplicação aos verbos da categoria regular os quais são muitos, o que o torna mais forte e mais disponível. Bybee (2002) estabelece a seguinte categorização em nuvem de rede com verbos no passado simples do inglês:

FIGURA 2: Representações em rede para alguns verbos do inglês no passado simples



Fonte: Bybee. *Word frequency and context of use in the lexical diffusion of phonetically conditioned sound change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

A autora (op. cit) esclarece que as linhas de conexão indicam relações paralelas com relações semânticas e fonológicas entre os exemplares de passado /d/. Assim, as relações morfológicas emergem desse paralelo semântico-fonológico. Entretanto, essas redes não são estáticas e definidas, vão, na verdade, reorganizando-se à medida que exemplares são apresentados.

A Fonologia de Uso corrobora a visão complexa da linguagem. Por isso, justifica-se seu uso para essa análise, haja vista que por meio desse modelo é possível considerar não só fatores de ordem cognitiva, mas também outros fatores como interação promovida entre professor e alunos, experiência com e sobre a língua estrangeira.

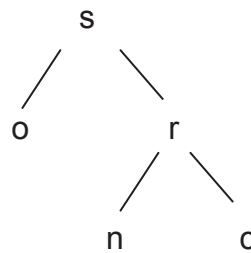
Dessa maneira, possibilitar certo nível de conscientização dos sons da língua-alvo é parte integrante do ensino de outra língua. O aluno pode notar um registro de forma consciente de algum aspecto da língua, como ocorre no livro com as descrições de *pares mínimos* – “pares de palavras que se diferenciam por um único fonema” (ALVES, BARRETO, 2012, p.195) - e entender, quando ele consegue sistematizar essas diferenças. Sendo assim, descrevemos, agora, algumas diferenças que ocorrem entre a língua materna e o inglês.

2.2 O SONS DO PORTUGUÊS E DO INGLÊS

As atividades de pronúncia geram produções específicas do uso em sala de aula e trazem as aproximações entre a língua estrangeira e a língua materna do aluno. Para percebermos esses processos de produção e reconstruções a partir das explicitações sobre as particularidades do inglês, é necessário construirmos as diferenciações fonológicas entre o português e o inglês como LE.

A estrutura silábica de uma língua é regida por padrões fonotáticos que permitem ou não determinadas composições. Para exemplificação de uma estrutura silábica convencionou-se o uso de alguns termos. O símbolo *s*, na nomenclatura, refere-se à sílaba. Há ainda os símbolos que identificam a composição silábica: *onset* (o), também chamado de ataque, rima (r), núcleo (n) e coda (c) para fins de detalhamento da análise na composição da palavra. A partir dessa composição, apresentamos a estrutura da sílaba na figura a seguir:

FIGURA 3: Estrutura silábica



Os sons que compõem essas posições da sílaba dependerão da língua em questão a ser analisada. A língua portuguesa apresenta um padrão silábico considerado simples, com algumas características como, por exemplo: há, no máximo, duas consoantes na posição de ataque (início, *onset*), sendo que somente /r/ ou /l/ podem ocupar a segunda posição do ataque. Já no inglês, há casos de ataques com até três consoantes, como em: *street* /stri:t/ (Da HORA, 2009; SILVA, 2012).

O núcleo silábico do português é composto por vogal, sendo raros os ambientes em que se apresenta uma consoante como núcleo da sílaba, como em “psss”. (SILVA, 2013). Assim, as consoantes ocupam na imensa maioria das vezes as margens da sílaba (Da HORA, 2009). No inglês, diferentemente do português, consoantes podem ocupar o núcleo da sílaba, isso porque,

De um ponto de vista fonético, cada sílaba tem um pico de sonoridade. No caso do Português, por exemplo, as vogais são inerentemente mais sonoras do que as consoantes e só elas constituem o pico silábico. Há línguas, como o Inglês, em que os segmentos com sonoridade espontânea, como o /r/ e o /l/ podem ser o pico silábico. (Da HORA, 2009, p.28)

Ou seja, é uma característica do inglês que “as consoantes ‘l, n’ podem ser silábicas, podem ser núcleo de sílabas: *apple, reason* (/æp.l/; /ri:z.n/)”. (SILVA, 2012, p.27). Além delas, como descreve da Hora (2009), o /r/ também pode ser núcleo de sílaba, como em *history* /hɪs.tr.i/.

Podemos descrever que a estrutura da sílaba em português apresenta uma vogal núcleo ou uma vogal e uma semivogal, sendo que uma representará o pico silábico, definindo-se como a vogal e a outra como semivogal ou glide. Assim, utilizando as versões de Silva (2013, p.154), temos: C₁C₂VV’C₃C₄; C₁C₂V’VC₃C₄,

nas quais V' representa a semivogal e podem ocupar posição pré-vocálica ou pós-vocálica.

Apresentamos, então, o quadro comparativo, elaborado por Freitas e Neiva (2002.) entre os padrões silábicos do inglês e do português. O quadro 2 refere-se à posição de ataque, e o quadro 3 apenas para a coda. No quadro 2, o símbolo '#' representa o limite de sílaba, ou seja, o início dela. No quadro 3, o mesmo símbolo representa o limite de final de sílaba.

QUADRO 2: Ataque em início de palavra

Inglês #CCC		Português #CC	
#C1	C2	#C1	C2
/s/	/p/ /t/ /k/ /f/ /m/ /n/ /l/ /w/		
/k/ /g/ /p/ /b/ /f/ /t/ /d/ /T/ /S/ /h/ /m/ /n/ /v/	/l/ /r/ /w/ /y/ /l/ /r/ /w/ /y/ /r/ /w/ /y/ /r/ /w/ /r/ /w/ /y/ /y/	/k/ /g/ /p/ /b/ /f/ /t/ /d/ /v/	/l/ /R/ /l/ /R/ /R/
#C1C2	C3		
/sk/ /sp/ /st/	/l/ /r/ /w/ /y/ /l/ /r/ /y/ /r/ /y/		

Fonte: FREITAS, M. A.; NEIVA, A. M. S. Estratégias fonotáticas na aquisição de inglês como LE e na nativização de empréstimos no português. In: KESTLER, I. M. F.; NOGUEIRA, R. P.; MELO, S. B. de (orgs.). Estudos anglo-germânicos em perspectiva. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2002. p. 69 (adptado).

QUADRO 3: Coda em final de palavra

Inglês	Português
CCCC#	C#

Fonte: FREITAS, M. A.; NEIVA, A. M. S. Estratégias fonotáticas na aquisição de inglês como LE e na nativização de empréstimos no português. In: KESTLER, I. M. F.; NOGUEIRA, R. P.; MELO, S. B. de (orgs.). Estudos anglo-germânicos em perspectiva. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2002. p. 69.

Freitas e Neiva (2002) demonstram, com esses dois quadros, que a constituição do inglês, em relação ao português, é mais complexa, principalmente quando nos referimos ao ataque e à coda silábicos “(...) não só em termos do número de segmentos admitidos nestas posições, como de sua natureza e ordenação” (p.69). Com maiores possibilidades de constituições do que a língua materna, a aprendizagem da outra língua necessita de mais atenção no aspecto fonético. Seu quadro sobre as variedades na posição de ataque demonstram quão complexa é a formação da estrutura silábica do inglês. Assim sendo, temos as estruturas de ataque para cada língua:

1. No português: só pode haver até dois segmentos no ataque sendo que o primeiro será uma oclusiva ou uma fricativa labiodental surda; o segundo segmento será /r/, /l/.
2. No inglês: pode haver até três segmentos no ataque sendo que o primeiro poderá ser uma oclusiva, uma fricativa labiodental surda, uma fricativa /s/, /θ/, /ʃ/, /h/ e /v/ ou uma nasal /m/ ou /n/; o segundo segmento pode ser uma líquida, uma aproximante. Ainda, pode haver uma oclusiva surda, fricativa labiodental surda, nasal, desde que sua primeira consoante seja uma fricativa alveolar surda /s/.

Entretanto, diferentemente do que ocorre para o ataque, o quadro das codas não deixam explícitas as variedades de composição para esta posição, devido às suas possibilidades serem extremamente numerosas, com até quatro consoantes. Para a coda, temos, de forma resumida:

1. No português: as sílabas podem apresentar na posição de coda as consoantes /l/, /r/ e os arquifonemas /N/, /S/.
2. No inglês: pode haver várias outras consoantes além das mencionadas para o português, como, por exemplo, as plosivas: /t/, /d/, /b/ etc. (Da Hora, 2009). Apresenta até quatro consoantes realizadas foneticamente em vários tipos de combinações (FREITAS e NEIVA, 2002).

Para as duas línguas há variedades de codas simples e complexas. A coda simples é aquela que apresenta somente um segmento nesta posição e a coda complexa refere-se àquela que apresenta mais de um segmento para esta posição

na estrutura silábica. Alves (2004) lembra ainda que, considerando-se uma formação de coda complexa em LM, o primeiro elemento que comporá a sequência dessa coda é //, /r/, /N/ ou glide e o outro será obrigatoriamente /S/. Já para o molde do inglês, como pode ser observado na tabela de Freitas e Neiva (2002), são admitidas até quatro consoantes na posição de coda, gerando uma grande variedade de codas complexas.

Hammond (1999) esclarece ainda que, no inglês, a coda simples pode ser preenchida por qualquer segmento consonantal, exceto a fricativa /h/. Para a coda complexa, o autor expõe em seu livro a variedade com dois, três ou quatro segmentos de diversas combinações as quais, por serem muito extensas e numerosas, não serão detalhadas. As únicas codas detalhadas neste trabalho são as que compõem o foco da pesquisa, que são os verbos no passado simples do inglês.

Tomando como base o British English (BBC accent), descrevemos, a seguir, as vogais do inglês. Esta língua apresenta sete vogais curtas/frouxas, cinco vogais longas/tensas e oito ditongos. Seguem exemplos das vogais extraídas de English Pronouncing Dictionary, de Jones (2003, p.vi):

QUADRO 4: Vogais curtas

<i>Short vowels (vogais curtas/frouxas)</i>						
Pit	pet	Pat	putt	Pot	Put	Another
ɪ	e	æ	ʌ	ɒ	ʊ	ə ə

Fonte: JONES, D. Cambridge English Pronouncing Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

QUADRO 5: Vogais longas

<i>Long vowels (vogais longas/tensas)</i>				
Bean	barn	Born	Boon	Burn
i:	a:	ɔ:	u:	ɜ:

Fonte: JONES, D. Cambridge English Pronouncing Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

Para o português, temos sete vogais em posição tônica as quais descrevemos no quadro seguinte:

QUADRO 6: Vogais do português

Símbolo	Exemplo
[i]	Vi
[e]	Ipê
[ɛ]	Pé
[a]	Pá
[ɔ]	Avó
[o]	Avô
[u]	Jacu

Fonte: SILVA. Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto (p.70).

Além disso, as vogais /i/, /e/, /a/, /o/ e /u/ podem ser nasalizadas no português. Isso ocorre com o abaixamento do véu palatino, portanto, [ã], por exemplo, caracteriza a vogal /a/ com qualidade vocálica nasalizada (SILVA, 2013). No inglês, entretanto, não há efeitos de nasalização para as vogais em geral, excetuando-se algumas regiões específicas de nativos de língua inglesa em que esse fenômeno ocorre. Sendo assim, os segmentos de consoantes nasais que ocorrem seguidos de vogais devem ser pronunciados. Essa característica da nasalização das vogais no português brasileiro comumente interfere na aquisição dos padrões silábicos do inglês. De acordo com Silva (2012), “essa regra – que determina que uma vogal seja nasalizada quando seguida de consoante nasal – não se aplica ao inglês. Ou seja, no inglês, a vogal é tipicamente oral quando seguida de consoante nasal” (p.179). Hammond (1999) esclarece ainda que, para a região nativa do inglês americano em que ocorre esse fenômeno, as vogais nasais não formam pares mínimos, diferentemente do que ocorre em línguas como o português. Segundo o autor (op.cit.), o que encontramos no inglês é uma distribuição complementar entre vogais orais e nasais de acordo com a consoante que segue essa vogal.

A diferenciação para vogais longas e curtas, também chamadas de tensas e frouxas, é específica do inglês. Na LE, essas vogais geram significados diferentes, portanto, são fonemas distintivos, por exemplo, as pronúncias de *eat* /i:t/ e *it* /ɪt/ diferenciam-se pela presença na primeira da vogal longa e na segunda da vogal curta. Há alguns contextos em português em que se realizam vogais longas e curtas, como na aquisição inicial de padrões fonotáticos pela criança os quais ainda não são

articulados claramente, entretanto, essas diferenças não compõem o conjunto vocálico da língua.

Também é possível perceber que há diferenças entre os ditongos do inglês e do português. De acordo com Silva (2013) “os ditongos são geralmente tratados como uma sequência de segmentos” em que um deles será tratado como vogal e o outro como glide ou semivogal. Assumimos, nesta análise, que os glides do português são [ɹ] e [ʎ], sendo que eles podem vir antes ou depois da vogal, caracterizando ditongos crescentes ou decrescentes. Exemplificamos os ditongos do português com o seguinte quadro, adaptado de Silva (2013):

QUADRO 7: Ditongos do português

Ditongos									
Crescentes				Decrescentes					
Séria	série	estacionamento	sério	pai	lei	réis	boi	mói	fui
ɹ̃a	ɹ̃e	ɹ̃o	ɹ̃u	aɹ̃	eɹ̃	ɛɹ̃	oɹ̃	ɔɹ̃	uɹ̃
Árdua	tênue	Árduo		mau	eu	réu	Couto	fugiu	
ʎa	ʎi	ʎo		aʎ	eʎ	ɛʎ	oʎ	iʎ	

Fonte: SILVA, T. C. Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2013.

Para o inglês, de acordo com Jones (*English Pronouncing Dictionary*, 2003, p.vi) os ditongos são:

QUADRO 8: Ditongos do inglês

<i>Diphthongs (ditongos):</i>							
<i>Ditongos decrescentes</i>				<i>Ditongos centrais</i>			
Bay	buy	Boy	no	now	Peer	Pair	Poor
eɪ	aɪ	ɔɪ	əʊ	aʊ	ɪə	eə	ʊə

Fonte: JONES, D. Cambridge English Pronouncing Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. vi.

Assim, são glides para o inglês os segmentos /ɹ/, /ʎ/ e /ə/. No inglês, ocorrem ditongos decrescentes /eɪ/, /aɪ/, /ɔɪ/, /əʊ/ e /aʊ/. O português apresenta ditongos crescentes também, os quais não ocorrem no inglês. Por outro lado, o inglês possui ditongos centralizados, é o caso de /ɪə/, /eə/ e /ʊə/.

Há ainda o caso particular dos fonemas consonantais /y/ e /w/ que muitas vezes confundem o aprendiz brasileiro de inglês. Consideramos a análise de Silva (2012) para caracterizar essas consoantes por percebermo-las com qualidade diferente das vogais ou semivogais. Para a autora,

O que distingue u e w – e i de y – é que o primeiro som – u – se comporta como uma vogal e pode ser centro de sílaba (e, portanto, pode receber acento). Já o som w se comporta como um som consonantal, e não pode ser centro de sílaba (e, portanto, não pode receber acento). Em inglês, o som w ocorre sempre ao lado de uma vogal, sendo pronunciado em continuidade com tal vogal sem haver divisão de sílabas (p.164).

Para corroborar a característica de consoantes desses segmentos, podemos citar a palavra *year* que quando antecedita pelo artigo indefinido, resulta em *a year*. Esse exemplo demonstra que o som inicial da palavra é uma consoante e não uma vogal, pois do contrário, o artigo antecedente seria *an*. O mesmo vale para a palavra *whale* que tem como artigo antecedente *a whale*.

Depois de expor as estruturas silábicas das duas línguas, detalharemos o foco de pesquisa que são as codas dos verbos regulares no passado simples do inglês. Ao estudarmos a pronúncia do final desses verbos, Alves (2004, p.77) explica que temos “(...) a formação de uma estrutura de coda complexa, formada pela consoante da raiz do verbo mais /d/”.

Assume característica especial os verbos cujo último segmento é /t/ ou /d/, como em *wait* e *crowd*. Esses segmentos recebem como coda /ɪd/. Pela teoria dos sistemas dinâmicos, podemos interpretar que o segmento coronal /t/ ou /d/ atrai o segmento /ɪ/ para que possa compor a sua coda com outro segmento /t/ ou /d/, o qual está próximo da articulação da vogal. Por conseguinte, temos a formação de uma coda simples nesses exemplos. Entretanto, mesmo sendo coda simples, ela implica a aquisição de um novo padrão silábico pelo aprendiz brasileiro de inglês.

Para exemplificar, escrevemos os seguintes verbos que formam codas simples, os quais também foram utilizados na pesquisa. São representados pelos verbos que terminam no infinitivo em /t/ ou /d/ e para representação do passado são seguidos de /ɪd/. São exemplos: *hated* /heɪtɪd/ e *needed* /niːdɪd/.

Há, para os verbos regulares do inglês, uma grande variedade de codas complexas em final de sílaba. Para exemplificar essas variedades, reproduzimos os quadros que foram adaptados de Godoy, Gontow e Marcelino (2006):

QUADRO 9: Codas complexas para verbos com fonema desvozeado:

/pt/	/kt/	/ft/	/st/	/ʃt/	/tʃt/
Typed	Talked	Laughed	Faxed	Wished	Watched

Fonte: GODOY, S. GONTOW, C.; MARCELINO, M. English Pronunciation for Brazilians: the sounds of American English. 6 reimp. São Paulo: Disal, 2006. p. 149 (adaptado)

QUADRO 10: Codas complexas para verbos com fonema vozeado:

/bd/	/gd/	/vd/	/md/	/nd/	/ld/	/rd/	/zd/	Vowel + /d/
Bribed	Jogged	Lived	Named	Opened	Rolled	Appeared	Raised	Cried

Fonte: GODOY, S. GONTOW, C.; MARCELINO, M. English Pronunciation for Brazilians: the sounds of American English. 6 reimp. São Paulo: Disal, 2006. p. 149 (adaptado)

Algumas composições não foram trabalhadas na pesquisa de campo porque também não são trabalhadas no livro quando trata dos verbos no passado. Não foram analisadas, portanto, as codas em /ðd/ como em *breathed*, /ŋd/ como em *longed* e /dʒd/ como em *encouraged*.

É necessário ressaltar, também, que os verbos formados de codas simples apresentam duas ocorrências de pronúncias as quais ocorrem no inglês britânico e no inglês americano. O final de sílaba [ɪd] ocorre para o britânico e para o americano, segundo Jones (2006), registrado em seu dicionário de pronúncia do inglês. Entretanto, Cook (2004) registra a pronúncia [əd] para essa mesma categoria de verbos na pronúncia de americanos. Segundo a autora (op. cit), quando o som da coda do verbo for [t] ou [d], o sufixo será pronunciado como [əd].

Assim, observamos que, no caso do ensino de LE em escolas regulares, o padrão ensinado para a coda é [ɪd], conforme se apresenta no livro didático. Entretanto, argumentamos que é possível para o brasileiro aprendiz de inglês a pronúncia da coda em [əd] em alguns contextos, embora não haja evidências muito

claras sobre essa pronúncia. Para a constatação clara desse fato, é possível realizar uma análise acústica nos dados em pesquisas futuras.

Considerando essas características fonéticas na formação do passado simples regular no inglês, Alves (2004) esclarece que o falante de língua portuguesa aprendiz de inglês apresenta duas dificuldades na produção oral do sufixo do passado simples: a estrutura silábica do inglês e a sonoridade da plosiva coronal final. A dificuldade com a estrutura silábica da língua pode ser percebida conforme as diferenciações que foram mostradas entre a LE e a LM ao longo desse capítulo. A sonoridade da plosiva coronal gera dificuldade por ter características sonoras que diferem da LM, estabelecendo diferentes pronúncias para as codas dos verbos conforme demonstrado.

A partir dessas considerações, as atividades realizadas para essa dissertação foram estruturadas para exercício desses componentes da LE. Ainda em vista das dificuldades de aprendizagem da LE, é natural que, não reconhecendo características específicas do padrão da LE, o aluno realize transferências entre a LM e a LE. Por isso, descrevemos algumas dessas transferências a fim de mostrar tais ocorrências que também estão presentes nos dados, conforme demonstraremos na sessão seguinte.

2.3 FENÔMENOS DE TRANSFERÊNCIA DO PORTUGUÊS PARA O INGLÊS

Apresentamos esta seção para caracterização dos fenômenos de transferência do português para o inglês que foram encontrados nos dados de pronúncia dos alunos. Assumimos que há relevância desta informação para a pesquisa e para o ensino de pronúncia do inglês como LE, embora este não seja o foco do trabalho. Dessa maneira, precisamos primeiramente entender o que vem a ser transferência. De acordo com Zimmer (2003, p. 59):

No processo de aprendizagem de uma 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, sintático, semântico ou pragmático – e para produzi-la. Esse processo é chamado de transferência de propriedades da L1 para a L2.

Segundo Steinberg (1985), o ensino da pronúncia torna-se relevante ao passo que prepara o aluno para reconhecer as necessárias diferenças entre o sistema da

LE e o da LM diminuindo as possibilidades de transferências entre as línguas que possam causar possíveis problemas de uso. A autora (ibid) cita os principais motivos que podem causar as transferências entre línguas, tanto em termos de fonológicos quanto grafêmicos: a proximidade fonética, ou seja o ponto de articulação; as diferentes distribuições ou ocorrências de fonemas numa palavra ou numa sílaba; as diferentes alofonias que ocorrem nas línguas; a ocorrência de fonemas em sequências diferentes ou sequências idênticas mas com agrupamento das consoantes de forma diferenciada; a relação grafema-fonema, conforme explicado mais adiante.

Apresentamos alguns fenômenos de transferências, encontrados no *corpus*, que têm como base ou semelhanças fonéticas entre línguas ou características da escrita da LM assumidas na produção da LE. Argumentamos, assim, que nas realizações de aprendizes de inglês como LE ficam evidenciados alguns aspectos estruturantes da LM principalmente em fase inicial de aprendizagem posto que as diferenças grafo-fonêmicas das duas línguas não estão claras ainda e o aprendiz utiliza a estrutura da LM para aprender a LE. Dessa maneira, Zimmer (2003) explica que:

(...) os alunos aprendem um sistema alfabético contendo algumas correspondências com o sistema da língua materna, eles fazem identificações interlinguísticas de grafemas que lhes são familiares e começam a dominar o novo sistema alfabético com base nas semelhanças entre os dois sistemas da escrita. (p.68)

Sobre as transferências decorrentes das semelhanças fonéticas, especificamente, Lima Junior (2013) afirma que tendemos a categorizar sons do inglês que são diferentes do português aproximando-os das categorias da língua materna. Assim, sons que se diferem entre as línguas são categorizados como um único som, o que gera a transferência. O autor (op. cit) traz os seguintes exemplos de ocorrência na aprendizagem de brasileiros estudantes de inglês:

1. Os fonemas vocálicos, longo /i:/ e curto /ɪ/, são recategorizados como um único exemplar semelhante ao [i] do português;
2. Os fonemas vocálicos, longo /u:/ e curto /ʊ/, são recategorizados como um único exemplar semelhante ao [u] do português;

3. Os fonemas vocálicos, /e/ e /æ/ são recategorizados com um único exemplar semelhante a [ɛ] do português;
4. O fonema consonantal interdental /θ/, por não ocorrer no português, é recategorizado frequentemente como [t], [s] ou [f];
5. O fonema consonantal interdental /ð/, que também não ocorre no português, é frequentemente recategorizado como [d], [z] ou [v].

Essas transferências ocorrem não só em termos de sons isolados como nos exemplos acima, mas também em termos de padrão fonotático entre línguas. É o caso das codas em final de verbo regular no passado simples do inglês. Levando em consideração que a estrutura silábica do português é menos variável que a do inglês, podemos interpretar que a estrutura da LE, quando diferente da LM, será recategorizada aproximando-se o máximo possível da estrutura da LM. Isso ocorre principalmente em fase inicial de aprendizagem da outra língua.

Há também o fenômeno do apagamento como efeito de transferência. Silva (2011) o conceitua como o cancelamento de uma vogal ou consoante durante a produção da palavra. O apagamento exposto nos dados coletados refere-se ao apagamento de consoante. Na transcrição dos dados ficam demonstrados alguns exemplos de consoantes que foram suprimidas durante a pronúncia dos verbos, como na palavra *worked* [work].

Observamos, ainda, um fenômeno muito presente no contexto de fala em várias regiões brasileiras: os efeitos de nasalidade. Para tanto, há que se diferenciar nasalização de nasalidade. Segundo Silva (2013) a nasalização acontece quando ocorre vogal nasal e esta se torna distintiva de significado em relação à vogal oral, como em *lã* e *lá*. Há, ainda, o caso em que as vogais nasalizadas não marcam diferença de significado, demonstrando somente uma variação dialetal, como em *janela* que pode ser pronunciada [ʒanɛla] ou [jãɛla], caracterizando uma nasalidade.

É característico, do nosso país, nasalizar vogais que antecedam uma consoante nasal como na pronúncia da palavra *banana* [bãɲãna]. A nasalidade é, então, transferida para a língua estrangeira em aprendizagem. Assim, caso haja a presença da grafia de uma consoante nasal m ou n, estas transferem, na pronúncia

do aprendiz, a nasalidade para a vogal antecedente, a exemplo do verbo *seemed*, que foi realizado como [sĩmed].

Sobre a relação grafema-fonema, Zimmer (2003) lembra que as transferências resultam do fato de que, apesar de a língua inglesa como LE e a língua portuguesa como LM terem os mesmos grafemas, os seus princípios do sistema alfabético que subjazem a relação grafema-fonema diferem. Sendo a grafia a representação da fala, o aprendiz leva para a LE as relações grafema-fonema da LM, ou seja, eles atribuem aos grafemas da LE “os mesmos fonemas ou fonemas similares que ativaria na L1³ durante a recodificação da palavra, redundando em produções fonéticas desviantes” (op. cit, p. 69).

A autora (ibid) escreve que as relações estabelecidas entre o grafema e o som que será produzido pelo aprendiz durante o processo de descodificação, ou seja, de leitura, da LE são diretamente influenciadas pelas regras já aprendidas da LM. Assim, podemos afirmar que a descodificação de uma palavra em LE, tal qual ocorreu nos dados, pelo aluno, permite a caracterização das transferências provenientes desse contato. Já que foram notados fenômenos de transferências de regras da LM para a LE, consideramos relevante mencionar as regras ortográficas do português que compõem alguns desses fenômenos presentes da leitura dos alunos. Essas regras compõem-se em independentes e dependentes de contexto. Entende-se por contexto o “local estruturalmente específico em que uma unidade linguística pode ocorrer, seja uma palavra, um morfema ou um som” (SILVA, 2011, p. 80). Assim, o contexto aqui é aquele que compõe as palavras imediatamente antes e depois dos fonemas destacados nas regras, conforme exposto mais abaixo, e define em que condições um fenômeno ocorre.

As regras independentes de contexto dizem respeito à descodificação do grafema em um fonema independentemente da posição em que ocorra o grafema na palavra. As regras dependentes de contexto dizem respeito ao contexto específico em que ocorre um grafema e, para esse contexto, estabelece-se um fonema. Morais (2007, p. 21) ressalta que as regras dependentes de contexto compreendem “a posição da correspondência fonográfica da palavra”.

³ O termo L1 foi mantido do original da autora. Nesta pesquisa, esse termo equivale a LM.

Abaixo, descrevemos algumas regras de descodificação da ortografia do português com o objetivo de relacioná-las às transferências provenientes da relação grafema-fonema, as quais são notadas no corpus.

1. Regras de descodificação independentes de contexto em que o grafema ocorre na palavra:

“ch” → [ʃ] (os grafemas “ch” são lidos como [ʃ])

“rr” → [h] (os grafemas “rr” são lidos como [h])

“h” → #h_ [∅] (o grafema “h” quando em início de sílaba não é lido)

2. Regras de descodificação dependentes de contexto em que o grafema ocorre na palavra:

“t”, seguido de “i” → [tʃ] (o grafema “t” quando seguido de “i” é lido como [tʃ] em algumas variedades do português, incluindo a comunidade dos alunos investigados)

“d”, seguido de “i” → [dʒ] (o grafema “d” quando seguido de “i” é lido como [dʒ] em algumas variedades do português, incluindo a comunidade dos alunos investigados)

“r” em encontro tautossilábico → [r] (o grafema “r” quando está em encontro tautossilábico é lido como [r])

“r” → entre vogais → [r] (o grafema “r” quando entre vogais é lido como [r])

“r” → em início de palavra, após as consoantes “s”, “n”, “l” → [h] (o grafema “r” e início de palavra, após as consoantes “s”, “n”, “l” é lido como [h])

A partir dessas relações grafo-fonêmicas do português como LM e do fato de que há menos equivalência grafema-fonema entre a LM e a LE (BLANK, ALVES, 2014), podemos caracterizar alguns fenômenos que irão ocorrer para aprendizes de inglês como LE. Iniciamos pelas regras independentes de contexto da LM na produção da LE dos aprendizes.

Sobre o encontro dos grafemas “ch” que está relacionado ao fone [ʃ], para os alunos em fase inicial de aprendizagem de LE, “ch” é pronunciado conforme a LM, como em *chalk* ([ʃak], em lugar de [tʃɔ:k]), mesmo havendo outro padrão para a LE.

Também, o grafema “h” não foi realizado em no verbo *hated* por um aluno, posto que para ele, utilizando-se da relação grafema fonema do português, o grafema “h” em início de sílaba não é pronunciado, sendo realizado como [atrɪd].

O encontro dos grafemas “rr” caracterizados na região da pesquisa como [h] em posição intervocálica, é pronunciado em certos momentos com essa mesma realização para o inglês, como em *arrived* ([ahaxvd] em lugar de [araxvd]) já que corresponde, para o aprendiz, ao mesmo contexto da LM. Ainda, o grafema “r” antes consoante foi realizado por várias vezes como [h], como em [wohked], caracterizando a transferência da relação grafema-fonema da LM. Esclarecemos, ainda, que assumimos neste trabalho que o rótico produzido na região da pesquisa é [h], com articulação glotal e desvozeado.

Outra transferência ocorrida dependente de contexto relaciona-se ao grafema “r”, conforme exposto acima na regra para a LM, para palavras que possuem também o mesmo contexto tautossilábico escrito no inglês. Entretanto, a pronúncia é diferente, ou seja, a relação grafo-fonêmica não é a mesma daquela do português. Como exemplo, temos o verbo *traveled*, em que o encontro tautossilábico “tr” é produzido em LM como [tr] e em inglês como [tr̥].

Dessa maneira, evidenciamos que o “r” produzido como tepe em contextos tautossilábicos assume essa característica da LM. Para o inglês americano, o uso do tepe ocorre de maneira diferente. Ele representa, segundo Jones (2006), uma alofonia que ocorre em [t], [d] em alguns contextos, sendo caracterizados como [t̥], como em *getting* [geɪ̥. ɪŋ].

Evidenciamos, ainda, as transferências grafo-fonêmicas dependentes de contexto. As pronúncias de [t] e [d] são importantes para a consideração sobre a produção da coda dos verbos em inglês, visto que esses são os fonemas que as compõem. A língua inglesa apresenta as codas com o grafema “d” (-ed) com variação de pronúncia, conforme já explicado na estrutura silábica, para [t] ou [d].

Dessa maneira, percebemos que a relação grafema-fonema “t” para [t], e “d” para [d] do português, é transferida para o inglês até que sejam compreendidos os

contextos em que ocorrem [t] ou [d] nas codas dos verbos pelos alunos. Há o fenômeno presente na língua materna dos falantes brasileiros conhecido por palatalização dos fonemas [t] e [d]. Ele está ligado ao fato de que, em nossa língua materna, esses sons são considerados alofones, sendo que [t] e [d] passam por processo de palatalização quando seguidos de segmento vocálico [i], ou seja, ocorrem em distribuição complementar. Essa característica está exposta nas regras da LM acima mencionadas.

Na região da pesquisa, os alofones ocorrem nesse contexto de relação grafema-fonema de forma muito produtiva. Esse fenômeno da língua materna é transferido para a língua inglesa, todavia, para o inglês esses sons não são considerados alofones, são fonemas de fato e, portanto, possuem contextos específicos de pronúncia, como em *tick* [tɪk] e *chick* [tʃɪk], *deep* [di:p] e *Jeep* [dʒi:p]. Por conseguinte, em alguns momentos a produção desses sons em contextos diferenciados pode causar desentendimentos. Ainda, elas podem estar relacionadas, por exemplo, às regras presentes na fala em LM que assumem aos grafemas “t” e “d” os fonemas [tʃ] e [dʒ], os quais poderão ser também realizados na LE.

Explicitamos também nesse grupo o fenômeno conhecido por epêntese por se tratar de relação grafema-fonema. Nesse fenômeno, o falante adiciona um fonema vocálico ou consonantal à palavra na tentativa de “corrigir” algum padrão estranho da outra língua, não reconhecível a ele. Ele é utilizado com frequência por falantes nativos de português aprendizes de inglês, evidenciados em estudos como os de Freitas e Neiva (2002) e Alves (2004). Silva (2012, p. 26) explica que o fenômeno acontece “no português brasileiro, tipicamente, sempre que uma consoante diferente de ‘s, r, l’ ocorre em final de sílaba (...)”. A epêntese pode ocorrer também, com palavras do inglês, em início de sílaba como em *still* (ɪstɪl , em lugar de stɪl). Assim, esse fenômeno pode ser relacionado também à simplificação dos encontros consonantais que ocorrem na língua inglesa visto que essa variância de encontros consonantais não é possível na ortografia da língua materna (ZIMMER, 2003).

Neste trabalho, de acordo com os preceitos teóricos adotados, podemos caracterizar as epênteses como o fenômeno de categorização das estruturas

silábicas do inglês na estrutura silábica do português. Dessa maneira, há a inserção de uma vogal na coda da sílaba, como em *seemed* [sĩmed], ou no ataque, como em *study* [ɪstu:di]. Também podem ocorrer em final de palavra, como em *typed* [taɪpedɪ] e *played* [pleɪdɪ]. Isso ocorre devido aos padrões de escrita da LM que interfere na leitura da LE. Portanto, os padrões da LM representam os atratores para a LE.

Os fenômenos descritos nesta seção podem ser entendidos a partir da ideia dos modelos dinâmicos. São, nesse sentido, fenômenos complexos que demonstram como as recategorizações ocorrem a partir do conhecimento e uso de novos exemplares e como a língua materna, enquanto atrator, gera impacto na aprendizagem de novos itens léxicos os quais estão constantemente se auto-organizando.

A epêntese, por exemplo, pode ser interpretada como um fenômeno de reorganização da estrutura silábica do novo item léxico, a partir do que das informações que o usuário tem sobre as estruturas da LM. Também o apagamento é entendido como uma reestruturação de características as quais não compõem ainda as estruturas subjacentes adquiridas. Os efeitos de nasalidade, como fator dialetal, não poderia ser “esquecido” durante a aprendizagem de novos exemplares, haja vista que, conforme já afirmado, as comparações entre línguas fazem parte do processo de aprendizagem do adulto.

Analisando a relação entre as línguas pela teoria de exemplares, a LE apresenta-se em exemplares que são aproximados dos já existentes em língua materna. Esses efeitos de transferência mencionados, dentro desta teoria, são uma aproximação que o aprendiz realiza da LE com os exemplares das categorias da LM. Na aprendizagem de uma LE por falantes nativos de uma LM é natural que haja transferências de sua língua nativa para o padrão em aquisição. Por vezes, as habilidades de fala e leitura expõem a influência de uma língua na outra. Segundo Blank e Zimmer (2014), “(...) o conhecimento da correspondência grafo-fônico-fonológica de uma língua estará ativado durante a leitura em outra língua qualquer, já que esses padrões linguísticos são acessados de forma paralela (...)” (p. 78).

Assim, levando-se em consideração as redes de exemplares para interpretação do foco do trabalho, as codas dos verbos regulares no passado simples, que ocorrem em três variedades, sofrem influência das transferências tanto

dos aspectos fonéticos da LM quanto da sua relação grafema-fonema, o que gera uma reestruturação de redes de exemplares.

Como elas não são fixas, na medida em que o exercício da pronúncia se torne mais frequente poderá haver novas reestruturações dessas redes. Por isso, a proficiência na LE aumenta de acordo com o acesso a exemplares, o que leva ao desenvolvimento da pronúncia, provavelmente, mesmo que esse acesso não acompanhe a instrução explícita (SILVA, 2014, em comentário)

Ante o exposto sobre as duas línguas, ficam evidenciadas algumas dificuldades de aprendizagem de inglês como LE que aparecem devido ao contexto brasileiro. Além disso, o inglês, tratado atualmente como língua franca (BRAVERMAN-ALBINI, et. al., 2013), expandiu-se de forma que, em cada região adotada, assume peculiaridades fonéticas do contexto social em que se insere. Disso resulta uma alta variação de pronúncia justificada pelo grande uso dessa língua em constante expansão.

Seguindo os aspectos teóricos supracitados, na sequência, descrevemos a metodologia utilizada para a geração e análise de dados. Realizamos um recorte do objeto de pesquisa, passando a investigar o estudo do passado simples dos verbos regulares do inglês, tendo em vista que tal conteúdo é obrigatório ao aluno do ensino médio e era aquele que estava sendo trabalhado pelo professor de inglês na escola.

3 METODOLOGIA

“É cada vez mais reconhecida a ideia de que a pesquisa é uma prática indissociável do ensino, devendo, por consequência, fazer parte tanto da formação do professor como da sua prática docente” (GRILLO et al, 2006, p.2). Nesse sentido, analisamos que a prática de pesquisa em sala de aula é fundamental para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem e o professor deve também ser pesquisador. Para tanto, há que se pensar nos moldes da investigação científica sobre o objeto de análise específico.

Definimos, nesse estudo, que o objeto de análise é atividades com base em fonética e fonologia da língua inglesa. Analisamos a contribuição que esse tipo de atividade pode proporcionar à de sala de aula enquanto ambiente formal de ensino. Sendo assim, o objeto é complexo e contextualizado. Para análise, fundamentamos num percurso metodológico em que é possível considerar tais características. Assim, a pesquisa segue os parâmetros do estudo de caso.

Triviños (2008, p.133) conceitua o estudo de caso como “(...) uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente”. Somado a isso, Severino (2007, p.21) lembra que “o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências”.

Dessa maneira, o estudo se iniciou com uma análise sobre as atividades do livro didático Freeway e sua aplicação em sala de aula. Percebemos que somente este livro didático, dentre os livros que compõem o PNLD, apresenta um capítulo dedicado exclusivamente à prática de pronúncia por meio dos fonemas do inglês: volume 1, com a unidade intitulada *Pronunciation Practice*. A partir dessa constatação, problematizamos o uso da fonética e fonologia do inglês em sala de aula e suas possíveis contribuições tanto em relação às atividades do livro quanto à produção de outras atividades de pronúncia baseadas em aspectos fonético-fonológicos. Essas etapas de observações e análises encontram-se detalhadas logo após a explanação dos procedimentos de pesquisa. Delimitamos, então, um estudo de caso composto por levantamento bibliográfico, análise do livro didático e de questionário, aplicação de atividades, registros de aulas e de produção de *output* dos alunos de acordo com o que foi pedido nas atividades.

Como assevera Silva (2012) o estudo de caso é uma metodologia bastante propícia para a realização da pesquisa cujo viés da complexidade é adotado para a investigação. Fundamenta-se, portanto, em Yin (2005), pois o autor afirma que o estudo de caso é um método que abrange desde o planejamento e passa pela coleta ou geração de dados, estendendo-se até a análise deles. Gera um estudo exploratório e analítico completo que pode demonstrar relevantes percepções acerca do problema estudado. Assim, o estudo de caso contribui para entendimento do fenômeno explorado e possibilita que professores de língua estrangeira ou pesquisadores analisem seus próprios casos ou fenômenos em particular, ampliando pesquisas ou mesmo repensando esta.

O estudo de caso possui quatro características fundamentais que foram enumeradas e detalhadas por Merriam (1998), a saber: particularidade, descrição, heurística e indução. A primeira característica se refere à particularidade do fenômeno em contexto. A descrição remete a um estudo detalhado exposto de acordo com o que foi investigado e encontrado. A heurística acentua a ideia de que essa metodologia ajuda o leitor a compreender o fenômeno, e pode “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 1997, p.18). E a indução representa o caminho do estudo de caso, que vai do particular para o geral, em sua maioria.

Seguindo tais características, a pesquisa incorporou a particularidade do fenômeno estudado, neste caso, a contribuição das atividades que se baseiam em fonética e fonologia de língua inglesa em salas de aula. Esse fenômeno é descrito em cada etapa de forma detalhada. A compreensão de fenômenos particulares auxiliou na elaboração de conclusões gerais percorrendo o método indutivo por meio da teoria da Fonologia de Uso e da Teoria de Exemplos que, como explicado, são teorias *bottom up*. Afirmamos, portanto, que as conclusões auxiliam no entendimento do fenômeno e possibilitam novos estudos, sendo assim, heurístico.

Para Yin (2005), o estudo de caso pode ser usado quando a forma de questão da pesquisa se constrói com as palavras “como” e “por que”, e quando não é possível o controle total sobre os eventos comportamentais e quando são focalizados acontecimentos contemporâneos. O autor (op. cit) ressalta ainda que essa metodologia é bastante explorada em teses e dissertações de diversas áreas como a psicologia, a sociologia e a educação. Dessa maneira, quando o foco é o

ensino, o estudo de caso vem se mostrando uma metodologia favorável para a pesquisa devido às características que compõem o ambiente e o fenômeno a ser pesquisado. Portanto, “a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos” (p. 20).

Por isso, buscamos, nesta pesquisa, entender as questões já previamente formuladas e mencionadas na introdução: Como o professor percebe a utilização da pronúncia em sala de aula? A abordagem comunicativa presente no livro didático e em outros modelos de atividade contribuem para a aprendizagem da pronúncia? De que forma? Como as atividades baseadas na fonética e na fonologia podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira?

A pesquisa toma os moldes de uma análise quanti-qualitativa que considera a interpretação dos dados a partir de informações quantificadas, utilizando a estatística descritiva, por meio do qui-quadrado e de forma contextualizada, utilizando a análise qualitativa interpretativista. Consideramos também que houve uma aproximação necessária ao contexto de produção perfazendo um processo de ação-reflexão-ação. Destacamos ainda que a visão que se propõe é o olhar particular da pesquisadora sobre o processo, pois o subjetivismo percorre esse tipo de análise.

Esse estudo se realiza como estudo de casos múltiplos, de acordo com as definições de Yin (2005), pois o contexto de análise foi promovido em mais de uma sala de aula para verificação de diferentes procedimentos de atividades. Os dados gerados foram dispostos gráficos, tabelas e depois em quadros de transcrições fonéticas para a análise interpretativa que corrobora a análise quantitativa.

Assim, ao fazermos as primeiras análises do livro, percebemos quais fonemas são trabalhados, levantamos questões sobre o porquê daqueles fonemas e naquela etapa de curso de ensino médio e elaboramos um questionário para os professores para entender se há a prática dessas atividades de pronúncia em sala pelo professor. Tal questionário também trouxe relevantes contribuições sobre como os professores da escola percebem a prática de pronúncia, e a partir dele, elaboramos a pesquisa de campo.

Ao final da coleta, fez-se uma análise triangular a partir dos diferentes dados obtidos com os questionários, observações participantes e da fundamentação

teórica. Yin (2005) descreve que a triangulação consiste em desenvolver linhas convergentes de investigação a partir das fontes múltiplas, ou seja, com apoio de diferentes dados “(...) mas tendo em vista a corroboração do mesmo fato ou fenômeno” (p.126). Nessa mesma linha, Triviños (2008, p.138) ressalta que,

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos de caso.

Ainda de acordo com o autor (op. Cit, p.111), o grande valor do estudo de caso está em “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”. Por isso, entendemos que o estudo de caso é relevante no tipo de análise que aqui se propõe.

3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Ficaram definidos como participantes da pesquisa de campo, dois professores de inglês da escola pública que utilizam o livro didático Freeway e três turmas de primeira série do ensino médio. As turmas são compostas por 34 alunos cada uma. Foi mantido sigilo sobre as identificações dos participantes para manutenção da ética na pesquisa.

Ressaltamos que a escola que nos serviu de lócus para geração dos dados é uma instituição técnica e, mesmo sendo de ensino médio, apresenta um currículo escolar atrelado ao técnico, de maneira que se espera que o aluno apresente duas formações ao concluir o nível de ensino. Assim, por vezes, o professor de inglês recorre ao vocabulário específico da área técnica da turma em questão para tornar a aula mais perto do vocabulário de uso profissional daquele aluno. Isso, entretanto, não interfere na escolha do livro didático, que é feita a partir das coleções relacionadas pelo MEC e apresentadas para todas as escolas de ensino médio. Além disso, embora haja a presença do nível técnico, em se tratando de inglês, a escola trabalha as quatro habilidades da LE visto que os alunos devem receber um grau comum de instrução com as outras escolas de nível médio.

Os dois professores que participaram da pesquisa são concursados efetivos na escola e possuem cursos de especialização, além de cursos realizados em países em que o inglês é língua nativa. São, portanto, proficientes na LE.

Os alunos encontram-se numa faixa etária de 14 a 16 anos e estão na primeira série do ensino médio. Eles apresentam um conhecimento metalinguístico em LM e conseguem analisar as estruturas próprias do português, devido, entre outros fatores, precisarem fazer um seletivo que analisa esse conhecimento para entrarem na escola. Nas duas turmas participantes percebemos uma mescla muito grande de níveis de conhecimento em língua inglesa. Alguns apresentam pouca proficiência em LE enquanto outros já fizeram cursos em institutos de línguas e poucos (um por turma) compreendem bem a LE. O interesse e a curiosidade, entretanto, com algumas construções da LE são generalizados. Todavia, desenvolver a habilidade da fala em sala de aula ainda se apresenta como um desafio, visto que os alunos sentem-se envergonhados em falar perto do colega de turma ou do professor, temendo “erros graves” e “correções”. Avaliamos que os alunos apresentam uma barreira emocional muito grande que influencia na aprendizagem e nas realizações que foram geradas nos dados.

No início da pesquisa de campo, percebemos que o professor ministrava uma aula de pronúncia e, assim, essa análise não alterou o seu curso de aula. O professor ministrava aulas sobre o *Simple Past de verbos regulares(-ed)*. Logo após a aula sobre o item gramatical em foco, a professora pesquisadora, com auxílio do professor da turma, realizou a pesquisa de campo com o livro didático, especificamente a unidade em que se aborda pronúncia, ao mesmo tempo em que trabalhou outras atividades para fins de análises e comparações.

3.2 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

A pesquisa seguiu um desenvolvimento por meio de um protocolo que se iniciou pela escolha do objeto de estudo, delimitação do referencial teórico, definição do protocolo de coleta de dados e análise dos dados. A partir desse protocolo, conduzimos as atividades, e então, descrevemos e analisamos a pesquisa de campo. Por conseguinte, realizamos a análise interpretativa por meio de triangulação entre os dados, o questionário e o referencial teórico. Os dados foram

dispostos em anotações que constituíram o diário de campo, além de quadros e gravações de aulas. A sequência do protocolo é importante ao estudo de caso, pois gera confiabilidade aos dados. Apresentamos o quadro com o protocolo de pesquisa:

QUADRO 11: Protocolo de pesquisa

Definição do objeto de pesquisa	1. Análise das atividades do livro didático
Pesquisa de campo	2. Aplicação dos questionários
	Análise dos questionários
	3. Aplicação de atividades
	Análise quanti-qualitativa das transcrições das atividades
Considerações Finais	4. Triangulação dos dados

O objeto, conforme já definido na introdução, são as atividades com foco em fonética e fonologia de língua inglesa. Para análise desse objeto, definimos as características da fonologia do português e o inglês, a Fonologia de Uso (Bybee) e a Teoria de Exemplos e as transferências entre línguas como referenciais teóricos. Os dados são considerados de forma complexa, como os que se apresentam em sala de aula, já que a Fonologia de Uso permite essa visão, de acordo com a teoria da complexidade. Assim, o protocolo de coleta se iniciou pelas considerações sobre o capítulo *Pronunciation Practice* do livro *Freeway* (2010).

Realizamos, por conseguinte, a etapa da pré-coleta de dados, que consistiu de questionário escrito respondido por dois professores de inglês de ensino médio regular da escola na qual foi feita a pesquisa. De acordo com Amaro, Póvoa e Macedo (2005), existem dois tipos de questões que podem ser utilizadas em questionários de pesquisa:

(...) as questões de resposta aberta e as de resposta fechada. As questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão. As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido apenas selecciona a opção (de entre as apresentadas), que mais se adequa à sua opinião. (p. 04)

O questionário aplicado é composto de 17 (dezessete) perguntas, sendo que 6 (seis) são abertas, 7 (sete) são fechadas e 4 (quatro) são mistas. As perguntas foram construídas de modo que pudessem trazer uma interpretação sobre como o professor percebe o uso da pronúncia durante a aula. Ademais, há perguntas sobre

o livro didático que é utilizado nessa análise e sobre as atividades de pronúncia que o livro traz com aspectos fonético-fonológicos. Dessa maneira, o questionário visa fazer um panorama das considerações sobre a pronúncia em sala de aula pelos professores informantes da escola. Esse questionário juntamente com as repostas dos informantes encontra-se nos apêndices.

Após a pré-coleta, desenvolvemos a pesquisa de campo em sala de aula com atividades de pronúncia. Além das atividades do livro didático, foi investigada outra possibilidade de atividade comunicativa e estabelecido um grupo de controle em que não houve a prática delas.

Todas as instruções foram dadas em língua materna com momentos para treino da língua estrangeira e seguiram o percurso do professor ministrante das aulas. Realizamos a pesquisa de campo com três grupos de alunos de três turmas diferentes de primeira série do ensino médio. Os três grupos ficaram assim divididos:

QUADRO 12: Caracterização dos grupos

<i>Grupos</i>	<i>Caracterização</i>
Grupo 1	Gravação de leitura dos alunos com verbos regulares no passado. Esse grupo foi nomeado <i>grupo de controle</i> .
Grupo 2	Explicitação fonético-fonológica das características das pronúncias dos verbos regulares no passado de acordo com as informações do livro didático e suas atividades. Gravação de áudio dos alunos com verbos regulares no passado.
Grupo 3	Explicitação fonético-fonológica das características das pronúncias dos verbos regulares no passado. Atividade interativa com verbos regulares no passado simulando entrevista de emprego. Gravação de áudio dos alunos com verbos regulares no passado.

Cada grupo foi composto por 10 alunos da primeira série do ensino médio. Para as gravações, os alunos receberam a mesma atividade composta por uma lista de verbos regulares do inglês no passado e um texto com alguns verbos para leitura. A diferença entre o Grupo 1 e os demais é que aquele recebeu somente a atividade para gravação de leitura, enquanto os outros receberam uma explicação sobre a pronúncia de acordo com as informações sobre o passado simples. O que diferencia o Grupo 2 do 3 é que este recebeu, além da explicação sobre pronúncia em inglês com demonstração de alguns verbos, uma atividade simulada a fim de promover interação entre os alunos e aquele realizou a atividade do livro com foco na forma.

A atividade simulada consistiu em uma entrevista de emprego para o cargo de técnico em segurança do trabalho, visto que esta é a formação que os alunos estão recebendo. Essa atividade foi realizada em duplas, sendo que um aluno seria o

entrevistador e o outro, o entrevistado. Pedimos ainda que utilizassem os verbos trabalhados durante a explicitação, que ficaram expostos no quadro enquanto os alunos produziam o texto da entrevista. A produção foi feita sem auxílio de dicionário ou mesmo do livro didático. Quando havia dúvidas, os alunos recorriam à professora pesquisadora. Pedimos, por fim, que o texto produzido fosse praticado entre eles.

Junto com a atividade com foco na forma e a atividade interativa, realizamos a explicitação fonológica sobre o item gramatical em foco para os grupos 2 e 3. Para tanto, o quadro, abaixo transcrito, foi elaborado a fim de explicar as variedades da coda em final de verbo regular do passado simples. Com a exposição desse quadro, os alunos puderam observar os verbos, além de treinar pronúncia e compreender significados. Especificamente para o grupo 2, os verbos do livro também foram trabalhados em relação à pronúncia e significado durante a atividade. E para o grupo 3, foi elaborada uma atividade que, diferente do livro didático, fosse mais centrada na interação mesmo tendo o treino da forma, a intenção do grupo 3 era fazer uma contraposição do livro com um momento interativo. O quadro acima referido foi tomado como base da explicação e do treino, além do uso para produção da atividade comunicativa.

Dessa maneira, o tempo de instrução da atividade comunicativa ficou maior do que a instrução do livro, haja vista que pela sua construção já se observa a necessidade de tempo maior para realização desse tipo de atividade. As gravações que seguiram essas etapas para os três grupos foram feitas ao final da realização das atividades após um pequeno intervalo de tempo. As análises que seguem no próximo capítulo são resultantes da oitiva que tivemos do áudio gravado.

QUADRO 13: Verbos utilizados durante a explicitação

/d/	/t/	/ɪd/
Arrived	Looked	Accepted
Begged	Stopped	Pretended
Planned	Typed	Needed
Seemed	Talked	Painted
Traveled	Worked	Wanted
Bribed	Danced	Hated
Opened	Fished	
Appeared	Matched	
Confused	Laughed	
Cried	Watched	
Studied		
Solved		

Por fim, elaboramos as atividades do teste para as três turmas, que consistiram na leitura da lista de verbos e do texto. A lista de verbos é a seguinte:

QUADRO 14: Verbos do teste de leitura

Final em /d/	Final em /t/	Final em /ɪd/
Begged Arrived Bribed Played Planned Seemed Confused Called Appeared	Traveled Opened Studied	Worked Typed Watched Washed Danced Laughed
		Painted Wanted Aided Hated Needed Accepted

Os verbos escolhidos para compor a lista de teste acima foram escolhidos conforme aqueles que se utilizam com maior presença em sala de aula, além de estarem presentes também nos livros didáticos de inglês. A diferença de número de exemplos para cada coluna se deve ao fato de que há mais verbos com final em coda vozeada [d] do que desvozeada e menos ainda com final em /ɪd/. O tratamento estatístico foi realizado em percentuais, assim, houve a homogeneização da amostra visto que são comparados os percentuais de adequação e inadequação à forma padrão nos gráficos e não números absolutos. O texto elaborado para o teste é o seguinte:

Last year

Last year was a great year. I visited my family and studied English. I liked the teacher and the friends that I made. I learned things about listening and speaking in English. So I went to the USA to visit New York. I walked by the Central Park and looked great pictures at the Metropolitan Museum. I needed to go back to Brazil because of my work. I arrived on Tuesday 20th, and showed the pictures that took for my friends here. They seemed surprised with the town. I worked a lot at first week and typed many texts in English for my boss named Carlos. I had so many works to do, that I confused the languages sometimes! So, I plan to visit other countries, it will be superb!

Os dados possibilitaram analisar a contribuição de cada uma dessas etapas à aprendizagem do aluno. Primeiramente, realizamos as análises dos quadros de verbos isolados para cada grupo, e, logo depois, analisamos as leituras de texto obtidas para cada grupo também. Finalmente, apresentamos as considerações finais com a triangulação de dados. Mencionamos, ainda, que o livro *Freeway* é analisado tanto no seu aspecto prático quanto teórico, já que há um modelo teórico subjacente

à sua construção. Por isso consideramos também a teoria interacionista e a abordagem comunicativa que, segundo os autores, embasa o livro.

Antes de passar à análise dos dados da pesquisa de campo, apresentamos, aqui, as observações feitas ao capítulo do livro *Freeway* intitulado *Pronunciation Practice* e aos questionários dos professores.

3.3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE PRONÚNCIA DO LIVRO *FREEWAY*

O livro didático *FREEWAY* (2010) é composto de três volumes, um para cada ano do ensino médio. Entretanto, só o primeiro livro (primeira série, 2010) traz atividades de pronúncia baseados em princípios fonético-fonológicos. Em primeira observação, supomos que isto acontecesse porque os autores percebem os alunos de primeira série do ensino médio como iniciantes, e os demais, já tendo tido o contato necessário com a fonética da língua, não necessitariam de um estudo mais detalhado. Porém, cremos que o tempo de contato com os símbolos e as pronúncias dependerá muito mais do aluno e dos objetivos da aula. Sendo assim, o livro introduz elementos que o professor pode utilizar posteriormente nas aulas, de acordo com as dificuldades dos alunos.

As atividades do livro são referentes ao contraste das pronúncias dos fonemas vocálicos /æ/ e /e/; /ɪ/ e /i:/; /ʊ/ e /u:/ e consonantais /p/, /t/ e /k/; /θ/ e /ð/; /m/ e /n/; /t/, /d/ e /ɪd/; ainda, o contraste entre /l/, /t/, /d/ e /b/ (*silent consonants*) e, por fim, palavras com mais de uma pronúncia em contextos frasais diferentes, a exemplo da preposição *of* /ɔv/ que assume a pronúncia [əv] antes de segmentos vocálicos e /ə/ antes de consoantes em posição átona. Todos os sons e frases podem ser ouvidos no CD que acompanha o livro. Apesar de poucas atividades, o livro, de uma forma geral, apresenta questões de pronúncia do inglês as quais são dadas como muito difíceis para os falantes do português, como é o caso das fricativas interdentais (de símbolos /θ/ para o desvozeado, /ð/ para o vozeado), fonemas que não existem no português. Permitem, então, que o aluno perceba quais são suas dificuldades na aprendizagem da língua estrangeira e porque muitas palavras parecem tão “diferentes” quando pronunciadas.

Esse nível de consciência da pronúncia da língua pode facilitar não só o trabalho do professor, como também, e principalmente, a aprendizagem do aluno e, por que não, a motivação do aluno. Apresentar os símbolos fonético-fonológicos, por exemplo, pode dar uma maior independência a consultas a dicionários, os quais, por muitas vezes, vêm com a descrição da pronúncia, que se inviabiliza pela não familiaridade com os símbolos. Assim, o aluno, tendo reconhecido os símbolos de seu dicionário, fica mais independente no estudo da pronúncia, não se limitando ao professor.

É interessante ressaltar que o livro traz uma bibliografia comentada que visa esclarecer a que se propõe o material pela forma como foi construído. Nessa bibliografia, os autores explanam que:

Esta breve bibliografia comentada tem a finalidade de suprir eventuais necessidades teórico-metodológicas de professores que ainda sintam a necessidade de complementar seu conhecimento e refletir sobre as mudanças de paradigmas mais recentes no ensino de língua estrangeira. Estes três livros (o ensino de línguas para a comunicação, de Widdowson; gêneros orais e escritos na escola, de Schneuwily e Dolz; e hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido, de Marchuschi e Xavier) foram escolhidos, entre tantos outros, por contemplar três das principais mudanças que buscamos implementar nesta coleção. (p. 54)

Podemos perceber, à vista disso, que o livro tenta inserir-se numa visão interacionista de aprendizagem de LE. Ao implementar as ideias comunicativas de Widdowson (1991), os autores apontam para a necessidade de desenvolvimento de todas as habilidades da língua, e assim, possibilitam atividades que contemplem a fala no conjunto da aula. Essa fala, por sua vez, tem, para Widdowson (1991), um foco comunicativo. Assim, toda a aprendizagem, para esse autor, deve ser voltada para o sentido, para a produção da atividade comunicativa. Constatamos, porém, que o livro não está centralizado nessa perspectiva, mas passeia por ela em alguns momentos. O livro abarca, de maneira geral, tanto aspectos gramaticais da língua quanto aspectos comunicativos.

Sobre as páginas de atividade de pronúncia – *Pronunciation Practice* -, os autores do livro didático afirmam que,

As atividades propostas abordam alguns dos fonemas mais difíceis para a pronúncia dos alunos brasileiros. A forma como elas estão dispostas permite que os alunos entrem em contato primeiramente com os sons que costumam ser confundidos, e na sequência, façam uma atividade para exercitar a distinção entre eles (item Guia do livro didático, p. 6).

Em vista de melhor observar a disposição das atividades, apresentamos algumas transcrições da unidade *Pronunciation Practice* (p.150-153) do livro didático:

Vowels

1 Listen to the following minimal pairs and repeat.

/æ/	/e/	/ɪ/	/i:/
Bat	Bet	Fill	Feel
man	men	ship	sheep
bad	bed	sit	seat
pan	pen	bit	beat
band	bend	slip	sleep

Nessa atividade, o foco está no treino de pares mínimos de alguns fonemas vocálicos: /æ/ e /e/, /ɪ/ e /i:/. O treino ajuda o aluno a diferenciar quando ocorrem esses sons que são parecidos, mas não iguais, e que geram oposição, diferença de significado. Alguns deles são difíceis para nós falantes do português brasileiro, por não existirem no nosso conjunto fonológico.

Na atividade, treina-se, por exemplo, os fonemas /æ/ e o /i:/, os quais fazem parte do inglês, mas que, por não ter no português, não os percebemos. Essas propostas de atividades de pronúncia de sons específicos que não existem no português brasileiro podem ser vistas de maneira positiva, já que muitos alunos sentem dificuldade na compreensão da língua estrangeira. Com essas atividades, o aluno pode tanto trabalhar a pronúncia para comunicar-se melhor, quanto ouvir melhor e entender o que está sendo dito por outro falante, até mesmo por um nativo.

Outras atividades são igualmente relevantes ao entendimento de processos fonético-fonológicos do inglês. A seguir, temos uma das atividades que se referem à formação do passado simples (p. 152):

12. Listen to the three different ways in which the *-ed* suffix is pronounced and repeat.

/t/ passed, laughed

/d/ opened, lived

/ɪd/ counted, sounded

Essa atividade mostra ao aluno o que ocorre com o sufixo *-ed*, que recebe diferentes pronúncias dependendo do contexto: em algumas situações, como na

primeira, o sufixo é pronunciado como /t/, em /læft/; e em outros, como ocorre na segunda, há uma letra presente no sufixo que não é pronunciada, como em /lɪvd/ - lived. Há, ainda, a presença de vogal epentética [ɪ], para o terceiro quadro, com verbos terminados em /t/ ou /d/.

Por último, destacamos também a atividade que traz as chamadas *silent consonants*: /l/ - /t/ - /d/ - /b/. Neste último exemplo de atividade, os autores propõem um treino de pronúncia com palavras que sofrem apagamento, ou seja, com consoantes que, embora estejam presentes na escrita, não são pronunciadas (p. 152).

15. Listen to the pronunciation of the following words and underline those that contain a silent /l/ - /t/ - /d/ - /b/.

world	<u>often</u>	faster	<u>almond</u>	<u>bomb</u>	<u>would</u>	<u>Wednesday</u>
chalk	cold	<u>palm</u>	<u>comb</u>	banana	<u>whistle</u>	<u>tomb</u> Bob

Uma vez que não tem foco no significado e não estabelecem uma situação comunicativa, não podemos ver essas atividades como sendo de uma abordagem comunicativa. Como apontam Barreto e Alves (2012, p. 235), essas atividades têm característica de “(...) *listen and repeat*, em que o foco é o aspecto fonético-fonológico a ser ensinado, independente do conteúdo comunicativo em que tal aspecto possa ser inserido”. De acordo com os autores (op. Cit., p. 233), “(...) é preciso oportunizar a produção da língua-alvo em situações de interação na L2 com o professor e com os colegas”. Já que o livro não oportuniza essa interação, há que se observar que a proposta de *Pronunciation Practice* está distante do que propõe a teoria interacionista.

Na perspectiva que propõe Widdowson (1991), percebemos que os exercícios de pronúncia sugeridos no referido livro didático são como exercícios de pronúncias descontextualizados, não permitindo a comunicação entre interlocutores. Na verdade, o autor (op.cit) esclarece em sua obra citada pelos autores do livro didático que as atividades precisam não apenas estar relacionadas a um contexto: mais do que isso, “(...) no comportamento linguístico normal isso está intrinsecamente

vinculado ao aspecto de uso que inclui a função situacional, função essa que esses exercícios não foram planejados para desempenhar” (p.21).

Destarte, classificá-los-íamos como atividades de *speaking* – uma espécie de repetição correta de uma frase - ou até mesmo *saying* – resposta a uma pergunta sem conseguir interagir verdadeiramente. Por isso,

(...) manifesta-se a capacidade linguística desses usuários, mas não necessariamente sua habilidade de comunicação. (...) Esses rápidos exemplos demonstram que a relação entre habilidades que possibilitam a comunicação oral é mais complexa do que a simples capacidade de produzir e decodificar frases isoladas (DONNINI, PLATERO, WEIGEL, 2010, p. 67).

Em se tratando da abordagem comunicativa, a pronúncia seria praticada com foco no sentido, ou seja, as atividades girariam em torno “do que se quer dizer” e não “do como dizer”. Assim, o foco não estaria na pronúncia, mas na compreensão do que está sendo dito, os alunos podem, por exemplo interagir com o professor e entre si numa simulação de situação, buscando a palavra *homens* para se referir a um contexto em que há somente um homem ou mais de um e, partir dele, perceber a diferença na pronúncia entre singular e plural (o livro apresenta a diferença entre *man* – singular e *men* – plural).

Por outro lado, a focalização dos fonemas durante a aula é um exercício que pode permitir desenvolver outra característica da língua, a melhora no desempenho. A repetição de sons tornaria a articulação mais automática, possibilitando maior precisão na produção fonética. Como todos os excertos trazem conhecimentos particulares da pronúncia do inglês que são consideradas difíceis de perceber para quem fala português devido à dinâmica própria da língua estrangeira, essas atividades podem tornar a comunicação mais eficiente. Para tanto, o professor não deve perder de vista que essas atividades servem para melhorar a expressão do conteúdo comunicativo, ou seja, são mais do que um simples conteúdo (BARRETO, ALVES, 2009). Na medida em que o aluno vai desenvolvendo sua proficiência na língua, deve-se partir para uma prática mais comunicativa e significativa. Nesse sentido, essas atividades são apenas um início no desenvolvimento de uma comunicação eficaz e mais acurada na língua estrangeira.

Seguindo a linha de reflexão de Donnini, Platero e Weigel (2010), é necessário nos perguntarmos, enquanto professores, sobre que habilidades ensinamos aos alunos e como elas se relacionam, o porquê de textos orais em sala

e como trabalhá-los. Um exercício como o proposto das páginas de pronúncia, por exemplo, poderia auxiliar o aluno a “lidar com fatores afetivos que podem interferir negativamente na produção oral e colaboram para o desenvolvimento da precisão e da fluência na comunicação” (Ibid, p. 67), pois exigem ensaio e monitoração. Além disso, dependendo de sua aplicação, esses exercícios de pronúncia podem gerar interação entre professor e alunos.

Assim sendo, essas atividades são necessárias para a fluidez e constituem uma contribuição para que se consiga uma aprendizagem sólida, uma vez que a competência comunicativa não é a única habilidade necessária a ser desenvolvida na aprendizagem de língua. Observamos, pois, que atividades como as do livro, reconhecidamente não direcionadas à abordagem comunicativa, são também importantes ao contexto de sala de aula. Essas atividades representam um ganho ao professor e ao aluno, uma vez que diversificam o trabalho de sala de aula e dão a oportunidade de o aluno notar aspectos que diferem as duas línguas e, assim, permitem o melhor entendimento da língua em questão e reconhecimento das palavras em outros contextos que não o de sala de aula. Portanto, o exercício da pronúncia auxilia na capacidade ouvir, e, até mesmo, de ler.

A mediação entre os tipos de atividades se torna essencial a ser pensada pelo professor de língua, porque todas tem seu papel de importância. Assim nem todo momento de aula precisa ser comunicativo, pois para comunicar há muito mais que se pensar do que apenas em interagir em sala. O pensar sobre a língua também faz parte de desenvolver o conhecimento linguístico. Em vista dessas observações, passamos às considerações sobre os questionários respondidos pelos professores.

3.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES

Foi elaborado um questionário para os professores ministrantes das aulas de LE nas turmas participantes da pesquisa, em vista de avaliar suas concepções acerca do ensino de pronúncia. Os dois professores de inglês da escola responderam ao questionário. Nomeamos os professores como informante 1 e informante 2. Descrevemos abaixo o questionário na íntegra para acompanhamento das respostas⁴:

⁴ As respostas dos dois informantes aos questionários estão transcritas nos apêndices.

QUADRO 15: Questionário do professor

Questionário para o professor
1º) Você possui graduação em Letras com habilitação em inglês? () sim () não
2º) Você possui alguma curso complementar na área de ensino de língua inglesa? () sim () não
3º) Como você avalia o seu nível de proficiência em inglês? () Muito bom () Regular () Bom () Ruim
4º) Numa escala de zero a dez, como você avalia o nível de interesse dos alunos em relação à aprendizagem de Língua Inglesa?
5º) Você acha que a língua materna influencia na aprendizagem de língua inglesa? Se você acredita que sim, como você percebe essa influência? () não () sim
6º) O que você entende por atividades de <i>speaking</i> ? Você utiliza esse tipo de atividade em sala? Como? Atividade de <i>speaking</i> são: Utilizo () não () sim, da seguinte maneira:
7º) Como a turma recebe as atividades de <i>speaking</i> ?
8º) Você acha que a turma se sente motivada a aprender a habilidade do <i>speaking</i> nas aulas?
9º) Você acredita que o treino de pronúncia dos alunos é relevante para a aprendizagem de língua inglesa? () sim () não
10º) Caso seu livro tenha atividades em que se exercite o <i>speaking</i> , você as utiliza em sala? Com que frequência? () sim, utilizo constantemente () sim, utilizo algumas vezes () sim, utilizo poucas vezes () não, não utilizo
11º) Você influenciou na escolha do livro didático com o qual trabalha? () sim () não
12º) Caso você tenha influenciado nessa escolha, o que o levou a escolher esse livro específico?
13º) Você utiliza o livro didático em sala de aula? Com que frequência você o utiliza? () sim, utilizo constantemente o livro didático em sala de aula. () sim, utilizo algumas vezes o livro didático em sala de aula. () sim, utilizo poucas vezes o livro didático em sala de aula. () não, não utilizo o livro didático em sala de aula.
14º) Caso a resposta tenha sido sim, que estratégias metodológicas você adota para uso do livro didático? Como faz a divisão das aulas em relação ao livro na sala?
15º) Ainda sendo a resposta sim para a 13ª, que partes do livro didático você utiliza em sala? Que partes você ignora?
16º) No livro didático FREEWAY, há um capítulo intitulado "Pronunciation Practice". Você utiliza ou já utilizou esse capítulo nas aulas? Como você utilizou-o ou utiliza em sala? () não, não utilizo esse capítulo. () sim, utilizo ou já utilizei esse capítulo. Utilizei da seguinte maneira:
17º) Você costuma corrigir a pronúncia dos alunos na sala? Por que e como você faz essas correções? () sim () não Porque: Como:

Esse instrumento foi útil para constataremos a visão dos informantes acerca das aulas de pronúncia em sala e como eles a realizam ou se não a realizam. Fazemos algumas análises sobre suas respostas. Podemos observar que os dois possuem bom nível de conhecimento da língua estrangeira, o que é fator relevante no ensino de línguas (3ª pergunta). Eles possuem graduação na área de Letras e cursos complementares na área de ensino de língua inglesa (1ª, 2ª perguntas).

Eles concordam que os alunos não apresentam grande interesse na língua a ser aprendida, no caso o inglês, registrando notas 5 e 6 para o nível de interesse da turma na aprendizagem da LE (4ª pergunta). Para essas respostas, avaliamos que está em jogo aqui muito mais do que o gostar de aprender a LE, fatores como as características da sala de aula, os recursos disponíveis, o tempo de aula, o conteúdo a ser ensinado definido no currículo escolar, etc., exercem grande influência sobre essa resposta. Além dessa visão que o professor tem sobre o interesse do aluno na LE, o próprio aprendiz traz conceitos sobre a aprendizagem da LE que muitas vezes tornam essa aprendizagem na escola considerada de forma negativa. Reiteram discursos do tipo “não se aprende inglês na escola”, ou “só aprendo inglês se eu viajar para um país estrangeiro”, e um dos mais arraigados na sociedade “só aprendo a falar se for com o nativo da língua”. Essas idealizações sociais que se perpetuam podem ser trabalhadas em sala a fim de quebrar algumas barreiras que aparecem ao ensino de línguas.

Os professores também demonstram que percebem a influência da língua materna durante o aprendizado da LE por meio de comparações entre as línguas (5ª pergunta). O segundo informante faz uma ressalva sobre a influência negativa que existe por causa do uso da tradução pelos alunos. Percebe-se, portanto, que o professor não vê a tradução como parte das atividades, dando-lhe um aspecto negativo ao contexto. Esse aspecto é causado principalmente pela visão negativa atrelada, por muitos, ao método de ensino gramática e tradução quando do surgimento das ideias comunicativas que invadiram o ensino de línguas. Já o primeiro informante vê a comparação entre línguas como forma de acelerar o aprendizado da LE, dando-lhe, portanto, um aspecto positivo.

Nas respostas sobre o que eles entendem por atividades de *speaking* (6ª pergunta), o primeiro responde que há duas noções diferentes sobre esse tipo de atividade: aquelas que geram novos conhecimentos por meio da interação

professor/alunos e aquelas para as quais o aluno responde o estabelecido pelo professor. O outro informante argumentou que atividades de *speaking* são o momento em que o aluno desenvolve a fala na língua alvo⁵ dentro de um contexto.

Assim, percebemos que os informantes reconhecem que há diferenciação no conceito das atividades tendo em vista o seu foco. Se a atividade gera comunicação, está presente o modelo interativo e precisa ser contextualizada, se a atividade é de repetição de forma específica está presente o aspecto formal da língua a ser aprendido. Dessa maneira, observamos que eles têm conhecimento sobre diferentes procedimentos metodológicos e sua relação com as teorias de aquisição de línguas, sendo que o segundo informante caminha mais fortemente para o ideal da abordagem comunicativa.

Ainda sobre as atividades de *speaking*, o primeiro informante responde que não utiliza tais atividades, mas reconhece que o treino de pronúncia dos alunos é relevante para a aprendizagem de língua inglesa. Já o segundo as utiliza de forma rara baseadas no livro didático. Tal argumento contradiz o que é proposto pela abordagem comunicativa, visto que, se o ideal é a comunicação, deveria haver mais prática de pronúncia e com mais foco em atividades que não as do livro as quais são centradas no foco na forma, conforme exposto na análise do capítulo *Pronunciation Practice* do livro *Freeway*, utilizado pelos informantes.

Sobre a escolha do livro didático (11ª pergunta), somente o primeiro informante participou dessa escolha. Sobre o livro, os dois informantes dizem utilizá-los constantemente em sala (13ª pergunta). As estratégias metodológicas adotadas para o uso desse livro variam bastante, o que caracteriza algo positivo ao processo de ensino. O primeiro informante, por exemplo, utiliza a compreensão textual, o estudo das estruturas gramaticais, expansão de vocabulário e atividades de *listening* que são exploradas por meio de música e filmes. Argumenta ainda que o livro é sequenciado de acordo com a carga horária disponível, ou seja, as unidades são divididas por tempo de aula. Sabendo da reduzida carga horária e do caráter extenso do livro, fica evidente que é uma tarefa árdua trabalhá-lo por completo, por isso, o informante prioriza o currículo.

O segundo informante responde para esta pergunta que promove diálogos, os quais se dão por meio de debates, que ocorrem na língua alvo e na língua materna.

⁵ Termo utilizado pelo informante, mantido na análise da resposta.

Também promove estudo do vocabulário, da pronúncia, da estrutura gramatical, contextualizada. Utiliza, ainda, apresentações do tipo *warm up* (uma técnica que corresponde a uma espécie de “aquecimento”, antes de começar uma aula mais complexa na LE), *presentation and production (transfer)*. Assim, promove uma diversidade de estratégias que incorporam diferentes metodologias.

Os dois informantes registram também que tentam utilizar a maioria das unidades do livro didático, sendo que as atividades as quais não são possíveis de serem trabalhadas em sala são passadas como dever de casa.

Acresce ainda que o primeiro informante destaca o currículo escolar como determinante na escolha desse livro e que, tendo uma carga horária reduzida, ele prioriza as habilidades de leitura e escrita e o ensino da gramática, fatores que compõem o currículo escolar (12ª pergunta). Assim, o ensino da pronúncia é raramente utilizado em sala. Embora o segundo informante não tenha respondido à 12ª, a sua resposta anterior já mencionada, ele demonstra que também raramente trabalha pronúncia em sala.

Entretanto, mesmo com esse currículo escolar desfavorável ao ensino de pronúncia, os informantes respondem que utilizam algumas vezes as atividades que tem como base o *speaking* do livro didático *Freeway* em sala de aula. Especificamente sobre a unidade *Pronunciation Practice* (16ª pergunta), o primeiro informante escreve que a utiliza, mas não em sala. As atividades são passadas para casa e depois são corrigidas, momento em que são tiradas as dúvidas pelo professor em sala. No ambiente formal de ensino, ele procura contemplar outras habilidades como leitura e compreensão, vocabulário e gramática. Trabalha também o *listening* com meios alternativos como música e filmes. O livro, no seu conjunto, é explorado em sala e há utilização de outros recursos como o laboratório de informática na prática deste professor. O segundo diz não lembrar como utiliza essa unidade.

Ressaltamos que o informante 1 reconhece a pronúncia como “a identidade da língua” e, para os dois informantes, ela é parte importante do processo de ensino e aprendizagem da LE (9ª pergunta). Observamos, então, que, devido ao currículo escolar e ao tempo escasso para ensino, a prática de pronúncia perde espaço. Mas, mesmo nesse quadro desfavorável, durante algumas aulas, os professores,

especialmente o primeiro, tentam priorizar o ensino de pronúncia, utilizando, para tanto, a unidade do livro didático *Pronunciation Practice*.

Ficam expostas as questões emocionais que se somam ao processo de ensinar e aprender em sala de aula pelo segundo informante ao responder (7ª pergunta) que os alunos acham engraçadas as atividades de *speaking*, outros acham legais, porém apresentam dificuldades em falar e demonstram vergonha. Essas características emocionais existem ao processo e não podem ser desconsideradas.

Assim, o professor, além de ensinar a LE, ainda acaba exercendo o papel de direcionador da emoção, levando o aluno a entender que produzir uma outra língua não é motivo para menosprezo dos amigos, mesmo embora hajam “erros”, vistos que estes fazem parte do processo. Esse processo de “corrigir o erro” também não pode ser encarado de maneira tão negativa. Levando isso em consideração, o segundo informante diz que faz correções de pronúncia para corrigir discrepâncias e padronizar, por isso faz correções quando o erro é importante. Analisamos que essa importância mencionada se deve referir à comunicação inteligível, portanto, se o erro afeta a comunicação, é preciso parar para falar dele. O informante diz utilizar também a repetição para enfatizar a forma. O primeiro informante não respondeu à questão.

O segundo informante ressalta ainda que a turma não se sente motivada a aprender a habilidade de *speaking* devido à falta de conhecimento prévio (8ª pergunta). O primeiro informante não respondeu à essa questão também. Argumentamos que a falta de conhecimento prévio não deveria ser motivo para os alunos não quererem aprender a LE, haja vista que os alunos, como destaca o informante e ressaltado na pesquisa, em sua maioria não tem esse conhecimento e podem adquiri-lo.

Essas informações, podemos perceber como as atividades de pronúncia ocorrem de forma rara e como elas são desconsideradas pelos professores na sua prática de sala de aula, apesar de serem dadas como importantes. Para a Linguística Aplicada, isso acontece sob diversas influências, não apenas decorrentes do que é entendido pelo professor como ensinar LE, mas também decorrentes do contexto sociopolítico em que se apresenta esse ensino. A própria escola pode direcionar seu currículo para a habilidade específica de ler, por exemplo. Além das

ferramentas do governo como os PCN, mesmo embora mencione a capacidade comunicativa, e provas como ENEM gerarem de certa forma essa necessidade de desenvolver em maior grau a leitura.

Demonstrar contribuições que as atividades voltadas para a pronúncia podem ter ao processo de ensino e aprendizagem se faz necessário e ainda mais quando se trata de aspectos fonético-fonológicos da língua inglesa diferenciando-a da língua materna.

Depois de compreender o ambiente que será pesquisado, passamos à etapa da produção da pesquisa de campo que gerou os dados os quais são descritos e analisados na sequência.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo é dedicado à descrição e análise dos dados de pronúncia dos alunos coletados na pesquisa de campo a partir do desenvolvimento das atividades. Primeiro, focamos na coda do verbo, objeto de estudo desta pesquisa, depois, relacionamos alguns outros aspectos de pronúncia que apareceram nos dados gerando transferências entre as línguas.

São considerados os sons que se apresentam no livro didático *Freeway* (2010) que foram utilizados pelo professor da turma. As atividades seguiram o curso definido pelo professor, ou seja, nesse momento, não interferimos no curso da aula e o foco da análise se deu nos verbos regulares do passado em inglês porque era o assunto que estava sendo trabalhado pelo professor. Nesse período de observação de campo, foram trabalhadas as atividades 12, 13 e 14 da página 152. Detalhamos, portanto, as respectivas atividades:

The regular past tense

12 Listen to the three different ways in which of the –ed suffix is pronounced and repeat.

/t/ passed, laughed

/d/ opened, lived

/ɪd/ counted, sounded

13 Listen and identify the pronunciation of the ed suffix as /t/, /d/ or /ɪd/.

/t/	pushed
/d/	buzzed
/d/	answered
/t/	jumped
/d/	called
/d/	nagged

/t/	picked
/ɪd/	mounted
/d/	played
/t/	watched
/ɪd/	ended
/d/	called

/d/	loved
/d/	lied
/ɪd/	lifted
/t/	stopped
/d/	robbed
/d/	seemed

14 Circle the correct sound to complete the rule.

1 When the verb ends in the sounds s, f, p, k, sh, and ch, the –ed is pronounced /t/ - /d/ - /ɪd/.

2 When the verb ends in the sounds z, v, b, g, l, r, n, m or in a vowel sound, the –ed is pronounced /t/ -

/d/ - /ɪd/.

3 When the verb ends in t or d, the –ed is pronounced /t/ - /d/ - /ɪd/. (p.152)

Esse conjunto traz a pronúncia dos verbos regulares no tempo passado. O livro didático, portanto, explora as três categorias de codas para esses verbos, ou seja, traz exemplos de verbos com final em /t/, em /d/ e em /ɪd/. Ao observarmos a construção das atividades sobre verbos regulares no passado, percebemos que elas estão dispostas da seguinte forma: começam por exemplos para cada pronúncia, depois é feito um exercício de reconhecimento das três pronúncias com outros exemplos. Finalmente, a última atividade (14^a) resume a regra.

Interessante notar também que há uma confusão entre representação gráfica e representação sonora nessa atividade que pode prejudicar o entendimento do aluno. Quando são definidas as regras de pronúncia, os itens falam em som, mas utilizam símbolos gráficos e não fonéticos e, ainda, o item 1 traz os “sons” ch e sh, os quais muitas vezes são entendidos, em se tratando de pronúncia, como iguais pelos alunos. É necessário, portanto, que tal diferença entre som e letra fique clara para o aluno a fim de não estabelecer relações indevidas.

Relembramos que a pesquisa de campo foi realizada da seguinte forma: ficaram definidos três grupos para aplicação de atividades. O primeiro grupo foi definido como grupo de controle e recebeu somente o teste. O segundo grupo recebeu as instruções, atividades do livro didático e o teste. O terceiro grupo recebeu as instruções, uma atividade interativa e o teste. O grupo de controle teve como foco proporcionar a análise comparativa das atividades. O teste dos três grupos foi idêntico e consistiu em uma leitura com um conjunto de verbos isolados e um texto.

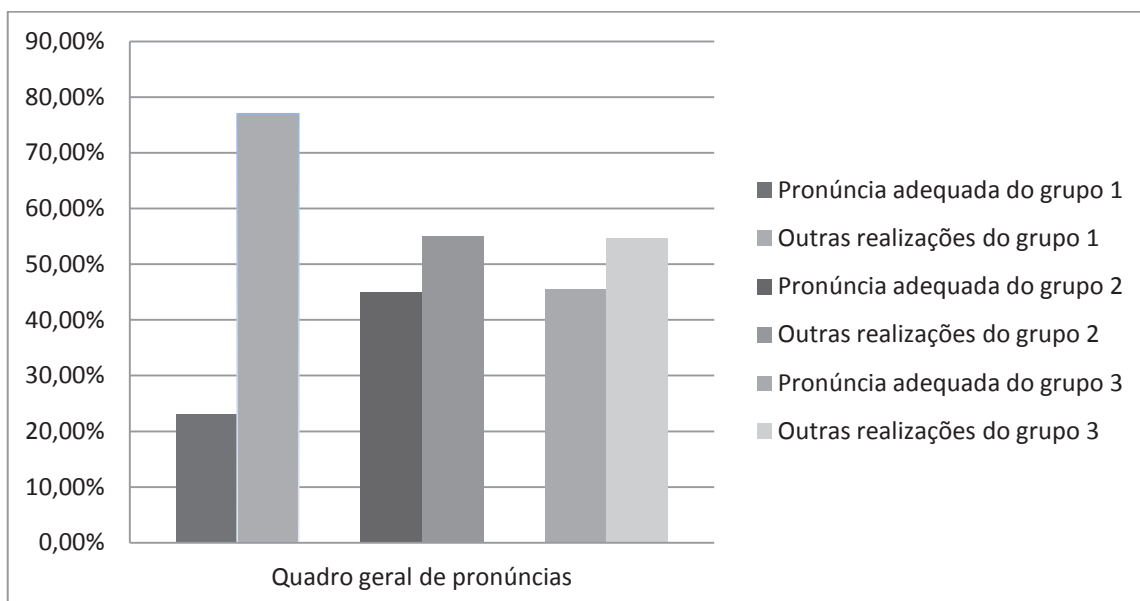
4.1 ANÁLISES QUANTITATIVAS SOBRE AS CODAS DOS VERBOS

Com vistas a entender melhor as diferenças e as semelhanças que ocorreram entre as atividades, apresentamos primeiramente os dados quantificados das pronúncias nos grupos. Elaboramos os gráficos abaixo para comparação quantitativa e melhor visualização do que ocorreu nas atividades, além de uma tabela de distribuição em qui-quadrado. Logo após esta seção, analisamos as transcrições de forma qualitativa.

Para a contagem desses dados, foram consideradas somente as realizações fonéticas da composição da coda, ou seja, a realização adequada ou não adequada

do sufixo “ed”, excluindo-se qualquer tipo de adequação ou inadequação ocorridos para o ataque da sílaba analisada no verbo. Lembramos, ainda, que a realização de coda em [ɪd], mesmo nos casos do grupo de controle, foi considerada como adequação. Também, a palatalização ocorrida na coda foi transcrita, mas não especificamente detalhada devido à impossibilidade de medir os diferentes graus de palatalização, como tempo de closura e intensidade, que ocorreram nos dados. Por isso, as ocorrências de [tʃ] e [dʒ] não foram contadas como inadequação, mas sim como aproximação de [t] e [d], haja vista que as palatalizações ocorreram devido à coda do verbo terminar nestes sons e haver a transferência do que ocorre na LM para a LE. Para tanto, um trabalho em Fonética Acústica futuramente poderá esclarecer melhor esse fenômeno.

GRÁFICO 1: Gráfico comparativo das pronúncias entre os três grupos



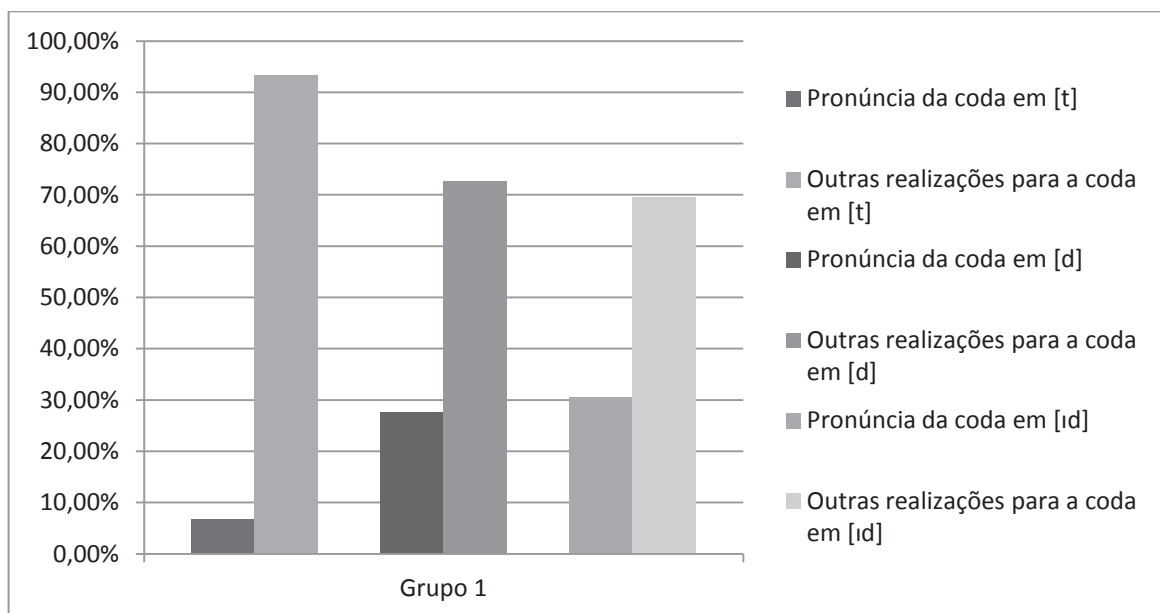
Este gráfico apresenta resultado dos três grupos, sendo que cada coluna corresponde respectivamente a um item da legenda, ou seja, as duas primeiras colunas correspondem ao grupo 1, as duas do meio ao grupo 2 e as últimas duas ao grupo 3. Esse gráfico demonstra que o grupo 1 está distante dos resultados do grupo 2 e 3, ou seja, há uma mudança ocorrida para os grupos 2 e 3 devido às atividades realizadas. Os grupos 2 e 3 também demonstraram, comparando-se os dois, resultados muito próximos. Isso evidencia que as atividades com base na

instrução formal e com base na abordagem comunicativa contribuem para a aprendizagem do aluno.

Por meio da comparação entre os três grupos, fica demonstrado que as atividades com base em fonética e fonologia de língua inglesa contribuem ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Assim, o professor pode utilizá-las como apoio para a aprendizagem não só da habilidade de pronúncia, também, na leitura e combiná-la com as atividades de gramática, tão presentes no cotidiano escolar. O aluno, portanto, pode se beneficiar dessas atividades apresentadas e, quem sabe, até ficar mais motivado nas aulas de LE, haja vista que os professores participantes da pesquisa afirmaram, no questionário, que há baixo interesse dos aprendizes pelas aulas de pronúncia e até mesmo da língua inglesa. Para os próximos três gráficos, utilizamos as seguintes categorias:

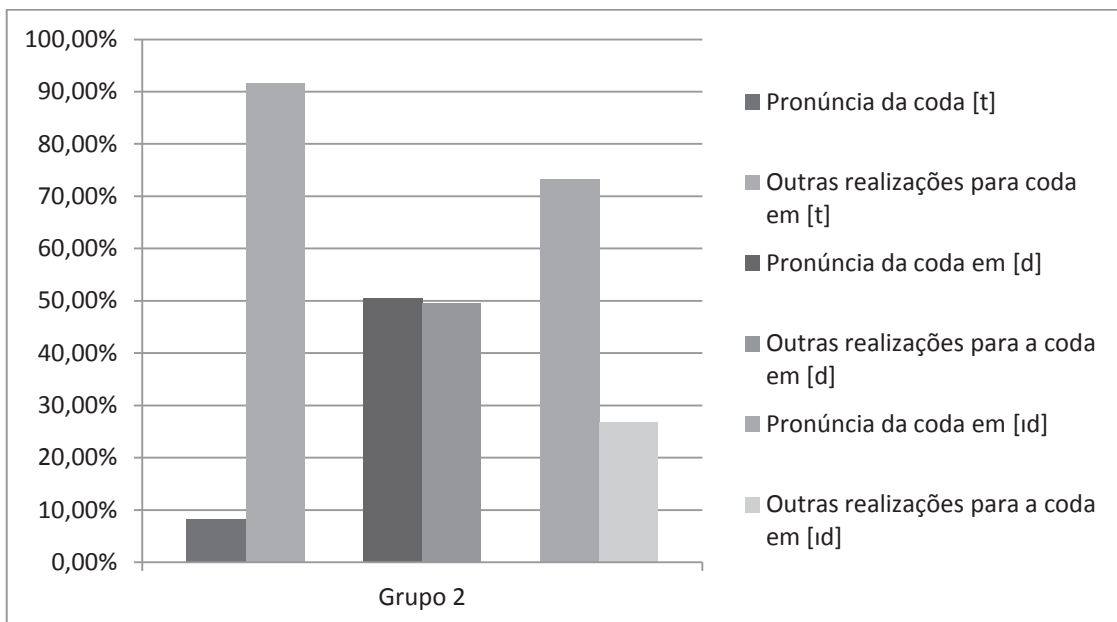
- Pronúncia da coda em [t]
- Outras realizações para coda em [t]
- Pronúncia da coda em [d]
- Outras realizações para a coda em [d]
- Pronúncia da coda em [ɪd]
- Outras realizações para a coda em [t] ou [d]

GRÁFICO 2: Pronúncias do grupo 1



Pela quantificação de pronúncias adequadas nesse grupo, que representa o grupo de controle, fica visível que a coda desvozeada do verbo é a mais difícil de ser notada em pronúncia pelos alunos. A realização da coda em [d] já registra algumas adequações geradas em algumas realizações. E a coda em [ɪd] é a que estabelece a maior aproximação da relação grafema-fonema da LE em relação à LM, sendo assim, realizada em certas ocorrências com adequação maior, se comparada às outras duas codas. Isso porque admite-se na LE a vogal como parte da pronúncia que, para as demais categorias, é considerada uma epêntese.

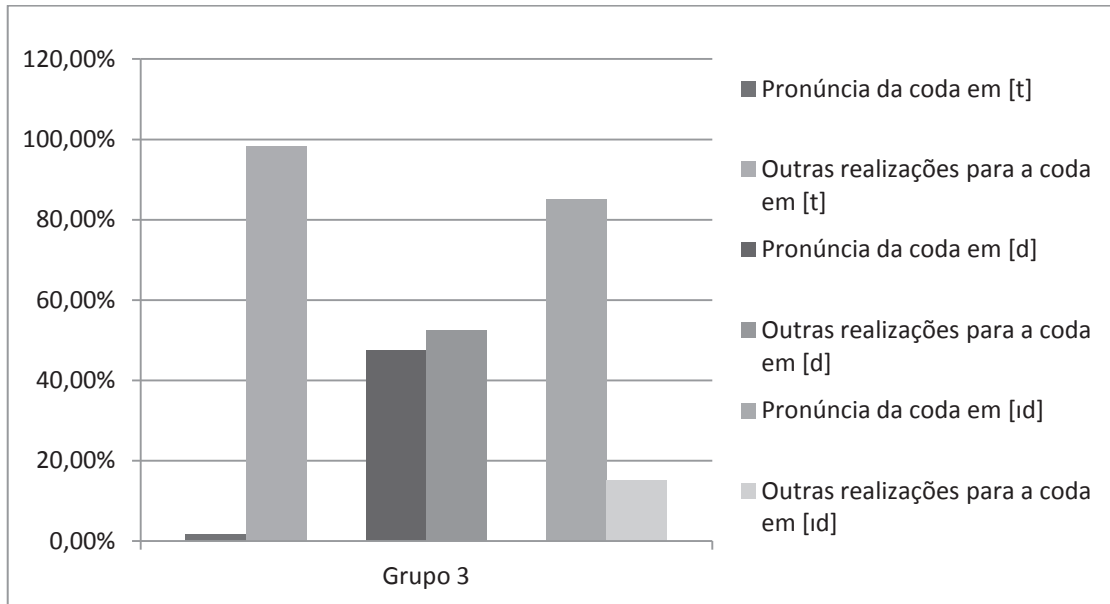
GRÁFICO 3: Pronúncias do grupo 2



Para esse grupo, o gráfico evidencia uma leve diminuição de outras realizações para codas desvozeadas. Isso porque houve algumas poucas realizações dessa coda em [t]. Fica clara a diferença desse grupo em relação ao grupo de controle no que se refere à realização da coda vozeada [d], sendo que a adequada superou levemente as outras realizações.

Fato positivo se dá pela relação grafo-fonêmica dessa coda estabelecida pela LE, em que o grafema “d” se realiza como [d]. Para a última coda, as realizações adequadas somam número maior posto que a coda simples assemelha-se à relação grafo-fonêmica da língua materna.

GRÁFICO 4: Pronúncias do grupo 3



O gráfico do grupo 3 demonstra que a intenção inicial de verificarmos certa diferença da contribuição entre as atividades de foco na forma e as atividades comunicativas não ocorreu. Na verdade, as atividades realizadas nos grupos 2 e 3 apresentaram resultados finais semelhantes, como pode ser observado comparando-se os gráficos 3 e 4.

Os resultados do grupo 3 em relação ao grupo 2 ficaram, portanto, semelhantes, sendo que para o grupo 3 houve um número de realizações adequadas um pouco menor. Isso se justifica pelo fato de que a atividade comunicativa realizada proporcionou foco na construção das perguntas e em seu significado mais do que na pronúncia adequada. Assim, os alunos, durante o tempo que treinaram a atividade comunicativa, concentravam-se em ser entendidos pelos colegas ao ler as suas frases escritas de forma correta.

Foi realizada a instrução explícita e treino de pronúncia, além de trabalho com o significado dos verbos. Após isso, seguiu-se a atividade comunicativa utilizando como base os verbos do quadro de explicitação. Dessa maneira, os alunos se concentravam mais em estabelecer os papéis e as frases simulando a atividade do que em realizar a coda do verbo. Fica claro, portanto, que a atividade comunicativa produz o efeito para o qual foi criada e, quando combinada com o foco na forma, pode trazer ganhos ao aprendiz.

A partir dos dados gerados nas amostras, pudemos categorizar as informações a fim de analisar o que ocorreu entre os grupos. Para tanto, elaboramos as seguintes tabelas de distribuição do qui-quadrado para cada categoria de coda de verbo no passado simples regular do inglês, assim demonstradas: Tabela 1 para a coda em [t]; Tabela 2 para a coda em [d] e Tabela 3 para codas em [ɪd].

Com essa distribuição, definimos as hipóteses H0 e H1. Essas hipóteses demonstram que a relação entre adequação e grupo pode ser aleatória, ou seja, independente, ou significativa, ou seja, dependente. A primeira hipótese é mantida caso fique constatado que as distribuições das realizações são independentes, assim, a relação entre o grupo e as realizações adequadas são aleatórias. Logo, não haveria efeito da instrução explícita nas realizações da coda. A segunda hipótese fica constatada, e rejeita a primeira, caso as distribuições das realizações sejam dependentes, ou seja, há realização significativa entre o grupo e as realizações adequadas, o que sugere efeito positivo das instruções.

TABELA 1: Tabela de distribuição para a coda em [t]

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Total de Realizações
Adequado	4	5	1	10
%	(6,67)	(8,34)	(1,67)	(5,55)
Outras realizações	56	55	59	170
%	(93,33)	(91,66)	(98,33)	(94,45)
Total	60	60	60	180

Para a tabela 1, que representa a distribuição da coda em [t], a probabilidade de significância ficou em $p > 0,250$. Assim, podemos afirmar que a relação é aleatória. Dessa maneira, as realizações dos alunos não foram significativas para o grupo, demonstrando um efeito nulo da instrução explícita com a atividade para os grupos 2 e 3.

TABELA 2: Tabela de distribuição para a coda em [d]

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Total de Realizações
Adequado	33	57	57	147
%	(27,5)	(50, 45)	(47, 5)	(41,6)
Outras realizações	87	56	63	206
%	(72,5)	(49,55)	(52,5)	(58,4)
Total	120	113	120	353

Para a tabela 2, que representa a distribuição da coda em [d], a probabilidade de significância ficou em $p < 0,001$. Para esta coda, a associação de qui-quadrado apresenta uma relação de significância entre o grupo e as realizações em codas adequadas vozeadas. Isso demonstra que a instrução explícita combinada com a atividade formal teve efeito na produção dos alunos, estabelecendo uma significância sobre as realizações. Assim, as informações sobre as codas dos verbos ajudaram na realização adequada para esta categoria.

TABELA 3: Tabela de distribuição para a coda em [ɪd]

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Total de Realizações
Adequado	18	41	51	110
%	(30,5)	(73,22)	(85)	(62,85)
Outras realizações	41	15	9	65
%	(69,5)	(26,78)	(15)	(37,15)
Total por Grupo	59	56	60	175

Para a tabela 3, que representa a distribuição da coda em [ɪd], a probabilidade de significância ficou em $p < 0,001$. Para esta coda, a associação de qui-quadrado demonstra uma relação de significância entre o grupo e as realizações em codas adequadas. Também para essa categoria de coda, como ocorreu para a anterior, há uma relação entre as realizações e o grupo, demonstrando que o houve significância da instrução explícita e da atividade nas produções adequadas dos alunos.

Em suma, verificamos que as codas desvozeadas mostraram-se aleatórias porque são mais difíceis de serem notadas do que as demais codas. Isso pode estar relacionado às diferenças entre grafema-fonema da LM e fonema-grafema da LE, ou

seja, o padrão fonotático do português brasileiro e do inglês podem explicar essa aleatoriedade. Portanto, tomando como base a relação grafema-fonema na LM, as probabilidades de significância evidenciam que a distância entre o que está escrito e como se pronuncia a coda desvozeada [t] para a LE, torna muito mais complexa a sua aprendizagem. As demais codas, que se aproximam um pouco mais da LM, puderam ser notadas com o uso da atividade e instrução.

Além dessas análises em gráficos e tabelas, elaboramos uma análise individual com a representação das realizações de alguns verbos, conforme exposto no quadro abaixo. Os verbos foram escolhidos e separados a partir daqueles que apresentaram diferenças de realizações que evidenciam características particulares.

QUADRO 16: Quadro comparativo de realizações para alguns verbos

Realizações dos Grupos	confused	opened	hated	needed
Realizações adequadas do grupo 1	1	5	3	4
Outras realizações do grupo 1	9	5	7	5
Realizações adequadas do grupo 2	4	8	7	1
Outras realizações do grupo 2	5	2	2	8
Realizações adequadas do grupo 3	3	4	9	1
Outras realizações do grupo 3	7	6	1	9

O quadro acima foi elaborado visando demonstrar que, apesar do padrão encontrado na estatística, há verbos que destoam, evidenciando a complexidade nos dados apresentados. De acordo com essa característica, podemos inferir que alguns verbos foram observados de maneira diferente entre os grupos. Sendo assim, evidencia, conforme a teoria da complexidade, que há particularidades as quais compõem as realizações em LE posto que, para cada grupo, há um processo de aprendizagem de língua que sofre influência de características diferentes desses grupos.

A exemplo disso, o verbo *confused*, com coda vozeada [d], conforme o quadro, quase não foi realizado adequadamente para o grupo 1. Entretanto, foi mais notado, após a instrução e atividade, para o grupo 2 em relação ao grupo 1 e menos notado para o grupo 3 em relação ao grupo 2, gerando realizações adequadas em número menor que o grupo 2. Já o verbo *opened*, que representa o mesmo tipo de coda, demonstrou mais realizações adequadas para o grupo 1, o que evidencia que,

possivelmente, o conhecimento e uso de alguns verbos levem a notar a coda, mesmo que não tenha sido trabalhada a explicitação nesse grupo. Dentre os outros dois grupos, o grupo 2 permaneceu com mais realizações adequadas do que o grupo 1.

Para o verbo *hated* com final em [ɪd], o grupo 3 foi o que mais realizou-o adequadamente, demonstrando uma diferença em relação ao que ocorreu para os outros dois verbos. Isso mostra que esse verbo foi mais notado nesse grupo, possivelmente pelo uso constante que fazem dele. O grupo 1 realizou-o adequadamente em menor número em relação ao grupo 2. Por fim, observamos que o verbo *needed* foi realizado adequadamente em maior número pelo grupo 1, o grupo de controle, o qual não recebeu instrução e atividade. Os outros dois grupos mantiveram o mesmo número de realizações adequadas pequenas.

Isso demonstra, de acordo com as teorias da Fonologia de Uso, de Exemplares e da Complexidade, que há diversos fatores os quais interferem na aprendizagem de um léxico, não podendo ser caracterizados somente pelo que ocorre no momento da instrução. O conhecimento de mundo, o uso que se faz da língua também podem interferir nas produções.

As análises acima expostas auxiliaram na visualização dos dados evidenciando que questões fonético-fonológicas, como dúvidas de pronúncia e aproximações entre línguas ocorreram para os alunos participantes da pesquisa. Isso porque há diferenças que marcam a LM e a LE, principalmente a relação grafema-fonema que se estabelece para cada uma. A partir disso, transcrevemos os dados da oitava a fim de demonstrar algumas dessas dúvidas e efeitos de transferência nas realizações dos alunos, comparando-se os grupos 2 e 3 com o grupo de controle, o grupo 1.

4.2 TRANSCRIÇÃO E ANÁLISES DOS VERBOS

Os dados que seguem foram transcritos de acordo com o que foi produzido em sala. Os quadros de transcrições são importantes para a visualização dos dados de forma a percebermos o detalhe fonético e as variações que foram produzidas pelos alunos a partir do que eles notaram do item em foco. As transcrições correspondem aos verbos da lista de leitura.

Alguns números que seguem, entre parênteses, junto aos verbos da primeira coluna representam o número de alunos que não realizaram o verbo, visto que alguns pularam certas pronúncias. Os números que seguem, entre parênteses, junto às transcrições da segunda coluna representam o número de vezes em que aquela pronúncia ocorreu. Ressaltamos, ainda, que mantivemos a diferença entre os fonemas [ɛ] e [e] nas transcrições fonéticas dos verbos na segunda coluna por terem sido geradas epênteses de acordo com os fonemas vocálicos do português, os quais ocorrem em [ɛ] ou [e], apresentando os dois fonemas. Também, os símbolos [d³] e [t³] são utilizados para marcar onde foi percebida a palatalização em maior ou menor grau.

Para as transcrições fonéticas dos verbos na primeira coluna, utilizamos o dicionário de Jones (2006). Ainda, os verbos foram transcritos por completo por apresentarem codas que podem ser influenciadas pelos contextos em que se inserem.

4.2.1 Grupo 1

O grupo de controle, intitulado Grupo 1, teve como único procedimento a gravação de pronúncias do mesmo teste de leitura dos grupos 2 e 3. Esse grupo é crucial para verificarmos as diferenças que ocorrem com a intervenção da instrução e das atividades.

QUADRO 17: Verbos com final em [t]

Verbo	Realizações
Worked /wɜ:kɪt/	[voʊkɛd ³] – [wor'kɪ] – [workd] – [worked ³] (5) – [work] – [woked ³]
Typed /taɪpt/	[taɪped ³] – [tri:pid ³] – [taɪpd ³] – [taɪped] (4) – [taɪp] – [ti:ped ³] – [taɪpɪ]
Watched /wɔ:tʃt/	[wafɛd ³] – [wofɛd] – [wɔtʃt] – [wɔfɛd ³] (2) – [wɔtʃɪd ³] (2) – [wɔtʃted] – [wɔtʃɛd ³] – [wɔtʃ]
Washed /wɔ:ʃt/	[wɔtʃɛd ³] – [wofɛd] (3) – [wɔʃt] – [wafɛd ³] – [wafɛd] – [wɔfɛd ³] – [wɔʃ] – [wɔʃɪd]

Danced /dænst/	[dãsid ³] (3) – [dẽsĩ] – [dãsit ^f] – [dãsed ³] (3) – [dãsed] – [adɪ]
Laughed /læft/	[laʊged ³] (2) – [laʊgi:d] – [laft] – [lɔʊgd] – [laʊged ³] – [laʊi:d] – [laʊred ³] – [laʊd] – [lʌgd]

A pronúncia dos alunos do grupo 1 demonstra que: o padrão fonotático da LE ainda não foi percebido, há a transferência da LM para tentar entender a LE. Dessa maneira, os alunos não produziram os encontros consonantais do final dos verbos, visto que tais encontros não são possíveis em LM, geraram epênteses mediais em seu lugar. As epênteses, por sua vez, tomam muitas formas de leitura, foram realizadas em [ɛ], [e], [i:] e [ɪ]. Eles realizaram a coda de final de verbo em sua maior parte com epêntese medial, como uma vogal anterior média alta e média baixa, variando a ocorrência, por exemplo: [taɪpɛd³] e [taɪped³].

Fica evidente, ainda, que o padrão de pronúncia que ocorre para estes verbos não é conhecido. Assim, os alunos estabelecem a relação grafema-fonema da LM, resumindo-se todos ao final [d], a relação grafema-fonema da LE precisa, então de informação explícita para ser desenvolvida, nesse caso. Somado a isso, de acordo com a relação grafema-fonema da LM, o grafema “e” do sufixo tende a ser pronunciado posto que pode ser interpretado pelo falante como parte da sílaba pronunciada ou até como núcleo daquela sílaba.

Avaliamos que, a partir dessas transcrições, os alunos têm certo conhecimento sobre a língua inglesa de que é possível para ela haver sílabas terminadas em som consonantal diferente de /N/, /R/, /S/. Entretanto, como se observa, essa construção de diferenças ainda não está clara para os alunos, pois não foram capazes de perceber com maiores detalhes as diferenças nas pronúncias dos verbos.

QUADRO 18: Verbos com final em [d]

Verbo	Realizações
Begged /begd/	[bɛged] (2) – [bɛg] – [bɛged ³] – [bɛgd] (2) – [bɛged] (2) – [bi:ged ³] – [bi:gd]

Arrived /əraɪvd/	[araɪvəd ³] – [arvəd ³] (2) – [araɪvd] (2) – [araɪved] – [ari:ved] (3) – [ahaɪved ⁵]
Bribed /braɪbd/	[braɪbed ³] (2) – [bi:rbɪd] – [braɪbd] (2) – [braɪbɪd] – [bri:bəd ³] – [bri:bed] (2) – [bri:bəd ³]
Played /pleɪd/	[pleɪəd] (3) – [pleɪəd] (4) – [pleɪd] (3)
Planned /plænd/	[plānɪd] – [plāded] – [plād] – [plāned] (2) – [plēned] – [plāned] – [plāned] (3)
Seemed /si:md/	[sɪ'mi:d] – [sɪmed] (5) – [sɪmd] – [sɪmed ³] (2) – [sēmd ³]
Confused /kɒnfju:zd/	[kɔ̃fiʊzɪd ³] (3) – [kɔ̃fu:zed] (4) – [kɔ̃fiʊzd] – [kãfiʊzed ³] – [kɔ̃fiʊzed ³]
Called /kɔ:lɪd/	[kald ³] (4) – [kald] – [kɔld] – [kɔled] – [kald ³] – [keɪled ³] – [kɔled]
Appeared /əpiəd/	[apehd] – [apəred ³] – [api:ərd] (3) – [aɪpərd] – ['epi:ərd] – [apərd] – [apə'red] – [apeərd]
Traveled /trævld/	[traveled] – [terva'led ³] – [travld] – [travled ³] (2) – [treveld] – [travəled ³] – [travled] – [trervled ³] – [trəvled]
Opened /oʊpnd/	[opēned] (3) – [opēnd ³] – [oʊpēnd ³] (3) – [oʊpēned] – [ɔpēnd ³] – [ɔpīned]
Studied /stʌdid/	[ɪstu:ded] (4) – [stʌdid] (2) – [ɪstu:dɪed] (2) – [stɪʊded ³] – [stɪʊdid]

Os verbos terminados em som vozeado também foram produzidos em sua maior parte com epênteses mediais. Essas epênteses também aparecem variação de tipo, como ocorreu para os verbos do quadro anterior. O padrão da língua materna também aqui está prevalecendo como base para a realização dos alunos. Esclarecemos que o fone [i] quando produzido na coda do verbo *studied* não foi considerado como epêntese já que o som faz parte da realização adequada do

verbo. Um aluno pronunciou o verbo *traveled* modificando a sílaba tônica. As realizações com mudança de sílaba tônica para este aluno estão marcadas nos dados.

O verbo *studied* recebeu, ainda, duas vezes, a pronúncia do ditongo grafado antecedente à coda. Para a língua materna, essas vogais são pronunciadas. Na LE, o ditongo aparece na grafia devido a uma adaptação gramatical (“y” → “ied”), que acontece quando o verbo realiza-se no passado simples. A fala, entretanto, continua a ser realizada com o som [i] em sua forma de passado, seguido do fonema [d]. Assim, verificamos uma grande diferença que ocorre entre a relação grafema-fonema da LM e da LE, sendo esta última mais complexa, gerando casos como esses em que o detalhe fonético é difícil de ser notado por si só.

QUADRO 19: Verbos com final em [ɪd]

Verbo	Realizações
Painted /peɪntɪd/	[pɛ̃ɪted ³] (6) – [pərdɪ] – [pɛ̃ɪtɪd] (2) – [plāned ³]
Wanted /waːntɪd/	[wāted ³] (3) – [wātɪ] – [wātɪd] – [wɔted ³] – [wēted ³] – [wātɪed] – [wōted ³] – [wōtɪd]
Aided /eɪdɪd/	[eɪded ³] (3) – [ãdɪ] – [eɪdɪd] (2) – [aɪded ³] (2) – [aɪdɪd] – [eɪd ³]
Hated /heɪtɪd/	[heɪted ³] (2) – [haɪted ³] – [heɪt] – [waɪtɪd] – [waɪted ³] – [hɛred] – [heɪtɪd] (2) – [hated ³]
Needed /niːdɪd/ (menos 1)	[niːded ³] (4) – [niːd] – [niːdɪd] (3) – [nɪɹdɪd ³]
Accepted /əkseptɪd/	[asepted ³] – [aɹsept] – [ekseptɪd] (2) – [aseɪpted ³] – [septʃɪd] – [aseptɪd] – [asetɪd] – [aseptɪ] – [æept]

As realizações para os verbos desse quadro encontram-se mais próximas da LE do que os outros dois quadros anteriores. Isso porque este grupo representa os verbos regulares em inglês que, no passado, são formados por coda simples com

final de palavra em [ɪd]. Dessa maneira, observamos que há uma aproximação do padrão da língua estrangeira em relação ao padrão da língua materna.

Auxilia também o fato de que a relação grafema-fonema da LE, para todos os casos, conforme ocorreu nos quadros, permite a realização da vogal que acompanha o grafema do final do verbo “d”. No entanto, não consideraremos as realizações para esses verbos como epênteses. Analisamos que se trata, na verdade, de mudança de pronúncia, em que o som considerado adequado [ɪ] foi realizado de forma diferente, como [e].

É interessante registrar que houve apagamento da coda por algumas vezes, com em [pərdī], [wātī], [ãdī], [eɪd], [heɪt], [asepti]. As três primeiras demonstram também nasalização da coda. Outro fato que merece ser mencionado é a palatalização ocorrida em [aseptʃɪd⁵]. Esse fenômeno é uma transferência da característica de pronúncia do português.

O deslocamento se deu com os verbos abaixo sendo que, no primeiro, sílaba tônica foi deslocada para o meio do verbo na primeira leitura. No segundo, a sílaba tônica foi deslocada para o final do verbo na primeira leitura. Nos terceiro há deslocamento para o meio do verbo na primeira leitura. E no quarto, há deslocamento da sílaba tônica durante a leitura no texto, diferindo do que ocorreu para os outros verbos. Temos, então:

QUADRO 20: Mudança da sílaba tônica

Verbo	Leitura do verbo na lista	Leitura do verbo no texto
Seemed	[sɪ̃ˈmi:d]	[ˈsĩmed]
Worked	[wɔɹˈkɪ]	[ˈworkɛd]
Worked	[voɹˈkɛd]	[ˈwohked]
Washed	[ˈwaʃɛd]	[waˈʃɛd]

Na leitura do texto, os alunos, em geral, demonstraram as mesmas transferências da língua materna que apareceram na leitura dos verbos isolados. Mesmo embora os alunos tenham conhecimento das sílabas tônicas dos verbos

quando na forma infinitiva, para esses verbos três alunos mudaram a sílaba tônica, ou seja, fizeram essa transferência, que se resume em quatro ocorrências. A análise de tonicidade, por não ser o foco desse trabalho, não será detalhada. Todavia, registramos este fato por ele influenciar na realização fonética da palavra.

A realização da sílaba tônica pelos alunos que produziram essas mudanças demonstra que, devido à escolha da tonicidade, o verbo recebeu diferença nas vogais epentéticas. As mudanças de pronúncia evidenciam que o aluno possui dúvidas sobre a fonologia da língua estrangeira. Ainda, esclarece que há uma constante alternância entre o que ele conhece da língua estrangeira e os padrões da língua materna, sendo que esta tem mais força, gera constante influência na pronúncia e permanece ativada na leitura destes alunos do grupo de controle.

A leitura do texto, em geral, seguiu-se conforme a leitura isolada, eles demonstravam competição entre LM e LE. Ainda, foi percebida a interferência de fatores emocionais durante a leitura como o nervosismo e a ansiedade. Essas emoções estão muito presentes nas salas de aula e geram uma barreira à aprendizagem da fala, haja vista que são decorrentes da vergonha de falar.

Um aluno reconheceu e utilizou as três pronúncias diferenciadas que compõem os verbos regulares no passado simples, nesse grupo. Em entrevista informal, ressaltou que estuda inglês em casa com apoio de sites da internet. Tais diferenças de aprendizagem entre os alunos são naturais quando consideramos que, pela teoria da complexidade, cada pessoa teve uma experiência diferente com a LE ou está tendo. Para o caso desse aluno, sua vontade de aprender a LE o leva a buscar caminhos para além da sala de aula. O aspecto individual se torna, portanto, determinante na aprendizagem.

A maioria dos alunos demonstrou desconhecimento do padrão da LE, ou seja, a influência da LM é frequente, algo que já era esperado. Embora o contato com a língua inglesa aconteça não só em sala, mas também por outros meios (músicas, internet, vídeos, etc.), eles ainda não são capazes de sistematizar essas diferenças, o que pode ser a causa das dúvidas que constantemente apresentaram durante as gravações.

4.2.2 Grupo 2

O grupo 2 recebeu uma instrução explícita acompanhada das atividades do livro didático Freeway sobre o item em foco localizadas no capítulo Pronunciation Practice. As instruções e as atividades foram realizadas pela professora pesquisadora com apoio do professor da turma. Primeiramente, foi realizada uma instrução explícita sobre a pronúncia dos verbos e, na sequência, os alunos fizeram as atividades do livro em sala, não houve nada “para casa”. Houve um treino de reforço do item foco ao final da atividade. Eles ficaram focalizados nos exemplos de pronúncia do livro. Por fim, passaram pelas mesmas gravações do grupo de controle realizadas da mesma maneira: alunos, um a um, isolados numa sala, sem contato com os amigos e sem contato anterior com o teste. As informações são contrastadas com as informações do grupo de controle. As atividades e as gravações foram realizadas no mesmo dia, com um pequeno intervalo entre os dois.

QUADRO 21: Verbos com final em [t]

Verbo	Realizações
Worked /wɜ:kɪt/	[worked] (3) – [workd] – [wɔ:hked] (2) – [wɔ:hkəd ³] – [wɔ:hkt] – [wɔ:hked] – [wɔ:hkəd]
Typed /taɪpt/	[taɪped] – [tɪped ³] – [taɪped ³] – [taɪpət] – [teɪp] – [taɪp] – [ti:pəd] – [ti:ped ³] – [taɪpəd] – [ti:pət]
Watched /wɔ:tʃɪt/	[wi:tʃɪt] – [wɔ:tʃɪd] – [wɔ:tʃed ³] – [wɔ:tʃɪt] – [wɔ:tʃəd] – [wɔ:tʃə] – [wɔ:tʃi:d] – [wɔ:tʃed] – [wetʃɪd] – [wɔ:tʃet]
Washed /wɔ:ʃɪt/	[wi:ʃɪd] – [wɔ:ʃɪ] – [wɔ:ʃed ³] – [wɔ:ʃɪd] – [wɔ:ʃɪt] – [wɔ:ʃəd] – [wɔ:ʃəd] – [wɔ:ʃi:d] – [wɔ:ʃed ³] – [wɔ:ʃed]
Danced /dænst/	[dæst] – [dæsed ³] (2) – [dæse] – [dæstɪ] – [dæsd] – [dæɪ] – [dæɪd] – [dæɪ] – [dæset]
Laughed /læft/	[leɪgd] – [louzed ³] – [lared ³] – [laʊgd] (2) – [laft] – [laʊgəd] (2) – [laʊd] – [laɪft]

Para o grupo 2, como se trata de uma pronúncia afastada da forma escrita, pronúncia dos grafemas “ed” como [t], percebemos que os alunos ainda sentem muita dificuldade em reconhecê-la e utilizá-la, conforme ocorreu para o grupo 1 também. Assim, realizam as pronúncias em maior parte com apoio na LM.

As realizações [dãsĩ], [teɪp], [taɪp], [watʃə], [woʒɪ], [dãse] demonstram o apagamento do fonema [d] da coda. Em alguns contextos de pronúncia da língua inglesa por nativos, o fonema [d] é pronunciado de uma forma quase imperceptível, dedutível pelo contexto somente. Porém, neste caso, permaneceu, para alguns deles, a epêntese medial em [ɪ] e em [ə].

Um aluno produziu todos os verbos com final em [t] como ocorre na LE, porém com algumas epênteses mediais. Isso demonstra que a LE começa a exercer força sobre as palavras e a competição com a língua materna diminui, neste caso, gerando uma nova categoria para o léxico em aprendizagem.

Como se pode perceber, alguns outros alunos também pronunciaram alguns verbos com final [t]. Essa pronúncia, entretanto, não sobressaiu em relação à pronúncia em [d] conforme a grafia do verbo. Como a pronúncia é raramente trabalhada nas aulas de língua estrangeira, a relação grafema-fonema da LM permanece mais forte, entretanto, não tanto quanto no grupo 1. Um aluno ainda realizou mudança na sílaba tônica dos verbos *watched* e *washed* e os pronunciou da mesma forma durante a leitura do quadro. Outro aluno pronunciou todos os finais de verbo com somente duas ocorrências de epêntese. Isso demonstra que o aluno já reconhece os padrões de pronúncia dos verbos e começa a diferenciar a LE da LM.

QUADRO 22: Verbos com final em [d]

Verbo	Realizações
Begged /begd/	[begd] (3) – [beʒed] – [bered] – [bi:gd ³] – [bi:ʒd] (2) – [bɛged] (2)
Arrived /əraɪvd/ (menos 1)	[ai:ved] – [aɪrɛved ³] – [ari:vd] (2) – [araɪvd] – [aheɪvd] – [ahi:vd] (2) – [ari:ved ³]

Bribed /braɪbd/ (menos 2)	[bri:d] – [braɪbəd ³] – [braɪbed] (2) – [breɪbd] – [braɪbd] – [bri:bd] – [bri:bed]
Played /pleɪd/	[pleɪd] (6) – [pleɪəd] – [pleɪəd ³] (3)
Planned /plænd/	[plɛnɪd] – [plāned ³] (3) – [plād] (4) – [plānəd] – [plēned ³]
Seemed /si:mnd/	[sɪmed] (3) – [sɪmd] (4) – [sēmd ³] – [sɪməd] (2)
Confused /kɒnfju:zd/ (menos 1)	[kɔ̃fud] – [kɔ̃fʌzed] – [kɔ̃fu:zd] (3) – [kɔ̃fu:zed ³] (4)
Called /kɔ:lɪd/ (menos 1)	[kɔled] – [kald] – [kaled] (5) – [kaləd] – [kaləd ³]
Appeared /əpiəd/ (menos 1)	[apeərd ³] (2) – [apɛred] – [apərd] (3) – [apɛred] – [api:ərd] – [apɛrəd]
Traveled /trævld/	[trevled] – [travələd] – [travləd ³] – [travled] (5) – [travld] (2)
Opened /oʊpnd/	[opɛ'ni:d] – [ɔpɛd] (4) – [opɛd ³] (4) – [opɛnɪd]
Studied /stʌdɪd/ (menos 1)	[ɪstu:di] – [ɪstu:did] (2) – [stu:diəd] (3) – [stu:did] (3)

As realizações desse quadro demonstram que os alunos estão em processo de perda da epêntese medial, com registro menor de pronúncias de epênteses em relação ao grupo 1. Dessa maneira, apesar de estes verbos representarem codas complexas com encontros consonantais não reconhecidos pela língua materna, os alunos já demonstram que começam a diferenciar uma língua de outra e pronunciar segundo os padrões da língua estrangeira.

Há uma produção variada de pronúncias desse quadro de verbos, entretanto, observamos uma espécie de harmonização entre as epênteses, visto que ocorreram raras epênteses em [ɛ], poucas em [i] e [ə], e a maioria em [e]. Houve uma ocorrência de pronúncia do verbo *opened* como [opɛ'ni:d]. Mais uma vez, como ocorreu para o outro grupo, o aluno mudou a posição da sílaba tônica do verbo.

O verbo *played* registrou o maior número de aproximações da língua estrangeira, sem produção de epêntese medial e final. Isso resulta provavelmente da

presença desse verbo no contexto do aluno, e por isso, seu detalhe fonético foi notado mais rapidamente. Outro fator que auxilia na diminuição de epênteses para esse verbo é o seu final em [ɪ] no infinitivo, que gera a coda simples [ɪd], a qual é mais reconhecível aos aprendizes brasileiros de inglês, como pode ser visualizado no quadro acima.

Alguns alunos desse grupo estavam um pouco nervosos e não leram o quadro completo. Pularam a produção dos verbos: *arrived*, *bribed*, *called*, *appeared*, *confused* e *studied*, conforme ressaltado no quadro acima.

QUADRO 23: Verbos com final em [ɪd]

Verbo	Realizações
Painted /peɪntɪd/	[pɛ̃ɪ̃tɛd ³] (2) – [pãɪ̃d] – [pɛ̃ɪ̃tɪd] (3) – [pãɪ̃tɪd ³] (3) – [pãɪ̃tɪ]
Wanted /waːntɪd/	[wãtɛd ³] (3) – [wõʃɛd] – [wɛ̃tɪd] – [wõtɪd] – [wãntɪd] (3) – [wãtɪ]
Aided /eɪdɪd/ (menos 1)	[aɪ̃dɛd ³] – [aɪ̃dɪd] (6) – [ɛ̃dɪd] (2)
Hated /heɪtɪd/ (menos 1)	[wɔ̃ʃɪ] – [hɛ̃tɪd] (2) – [haɪ̃dɛd ³] – [hɛ̃tɪd] (2) – [ɛ̃tɪd] – [hantɪd ³] – [watɪd]
Needed /niːdɪd/ (menos 1)	[niːdʒɛd] – [nedɪd] (2) – [nɛdɪd] – [niːdɪd] (5)
Accepted /əkseptɪd/ (menos 1)	[aseptɛd ³] – [aseptɛd ³] – [aseptɪd] (5) – [əseptɪd] (2)

O quadro apresentado acima registra maior proximidade da LE, inclusive maior do que o ocorrido para o grupo 1. Isso é possível, porque esta coluna apresenta formação de coda simples a qual também é aceita no padrão da língua materna e a relação grafema-fonema torna-se semelhante.

Houve algumas substituições do fonema [ɪ] junto à coda pela vogal média alta [e] devido à sua proximidade de ponto de articulação, como ressaltado por Silva (2012). O aluno descrito para o quadro anterior que apresentou nervosismo leu

apenas os dois primeiros verbos. O fenômeno do apagamento da coda do verbo ocorreu para as realizações de um aluno, o qual registrou as pronúncias para *painted* [pãit] e *wanted* [wãiti].

Os alunos demonstram, em sua maioria, na leitura do texto, que notaram algumas características de pronúncia dos verbos, conforme ocorreu para a leitura dos verbos isolados. Durante a leitura do texto, os alunos apresentaram semelhanças com a leitura dos verbos isolados que estão expostos nos quadros. O quadro dos verbos desvozeados apresentou a maior dificuldade de realização, devido seu afastamento das características grafo-fonêmicas da LE em relação à LM, e, para as outras duas, as pronúncias se aproximaram do padrão da língua estrangeira, em comparação ao grupo de controle.

A pronúncia dos verbos *seemed* e *worked* foram modificadas durante a leitura do texto de um aluno. Assim, registramos o verbo *seemed* que foi realizado como [sẽmd] na leitura do verbo isolado e como [sĩmd]. Ainda, o verbo *worked* foi realizado como [wɔhkɛd³] durante a leitura isolada e como [wohkɛd³] durante a leitura do texto.

Os dados obtidos nesse grupo demonstram que as atividades influenciaram na aprendizagem dos alunos gerando, mesmo com dúvidas, pronúncias mais próximas do padrão da LE, conforme também pôde ser constatado nos dados quantitativos anteriores. Comparado ao grupo 1, este grupo demonstrou realizações mais próximas do padrão da LE, pois eles puderam perceber melhor as diferenças entre as línguas. Analisamos, portanto, que quando utilizada durante as aulas, poderá promover aprendizagem em médio e até em longo prazo. Analisamos, dessa maneira, que os alunos tentam empregar as características da LE que receberam às suas leituras. Vários fatores interferem nesse processo, como os princípios alfabéticos da LM, outros fatores como emoção, autocorreção e presença da professora podem afetar as diferenças de pronúncia também.

Ainda, a partir da Fonologia de Uso (Bybee, 2001; 2002), analisamos que as representações mentais deste grupo estão em processo de reorganização a partir do que foi permitido aos alunos em uso, ou seja, o contexto de uso interfere nas representações mentais dos alunos. O detalhe fonético da coda, portanto, tornou-se útil quando foi utilizado com certa frequência na sala de aula, contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Ademais, os efeitos de frequência só poderão ser mais

bem explorados caso haja um trabalho em longo prazo com a língua estrangeira na sala de aula.

4.2.3 Grupo 3

O grupo 3 recebeu a instrução explícita e atividade comunicativa. Entretanto, em lugar de uma atividade com foco somente na forma, a turma recebeu uma atividade comunicativa. Ela consistiu em elaborar, com auxílio da professora pesquisadora, uma entrevista de emprego, simulando-a em dupla entre entrevistador e entrevistado.

No início da atividade, a professora pesquisadora apresentou o seguinte procedimento: perguntou aos alunos o que eles gostariam de perguntar na entrevista e, focando no curso profissional da turma, guiou algumas perguntas que poderiam ser reconstruídas pelos alunos para montagem do diálogo da entrevista. Esse diálogo não foi produzido de forma extensa por causa do tempo de aula e para não deixar os alunos afadigados com a atividade. Durante a produção da entrevista e o treino dela, a professora acompanhou os alunos o máximo que pôde, auxiliando-os nas duas partes. Entretanto, os alunos concentravam-se mais em produzir frases gramaticalmente corretas do que em falar. Por fim, o grupo passou pelo mesmo teste de leitura e da mesma forma dos outros dois grupos. Esses dados serão contrastados com os dados do grupo de controle e do grupo 2.

QUADRO 24: Verbos com final em [t]

Verbo	Realizações
Worked /wɜ:kt/	[worked] (6) – [wohkəd] – [wohkd] – [wohkəd ³] (2)
Typed /taɪpt/	[taɪped] (7) – [ti:pəd] – [ti:pd] – [teɪped ³]
Watched /wɔ:tʃt/	[wɑʃəd ³] – [wɔʃəd] – [wɔʃəd] – [wɑʃd] – [wɔʃəd] (4) – [wɑʃəd ³] – [wɔʃət]
Washed /wɔ:ʃt/	[wɑʃəd ³] (2) – [wɑʃəd] – [wɔʃɪt] – [wɑʃd] – [wɔʃəd] (2) – [wɔʃəd] (2) – [wɔʃət]

Danced /dænst/	[dãsed ³] (5) – [dãsəd] (2) – [dãsɪd] – [dãsd] – [dêsed]
Laughed /læft/	[laʊgd ³] (5) – [lʌgd] – [lɔgd] – [lɔʒed ³] – [laʊged ³] – [lagd]

O grupo 3, grupo que recebeu uma instrução e uma atividade comunicativa, teve realizações próximas ao grupo 2. No caso deste quadro, como representa os verbos com final [t] os quais são difíceis de serem notados, a coda foi realizada em sua maior parte em [d], com raras ocorrências em [t]. Entretanto, quando ocorrida a epêntese medial nas realizações, ela variou menos, registrando casos em [e], [ə] e [ɪ], e nenhum caso em [ɛ], como ocorreu para os grupos 1 e 2.

Também não houve apagamentos da coda para esse quadro, sendo registrada às vezes com epênteses, às vezes sem epênteses, o que representa um fator positivo ocorrido para esse quadro de verbos.

O verbo *laughed*, deste grupo, que representa o verbo com maior afastamento entre grafema-fonema no inglês, demonstra que a relação grafo-fonêmica do português ainda permanece com maior força influenciando a LE. Muito provavelmente por causa da força da LM e da grande distância estabelecida na LE para esta palavra.

O grupo 3 demonstrou que a atividade interativa não forneceu maior aproximação do padrão da LE em relação ao grupo 2 e a atividade formal para os verbos terminados em som desvozeado, conforme evidenciaram as análises quantitativas. Assim, esse grupo gerou produções bem parecidas com o grupo 2 sobre esses verbos.

QUADRO 25: Verbos com final em [d]

Verbo	Realizações
Begged /begd/	[begd ³] (3) – [bi:gəd] (2) – [bi:gd] – [bi:ʒd] – [begd] – [be'ged ³] – [bi:ged]
Arrived /əraɪvd/	[arɪvd] – [ari:vəd] – [araɪvd] – [arvaɪd] (3) – [ari:ved ³] – [ar'ved ³] – [araɪved ³] (2)

Bribed /braɪbd/	[braɪbd] (2) – [bri:bd] (2) – [braɪbəd] – [bri:bəd] – [bri:bed ³] (2) – [bri:'bed] – [brebd]
Played /pleɪd/	[pleɪəd] (4) – [pleɪd] (4) – [pleɪ'ed ³] – [pleɪed]
Planned /plænd/	[plād] (7) – [plāned] (2) – [plē'ned ³]
Seemed /si:md/	[sĩmd] (4) – [sĩmed ³] (4) – [sēmd] – [sĩ'med]
Confused /kən'fju:zd/	[kõfu:zəd] (3) – [kõfu:zd] (3) – [kõfu:'zed ³] – [kõfu:zɪd] – [kõfu:zed] – [kõfɪʊzed ³]
Called /kɔ:lɪd/	[kald] (3) – [kɔld] – [kaləd] – [kaləd ³] – [keɪled ³] – [kaled] (2) – [kɔled]
Appeared /ə'piəd/	[api:ərd] (4) – [epi:əred] – [eɪpeahd ³] – [ap'rəd ³] – [apə'red ³] – [a'pərd] (2)
Traveled /trævld/	[travləd] (3) – [travləd ³] – [trevled] – [travled] (2) – [tra'veld] – [trevld] (2)
Opened /oʊpnd/	[ɔpēned] – [oʊpīned] – [opēnəd] – [ɔpə'ni:d ³] (2) – [opēd ³] (3) – [ɔpə'ned] – [oʊpēd ³]
Studied /stʌdɪd/	[stʌdid] (3) – [stu:dɪed] – [stu:did] (5) – [stu:'dɪed]

Semelhante ao que ocorreu para o grupo 2, o grupo 3 também registrou menos epênteses nas pronúncias para os verbos do quadro acima. A coda dos verbos do referido quadro, por ser formada em [d], de acordo com as características da relação fonema-grafema, aproxima-se a língua estrangeira da língua materna, possivelmente diminuindo a dificuldade de aprendizagem.

Registramos, ainda, que um dos alunos deslocou todas as sílabas tônicas, exceto *seemed* e *called*, e produzindo um dissílabo para os monossílabos, conforme pode ser observado nas transcrições. Outro aluno também deslocou a sílaba tônica de *seemed* durante a leitura.

QUADRO 26: Verbos com final em [ɪd]

Verbo	Realizações
Painted /peɪntɪd/	[pɛɪ̃tɪd] (8) – [pãɪ̃ted ³] – [pãɪ̃'ted ³]
Wanted /wa:ntɪd/	[wãtɪd] (8) – [wãted ³] – [wã'ted]
Aided /eɪdɪd/	[aɪ̃dɪd] (6) – [eɪ̃dɪd] (3) – [aɪ̃'ded ³]
Hated /heɪtɪd/	[heɪ̃tɪd] (4) – [hatɪd] (2) – [atɪd ³] – [ha'ted ³] – [watɪd] – [atɪd ³]
Needed /ni:dɪd/	[ni:dɪd] (9) – [ni:'ded ³]
Accepted /əkseptɪd/	[aseptɪd ³] – [əseptɪd] – [asiptɪd] – [asi:pt] – [aseptɪd] (4) – [asepted ³] – [əseptɪd]

O quadro dos verbos regulares com coda simples registra a maior proximidade da pronúncia da LE, assim como ocorreu nos demais grupos. Algumas epênteses mediais foram registradas, entretanto, o número de pronúncias com o final [ɪd] foi alto, havendo ocorrência para todos os verbos.

Somente um aluno produziu todas as codas em [ed] estabelecendo para a sua leitura a relação grafema-fonema da LM. Os demais alunos realizaram a coda simples por várias vezes de forma adequada, com algumas substituições para o fone vocálico da sílaba. As realizações para este grupo demonstraram que os alunos notaram as diferenças entre a LM e a LE. Houve, neste grupo, o deslocamento da sílaba tônica dos verbos por um dos alunos, exceto para o verbo *accepted*.

Esse grupo gerou pronúncias muito próximas das do grupo 2. Em relação ao grupo 1, percebemos que há diferenças nas pronúncias ocasionadas pelas atividades. O tempo de aula de pronúncia baseadas em explicitação e atividades também influencia na aprendizagem dos alunos.

Conforme aconteceu para o grupo 2, neste grupo as leituras de texto se mantiveram semelhantes às leituras de verbos isolados. Ficou demonstrado, pelas leituras, que, assim como ocorreu para o grupo anterior, a coda dos verbos desvozeados se tornou a mais difícil de lembrar, devido sua pronúncia ser afastada da escrita. As substituições de [ɪ] nos verbos ocorreram em geral da mesma maneira

da pronúncia dos verbos isolados. Algumas mudanças de entonação nos verbos também foram notadas.

As realizações desse grupo demonstram transferências de padrões da LM para a LE visto que os alunos ainda não compreenderam totalmente de forma sistemática as diferenças que ocorrem entre as línguas para essas codas. Fica evidente que as realizações dos alunos não são aleatórias e a intervenção do professor para a aproximação da LE, seja de forma direta ou indireta, auxilia no processo de aprendizagem deles.

Concluimos, então, que a atividade interativa poderá apresentar um maior resultado caso ocorra após uma atividade com foco no item gramatical, como a do livro didático, que se fixa no detalhe fonético. Isso porque se estipulou como alvo o treino do detalhe fonético a partir da atividade comunicativa. Nessa atividade, eles tinham a oportunidade de criar e usar frases em que aparecesse o detalhe fonético trabalhado. Houve, pois, após a instrução, menos atenção ao item gramatical.

Observamos que, como argumentado na análise das atividades do livro didático, a atividade comunicativa, mesmo com guia da produção de frases, por si só não gera a atenção devida às questões da diferença entre a LE e a LM no que diz respeito às diferenças fonéticas e fonológicas das duas línguas e às diferentes relações grafema-fonema que se estabelecem entre elas.

Alguns fatores foram negativos à execução dessa atividade. Quando em sala de aula, a professora pesquisadora esperava que a atividade interativa proporcionasse um momento de reflexão maior do que ocorreu para o grupo 2 sobre a pronúncia a partir da fala do amigo e que naturalmente houvesse uma ajuda mútua no processo de aprendizagem. Entretanto, devido ao alto número de aluno em sala – cerca de 30 alunos – tornou-se difícil o acompanhamento das duplas para análise de pronúncias. Ainda, os fatores emocionais, como ansiedade, vergonha do colega de turma e da professora, evitaram a prática da pronúncia. Portanto, o treino de pronúncia ficou comprometido, dentre outros fatores, pelo número de alunos e pelo tempo. Tais fatores devem ser levados em consideração pelo professor no momento do planejamento da aula para que haja um bom aproveitamento das aulas de pronúncia.

Mesmo tendo havido alguns contratempos decorrentes da quantidade de alunos a se acompanhar, esta turma recebeu o maior tempo de instrução combinada

com a atividade interativa que reuniu momentos de simulação, texto escrito e treino de pronúncia, promovendo um momento diferenciado para o grupo. A partir disso, o grupo registrou as realizações com certa adequação ao padrão da LE, conforme ocorreu para o grupo 2 também.

Por conseguinte, reiteramos a posição de que a instrução de pronúncia e o exercício dela por meio de atividades com foco no item gramatical e com foco na comunicação também devem estar presentes ao longo da vida em sala de aula, haja vista que há informações sobre a língua estrangeira que precisam ser notadas conscientemente e o treino em sala pode ajudar a notá-las.

Os dados demonstram a influência de diversos aspectos nas realizações dos alunos: instrução e atividade, treino, uso do detalhe fonético. Esses aspectos combinados puderam auxiliar na percepção do item em foco e causar impacto nas produções de forma que houvesse uma aprendizagem inicial do que foi explanado.

Tais informações apresentadas corroboram com a Fonologia de Uso (Bybee, 2001; 2002) na qual se insere o foco da variação e do detalhe fonético para o processo de aprendizagem da língua. A partir disso é possível notar que a frequência em sala de aula podem modificar as representações mentais que os alunos estão desenvolvendo sobre a língua estrangeira e sobre as transferências da língua materna para aquela.

Tendo em vista as análises quantitativas e qualitativas que compõem este capítulo, apresentamos, na sequência, as considerações finais a que chegamos e as triangulações realizadas por meio do aporte teórico, questionário e dados de análise.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Faremos, juntamente com as considerações finais, de acordo com a estrutura do estudo de caso, a triangulação dos dados a fim de observar a relação entre eles, o referencial teórico e os questionários dos professores. Primeiro, apresentamos o resumo das considerações sobre os grupos de pesquisa e, depois, a partir das perguntas e dos objetivos da pesquisa os quais foram apresentados na introdução, iniciaremos a triangulação.

Verificamos que os alunos do grupo 1 pronunciavam os verbos conforme os padrões do português como LM. Os alunos do grupo 2 pronunciavam os verbos também com influências da LM, entretanto, em menor grau em relação ao grupo 1. O grupo 3, que teve o momento da atividade interativa, teve resultados semelhantes ao grupo 2. Eles ficavam mais centrados na construção e na compreensão das perguntas e das repostas da entrevista. O treino entre as duplas ocorreu, porém não de forma tão rigorosa quanto se esperava.

Os grupos 2 e 3 demonstraram, nos gráficos, as melhoras muito próximas de pronúncia quando comparados ao grupo 1. Com o apoio da instrução e atividade, os alunos puderam refletir sobre a própria pronúncia como diferente da estrutura, ou seja, puderam começar a compreender os padrões fonotáticos diferentes entre as línguas e a relação grafema-fonema que se estabelece para a LE.

As tabelas de distribuição do qui-quadrado e os valores de p demonstram que há uma relação de dependência para as codas com final em [ɪd] para as codas com final em [d] em relação às codas em [t]. Estas últimas, então, possuem a menor significância em p . Assim, podemos afirmar que as codas desvozeadas [t] são independentes em relação às demais, sendo aquelas que possivelmente serão consideradas emergentes na LM.

Sobre os fenômenos produzidos, o de maior presença foi a epêntese no sufixo *-ed*, em sua maior parte, com variação entre os segmentos vocálicos [ɛd], [ed], [ɪd] e [əd]. Essas epênteses demonstram as relações grafo-fonêmicas da LM sendo transferidas para a LE. Somado a isso há o fato de que os padrões fonotáticos do português não admitem a constituição da variedade de codas complexas que estão disponíveis para a LE. A produção dessas epênteses sofreu mudança ao longo das

explicitações e das atividades. Outros fenômenos foram gerados. Mais informações sobre esses outros aspectos de pronúncia são necessárias aos alunos que participaram da pesquisa, principalmente sobre efeitos de nasalização, mudanças de tonicidade e apagamentos.

Alves (2004) argumenta ainda que, durante testes de leitura realizados, o aluno “por não se mostrar preocupado com a natureza da mensagem daquilo que irá produzir oralmente, (...) demonstra capacidade de monitorar sua fala ao acessar o seu conhecimento explícito a respeito da língua” (p.60). Ao contrário da fala espontânea, o aluno em teste controlado apresenta maior uso da monitoração da fala, recorre à memória sobre a estrutura aprendida e tenta relacioná-las ao que conhece da língua estrangeira. Assim, testes em situações espontâneas podem apresentar diferenças em relação ao que ficou aqui exposto nos dados.

Percebemos que os verbos regulares no passado apresentaram dados de dificuldade de pronúncia que são específicos do falante nativo de português. Em vista disso, este trabalho pode auxiliar no ensino dos professores de inglês da região a partir da observação das características dos alunos que temos.

Retomamos, também, nessas considerações, as perguntas e os objetivos desta pesquisa que foram expostos na Introdução. As perguntas estipuladas foram:

- Como o professor percebe a utilização da pronúncia em sala de aula?
- A abordagem comunicativa presente no livro didático e em outros modelos de atividade contribuem para a aprendizagem da pronúncia? De que forma?
- Como as atividades baseadas na fonética e na fonologia podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira?

Em relação à primeira pergunta, ficou constatado no questionário que os professores reconhecem o trabalho com a pronúncia como componente importante para a aula de LE em escolas regulares de ensino médio. Entretanto, dificilmente praticam essa habilidade em sala, segundo eles, devido ao tempo e currículo escolar, principalmente. Para a segunda pergunta, a partir da análise do livro didático e das atividades elaboradas para a pesquisa de campo, constatamos que a abordagem comunicativa de fato não está presente no livro didático Freeway. Todavia, a abordagem comunicativa pode ser utilizada em sala como fator que promove a aprendizagem da pronúncia, conforme o que foi observado nos dados. E

as atividades do livro também geram impacto ao processo de ensino e aprendizagem sendo positivas quando se trata de detalhe que o aluno não consegue notar por si só. Sendo assim, analisamos, para a terceira pergunta, que o uso de conhecimento fonético-fonológico nas atividades de inglês como LE é relevante ao processo de ensino, dessa maneira, gerando contribuição ao processo de aprendizagem do aluno. Os objetivos que pretendemos alcançar foram:

- Identificar o conhecimento do professor acerca das atividades de pronúncia para a aprendizagem do aluno por meio de questionário;
- Analisar o livro didático utilizado pela escola e a transcrição dos registros de aula a fim de identificar a contribuição das atividades de fonética e fonologia para o processo de ensino e aprendizagem;
- Triangular as atividades realizadas em campo juntamente com os dados das entrevistas e do referencial teórico.

A partir dos dados, analisamos que os objetivos gerados por meio das perguntas foram alcançados. O questionário elaborado para os professores de inglês da escola visou perceber como o professor entendia as atividades de pronúncia em sala de aula. A análise do livro didático utilizado na escola demonstrou como a abordagem comunicativa está presente nele. As atividades posteriormente geradas analisaram os impactos que tipos diferentes de atividades têm sobre a pronúncia dos alunos. E por fim, o último objetivo específico refere-se à etapa de triangulação dos dados a qual é exposta na sequência.

Retomando o que ficou exposto nos questionários dos professores, analisamos que os problemas de falta de interesse na língua estrangeira apontados pelos informantes das turmas podem ser consequência das condições negativas para o ensino de pronúncia, como o número de alunos e o tempo curto da aula. Somado a isso, a escolha e uso do livro didático é condicionada principalmente pelo currículo escolar. As aulas de pronúncia parecem ter importância para os professores, entretanto, argumentam que não há tempo para elas, mas que há momentos em que elas aparecem durante as aulas.

O número de alunos por sala influenciou no processo da aula e na pesquisa, dificultando o trabalho de acompanhamento da pronúncia individual. Evidenciam-se assim, outros fatores que não só os linguísticos influenciando no desenvolvimento das atividades, conforme postulado na teoria da complexidade.

Por meio da complexidade, ainda, podemos perceber que há diferentes momentos de aprendizagem em que cada aluno se encontra, não sendo possível tratá-los de maneira uniforme, há que se pensar nas variações. Assim, esse trabalho tem como aspecto positivo demonstrar ao professor de língua estrangeira que utilizar metodologias voltadas à pronúncia em sala de aula auxilia no reconhecimento das reais necessidades do aluno tanto em pronúncia como em outros aspectos também, haja vista que o exercício da pronúncia pode auxiliar a compreender a relação grafema-fonema da LE, contribuindo para as outras habilidades da LE, como a leitura e a escrita.

A aula, enfim, como demonstrado no Capítulo 1, é lugar de complexidade pela constituição que se faz de seres humanos com características e histórias de vida (background) específicas. Portanto, a informação que se obtém do aluno em sala após uma proposta de atividade não se resume a uma simples resposta, ela é fundamental à reflexão sobre ensinar e aprender e sobre o que o aluno precisa.

Somado a isso, verificamos que a instrução explícita com as atividades sobre uma pronúncia específica da LE gera uma reestruturação na rede de conhecimento que possui sobre a língua em estudo. Segundo Bybee (2001, p. 7), “é possível que a maneira como a língua é usada afeta a maneira como ela é representada cognitivamente e, por conseguinte, a maneira como é estruturada” (tradução nossa). De acordo com Cantoni (2009, p.32),

Defende-se que a mudança sonora tem um efeito imediato e permanente sobre as representações lexicais, que são reestruturadas gradualmente com base na ocorrência de variantes de uma palavra. As representações mentais, de natureza múltipla, estariam interconectadas em redes, em níveis linguísticos variados. (...) mostra-se extremamente relevante o detalhe fonético e o conhecimento do falante em face do uso da língua.

Assim, podemos reiterar, conforme argumentamos no capítulo teórico, que os fenômenos de transferências evidenciados nos dados são representações da reorganização das categorias da língua em aprendizagem a partir dos exemplares já existentes, tendo a LM como estado atrator, afetando não só o vocabulário aprendido, mas a maneira como ele se estrutura.

A partir desses dados, observamos que, pela teoria de exemplares, houve a reorganização dos exemplares em relação aos verbos do inglês no passado simples, posto que os alunos que não receberam a instrução tiveram realizações com

epênteses em alto número e para todas as categorias de verbo. Já os outros dois grupos, após a instrução e a atividade, passaram por uma pequena reorganização de exemplares que lhes permitiu iniciar a diferenciação entre as três categorias de verbos em relação à pronúncia, sem perder a relação com o significado.

Assim, há uma gradiência nas categorias, uma reestruturação, estabelecendo outra rede de conexões, reorganizando-a. Essa reorganização, como aponta Cantoni (op. cit) demanda uma reestruturação gradual que será modificada mais ainda por meio da ocorrência. Por isso, é relevante a prática em sala da pronúncia em LE para que haja o número de ocorrências possíveis à reestruturação de redes dos alunos.

A teoria de exemplares também explica as transferências ocorridas entre as línguas, haja vista que a transferência da LM para a LE ocorre justamente na falta de exemplares das categorias da LE. Isso nos faz categorizar os dados de acordo com as categorias existentes da LM. A partir da reestruturação das categorias e inserção das novas, os exemplares da LE são reorganizados e distanciam-se aos poucos da LM.

Nesse sentido, corrobora a Fonologia de Uso (Bybee, 2001, 2002) ao estabelecer que o uso em meio social afeta as representações e leva a reestruturação dos exemplares. Assim, podemos dizer que a experiência com os padrões, antes desconhecidos da LE, afetou as representações mentais dos alunos. Ainda, conforme já exposto acima na teoria de exemplares, as recategorizações estabelecidas pelos alunos basearam-se, em similaridades com a língua materna por não possuírem a categoria da LE, o que gerou transferências. Ao aprender a categoria nova, houve reestruturação. Entretanto, não é possível, para a LE e o contexto em que se apresenta, definir frequências de tipo e de ocorrência para os alunos, posto que não há a frequência de uso necessária para tal. Reiteramos que, de acordo com essa teoria, a experiência linguística do falante é fator essencial na categorização das representações mentais, o que é corroborado pela teoria da complexidade.

Por isso, é relevante ver a aprendizagem de aspectos fonológicos de maneira complexa. Nesse sentido, retomando a ideia do atrator, Lima Junior (2013, p. 554) destaca que “é possível que esses aprendizes necessitem de muita energia para sair de um estado atrator inicial em que se tinha um sistema com sons mal

compreendidos atraindo outros para um sistema que contém os sons apropriados como estado atrator de outros sons” (tradução nossa). Neste ponto, as informações explícitas e o uso frequente podem auxiliar na formação dos novos atratores. Por conseguinte, constatamos que pesquisas sobre a aprendizagem e uso de novos padrões como estados atratores para outros podem ser alvo de pesquisas futuras.

Sobre as teorias de ensino de língua mencionadas, evidenciamos que em muito contribuem à prática de sala de aula. É necessário, todavia, que façamos as reflexões necessárias sobre essa contribuição. Todas elas recebem críticas e a maior questão não é até que ponto a teoria está correta, mas como elas podem estar aliadas à prática. De cada uma delas podemos depreender aspectos relevantes ao processo de ensinar e aprender.

Destacamos também que alguns autores defensores da própria abordagem comunicativa já fizeram seus questionamentos a ela, como Widdowson (1991) e Almeida Filho (2005), com certo grau de ceticismo sobre o que muitos, no advento da abordagem, chamaram de “revolução do ensino de línguas”. Isso demonstra a inquietação e a necessidade de pensar a prática todos os dias e de avaliar como essas teorias podem responder junto a ela. Essa necessidade não deveria ser particular do pesquisador, mas também do professor, já que esses dois não deveriam se separar.

Não há abordagem, em nossa opinião, “correta” ou “errada”, a questão a ser discutida é o contexto específico em que a abordagem está sendo inserida e, assim, a pergunta a ser respondida é: a abordagem a que se propõe o ensino está gerando, de fato, aprendizagem e está atendendo aos objetivos propostos? Nessa perspectiva, é que afirmamos que o professor pode determinar entre o uso de uma atividade dita comunicativa com foco na interação e uma atividade dita “tradicional” de acordo com seus objetivos. Relembramos, porém, que mesmo que o objetivo seja a comunicação, há outros fatores além do falar interagindo que devem ser pensados para a sala de aula. Assim, atividades com foco em item gramatical também tem sua parcela de contribuição à aprendizagem do aluno.

Em aspectos gerais, verificamos que há verbos mais familiares aos alunos e outros desconhecidos pela maioria. Além do livro didático, a própria prática social com o uso recorrente que observamos todos os dias de palavras da língua estrangeira leva o aluno a reconhecer primeiramente alguns verbos e a não

reconhecer outros. Acrescenta-se a isso o fato de a escrita ser mais opaca e as correspondências grafo-fonêmicas do português. Fica evidente, portanto, que os padrões fonotáticos da língua inglesa que são mais diversificados do que a língua materna estabelecem uma dificuldade ao aprendiz da língua estrangeira.

De acordo com Alves (2012), essas atividades com informação explícita sobre a fonologia de língua inglesa e a produção fonética em sala auxiliam a notar *inputs* linguísticos que o aluno pode não notar sozinho, porém precisa ser incorporada ao longo das aulas para produzir resultados a médio e longo prazo. Assim, a aula de língua estrangeira não deve se centrar somente em momentos escritos, mas também deve demonstrar as devidas diferenças entre língua materna e língua estrangeira para auxiliar o aluno na sua aprendizagem.

A capacidade de analisar a língua conscientemente pelo aluno, por conseguinte, contribui na diminuição dos efeitos dessas transferências entre os padrões fonotáticos das línguas e os padrões grafo-fonêmicos da língua materna para a língua estrangeira. Essa contribuição foi percebida pela diminuição de epênteses entre os grupos 2 e 3.

Sobre o livro didático *Freeway*, é o único na listagem do PNLD (2011-2014) que traz esse tipo de atividade baseada em aspectos fonológicos da LE. Entendemos que, ao desconsiderar esse conhecimento, os livros didáticos caracterizam que esses aspectos não são relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. Todavia, conforme exposto, o exercício da pronúncia em sala com aspectos fonético-fonológicos pode não só contribuir à pronúncia como também às diferentes habilidades que os alunos devem desenvolver durante as aulas de LE..

Ainda, observamos que as atividades presentes no capítulo de pronúncia do livro didático são tão úteis quanto as atividades ditas interativas para a aprendizagem da competência comunicativa. Por isso, devemos ter em mente em que medida cada teoria auxilia na construção do conhecimento e leva, portanto, à aprendizagem que almejamos para o aluno. Além de utilizá-las de forma combinada para maior vantagem ao processo.

Analisamos, a partir das constatações, que as atividades com base em instrução explícita de aspectos fonético-fonológicos contribuem para o processo de ensino e aprendizagem em sala. Assim, o conhecimento explícito é parte integrante da aula que se oferece ao jovem adolescente aprendiz de língua estrangeira. Isso

porque esse aluno analisa a língua que ouve e a que produz em LE advindos da sua capacidade metalinguística por já ser competente para tal na língua materna. Assim, Alves (2004, p.43) esclarece que:

Ao passo que as crianças conseguem, através de sua atenção periférica, notar alguns detalhes do *input* enquanto paralelamente se mostram atentos ao conteúdo da mensagem, os adultos precisam realizar um trabalho de percepção mais específico e focalizado para detectar tais detalhes a partir da língua em uso.

Dessa maneira, as atividades com explicitação contribuem para notar a própria produção auxiliando o aluno a entender a relação grafema-fonema da língua estrangeira que está sendo aprendida, diminuindo os efeitos das transferências causadas por diversos motivos, conforme descreve Steinberg (1985).

Os diferentes tipos de atividades apresentados, nesse sentido, são métodos eficazes não só para entender as diferenças de pronúncia como também para treino do falar em língua estrangeira. Mais do que simplesmente ouvir, as atividades baseadas em pronúncia podem promover um entendimento da língua como um todo que leva a diferenciação inclusive de significados dos quais se ligam a pronúncia.

Não é possível afirmar, todavia, que o conhecimento explícito terá ficado na memória dos alunos e eles os utilizarão durante suas próximas produções. A investigação que aqui se faz mediu a capacidade de os alunos de notarem segmentos expostos em curto prazo, não foram medidos seus impactos em longo prazo. Para tanto, analisamos que seria necessário um trabalho mais longo e mais detalhado que fosse incorporado durante as aulas e, após certo período de tempo, produzidos os testes.

Esperamos que esta pesquisa possa incitar os professores de língua inglesa, assim como promoveu à professora pesquisadora, a repensar o ensino de acordo com sua realidade e auxiliar nessa reflexão entre os professores da região sudoeste do Maranhão. O que se busca é sempre a melhor qualidade de ensino possível que se reconheça como de utilidade para o professor. É importante sublinhar que a conscientização da prática pedagógica ainda é o melhor caminho para compreender de forma significativa os aspectos do processo de ensino e poder utilizá-los da melhor maneira para promover a aprendizagem do aluno.

A contribuição desta pesquisa está em propor uma demonstração sobre uso de instrução explícita e atividade com detalhe fonético pelo professor quando

incorporados às práticas de sala de aula de LE. Dessa maneira, consideramos pensar a sala de aula como ambiente em constante dinâmica e que pode ser favorecido a partir das informações aqui constatadas.

Analisamos, por último, conforme já exposto, que atividades de pronúncia geram impacto ao ensino e aprendizagem, contribuindo para tal processo. Por isso, é relevante desenvolver atividades relativas aos outros aspectos de pronúncia da LE os quais ficaram demonstrados nos dados como difíceis aos alunos e não foram explorados nessa pesquisa. Estudos longitudinais sobre o uso de atividades de pronúncia em sala de aula regular também poderão demonstrar um quadro mais completo das conclusões que aqui chegamos.

Ainda, ficou demonstrado o texto pode ser bem mais explorado e gerar mais informações sobre a aquisição de padrões sonoros tendo em vista a Teoria dos Sistemas Dinâmicos e da Fonética Acústica. Analisamos, assim, que os dados averiguados nesse texto permitam uma visão mais clara do que aqui foi exposto em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ALVES, U. K.; BARRETO, F. M. O processamento e a produção dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R. R. et al. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p. 193-210.

ALVES, U. K. A explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. In: LAMPRECHT, R. R. et al. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p. 211-230.

_____. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. et al. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p. 29-42.

_____. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2**: [dissertação] evidências fornecidas pela teoria da Otimidade. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPel, 2004.

AMARO, A.; PÓVOA, A.; e MACEDO, L. **A arte de fazer questionários**. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto: Mestrado em Química para o ensino. p. 01-11. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_arte_de_fazer_questionario.pdf> Acesso em: 10 nov. 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cad. CEDES vol. 18 n. 43. Campinas. Dez. 1997.

BARRETO, F. M.; ALVES, U. K. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: LAMPRECHT, R. R. et al. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p. 231-258.

BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B (orgs). **Produção Oral em LE**: Múltiplas Perspectivas. vol 19. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

BLANK, C. A.; ZIMMER, M. C. **A influência grafo-fônico-fonológica na produção oral de multilíngues e o papel da proficiência: uma abordagem dinâmica.** *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 1, p. 76-84, jan./mar. 2014.

BRUNO, F. C. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática.** São Carlos: Claraluz, 2005.

BYBEE, J. L. **Phonology and language use.** *Language Variation and Change*, 14, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p.261–290.

_____. **Word frequency and context of use in the lexical diffusion of phonetically conditioned sound change.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

BRAWERMAN-ALBINI, A. et all. O papel do falante no ensino do inglês como língua franca. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. da S (orgs.). **Diversidade Cultural e ensino de lingual estrangeira.** Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 41-60.

CAJAL, Irene Balerone. A interação em sala de aula: Como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: Cox, M.I.P e Assis-Peterson, A.A. (orgs.). **Cenas de sala de aula.** Campinas , SP: Mercado de Letras, 2003. p.125-159.

CANTONI, M. M. **Categorização Fonológica e Representação Mental: [dissertação] uma análise da alternância entre [ks] e [s] à luz de modelos de uso.** Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CHOMSKY, N. Aspectos da teoria da sintaxe. Traduzido por Mattoso Câmara Jr, J. In: **Os pensadores: textos selecionados de Saussure, Jakobson, Hjelmslev, Chomsky.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978

COOK, A. **American Accent Training: grammar.** New York: Barron's Educational Series, 2009.

CUNHA, A. F. da; COSTA, M. A; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org). **Manual de linguística.** 2. ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2012 p.15-30.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **O Ensino de Pronúncia na aula Língua Estrangeira.** Disponível em: <

<http://www.projetoaspa.org/cristofaro/publicacao/pdf/ensinopronuncia-2006-ms.pdf>.>
Acesso em: 24 jul. 2013. p. 1-10.

Da HORA, D. **Fonética e Fonologia**. UFPB, jul de 2009. Disponível para download em:<http://www.portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wpcontent/uploads/2009/07/Fonetica_e_Fonologia.pdf>

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. **Ensino de língua inglesa**. Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FREEWAY. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela RICHMOND EDUCAÇÃO; editora Verônica Teodorov. São Paulo: Richmond Educação, volume 1, 2010.

FREITAS, M. A; NEIVA, A. M. S. Estratégias fonotáticas na aquisição de inglês como LE e na nativização de empréstimos no português. In: KESTLER, I. M. F; NOGUEIRA, R. P; MELO, S. B. de (orgs.). **Estudos anglo-germânicos em perspectiva**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2002. p.67-76.

GODOY, S. GONTOW, C.; MARCELINO, M. **English Pronunciation for Brazilians: the sounds of American English**. 6 reimp. São Paulo: Disal, 2006.

GRILLO, M. C.; Enricone, D.; Mattei, P.; Ferreira, J. B. **Ensino e pesquisa com pesquisa em sala de aula**. UNirevista. v. 1, n. 2: abr. 2006.

HAMMOND, M. **The phonology of English: a prosodic-optimality theoretic approach**. Oxford University Press, 1999. p. 1-10.

HAUPT, C. **O fenômeno da monotongação nos ditongos [a□□,e□□,o□□,u□□] na fala dos florianopolitanos [tese]** : uma abordagem a partir da fonologia de uso e da teoria dos exemplares. Tese de Doutorado. Florianópolis, SC, 2011.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: J. B. Pride and J. Holmes (eds). **Sociolinguistics, Selected Readings**. Harmondsworth. Penguin, 1972. p. 269-293 (part 2).

JAKOBSON, R. Fonema e fonologia. Traduzido por Mattoso Câmara Jr, J. In: **Os pensadores**: textos selecionados de Saussure, Jakobson, Hjelmslev, Chomsky. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

JONES, D. **Cambridge English Pronouncing Dictionary**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F. BENTES, A. C. (orgs). **Introdução à linguística 3**: fundamentos epistemológicos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 251-300.

KRETZSCHMAR, W. A. Jr. **Language variation and complex systems**. American Speech, v.85, n. 3, University of Georgia: American Dialect Society, 2010. p.263-286.

LAMPRECHT, R. R. Fixando o olhar na vidraça. LAMPRECHT, R. R. et al. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p. 15-18.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. Brasil: **Ministério da Educação**. Lei 9394 de 1996.

_____. Brasil: **Ministério da Educação**. Lei 4024 de 1961.

LIMA JUNIOR, R. M. **Complexity in second language phonology acquisition**. v. 13, n. 2, Belo Horizonte: RBLA, 2013, p. 549-576.

LYNE, C; LARSEN-FREEMAN, D. **Complex systems and applied linguistics**. v.17 n.2. International Journal of Applied Linguistics, 2007. p. 226–239.

MAR, G. D. do. Ensino de língua estrangeira: abordagens. In: LAFACE, A. et. al. (orgs). **Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2006. p.173-192.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, M. E. (org). **Manual de linguística**. 2. ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2012. p. 43-69.

MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R. Linguística Cognitiva. In: MARTELOTTA, M. E. (org). **Manual de linguística**. 2. ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2012. p. 177-192.

MCLAUGHLIN, B. **Theories of second-language learning**. Great Britain: McLaughlin, 1987.

MERCER, S. **Towards a complexity-informed pedagogy for language learning**. (University of Graz) RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, 2013. p. 375-398.

MERRIAM, S. B. Case studies as Qualitative Research. In: MERRIAM, S. B. **Qualitative research in case study applications in education**. Califórnia: Jossey-Bass Inc., 1998. p. 26-43.

MENDONÇA, C. S. I. de. **A sílaba em fonologia**. Working papers em Linguística. n.7. PG - UFSC, 2003. p. 21-40.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAIS, A. G. de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, A. da. et all. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-27.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs). **Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 311-351.

MORIN, E. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, J. L. N; MOROSINI, M. C. (orgs). **Innovation and interdisciplinarity in the university = Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. MATOS, D. (trad) 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

NETO, T. N. **Uma concepção alternativa de educação formal aplicada ao ensino de pronúncia em inglês**. 2006. 302f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo, Parábola: 2014.

OLIVEIRA, M. R. de; WILSON, V. In: Linguística e ensino. MARTELOTTA, M. E. (org). **Manual de linguística**. 2. ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2012. p.235-242.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. Brasil: **Ministério da Educação/SEF**, 2000.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. M. (org). **Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005. p.23-36.

PERTEL, T. A competência comunicativa intercultural: impacto dos etas na formação de professores de inglês. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S (orgs). **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.213-224.

PIERREHUMBERT, J. B. **Word-specific phonetics**. Laboratory Phonology. v. 2. Berlin: Mounton/ de Gruyter. p. 101-139. Junho. 2001.

RAMOS, E. Entrevista a Shirley Guedes. Transferência fonológica no ensino de língua inglesa. In: LIMA, D. C. de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p.53-58.

SANTOS, R. Aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística I: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 211-227.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs). **Introdução à linguística 2: domínios e fronteiras**. 5. ed. vol. 2. São Paulo: Cortez, 2006. p. 203-232.

SCHNEIDER, Castilho Francisco. **Aquisição da linguagem oral e escrita**. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/letras/files/aquisicao-da-linguagem-oral-e-escrita.pdf>> Acesso em 19 jul. 2013

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. C.; GOMES, C. A. **Aquisição fonológica na perspectiva multirrepresentacional**. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 179-191, março, 2007.

SILVA, T. C. **A aquisição de padrões sonoros variáveis**. Letras de Hoje. Porto Alegre. vol 39. n. 3. P.101-110. Setembro. 2004.

_____. **Pronúncia do inglês: para falantes do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, W. R. de. **Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna**. Manaus, AM: UEA Edições, 2012.

SOUZA, M. O. P. de. **A Fonética como importante componente comunicativo para o ensino de língua estrangeira**. *Revista Prolíngua*, UFBP, vol. 2, n.1, p. 33-43, jan/jun 2009.

STEINBERG, M. **Pronúncia do inglês norte-americano**. São Paulo: Ática, 1985.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação**. 1. ed. 17 reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

VENTURI, M. A. **tópicos de aquisição e ensino de língua estrangeira**. São Paulo: Humanitas, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. Versão Digital: Ed. eletrônica Ridendo Castigat Mores, 2002.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Traduzido por ALMEIDA Filho. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. GRASSI, D. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOKOTA, R. Aquisição/ aprendizagem de língua estrangeira: aspectos teóricos. In: BRUNO, F. C. (org). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005. p.11-22.

ZIMMER, M. C. **A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem connexionista**. [tese]. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário para o professor de língua inglesa (pré-coleta de dados):
primeiro informante

1º) Você possui graduação em Letras com habilitação em inglês?

sim

não

2º) Você possui alguma curso complementar na área de ensino de língua inglesa?

sim

não

3º) Como você avalia o seu nível de proficiência em inglês?

Muito bom

Bom

Regular

Ruim

4º) Numa escala de zero a dez, como você avalia o nível de interesse dos alunos em relação à aprendizagem de Língua Inglesa?

seis (6)

5º) Você acha que a língua materna influencia na aprendizagem de língua inglesa? Se você acredita que sim, como você percebe essa influência?

não

sim, *O aluno pode utilizar a língua materna como meio para acelerar o aprendizado da língua inglesa.*

6º) O que você entende por atividades de *speaking*? Você utiliza esse tipo de atividade em sala? Como?

Atividade de speaking são atividades que o aluno pode gerar novos conhecimentos através da interação com o professor/ aluno ou simplesmente responder algo estabelecido.

Utilizo

não

sim, da seguinte maneira:

7º) Como a turma recebe as atividades de *speaking*?

8º) Você acha que a turma se sente motivada a aprender a habilidade do *speaking* nas aulas?

9º) Você acredita que o treino de pronúncia dos alunos é relevante para a aprendizagem de língua inglesa?

sim

não

10º) Caso seu livro tenha atividades em que se exercite o *speaking*, você as utiliza em sala? Com que frequência?

- () sim, utilizo constantemente
 (X) sim, utilizo algumas vezes
 () sim, utilizo poucas vezes
 () não, não utilizo

11º) Você influenciou na escolha do livro didático com o qual trabalha?

- (X) sim
 () não

12º) Caso você tenha influenciado nessa escolha, o que o levou a escolher esse livro específico?

As habilidades estabelecidas pelo currículo do instituto.

13º) Você utiliza o livro didático em sala de aula? Com que frequência você o utiliza?

- (X) sim, utilizo constantemente o livro didático em sala de aula.
 () sim, utilizo algumas vezes o livro didático em sala de aula.
 () sim, utilizo poucas vezes o livro didático em sala de aula.
 () não, não utilizo o livro didático em sala de aula.

14º) Caso você a resposta tenha sido sim, que estratégias metodológicas você adota para uso do livro didático? Como faz a divisão das aulas em relação ao livro na sala?

Geralmente as estratégias adotadas são compreensão textual, estudo de estruturas gramaticais, expansão de vocabulário e atividades de "listening" através de música ou apresentação de filmes.

O livro é sequenciado de acordo com a carga horária.

15º) Ainda sendo a resposta sim para a 13ª, que partes do livro didático você utiliza em sala? Que partes você ignora?

Procuro utilizar o livro por completo. As atividades que não são contempladas em sala de aula designo como atividade de casa.

16º) No livro didático FREEWAY, há um capítulo intitulado "Pronunciation Practice". Você utiliza ou já utilizou esse capítulo nas aulas? Como você utilizou-o ou utiliza em sala?

- () não, não utilizo esse capítulo.
 (X) sim, utilizo ou já utilizei esse capítulo. Utilizei da seguinte maneira:

Primeiramente peço que os alunos respondam em casa, depois confiro e soluciono possíveis dúvidas em sala.

17º) Você costuma corrigir a pronúncia dos alunos na sala? Por que e como você faz essas correções?

- (X) sim
 () não

Porque: *A pronúncia é a identidade. O aluno tem o dever de saber a pronúncia correta. Como: Geralmente quando o aluno requisita ou quando eu percebo a pronúncia errada.*

APÊNDICE B - Questionário para o professor de língua inglesa (pré-coleta de dados):
segundo informante

1º) Você possui graduação em Letras com habilitação em inglês?

(X) sim

() não

2º) Você possui alguma curso complementar na área de ensino de língua inglesa?

(X) sim

() não

3º) Como você avalia o seu nível de proficiência em inglês?

() Muito bom

(X) Bom

() Regular

() Ruim

4º) Numa escala de zero a dez, como você avalia o nível de interesse dos alunos em relação à aprendizagem de Língua Inglesa?

cinco (5)

5º) Você acha que a língua materna influencia na aprendizagem de língua inglesa? Se você acredita que sim, como você percebe essa influência?

() não

(X) sim, *tem mais influência negativa devido à tendência da tradução pelos alunos.*

6º) O que você entende por atividades de *speaking*? Você utiliza esse tipo de atividade em sala? Como?

Momento em que o aluno desenvolve a "fala" na língua alvo dentro de um contexto.

Utilizo

() não

(X) sim, da seguinte maneira: *raramente, baseado em atividades do livro didático*

7º) Como a turma recebe as atividades de *speaking*?

Acham engraçado. Alguns acham legal, mas tem muitas dificuldades em falar, vergonha.

8º) Você acha que a turma se sente motivada a aprender a habilidade do *speaking* nas aulas?

Não, devido à falta de conhecimento prévio da língua.

9º) Você acredita que o treino de pronúncia dos alunos é relevante para a aprendizagem de língua inglesa?

(X) sim

() não

10º) Caso seu livro tenha atividades em que se exercite o *speaking*, você as utiliza em sala? Com que frequência?

- () sim, utilizo constantemente
 (X) sim, utilizo algumas vezes
 () sim, utilizo poucas vezes
 () não, não utilizo

11º) Você influenciou na escolha do livro didático com o qual trabalha?

- () sim
 (X) não

12º) Caso você tenha influenciado nessa escolha, o que o levou a escolher esse livro específico?

13º) Você utiliza o livro didático em sala de aula? Com que frequência você o utiliza?

- (X) sim, utilizo constantemente o livro didático em sala de aula.
 () sim, utilizo algumas vezes o livro didático em sala de aula.
 () sim, utilizo poucas vezes o livro didático em sala de aula.
 () não, não utilizo o livro didático em sala de aula.

14º) Caso você a resposta tenha sido sim, que estratégias metodológicas você adota para uso do livro didático? Como faz a divisão das aulas em relação ao livro na sala?

- *Promovendo diálogos (debates) na língua alvo (TL) ou na língua materna (NL);*
- *Provendo estudo de vocabulário/ pronúncia/ estruturas gramaticais contextualizadas;*
- *Utilizo apresentação (warm up), presentation e production (transfer) respectivamente.*

15º) Ainda sendo a resposta sim para a 13ª, que partes do livro didático você utiliza em sala? Que partes você ignora?

Utilizo a maioria das partes do livro (sem exceção); em atividades em sala ou "homework".

16º) No livro didático FREEWAY, há um capítulo intitulado "Pronunciation Practice". Você utiliza ou já utilizou esse capítulo nas aulas? Como você utilizou-o ou utiliza em sala?

- () não, não utilizo esse capítulo.
 () sim, utilizo ou já utilizei esse capítulo. Utilizei da seguinte maneira:

Não lembro.

17º) Você costuma corrigir a pronúncia dos alunos na sala? Por que e como você faz essas correções?

- (X) sim
 () não

Porque: *Para corrigir discrepâncias e padronizar. Como: Costumo fazer com que os alunos aprendam a pronúncia e na oportunidade, quando necessário, faço correções quando o erro é insistente fazendo todos repetir.*

ANEXO: Páginas do Capítulo *Pronunciation Practice* do livro didático *Freeway* (2010)

PRONUNCIATION PRACTICE

Here is a series of exercises to practice the sounds which Brazilian Portuguese speakers find more complicated to pronounce.

Vowels

1 Listen to the following minimal pairs and repeat.

11

/æ/	/e/	/ɪ/	/i:/
bat	bet	fill	feel
man	men	ship	sheep
bad	bed	sit	seat
pan	pen	bit	beat
band	bend	slip	sleep

2 Listen to these minimal sentences. Check the sentence you hear.

12

1 a He showed the book to the man.

b He showed the book to the men.

2 a Please use that pan.

b Please use that pen.

3 a Drive slowly; there's a band ahead.

b Drive slowly; there's a bend ahead.

4 a She can't feel the bath.

b She can't fill the bath.

5 a Look! There's a ship in the bay.

b Look! There's a sheep in the bay.

6 a Don't slip on the floor.

b Don't sleep on the floor.

3 Listen to the following minimal pairs and repeat.

13

/ʊ/	/u:/
full	fool
pull	pool

4 Classify the words from the box according to their vowel sound. Then listen and check your answers.

14

cushion bush tool put tooth soup book shoe do push
 you should boot good look soon cool butcher

/ʊ/	cushion, bush, put, book, push, should, good, look, butcher
/u:/	tool, tooth, soup, shoe, do, you, boot, soon, cool

150

PRONUNCIATION PRACTICE

Vowel sound and spelling

5 The same vowel sound may be spelled in many different ways in English. Place the words from the box in the appropriate column according to the pronunciation of their stressed vowels. Then listen and check your answers.

key many black
friend letter feet
believe in said
see tea bury
ceiling police pizza
Thames busy

/æ/	/e/	/ɪ/	/i:/
black	many friend letter said bury Thames	in busy	key feet believe see tea ceiling police pizza

6 Check the pairs of words which are pronounced in the same way. Then listen and check your answers.

- would – wood beat – beet meet – meat him – hymn
 had – head weak – week greet – great feat – feet

Consonants

7 The sounds /p/, /t/ and /k/ at the beginning of stressed syllables are pronounced with a puff of air. Listen and repeat.

[p ^h]	pen, people, pie, part, pencil, appear, pet, puff
[t ^h]	ten, tea, take, attention, tick, tattoo
[k ^h]	car, kill, cat, queue, coat, carry, keep

8 Repeat the words above. Place a sheet of paper in front of your mouth: if the paper moves, you are pronouncing the words correctly.

9 Listen to the two ways in which the th is pronounced and repeat.

/θ/	tooth, tenth, thick	/ð/	this, that, the, smooth
-----	---------------------	-----	-------------------------

10 Classify the words from the box according to the pronunciation of the th sound. Listen and check your answers.

booth thin there month both brother father mouth
mother theater then path clothes other think either

/θ/	booth, thin, month, both, mouth, theater, path, think
/ð/	there, brother, father, mother, then, clothes, other, either

PRONUNCIATION PRACTICE

11 Listen to the pronunciation of /m/ and /n/ in final position. Notice that they sound different from Portuguese. Repeat the words.

/m/	William, Pam, come, home, poem, room, warm, time, Sam, same
/n/	ten, Ben, billion, stone, Sweden, nine, fifteen, pen, Dan, lane, rain

The regular past tense

12 Listen to the three different ways in which the -ed suffix is pronounced and repeat.

/t/	passed, laughed	/d/	opened, lived	/ɪd/	counted, sounded
-----	-----------------	-----	---------------	------	------------------

13 Listen and identify the pronunciation of the -ed suffix as /t/, /d/ or /ɪd/.

/ t /	pushed	/ t /	picked	/ d /	loved
/ d /	buzzed	/ ɪ d /	mounted	/ d /	lied
/ d /	answered	/ d /	played	/ ɪ d /	lifted
/ t /	jumped	/ t /	watched	/ t /	stopped
/ d /	called	/ ɪ d /	ended	/ d /	robbed
/ d /	nagged	/ d /	called	/ d /	seemed

14 Circle the correct sound to complete the rule.

- When the verb ends in the sounds *s, f, p, k, sh* and *ch*, the -ed is pronounced /t/ - /d/ - /ɪd/.
- When the verb ends in the sounds *z, v, b, g, l, r, n, m* or in a vowel sound, the -ed is pronounced /t/ - ~~/d/~~ - /ɪd/.
- When the verb ends in *t* or *d*, the -ed is pronounced /t/ - /d/ - ~~/ɪd/~~.

Silent consonants: /l/ - /t/ - /d/ - /b/

15 Listen to the pronunciation of the following words and underline those that contain a silent /l/, /b/, /t/ or /d/.

world	often	faster	almond	bomb	would	Wednesday	
chalk	cold	palm	comb	banana	whistle	tomb	Bob

Words with two or three pronunciations

16 The preposition **of** /ɔv/ becomes /əv/ before vowels and /ə/ before consonants in unstressed position. Listen and repeat.

- I'd like a glass of apple juice. /əv/
- Can I have a cup of coffee, please? /ə/

PRONUNCIATION PRACTICE

- 17** The indefinite article **a** /eɪ/ becomes /ə/ and **an** /æɪ/ becomes /ən/ in unstressed position. Listen and repeat.
- Oh, that's a PDA, no doubt about it. /ə/
 - You should eat an apple every day. It's good for you. /ən/
- 18** The definite article **the** /ði:/ becomes /ði/ before vowels and /ðə/ before consonants in unstressed position. Listen and repeat.
- Pass me the apple, please. /ði/
 - Pass me the book, please. /ðə/
- 19** The pronoun **him** /hɪm/ becomes /ɪm/ and the pronoun **her** /hɜ:/ becomes /ə/ or /ɚ/ in unstressed position. Listen and repeat.
- Give him the CD, please. /ɪm/
 - Give her the CD, please. /ə/ or /ɚ/
- 20** The preposition **to** /tu:/ becomes /tʊ/ before vowels and /tə/ before consonants in unstressed position. Listen and repeat.
- OK, it's time to eat. /tʊ/
 - OK, it's time to go. /tə/
- 21** The preposition **for** /fɔ:/ becomes /fə/ or /fɚ/ in unstressed position. Listen and repeat.
- Listen, John. I'll say this for the last time: stop it please. /fə/ or /fɚ/
- 22** The pronoun **that** /ðæt/ becomes /ðət/ in unstressed position. Listen and repeat.
- He said that they were very worried about her. /ðət/
- 23** Paul and Jane are talking about their visit to London, England. Read and listen to their conversation. Fill in the blanks with the correct one-syllable word: **of, a(n), the, him/her, that, for or to.**

Paul: You see, to me it was certainly one of the best vacations in my entire life. I mean, London is the place to visit.

Jane: You can say that again! I was there with Jason for the opening of the Film Festival last year and we had such fun! I told him at the time that London was the city of my dreams.

Paul: Their accent can be a bit confusing sometimes, though. I mean, to us, Americans. But after a while, I suppose you get used to it and it's all right.

Jane: Yeah. I remember this lady asked Jason for some information and he kept looking at her, staring really, as if she was speaking Greek or something. Well, I had to tell her that we were Americans, you know, could she repeat what she'd said.

Paul: How did she react?

Jane: She was quite nice, actually. She said that it wasn't the first time an American had problems understanding her. She was from a part of Britain where they speak a variety of English which can be difficult for people from other regions.

Paul: I see... I'll tell you what. What about going there next summer? I mean, Celia, my girlfriend, Jason, you and me. July or August?

Jane: Oh, that'd be fantastic, but let me talk with Jason first.