



Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada

AVALIAÇÃO DO USO DE SÍMBOLOS FONÉTICO/FONOLÓGICOS COMO FATOR DE
MELHORIA NA PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DO DISCURSO

Um Estudo Realizado em um Curso de Graduação em Letras Inglês como Língua Estrangeira
em uma Universidade Pública Brasileira

MARINA SOARES NUNES

Marina Soares Nunes

Brasília, agosto de 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Marina Soares Nunes

AVALIAÇÃO DO USO DE SÍMBOLOS FONÉTICO/FONOLÓGICOS COMO FATOR DE
MELHORIA NA PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DO DISCURSO

Um Estudo Realizado em um Curso de Graduação em Letras Inglês como Língua Estrangeira
em uma Universidade Pública Brasileira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade de Brasília, como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Linguística
Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet

Universidade de Brasília

BRASÍLIA

2009

Nunes, Marina Soares.

Avaliação do uso de símbolos fonético/fonológicos como fator de melhoria na produção e recepção do discurso: um estudo realizado em um curso de graduação em Letras Inglês como Língua Estrangeira em uma universidade pública brasileira./ Marina Soares Nunes - 2009.

Brasília: UnB / LET / PGLA, 2009.

xii, 140 f.

Orientador: Gilberto Antunes Chauvet

Dissertação (mestrado) – UnB / LET / PGLA, 2009.

Referências bibliográficas: f. 87-93

1. Aquisição de segunda língua. 2. Fonética e fonologia. 3. Símbolos fonético/fonológicos. 4. Instrução explícita. I. Chauvet, Gilberto Antunes. II. Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada. III. Avaliação do uso de símbolos fonético/fonológicos como fator de melhoria na produção e recepção do

Marina Soares Nunes

**AVALIAÇÃO DO USO DE SÍMBOLOS FONÉTICO/FONOLÓGICOS COMO
FATOR DE MELHORIA NA PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DO DISCURSO**

Um Estudo Realizado em um Curso de Graduação em Letras Inglês como Língua Estrangeira
em uma Universidade Pública Brasileira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística
Aplicada.

Brasília, agosto de 2009

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet – UnB

Universidade de Brasília

Orientador

Profa. Dra. Danielle Marcele Granier

Universidade de Brasília

Examinadora externa

Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição

Universidade de Brasília

Examinadora interna

Profa. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos

Universidade de Brasília

Suplente

“O começo é a parte mais importante do trabalho.”

Platão

AGRADECIMENTOS

Ao pai maior, pela fé, esperança e confiança a mim concedidas.

Ao meu orientador, Professor Dr. Gilberto Antunes Chauvet, pelo apoio e incentivo durante todo o processo de escrita dessa dissertação.

À minha família, pela compreensão nesse momento tão importante da minha vida.

Aos meus colegas de trabalho e também amigos Alley Cândido Júnior e Adriana Lauande, pelos inúmeros diálogos acalentadores e ainda incentivo constante. À minha amiga e incentivadora, Bruna Craveiro, pelo apoio irrestrito.

Aos meus colegas de mestrado, pelas discussões que geraram idéias e mudanças nesse período de produção tão significativa.

Aos professores do Programa de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, que tanto contribuíram para a minha formação acadêmica.

Aos participantes da pesquisa, pela solicitude e abertura para com esse projeto.

“Surpreender-se, estranhar-se, é começar a entender.”

José Ortega

RESUMO

O presente estudo buscou apresentar uma pesquisa sobre o uso de símbolos fonético/fonológicos ensinados em um curso de graduação em Letras-Inglês em uma universidade pública. Esse Curso é normalmente realizado no segundo ou terceiro semestres como uma matéria obrigatória para os alunos de graduação em licenciatura e tem duração de sessenta horas. Os símbolos são utilizados diretamente como aparecem no Alfabeto Fonético Internacional. A principal característica desse Curso é usar uma série de diacríticos associada aos respectivos símbolos fonéticos para que se possa visualizar problemas de interferência que foram estudados em trabalhos anteriores. Os resultados obtidos por meio de gravações em áudio corroboraram a hipótese inicial, porém outros comentários foram adicionados a fim de clarificar pontos novos. Espera-se que outros estudos relacionados ao mesmo assunto possam surgir para generalizar o ensino de Fonética e Fonologia do Inglês, pois esse aprendizado é importante tanto para professores como alunos.

Palavras-chave: Língua Estrangeira/LE; Fonética e Fonologia do Inglês; Sons; Fonemas; Transferência; Interferência; Alfabeto Fonético Internacional; Símbolos Fonético/Fonológicos; Diacríticos; Transcrição.

ABSTRACT

This study aimed at providing a research in the use of phonetic/phonological symbols while taught in an undergraduate (graduate) course in preparation for a B.A. in English as a foreign language in a public university. It is a course normally attended during the second or third term as a compulsory subject for undergraduate students which lasts for sixty hours. The symbols are taken directly as they appear in the International Phonetic Alphabet (IPA). The main characteristic of the Course is to use a set of diacritics attached to the suitable phonetic symbols to make it possible to visualize those problems of interference which have been previously attested in former works. The results found corroborated the initial hypothesis but some further comments were added to clarify some new points. It is hoped that other studies dealing with the same subject be undertaken so as to generalize the teaching of English Phonetics and Phonology, such is the importance of its learning by both teachers and students.

Keywords: Foreign Language; FL; English Phonetics and Phonology.; Sounds; Phonemes; Transference; Interference; International Phonetic Alphabet; IPA; Phonetic/Phonological Symbols; Diacritics; Transcription.

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

Figura 1.1: Componentes da *Competência Comunicativa*

Figura 1.2: Componentes da aquisição de segunda língua ou língua estrangeira

Figura 1.3: Modelo básico e simplificado da performance de um falante/aprendiz adulto

Figura 1.4: O papel da pronúncia

Figura 1.5: Adaptação da tabela de posição da articulação das vogais

Figura 3.1: Gráfico de menções dos participantes da pesquisa

Figura 3.2: Dificuldade dos brasileiros com as vogais do inglês

LISTA DE SIGLAS

BBC: British Broadcasting Corporation

CLT: Communicative Language Teaching

CNN: Cable News Network

IPA: International Phonetic Alphabet

L1: Primeira Língua

L2: Segunda Língua

LE: Língua Estrangeira

PA: Professor

PE: Pesquisadora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
<hr/>	
A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	15
AS ETAPAS VIVENCIADAS PELO OBJETO DE PESQUISA	16
A JUSTIFICATIVA	19
OS OBJETIVOS E AS PERGUNTAS DE PESQUISA	21
CAPÍTULO 1	24
1 REVISÃO DA LITERATURA	25
<hr/>	
1.1 A LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS – E SEU ENSINO	25
1.2 A INTERPRETAÇÃO DO QUE É O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUA	27
1.2.1 As Relações entre Competências e a Fonética e a Fonologia	28
1.2.1.1 <i>Competência Gramatical</i>	28
1.2.1.2 <i>Competência do Discurso</i>	29
1.2.1.3 <i>Competência Sociocultural</i>	29
1.2.1.4 <i>Competência Estratégica</i>	30
1.3 CONCEITOS FUNDAMENTAIS	31
1.3.1 Aquisição e Aprendizagem	32
1.3.2 Língua mãe, Segunda língua e Língua estrangeira	34
1.3.3 Abordagem e Método	34
1.3.4 Input, Output e Monitor	35
1.3.5 Contextos para a aquisição/aprendizagem de línguas	36
1.3.5.1 <i>Ensino Formal (ensino explícito em sala de aula)</i>	36
1.3.5.2 <i>Exposição Natural à Língua</i>	36
1.3.6 Interlíngua	37
1.4 A FONÉTICA E A FONOLOGIA	37
1.4.1 A Fonética	38
1.4.1.1 <i>Escolha da variedade a ser ensinada em termos de produção/recepção oral</i>	38
1.4.2 A Fonologia	38
1.4.3 A Pronúncia	39
1.4.4 O Conhecimento Básico	42
1.4.5 Aspectos Segmentais	43
1.4.6 Aspectos Suprasegmentais	44
1.4.7 O Ensino Explícito	44
1.4.8 As Abordagens de Ensino da Pronúncia	45
1.4.8.1 <i>A Abordagem Intuitivo-imitativa</i>	45
1.4.8.2 <i>A Abordagem Lingüístico-analítica</i>	45
1.4.9 Fatores que Influenciam na Aprendizagem de Pronúncia	46
1.4.9.1 <i>A Língua Nativa do Falante/Aprendiz</i>	46
1.4.9.2 <i>A Idade do Falante/Aprendiz</i>	46
1.4.9.3 <i>A Exposição do Falante/Aprendiz à Língua-alvo</i>	47

1.4.9.4 <i>A Habilidade Inata do Falante/Aprendiz</i>	47
1.4.9.5 <i>A Atitude do Falante/Aprendiz e seu Senso de Identidade</i>	47
1.4.9.6 <i>A Motivação do Falante/Aprendiz e sua Preocupação com a Pronúncia Correta</i>	47
1.4.10 Transferência X Interferência	48
1.4.10.1 <i>Transferência</i>	48
1.4.10.2 <i>Interferência</i>	49
1.5 INCONSISTÊNCIAS EM TRANSCRIÇÕES FONÉTICO/FONOLÓGICAS	50
1.5.1 <i>Variedades</i>	50
1.5.2 <i>CNN X BBC</i>	50
1.5.3 <i>Inconsistências</i>	50
CAPÍTULO 2	53
2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	54
2.1 O ESTUDO DE CASO	54
2.2 O CUNHO DA PESQUISA	55
2.2.1 <i>Qualitativa</i>	55
2.2.2 <i>Aplicada</i>	56
2.3 PROJETO DE PESQUISA	56
2.3.1 Gravações em Áudio	57
2.3.1.1 <i>Iniciais</i>	57
2.3.1.2 <i>Finais</i>	58
2.3.2 Questionários	58
2.3.3 Observações em sala de aula	58
2.3.4 Entrevistas	58
2.4 O CENÁRIO DA PESQUISA	59
2.4.1 O Local e Duração da Pesquisa	60
2.4.2 O Programa e o Material Didático	60
2.4.3 Os Participantes da Pesquisa	61
2.4.4 A Coleta de Dados	62
2.4.4.1 <i>Gravações Iniciais</i>	62
2.4.4.2 <i>Gravações Finais</i>	62
2.5 ENTREVISTAS	63
2.6 OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA	63
2.6.1 Notas de Campo	63
2.7 A ANÁLISE DOS DADOS	64
CAPÍTULO 3	65
3. ANÁLISE DE DADOS	66
3.1 OBSERVAÇÕES GERAIS	66

3.2 O <i>BACKGROUND</i> DOS PARTICIPANTES	71
3.2.1 Variáveis Causativas	71
3.2.1.1 <i>Aptidão X Atitude</i>	71
3.2.1.2 <i>O Papel da LI</i>	71
3.2.1.3 <i>Rotinas e Padrões</i>	71
3.2.1.4 <i>Diferenças Individuais</i>	72
3.2.1.5 <i>Idade</i>	72
3.2.2 Outras Variáveis	73
3.2.3 O Filtro Afetivo	74
3.2.4 Uma Amostra Significativa do Grupo	74
3.3 GRAVAÇÕES INICIAIS E FINAIS	77
<u>CONCLUSÃO</u>	<u>80</u>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
A REVISITAÇÃO DOS OBJETIVOS E AS PERGUNTAS DE PESQUISA	81
AS LIMITAÇÕES DESSE ESTUDO	83
SUGESTÕES PARA ESTUDOS POSTERIORES	85
CONCLUSÃO FINAL	85
<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>87</u>
<u>ANEXO</u>	<u>94</u>
<u>APÊNDICES</u>	<u>95</u>
APÊNDICE A	96
APÊNDICE B	102
APÊNDICE C	104
APÊNDICE D	109
APÊNDICE E	111
APÊNDICE F	114
APÊNDICE G	116
APÊNDICE H	137
APÊNDICE I	138

qwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwerty
uiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasd
fghjklpasdfghjklzxcvbnmrtyuiopasdfg
INTRODUÇÃO
hijklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxc
vbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmq
wertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyui
opasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfg
hijklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxc
vbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmq
wertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyui
opasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfg
hijklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxc
vbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmrt
yuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopas
dfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklz
xcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnm
qwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwerty

“A escrita, em seu senso comum, nunca foi conhecida sem o discurso.”

Eric Kadler

INTRODUÇÃO

“Com a lingüística você não fica rico, mas sem ela seu povo é mais pobre.”

Luiz Antonio Marcuschi

A presente introdução visa a descrever o porquê da pesquisa social empírica qualitativa, base dessa dissertação, ter sido feita, quais objetivos, contexto e perguntas de pesquisa. Pretende-se, assim, descrever minuciosamente o trabalho em questão, definindo-se o assunto em pauta e os procedimentos adotados na disciplina observada e tida como objeto de estudo.

A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A organização dessa dissertação se faz em três capítulos (seções primárias) e são precedidos dessa introdução e findados por uma conclusão. Como mencionado acima, a base da introdução em pauta é focar a motivação por tal tema escolhido, a apresentação do objeto de pesquisa em seu contexto, os objetivos almejados e as perguntas que norteiam essa investigação.

A primeira seção se intitula *Revisão de Literatura* e tem por foco a retomada de teorias da Lingüística Aplicada consolidadas e referentes à aquisição de língua estrangeira (LE)¹ e ao ensino da mesma. O objetivo dessa revisitação preceitual se faz presente para que se contextualize o que deve ser considerado básico para o melhor alargamento das fronteiras dessa pesquisa.

Segundamente, aparecem as *Orientações Metodológicas*, onde se tornam claros os procedimentos adotados e onde há a delimitação do que foi utilizado como metodologia de pesquisa para atingir os objetivos pretendidos. Essa parte também apresenta detalhes sobre procedimentos utilizados durante o processo e justifica o porquê dessa metodologia ter sido elegida. Esse detalhamento se faz necessário para que se norteie a predileção por determinada escolha em detrimento de outra julgada menos apropriada. Outrossim, para que se clarifique

¹ LE será usada doravante para representar língua estrangeira.

toda e qualquer dúvida que a escolha de certa metodologia venha fazer surgir na mente do leitor que se interessa pelo estudo em questão.

Adiante, segue o terceiro capítulo, que é a *Análise de Dados*. Este consiste em explicitar informação objetiva (empírica) obtida dos resultados gerados por tal pesquisa. A seção tem como finalidade discutir ganhos e/ou reservas advindas da análise dos dados colhidos durante todo o processo no contexto de pesquisa, embasados na teoria exposta no capítulo dois. A apreciação do corpus coletado tem em vista uma avaliação baseada em gravações e entrevistas.

Para arrematar esse trabalho, seguem -se idéias que retomam todo o processo no qual a pesquisa se pautou e ainda respondem o que foi delimitado como questionamento na introdução dessa dissertação, na subseção *Perguntas de Pesquisa*. A idéia não é só se fundamentar na análise de dados, mas em todo o encadeamento sucedido da teoria e metodologia relacionadas aos mesmos. Vale-se também, nessa parte, da síntese dos principais argumentos dispersos pelo trabalho de forma breve, concisa, firme e exata, inclusive da revisão das contribuições que tal estudo pode ter suscitado.

Vale ainda esclarecer que títulos de documentos e obras, seções, subseções dessa dissertação, figuras, palavras ou frases em língua estrangeira e/ou expressões em latim estarão registrados em *itálico* e serão devidamente pormenorizados em notas de rodapé, quando se fizer necessário, isto é, quando houver necessidade de uma maior explanação quanto ao que estará sendo discutido. Há também a presença de aspas (‘’) para incluir termos estrangeiros ao texto, quando os mesmos não tiverem um correspondente apropriado em nossa língua materna. Parênteses poderão, por ventura, constar, para que se adicione alguma informação extra, essencialmente básica, ao que vem sendo escrito, para que se possa ler algo mais fluido e rico em significado.

AS ETAPAS DO OBJETO DE PESQUISA

O ‘*syllabus*’ apresenta uma descrição sumária dos tópicos a serem abordados pelo professor da disciplina mencionada no primeiro parágrafo dessa introdução. Disciplina essa intitulada *Fonética e Fonologia do Inglês I*, considerada de cunho obrigatório para a graduação em Licenciatura em Letras-Inglês em uma universidade pública brasileira.

A primeira seção do ‘*syllabus*’ consiste da ementa (*apêndice B*) e sugere quais serão os parâmetros do estudo da matéria em questão e quais diretrizes nortearão esse processo. Ainda há a especificação de quais variedades serão utilizadas (CNN² e BBC³) e quais procedimentos se darão quando as mesmas forem apresentadas em sala de aula. Para isso, haverá a comparação e até o contraste com a variedade do português falado no Brasil e ademais “a análise das transferências e interferências atestadas na interlíngua do aprendiz brasileiro da Língua Inglesa como Língua estrangeira⁴.” (Chauvet, 2008).

Segue-se, em sequência, para a bibliografia utilizada na disciplina e adiante, surge o ‘*syllabus*’ propriamente dito, anexado no *apêndice C*. Esse último é subdividido em pequenas sessões e subseções que serão especificadas abaixo:

O primeiro tópico declara quais são os objetivos, onde há uma subdivisão que define os objetivos gerais e os específicos. Dentro desses objetivos gerais, há a idéia de desenvolver a capacidade para fazer análises críticas e ainda aprender algumas noções que dizem respeito à Lingüística Geral e à Fonética e Fonologia. Já em relação aos objetivos específicos, tem-se como alvo a melhoria da produção e recepção de ‘sons’ no que tange aos aspectos segmentais e supra-segmentais. Visa-se, ainda, a que os futuros professores, que são os alunos dessa disciplina, possam ser capazes de corrigir a produção e melhorar a recepção de ‘sons’ de seus futuros alunos e também que os mesmos graduandos possam ler e escrever em símbolos fonético/fonológicos⁵.

Adiante, na segunda parte, o enfoque é o conteúdo a ser abordado. Nele há uma subdivisão da parte teórica (A) e prática (B). Dentro da teoria, há uma breve introdução à Lingüística e o detalhamento de alguns campos do conhecimento humano. Além, trata-se do conhecimento sistematizado e o não-sistematizado, onde se enfoca tanto a filosofia e a teologia, como a agologia e agotecnia (agology and agotechnics). Partindo das ciências exatas, a arte é levada em consideração e, em seguida, as ciências humanas, com uma base em Letras, são associadas à lingüística, às características da língua ‘humana’, aos campos da lingüística aplicada e a uma relação de diacronia e sincronia.

²Cable News Network – referência de pronúncia adotada pela rede de TV americana considerada a variedade padrão de tal sotaque.

³British Broadcasting Corporation – referência de pronúncia adotada pela rede de TV britânica considerada a variedade padrão de tal sotaque.

⁴ Fonética e Fonologia do Inglês I – ementa da disciplina.

⁵ Representações de fonemas/sons contidos no Alfabeto Fonético Internacional.

Após essa etapa, surge a topicalização dos estudos sistêmicos, baseada em uma análise dos níveis da língua. Nela se trata de análise do discurso, semântica e lexicologia, estilística e retórica, morfossintaxe da língua oral e escrita, morfo-fonologia, fonética e fonologia, ortografia, conceitos de língua mãe, segunda língua e língua estrangeira e ainda análise de erros, interlíngua, fossilização, cristalização e mais transferência e interferência.

Em mais uma subdivisão de temas, segue o trabalho com a fonética e fonologia propriamente dita, onde ocorre a discriminação da anatomia e fisiologia do discurso e o que consiste a fonética articulatória, acústica e auditiva. Do ponto de vista segmental, se lida com vocóides e contóides. Em relação às características supra-segmentais, há a discussão do que venham a ser línguas tônicas e entonacionais e sílabas. Sílabas tônicas, ritmo e entonação também são tratados nessa perspectiva.

Na subsequente seção, há a explanação de parâmetros fonológicos, onde se enfoca o caráter segmental da fonologia. Visa-se a definir o que isso vem a ser, distinguir pares mínimos e dentro desse mesmo assunto, caracterizar sons, fonemas, alofones, vogais e consoantes, a sílaba e suas características intrínsecas. No que concernem aspectos supra-segmentais, definem-se sílabas tônicas, ritmo, entonação e a representação fonológica.

Posteriormente adentra-se na fonética e fonologia do inglês propriamente dito onde se debate sobre as variedades da mesma língua, registro, variedades BBC/CNN e o sistema vocálico da língua inglesa em suas especificidades.

Em relação às vogais, ensina-se o *quadrilateral chart* (carta quadrilátera), a qualidade e a quantidade das mesmas, sua representação no respectivo quadro, os ditongos e tritongos como também as semivogais tanto da variedade CNN quanto BBC.

Sobre o sistema consonantal no inglês, se abordam as variedades BBC e CNN e seus respectivos quadros. Lá há a distinção de consoantes plosivas, fricativas, africadas, nasais, laterais, aproximantes e também as semi-consoantes. Nessa explanação, também se enfoca a duração da sílaba e a sonoridade.

Uma maior explanação teórica prossegue com um aprofundamento dos aspectos supra-segmentais do inglês. Cuida-se da estrutura silábica e tonicidade das palavras, esclarecendo o que são acentos primários e secundários e a atonicidade e ainda como ocorrem as sílabas tônicas em palavras simples, complexas e compostas. No que tange às palavras compostas, é apresentada a classificação e a distribuição de acento tônico. Há a preocupação em deixar claro o que são os pares de classes de palavras (*word class pairs*), formas fracas e fortes e

palavras lexicais e gramaticais (*content and function words*). Os estudos destes aspectos baseiam-se no discurso conectado (contextualizado) para apresentar o ritmo, a assimilação, a ligação a intrusão, a redução, a elisão e a junção.

Segue-se o estudo das elocuições e sua entoação onde são explicadas as partes componentes do discurso.

Na parte prática, há exercícios de produção sonora baseados em unidades do livro *Improve your pronunciation* (em ambas as variedades) e também atividades de produção e recepção de sons retiradas do livro *English Phonetics and Phonology* de Peter Roach.

O curso termina com uma prática de fonética auditiva onde estratégias de compreensão oral são adotadas.

No que concerne avaliação, se cobra participação em grupo e individual, três exames escritos (que mesclam teoria e prática), um teste oral em produção de sons (pronúncia), alguma pesquisa especificada a qualquer momento e ainda uma monografia que é supervisionada pelo próprio professor. Há datas para a aprovação do tema, projeto e ainda entrega de tal trabalho escrito.

A JUSTIFICATIVA

A razão fundamental da relevância do tema escolhido para a discussão nessa dissertação se pauta, inicialmente, no ensino atual de língua estrangeira. Diz-se isso porque o *ensino comunicativo de língua*⁶ é considerado contemporâneo e globalizado e tudo o que é considerado ‘moderno’, tende a usar termos derivados dessa tal ‘comunicação’. A CLT vislumbra, em sua essência, que o aprendiz adquira sua competência comunicativa na língua-alvo afim de “realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (Almeida Filho, 2007, p.47) Dessa maneira, é de crucial seriedade que se considere a pronúncia e, conseqüentemente, o ensino dela, fator imprescindível ao abarcamento dessa competência comunicativa.

Partindo da reação de Hymes (1971) à definição de *competência lingüística* do ‘falante

⁶ Communicative Language Teaching (doravante tratado com CLT).

nativo ideal'⁷ proposto por Chomsky (1965), buscaremos um meio termo, onde o termo *competência comunicativa* é usado para representar o uso da língua em um contexto social determinado. Assim, acredita-se que o falante estrangeiro não precisa soar como um nativo, mas ele deve se fazer entender e pronunciar adequadamente de modo a não ser mal interpretado ou mal entendido em certos contextos nos quais ele está inserido. Exemplo disso está em Kelly (2000, p.11), que reflete sobre um falante-aprendiz, que, em um contexto determinado, não pede sopa⁸, e sim sabão⁹, apenas por haver uma pequena variação na pronúncia vocálica das duas palavras.

Segundo Savignon (2001, p.16), a *competência comunicativa* pode ser medida em termos de fluência, compreensibilidade, esforço e quantidade de comunicação em tarefas orais não ensaiadas¹⁰. Em outros termos, diz-se do aluno competente aquele que consegue se expressar e entender o que expressam para ele sem solicitação prévia do que ia ser dito. Sem ensaio, o aprendiz exercita o que foi internalizado na língua-alvo e consegue exprimir o que deseja com o intuito de produzir amostras autênticas na língua estrangeira.

Justifica-se, também, através da pirâmide invertida¹¹ do modelo de sala de aula de Savignon (1983), a necessidade de se postular a importância do ensino e prática dos símbolos fonético/fonológicos no nível superior da educação brasileira, uma vez que o discurso (onde se encaixam tais representações) é um dos quatro pilares componentes da *competência comunicativa* antes mencionada.

Entendo que esse estudo seja imperativo e sua necessidade se acentue em função de nos fixarmos numa reflexão mais abrangente de como a prática pedagógica em relação ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira vem sendo estabelecida ao longo de todos esses anos. As práticas vigentes atestam que o graduando em letras é frequentemente visto como falante/aprendiz da língua e que ele deve ter “habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através da prática reflexiva” (Celani, 2001, p.21). Assim, presume-se que a intenção desse estudo se valida inteiramente.

Desse modo, crê-se que se faz necessária uma investigação mais profunda do tema escolhido, uma vez que no âmbito da formação do profissional dessa subárea da Linguística,

⁷ Ideal native speaker.

⁸ Soup /sʊp/

⁹ Soap /su:p/

¹⁰ Unrehearsed oral communicative tasks.

¹¹ 'Inverted pyramid' classroom model.

muito pouco ainda se pesquisa e assevera sobre as atividades e processos enquanto discentes. Mais, porque a área da fonética/fonologia assumiu tamanha importância nesse contexto globalizado de educação, se torna crucial que projetemos maior foco em um estudo como esse.

OS OBJETIVOS E AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Baseando-nos em Krashen (1982) e em sua *hipótese do insumo compreensível*¹², objetiva-se com esse estudo a comparação da situação de *output inicial*¹³ de pronúncia dos alunos no início das aulas com a de *output final*¹⁴ demonstrada pelos mesmos ao término do semestre. Segundo o autor, é preciso que se tenha insumo compreensível suficiente para que se aprenda/adquira língua. Ou seja, cabe avaliar, em relação ao objeto de pesquisa, como se delimita o avanço/retrocesso dos participantes no quesito pronúncia após o ensino dos símbolos fonético/fonológicos e conseqüente aprendizagem dos últimos.

Mais uma motivação basal para essa pesquisa se pautou em aferir o papel do ensino explícito da fonética/fonologia na melhoria do sotaque dos alunos de graduação envolvidos na mesma. A instrução formal da pronúncia é fator de bastante debate e será discutido mais a fundo durante o capítulo que trata da revisão de literatura.

Aponta-se também para o local em que os símbolos fonético/fonológicos são colocados no ambiente acadêmico e qual relevância é dada a eles, tanto no aspecto formal, como no pessoal de acordo com entrevistas feitas mais diretamente com os participantes e o professor envolvidos.

Para atingir tais objetivos, foi selecionada uma turma de 20 alunos como participantes da pesquisa, onde todos gravaram um texto do livro *Improve your pronunciation*, o qual todos escolheram a variedade que tinham preferência, se BBC ou CNN. Essas gravações ocorreram em duas etapas: uma no início do semestre letivo, quando os alunos não haviam recebido ensino explícito dos símbolos e uma ao final do período letivo, aproximadamente quatro meses depois da primeira gravação, quando os participantes já haviam passado por toda uma fase de preparação para a leitura dos mesmos.

¹² Comprehensible Input Hypothesis.

¹³ Produção inicial.

¹⁴ Produção final.

Em relação à natureza da pesquisa, que será pormenorizada no capítulo referente às *Orientações Metodológicas*, cabe deixar claro que a pesquisa se trata de um estudo de caso de cunho antropológico e natureza qualitativa.

Tendo-se em mente o que objetivou a pesquisa base dessa dissertação, algumas perguntas de pesquisa foram elaboradas com a intenção de serem respondidas durante o estudo. São elas:

- a. Em que medida o uso de símbolos fonético/fonológicos contribui para a melhoria da pronúncia no ensino de inglês como LE no nível de graduação?
- b. Esse papel dos símbolos fonético/fonológicos e seu ensino são bem aceitos?
- c. De que maneira o ensino e uso dos diacríticos influencia na melhoria de produção e recepção dos símbolos fonético/fonológicos?

Para tanto, devem-se deixar claras as origens da abordagem comunicativa, sua idéia inicial e primordial, que era privilegiar o uso da língua apenas como um veículo de comunicação. Houve a necessidade, posteriormente, de aceitar desvios inerentes a qualquer estudo e ainda reconhecer que essa idéia básica veio sofrendo ao longo do tempo devido ao tamanho aprofundamento dedicado ao ensino.

Chegou-se ao extremo de propugnar que o importante seria tão somente se comunicar, não se atendo nem a regras gramaticais, muito menos à pronúncia adequada das palavras. Essa situação é extremada, pois se comunicar *per se* exclui fatores essenciais ao diálogo, como a situação em que se pretende haver comunicação e quais as pessoas envolvidas no processo.

Cabe ponderar ademais que certamente a variedade utilizada em uma situação informal não será a mesma da vivenciada na formalidade, isso sem levar em conta os graus de formalidade e informalidade dentro de uma dada conjuntura ‘cheia de cerimônias’ e outra despreziosa. Unam-se a isso fatores outros como o *background*¹⁵ dos participantes da

¹⁵ Considere como a vivência educacional e social prévia do indivíduo.

circunstância. Vale, ressaltar, também uma polêmica que invade as ‘formas’ como se comunica. A maneira de comunicar do professor é igual ao feito do aluno? O acesso e produção de fala se equalizam?

Ao que compete à formação do professor de língua estrangeira em um país como o Brasil, basta apenas aprender a se comunicar de qualquer forma? Sem qualquer padrão ou adoção de variedade? Propende-se entrar em contato com a língua do ‘outro’ estrangeiro de forma apenas superficial ou aprofundada? Vale-se dessa formação para ‘despejar’ o que foi aprendido/adquirido durante a graduação em outros alunos ou nem se menciona o que são e para que servem os símbolos? Ao se postular que o importante é se comunicar, que limites serão admitidos para se considerar uma completude? Quando se admite que o importante é se comunicar sem mencionar qual a variedade de referência, quais os limites admissíveis para a variedade que será adotada? Há uma carência em estudar a fundo o que motiva tais questionamentos, então seguimos a diante incitando mais algumas esferas.

A forma de participar de um contexto comunicativo é a mesma quando dentro de uma variedade popular ou uma culta? A conversação, por exemplo, nas diversas profissões que existem, se dá da mesma maneira, com a mesma postura? A linguagem usada pela diplomacia em sua rede é a mesma que a de um turista de férias em um país estrangeiro? Qual é a temática que abarca o diálogo entre pessoas em contextos controversos? Muito ainda há que se questionar.

É provável que se tenha que estabelecer os parâmetros que a *interlíngua*¹⁶ possa utilizar sem que haja quebra na comunicação. Fundamental seria estabelecer em que medida a interlíngua utilizada possa ser empregada e entendida em qualquer âmbito, seja quando se fala com um nativo ou mesmo um não-nativo.

Assim sendo, após tantas questões, partimos efetivamente para a parte teórica dessa dissertação, que é o próximo capítulo e arrisca responder questionamentos aqui propostos. Após, prosseguimos com a metodologia, análise de dados e conclusões sobre a pesquisa em questão. Compete a nós advertir que os enigmas que abonam esse trabalho, ao lado dos objetivos e das perguntas de pesquisa serão retomados na parte conclusiva.

¹⁶ Língua utilizada pelo falante/aprendiz não-nativo (SELINKER, 1972).

CAPÍTULO 1

REVISÃO DE LITERATURA

“Um teórico que não pensa na prática, é um teórico inútil.”

Kanavilill Rajagopalan

1 REVISÃO DE LITERATURA

Como afirmado, o objetivo desse trabalho é investigar o papel do ensino e prática dos símbolos fonético/fonológicos no nível superior como elemento importante no aprimoramento de pronúncia e, para isso, se faz necessário discorrer sobre a teoria desenvolvida acerca do ensino da fonética e fonologia. Essa abordagem teórica se faz necessária para que se melhor possa entender como a fixação desses símbolos contribui para melhorar o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira no que diz respeito à eficiência da comunicação.

Este capítulo será dividido em três partes. A primeira parte apresentará um estudo de como o ensino/aprendizagem de língua estrangeira vem ocorrendo ao longo dos anos em diversas partes do mundo, para que posteriormente se possa comparar com o que vem acontecendo no Brasil.

Na segunda parte serão revistos os conceitos fundamentais de fonética e fonologia que irão auxiliar na discussão dos dados.

Já na terceira parte serão tecidas considerações a respeito do ensino de fonética e fonologia da língua inglesa no Brasil e mais especificamente em uma instituição pública de nível superior de Brasília.

1.1 A LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS – E SEU ENSINO

O comunicativismo na Europa se propagou mais intensamente a partir da segunda metade do século XX e propiciou a uniformização das práticas do ensino de língua estrangeira pelo continente e em seguida no mundo inteiro em geral. Os pilares da teoria comunicativa foram sendo construídos a partir desse movimento que visava a uma forma padronizada de ensino, liderada por Wilkins (1972). Essa nova concepção introduzia duas categorias fundamentais: a nocional e funcional. A nocional dizia respeito à parte estrutural propriamente dita, em que se consideravam os estudos sistêmicos, tais como a semântica, sintaxe, morfologia, fonética e fonologia como bases. A funcional utilizava a categoria nocional como ferramenta para o uso da linguagem e o desenvolvimento das quatro habilidades básicas: a compreensão oral, a expressão oral, a compreensão escrita e a expressão escrita.

Widdowson (1978) reitera essa idéia, ao discutir sobre a necessidade de se trabalhar sempre forma (relacionada às habilidades desenvolvidas) e uso ressaltando a importância de se conhecer a natureza do discurso e as habilidades fundamentais para que se consiga esse fim e obviamente o discurso, no caso oral, se associa indelévelmente a produção e recepção de características segmentais e suprasegmentais.

Segundo metodólogos gerativistas, a perspectiva associada com a gramática transformacional admite que a teoria lingüística esteja dividida em duas partes: a *competência* e o *desempenho lingüísticos*. De acordo com essa visão, a *competência lingüística* se caracteriza pelo conhecimento não-consciente ou disponível para a utilização espontânea, mas obrigatoriamente implícito e que o falante/ouvinte ideal pode se utilizar quando precisar. Já o *desempenho comunicativo* está relacionado com o processo de cifrar e decifrar códigos comumente conhecidos por quem os utiliza. Se esse fato ocorre no nível gramatical por que não estendê-lo ao nível da fonética e fonologia.

Hymes (1971, p. 271) critica essa perspectiva associada à gramática gerativista alegando que tal teoria deposita objetos ideais abstraindo-se das características socioculturais fundamentais inerentes a esse processo. Ele acrescenta que tal aquisição de competência é vista como “essencialmente independente dos atributos socioculturais, requerendo apenas discurso adequado ao ambiente da criança para se desenvolver.” Hymes prossegue insistindo na necessidade de se incluir ou ao menos mencionar a dimensão sociocultural na teoria do desempenho lingüístico e assevera que “qualquer fragmento de discurso é uma indicação imperfeita do conhecimento que o perpassa.” (p. 271) Por vezes, o que é considerado incorreto ou inadequado gramaticalmente, pode ser uma realização bem sucedida de discurso em um determinado contexto social.

Segundo o mesmo autor, a principal característica da lingüística de seu tempo é tomar a estrutura com um fim em si mesma e existir uma tendência em tratar o uso secundariamente. E nesse âmbito, ninguém melhor do que Chomsky (1965, p. 31) para associar e enriquecer os conceitos de competência e desempenho. No seu caso, ambos são direcionados à realidade, sendo associados diretamente a pessoas, situações e ações concretas, ou seja, ligados a prática e ao fator social de uma forma mútua.

Na verdade o que se têm são, por vezes, autores que se concentram mais ou menos em determinados aspectos, mas torna-se imperioso não se perder de vista o aspecto mais global da linguagem humana.

Essa associação da estrutura em si mesma e seu uso tratado de forma isolada não corresponde à realidade lingüística que deve considerar a linguagem humana em todos os seus aspectos que lhes são partes intrínsecas.

1.2 A INTERPRETAÇÃO DO QUE É O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUA

Por definição, o ensino comunicativo de língua estrangeira moderna coloca o foco no falante/aprendiz. Segundo Swain (1985), é característico da abordagem comunicativa não avaliar ‘partes do discurso’ em relação ao seu sentido proposicional, mas sim ao seu sentido pragmático. Para o autor, essa abordagem tem incentivado aprendizes/falantes de língua estrangeira a olhar outros aspectos além do sentido proposicional e tem encorajado professores a analisar e ensinar a língua da interação, onde há a simulação de trocas da vida real.

Almeida Filho defende a idéia de que, para ser comunicativo, o ensino não deve tomar “as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim ter unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas da língua-alvo que vão oferecer ao aluno aprendiz” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 47).

O pensamento mais comumente difundido a respeito dessa abordagem do ensino de língua norteia a crença de que um modelo de aula deve, hipoteticamente, integrar as quatro habilidades incluídas no processo de ensino/aprendizagem dessa língua e integrar essas peças-chave de modo que se molde a *competência comunicativa* legítima.

Sabe-se, por experiência, que há casos em que as quatro habilidades básicas são tratadas separadamente e que isso pode trazer a vantagem de se ter professores especializados. A nossa sugestão seria que mantidas as habilidades isoladas deveria haver integração entre os docentes que as administram de modo a se obter a homogeneização de conteúdos, e claro, o suporte dos estudos sistêmicos.

O modelo de sala de aula proposto por Savignon em 1983 e chamado de “pirâmide invertida” mostra que através da prática e experiência em contextos e eventos comunicativos, aprendizes/falantes de língua estrangeira expandem gradualmente sua *competência comunicativa*, baseada nas competências gramatical, do discurso (oral incluído), sociocultural

e estratégica, como pode ser observado na figura que se segue.

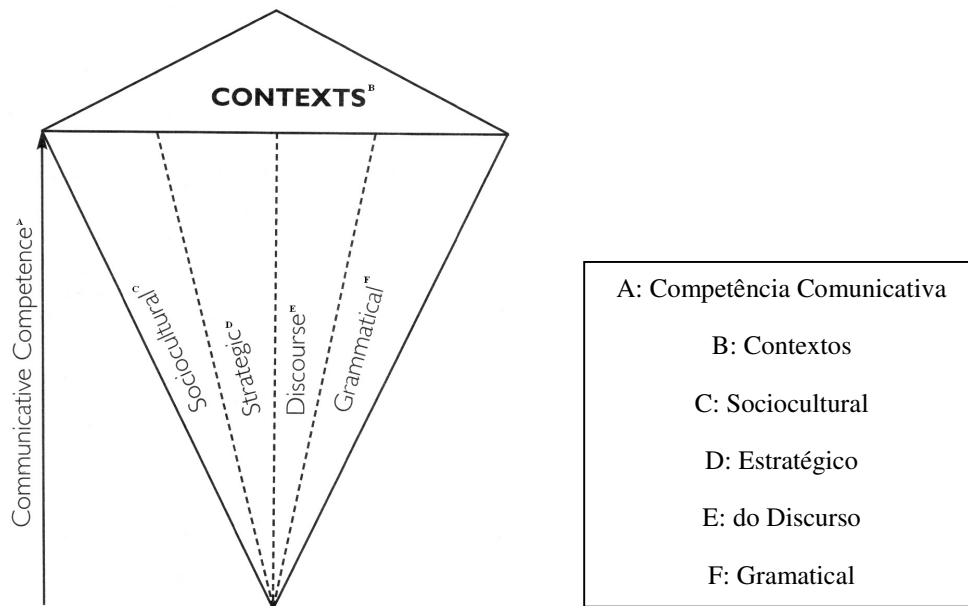


Figura 1.1: Componentes da *Competência Comunicativa*¹⁷

Esse modelo sugere que todos os elementos estão interligados, ou seja, significa que se houver um aumento do insumo em um item específico, haverá uma interação com outros componentes para produzir um aumento correspondente na *competência comunicativa* de modo geral.

Obviamente que a produção e recepção dos sons, ou seja, a Fonética e a Fonologia perpassam as dimensões propostas pelo modelo. Para se atingir a *competência comunicativa oral*, há a necessidade de se desenvolver todas as outras competências intrínsecas à obtenção dessa habilidade.

1.2.1 As Relações entre Competências e a Fonética e a Fonologia

1.2.1.1 *Competência Gramatical*

Esta competência não se refere a regras gramaticais “per se”, mas sim ao uso das regras na interpretação, expressão e/ou negociação do sentido das mesmas. Essa competência se pauta na habilidade de reconhecer a característica lexical, morfológica, sintática e

¹⁷ Modelo da Pirâmide Invertida (Savignon, 1983).

fonológica da língua e fazer uso desses atributos para interpretar e formar palavras, sentenças e o discurso.

1.2.1.2 Competência do Discurso

Esta está relacionada com a interconexão entre a expressão em palavras de idéias, pensamentos ou sentimentos, palavras escritas e/ou frases que formam um texto com um sentido completo. Não que a identificação de sons ou palavras isoladas não contribua para a interpretação geral do texto, mas essa identificação é apenas parte importante para se atingir a competência no discurso onde ocorrem segmentos e elocuições mais extensas.

Dois conceitos familiares quando se fala sobre essa competência são a coerência e a coesão textuais. A coerência é a relação de todas as frases em um texto com um propósito geral de torná-lo um todo consentido. Conexões locais e links estruturais proporcionam a coesão mencionada anteriormente. São eles os responsáveis pela interdependência entre frases coesas dentro de um texto coerente.

Mais uma vez, nesse passo, se fará presente o nível fonético-fonológico. Uma vez que para articular seu discurso, o falante/aprendiz lança mão da pronúncia para se fazer entender e entender o que os outros tentam expressar guardando o respectivo referencial com o dito ou com o que se vai dizer.

1.2.1.3 Competência Sociocultural

Esta se estende bem além das formas lingüísticas e se manifesta interdisciplinarmente, uma vez que diz respeito às “regras” sociais do uso da linguagem. Possuir essa competência quer dizer ter entendimento do contexto social no qual a língua está sendo usada, identificar o papel dos participantes, a informação compartilhada e a função da interação que ocorre.

É relevante, ainda, citar que a nacionalidade dos participantes envolvidos em comunicação deve ser observada de forma séria, uma vez que esses, quando inseridos em contextos multiculturais, podem ser sensíveis não só ao contexto cultural, mas também, às convenções sociais impostas pelo uso da língua em atividade. Essas convenções influenciam

como as mensagens são interpretadas e tornam a percepção cultural mais importante.

Assim, ter conhecimento do que venha a ser uma prática absolutamente cultural em um país onde o inglês é a língua mãe não é suficiente. Faz-se necessário aprender a ter abertura e empatia por outras culturas. A competência sociocultural inclui a vontade de se envolver numa negociação ativa de significado num paralelo desejo de não julgar e considerar a possibilidade da existência de diferenças culturais em convenção e uso de uma mesma língua.

Assim como as situações e os aspectos culturais, são relevantes na comunicação, também acontece no nível fonético-fonológico, onde a escolha da variedade a ser utilizada será necessariamente influenciada por esses aspectos.

1.2.1.4 Competência Estratégica

O falante nativo ideal, aquele capaz de conhecer a língua e usá-la de forma apropriada em todos os tipos de interação social só existe na teoria. A *competência comunicativa* é, na realidade, algo extremamente relativo, uma vez que nenhum de nós sabe tudo que há para saber de inglês ou de qualquer língua estrangeira em todas as suas manifestações.

A forma eficaz como lidamos com uma dada situação, usando as táticas disponíveis em nosso repertório, é caracterizada pela competência estratégica. Apesar de limitadas pelo conhecimento imperfeito das regras gramaticais e/ou socioculturais, as estratégias que utilizamos em determinadas situações são ainda influenciadas por outros fatores, como o cansaço e a distração, e é aí que a competência estratégica deve ser valorizada. A utilização efetiva da forma como lidamos com as estratégias em contextos diversos é o que diferencia um falante altamente competente de outro menos competente.

Dessa maneira, o falante/aprendiz que melhor souber usar a expressão em termos da variedade escolhida, mais sucesso terá, uma vez que esse domínio é o que se busca quando se trata de *competência comunicativa*.

No que diz respeito à gramática propriamente dita, pesquisadores chegaram à conclusão de que para que o desenvolvimento da habilidade comunicativa ocorra, deve haver um baldrame na integração de exercícios com foco na forma e outros com foco no conteúdo. No que concerne os aspectos fonético/fonológicos para sua familiarização preliminar,

assegura-se que se deve ensinar símbolos isoladamente, segmentais e suprasegmentais mas logo integrá-los em contextos maiores onde eles naturalmente ocorram.

Em relação a questões sociolingüísticas e sua influência na variedade oral a ser escolhida, muito ainda há para se discutir, mas o fundamental nesse instante é esclarecer que todos os sistemas lingüísticos mostram instabilidade e variação e aqueles pertencentes aos aprendizes são bem mais instáveis e variáveis tanto na quantidade quanto ao tipo de mudança.

Assim, uma gama de textos orais e escritos, inseridos em um contexto próprio e definido pela necessidade dos falantes/aprendizes, pode promover uma variedade de experiências lingüísticas tais que os mesmos construam seu espaço de variação único e façam determinações apropriadas da sua manifestação de sentido. Nesse caso, ‘competente’ não é necessariamente sinônimo de ‘nativo’. Se adicionarmos a isso o conhecimento e prática dos símbolos fonético/fonológicos nessas leituras, muito avanço pode ser acrescido, uma vez que o usuário da língua pode ter um embasamento pautado em padrões de pronúncia.

Os objetivos do ensino comunicativo de língua dependem das necessidades do falante/aprendiz em um determinado contexto. Eles não estão enfocados somente na oralidade, mas também em atividade de leitura e escrita que envolva leitores e escritores em exercícios de interpretação, expressão e negociação de significados e sentidos. Eles, igualmente, não excluem o foco numa consciência metalingüística ou no conhecimento das regras da sintaxe, discurso e contexto sociais apropriados. De certa maneira, tudo é englobado e levado em consideração para que se alcance o que é tido como objetivo.

A essência desse tipo de ensino se pauta no compromisso dos aprendizes em relação à comunicação, de modo que os mesmos se permitam desenvolver sua *competência comunicativa* individual, se comunicando o mais próximo do falante nativo e o mais corretamente recomendável.

1.3 CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Antes de pontuarmos acerca de teorias postuladas por diversos autores a respeito da aquisição de segunda língua¹⁸ e/ou LE, alguns conceitos devem ser delimitados: tais como, a diferença entre aquisição e aprendizagem; a definição do que sejam língua mãe, segunda

¹⁸ Aquisição de Segunda Língua será doravante chamada de ASL.

língua e língua estrangeira; o que vem a ser abordagem e método; a delimitação dos termos input, output e monitor; os contextos em que as línguas são aprendidas (formal e natural) e ainda a influência da interlíngua.

Muito se debate sobre esses conceitos, uma vez que eles são primordiais para o aprofundamento de qualquer estudo que venha a ser desenvolvido em lingüística aplicada, porém cabe aqui esclarecer as nuances sutis entre conceituações tão fundamentais. Começemos pelos conceitos de aquisição e aprendizagem, levando-se sempre em conta a importância da oralidade representada por aspectos fonético/fonológicos.

Vale a pena ainda esclarecer que o foco sempre será a aquisição/aprendizagem da *competência comunicativa* do falante/aprendiz, uma vez que o mesmo é o foco e também o participante da pesquisa em pauta.

1.3.1 Aquisição e Aprendizagem

A aquisição da L2 se caracteriza pelo desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. Por exemplo, um brasileiro que viaja para um país onde o inglês (L2) é língua nativa e este adquire essa língua através da vivência cotidiana que ele tem em determinado país.

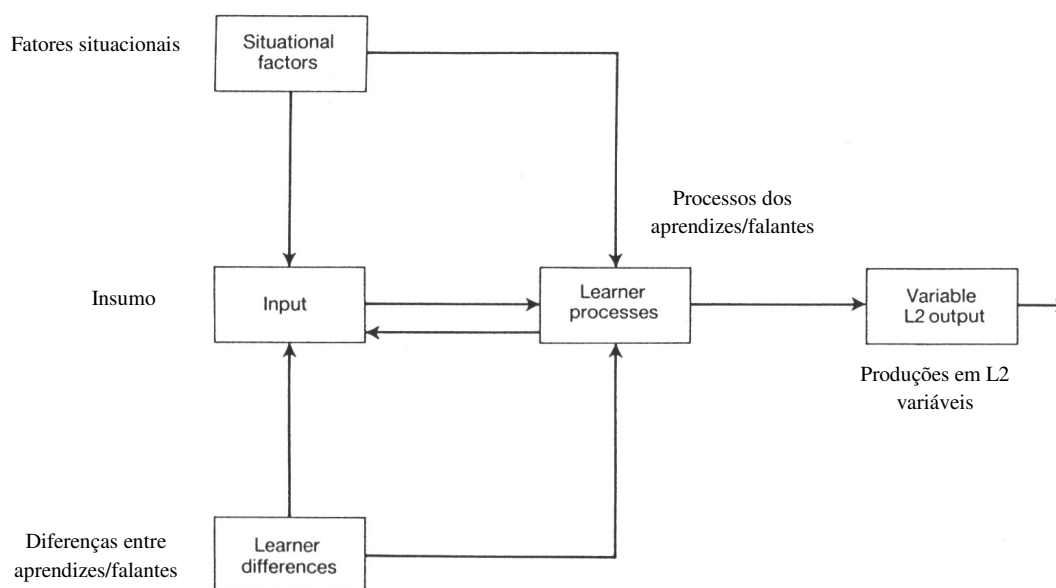


Figura 1.2: Componentes da aquisição de segunda língua ou língua estrangeira ¹⁹

¹⁹ Tradução livre para Ellis (1985).

Já a aprendizagem se embasa no desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. É o caso do ensino tradicional de uma língua estrangeira como o inglês em país não falante dessa língua, como o Brasil.

Lima Júnior (2008) discorre sobre Krashen ao esclarecer a diferença entre as duas conceituações:

“De acordo com esse modelo, existem ‘duas maneiras distintas e independentes de desenvolver competência em uma segunda língua’ (KRASHEN, 1982, p. 10): pela *aquisição*, que se dá mediante a exposição natural a *inputo compreensível*; e pela *aprendizagem*, que se dá por meio de explicações explícitas sobre a L2. Para Krashen esses dois sistemas não se misturam e nem interagem entre si, uma vez que o sistema aprendido não pode se converter em sistema adquirido. Para o lingüista, “a aquisição e a aprendizagem são utilizadas de maneiras muito específicas” e “a aprendizagem tem apenas uma função, e esta é a de Monitor, ou editor” (KRASHEN, 1982, p. 15). Ainda segundo o Modelo Monitor, o conhecimento explícito é utilizado “apenas para fazer mudanças na forma da produção, após ela ter sido produzida pelo sistema adquirido”. Ou seja, quem produz a língua é o sistema adquiridor, e o conhecimento explícito, ou sistema aprendido, só é utilizado como um recurso em caso de falha.” (LIMA JÚNIOR, 2008, p. 52)

De acordo com a abordagem da gramática e tradução²⁰ é basicamente pelo ensino de uma língua estrangeira pela, primeira via, explicações na língua materna que se aprende uma língua estrangeira, por exemplo. Nela há três passos essenciais para a aprendizagem da língua: a memorização prévia de uma lista de palavras e suas respectivas pronúncias, o conhecimento de regras necessárias para juntar essas palavras e os exercícios de tradução e versão.

Já na abordagem dedutiva, parte-se da regra para o exemplo para ensinar uma língua estrangeira. Sejam aspectos gramaticais ou fonético/fonológicos e para isso usa-se uma taxionomia, que é a tentativa de fazer uma classificação sistemática de conceitos e noções. Pode-se também usufruir da abordagem espiral cuja premissa é o uso de expoentes lingüísticos mais simples para explicar os mais complexos.

Discussões à parte há metodólogos que estão mais interessados em uma generalização de conceitos para que se facilite o debate cada vez mais. Contudo para, alguns teóricos sugerem o termo *desenvolvimento* como palavra que abrange essas duas acepções (aquisição e aprendizagem), uma vez que para muitos o limiar que as separa é muito sutil e muito difícil de ser caracterizado em situações específicas.

A nosso ver, acreditamos que efetivamente sempre se aprende algo quando se adquire

²⁰ A abordagem da gramática e tradução é também tratada AGT.

e se adquire quando se aprende. Por outro lado, vale lembrar a diferença de sotaques entre uma língua adquirida e uma aprendida. Certamente as chances de sucesso maior estará na língua adquirida.

Quando tratamos especificamente da fonética e fonologia, há autores que discorrem sobre a diversidade de fatores que influenciam a aquisição de pronúncia. Entre eles está Brown (2002), que clama que nessa variedade, encontram-se aqueles relacionados ao desenvolvimento cognitivo, às teorias lingüísticas e às condições psicológicas e sociológicas que o indivíduo vive.

1.3.2 Língua mãe, Segunda língua e Língua estrangeira

A língua mãe é a que aprendemos quando somos nativos de determinado país e essa é a língua oficial, a que temos como a nossa primeira língua. É à partir do seu aprendizado que podemos aprender ou adquirir outras línguas.

A segunda língua pode ser aquela estudada e usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno, ou seja, uma que pertence ao cotidiano do falante, porém não é tida como oficial no país onde vive.

Já a estrangeira é aquela que a comunidade onde o falante está inserido não necessita usar a língua estudada na sala de aula para a comunicação cotidiana.

É uma questão de senso comum saber que a língua mãe tem um papel importante quando aprendemos uma língua estrangeira. Alunos estão sempre traduzindo para ou da sua língua materna e professores estão sempre pedindo que seus alunos não o façam.

1.3.3 Abordagem e Método

A abordagem é um termo abrangente que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. A abordagem supõe o uso de estratégias.

Já o método tem abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não se trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem, mas de técnicas de

aplicação desses pressupostos.

O metodólogo, por conseguinte, é a pessoa que examina, critica e/ou propõe métodos de ensino de línguas.

1.3.4 Input, Output e Monitor

Há discussões amplas no que tange à hipótese do insumo compreensível de Krashen (1982), segundo a qual “a melhor maneira, e talvez a única maneira, de ensinar a falar, de acordo com essa visão, é simplesmente providenciar *insumo* compreensível” (KRASHEN, 1982, p. 22).

Krashen e Terrel desenvolveram em 1983 um modelo básico e simplificado da performance de um falante/aprendiz adulto, como segue a seguir:

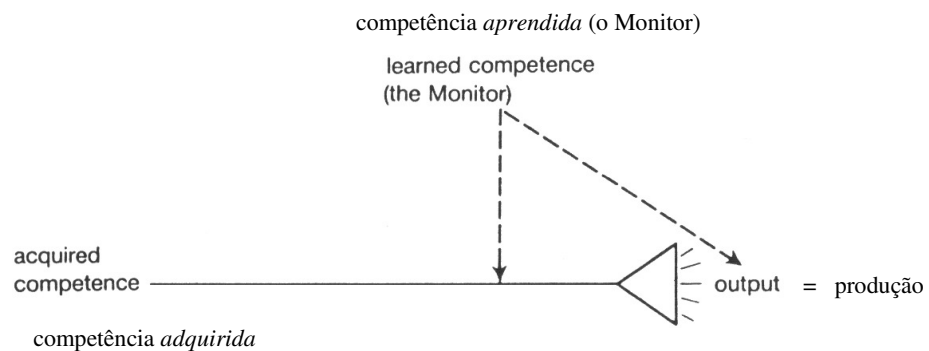


Figura 1.3: Modelo básico e simplificado da performance de um falante/aprendiz adulto²¹

De acordo com esse modelo, a competência adquirida e nomeada *competência comunicativa* sofre a interferência de um monitor e influencia a produção de discurso. O monitor é uma ferramenta utilizada para editar seu desempenho lingüístico. Ele utiliza seu conhecimento aprendido para modificar sua fala de modo que interfira em seu conhecimento adquirido.

Krashen assevera que há três condições para o uso do monitor. A primeira é que deve haver tempo suficiente para a prática, a segunda é que o foco deve ser na forma e não no

²¹ A model of adult second language performance (Krashen and Terrel, 1983).

conteúdo e a terceira é que o usuário do monitor deve conhecer a regra utilizada na estrutura. Assim sendo, se falarmos especificamente do ensino/aprendizagem de aspectos fonético/fonológicos, muito pode ser produzido e aperfeiçoado por intermédio desse veículo.

O que é de interesse nesse momento é que esse *insumo*, mencionado compreensível, é uma sugestão de tradução da palavra *input* feita por Almeida Filho e Schmitz em 1997, e será utilizada adiante nesta dissertação.

Já o *output* representará, assim, a produção propriamente dita, seja ela oral ou escrita. Dessa maneira, o que é disponibilizado ao falante/aprendiz é o que ele pode se apropriar para reforçar os alicerces do seu aprendizado.

1.3.5 Contextos para a aquisição/aprendizagem de línguas

1.3.5.1 Ensino Formal (ensino explícito em sala de aula)

O contexto formal de ensino/aprendizagem de LE se pauta basicamente no ensino explícito ou implícito das regras que regem tal estrutura da língua que está sendo aprendida em um contexto educacional. O *insumo compreensível* oferecido nesse caso é delimitado por uma série de arranjos acadêmicos, como o currículo, material didático adotado, variedade escolhida, abordagem e técnicas adotadas pelo professor.

Para Almeida Filho (2007) “aprender uma nova língua na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantém essa escola.”

1.3.5.2 Exposição Natural à Língua

A realidade natural é cerceada pela vivência cotidiana, onde o falante/aprendiz entra em contato com o *insumo compreensível* real, do dia-a-dia, sem intermédio de instrutor, material didático, regras explicitadas ou subentendidas.

Almeida Filho clama que para “a nova língua se *desestrangeirizar*, ela deve ser aprendida *para e na* comunicação sem se restringir apenas ao ‘domínio’ de suas formas e do seu

funcionamento enquanto sistema.” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 12)

1.3.6 Interlíngua

Cunhado por Selinker em 1972, o termo *interlíngua*²² é considerado um sistema lingüístico sistemático e dinâmico (SELINKER, 1972, p. 214). Ele é definido como um sistema lingüístico porque consiste de um conjunto de regras só construídas pelo falante/aprendiz conforme ele vai aprendendo a LE. O caráter sistemático se dá uma vez que usuários procuram em sua própria IL as regras nas quais se basearem para produzir o discurso que foram buscadas em sua L1.

O processo de produção da IL é gradual e dinâmico, pois o falante/aprendiz vai se aprimorando na língua aprendida e vai abandonando algumas regras de sua L1 incoerentes com a formalidade da língua-alvo. Ele também soma a essas, novas regras criadas, relê e refaz outras inconsistências e aprimora sua IL num contínuo entre a sua língua mãe e a língua-alvo.

Interlínguas contêm notadamente ‘erros’ que são causados pela interferência da língua mãe e muitos não se dão conta que uma grande quantidade que acertos feitos na interlíngua também contêm algum elemento da língua materna.

1.4 A FONÉTICA E A FONOLOGIA

Desde o início do estudo da lingüística aplicada, a comunicação oral tem se tornado um dos principais objetivos do estudo de línguas e a filosofia com que as atividades são feitas em sala de aula tem estado baseadas em estado de mudança que nos faz refletir sobre essa ênfase e importância que concedemos à oralidade.

Popularmente, o termo pronúncia foi e continua sendo associado aos conceitos de fonética e fonologia. Lembrando que a cada dia esse componente do ensino/aprendizagem da língua estrangeira moderna vem ganhando mais força e importância, se faz necessário definir alguns conceitos, conforme segue:

²² Interlíngua será doravante chamada de IL.

1.4.1 A Fonética

A fonética deve lidar com as características segmentais e suprasegmentais como ocorrem naturalmente no discurso. Ela se divide em três campos: a fonética articulatória se preocupa com a produção de sons. A auditiva como eles são percebidos e a acústica enfoca o estudo das ondas sonoras no discurso.

Convém ressaltar a existência de um campo novo menos difundido que é a Anatomia e Fisiologia do discurso que se ocupa dos órgãos que produzem a fala.

1.4.1.1 Escolha da variedade a ser ensinada em termos de produção/recepção oral

Geralmente há uma série de critérios adotados para a escolha da variedade a ser ensinada/aprendida em qualquer curso especializado no ensino de uma L2 ou LE. Ao que diz respeito a essa pesquisa, podemos afirmar que os motivos tidos como decisórios à adoção dos materiais didáticos descritos no item 2.3.2 do capítulo metodológico são:

- a vasta quantidade de material existente que foca as variedades BBC e CNN;
- a frequência mais intensificada da variedade coloquial;
- a necessidade de se contrastar a norma culta e a popular por meio do ensino dos padrões de pronúncia das variedades supracitadas.

1.4.2 A Fonologia

A fonologia (britânica), também conhecida como fonêmica (americana), estuda como os sons e a entonação do discurso são organizados em sistemas para cada língua existente. Por exemplo, como os sons podem ser combinados, as relações entre eles e como eles afetam uns aos outros. Para Davenport e Hannahs (2005), se tomarmos como exemplo a palavra ‘tlip’, a maioria dos falantes nativos de inglês concordaria que essa, claramente, não é uma palavra de sua língua.

Apesar de ser possível de pronunciar, fica evidente para os falantes de língua inglesa

que a organização sistemática dessa palavra não condiz com uma pertencente à sua língua. Ou seja, os mesmos lançaram mão de um conhecimento fonológico, na maioria das vezes inconsciente e incorporado, para eliminar tão palavra de seu repertório.

Ainda a fonologia vai se ocupar dos fonemas, ou seja, aqueles sons que trocados por outros alteram o significado das palavras contidas em pares mínimos: *feet*, *fit*; *feet* significa pés e *fit* significa encaixar, acomodar.

1.4.3 A Pronúncia

Quando se debate sobre ensino/aprendizagem de línguas, a pronúncia já foi, e tende a continuar sendo ponto controverso. Mas o que ela representa efetivamente? Nesse contexto a pronúncia “é a produção e percepção de sons de uma determinada língua com a função de atingir conteúdo em contextos de uso dessa língua”. (SEIDLHOFER, 2001, p. 56).

Os estudos sobre a pronúncia surgiram com o movimento reformista do fim do século XIX como uma disciplina pertencente à metodologia de ensino de línguas com suas teorias e princípios. Diretamente relacionado a esse movimento, houve a criação da Associação de Fonética Internacional e a subsequente adoção do Alfabeto Fonético Internacional²³ como representante máximo de um sistema acurado de transcrição de sons de qualquer língua. O IPA é universalmente aceito e largamente difundido em dicionários e materiais didáticos através do mundo.

O legado do movimento reformista gerou frutíferos papéis para o ensino de pronúncia, uma vez que muito foi desenvolvido para chegar ao patamar que hoje nos encontramos. Para se ter uma idéia, foi a partir dos anos que foi elevada ao posto de alta prioridade, tanto no método audiolingüista nos Estados Unidos, como na abordagem oral e situacional de ensino no Reino Unido.

A pronúncia foi estimada como de máxima importância como um componente fonético/fonológico da análise da língua com a lingüística estrutural. Entretanto, quando a análise transformacional prevaleceu entre os teóricos, a fonética e a fonologia foram relegadas a um papel secundário, perdendo seu status. A descrição estruturalista da língua e as visões behavioristas do ensino/aprendizagem de línguas reduziram ou até dispensaram a pronúncia

²³ Tradução de International Phonetic Alphabet (doravante chamado de IPA).

como componente básico do currículo.

Após essa fase, ainda num passado, porém mais recentemente, o ensino de pronúncia era relegado apenas ao foco de articulação de consoantes e vogais e diferenciação de pares mínimos. Nos últimos anos, o foco migrou para uma ênfase mais ampla em aspectos suprasegmentais, tais como a tonicidade e a entonação de elocuições.

Por meio do gerativismo e com o advento da *abordagem comunicativo de línguas* na sala de aula, a pronúncia ganhou mais destaque e vem sendo mais valorizada a cada dia. Ela se tornou tão aceita como necessária ao sistema lingüístico de uma nova língua e o aluno que a estuda não pode ser considerado como alguém que a domina, uma vez que ele não tenha o comando absoluto do que venha a ser a pronúncia padrão e, conseqüentemente, dos símbolos fonéticos representativos dos fonemas e sons dessa língua. O falante ideal é aquele capaz de pronunciar e falar com a competência próxima de um falante nativo, principalmente no caso de futuros professores, nossos sujeitos de pesquisa.

Amplamente difundida por Morley (1991), a visão de que “a pronúncia inteligível é um componente essencial da *competência comunicativa*” foi aceita e associada à necessidade de ensiná-la tanto no nível segmental como no suprasegmental. Assim, a ênfase se deslocou de exercícios de repetição para atividades comunicativas baseadas em interações reais, com sentido.

Entretanto, de forma prática, o ensino de pronúncia por si só tem se mostrado, por vezes, uma experiência frustrante, pois os aprendizes de uma nova língua têm de ser capazes de entender um falante nativo em condições normais de produção e não requerer de seus interlocutores um estilo especial, que o faça ser entendido.

Essa é uma questão relevante ao ensino de uma língua estrangeira como o inglês em um país como o Brasil, distante de países de língua inglesa e, por conseguinte, com poucas possibilidades de ser praticada. Dizemos isso, pois creio que além dos professores de inglês nativos brasileiros com suas limitações naturais ainda são instados por muitas escolas a facilitarem a sua fala de maneira a se fazer entender pelos alunos.

Há a necessidade, então de proporcionar melhorias ao ensino de pronúncia, para que essas dificuldades sejam minimizadas. Na opinião de Bowen (1989), uma das maneiras de se efetivamente melhorar esse ensino seria encontrar uma saída para integrar a habilidade oral de pronúncia com outros elementos de instrução. Para ele, a maioria dos professores ainda leciona fonética/fonologia como algo separado, descontextualizado e muitas vezes feito em

cinco minutos durante as aulas. Dessa maneira, os ganhos desaparecem, uma vez que quando se focaliza tão pouco e em tão pouco tempo em um só aspecto, muito pouco ou quase nada é adquirido de forma sistemática.

Talvez devamos repensar uma maneira de incorporar alguns elementos fonético/fonológicos em quaisquer segmentos da aula voltados à melhoria de pronúncia dos alunos de forma efetiva. A sugestão talvez seja contextualizar o ensino/aprendizagem de determinados sons via repetição, explicação da produção, prática e comparação e contraste desses fonemas/sons em uma conjuntura específica, mas sem descuidar do discurso como unidade maior.

Bowen sugere alguns procedimentos para exercitar pronúncia, tais como algumas técnicas de modelagem, explicação da produção do som, o contraste entre sons próximos, a comparação entre eles, a mímica e a prática continuada e repetitiva de determinados fonemas/sons.

Outra sugestão seria propiciar um insumo mais real do que ensaiado. Muito do que se vê são materiais que forcem a prática de determinadas estruturas incoerentes e/ou inapropriadas à realidade do falante/aprendiz. Deve-se propiciar o ensino/aprendizagem com o que é mais próximo à realidade de quem aprende, para que o exposto tenha um apelo real ao que se interessa em aprender.

Deve-se ter em mente que a acuidade em pronúncia varia de acordo com o tipo de tarefa que os aprendizes estão engajados e que os benefícios de exercícios de imitação dependem da aptidão do aprendiz em imitar seu modelo de pronúncia. Muito se debate sobre a melhoria da acuidade na percepção e produção de sons quando o que está em voga são atividades de ‘ouça e repita’²⁴.

Para Pennington (1996), essa prática de ouvir e repetir parece ser uma via de mão dupla, uma vez que o foco na recepção pode levar a uma melhor produção oral e a prática em produção pode gerar efeitos positivos para a recepção dos sons. Ainda, crê que tanto a imitação quanto a discriminação dos sons se posicionam em um lugar importante, pois elas podem ajudar na articulação de sons novos e podem fazer com que esses se tornem mais automáticos e rotineiros e assim, os aprendizes podem caminhar para uma prática comunicativa repleta de sentido.

²⁴ ‘Listen and repeat’ activities.

Quanto aos materiais, muitos que se autointitulam comunicativos ainda não deixam claro que a pronúncia é apenas uma parte de todo o quebra-cabeças que é atingir a *competência comunicativa* propriamente dita. Seidlhofer (SEIDLHOFER, 1995, p. 12) clama que “a pronúncia nunca é um fim em si mesma, mas é um meio de negociar significado em discurso, embebido em determinados e específicos contextos sociocultural e interpessoal”.

1.4.4 O Conhecimento Básico

Apesar de todos os seres humanos normais serem capazes de produzir um número de sons bastante grande com seu aparato vocal, o subgrupo de todos os sons possíveis para a comunicação e a distribuição dos mesmos nesse subgrupo usado para a produção de palavras, frases e orações é relativamente pequeno.

Em contraposição, as regras fonético/fonológicas de qualquer língua, além de serem inúmeras, são complexas e arbitrárias. Elas são assim adjetivadas, pois não existe razão lógica por que certos sons e sua distribuição sejam evidenciados em uma língua e não em outra. Parte da complexidade está no fato de que a pronúncia de algumas palavras ou frases específicas depende da função morfossintática e semântica em contextos diferentes.

Retomando a consideração de Goodwin (2001) que a pronúncia é a qualidade da língua que mais rapidamente identifica os falantes como nativos ou não-nativos, utilizamos essa evidência como um filtro pelo qual os outros olham e geralmente discriminam os não-nativos. Se esses últimos desconhecem as regras de pronúncia da língua que almejam falar e não atribuírem a importância necessária a esse sistema, serão relegados como falantes ininteligíveis.

O sotaque estrangeiro, tão excludente em algumas situações sociais, se tornará inevitável se os falantes/aprendizes tentarem produzir sons da nova língua enquanto mantêm o formato de suas bocas e línguas posicionado da mesma maneira que fazem com sons parecidos em sua língua mãe. Deve-se entender que um determinado som pode ser produzido corretamente pela junção apropriada de diversos elementos como a posição da língua e dos lábios, porém vale esclarecer que apesar de outras combinações diferentes por vezes produzirem sons semelhantes, a ausência de um ou outro elemento não caracteriza a correta pronúncia do som nativo buscado.

Para elucidar sobre o papel da pronúncia e sua importância enquanto contexto social cabe discorrer sobre o gráfico que segue:

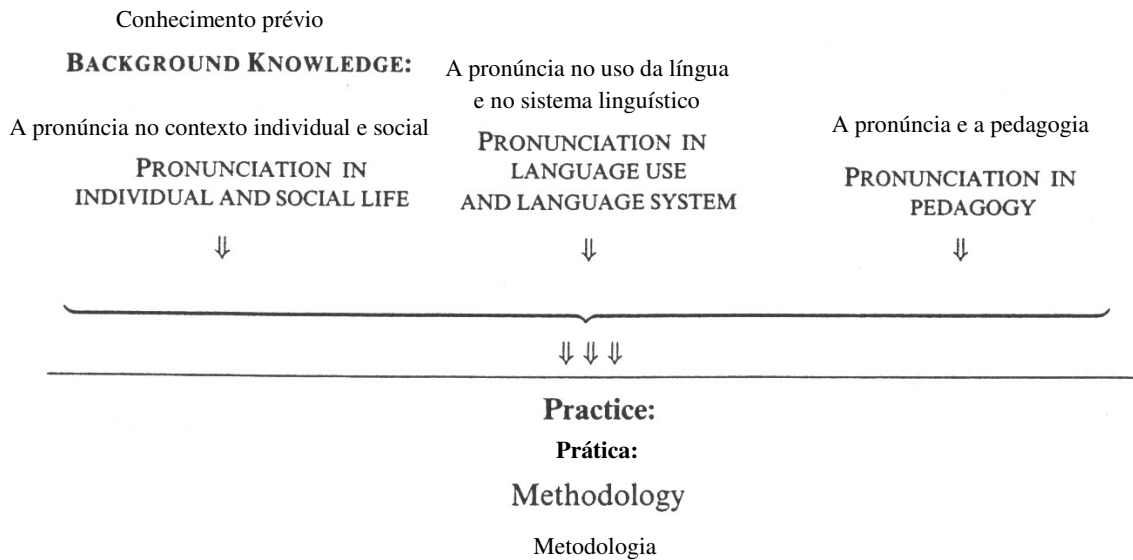


Figura 4: O papel da pronúncia²⁵

Seidlhofer afirma que os sotaques dos falantes expressam seu pertencimento à determinadas comunidades e a importância de fatores como os sócio-econômicos se tornam particularmente aparentes quando consideramos o fenômeno do não entendimento entre grupos sociais com prestígio diferente.

Isso deixa claro que a inteligibilidade, além de ser caracterizado pelo aspecto lingüístico, é geralmente perpassado por fatores econômicos e sociais.

1.4.5 Aspectos Segmentais

São as características individuais dos sons da linguagem humana. Em outras palavras, os aspectos segmentais se referem aos fonemas/sons propriamente ditos.

²⁵ Tradução livre para o modelo de Seidlhofer (2001).

1.4.6 Aspectos Suprasegmentais

Esses se referem às características do discurso conectado, aí incluída a assimilação, a elisão, a ligação, a juntura, o ritmo, as formas fracas e fortes, o acento na palavra, a distribuição do acento na elocução e a entoação.

Para Crystal, o termo suprasegmental é empregado quando nos referimos ao “efeito vocal que se estende além de mais de um segmento sonoro em uma parte do discurso, como o movimento acústico de som (pitch), acento e juntura”. (CRYSTAL, 1983, p. 337)

1.4.7 O Ensino Explícito

A pronúncia pode ser ensinada? Essa é uma pergunta que levanta pontos de argumentação. Para Brown, há argumentos contra o ensino explícito de pronúncia e eles se baseiam em duas premissas básicas: “a primeira está relacionada à hipótese do período crítico e essa afirma que é virtualmente impossível para adultos adquirir uma pronúncia próxima a de um falante nativo em uma língua estrangeira e a segunda insiste que a pronúncia é uma habilidade adquirida e enfatizar seu ensino é, no máximo, inútil e, no mínimo, maléfico.” (BROWN, 2002, p.179).

Na verdade, ele clama que muitos desses estudos dão suporte à idéia de que crianças têm vantagens em aprender a pronúncia em uma língua estrangeira, mas esses mesmos estudos falham em provar que é impossível ao adulto adquirir uma pronúncia próxima ao nativo. Na verdade, aprendizes de diferentes idades podem responder diferentemente, tanto emocional como cognitivamente, aos diferentes tipos de abordagem de ensino/aprendizagem e tipos de tarefas exigidas. Enquanto para uns atividades de imitação podem ser bem sucedidas com aprendizes jovens, alguns mais velhos podem se beneficiar como uma abordagem mais descritiva e analítica (Brown, 1992).

Lima Júnior (2008, p. 50) cita um lingüista que apóia a instrução formal. Segundo ele, Bongaerts (1999, p. 154-155) oferece suporte ao benefício da instrução em um estudo que focaliza a aquisição dos aspectos fonético/fonológicos de uma L2. Para o autor, um dos motivos de sucesso de seus participantes de pesquisa é que “todos eles receberam intenso treinamento perceptivo que focalizava sua atenção nos contrastes fonéticos sutis entre os sons

da fala da língua-alvo e da L1”. Ademais, ele afirma que os participantes que receberam mais instrução tiveram resultados melhores nesse estudo, assim como o tipo de instrução conduzida nas intervenções de sua pesquisa e desta pesquisa, através de contrastes fonético/fonológicos entre os sons do inglês e do português.

A respeito de estudos sobre a eficiência da instrução formal ou ensino explícito na sala de aula de línguas, “Long (1983) fez uma revisão da literatura sobre os principais estudos publicados sobre o tema até 1983, analisando um total de 11 publicações. Sua conclusão geral é de que “existe evidência considerável para indicar que a instrução de L2 faz, sim, diferença” (LONG, 1983, p. 374).” (LIMA JÚNIOR, 2008, p. 50).

1.4.8 As Abordagens de Ensino da Pronúncia

1.4.8.1 A Abordagem Intuitivo-imitativa

Essa abordagem depende da habilidade do falante/aprendiz em escutar e imitar as características fonético/fonológicas da língua-alvo sem a intervenção de nenhuma informação explícita. Segundo Kelly (1969), antes do final do século XIX somente essa abordagem era usada, ocasionalmente suplementada pela visão impressionista (e geralmente foneticamente não acurada) do professor ou do autor do material didático adotado. Essa visão fora julgada impressionista, uma vez que as observações eram baseadas na ortografia.

Essa abordagem depende da disponibilidade de bons modelos para se tomar como base para a repetição e nesse aspecto muito foi desenvolvido, pois anos atrás havia apenas fitas e discos de baixa qualidade sonora e hoje há CDs e até DVDs com alta definição de som específicos para tal prática.

1.4.8.2 A Abordagem Lingüístico-analítica

Ao contrário da abordagem intuitivo-imitativa, a lingüístico-analítica utiliza informação como o alfabeto fonético internacional, descrições articulatórias, gráficos com tabelas do aparato vocal, informação contrastiva e outros recursos para dar base às práticas

auditivas, de imitação e produção. Ela explicitamente informa ao falante/aprendiz o que acontece para se produzir tal fonema e enfoca nas características fonético/fonológicas da língua-alvo a ser aprendida.

Essa abordagem foi desenvolvida para complementar o ensino de pronúncia e não para substituir a abordagem anterior. Muito do que se vê como prática de ensino nos dias atuais foi resultado de uma ou de ambas as abordagens interconectadas.

1.4.9 Fatores que Influenciam na Aprendizagem de Pronúncia

É senso comum dizer, de forma genérica, que há fatores que influenciam na aprendizagem da pronúncia, mas quais são esses fatores? Kenworthy (1987, p. 4-8) debate sobre as variáveis que parecem impedir ou melhorar a pronúncia em inglês. São elas:

1.4.9.1 A Língua Nativa do Falante/Aprendiz

A interferência de padrões da língua mãe geralmente é mais sistemática, constante e persistente na pronúncia e na detecção de um sotaque estrangeiro, uma vez que se soubermos o sistema lingüístico e sonoro da língua-alvo mais fácil se torna a identificação, antecipação de problemas e até o entendimento da fonte do erro.

1.4.9.2 A Idade do Falante/Aprendiz

Quanto mais cedo o falante/aprendiz começa o processo de aquisição ou aprendizagem de língua alvo, melhor será a pronúncia do mesmo. “Na realidade, o domínio completo do inglês antes dos 12 anos de idade geralmente resulta em discurso sem sotaque estrangeiro, enquanto a aquisição depois dos 15 anos garante algum grau de sotaque.” (CELCE-MURCIA, BRINTON, e GOODWIN, 1996, p. 137).

1.4.9.3 A Exposição do Falante/Aprendiz à Língua-alvo

A exposição pode se referir tanto à duração como intensidade de exposição em relação ao tempo. É senso comum dizer que quanto mais tempo aprendendo a língua falada, melhor será a pronúncia. Pode-se referir também à qualidade, pois diz-se que quanto melhores os modelos de pronúncia e as explicações sobre o sistema sonoro da língua inglesa, melhor será o progresso na fala.

1.4.9.4 A Habilidade Inata do Falante/Aprendiz

Estudiosos acreditam que algumas pessoas simplesmente tem mais habilidade na aptidão de imitar e produzir sons e padrões sonoros que são novos para eles. Crê-se que esse falantes/aprendizes terão uma pronúncia mais acurada que aqueles com menos habilidade inata.

1.4.9.5 A Atitude do Falante/Aprendiz e seu Senso de Identidade

Outra variável que influencia a aprendizagem da língua-alvo é a atitude do falante/aprendiz em relação à ela. Quanto mais motivado, melhor será a sua pronúncia. Assim como os motivados, aprendizes com personalidade e senso de identidade forte tendem a produzir mais proximamente a falantes nativos.

1.4.9.6 A Motivação do Falante/Aprendiz e sua Preocupação com a Pronúncia Correta

Para Kenworthy, o fator de maior importância e que mais influencia na instrução da pronúncia é a motivação interna o falante /aprendiz. Quanto mais forte for a motivação para melhorar e se o investimento de tempo e esforço for genuíno e grande, haverá melhoria considerável na aprendizagem.

1.4.10 Transferência X Interferência

1.4.10.1 Transferência

A transferência lingüística é a influência de uma língua na aprendizagem de outra, segunda ou estrangeira. A transferência pode fazer com que se aprenda mais facilmente e pode ocorrer tanto na língua mãe como também na língua alvo. Como exemplo, temos as palavras derivadas do latim como *desist* e *desistir*, *cordial* e *cordial*, *celebrate* e *celebrar* entre muitos outros exemplos, que têm o mesmo significado nas línguas inglesa e portuguesa.

O mesmo pode ser dito quanto a aspectos fonético/fonológicos, uma vez que quando há sons e/ou fonemas existentes na língua mãe e alvo muito mais fácil é o aprendizado de palavras que possuem esses sons e/ou fonemas.

Apesar de Tarone sugerir que existe uma tendência universal em aquisição/aprendizagem de línguas para reduzir formas, “a transferência é somente uma parte – e geralmente uma parte pequena – da influência na interlíngua fonológica” (TARONE, 1978, p.15) que produzimos.

Há fatores como generalização de regras, aproximação e escolha pelo de uso de determinados sons ou estruturas que são muito mais preocupantes e têm maior importância, porém, cabe explicitar formas de interferência como meio de pontuar o que pode prejudicar o desempenho oral de um falante/aprendiz de uma língua estrangeira.

Há duas formas de transferência interlingüística que se mostram como grandes caracterizadoras das produções dos aprendizes e que são necessariamente diferentes da forma alvo: a transferência dos padrões do sistema fonético/fonológico da L1 para a LE e a transferência dos padrões de correspondência entre grafema e som da L1 para a L2/LE.

Quando Richards, Platt e Platt (1992) discorrem acerca da transferência, deixam claro que para eles esse conceito se realiza quando o falante/aprendiz carrega um determinado comportamento aprendido de uma situação para a outra. Eles ainda classificam a transferência como positiva e negativa. Na positiva a aprendizagem em uma situação específica ajuda ou facilita uma outra situação posterior em que se aprende. Já na negativa, a aprendizagem interfere na correta aprendizagem de determinada situação ou contexto, preferentemente denominada, *interferência*.

1.4.10.2 Interferência

A interferência (também chamada de transferência negativa), por sua vez, é o uso de padrões ou regras da língua nativa que levam a erros ou formas inapropriadas da língua alvo. Um exemplo disso seria um aluno brasileiro traduzindo a construção *'I have already read this book'* dessa maneira: 'Eu já tenho lido esse livro'. Na verdade o trecho deveria ser traduzido como 'Eu estive na Europa', uma vez que essa seria a correspondência mais acurada.

O mesmo acontece no nível fonético/fonológico. A interferência do conhecimento grafo-fônico-fonológico da L1 para a L2/LE não é apenas a diferença entre sistemas fonológicos que subjaz à interferência durante a recodificação leitora, mas também os princípios dos sistemas alfabéticos da língua-fonte e da língua-alvo.

Ainda que o português e o inglês façam uso do mesmo sistema alfabético latino, a relação entre a forma gráfica e a produção de sons da língua é diferente em cada um desses sistemas. A interferência grafo-fônico-fonológica representaria, justamente, a tendência, durante a fala ou a leitura oral em L2/LE, de atribuir aos grafemas que compõem as palavras da L2/LE a mesma ativação grafo-fônico-fonológica que tais grafemas reforçariam durante a fala ou a leitura oral em L1.

A maior ocorrência de erros seria então associada a estruturas mais difíceis do ponto de vista auditivo-articulatório e que são menos frequentes e as mais marcadas na língua alvo. Essas são tidas como frágeis e, portanto, mais suscetíveis a mudanças devido ao apego aos grafemas, como é o caso da palavra *hot*, que é frequentemente pronunciada [hɔt] ao invés do padrão de pronúncia [hɑ:t] da variedade CNN.

Assim, diz-se que as manifestações fonético/fonológicas que se distanciam das formas tidas como alvo podem ser decorrentes tanto da interferência do padrão fonético/fonológico do português brasileiro, como também de uma tendência, dos sujeitos em questão, de transferir os padrões de correspondência existente entre as letras e os sons do português para o inglês. Porém a correspondência grafo-fônico-fonológica no inglês é menos consistente que no português.

1.5 INCONSISTÊNCIAS EM TRANSCRIÇÕES FONÉTICO/FONOLÓGICAS

1.5.1 *Variedades*

Crystal define *variedade* como um termo usado pela sociolinguística e estilística para se “referir a qualquer sistema de expressão linguística onde seu uso seja governado por variáveis situacionais.” Ele acrescenta que em alguns casos a distinção situacional de uma língua pode ser facilmente constatada, como em variedades regionais e ocupacionais. Há ainda a descrição de quais seriam essas variedades, como o ‘inglês de Londres’ ou o ‘inglês religioso’. Ainda há variedades relacionadas à distinção de classes sociais, idade e até sexo. Nessa pesquisa adotamos o termo *variedade* com uma definição restritiva: como um tipo de linguagem distintiva em contextos situacionais específicos.

1.5.2 *CNN X BBC*

A variedade CNN é tida como o padrão de fala mais difundido mundialmente como ‘*American English*’. É a padronização da rede de televisão americana *Cable News Network News Reader*. Já a BBC representa a variedade falada pela *British Broadcasting Company*, ou seja, o padrão de pronúncia britânico ou ‘*British English*’.

1.5.3 *Inconsistências*

Apesar do valor inquestionável do IPA, com seus símbolos que representam e servem de ‘moldura referencial’ para ler, produzir e entender qualquer som da fala humana parece que tal meio ainda não recebeu a atenção devida.

Chauvet (2000, p.13) considera a básica e inegável associação e condicionamento entre a representação visual da forma escrita de qualquer língua e a forma que essa representação deve ser lida, pronunciada e percebida. Ele assevera que existe um ‘pairing’ consistente entre símbolos e a forma como eles são pronunciados e o princípio por trás desse ‘pairing’ deve ser mais relacionado a registros fonético/fonológicos.

Praticamente todos os livros escritos na Grã Bretanha e em outros lugares que lidam com *pronúncia padrão* ('Received Pronunciation' – RP, hoje mais conhecida como a variedade BBC) adotam um grupo de símbolos para as suas vogais que apresentam repetições equivocadas e são desnecessariamente confusas pra aprendizes não-nativos. Como exemplo, o [ʌ] em cut [kʌt] e o ʌ em kite [kaɪt], onde embora a região de produção seja a mesma na vogal simples e no ditongo, há mudança de i.e. [ʌ] [a].

O 'set' inicial composto por cinco vogais longas e cinco curtas 'respectivas' mostra as diferenças encontradas em termos de qualidade (posição relativa da língua) representada pela alteração da forma dos símbolos e quantidade (tamanho e duração) representada pela presença ou ausência de dois pontos. Como exemplo, temos leave [li:v] e live [lɪv].

Para ilustrar essas inconsistências, segue a representação das doze vogais representadas na tabela adaptada abaixo:

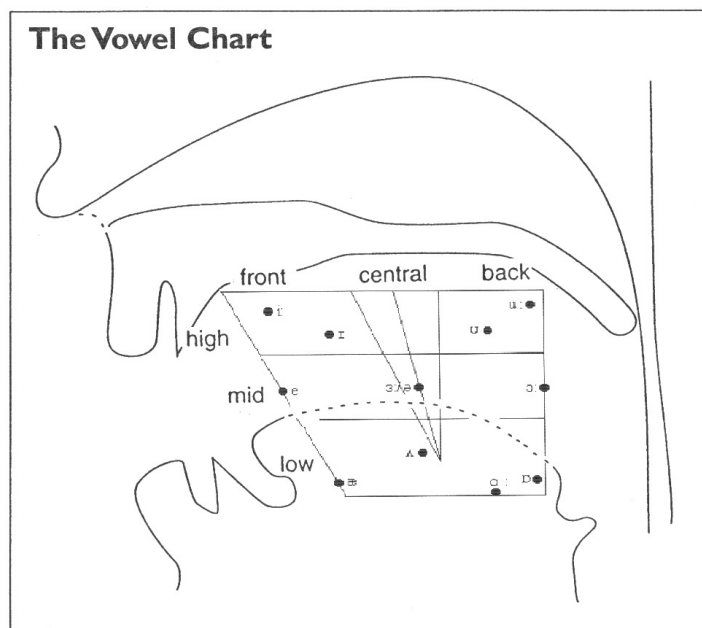


Figura 1.5: Tabela de posição da articulação das vogais: carta quadrilátera ²⁶

Entretanto, o mesmo autor esclarece que há problemas de transcrição segmental e esses começam com as vogais curtas, mas precisamente os 'shwas' [ə] (curto e longo). Se uma análise for feita para tornar claras as possíveis produções ('realisations') dentro da CNN, pode-se notar que os dois fonemas mostram uma região central comum de *overlapping* de

²⁶ Adaptação da tabela de posição da articulação das vogais (Chauvet, 2000).

produção que poderia possivelmente justificar a redução para um só símbolo, em vez de dois com a mesma qualidade; i.e. ao invés de [ɜ:] e [ə] deveria ser tão somente [ə] e [ə:].

Após demonstrar, por meio de gráficos, que existe diferença em representação dos símbolos para fonemas/sons aparentemente muito semelhantes, considera-se que se há similaridade de qualidade entre duas vogais, não há razão aparente para apresentar um símbolo novo para a primeira vogal do ditongo.

A sugestão seria representar o ditongo pela proximidade do primeiro elemento com a vogal definida primeiramente como curta [ʌ]. O ditongo [aɪ], por exemplo, gera alguma discussão, uma vez que um novo símbolo é introduzido e aparentemente não é justificável. Há uma sobreposição de posições e não há a necessidade de haver dois símbolos diferentes mais uma vez.

Os tritongos, por sua vez, corroboram a teoria de seqüência da série completa. Se não deve haver mudança para o primeiro fonema do ditongo, o mesmo deve acontecer com o tritongo. Por exemplo, [ʌɪə] ao invés de [aɪə] (liar).

Para Gimson (1989), os tritongos são somente uma extensão dos ditongos. É difícil, portanto, entender por que um novo primeiro elemento é introduzido agora, uma vez que a mudança implicaria, necessariamente, numa mudança de som, que não parece ser o caso em tritongos.

Se for estabelecida uma convenção através do IPA que prevê uma relação consistente entre som e o símbolo que o represente, não há por que não se seguir esta norma sob o risco de vermos transformados acontecer com os símbolos fonético/fonológicos o que hoje acontece com os grafemas. Como exemplo, teríamos, hoje, do ponto de vista sincrônico, o *s*, *ss*, *ç*, *z*, *x*, que na verdade representam apenas [s] e [z].

CAPÍTULO 2

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Esse capítulo visa a lidar com os procedimentos que nortearam e foram adotados nessa pesquisa qualitativa de estudo de caso com base etnográfica. Para tanto, tomamos como base uma turma de 24 alunos de uma disciplina de graduação de uma universidade pública brasileira. O projeto de pesquisa se iniciou em agosto de 2007 e foi finalizado em dezembro desse mesmo ano. Levamos em consideração o background dos alunos, o espaço físico utilizado por eles, as observações das aulas, as notas de campo, as gravações feitas, os questionários respondidos pelos alunos e ainda as entrevistas gravadas com os mesmos e com o professor.

2.1 A NATUREZA DA PESQUISA

2.1.1 Pesquisa Qualitativa

A discussão sobre o paradigma qualitativo teve origem no século XIX, quando o positivismo começou a ser questionado. Segundo André (1995), o questionamento se fez quando se julgou que os mesmos procedimentos de medição utilizados nas ciências físicas e naturais poderiam ser aplicados aos estudos sociais e humanos.

Assim, essa abordagem qualitativa, surgiu para se contrapor ao movimento quantitativo. Denzin e Lincoln (2006) caracterizam essa pesquisa como “naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (LIMA JÚNIOR, p.65).

A modernidade trouxe essa tendência do pesquisador se colocar no meio da cena vivenciada, se tornando parte de todo o processo, escrevendo o enredo do que é observado.

2.1.2 Pesquisa Aplicada

Esse rótulo surgiu quando as ciências tradicionais migraram dos laboratórios para fora deles de forma prática. As aplicações do que vinha sendo investigado começaram então a fazer sentido fora do seu ambiente de experimentação.

Assim, o termo ‘aplicada’ veio a ser utilizado para resolver problemas efetivos, concretos. Se partirmos do conceito da própria Linguística Aplicada, essa pesquisa foca especificamente a resolução de conflitos, que está associada à aplicação da teoria.

Partindo, portanto dessa discussão, podemos prosseguir para a pesquisa propriamente dita, que trata de questões práticas sobre o ensino e aprendizagem da pronúncia do inglês, enfatizando o ensino da fonologia do inglês para brasileiros.

2.2 O ESTUDO DE CASO

Com o propósito de responder às perguntas de pesquisa expostas no item “A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO” da introdução deste trabalho, coletamos dados a fim de adequarmos uma metodologia científica que abrangesse técnicas e práticas que validassem esse processo. Destarte, cabe fazermos uma exposição de algumas teorias que corroborassem com a escolha do estudo de caso como estratégia de pesquisa, como definiu Yin (1994).

Segundo Denzin e Lincoln (2005), historicamente falando, sucessivas foram as escolas de teorização epistemológica que perpassaram todos os momentos da pesquisa qualitativa. Para esses autores, o pesquisador se tornou uma espécie de *bricoleur*, aquele que se caracteriza como o que executa um trabalho de pesquisa usando meios e expedientes que denunciam a ausência de um plano preconcebido e se afastam dos processos e normas adotadas por uma determinada diretriz. Atualmente, esse é o papel do pesquisador, complexo e multifacetado, papel que interage com as diversas ciências em busca de um denominador comum.

Assim, é de fundamental importância que tragamos para a pesquisa em ciência social o fator humano bem caracterizado, buscando compreender e representar todas as faces desse

processo no estudo de caso escolhido. Na contemporaneidade que vivenciamos é essencial que estabeleçamos conceitos para cada tópico a ser descrito como preconiza Yin¹ (1994) que clama o estudo de caso dever ser “uma forma de investigar um tópico empírico seguindo uma série de procedimentos”.

Para Stake (1995) o estudo de caso é uma escolha do que vai ser estudado. Não importa que método se utilize, o que o caracteriza é escolher o que se vai estudar. Assim também é para Nunan (1992), que assevera ser o estudo de caso uma modalidade de pesquisa que pode focar a investigação envolvendo um aprendiz, um grupo de aprendizes e até mesmo, uma sala de aula. Ou seja, há a investigação de uma única instância num contexto que só nela ocorre. Já André (1995) prevê que essa metodologia se constitua num “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e dinamismo próprios, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão” e ainda destaca o potencial diagnóstico do estudo de caso.

No livro de Brown e Rodgers (2002) há a sugestão de que a pesquisa qualitativa em forma de estudo de caso seja constituída de um intenso estudo do *background*, condição atual, e interações do ambiente de uma dada unidade social. Eles também destacam que essa metodologia possui uma natureza fortuita ou casual, onde o pesquisador se põe constantemente em contato com o inusitado, com o imprevisto.

Resumindo, pode-se julgar que o estudo de caso é “a investigação de uma instância em ação num contexto específico, com a análise de suas nuances e a consideração dos vários aspectos que interagem no seu funcionamento”. (Neder Neto, 2000). Por conseguinte, as orientações metodológicas que se seguem estão, portanto, comprometidas com trazer à tona detalhes do ponto de vista não só do pesquisador/observador, mas também dos próprios sujeitos/participantes do estudo de caso no contexto específico que ocorre.

2.3 O PROJETO DE PESQUISA

A escolha do estudo de caso como metodologia ideal para esse projeto se deu em função do contexto, do foco das observações, da coleta e da interpretação dos dados.

O projeto de pesquisa em voga contextualiza o efeito do ensino-aprendizagem de símbolos fonéticos em nível superior em uma dada universidade pública brasileira. Na suposta busca pela melhoria na formação profissional do estudante de graduação em Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade de Brasília através do ensino, uso e fixação dos símbolos fonéticos para a Língua Inglesa, surge a ânsia pela avaliação da disciplina *Fonética e Fonologia do Inglês I*. Apesar dessa disciplina ser obrigatória para graduandos em Letras, a turma observada nesse estudo de caso é composta por 24 alunos cursando tanto Licenciatura em Letras-Inglês como Bacharelado em Tradução, sendo que os últimos cursam a matéria como matéria optativo-obrigatória.

A pesquisa foi subdividida em tarefas e são detalhadas na próxima sessão.

2.3.1 Gravações em Áudio

As gravações foram divididas em duas categorias, iniciais e finais.

2.3.1.1. Iniciais

Feitas no início do semestre, no laboratório de línguas da Universidade de Brasília, numa situação pré-aprendizagem dos símbolos fonéticos, seguindo como roteiro de leitura o texto “About Books”, retirado do livro *Improve your Pronunciation* e constante no *apêndice A* desse trabalho. Essas gravações foram feitas em cabines individuais e foram salvas como arquivos em formato mp3, disponibilizados aos participantes pela pesquisadora em questão.

2.3.1.2. *Finais*

Feitas ao término do semestre letivo nas mesmas condições descritas acima nas gravações iniciais, porém numa situação pós-aprendizagem/fixação dos símbolos fonéticos. Também foram gravadas em mp3 e estão disponíveis da mesma maneira.

2.3.2 Questionários

Os questionários foram estruturados de forma semi-aberta, estruturada e direcionada aos participantes da pesquisa da disciplina *Fonética e Fonologia do Inglês I*. Relembramos que os participantes são alunos de graduação e o foco era nos certificar sobre o *background* dos mesmos, seja acadêmica como profissionalmente.

O questionário destinado aos alunos encontra-se anexado a esse trabalho no *apêndice E*

2.3.3 Observações em sala de aula

As observações foram reproduzidas e representadas como notas de campo, feitas em diversas intervenções da pesquisadora ao longo do semestre letivo, por meio de observações das aulas presenciais. Alguns comentários feitos pela pesquisadora serão explicitamente citados ao longo do corpo dessa dissertação, sempre que acharmos necessário expressar algum ponto-de-vista analisado durante as aulas presenciais.

2.3.4 Entrevistas

As entrevistas foram feitas com o objetivo de observar o modo de ver de quem se encontra dentro do contexto pesquisado, ou seja, de levar em consideração uma postura êmica (Fetterman, 1998), as entrevistas foram realizadas de forma semi-estruturada, seguindo um roteiro de tópicos pré-selecionados como clamam Rosa e Arnoldi (2006) e como pode ser visto nos *apêndices F e G*.

As questões perguntadas foram “formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre” o tema apresentado (ROSA e ARNOLDI, 2006).

As gravações, questionários e observações do projeto iniciaram-se em agosto do ano de 2007 e encerraram-se em dezembro do mesmo ano, e as entrevistas foram feitas nesse período e se estenderam pelo primeiro semestre de 2008, devido à dificuldade de combinar horários entre participantes e pesquisadora. Houve a necessidade de se estipular prazos para as gravações (iniciais e finais), uma vez que a idéia inicial seria julgar em que medida o uso e ensino intensivos de símbolos ajudariam o aluno no seu desenvolvimento enquanto falante e ouvinte de inglês como língua estrangeira.

2.4 O CENÁRIO DA PESQUISA

O cenário focado nessa pesquisa foi motivado pela própria experiência da pesquisadora como ex-aluna de graduação em Letras-Inglês, quando observamos, de maneira informal, o seu progresso nas habilidades orais como aprendiz e usuário de inglês como língua estrangeira e também como instrutor da língua inglesa na época. Esse estímulo inicial nos fez entrevistar ainda colegas de graduação na mesma área para coletar suas impressões. Mesmo, informalmente, descobrimos que entre 90 a 100% dos colegas da pesquisadora também tiveram a mesma impressão em relação à disciplina. Quase a totalidade de seus companheiros de graduação acreditavam em um amadurecimento e progresso notáveis a partir do conhecimento e uso de símbolos fonético/fonológicos com conseqüente melhoria na produção e recepção do discurso em língua inglesa.

Vale também enfatizar o interesse, apoio e o “abraço à causa” dos participantes da pesquisa. Iniciamos a pesquisa indo pessoalmente à sala de aula onde estavam sendo ministradas as aulas teóricas da disciplina e conversamos abertamente os alunos/participantes a respeito do nosso interesse e dedicação ao projeto. Fomos recebidos de maneira calorosa e logo sentimos intensa vontade também por parte dos alunos de participar da pesquisa. O início do projeto passou a depender tão somente da combinação dos melhores dias e horários para o uso do laboratório de línguas.

2.4.1 O Local e Duração da Pesquisa

A pesquisa foi realizada nas dependências da Universidade de Brasília, mais especificamente no Laboratório de Línguas da UnB, onde foram gravados diálogos em áudio e feitas as entrevistas. Foi utilizada uma sala de aula pelo professor (doravante P1) para lecionar a parte teórica da disciplina e onde procedemos às observações e notas de campo.

Fomos autorizados pelo professor da disciplina e pelos participantes a frequentar quantas aulas fossem necessárias para a conclusão de nossa pesquisa e o termo de aceitação do uso do material gravado se encontra em anexo no *apêndice H*. Como mencionado, as gravações em áudio em formato mp3 para o projeto foram iniciadas em agosto de 2007 e finalizadas em dezembro do mesmo ano.

2.4.2 O Programa e o Material Didático

O currículo da disciplina Fonética e Fonologia do Inglês se constituiu de uma carga horária semestral de 60 horas, incluindo-se nessas horas avaliações de rendimento. Essas horas são divididas em dois encontros semanais de uma 1 hora e 40 minutos cada. Cem por cento das aulas foram presenciais, mas uma dada porcentagem de aulas foi destinada apenas à prática de leitura de diálogos utilizando-se símbolos fonético/fonológicos que figuram lado a lado com a respectiva ortografia.

Três livros e um artigo são adotados nesse curso. Todos visam ao ensino e prática dos símbolos fonético/fonológicos em Língua Inglesa, nas variedades BBC e CNN. Os livros utilizados foram do autor britânico Peter Roach, intitulado *English Phonetics and Phonology: A Practical Course* e os outros livros são próprio professor Gilberto Antunes Chauvet, intitulados *Improve your Pronunciation*.

As gravações foram duas e feitas com o material do *Improve your Pronunciation*. O diálogo *About books*, escolhido *ad hoc* em anexo (*apêndice B*), foi lido e gravado em formato mp3 por cada aluno duas vezes, no início e ao término do semestre. Essas leituras foram gravadas por um técnico no Laboratório de Línguas da Universidade de Brasília e foram

transformadas em arquivos em mp3 facilmente reproduzidas em qualquer computador. O objetivo era cotejar a gravação inicial no começo do curso e ao final e verificar que mudanças houve, se alguma, nos dois estágios.

2.4.3 Os participantes da pesquisa

Como mencionado anteriormente, os participantes da pesquisa são alunos de graduação na Universidade e com idades entre 18 e 24 anos. O *background* dos mesmos é bastante variado. Alguns participantes possuíam anos de estudo e outros até vivência fora do país, mas também houve alunos que nunca haviam tido qualquer tipo de treinamento fora da escola regular e muito menos conhecimento prévio dos símbolos fonético/fonológicos.

Essas informações pessoais sobre vivência e aprendizagem de Inglês fora da escola regular foram obtidas através das entrevistas citadas no início desse capítulo, na seção 2.3.4 *Entrevistas* e ainda questionários onde os estudantes responderam questões diretas sobre anos de entrada e saída da escola regular privada ou pública de cursos públicos ou livres. Ainda responderam sobre a variedade de inglês que julgavam falar e a quantidade de horas que poderiam ser dedicadas ao estudo e aplicação dos símbolos fonético/fonéticos (*apêndice E*).

O contato com os participantes se deu pessoalmente. Em seguida buscamos saber se poderia manter uma comunicação com os mesmos por meio de ambiente virtual para a marcação de entrevistas e gravações. Todos foram muito solícitos e combinamos que esse seria nosso meio de comunicação mais freqüente dali em diante.

Assim tivemos livre acesso aos alunos, que nos deixaram muito à vontade para nós os encontrássemos a qualquer momento quando precisássemos deles. Como retribuição pela boa vontade e solicitude de todos, deixei a disposição dos mesmos os arquivos de leitura (chamados de gravações iniciais e finais) para cada aluno participante dessa pesquisa como forma de eles se ouvirem e avaliarem o que julgarem merecer tal melhoria, se assim interessassem.

2.4.4 A Coleta de Dados

Segue a descrição dos métodos que utilizamos para obter dados importantes às conclusões dessa pesquisa.

2.4.4.1 Gravações Iniciais

A primeira leitura foi gravada em áudio e feita no dia 30 de agosto de 2007. Cada aluno utilizou uma cabine de gravação individual e o texto *About Books*. Esse foi gravado por eles com a nossa supervisão e a do próprio técnico responsável pelo Laboratório de Línguas da Universidade de Brasília naquela época. Os participantes tiveram a possibilidade de repetir as gravações se não as aprovassem e ainda refazê-las se assim desejassem.

Havia duas instruções que diziam respeito aos procedimentos para a gravação previamente explicados: falar seus nomes antes de começar as leituras e se basear apenas no texto ortográfico e não utilizar os símbolos fonético/fonológicos se já houvesse conhecimento prévio dos mesmos.

2.4.4.2 Gravações Finais

A segunda leitura ocorreu em 13 de dezembro de 2007. As gravações seguiram os mesmos procedimentos técnicos e foram supervisionadas pelas mesmas pessoas: a pesquisadora e o técnico do laboratório. A única diferença em relação às gravações iniciais foi a utilização dos símbolos fonético/fonológicos como subsídios para a melhor pronúncia e leitura a partir tão-somente dos mesmos.

2.5 ENTREVISTAS

As entrevistas foram feitas ao longo de todo o 2º semestre letivo de 2007. Conversamos com cada um dos participantes e agendamos alguns dias em que o laboratório estivesse disponível para que nós pudéssemos gravar as entrevistas.

Entre outros quesitos, solicitei aos estudantes que expressassem sentimentos e percepções quanto ao assunto ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e mais especificamente ao ensino de fonética e fonologia na universidade. Também os entrevistei quanto a lembranças de momentos-chave em seu aprendizado como alunos. Questionei sobre satisfações e insatisfações, estímulos e fracassos nesse processo e ainda outros fatores que os ajudam e/ou dificultam seu aprendizado, como futuros professores de língua inglesa ou tradutores dessa língua.

A transcrição das entrevistas dos sete alunos escolhidos como amostra significativa de todo esse processo de avaliação dos símbolos fonético/fonológicos pode ser conferida no *apêndice G* dessa dissertação.

2.6 OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

Com a devida orientação do professor regente da disciplina, assistimos algumas aulas da matéria onde foram feitas anotações relevantes à compreensão do processo de ensino/aprendizagem de símbolos fonéticos em nível superior. As notas dialogarão com o texto teórico servindo de embasamento para o melhor entendimento de como foi o semestre.

2.6.1 Notas de Campo

Citadas na anteriormente, as notas de campo são mais uma ferramenta para se avaliar todas as técnicas e procedimentos utilizados pelo professor e etapas vivenciadas pelos alunos/participantes dessa pesquisa. As notas também podem ser prova documental das

atitudes dos participantes e ainda material de citação e consulta para validar dados e podem ser mencionadas a qualquer momento, se a pesquisadora assim achar pertinente.

2.7 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados será somente efetivada no próximo capítulo e apenas depois da avaliação de todas as etapas do projeto. Houve uma transcrição das entrevistas, como mencionamos antes, assim como a comparação das gravações iniciais e finais dos sete participantes selecionados como amostra significativa dessa pesquisa. Fizemos, ainda, as devidas triangulações de dados e do que mais foi necessário para analisar de forma pormenorizada aspectos fundamentais à conclusão desse projeto.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DADOS

3 ANÁLISE DE DADOS

Esse capítulo, em que apresentamos a discussão e os resultados da análise de dados, está dividido em três partes. Na primeira, faremos observações gerais quanto à percepção dos alunos em relação ao ensino/aprendizagem de símbolos fonético/fonológicos. Na segunda parte, observaremos o *background* dos participantes, enfocando sete dos vinte e quatro entrevistados. Na terceira parte, discutiremos e analisaremos as gravações iniciais e finais e ainda a evolução de cada um dos sete participantes selecionados em relação ao que foi observado em sala de aula e nos arquivos mp3.

3.1 OBSERVAÇÕES GERAIS

Uma das funções dos dados colhidos foi evidenciar a diversidade de saberes que há dentro de uma sala de aula. Digo saberes no sentido da complexidade que cada ser humano traz como conhecimento. No caso dessa pesquisa, um dado relevante e fundamental à avaliação da importância do ensino e aprendizagem dos símbolos fonético/fonológicos são as menções destinadas aos participantes ao final do semestre letivo.

Após uma observação pormenorizada quanto à quantidade e qualidade das menções, observamos que a turma participante desta pesquisa é composta por oito homens e dezesseis mulheres. Como mostrado na figura 3.1 que se segue, os nove participantes, que tiraram nota máxima (SS), são mulheres. Nas menções medianas (MS), um deles é mulher e o outro homem. Em MM, menção subsequente, há apenas duas mulheres e três homens. Nas três menções MI restantes há duas mulheres e um homem. Entre todos os participantes, escolhemos sete para se dar foco por se tratarem de uma amostra considerável e abrangente de análise do que buscamos comprovar com essa pesquisa.

Dos sete indivíduos selecionados os seguintes tiveram menção SS: Joana D'ark, Monique Sato e Maria Júlia Filha; Ítalo Parente obteve média MS; Kelly Julliane e Leônidas Schimit receberam menções MM e Andreas Kisser, menção MI. Guardada a privacidade dos mesmos, todos os nomes utilizados para os participantes são fictícios e criados pela pesquisadora.

Abaixo, o gráfico que ilustra a quantidade de alunos por menção, como pode ainda ser confirmado no *apêndice I*.

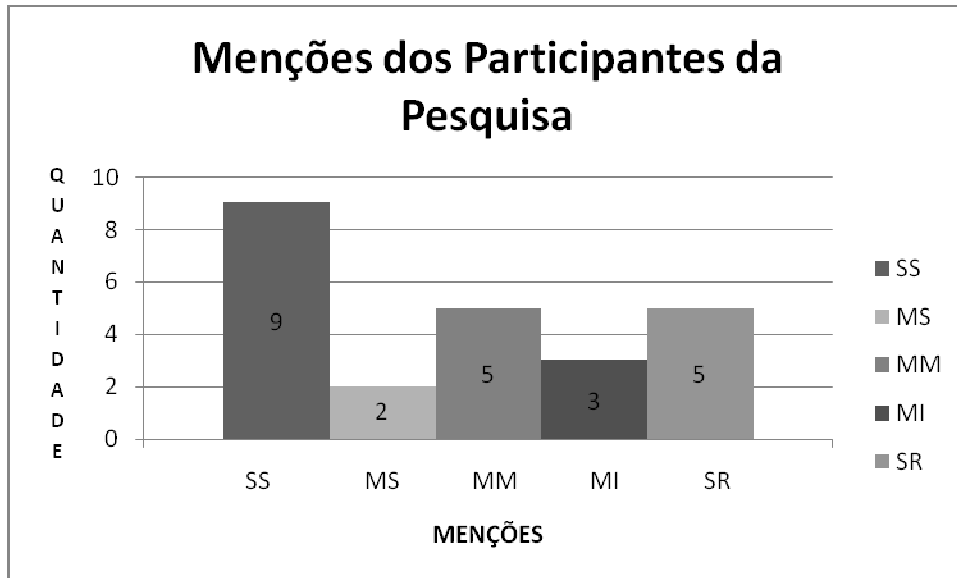


Figura 3.1: Gráfico de menções dos participantes da pesquisa

Observamos, ainda, que dos nove participantes que obtiveram menção SS, sete deles estiveram presentes a todas as aulas presenciais, obtendo 0% de faltas. Porém duas participantes, Luciana e Joana D'ark obtiveram um percentual de 3% de faltas, apesar da mesma menção.

No que diz respeito apenas aos dois com menção MS, Ítalo teve 10% de faltas e Lucimar teve 6%. Embora Kelly, Leônidas, Maria Clara e Otto tenham estado presentes a todas as aulas, os mesmos obtiveram menção MM, juntamente com Antônio Carlos, que teve um índice de 13% de faltas.

No que tange aos MIs, houve percentuais muito discrepantes. Andreas foi o participante que mais esteve ausente, obtendo 16% de faltas. Já Poliane ficou com 13% e Jennifer apenas 6% de faltas em aulas presenciais.

Os participantes que receberam menção SR, que pode também ser lida com *sem rendimento*, é geralmente caracterizada pelo abandono do curso. Entre esses participantes, Cláudia não esteve presente a nenhuma aula, entre as 60 horas presenciais ofertadas pela

Universidade. Francis e José permaneceram na casa dos 60%, sendo que o primeiro obteve exatos 60% de faltas e o último 63%. Adriana e Lenoir receberam 33% de faltas.

No que diz respeito à escolha da variedade do inglês utilizada, uma solução muito eficiente foi adotada. Já que existe uma enorme dificuldade em ensinar e aprender as variedades BBC e CNN simultaneamente, o professor serviu de modelo de pronúncia para os aprendizes que optassem pela variedade BBC e um monitor qualificado serviu como padrão CNN. O monitor qualificado se trata de um ex-aluno da disciplina que obteve prioritariamente menção SS e destaque na aprendizagem dos símbolos fonético/fonológicos.

Para exemplificar, o professor discorre sobre a sua forma de trabalho quando outra variedade venha, por ventura, aparecer em sua sala de aula.

PE: Como você trabalha com o ensino das possíveis variações da Língua Inglesa?

PA: Esse realmente é um problema sério. Numa mesma turma você encontra alunos que preferem a variedade CNN (americana), outros preferem a variedade BBC (inglesa) e ainda, por vezes, aparecem alunos de outras nacionalidades com variedade própria, como é o caso de uma africana que falava a variedade nigeriana, um escocês e uma paquistanesa e cada um tinha sua variedade que conflitava com as duas mais populares: CNN e BBC. O que se pode fazer, então, foi criar e adaptar a simbologia fonética das duas variedades mais populares aos das variedades em questão, não para efeito, é lógico, de melhorar pronúncia, mas de oferecer uma ferramenta própria a cada variedade para que viessem a ser utilizadas por essas pessoas.

Essa metodologia de trabalho foi adotada por todo o semestre (fato notado e registrado nas observações em sala de aula e notas de campo) quando em dias de verificações de aprendizagem havia um ditado feito tanto pelo professor, variedade BBC, como por um monitor escolhido pelo mesmo, variedade CNN. Outra observação contida nas notas de campo foi o procedimento feito na prova oral final. Nela os participantes/alunos são avaliados pela leitura de textos conhecidos por eles e ainda há a escolha de um texto desconhecido, onde os mesmos utilizam os símbolos fonético/fonológicos para se certificar da pronúncia correta.

Outro aspecto importantíssimo, notado e registrado, foi a dificuldade no ensino/aprendizagem da entoação. Para a pesquisadora, a parte suprasegmental se tornou mais complexa e os resultados foram apenas relativos, ou seja, o ritmo se tornou mais difícil de ser assimilado e, conseqüentemente, produzido do que a leitura dos sons um a um. Ou seja, o aspecto segmental mostrou-se melhor internalizado.

Outro fato bastante interessante foi a percepção de que, diferentemente do aprendizado de uma L1 por uma criança, onde a mesma aprende as características suprasegmentais junto com as segmentais, na fase adulta a aprendizagem revela que os aspectos segmentais são mais facilmente aprendidos, enquanto os suprasegmentais não são tão facilmente fixados/assimilados.

Isso se dá por que a pronúncia, muito mais que qualquer outro aspecto de uma língua estrangeira, será sempre influenciada por fatores muito pessoais como a atitude do aprendiz em relação à língua-alvo e outras diferenças individuais como habilidade e motivação para aprender.

A função da entonação, no que diz respeito à sua atitude e uso, está, por exemplo, muito associada a características extremamente dependentes de circunstâncias individuais e situacionais. Apesar de um tanto exagerado, Roach, nos alerta sobre a impossibilidade de se ensinar isoladamente tal aspecto:

“of the rules and generalizations that could be made about conveying attitudes through intonation, those which are not actually wrong are likely to be too trivial to be worth learning ... the complexity of the total set of sequential and prosodic components of intonation and of paralinguistic makes it difficult to teach ... The attitudinal use of intonation is something that is best acquired through talking with and listening to English speakers.”
(ROACH, 1991, p. 168)

Observamos, ainda, problemas difíceis de serem superados apenas com o treino ofertado, tanto na parte de acentuação tônica no nível da palavra, como no âmbito das elocuições e/ou diálogos. Isso ocorre, uma vez que o inglês tende ao uso de proparoxítonas, enquanto o português utiliza mais palavras paroxítonas em seu vocabulário.

Outra questão bastante difícil de ser superada é distribuição de ritmo em elocuições maiores, pois enquanto no inglês o ritmo das orações é acentual, ou seja, há ênfase apenas em palavras que carregam conteúdo, as funcionais seguem-se-lhes o acentoônico. Em português ele é silabar, ou seja, palavra por palavra com a mesma duração acentual da sílaba.

Contudo, a nossa observação empírica levou-nos a perceber que a produção dos acentos nucleares (com seus significados) seriam os mesmos em português e em inglês. Isso quer dizer que em uma frase afirmativa com informação completa, usa-se um núcleo

descendente. Uma frase interrogativa apresenta um núcleo ascendente; numa frase em que se expressa uma concordância com restrições, há um núcleo descendente/ ascendente. Uma expressão de surpresa apresenta um núcleo ascendente/descendente. E finalmente, uma enumeração de itens que não apresentem quaisquer atitudes, revela um núcleo horizontal.

3.2 O *BACKGROUND* DOS PARTICIPANTES

Hymes (1971, p. 274) discute o impacto de se *conquistar* uma nova língua e atesta que existe “*competência diferencial* dentro de um grupo heterogeneamente composto”. Para o autor, a vida social afetou e tem afetado não apenas a performance, porém a própria competência intrínseca do falante/aprendiz.

Assim, fatores como estudo prévio, idade, sexo, aptidão, motivação e ainda tempo de estudo fora de sala de aula são fatores importantíssimos na aprendizagem de qualquer aspecto de uma língua estrangeira. Em relação aos símbolos fonético/fonológicos essa heterogeneidade se torna crucial, pois para muitos alunos os mesmos só são apresentados para o seu estudo na idade adulta.

Visto como fatores que influenciam na aprendizagem de pronúncia no capítulo destinado à fundamentação teórica e devido à importância do assunto associada a esse trabalho, cabe retomar aspectos fundamentais.

Ellis (1985, p. 263, 264) discorre sobre as variáveis causativas levadas em consideração por Krashen em seu Modelo Monitor, de 1982. Ele explicita cinco fatores que interferem na aprendizagem de novo conteúdo por meio de ensino explícito e serão discriminados na seção seguinte: variáveis causativas.

3.2.2 Variáveis Causativas que Auxiliaram a Análise de Dados

3.2.2.1 Aptidão X Atitude

Krashen (1982) assevera que a aptidão só está associada à aprendizagem. Isso quer dizer que a aptidão do falante/aprendiz pode prever quão bem ele irá se sair em testes que ele possa usar o monitor para a sua aprendizagem. Em contraste, ele associa *atitude* relacionada ao modo de agir na aquisição.

3.2.2.2 O Papel da L1

Krashen (1982) analisa a idéia de como a primeira língua do falante/aprendiz interfere na aprendizagem de uma L2 ou LE. Inclusive ele vê a utilização adequada da L1 como uma estratégia do desempenho comunicativo, tanto que o aprendiz recorre a sua primeira língua quando falta alguma regra na língua estrangeira que ele está aprendendo.

3.2.2.3 Rotinas e Padrões

Ellis assegura que Krashen é contra a utilização de *discursos previamente formulados* quando se trata de aquisição. Porém, no caso da aprendizagem, o autor crê que as rotinas e padrões, com suas fórmulas auxiliam o aprendiz melhorar sua *competência comunicativa*. Para o mesmo, o conhecimento estrutural contido nas fórmulas é desenvolvido separadamente para depois ser incorporado na performance do aprendiz.

3.2.2.4 Diferenças Individuais

Clama-se que a aquisição segue um caminho natural de absorção. Para tanto, as diferenças individuais não são tão relevantes nesse processo. O que importa, entretanto, é a quantidade de insumo compreensível e a força do filtro afetivo recebida e vivenciada pelo aprendiz. Há também variação em desempenho, fixado pela confiança do aprendiz no conhecimento aprendido.

Para Krashen (1982) há três tipos de uso do Monitor:

- (1) O usuário *excessivo*; que está em constante e, por vezes, desnecessário monitoramento;²⁷
- (2) O usuário *restritivo*, que não se monitora tanto quanto poderia e deveria;²⁸
- (3) O usuário *ótimo*, que aplica o conhecimento consciente quando é apropriado e necessário.²⁹

3.2.2.5 Idade

A idade interfere na aquisição/aprendizagem de uma L2 ou LE de várias maneiras. Ela afeta a quantidade de insumo que é obtido; para aprendizes mais jovens podem absorver mais que os mais velhos. A idade também afeta a aprendizagem; nesse caso aprendizes mais velhos se encaixam melhor quando em contato com o ensino explícito e eles ainda utilizam o conhecimento aprendido no seu próprio monitoramento, o que é benéfico para o seu aprendizado. Ainda, a idade interfere no estado afetivo do aprendiz, pois depois da puberdade o filtro afetivo está mais propício a se fortalecer.

²⁷ The over-user. Tradução livre para Krashen (1982).

²⁸ The under-user. Tradução livre para Krashen (1982).

²⁹ The optimal-user. Tradução livre para Krashen (1982).

3.2.3 Outras Variáveis

Suter (1976) e depois Suter e Purcell (1980) elencaram vinte variáveis que se tornam importantes por poder prever quais aprendizes alcançariam melhor e mais apurada pronúncia em uma segunda língua ou língua estrangeira. Na lista que os autores fizeram e que acreditavam ter influência na pronúncia, quatro fatores se destacaram.

Entre eles a língua mãe se tornou uma variável de grande importância. Diferentemente de Krashen, os autores crêem que quanto mais próximo da língua mãe a língua-alvo está, maior a chance que alcançar alto padrão de pronúncia. Nesse caso, concordamos com Suter e Purcell, pois quanto mais fonemas/sons coincidentes nas línguas mãe e alvo, maior facilidade será a produção de sons semelhantes.

Krashen, Suter e Purcell (1982) também concordam com a importância da atitude no que tange ao aprendizado da pronúncia. Para os mesmos, se o aprendiz se comporta como quem acredita na importância da aprendizagem de pronúncia, maior será sua chance de sucesso.

Mais uma variável se refere à exposição à língua real, produzida por nativos. Para os autores, quanto mais o falante estrangeiro tiver contato com um nativo, maior possibilidade de produzir mais próximo da fala desse nativo ele terá. Para eles, a capacidade de imitar sons ajuda, porém não tanto quanto se pensava. Se o falante entender o som de forma objetiva, explícita, sua chance de aprendizagem é maior que a de memorização.

A aptidão natural e inata do aprendiz não tem tanta importância como se previa antes. Para Suter e Purcell esse é um dos fatores menos definidores, uma vez que o sexo e a personalidade do falante importam muito pouco na sua produção oral.

Assim, se observarmos as opiniões dos participantes, que compartilham da mesma língua materna, podemos nos certificar que o fator mais fundamental para a aprendizagem dos símbolos fonético/fonológicos, primeiro é atitude, depois aptidão e por último a rotina e repetição para fixação dos símbolos. Não podemos deixar de fora o filtro afetivo, que exerce forte influência na assimilação e correto uso dos símbolos para a pronúncia padrão, como veremos a seguir.

3.2.4 O Filtro Afetivo

O filtro lida com fatores afetivos relacionados à aquisição da segunda língua. Ele remete às origens do *modelo de aculturação* de Brown³⁰, pensado em 1980. Krashen se baseia no processo de se tornar adaptado a uma nova cultura, para mostrar que o filtro controla quanto insumo o aprendiz em contato com a cultura a transforma em conhecimento adquirido. Ele acrescenta que o fator afetivo também está associado ao estado de ansiedade, autoconfiança e motivação do aprendente também influenciando sua aprendizagem.

Para o autor, aprendizes com maior motivação e autoconfiança e com baixo nível de ansiedade têm filtros afetivos baixos e assim conseguem permitir a internalização de maior insumo. Os que têm baixa motivação, pouca motivação e alto nível de ansiedade têm filtros altos e recebem pouco insumo e dificultam a consolidação de conhecimento.

Dessa maneira, o filtro afetivo influencia a taxa de desenvolvimento de um falante/aprendiz de uma nova língua, seja ela segunda ou estrangeira nos seus vários níveis dos estudos sistêmicos e nas quatro habilidades básicas.

3.2.5 Uma Amostra Significativa do Grupo

A idéia de fazer uma avaliação acerca do uso dos símbolos fonético/fonológicos como fator de melhoria na produção de recepção do discurso se fortaleceu quando a transcrição das entrevistas com os participantes foi feita. Após essa etapa, percebemos que o desafio que um aluno de graduação tem ao perceber sua falta de acesso ou mesmo contato com uma ferramenta tão importante acontece de forma comum e surpreendente.

Exemplo dessa falta de conhecimento dos símbolos pode ser representado pela fala dos participantes selecionados em suas entrevistas transcritas, como o que se segue:

PE: Quando foi o seu contato com os símbolos fonéticos?

³⁰ The Acculturation Model. Tradução pra Brown (1980).

Joana: Foi agora na faculdade. Na verdade eu sempre tive curiosidade. Mas o contato mais significativo foi esse semestre.

PE: E o alfabético fonético internacional?

Joana: Esse semestre.

Ou nesse outro trecho, onde o participante é instrutor da língua inglesa em uma franquia conhecida nacionalmente:

PE: Quais foram seus primeiros contatos com os símbolos fonéticos?

Ítalo: Na W. (escola franqueada em que trabalha), no último livro a gente trabalha a fonética fazendo transcrição, no último livro, último semestre.

PE: Quais foram seus primeiros contatos com os símbolos associados ao alfabeto fonético?

Ítalo: Só agora. Na graduação.

PE: Isso te confunde um pouco?

Ítalo: Me confunde bastante.

Em relação às dificuldades em aprender uma língua estrangeira, alguns trechos refletem a veia afetiva aflorada fortemente, como é o caso que segue, onde a participante relembra um aspecto de sucesso em sua aprendizagem:

PE: Você consegue pontuar as melhores e piores lembranças que você teve com esse aprendizado?

Monique: Ruim não, e o melhor é que assistir e ouvir (o filme) sem precisar ler a legenda. Me sentia estimulada.

Entretanto nesse outro trecho, o participante relata a infelicidade que teve em determinada fase de sua aprendizagem:

PE: Você consegue pontuar as melhores e piores lembranças que você teve em relação à aprendizagem de inglês? Momentos bons, momentos ruins?

Ítalo: Marcantes ruins. Eu tive uma professora que eu não gostava da postura dela em sala de aula, foi *traumatizante*.

No que concerne a atitude em relação à assimilação dos símbolos fonéticos, podemos observar certo entusiasmo quanto a essa nova realidade.

PE: Você consegue enxergar um diferencial em conhecer os símbolos? Você acha que uma pessoa que sabe os símbolos e uma que não saiba, tem diferencial sobre a outra?

Ítalo: Sim, é completamente diferente porque quando a gente conhece os símbolos tem uma certeza maior daquilo que está pronunciando.

Ou ainda esse participante, que até se atrapalha ao explicar a importância dos símbolos e sua aprendizagem:

PE: Você consegue enxergar um diferencial em conhecer os símbolos fonéticos?

Andreas: Consigo. Seria mais, assim, ao ler os símbolos. Alguma coisa escrita com símbolos fonéticos fica muito mais claro. Às vezes eu pronunciava de um jeito que era parecido com o que estava representado, mas dava pra corrigir.

Se nos voltarmos ao que já foi mencionado, relembramos Brown (1980) quando ele afirma que a idade afeta a quantidade de insumo que é obtido. No caso dessa amostragem, temos pouca exposição ao que se deseja aprender, e isso compromete ainda mais essa aprendizagem. O trecho que segue é um exemplo disso:

PE: Você estabelece metas de aprendizagem?

Maria Júlia: Não.

PE: Como você estuda em casa então?

Maria Júlia: Eu procuro *enfocar* no que eu tenho dificuldades.

PE: Você faz registro de dificuldades? Você anota palavras que tem dificuldades?

Maria Júlia: Não.

PE: Nem mental?

Maria Júlia: Mentalmente, depois pergunto para algum colega ou professor.

PE: Você não checa no dicionário?

Maria Júlia: Não tenho esse costume.

Assim, concluímos que se aliarmos as variáveis causativas aos relatos dos participantes, à análise das gravações iniciais e finais e ainda às notas de campo, percebemos que quanto mais enfoque se der à prática, dedicação e exposição ao ensino/aprendizagem dos símbolos, mais chance de sucesso o falante/aprendiz terá.

3.3 GRAVAÇÕES INICIAIS E FINAIS

Ao analisarmos as gravações iniciais e finais, conseguimos concluir que houve melhora significativa na aprendizagem dos padrões de pronúncia, tanto na variedade BBC quanto CNN. As maiores dificuldades constatadas foram em relação às consoantes e vogais.

Quanto às **consoantes**:

- apesar do livro *Improve your Pronunciation* explicar pormenorizadamente a utilização e importância do diacrítico [h] (*apêndice A*), ainda houve ocorrência (mesmo que baixa) de erros em aspiração (falta dela ou generalização da regra);

- a não existência do fonema representativo do ‘*th*’ dificultou a correta pronúncia dos fonemas, tanto surdo, como sonoro;

- o fonema representativo do conjunto de grafemas ‘*ing*’ também gerou alguma dúvida, causando alguns casos ocasionais de pronúncia indevida;

- o *dark L* [ɫ] e o *retroflexo* também geraram algum equívoco;

- a *surdez* do [j] como em *pure*, de [w] como em *quite*, do [l], como em *play* e do [r] como em *tray* foram equívocos não ainda sanados totalmente após um semestre de treinamento;

- segmentos como os comuns em *tan*, *ten*, *tin*, *ton* apresentaram dúvida;

- o [h] foi, por vezes, levemente aspirado e não aspirado fortemente;

- o ditongo foi, em algumas ocasiões, pronunciado dando o mesmo valor aos dois elementos, coisa que não ocorre, pois o segundo elemento deve ser pronunciado mais debilmente que em português.

Quanto às **vogais**:

Lima Júnior (2008, p. 91) traz um quadro representativo das possíveis dificuldades que alunos falantes do português como língua nativa podem vir a ter. Esse quadro aparece a seguir como representativo das muitas incoerências gravadas inicialmente pelos participantes da pesquisa:

DIFICULDADES COM VOGAIS	
(baseado em Avery e Ehrlich, 1992; Kelly, 2000; Yavaş, 2006; Godoy, Gontow e Marcelino, 2006; Collins e Mees, 2008)	
16.	[i:] pode ser pronunciado [ɪ] e vice-versa, como em <i>beat</i> e <i>bit</i> ;
17.	[u:] pode ser pronunciado [ʊ] e vice-versa, como em <i>fool</i> e <i>full</i> ;
18.	[æ] pode ser pronunciado [e] e vice-versa, como em <i>man</i> e <i>men</i> ;
19.	[æ] pode ser pronunciado [ɑ:], como em <i>bad</i> ;
20.	[ə] pode não ser reduzido, como em <i>chocolate</i> , <i>action</i> e <i>dangerous</i> , que podem ter o [ə] pronunciado [eɪ], [jɔn] e [ou], respectivamente;
21.	[ʌ] pode ser pronunciado [ʊ], como em <i>luck</i> ;
22.	[ʌ] pode ser pronunciado [æ], como em <i>fun</i> sendo pronunciado [fæn] ¹⁶⁹ .

Figura 3.2: Dificuldade dos brasileiros com as vogais do inglês³¹

³¹ Quadro retirado da dissertação de mestrado de Lima Júnior, 2008, p.91.

Ainda após a análise das gravações, percebemos que os participantes da pesquisa apresentaram melhora significativa em relação à correta pronúncia das vogais, tanto no âmbito da qualidade como da quantidade. Ou seja, muitos conseguiram posicionar sua língua corretamente e ainda acertaram na duração da produção dos sons vocálicos.

Notou-se ainda alguns problemas de interferência remanescentes. Assim, alguns deveriam produzir sons longos e acabavam produzindo curtos, ou seja, houve falha na quantidade. Em outros casos a qualidade foi afetada, pelo erro na posição da língua, como em *bed* e *bad*.

Um outro aspecto notado foi a nasalização equivocada em inglês devido ao fato de em português uma vogal vir sempre seguida de uma nasal.

Finalmente, houve a percepção de como os alunos produzem as *utterances*. Persistem os detalhes dos participantes seguirem a entoação das elocuições em português, produzindo o ritmo silábico do português. Certamente que os aspectos suprasegmentais foram ainda fonte de erros, junto com os núcleos, o ritmo, e a duração das vogais (como aspecto segmental), mas pudemos verificar um avanço significativo na busca de uma pronúncia ideal, próxima de um falante nativo.

Faz-se necessário, a nosso ver, ampliar o tempo de ensino de para, no mínimo, três semestres, a fim de que possamos construir uma troca mais eficaz e efetiva entre alunos/graduandos e essa novidade chamada símbolos fonético/fonológicos.

qwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwerty
uiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasd
fghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzx
CONCLUSÃO
cvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmq
wertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyui
opasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjk
lzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbn
mqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwert
yuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopas
dfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklz
xcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnm
qwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwerty
uiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasd
fghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzx
cvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwer
tyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopa
sdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjkl

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta conclusão visa a rever as perguntas de pesquisa expostas na introdução desse trabalho, respondendo-as e usando como pano de fundo a análise dos dados feita e descrita no capítulo anterior e ainda nos fundamentando na revisão de literatura e nas orientações metodológicas previamente desenvolvidas. Além disso, pretendemos sintetizar as conclusões expostas e debater possíveis sugestões a serem seguidas com o intuito de verificar a aplicação desta pesquisa à realidade do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

A REVISITAÇÃO DOS OBJETIVOS E AS PERGUNTAS DE PESQUISA

A intenção inicial apresentada na introdução dessa dissertação era a de avaliar como se delimita o avanço/retrocesso dos participantes no quesito pronúncia após o ensino dos símbolos fonético/fonológicos e conseqüente aprendizagem dos últimos.

Quanto a isso, pudemos concluir que houve avanço significativo por parte de todos os participantes dessa pesquisa, porém em níveis diferenciados. Vale repetir que 24 dos aprendentes que iniciaram esse processo, 9 atingiram a nota máxima, ou seja, 37,5% do total conseguiu atingir menção SS. Em relação a menção MS, os 2 participantes envolvidos representaram apenas 8,26% do índice de aprovações. Já com média MM, houve um percentual de 20,87, o que caracterizou um avanço pequeno, em comparação ao ideal. Com média MI, obtivemos 12,5% de reprovação, ou seja, 3 alunos tiveram avanço considerado baixo para ser qualificado como considerável e representativo.

Em relação às menções *sem rendimento* (SR), obtidas por 5 alunos, tivemos uma representatividade de 20,87%, associados ao não aprendido ou aprendizado insatisfatório dos símbolos fonético/fonológicos por meio do ensino explícito, devido a ausência dos participantes às aulas presenciais ou do excesso de faltas na disciplina.

Mais uma motivação basal, também exposta na seção introdutória desse trabalho, se pautou em aferir o papel do ensino explícito da fonética/fonologia na melhoria do sotaque dos alunos de graduação envolvidos na mesma.

Observamos, nesse quesito, extenso desenvolvimento no exercício de tentativa de

diminuição do sotaque estrangeiro. Muitos déficits em relação ao desconhecimento dos símbolos fonético/fonológicos foram sanados quando em contato com esse novo conhecimento.

Dúvidas ou desconhecimentos relacionados à qualidade e quantidade dos sons foram explorados, discutidos e internalizados pelos participantes de forma massiva, o que aproximou, de forma significativa, o sotaque dos falantes/aprendizes ao de falantes nativos da língua inglesa, tanto na variedade BBC como CNN.

Ainda tentamos definir o local em que os símbolos fonético/fonológicos são colocados no ambiente acadêmico e qual relevância é dada a eles, tanto no aspecto formal, como no pessoal de acordo com entrevistas feitas diretamente com os participantes e o professor envolvidos.

Averiguamos que entre os 7 participantes (escolhidos como amostra abrangente o suficiente para representar todo o grupo) 6 julgaram o conhecimento dos símbolos fonético/fonológicos ser de fundamental importância tanto acadêmica como pessoalmente. Isso ocorreu, pois eles declararam que esse conhecimento se tornou ferramenta sólida de consolidação de sua aprendizagem de pronúncia.

Além disso, os participantes em questão demonstraram interesse na continuidade do processo de ensino/aprendizagem desse artifício de consulta e verificação da variedade padrão que se deseja reproduzir. Eles ainda enfatizaram suas dificuldades pessoais (prioritariamente associadas às inconsistências na transcrição expostas no capítulo teórico) e deixaram claro que haveria uma facilitação na assimilação desses elementos difíceis se fossem uniformizados e subdivididos em mais semestres de estudo continuado.

No que diz respeito às perguntas de pesquisa propriamente ditas, podemos respondê-las direta e de forma consistente a seguir.

a. Em que medida o uso de símbolos fonético/fonológicos contribui para a melhoria da pronúncia no nível de graduação?

Fez-se claro que a importância de tal uso possibilitou um avanço claro e significativo para os participantes dessa pesquisa, tanto no âmbito acadêmico como pessoal, uma vez que a satisfação com a melhoria efetivada por tal observação possibilitou a solução de antigos erros

associados à pronúncia padrão. Assim, a contribuição se faz necessária e deveria ser intensificada por mais, no mínimo, dois semestres, tal foi a evolução dos falantes/aprendizes durante apenas 60 horas de contato com esse conteúdo.

b. Esse papel dos símbolos fonético/fonológicos e seu ensino são bem aceitos?

Certificamo-nos que o papel dos símbolos fonético/fonológicos é notado e certamente bem aceito, uma vez que houve uma adesão maciça ao projeto de pesquisa em questão e ainda o entusiasmo claro certificado nas entrevistas e documentados nas notas de campo por meio das observações em sala de aula.

Ainda verificamos o desejo dos próprios alunos de continuar nessa jornada de aprendizagem e até a necessidade exposta pelos mesmos de vir a incorporar essa aprendizagem na sua prática pedagógica como futuros professores de inglês como língua estrangeira.

c. De que maneira o ensino e uso dos diacríticos influencia na melhoria de produção e recepção dos símbolos fonético/fonológicos?

Essa última pergunta preenche uma lacuna antes vaga na vida desses participantes. Digo isso porque a grande maioria, além de nem conhecer os símbolos até o início dessa pesquisa, não tinha noção da importância de certas nuances como os diacríticos.

Essa nova realidade modificou inclusive a visão dos mesmos, pois proporcionou conhecimento técnico aos aprendizes suficiente para suprir falhas típicas de falantes de outras línguas, como o português como língua mãe. A influência na melhoria da produção e recepção dos símbolos fonético/fonológicos ocorreu, portanto, de forma prática e efetiva, demonstrando a necessidade de persistirmos nessa jornada acadêmica intensa e arduamente.

AS LIMITAÇÕES DESSE ESTUDO

Nossa pesquisa, como qualquer outra qualitativa de cunho etnográfico, apresenta

limitações de algumas ordens. Primeiro porque, a nosso ver, o período de observação deveria ser mais extenso, de forma longitudinal, para não deixar de verificar qualquer realidade que possa se fazer presente num universo tão complexo que é uma sala de aula de graduação.

Em segundo lugar, outra limitação ocorreu pela dificuldade em se gravar entrevistas finais com os participantes por falta de tempo hábil e espaço físico, assim como foram feitas as gravações. Dizemos isso, pois dessa maneira poderíamos explicitar ainda com mais ênfase a opinião dos aprendentes envolvidos nessa pesquisa, que é fundamental a análise pormenorizada desse processo.

Por se tratar de uma pesquisa extremamente específica, delimitamos nossa análise a apenas sete alunos como amostra representativa do grupo como um todo. O ideal seria analisar e englobar todos os participantes continuamente pelo menos um semestre antes e um depois do processo de ensino/aprendizagem dos símbolos fonético/fonológicos. Dessa maneira nos certificaríamos da real evolução de tais falantes.

Outro problema seria o ambiente físico o qual os participantes assistem a suas aulas presenciais. A acústica da sala de aula é deficitária e a Universidade não disponibiliza o uso do laboratório de línguas para todas as aulas da disciplina *Fonética e Fonologia do Inglês I*. A dificuldade de se ensinar nas dependências mencionadas anteriormente é grande, pois as acomodações se situam ao lado de uma pista de trânsito restrito aos carros da Universidade, o que causa a interferência de ruídos constantes dentro do ambiente de estudo.

O ruído do local interfere negativamente na recepção dos sons produzidos nessa sala e, assim, os alunos não têm acesso ao som com isolamento acústico, de forma clara, como preferencialmente deveria ser. Outra questão de ordem física se refere à localização dessa sala onde as aulas presenciais são ministradas. Por se situar no subsolo e estar numa posição onde há contínua passagem de alunos de um prédio para o outro, sons externos, alheios ao ensino complicam ainda mais a produção e recepção dos sons estudados/ensinados.

Apesar dessas limitações, acreditamos que os resultados os quais chegamos sejam de grande importância para ilustrar a quão fundamental se faz o ensino/aprendizagem de símbolos fonético/fonológicos aos graduandos em Letras.

A seguir apontaremos algumas sugestões de pesquisas que surgiram durante a realização desse estudo.

SUGESTÕES PARA ESTUDOS POSTERIORES

Partindo das limitações, sugerimos que outras pesquisas sejam realizadas, tanto no mesmo contexto acadêmico, como em outros distintos, contando com a participação de um grupo ou mais grupos com um número maior de participantes acompanhados durante mais tempo, para que seja possível refutar ou corroborar os resultados obtidos por essa pesquisa.

Igualmente importante seria acompanhar esse grupo de forma extra-ambiente acadêmico/escolar, de forma a verificar se as informações constantes nos questionários e entrevistas têm fundamentação verídica.

Poderíamos, também, utilizar textos em formato de transcrição fonético/fonológica em situações iniciais de ensino/aprendizagem como desafios a serem alcançados por aprendizes de língua estrangeira. Isso seria um exemplo de uma inovação que poderíamos incorporar na prática dos símbolos fonético/fonológicos no âmbito acadêmico.

Como o estudo aqui realizado investigou o papel do uso dos símbolos fonético/fonológicos como fator de melhoria na produção e recepção do discurso, poderíamos propor outra investigação mais criteriosa ainda a respeito da influência da aprendizagem e não aprendizagem dos símbolos aos alunos. Dessa maneira, se faria necessário analisar dois grupos distintos, um que tivesse exposição e aprofundamento nesse conhecimento e outro que não tivesse ensino explícito e somente prática de produção oral, como leitura em voz alta. Depois disso poderíamos averiguar se fundamental e a quão decisivo se fez a utilização dos símbolos como ferramentas de produção oral.

Por fim, gostaríamos de deixar claro o nosso desejo de que mais pesquisadores se interessem por temas relacionados a esse para que, um dia, possamos construir uma bibliografia focada na fonética e fonologia do inglês. Mais diretamente relacionada aos estudantes brasileiros interessados em buscar melhoria em sua oralidade com embasamento acadêmico e científico, fundamentado na realidade prática de uma sala de aula de língua estrangeira.

CONCLUSÃO FINAL

No que se refere ao ensino dos símbolos fonético/fonológicos a graduando em Letras e

Tradução pela Universidade de Brasília, podemos, com os resultados em mãos, tecer alguns comentários. Seu ensino/aprendizagem contribuiu para a diminuição do sotaque estrangeiro dos participantes, tão facilmente percebido anteriormente por nativos se assim tivessem contato com os mesmos.

As análises apontaram que o ensino de aspectos segmentais e suprasegmentais pode ser fonte inesgotável de prática em sala e fora dela e que quanto mais contato explícito se tem com esse tipo de conhecimento, mais se pode evoluir na busca de uma pronúncia nativa ideal, sem rastros de estrangeirismo aparente.

Cabe ressaltar que, dos campos de conhecimento relacionados ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, a fonética e fonologia geram ainda, comprovadamente, certa hesitação e dúvida, uma vez que tudo que a maioria dos conteúdos vistos é novidade para a maioria dos alunos de graduação.

No entanto, concluímos que, apesar do tom de inovação vivenciado e sentido por tantos estudantes de inglês como língua estrangeira, há muita satisfação relacionada à obtenção de tal conhecimento, pois há uma evolução repentina e eficaz no que tange à pronúncia prévia, sem o conhecimento dos símbolos e fatores suprasegmentais como o ritmo diferenciado de sua língua mãe, e o posterior, após o ensino de tais aspectos.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de se incentivar futuros professores de inglês como LE/atuais aprendizes da língua a incorporarem os símbolos fonético/fonológicos em todas as situações associadas ao aprimoramento da sua produção e recepção do discurso, assim como o auxílio na melhoria também de seus futuros alunos e falantes/aprendizes de inglês.

Cabe ainda, a nós, pesquisadores e professores, desmistificar essa imagem dificultosa que é difundida em diversos ambientes escolares, e até acadêmicos, de que os símbolos são ferramentas complexas em seu uso e que as inconstâncias presenciadas por quem tem acesso à bibliografia existente ainda são tabus.

Compete-nos, destarte, disseminar e estimular colegas e colaboradores em nossas pesquisas a continuarem nessa jornada de busca pelo conhecimento fonético/fonológico, para que a cada dia possamos nos orgulhar de um dia termos nos engajado em pesquisas que auxiliam, de forma prática e efetiva, na vida de quem participa delas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; SCHMITZ, J. R. **Glossário de lingüística aplicada**. Campinas: Pontes, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 4 ed. Campinas: Pontes, 2007.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- AVERY, P.; EHRLICH, S. **Teaching American English Pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- ARD, J. A constructive perspective on non-native phonology. In: GASS, S.; SCHACHTER, J. **Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition**. Nova York: Cambridge University Press, 1989.
- BONGAERTS, T. Ultimate attainment in L2 pronunciation: the case of very advanced late L2 learners. In: BIRDSONG, D. (Org.) **Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 133-159.
- BOWEN, J. D. Contextualizing Pronunciation Practice in the ESOL classroom. In: **Teaching English as a Second or Foreign Language**, Los Angeles: Newbury House Publishers, Inc, 1989.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Londres: Pearson Education, 1980.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 2 ed. Londres: Pearson Education, 1987.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 3 ed. Londres: Pearson Education, 1994a.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Londres: Pearson Education, 1994b.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4 ed. Londres: Pearson Education, 2000.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2 ed. Londres: Pearson Education, 2001.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 5 ed. Londres: Pearson Education, 2006.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3 ed. Londres: Pearson Education, 2007.

BROWN, H. D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. Cap. 1, p. 9-18.

BROWN, H. D., RODGERS, T. S. **Doing Second Language Research**. New York: Oxford, 2002.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 5 ed. Londres: Pearson Education, 2006.

CAMPBELL, R. N. Linguistic and Social Aspects of Communicative Competence. In: **Teaching English as a Second or Foreign Language**, Los Angeles: Newbury House Publishers, Inc, 1989.

CANALE, M. From communicative competence to language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. **Language and communication**. Londres: Longman, 1983. Cap. 1, p. 2-27.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas (23): p. 55-69, 1994.

CAZDEN, C. B. Subcultural differences in child language: an interdisciplinary review. **Merril-Palmer Q.**, vol. 12, pp. 135-218, 1966.

CELCE-MURCIA, M.; McIntosh, L. (Editors) **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Los Angeles: Newbury House Publishers, Inc, 1989.

CELCE-MURCIA, M. (Editor) **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 2 ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991.

CELCE-MURCIA, M. (Editor) **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3 ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 2001.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. Nova York: Cambridge University Press, 1996.

CHASTAIN, K. **Developing Second-Language Skills: Theory and Practice**. 3 ed. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.

CHAUVET, G. A. Inconsistencies of Received Pronunciation Segmental Transcriptions. In: SEDYCIAS, J. (Org.) **Tópicos em Linguística Aplicada I**. Brasília: Oficina Editorial e Editora Plano, 2000.

CHAUVET, G. A. **Improve your pronunciation**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

CRYSTAL, D. **A Dictionary of Linguistics and Phonetics**. Cambridge: Blackwell Publishers, 1983.

DALTON, C; SEIDLHOFER, B. **Pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

DAVENPORT, M; HANNAHS, S. J. **Introducing Phonetics & Phonology**. Great Britain: Hodder Education, 2005.

DENZIN, N.K. LINCOLN Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. Beverly Hills, CA: Sage Publishing: 2ª edição, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 1, p. 15-41.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997a.

ELLIS, R. **SLA research and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1997b.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. Londres: Sage, 1998.

FLEGE, J. **A critical period for learning to pronounce second languages?** In: *Applied Linguistics*, 8: 1987. P. 162-177.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de letras. In: ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

GIMSON, A. C. **An Introduction to the Pronunciation of English**. 4 ed. London: Edward Arnold, 1989.

GOODWIN, J. Teaching Pronunciation. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.) **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3 ed. Estados Unidos: Heinle & Heinle Thonpson Learning, 2001.

HYMES, D. H. **On Communicative Competence**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.

JONES, R. H. Beyond 'Listen and Repeat': Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. Cap. 16, p. 178-187.

KELLY, G. **How to teach pronunciation**. Harlow: Longman, 2000.

KADLER, E. H. **Linguistics and Teaching Foreign Languages**. New York: Litton Educational, 1970.

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

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Arned, 1999.

LIMA JÚNIOR, R. M. **Pronunciar para comunicar: uma investigação sobre o efeito do ensino explícito da pronúncia na aula de LE.** Brasília: UnB / LET / PGLA, 2008.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n.4, p.13 -24, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1997.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOURA FILHO, A.C.L. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** Brasília, UNB/LIP, 2000.

NEDER NETO, T. **A evolução das crenças e uma professora de inglês em relação à motivação de seus alunos.** Projeto Arado, Pós Graduação em Estudos Lingüísticos pela FALE/UFMG, 2000.

NUNAN, D. . **Research methods in language learning.** Cambridge: Cambridge University, 1992.

PENNINGTON, M. C. **Phonology in English Language Teaching.** Londres: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

PURCELL, E; SUTER, R. **Predictors of pronunciation accuracy: A Reexamination.** Language Learning, 30 (2), 1980. p. 271-287.

RIVERS, W. M. **Teaching Foreign-Language Skills.** Chicago: The University of Chicago Press, 1981.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics.** Essex: Longman Group UK limited, 1992.

ROACH, P. **English Phonetics and Phonology: A Practical Course.** Cambridge: Cambridge University, 1991.

ROACH, P. **Phonetics.** Oxford: Oxford University Press, 2001.

ROGERSON, P; GILBERT, J. **Speaking Clearly: Pronunciation and Listening Comprehension for learners of English, Student's Book.** Cambridge: Cambridge University, 1990.

ROGERSON, P; GILBERT, J. **Speaking Clearly: Pronunciation and Listening Comprehension for learners of English, Teacher's Book.** Cambridge: Cambridge University, 1990.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. A. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAVIGNON, S. J. Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.) **Teaching English as a Second or Foreign Language.** 3 ed. Estados Unidos: Heinle & Heinle Thonpson Learning, 2001.

SEIDLHOFER, B.; DALTON, C. **Pronunciation.** Oxford: Oxford University Press, 1994.

SEIDLHOFER, B. **Pronunciation Awareness: A focus appropriateness rather than correctness – Some thoughts on pronunciation in teacher education.** Newsletter of the IATEFL. No. 6 12-16. England: 1995.

SEIDLHOFER, B. Pronunciation. In: CARTER, R.; NUNAN, D. **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.** Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 56-65.

STAKE, R. **The art of case research.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications: 1995.

SUTER, R. **Predictors of pronunciation accuracy in second language learning.** Language Learning, 26, 1976. p. 233-253.

SWAN, M. **A critical look at the Communicative Approach.** ELT Journal Volume 39/2 April 1985.

TARONE, E. Speaking in a second language. In: HINKEL, E. (Org.) **Handbook of research in second language teaching and learning.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005. Cap. 27, p. 485-502.

WELLS, J. C. **Pronunciation dictionary.** Essex: Longman Group UK limited, 1990.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de Línguas para a Comunicação**. Tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 2ª edição, 2005.

YIN, R. **Case study research: Design and methods** (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing: 2ª edição, 1994.

XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Orgs.) **Conversas com Lingüistas – Virtudes e Controvérsias da Lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. A produção de aspectos fonético/fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexão. **Linguagem & Ensino**. Pelotas (9): p. 101-143, 2006.

qwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwerty
uiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasd
fghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzx
APÊNDICES
cvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmq
wertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyui
opasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfg
hijklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxc
vbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmq
wertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyui
opasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfg
hijklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxc
vbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmq
wertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyui
opasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfg
hijklzxcvbnmrtyuiopasdfghjklzxcvbn
mqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwert
yuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopas

APÊNDICE A: Texto gravado e diacríticos
 Variedade BBC (BBC variety)

About books
 Betty and Phyllis are friends
 or acquaintances.

əbət' bʊks
 Betty and Phyllis are friends
 or acquaintances.

- Betty** (beti): 'hæv ju: rɛd 'sʌðən əd'ventʃə//
Phyllis (fɪlɪs): 'nə / bət ə 'rɛd ə 'fɪvju: əv ɪt ði ʌðə de // ɪt 'sed
 ɪt wəz 'veɪtʃɪ 'gʊd // 'let mi: 'si: / ɪt s bʌt 'p ætʃɪk 'beɪn / 'ɪznt ɪt//
Betty: ə // 'nə / 'p ætʃɪk 'bʌkstən // ju: ə 'p 'fɒbəbli 'θɪŋkɪŋ əv
 'fɪlɪp beɪn / 'ju: nə / ðə 'mæn hu 'tʃə t 'ʌndə ðə 'weðə//
Phyllis: 'ə 'jes // ə 'lwe:z mɪks ðə z t u: 'ʌp // bət ɪz ðə 'bʊk
 ə 'rɛd əbʌt m ði 'ɑ:tɪkɪ / ə m 'ʃʊ // ɪt s əbʌt səm 'p ɪpʃt hu: 'gə
 'ɒf t ə 'sʌ θə meɪtʃə / 'ɪznt ɪt / ən ðə 'get m 'vɒlvd ɪn 'ɔ:t 'sɔ:ts əv
 'mæd əd'ventʃəz//
Betty: 'jes / 'ðæt s 'ʃʌt // ə m m ðə 'mɪdɪ əv 'rɪ:dnɪ ɪt ət ðə
 'mə mənt // ɪt s ɪks 'ɪrɪ:mli wet 'rɪtɪŋ / ən 'mə st ə'mju:zɪŋ ɪn
 'p ɑ:ts//
Phyllis: ət 'mʌst 'rɪ:d ɪt // ə 'si: ɪf ə k n 'get 'dɪk t ə grv ɪt mɪ fə
 mʌ 'bæθde//
Betty: 'mʌ n z frəm ðə 'lʌ bɪtʃɪ / sə ə k ənt 'vɪlənd ɪt ju: ə m
 ə 'fɛd//
Phyllis: 'ə 'nə / əv 'k ɔ:s 'nɒt // ə k ən 'ɪzəli 'wet // ə v 'gɒt
 'p lɛntɪ t ə bɪ 'geɪnɪŋ pɪn wɪð // ə 'fʌnd ə 'de nt 'get 'mʌtʃ 't ə m
- Betty**: Have you read *Southern Adventure*?
Phyllis: No. But I read a review of it the other day. It said it
 was very good. Let me see, it's by Patrick Burton, isn't it?
Betty: Er ... no, Patrick Buxton. You're probably thinking of
 Philip Burton – you know, the man who wrote *Under the Weather*.
Phyllis: Oh yes. I always mix those two up. But it is the
 book I read about in the article, I'm sure. It's about some
 people who go off to South America, isn't it, and they get
 involved in all sorts of mad adventures.
Betty: Yes, that's right. I'm in the middle of reading it at the
 moment. It's extremely well written, and most amusing in
 parts.
Phyllis: I must read it. I'll see if I can get Dick to give it me
 for my birthday.
Betty: Mine's from the library, so I can't lend it you, I'm afraid.
Phyllis: Oh no, of course not. I can easily wait. I've got
 plenty to be getting on with. I find I don't get much time

fə 'rɪ:dɪŋ / æktɪ'ʃoʊli // wɒt wɪð ðə ɡɑ:dn / ən ðə ʃɪldrən / ən
'wʌn 'θɪŋ ən ənəðə//

for reading, actually. What with the garden, and the children, and one thing and another...

Betty: 'ʌ nə // ɪt s 'sɪmplɪ 'fɪʌ tɪf / ɪznt ɪt // əbʌ t ɔɪ 'ə nli 't ʌ m
'ʌ 'ɡet fə 'rɪ:dɪŋ ɪz 'leɪ t ət 'hʌ t / wen 'evrɪwʌ n z ɪ m 'bed n
ə'sli:p//

Betty: I know. It's simply frightful, isn't it? About the only time I get for reading is late at night, when everyone's in bed and *asleep*.

Phyllis: θæt 'sɜ:tnli 'ɪz ðə 'kwaɪ tɪst 't ʌ m // bət ʌ 'fʌ nd ʌ
'k ɑ:nt 'k ɪp ə'we k 'wʌ ns ʌ 'ɡet ɪntə bed // ʌ 'dʒenrəli 'setɪ
'dʌ n 't ʌ t ə'we//

Phyllis: That certainly is the quietest time. But I find I can't keep awake once I get into bed. I generally settle down right away.

əbʌʔt bʊks

Betty and Phyllis are friends or acquaintances.

Betty (beri): 'hæv ju: ʒed 'səðən əd'ventʃəʔ//

Phyllis (filis): ɲno:ʊ / bəʔ ʌ' ʒed ə ʒɪ'vju: əv it ði əðəʔ /
de' // it 'sed it wəz 'veɪʒi ʒəd // 'let mi: 'si: / it s bʌ'
'p'hætɪk bə:ʔtɲ / 'ɪznit//

Betty: // ɲno:ʊ / 'p'hætɪk bəkstən // ju: ə: 'p'hɪ ɑ:bəbli
'θɪŋkɪ əv 'fɪlɪp bə:ʔtɲ / 'ju: ɲno:ʊ / ðə 'mæn hu ʒə:ʔt
'əndəʔ ðə wədəʔ//

Phyllis: 'ɔ:ʊ ʒes // ʌ' 'ɔ:lwe:z mɪks ðə:ʔz t'hɪ: əp // bəʔ
ɪʔ ðə 'bʊk ʌ' ʒed əbʌʔt ɪn ði ɑ:'tɪktɪ / ʌ'm ʒɔ:ʔ // it s
əbʌʔt səm 'p'hɪpʔt hu: ʒə:ʊ 'ɔf t'hə 'sʌ'θ ə'meɪkə / 'ɪznit/
ən ðe: 'get ɪn'vɔ:lvd ɪn 'ɔ:t 'sɔ:ʔts əv 'mæd əd'ventʃəʔz//

About books

Betty and Phyllis are friends or acquaintances.

Betty: Have you read Southern Adventure?

Phyllis: No. But I read a review of it the other day.
It said it was very good. Let me see, it's by Patrick
Burton, isn't it?

Betty: Er ... no, Patrick Buxton. You're probably
thinking of Philip Burton – you know, the man who
wrote Under the Weather.

Phyllis: Oh yes. I always mix those two up. But it is
the book I read about in the article, I'm sure. It's
about some people who go off to South America,
isn't it, and they get involved in all sorts of mad
adventures.

Betty: ˌjes / ˈəæɪt s ʃʌt // ʌ m m ðə ˈmɪdl̩, əv ˈʃɪdn̩ ɪt
 æt ðə ˈmɔːmənt // ɪt s ɪksˈtɹɪːml̩li wɛl ʃrɪn, / ən ˈmɔːst
 əˈmjuzɪŋ ɪn ˈpɑːt̩s//

Phyllis: ʌ ˈmɔːst ʃɪd ɪt // ʌʔ ˈsi: ɪf ʌ kʰən ˈɡet ˈdɪk tʰə
 ɡɪv ɪt mi fə mʌ ˈbɜːθde//

Betty: ˈmʌːh z ʃrɔm ðə lʌːˈbɹæʃi / sɔː ʌ kʰənt ˈlend
 ɪr ju: ʌm əˈfræɪd//

Phyllis: ˈɔː nɔː / əv ˈkʰɔːs ˈnɑːt // ʌ kʰən ˈɪzəli ˌwɛt
 // ʌːv ˈɡɑːt ˈpʰleni tʰə bi ˈɡerɪŋ, ɑn wɪð // ʌ ˈfʌːnd ʌː
 ˈdɔːnt ˈɡet ˈmɔːf tʰʌːm fəʃ ʃɪdn̩ / æktʃəli // ˈwɑːt
 wɪð ðə ˌɡɑːdn̩, / ən ðə ˌʃɪdn̩ / ən ˈwɛn ˈθɪŋ ən ,
 ənðə//

Betty: ʌ ˈnɔː // ɪt s ˈsɪmpli ˌʃʌːft / ɪzn ɪt // əbʌt ði
 ˈɔːnli tʰʌːm ʌ ˈɡet fə ˈʃɪdn̩ ɪz ˈleɪt ət ˈnʌt / wɛn ˈevɹɪwʌn
 z ɪn ˈbed n̩ əˈsliːp//

Betty: Yes, that's right. I'm in the middle of reading
 it at the moment. It's extremely well written, and most
 amusing in parts.

Phyllis: I must read it. I'll see if I can get Dick to give
 it me for my birthday.

Betty: Mine's from the library, so I can't lend it
 you, I'm afraid.

Phyllis: Oh no, of course not. I can easily wait. I've
 got plenty to be getting on with. I find I don't get
 much time for reading, actually. What with the garden,
 and the children, and one thing and another...

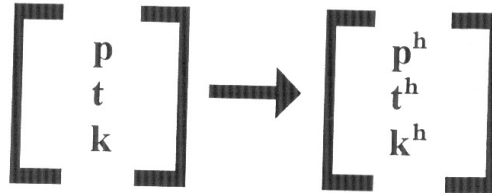
Betty: I know. It's simply frightful, isn't it? About
 the only time I get for reading is late at night, when
 everyone's in bed and sleep.

Phyllis: θæ't 'sə'tɪnli 'ɪz ðə 'kʰɪ'wɪ'tɪst 'tʰɪ'ɪ'm // bə'ɪ 'ɪ'
 'fɪ'nd ɪ' 'kʰə'nt 'kʰɪ'p ə'we'k 'wɪ'ns ɪ' 'get ɪ'n'rə bed // ɪ'
 'dʒenərə'li 'ser't dɪ'ɪ'n 'tʰɪ'r ə'we'//

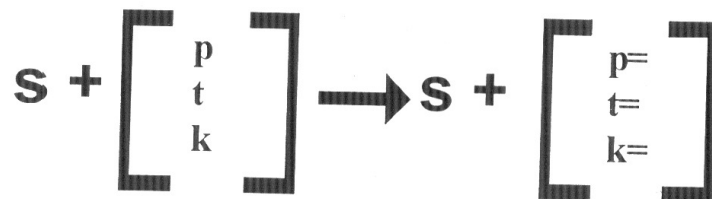
Phyllis: That certainly is the quietest time. But I
 find I can't keep awake once I get into bed. I
 generally settle down right away.

Introdução do Livro *Improve your Pronunciation: Diacríticos*

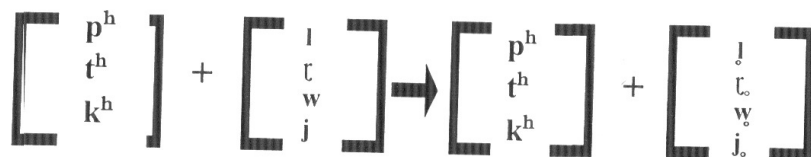
(1) whenever [p t k] are stressed they become aspirated:



(2) whenever [p^h t^h k^h] are preceded by 's' they become non aspirated:



(3) whenever [p^h t^h k^h] are followed by [l, ɹ, w, j] the [l, ɹ, w, j] become voiceless:



(4) i: the vowel is fully long when final or before a voiced sound;

i' the vowel is reduced when before a voiceless sound.

(5) I' the vowel is short before a voiced sound;

I the vowel is shorter before a voiceless sound.

APÊNDICE B: Ementa da Disciplina

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
(LET)
FONES: 307-2356/2745 TELEFAX: 273-8912



Fonética e Fonologia do Inglês I - 145858

Ementa

A partir de uma visão macro dos campos do conhecimento humano, neles se situam a Lingüística e a Fonética Geral e, em seguida, passa-se ao micro estudo da Fonética e Fonologia da Língua Inglesa.

O Curso discute as características segmentais e supra-segmentais das variedades BBC e CNN, comparando-as e contrastando-as com as da variedade português-brasileira, (centro-sudeste), através da análise de transferências e interferências atestadas na interlíngua do aprendiz brasileiro da Língua Inglesa como língua estrangeira.

Bibliografia

- CHAUVET G.A. 2006 *Improve your Pronunciation (CNN Variety)*. Editora UnB/Editora Plano --IL/UnB
- CHAUVET G.A. 2005 *Improve your Pronunciation (BBC Variety)*. Editora UnB/Oficina Editorial-IL/UnB
- CHAUVET G. A. 2001 Inconsistencies of Received Pronunciation Segmental Transcriptions in "Tópicos em Lingüística Aplicada." Editora Plano". UnB
- GIMSON, A.C., RAMSARAN, Susan. 1989. *An Introduction to English Pronunciation*. E. Arnold. London
- Roach, P. 2000. *English Phonetics and Phonology*. Cambridge University Press. UK.
- ROGERSON, P.; GILBERT, J. 1997. *Speaking Clearly*. Cambridge University Press. UK.

- Speak up Special 2005

- WELLS J.C. 1992 Pronunciation Dictionary. Longman

APÊNDICE C: Syllabus

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
 INSTITUTO DE LETRAS
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
 (LET)
 FONES: 307-2356/2745 TELEFAX: 273-8912



English Phonetics and Phonology-145858

G.A.CHAUVET

Syllabus

1. Aims

1.1 General

1.1.1 To develop the capability to do critical analyses.

1.1.2 To learn some notions concerning General Linguistics and General Phonetics and Phonology.

1.2 Specific

1.2.1 To improve students' sound production and reception at both segmental and suprasegmental levels.

1.2.2 To enable future teachers to correct their students' sound production and reception.

1.2.3 To enable students to read and write in phonetic symbols.

2. Content

A – Theoretical Part - Introduction

2.1 Introduction to Linguistics

2.2 Fields of Human Knowledge

2.3 Systematised and non-systematised knowledge

2.3.1 Philosophy and Theology – Agology and Agotechnics

2.3.2 The Exact Sciences – The Arts

2.3.3 Human Sciences

2.3.4 'Letras' – Linguistics - Human Language Characteristics – / Applied Linguistics and other fields of study – Diachronic/Synchronic- Literature

➤ **Work on: Fields of Linguistic Studies - Review**

2.4 Levels of Language analyses – Systemic Studies

2.4.1 Discourse Analysis. Corpus – Definition

2.4.2 Semantics/Lexicology

2.4.3 Stylistics/Rhetoric

2.4.4 Morphosyntax of Oral/ Written Language

2.4.5 Syntax – Sentence/Utterance- Grammar of Oral/ Written Language – Commutation Process

2.4.6 Morphology – At Sentence and Word/ Phrase Level

2.4.7 Morpho-phonology

2.4.8 Phonetics/ Phonology – Utterance – Oral and Written Word

2.4.9 Orthography – Grapheme / Symbol

2.4.10 The Systemic Studies and the Four Abilities

2.4.11 Concept of L1, L2, L3, FL – Error/ Contrastive Analysis/ Interlanguage. Fossilization/ Crystallization – Transfer/interference.

2.5 General Phonetics

2.5.1 Anatomy and Physiology of Speech (visit to the Medical Faculty)-

2.5.2 Articulatory Phonetics / Acoustic Phonetics / Auditory Phonetics

2.5.3 Segmental Features (utterance, context sensitivity)

2.5.3.1 Vocoids/ (Cardinal Vowels, the Quadrilateral Chart).

2.5.3.2 Contoids (IPA) - Diacritics

2.5.4 Suprasegmental Features

2.5.4.1 Tonic and Intonation Languages

2.5.4.2 Stress/Rhythm/Intonation

2.5.4.3 The Syllable

2.6 General Phonology

2.6.1 Segmental Phonological Features

2.6.1.1 Definition

2.6.1.2 Minimal Pairs – Sounds / Phonemes / Allophones

2.6.1.3 Vowels and Consonants

2.6.1.4 The Syllable: onset, peak, coda and rhyme: vocalic sequence and consonant clusters

2.6.2 Suprasegmental Phonological Features

2.6.2.1 Stress (at word and longer utterances levels) / Rhythm / Intonation – Phonetic/Narrow [] and Phonological/Broad Representation: / /

2.7 English Phonetics and Phonology**2.8 Varieties of English - Register – Estuary English – BBC/CNN****2.9 English Vocalic System (BBC and CNN) – quadrilateral chart and key****2.9.1** Vowel Quantity and Quality through minimal pairs/ Final vowels.**2.9.2** Representation in the Quadrilateral Chart**2.9.3** Diphthongs and triphthongs**2.9.4** Semi-vowels**2.10 English Consonantal System (BBC and NVAE) - Chart****2.10.1** Plosives**2.10.2** Fricatives**2.10.3** Affricates/ Lip rounding**2.10.4** Nasals**2.10.5** Laterals**2.10.6** Approximants**2.10.7** Semi-consonants**2.10.8** Voicing and syllable length**2.11 English Suprasegmental Features****2.11.1** Weak /Strong Syllables**2.11.2** Syllabic Structure/ Word stress: primary and secondary stress.**a)** Stress in simple words: photograph - Prefixes**b)** Stress in Complex Words: Suffixes (rules); Prefixes;**2.11.3** Compound Words**2.11.4** Word Class Pairs**2.11.5** Weak and Strong Forms/ Content and Function Words**2.11.4** Connected Speech**a)** Rhythm;**b)** Assimilation, Liaison/Linking, Intrusion, Reduction, Elision, Juncture**c)** Paralinguistics**2.11.5** Utterance and Tone-Unit- Form and Function

Form: Pre-head / Heads /Nuclei/ Tails

Functions: Attitudinal; Accentual; Grammatical and Discourse

B – Practical Part

1. Sound Production Units from Improve your Pronunciation (BBC/CNN)
2. Sound Production and Reception Exercises from Peter Roach
2. Sound Reception - Exercises from P. Rogerson and J.B. Gilbert
 - 2.1 Listening Accuracy
 - 2.2 Getting key information
 - 2.3 Taking notes
 - 2.4 Following structure
 - 2.5 Keeping track
 - 2.6 Some varieties of English

3. Assessment:

- 3.1 Group and individual participation
- 3.2 Three written examinations
 - 3.2.1 1st test x 1; 70% theory, 30% practice.
 - 3.2.2 2nd test x 2; 50% theory, 50% practice
 - 3.2.3 3rd test x 3; 30% theory, 70% practice
- 3.3 One final oral test on sound production x 2
- 3.4 Some “ad hoc” specific (group or individual works) may be required x1
- 3.5 Final Monograph x3 (Under Supervision).

Dates *related to the Final Monograph*

___/___/___ : **theme approval**

___/___/___ : **project approval**

4. Procedures

4.1 Mutual and permanent evaluation

4.2 Maieutic Approach/ Meaningful learning

4.3 **Changes may be introduced at any time according to the students' interest.**

SUGGESTED THEMES FOR THE FINAL MONOGRAPH

1. EVALUATING THE ENGLISH PHONETICS AND PHONOLOGY COURSE

2. ENGLISH PHONETICS AND PHONOLOGY AND THEIR IMPORTANCE TO IMPROVE PRONUNCIATION

3. BBC AND CNN VARIETIES COMPARED AND CONTRASTED

4. PRONUNCIATION/ACCENT AND SOCIAL PREJUDICE

5. TEACHING ENGLISH PHONETICS AND PHONOLOGY

6. ENGLISH AND PORTUGUESE SUPRASEGMENTAL FEATURES

7. DIFFICULTIES IN UNDERSTANDING ORAL ENGLISH.

8. ENGLISH AND PORTUGUESE SEGMENTAL FEATURES

9. SUGGESTIONS TO IMPROVE THE ENGLISH PHONETICS AND PHONOLOGY COURSE.

10. DIFFICULTIES IN LEARNING ENGLISH PHONETICS AND PHONOLOGY

APÊNDICE D: Verificações de Aprendizagem

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
(LET)
FONES: 307-2356/2745 TELEFAX: 273-8912



English Phonetics and Phonology

G.A. Chauvet

Student:

Enrol/ #

2nd / 07

1st Test

1. Theoretical Part (5.0/1.0)

1.1 Select five to answer. Underline the items chosen

1.1.1 Distinguish between fully long, reduced, short and shorter vowels. Illustrate.

1.1.2 “Letters” and the human field of knowledge. Illustrate.

1.1.3 Define content words, function words, strong and weak forms. Illustrate.

1.1.4 Distinguish phonetically night rate and nitrate. Illustrate.

1.1.5 Define minimal pair and discuss its importance. Illustrate.

1.1.6 Define liaison, elision and assimilation. Illustrate.

1.1.7 Compare vowels in English and Portuguese. Illustrate.

2. Practical Part (5.0)

2.1 Transcribe phonetically. (AU 12; EX1; PG 236) (Use the attached sheet) (1.5)

2.1.1 We can wait for the bus.

2.1.2 How do the lights work?

2.1.3 She took her aunt for a drive.

2.1.4 The basket was full of things to eat.

2.1.5 Why should a man earn more than a woman?

3. Dictation. Transcribe the weak forms correctly. (AU12. Ex. 3) (Use the attached sheet) (2.0)

4. Transcribe in ordinary spelling. (1.5) (Use the attached sheet)

5. Place diphthongs in the quadrilateral chart.

English Phonetics and Phonology

G.A. Chauvet

Student:

Enrol/ #

2nd / 072nd Test

Theoretical Part

1. Select three to answer. (5.0; 1.0)
Underline the chosen.

Describe a complete tone unit in English. Illustrate.

English and Portuguese rhythm. Illustrate.

Stress in compounds. Illustrate.

How are English vowels classified in terms of quality and quantity and tongue position. Illustrate.

How would you represent the diphthongs closing to [i] on a quadrilateral chart.

Discuss the importance of this Course, if any. Illustrate.

2. Practical Part. (5.0)

- 2.1. Transcribe in normal spelling. (On the attached sheet)

- 3 Transcribe in phonetic symbols. (use the attached page)

(Audio Unit 17. Ex 4) (1.0/0.2)

- 3.1. Now here's the weather forecast.

- 3.2. You didn't say anything about the rates.

- 3.3 A few years ago they were top.

- 3.4. No-one could say the cinema was dead

- 3.5. Is there anything you wouldn't eat?

4. Dictation. Transcribe in phonetic symbols and ordinary spelling.

(Audio Unit 20. Ex. 1) (do on the attached sheet) (2.0/0.4)

APÊNDICE E: Questionário do aluno**AVALIAÇÃO DE CURSO DE FONÉTICA E FONOLOGIA
DA LÍNGUA INGLESA**

NOME:

NACIONALIDADE: _____

NATURAL DE (ESTADO/CIDADE): _____

IDADE: _____

SEXO: () M () F

ESCOLARIDADE

ENSINO FUNDAMENTAL Nível I: PERÍODO DE _____ A _____

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: _____

ENSINO FUNDAMENTAL Nível II: PERÍODO DE _____ A _____

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: _____

ENSINO MÉDIO: PERÍODO DE _____ A _____

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: _____

ANOS DE ESTUDOS DE INGLÊS EM CURSOS LIVRES (PÚBLICOS OU PARTICULARES): _____

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: _____

PERÍODO DE _____ A _____ (INÍCIO E TÉRMINO)

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: _____

PERÍODO DE _____ A _____ (INÍCIO E TÉRMINO)

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: _____

PERÍODO DE _____ A _____ (INÍCIO E TÉRMINO)

POSSUI ALGUM CERTIFICADO EM LÍNGUA INGLESA? QUAL?

() FCE () CAE () CPE () Michigan () TOEFL () IELTS () _____

VARIEDADE DA LÍNGUA INGLESA QUE FALA:

- () BBC
 () CNN
 () OUTRA
 () INDEFINIDA

FORMA DE INGRESSO NA UnB

- () PAS
 () VESTIBULAR

CURSO: _____

LÍNGUA NATIVA: _____

SEMESTRE QUE ESTÁ CURSANDO: _____

QUE OUTRAS LÍNGUAS CONHECE E GRAU DE PROFICIÊNCIA:

- | | |
|--------------|--|
| () Espanhol | () Iniciante () Intermediário () Avançado |
| () Francês | () Iniciante () Intermediário () Avançado |
| () _____ | () Iniciante () Intermediário () Avançado |

OPÇÃO NA PROVA DE LÍNGUAS DO PAS/ VESTIBULAR CONVENCIONAL:

- () ESPANHOL
 () FRANCÊS
 () INGLÊS

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A UM CURSO DE FONÉTICA/FONOLOGIA?

TEMPO DISPONÍVEL PARA A PRÁTICA EM CASA: _____

OBSERVAÇÕES:

APÊNDICE F: Entrevista com o Professor

PE: Você acha que a carga de 60hs é suficiente para um curso de formação de professores em fonética em nível de graduação?

PA: Não, o que acontece é que falta mais tempo para a parte de fixação do conteúdo. 60hs mal cobrem o tempo necessário para as discussões teóricas. Na verdade, essas horas têm que ser divididas entre discussões teóricas, fixação prática, avaliação da aprendizagem de conteúdo que leva no mínimo 8hs para serem realizadas. Ainda são usadas para avaliações do curso em si e do desempenho do professor e do próprio aluno. Dessa maneira, acredito que o curso deveria ser ministrado em dois semestres de 60hs cada. Aliás, os próprios alunos sentem falta de mais prática.

PE: A disciplina é obrigatória?

PA: Ela é obrigatória para licenciatura e bacharelado em Letras-Inglês e optativa Tradução-Inglês.

PE: Qual é o perfil do aluno que frequenta essa disciplina?

PA: Esse é outro problema. O nível dos alunos é bastante discrepante. Há alunos formados e/ou frequentando Centros Bi-nacionais de Língua Inglesa, alunos oriundos dos Centros Interescolares de Línguas (Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras pertencentes ao Governo do Distrito Federal) e ainda alunos sem formação nesses tipos de instituição.

PE: Quantos alunos por turma?

PA: Embora haja 25 vagas na disciplina e 25 efetivamente se matriculam e ainda há alunos que não conseguem matricular a média semestral é de 22 alunos que iniciam e terminam o curso, conseqüentemente a média de trancamento é de 3 alunos.

PE: Qual é a abordagem adotada em sala de aula?

PA: Basicamente a gente adota a abordagem comunicativa e sempre que possível, a unidade mínima de análise é o discurso.

PE: Como você trabalha com o ensino das possíveis variações da Língua Inglesa?

PA: Esse realmente é um problema sério. Numa mesma turma você encontra alunos que preferem a variedade CNN (americana), outros preferem a variedade BBC (inglesa) e ainda, por vezes, aparecem alunos de outras nacionalidades com variedade própria, como é o caso de uma africana que falava a variedade nigeriana, um escocês e uma paquistanesa e cada um tinha sua variedade que conflitava com as duas mais populares: CNN e BBC. O que se pode fazer, então, foi criar e adaptar a simbologia fonética das duas variedades mais populares aos das variedades em questão, não para efeito, é lógico, de melhorar pronúncia, mas de oferecer uma ferramenta própria a cada variedade para que viessem a ser utilizadas por essas pessoas.

PE: Como é feita a avaliação da disciplina (teórica e prática)?

PA: São quatro avaliações escritas formais com transcrições fonéticas, uma avaliação de produção oral e uma monografia.

PE: Existe um problema comum a todos os alunos?

PA: O pouco conhecimento dos símbolos fonéticos por parte dos alunos.

PE: Qual é o índice de aprovação?

PA: Levando em conta todos os alunos que freqüentam a matéria e que a finalizam, o índice fica, em média, aproximadamente, 95% de aprovação.

PE: Qual é a média de menção da turma?

PA: Na primeira avaliação, a média é MM. Na segunda, a gente pode dizer que é MM+ e na terceira, MS.

PE: Qual é o interesse por quem procura essa matéria?

PA: A grande maioria dos discentes se compõe de alunos que cursam a disciplina como obrigatória. Há ainda, alunos que a freqüentam como disciplina optativa, como é o caso dos graduandos em Tradução. Também há alunos especiais sem curso definido. Dessa maneira, muitas vezes o total de vagas disponíveis é ultrapassado pela procura e eu busco atender pedidos sempre que eu percebo que há interesse pela disciplina.

PE: E o material didático, qual é o porquê dessa escolha?

PA: O livro didático adotado é o mais atual e que está sendo utilizado internacionalmente. É um livro simples de introdução à fonética e à fonologia. Ainda complementando esse livro, dois outros são adotados na parte de treinamento prático. Um, com a variedade BBC e outro com a variedade CNN.

APÊNDICE G: Transcrição de entrevistas com os participantes**Joana D'ark**

PE: Você consegue se lembrar os primeiros contatos com a língua inglesa?

Joana: Foi no ensino fundamental, na 5ª série, mas era muito fraco.

PE: Quando você começou a se interessar em estudar inglês fora do ensino fundamental?

Joana: Foi nessa época mesmo com 16 anos, me interessei e fui fazer um curso.

PE: Você julga sua experiência com os cursos particulares boa?

Joana: Regular.

PE: E com o ensino regular, com a escola, foi boa ou ruim?

Joana: Foi boa oportunidade de estar em contato com outro idioma lá pelos 10 ou 11 anos. Não foi satisfatório.

PE: Você consegue pontuar seus melhores ou piores lembranças de aprendizagem de inglês?

Joana: Na 6ª série, tinha uma professora que incentivava o teatro, para filmar nosso trabalho, foi muito interessante. De ruim é que eu mudei de escola e o inglês era bem mais fraco.

PE: Em relação ao ensino aprendizagem de pronúncia?

Joana: É que o primeiro curso que eu fiz, a gente não via muitos filmes, documentário. Era só professor aluno. Os professores, às vezes, nos ensinavam algumas coisas que não eram corretos e só hoje é que vejo isso. Depois em outro curso, Instituto Brasileiro Norte Americano, foi bem melhor, os professores estavam bem mais preparados.

PE: Quando foi o seu contato com os símbolos fonéticos?

Joana: Foi agora na faculdade. Na verdade eu sempre tive curiosidade. Mas o contato mais significativo foi esse semestre.

PE: E o alfabético fonético internacional?

Joana: Esse semestre.

PE: Quando tempo já que você está estudando?

Joana: Estou no 3º semestre.

PE: Quais são os fatores que facilitam ou que atrapalham sua aprendizagem de determinados símbolos ou pronúncia?

Joana: São as opções, um autor diz que é assim e outro diz outra coisa, e isso confunde um pouco.

PE: Quais são os procedimentos e técnicas que você utiliza para aprender símbolos fonéticos?

Joana: Eu não dependo muito do material de áudio que acompanha o livro, quando ele mostrava o símbolo eu anotava a vogal com o acento devido em português. Depois eu comecei a utilizar, mas sem depender do livro.

PE: Como você nota que avançou no aprendizado dos símbolos? Algum avanço?

Joana: Agora eu sei o som de cada símbolo. Foi praticando.

PE: Você é do tipo que se arrisca na língua inglesa?

Joana: Muito.

PE: Você estabelecer metas de aprendizagem?

Joana: Não.

PE: Você faz registro de dificuldade de pronúncia no que vê, lê e pratica?

Joana: Tenho registro mental.

PE: Algum tipo de repetição? Você faz alguma checagem?

Joana: Tenho registro mental. Pergunto pro professor, perguntei pra você, olho no dicionário.

PE: Você consegue enxergar um diferencial em conhecer os símbolos fonéticos?

Joana: Com certeza. Se eu preciso saber como se pronúncia uma palavra.

PE: Qual a sua sugestão para ensino aprendizado de símbolos fonéticos?

Joana: Unificar o material de áudio, material escrito, pra situar o aluno.

Monique Sato

PE: Qual foi o seu contato com a língua inglesa? Quando ele começou?

Monique: A primeira vez, quando 12 anos, que assisti o Titanic e gostava muito da música, ganhei o CD. Mas só fui fazer curso de inglês com 15. O que eu sei de inglês é com música, seriado.

PE: Quando você começou a se interessar. Esse curso foi particular – Cooplem. Qual foi sua experiência com as aulas?

Monique: Na Cooplem, era muito cedo e eu achava cansativo, mas como qualquer pessoa de 15 anos eu achava um martírio. O vocabulário era mais pra eu prestar atenção nos filmes.

PE: E no ensino regular? Qual foi sua experiência?

Monique: Foi mais no sentido de traduzir, música e mais tradução.

PE: Você consegue pontuar as melhores e piores lembranças que você teve com esse aprendizado?

Monique: Ruim não e melhor é que ficava assistindo e ouvindo sem precisar ler a legenda, me sentia estimulada.

PE: Em relação a pronúncia e ensino aprendizagem de símbolos fonéticos, você alguma lembranças na escola?

Monique: Não, o professor não tá interessado nisso. Agora que eu estou percebendo que se eu pronunciar isso aqui mais forte muda o significado e até a classe gramatical. Eu sempre gostei de repetir.

PE: E no ensino formal? Nem no dicionário

Monique: Acho que eles estão mais interessados em passar significado, tradução.

PE: Então o contato com símbolos fonéticos foi só agora?

Monique: Nunca, eu até vi alguma coisa, mas nunca interessei.

PE: Quais os fatores de dificultam ou facilitam sua aprendizagem sobre símbolos fonéticos?

Monique: Dificuldade é que eu passo muito tempo fora de casa e não consigo treinar a língua.

PE: Tem algum procedimento técnico que você utiliza pra aprender símbolos?

Monique: Às vezes eu relaciono o desenho com alguma coisa ou atribuo cores. Ouvir também.

PE: Você já viajou para o exterior?

Monique: Só pro Japão quando era criança.

PE: Você acha que morar no exterior ajuda?

Monique: Sim, falar com um americano por exemplo, eu consigo falar e pensar em inglês, há um esforço em aprender.

PE: Como você nota que avançou no exterior ajuda?

Monique: Quando tenho dúvidas eu olho no dicionário, e ajuda muito a falar melhor pronunciar melhor.

PE: Você faz algum registro quando tem dificuldade em reconhecer os símbolos fonéticos?

Monique: Se eu estou em casa, quando não sabia perguntava pra alguém, mas agora com os símbolos fonéticos eu olho no dicionário mesmo.

PE: Você estabelece metas de aprendizagem?

Monique: Não. Antes eu era assim. Agora eu estou tentando ter metas.

PE: Você se arrisca ou evita falar uma palavra que você não conhece?

Monique: Não, eu arranjo sinônimos. E isso atrapalha porque a gente aprende errando.

PE: Você consegue enxergar um diferencial em conhecer os símbolos fonéticos?

Monique: Por exemplo, como eu gosto de cultura, outras línguas estrangeiras, porque eu quero aprender inglês e outras línguas. Eu gosto muito.

PE: Qual a sua sugestão para ensino aprendizado de símbolos fonéticos?

Monique: Nunca parei pra pensar nisso, mas eu acho muito importante. Por ser nova eu nunca tinha ouvido nada a respeito. Mas agora eu estou ainda entrando no ritmo.

PE: Você consegue ver coisas boas e ruins nesse método?

Monique: O bom é você ganhar ... são palavras novas, são verbos novos. Mas não há exigência de formação então passam da forma que aprenderam.

Maria Júlia Filha

PE: Em que momento da sua vida você teve contato com a língua inglesa e como eles ocorreram?

Maria Júlia: Comecei estudar inglês na 4ª série no Marista, a gente aprendia as cores os animais.

PE: Quando e como você começou a se interessar a aprender inglês?

Maria Júlia: Na verdade eu não gostava. Mas depois passei a ter interesse.

PE: Você julga sua experiência com cursos particulares e públicos de inglês?

Maria Júlia: Os professores são muito bons, aprendi muito, tanto que me deu uma forte base para estar aqui hoje.

PE: Com o ensino na escola regular como foi sua experiência?

Maria Júlia: No colégio os professores não aprofundam muito. Mas no ensino médio eu tive um professor que realmente cobrava, falava inglês britânico.

PE: Você consegue pontuar suas melhores e piores lembranças no seu aprendizado de inglês?

Maria Júlia: As piores, quando eu entrei na sala do cursinho e não sabia nada. Os melhores foram nos últimos anos, pois quando me fizeram a proposta de viajar, eu fiquei muito feliz.

PE: Você consegue em relação ao ensino de pronúncia, quais foram as técnicas?

Maria Júlia: Conversando. A professora chegava e pedia para conversar sobre a família. Por exemplo.

PE: Quando foram seus primeiros contatos com os símbolos fonéticos?

Maria Júlia: Na Cultura Inglesa. Nada aprofundado. Depois aqui.

PE: Quais são os fatores facilitam ou atrapalham sua aprendizagem de determinados símbolos ou pronúncia em inglês?

Maria Júlia: Aproximo a pronúncia de algumas palavras.

PE: Quais são os procedimentos e técnicas que você utiliza pra aprender símbolos?

Maria Júlia: Ouvir o som, e vou treinando.

PE: Como você nota que avançou no aprendizado de símbolos?

Maria Júlia: Não sabia nada e agora eu já consigo ler sem precisar olhar, mesmo com algumas dificuldades.

PE: Você é do tipo que arrisca ou evita falar algumas palavras que não tem certeza?

Maria Júlia: Sim.

PE: Você estabelece meta de aprendizagem de símbolos fonéticos?

Maria Júlia: Por exemplo: eu digo que hoje vou estudar as vogais, então no fim do dia tenho que saber as vogais.

PE: Você faz registro de dificuldades em pronúncia?

Maria Júlia: Quando estou praticando, sim.

PE: Consegue enxergar um diferencial e conhecer os símbolos fonéticos?

Maria Júlia: Ajuda muito na pronúncia. Pela pronúncia que eu tinha e a que eu estou obter já melhorou muito.

PE: Quais são os fatores facilitam ou atrapalham sua aprendizagem de determinados símbolos?

Maria Júlia: Primeiro o fato do professor usar depois essa diferença que eles fazem do uso do símbolo, o que eles usam alguns símbolos diferentes, isso me atrapalha.

PE: Tem alguma sugestão para o aprendizado de símbolos fonéticos?

Maria Júlia: Gostaria que os cursos de inglês ensinassem os símbolos.

PE: Você estabelece metas de aprendizagem?

Maria Júlia: Não.

PE: Como você estuda em casa então?

Maria Júlia: Eu procuro focar no que eu tenho dificuldades.

PE: Você faz registro de dificuldades? Você anota palavras que tem dificuldades?

Maria Júlia: Não.

PE: Nem mental?

Maria Júlia: Mentalmente, depois pergunto para algum colega ou professor.

PE: Você não checa no dicionário?

Maria Júlia: Não tenho esse costume.

PE: Você consegue enxergar um diferencial em conhecer os símbolos? Você acha que uma pessoal que sabe os símbolos e uma que não saiba, tem diferencial sobre a outra?

Maria Júlia: Não sei.

PE: Você conhecendo os símbolos vê algum proveito nisso?

Maria Júlia: Por enquanto não.

PE: Qual a sua sugestão para ensino aprendizagem de símbolos fonéticos?

Maria Júlia: Que não fosse em um semestre e despejado assim, que fosse uma coisa continua e aos poucos que tornaria um processo mais natural.

PE: Você acha que um semestre fosse só vogais e no outro, consoantes?

Maria Júlia: Ia ser melhor.

PE: Você gostaria que tivesse mais tempo de estudo e não um semestre só?

Maria Júlia: Sim e que fosse dividida a matéria.

Ítalo Parente

PE: Você me falou que estudou 6 anos em cursos particulares de inglês? E que agora faz no 5 semestre de tradução, você consegue lembrar em que momento começou a gostar da língua inglesa ou seus primeiros contatos com ela?

Ítalo: Sempre gostei, sempre tive interesse, vendo programas de televisão, lá pelos 7 ou 8 anos tinha umas primas que estudavam inglês e sempre prestavam atenção no que elas falavam e pedia pra elas traduzirem músicas pra mim, mas estudar mesmo foi só aos 12 anos

PE: Então seus primeiros contatos foram em casa e mais tradução?

Ítalo: Sim.

PE: Quando você começou a se interessar em aprender?

Ítalo: Não interesse eu já tinha antes, mas meu pai não queria me colocar no curso.

PE: Esse aprendizado foi formal ou informal dos 12 anos? Foi escola ou cursinho?

Ítalo: Foi curso. Na verdade estudava em escola pública e não tinha inglês e fui pra escola particular e meu pai teve que me colocar no cursinho.

PE: Como você julga essa experiência com cursinho particular.

Ítalo: Foi excelente, eu aprendi muita coisa e foi rápido.

PE: Você lembra que curso foi?

Ítalo: Lembro, Wizard.

PE: E com o ensino regular depois que você foi para escola particular e teve contato com inglês?

Ítalo: Não foi muito boa não, não teve conteúdo, me lembro de ter tido o verb to be na 6ª série ao 3º ano. Na verdade eu aprendi umas coisinhas quando a gente tem mais interesses a gente consegue ver um pouco além, usar uns livros legais.....

PE: Você acha que a gramática é fundamental para aprendizagem do ensino da língua?

Ítalo: Não.

PE: Então por que você acha que os livros eram legais que tinham gramática?

Ítalo: Principalmente por que eu não tenho interesse apenas em me comunicar. Para a tradução é importante e pra ensinar também.

PE: Você vai se formar em tradução e trabalha como professor, isso é meio conflitante pra você?

Ítalo: É, porque a tradução segue caminhos diferentes, e é por isso que pego muitas matérias de licenciatura. Mas eu não pretendo trabalhar como professor quando eu me formar.

PE: Você quer trabalhar só com tradução?

Ítalo: Talvez nem isso.

PE: Você consegue pontuar as melhores e piores lembranças que você teve em relação à aprendizagem de inglês? Momentos bons, momentos ruins?

Ítalo: Marcantes ruins. Eu tive uma professora que eu não gostava da postura dela em sala de aula, foi traumatizante. Momento marcante bom foi no começo do curso, quando em pouco tempo já conseguia falar e entender e eu me senti muito feliz.

PE: Quais foram seus primeiros contatos com os símbolos fonéticos?

Ítalo: Na Wizard , no último livro a gente trabalha a fonética fazendo transcrição, no último livro, último semestre.

PE: Esse foi um aprendizado formal. Você tinha que fazer exercício sobre, transcrição, etc.

Ítalo: Sim.

PE: Quais foram seus primeiros contatos com os símbolos associados ao alfabeto fonético?

Ítalo: Só agora. Na graduação.

PE: Isso te confunde um pouco?

Ítalo: Me confunde bastante.

PE: Você está dando agora o último livro?

Ítalo: Sim.

PE: Então você tem contato o tempo todo com símbolos fonéticos aqui e lá, e você acha que essa discrepância de símbolos te atrapalha?

Ítalo: Sim.

PE: Quais são os procedimentos e técnicas?

Ítalo: Eu não tenho tido muito tempo pra estudar.

PE: Você treina pelo menos em sala?

Ítalo: O que eu treino é ensinando. Ensinando é o melhor procedimento.

PE: E como é que você ensina?

Ítalo: Como tem a coisa da metodologia muito certinha, não tem como fugir.

PE: É de repetição?

Ítalo: Sim.

PE: Você mostra o símbolo, queria saber o operacional?

Ítalo: Exatamente apresenta a palavra na transcrição ortográfica e depois em baixo ele vai fazer a transcrição. Tem sempre o exemplo a primeira palavra, são palavras semelhantes.

PE: Você pode me arranjar uma cópia disso? Acho supor importante?

Ítalo: Não.

PE: Você já viajou pro exterior?

Ítalo: Uma experiência, fui deportado.

PE: Você acha que viajar para o exterior, ficar um tempo fora ajuda na pronúncia?

Ítalo: Acho um pouco complicado, pra quem tem um certo conhecimento ajuda bastante, no contato com falantes nativos, na gesticulação movimento de boca e tudo mais. Mas para quem não sabe, diz que aprendeu e acaba falando tudo errado.

PE: Como você nota que avançou no aprendizado de símbolos? Tem algum símbolo que você não sabia e hoje você olha e conhece?

Ítalo: O até por que ele é muito usado.

PE: Faz registro de dificuldade de pronúncia?

Ítalo: Sim, eu paro o filme, volto, procuro no dicionário, ouço na internet, por exemplo.

PE: Você consegue enxergar um diferencial em conhecer os símbolos? Você acha que uma pessoa que sabe os símbolos e uma que não saiba, tem diferencial sobre a outra?

Ítalo: Sim, é completamente diferente porque quando a gente conhece os símbolos tem uma certeza maior daquilo que está pronunciando.

PE: Qual a sua sugestão para ensino aprendizado de símbolos fonéticos? Pelo que você convive aqui com sua aprendizagem e o que você convive com sua técnica de ensinar símbolos, você lida com as duas realidades, tem alguma coisa que é feito lá e o que poderia ser feito aqui ou ao contrario

Ítalo: O que eu enxergo mesmo é a diferença dos símbolos dos alfabéticos fonéticos, deveriam entrar no consenso no que realmente deve ser usado.

PE: Você tem alguma expectativa em relação ao curso, esse processo de início ao fim como você se sente de estar inserido nesse processo?

Ítalo: Me sinto muito feliz de estar participando desse projeto, além de colaboração na pesquisa, também colaboro para o meu crescimento pessoal.

PE: Você tem expectativa disso?

Ítalo: Claro, quero ver o resultado, ver como era antes, quando tinha um conhecimento quase nulo a respeito dos símbolos.

PE: Você falou que viu melhoria na sua pronúncia, você acha que entra uma pessoa e sai outra em termos lingüísticos?

Ítalo: Sim, mudou muito.

Kelly Julliane

PE: Você consegue relembrar o primeiro momento que você teve com a língua inglesa?

Kelly: Foi antes de eu viajar para o exterior entre 8 e 9 aos, na escola regular e aulas particulares.

PE: Quanto tempo de aulas você teve?

Kelly: Dois meses e vezes por semana.

PE: Coisas específicas para a viagem ou inglês normal?

Kelly: Coisas básicas, bem pouquinho e por cima.

PE: Quando e como você começou a se interessar em aprender inglês?

Kelly: Depois de um ano morando fora, eu via que não tinha sotaque, todo mundo me via como americana e comecei a gostar mesmo.

PE: Esse aprendizado era formal ou informal? Buscava através da escola?

Kelly: Era através da escola mesmo, as matérias que eram ciências, estudos sociais, vocabulário.

PE: Você tinha aula de gramática específica? Você estudou em algum curso particular?

Kelly: O que eu fiz foi um treinamento pro SI, durou mais ou menos uns 2 meses. Como eu tinha acabado de voltar e meu inglês era americano e não britânico, achei meio difícil e então eu não fiz, nem o FCI, fize acabei não fazendo.

PE: E aqui?

Kelly: Na verdade não tive muita informação sobre isso. Fui a Cultura, pois eu precisava de um certificado pra provar que eu sabia inglês na escola e eu não fiz continuei o inglês na escola mesmo. Foi falta de informação.

PE: Você teve dificuldade em alguma matéria por dificuldade da língua?

Kelly: As matérias que eu não via lá, como física, matemática e química, tive que aprender do início, foi muito difícil. Quando cheguei lá e quando cheguei aqui também.

PE: Mas não tinha dificuldade com o português. Só com as matérias?

Kelly: Quando cheguei eu demorava um pouco pra pensar nas palavras pra responder.

PE: Em relação ao ensino aprendizagem de pronúncia em inglês, quais as lembranças?

Kelly: A gente estudava muito vocabulário, a professora cobrava a repetição das palavras e pronúncia.

PE: Qual a primeira vez que você teve contato com os símbolos.

Kelly: Aqui.

PE: Então os primeiros contatos com os símbolos associados ao alfabético fonético internacional foram aqui também.

Kelly: Sim.

PE: Quais os fatores que facilitam ou atrapalham no aprendizado de alguns símbolos ou a pronúncia em inglês?

Kelly: O ele usa alguns símbolos diferentes, ele muda os símbolo que tem o mesmo son e onão e isso confunde a minha cabeça. Tive um pouco de dificuldade na questão de mudança de símbolos fonéticos.

PE: Quais os procedimentos e técnica que você utiliza pra aprender símbolos fonéticos?

Kelly: Eu uso a mesma técnica que eu usava para aprender vocabulário, eu faço flash card, eu ponho o símbolo fonético, onde a gente usa. Eu vou decorando, viro e lá está escrito.

PE: Você se interessa por cultura, acha que tem influência, você consegue ver alguma conexão entre cultura, língua e símbolos?

Kelly: Totalmente, inclusive o ensina o BBC não é o como em Boston eu aprendi o inglês britânico então eu associei ao BBC.

PE: Quando você não sabe determinada pronúncia da palavra, você se arrisca?

Kelly: Arrisco, pelo menos tento.

PE: Hoje em dia com o artifício dos símbolos que você aprendeu, você consegue olhar no dicionário e checar.

Kelly: Sim

PE: Você faz registro de dificuldade de alguma pronúncia?

Kelly: Geralmente eu lembro e vou olhar no dicionário.

PE: Você tem alguma sugestão pro ensino aprendizado dos símbolos fonéticos?

Kelly: Tem que ter prática. Se você não praticar, não ler, não se interessar pela matéria, você não vai melhorar em nada.

PE: Você tem alguma meta de aprendizagem?

Kelly: Depois da aula eu olho no livro o que foi dado e digo, que tenho que entender essa parte que o professor acabou de falar e vejo e se consegui atingir.

PE: Então você tem metas diárias?

Kelly: Terças e quintas eu tento pelo menos olhar o caderno, ler o livro pra ver a matéria que foi dada.

Leônidas Schimit

PE: Qual foi sua primeira experiência com o inglês?

Leônidas: Foi com o Vídeo Game aos 12 anos.

PE: Com essa idade você já estava no CIL?

Leônidas: Sim.

PE: Quando você começou a se interessar em aprender?

Leônidas: Não, eu era uma criança muito arrogante, achava que aprender tudo sem estudar.

PE: E o seu aprendizado formar foi com 12 anos ou você mantinha ainda essa atitude?

Leônidas: Não ainda era muito afetadinho porque realmente estava à frente do pessoal da sala e isso gerou uma lacuna, o desleixo com que eu levava as aulas, essa atitude perdurou por muitos anos.

PE: Na graduação não?

Leônidas: Não, agora estou mais humilde, em relação ao conhecimento de inglês.

PE: Você julga sua experiência nesses cursos público e particular?

Leônidas: No publico era mais cansativo menos pessoas falavam, e aula não era tão divertida quanto no particular.

PE: E no ensino regular?

Leônidas: Foi um pouco cansativa, entediada, mas formou uma base, para que eu chegasse a Thomas no meio do intermediário.

PE: Você contou que estudou em colégio de ponta públicos, mas depois você mudou?

Leônidas: Não, acabei o segundo grau no colégio público.

PE: Você consegue pontuar seus melhores e piores lembranças no seu aprendizado de inglês?

Leônidas: Piores pontos na escola particular quando minhas notas não estavam tão boas, pelo meu desleixo, eu acabei o nível avançado sem saber que professor eu não mereço essa nota. Sim você merece você não estuda. Na pública, eram questões de comportamento, pois eu não levava livros e os professores não me deixavam assistir aula.

PE: Em relação ao ensino aprendizado de pronúncia?

Leônidas: Alguns professores do CIL tinham falhas de pronúncia, na Thomas poucos.

PE: Com relação a símbolo fonético?

Leônidas: Muito pouco, era um aprendizado fraco. Na pública como na particular.

PE: Quais foram seus primeiros contatos com os símbolos fonéticos?

Leônidas: Na faculdade.

PE: E relacionado ao ensino?

Leônidas: Na faculdade.

PE: Quais são os fatores facilitam ou atrapalham sua aprendizagem de determinados símbolos ou pronúncia?

Leônidas: Confundir as vogais.

PE: Quais são os procedimentos e técnicas que você utiliza para aprender?

Leônidas: Desde pequeno meu pai falava que tinha uma capacidade de abstração, eu viajava muito com os sons e palavras. Eu achava que afazeres a gente deveria falar afazeres trocava f por s Eu sabia identificar os problemas de pronúncia. Eu tinha uma amiga que não falava nenhuma bilabial e isso era claro pra mim.

PE: Em sobre os símbolos relacionados a estudo, o que você utilizava para estudar?

Leônidas: Organizar os pares e falar em voz alta.

PE: E você tem esse estudo em casa ou aqui também?

Leônidas: Aqui e em casa.

PE: Você tem contato com ensino de língua?

Leônidas: Sim.

PE: Você ensina símbolo fonético?

Leônidas: Eu evito, só estou com alunos particulares e acho que o símbolo assusta as pessoas.

PE: Você se interessa por cultura? A pronúncia pode estar relacionada a cultura?

Leônidas: Sim, me interessa muito.

PE: Você notou que avançou no aprendizado de símbolos? Já consegue ver uma pessoa que pronuncia diferente, que fala mais correto?

Leônidas: No semestre, sim.

PE: Qual sua expectativa em relação a esse projeto? O que pode acontecer no final?

Leônidas: Melhorar a pronúncia antes de mais nada.

PE: Você acha que isso é o que vai acontecer. Você já se sente assim?

Leônidas: Eu tive propaganda muito forte desse curso. Eu ainda queria mais prática.

PE: Você tem alguma sugestão de ensino aprendizagem?

Leônidas: Mais prática. Pra mim. Ditado e pronúncia, eu sinto falta de correção. Correção dos erros que poderiam me denunciar como não nativo.

Andreas Kisser

PE: Quanto tempo de inglês você estudou antes de entrar na faculdade?

Andreas: Fiz um ano de IBI em 1994, curso básico pra criança, depois no Brasas em 99 e fiz mais um ano de 99 até 2002 fui convivendo traduzindo letras de músicas, filmes legendados, não formal, 2002 a 2003 depois voltei pro Brasas, me formei em 2004 fiz 6 a 8 meses de conversação. De lá pra cá mantendo ritmo, ouvindo música, vendo filmes, acessando a internet, essas coisas assim.

PE: Quando você entrou no UNB? Você faz tradução?

Andreas: 2004. Não. Letras Inglês e Português.

PE: Você lembrar quando você teve primeiro contato com a língua inglesa?

Andreas: Provavelmente aos 6 anos vendo um filme legendado e eu não conseguia entender nada.

PE: Quando você começou a se interessar em aprender a língua inglesa?

Andreas: Eu tinha uns 9 ou 10 anos, por causa do vídeo game.

PE: Como você julga sua experiência com os cursos particulares?

Andreas: Foi muito básico. No IBI foram coisas básicas, como número, cores, formatos. No Brasas foi uma experiência maravilhosa, praticamente aprendi tudo.

PE: E no ensino na escola regular, como foi sua experiência?

Andreas: Fraquíssimo, comparado com o que eu vi no Brasas, não foi nada significativo.

PE: Você consegue pontuar suas melhores e piores lembranças no seu aprendizado de inglês?

Andreas: Nada traumático. Positivo eu lembro quando eu fiz a última prova oral, estava falando sobre um assunto X e me faltou uma palavra, acabei inventando um o que eu aprendi de inglês funcionou naquela hora.

PE: Em relação ao ensino aprendizado de pronúncia? Nada formal com símbolo?

Andreas: Foi aprendendo, ouvido as pessoas falarem. Não.

PE: O símbolo apareceu quando na sua vida?

Andreas: No 3º semestre em.

PE: Quando foram seus primeiros contatos com os símbolos associados ao símbolos fonéticos?

Andreas: Aqui. Na matéria de português.

PE: Quais são os fatores facilitam ou atrapalham sua aprendizagem de determinados símbolos ou pronúncia em inglês?

Andreas: Dificuldades não, o que facilita são os diacríticos.

PE: Quais procedimentos técnicos que você usa pra aprender os símbolos?

Andreas: Abrir o livro, olhar os símbolos ver qual parte da anatomia, aparelho fonador que estão relacionados. Repetição.

PE: Você já viajou pro exterior?

Andreas: Não.

PE: Você acha que isso interfere na pronúncia da pessoa?

Andreas: Interfere. O convívio com a língua acaba pegando fácil aquela pronúncia.

PE: Você se interessa por cultura? Consegue associar pronúncia e cultura em algum livro?

Andreas: Não.

PE: Como você nota que avançou no aprendizado de símbolos?

Andreas: Pude notar claramente na última prova de fonética e fonologia, foi quando vi que aprendi alguma coisa.

PE: Você é do tipo que se arrisca ou evita falar determinadas palavras quando não tem certeza?

Andreas: Sim bastante.

PE: Você estabelece metas de aprendizagem?

Andreas: Não. Simplesmente pego o livro vou estudo e assimilando o que o livro tem a me oferecer.

PE: Como registro de dificuldade?

Andreas: Não.

PE: Quando não conhece alguma palavra você vai atrás pra ver como é?

Andreas: Vou, procuro mais não anoto. Uma experiência que tive foi com Policia, Police, receita.

PE: Você consegue enxergar um diferencial em conhecer os símbolos fonéticos?

Andreas: Consigo. Seria mais, assim, ao ler os símbolos. Alguma coisa escrita com símbolos fonéticos fica muito mais claro. Às vezes eu pronunciava de um jeito que era parecido com o que estava representado, mas dava pra corrigir.

PE: Qual a sua sugestão para ensino aprendido de símbolos fonéticos, alguma coisa que deveria ter?

Andreas: Esse curso, agora ta bom mais uma coisa que poderia ser acrescentada é a associação do símbolo com o som e do som com a parte do aparelho fonatório que ele ta ligado.

PE: Por exemplo, com o som a língua encosta no céu da boca. Mas mostrando foto?

Andreas: Por exemplo. Talvez um diagrama. Como professor já fiz uns desenhos para ensinar o TH, para mostrar a diferença entre o TH surdo o F e o S. Embora acho que sem isso seja possível aprender.

APÊNDICE H: Termo de aceitação do uso das gravações**TERMO DE ACEITAÇÃO**

Brasília, 18 de junho de 2009.

Caros colegas/colaboradores/participantes de pesquisa,

Como passo final para a conclusão da minha dissertação, gostaria de obter a sua autorização utilizar os questionários e gravações feitas em 2007. É importante ressaltar que as informações sobre os participantes serão camufladas por pseudônimos, preservando assim o anonimato. Vale lembrar ainda, que as únicas pessoas que terão acesso às gravações serão eu, meu orientador, prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet e vocês, caso se interessem. Informo também que estarei feliz em compartilhar os resultados da pesquisa assim que ela estiver concluída e defendida, em agosto de 2009. Desde já agradeço a compreensão e cooperação.

Autorizo a utilização dos questionários e gravações para o fim de pesquisa.

Nome do participante: _____

Ass: _____

APÊNDICE I: Menções dos participantes

Universidade de Brasília
 Secretaria de Administração Acadêmica
 Lista de Menções

Emissão: 22/06/2009 11:18

Disciplina / Atividade			Código	Turma	Período
FONÉTICA E FONOLOGIA DO INGLÊS			145858	A	2007/2
Departamento / Orgão Coordenador:			Créditos / Horas		Página
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução			004 - 000 - 000 004		1
Ordem	Matrícula	Nome	Menção	% Faltas	
1	04/XXXXX	ANDREAS KISSER	MI	16	
2	04/XXXXX	CLÁUDIA FONSECA	SR	100	
3	07/XXXXX	POLIANE AMADO	MI	13	
4	03/XXXXX	CAROLINE NUNES	SS	3	
5	03/XXXXX	FRANCIS JORGE	SR	60	
6	05/XXXXX	ÍTALO PARENTE	MS	10	
7	06/XXXXX	LUCIANA SOARES	SS	0	
8	03/XXXXX	JOSÉ PAULO RICARDO	SR	63	
9	05/XXXXX	JENNIFER WANESSA	MI	6	
10	04/XXXXX	ADRIANA AMORIM	SR	33	
11	08/XXXXX	KELLY JULLIANNE	MM	0	
12	05/XXXXX	LUCIMAR RODRIGUES	MS	6	
13	04/XXXXX	LEÔNIDAS SCHIMIT	MM	0	
14	08/XXXXX	LENOIR SANTOS	SR	33	
15	07/XXXXX	JOANA D'ARC	SS	3	
16	07/XXXXX	MOIRA ALVES	SS	0	
17	03/XXXXX	ANTÔNIO CARLOS PEIXOTO	MM	13	
18	07/XXXXX	MARIA JÚLIA FILHA	SS	0	
19	07/XXXXX	MARIA CLARA AUGUSTO	MM	0	
20	07/XXXXX	MONIQUE SATO	SS	0	
21	03/XXXXX	CARLA MÔNICA	SS	0	
22	02/XXXXX	PIETRA MARTINS	SS	0	

Professor(es)

Universidade de Brasília
Secretaria de Administração Acadêmica

Emissão: 22/06/2009 11:18

Disciplina / Atividade			Código	Turma	Período
FONETICA E FONOLOGIA DO INGLES			145858	A	2007/2
Departamento / Orgão Coordenador:			Créditos / Horas	Página	
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução			004 - 000 - 000 004	2	
Ordem	Matrícula	Nome	Menção	% Faltas	
23	07/XXXXX	OTTO ALBUQUERQUE	MM	0	
24	07/XXXXX	RENATA MACHADO	SS	0	

Professor(es)

1019724-GILBERTO ANTUNES CHAUVET

__ / __ / __

TR: 0 SR: 5 II: 0 MI: 3 MM: 5 MS: 2 SS: 9 CC: 0 AP: 0
TOTAL:24

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)