

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Letras

**A RELAÇÃO ENTRE A PERCEPÇÃO, A PRODUÇÃO E A
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado

Orientador: Prof. Dr. Regina Ritter Lamprecht

Porto Alegre 2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TARSILA RUBIN BATTISTELLA

**A RELAÇÃO ENTRE A PERCEPÇÃO, A PRODUÇÃO E A CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Porto Alegre

2010

TARSILA RUBIN BATTISTELA

**A RELAÇÃO ENTRE A PERCEPÇÃO, A PRODUÇÃO E A CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-
graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em ____/____/2010.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Regina Ritter Lamprecht

Prof. (a) Examinador (a)

Prof. (a) Examinador (a)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente aos meus pais, Pedromar e Dulce, por terem me dado a vida, serem os melhores exemplos para mim e me apoiarem sempre.

Ao meu irmão Giovanni, pela sua amizade, apoio e por tudo que ele representa para mim.

Ao Bruno, pelo amor, carinho e por ser parte da minha vida.

À orientadora professora Regina Ritter Lamprecht, por ter orientado este trabalho e pelos sábios conhecimentos transmitidos.

À Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), pela bolsa e incentivo à pesquisa ao longo desses dois anos.

Às todas as colegas e amigas do Ceaal e da Pucrs, pela amizade, ombro amigo e pela troca de experiências.

Aos alunos do ensino médio que colaboraram para que a pesquisa fosse realizada.

À escola que, prontamente, abriu suas portas para que eu pudesse pesquisar e coletar os dados para a dissertação.

Agradeço a todos que, de uma maneira ou outra, fizeram parte de mais uma etapa da minha formação.

RESUMO

Este estudo possui como objetivo geral averiguar a adequação do uso das vogais do inglês americano como L2 (i, a, ɔ, u, ɜ, ɪ, æ, ɒ, ʊ, ε, ʌ, ə) por falantes nativos do português brasileiro. Para tanto se traçou cinco objetivos específicos: investigar, através de um teste de produção, se os aprendizes de inglês distinguem as vogais da L2 que não são semelhantes às da L1; averiguar, através de um teste de consciência da própria produção, se os aprendizes possuem consciência da diferença entre as vogais do inglês; pesquisar se há transferência interlingüística (do português para o inglês) do sistema da L1 do aprendiz na L2; verificar se a transferência da língua materna do aprendiz tende a diminuir nos aprendizes mais avançados no idioma; descobrir quais vogais da L2 os aprendizes adquirem mais cedo, sendo capazes de produzi-las livremente e com uma maior facilidade. A amostra foi constituída por trinta alunos falantes do português e em processo de aprendizagem do inglês, do ensino médio de uma escola privada, do interior do estado do Rio Grande do Sul. Foram avaliadas a produção, a percepção e a consciência da própria produção dos sujeitos. Os instrumentos utilizados apresentam tarefas relacionadas à produção de frases com as vogais-alvo, percepção e de consciência fonológica. Os resultados foram avaliados de uma maneira qualitativa, quantitativa e estatística através do programa SPSS (versão 15.0), e mostram uma relação intrínseca entre os testes de percepção, produção e consciência fonológica. Os resultados apontam que os três testes aplicados aos alunos (produção, percepção e consciência fonológica) estão intimamente relacionados. Para produzir as vogais em inglês os alunos precisam percebê-las num momento anterior, ou seja, é preciso uma reflexão e percepção, para que depois ocorra a manipulação das unidades sonoras. A partir dos resultados foi possível concluir que é necessário o desenvolvimento de tarefas de consciência em sala de aula, como o reconhecimento de fonemas, rimas e sons, que auxiliam o aprendiz a melhorar o seu desempenho na aquisição da L2 e a reconhecer estruturas que não fazem parte de seu inventário sonoro. A explicitação do sistema de sons por parte do professor em sala de aula seja com brincadeiras, jogos, músicas, tudo que envolva o aspecto lúdico, é muito relevante para a aquisição e o desenvolvimento da consciência dos fonemas da L2.

Palavras-chave: ensino de língua estrangeira; consciência fonológica; percepção; produção.

ABSTRACT

This study has as general aim to verify the usage of American English vowels as a second language (i, a, ɔ, u, ɜ, ɪ, æ, ɒ, ʊ, ε, ʌ, ə) by Brazilian native speakers. It was outlined five specific aims: to investigate through a production test if English learners make a distinction among the second language vowels that are not the same as the mother language ones; to check, through a awareness test of the learner's own production, if they are conscious about the different vowels in English using a awareness test of their own production; to search if there is interlingual transfer (from Portuguese - English) of the learner's mother language system in the second language; to check if the learners' mother language transfer tends to decrease in advanced level learners; to find out which second vowels learners acquire earlier, being capable to produce them in a free and easy way. The sample consisted of thirty Brazilian speakers students in English learning process of a private high school located in the state of Rio Grande do Sul. The production, perception and own production phonemic awareness were evaluated. The applied tests present tasks related to sentences production using the target vowels, perception and phonemic awareness. The results were evaluated by a quantitative and qualitative analysis. They were also evaluated statistically using the SPSS program and they show an intrinsic relation among the perception, production and phonemic awareness. The results shows that the three tests applied to the students (production, perception and awareness) are closed related. To produce the vowels in English, the students need to note them previously, in other words, it is necessary a reflection and perception, so after that, it is possible to manipulate the unit sounds. Considering the results it is possible to conclude that it is necessary to develop awareness tasks in second language classroom, such as phonemes, rhymes and sounds, which help the students to improve their performance in the acquisition of a second language and recognize structures that are not part of their inventory sound. The teacher's explicit system of sounds in the classroom with jokes, games, music, everything involving playfulness aspect is very relevant to the acquisition ; development of the second language phonemic awareness.

Keywords: second language teaching; phonemic awareness; perception; production.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Sujeitos envolvidos na pesquisa.....	46
QUADRO 2: Vocábulo para o teste de consciência da própria produção.....	53
QUADRO 3: Acertos e não-acertos por aluno para o teste de percepção.....	64
QUADRO 4: Acertos e não-acertos por aluno para o teste de produção.....	69
QUADRO 5: Total de palavras com consciência e não-consciência por aluno.....	77

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Estatística do desvio padrão (DP) para o teste de percepção.....	63
TABELA 2: Vogais-alvo e vogais produzidas pelos sujeitos.....	73
TABELA 3: Estatística do desvio padrão (DP) para o teste de produção.....	73
TABELA 4: Estatística do desvio padrão (DP) para o teste de consciência.....	77

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO I: Percentagem de acertos na percepção das vogais considerando todos os sujeitos (n=30).....	61
GRÁFICO II: Percentagem de acertos e não-acertos por palavra no teste de percepção.....	62
GRÁFICO III: Número de acertos e não-acertos por palavra no teste de percepção.....	62
GRÁFICO IV: Percentagem de acertos na produção das vogais das dezesseis palavras-alvo, considerando todos os sujeitos (n=30).....	66
GRÁFICO V: Acertos e não-acertos por palavra para o teste de produção.....	67
GRÁFICO VI: Quantidade de acertos e não-acertos por palavra para o teste de produção.....	67
GRÁFICO VII: Acertos e não-acertos por pares de palavras (percentagem).....	68
GRÁFICO VIII: Número de acertos e não-acertos por pares de palavras.....	69
GRÁFICO IX: Resultados percentuais gerais do teste de consciência da própria produção.....	75
GRÁFICO X: Relação entre o percentual ideal de acertos e do obtido para os testes de percepção e produção.....	80

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1	Abordagens de ensino.....	16
2.2	Transferência da L1 para a L2.....	20
2.2.1	A transferência e a assimilação vocálica.....	24
2.3	Modelos de aprendizagem.....	26
2.4	Consciência dos sons.....	27
2.4.1	Consciência fonológica em língua materna e em L2.....	27
2.4.2	Consciência fonêmica.....	31
2.5	O sistema vocálico.....	34
2.5.1	As vogais do português.....	35
2.5.2	As vogais do inglês.....	37
2.5.3	Pares vocálicos.....	42
3	MÉTODO.....	45
3.1	Tipo de pesquisa.....	45
3.2	Sujeitos.....	46
3.3	Instrumentos.....	46
4	PROCEDIMENTOS.....	48
4.1	Teste piloto.....	48
4.2	Sujeitos da pesquisa-piloto.....	48
4.3	Aplicação piloto e avaliação.....	49
4.4	Testes.....	49
4.5	Questionário e sondagem.....	50
4.6	Teste de produção oral.....	51
4.7	Teste de percepção e consciência da própria produção.....	51
5	DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	55
5.1	Entrevista do professor.....	55

5.2	Questionário de sondagem dos sujeitos.....	56
5.3	Produção oral e percepção dos sujeitos.....	57
5.4	Consciência da própria produção dos sujeitos.....	58
6	ANÁLISE DOS DADOS.....	59
6.1	Dados do professor.....	59
6.2	Tratamento estatístico dos dados.....	60
6.2.1	Percepção.....	60
6.2.2	Produção.....	66
6.2.3	Consciência da própria produção.....	74
6.3	Discussão dos resultados.....	79
7	CONCLUSÃO.....	85
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
	ANEXOS.....	94
	APÊNDICES.....	97
	<i>Curriculum Vitae</i>	117

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta-se inserido na área da aquisição da linguagem, mais especificamente relacionado à consciência fonológica em língua estrangeira, e possui como objetivo principal averiguar a adequação do uso das vogais do inglês americano como L2¹ (i ɪ, a ɪ, ɔ ɪ, u ɪ, ɜ ɪ, ɪ, æ, ɒ, ʊ, ε, ʌ, ə) por falantes nativos do português brasileiro, com relação aos pares vocálicos /i ɪ/ e /ɪ/; /ε/ e /æ/; /u ɪ/ e /ʊ/. Os objetivos específicos são:

- I. Investigar, através de um teste de produção (apêndice C), se os aprendizes de inglês distinguem as vogais da L2 que não são semelhantes às da L1;
- II. Averiguar, através de um teste de consciência da própria produção, se os aprendizes possuem consciência da diferença entre as vogais do inglês;
- III. Pesquisar se há transferência interlingüística (do português para o inglês) do sistema da L1 do aprendiz na L2;
- IV. Verificar se a transferência da língua materna do aprendiz tende a diminuir nos aprendizes mais avançados no idioma.
- V. Descobrir quais as vogais da L2 os aprendizes adquirem mais cedo, sendo capazes de produzi-las livremente e com uma maior facilidade.

A partir do supramencionado é preciso caracterizar o termo consciência fonológica que se relaciona ao ensino de línguas, uma vez que ele se assinala por ser uma reflexão consciente acerca dos sons da língua, sendo de fundamental importância no ambiente de ensino.

Consciência fonológica é a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala. É estar consciente de que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas. Para ter consciência fonológica é necessário que o falante ignore o significado e preste atenção à estrutura da palavra. Essa habilidade requer desde a consciência da estrutura da palavra como um todo até a sua separação em sons individuais, exigindo maior grau de consciência lingüística do falante. (RIGATTI-SCHERER, 2009, p. 25)

A consciência, além de envolver o reconhecimento e manipulação das unidades sonoras da língua materna e, no caso mais específico deste estudo, da

¹ Salienta-se que neste estudo os termos L2 e LE serão usados indistintamente.

língua estrangeira, requer um conhecimento adequado do sistema da língua materna do aprendiz, exigindo também uma atenção especial do professor para as diferenças entre os sistemas da língua materna e da L2, e a explicitação do sistema sonoro para que o aprendiz² possa dar-se conta do processo.

Entende-se que a aquisição de uma língua estrangeira faz parte do contexto do ensino no Brasil, principalmente no que tange à língua inglesa. Os aprendizes adquirem a língua, geralmente num ambiente formal de ensino (sala de aula) no qual o professor atua como mediador do conhecimento do idioma, interagindo com o aluno. Esse conhecimento pode ser explicitado diretamente, por meio de regras, interação explícita e implícita e consciência fonológica da língua-alvo, bem como indiretamente, sendo a língua aprendida de uma maneira geral sem a explicitação de regras.

Ao longo de dez anos de docência em escolas particulares e cursos de idiomas, a pesquisadora responsável por este estudo observou a dificuldade de aprendizes em reconhecer e utilizar as vogais do sistema do inglês, que são em maior número do que as do português e, algumas, inéditas para esses falantes nativos do português. Verificou, também, a falta de consciência sobre o sistema de vogais da língua estrangeira, necessária, porque as vogais são distintivas nas línguas do mundo.

Os aprendizes falantes do português possuem em sua bagagem um conhecimento do sistema da sua própria língua materna, quer dizer que pensam sobre a língua e operam com ela. Isso teoricamente favoreceria a consciência dos sons de outras línguas estrangeiras quando são aprendidas pelos falantes. Nesse sentido, a consciência na língua materna, embora só seja explícita no nível silábico e não no fonêmico, pode auxiliar no processo de aquisição da L2, todavia isso não quer dizer que, tendo consciência na L1, o aprendiz automaticamente terá consciência na L2. Esse é um processo mais complexo que envolve, além do reconhecimento de segmentos da língua estrangeira, um trabalho intenso de explicitação pelo professor em sala de aula.

Porém, há uma tendência de os aprendizes não assimilarem totalmente o sistema das vogais ou utilizarem as do português no lugar das vogais do inglês, devido à transferência de padrões da língua materna para a língua-alvo ou da

² Para se referir aos sujeitos do trabalho, a pesquisadora também utilizará os termos aprendizes, alunos e informantes.

própria transferência causada entre os dois sistemas. No que tange aos estudos que se destinam à aprendizagem do inglês como língua estrangeira em um ambiente formal por falantes nativos do português, poucos são os estudos sobre o desenvolvimento da consciência fonológica (CF). Dentre eles cita-se o de Rauber (2006), que pesquisou a produção de três pares de vogais (/i/, /i:/; /ε/, /æ/; /o/, /u:/) por professores de inglês como língua estrangeira para ver quais trariam maiores dificuldades a eles.

Com base no que foi dito e na revisão de literatura, além da experiência da pesquisadora, foram elaboradas hipóteses que correspondem aos objetivos desta pesquisa.

A hipótese geral é: os alunos com uma bagagem de conhecimento e contato maiores na língua estrangeira (inglês) tendem a ter uma maior consciência sobre as vogais da língua e produzi-las com mais atenção e precisão, sem sofrer tanta transferência da língua materna para a L2.

As hipóteses específicas para esta pesquisa são as seguintes:

- I. Os aprendizes menos avançados na língua inglesa tendem a não distinguir as vogais da L2 que não são semelhantes às da L1;
- II. Os aprendizes em um nível inicial de aquisição do idioma não possuem consciência (ou não notam a diferença) entre as vogais dos dois sistemas;
- III. Os aprendizes mostram transferência de aspectos fonético-fonológicos da L1 durante a aprendizagem da L2;
- IV. Os aprendizes mais avançados no idioma tendem a produzir menos transferência do sistema da língua materna na L2;
- V. Devido a aspectos lingüísticos, os aprendizes tenderão a produzir as vogais que se assemelham às do sistema do português primeiro para depois produzirem as que se encontram mais distantes do sistema do português.

Estudos na área abarcam essa relação entre aquisição de língua estrangeira e aspectos tais como a instrução explícita, aquisição de sistemas como o de vogais, sílabas, consoantes na L2, transferência, interlíngua, entre outros. Então, é salutar mencionar, neste momento, alguns estudos que abrangem o português brasileiro, tais como o de Nobre-Oliveira (2003) que, em sua dissertação de mestrado, analisou o processo de aquisição das vogais da língua inglesa que não integram o sistema

fonológico da língua portuguesa com base na Teoria da Otimidade e no algoritmo de aprendizagem de Tesar & Smolensky (1993).

Em sua tese de doutorado, Nobre-Oliveira (2007) focaliza o efeito do treinamento perceptual no aprendizado das vogais do inglês /i/, /ɪ/, /ɛ/, /æ/, /ʊ/ e /u/ por falantes do português brasileiro, observando se o mesmo teria um efeito positivo no aprendizado dessas vogais contrastivas do inglês. A autora concluiu em sua tese que o treinamento perceptual pode servir como uma ferramenta eficaz para professores auxiliarem seus alunos a superar dificuldades perceptuais, evitando possíveis mal entendidos.

Alcântara (1998) analisou o processo de aquisição das vogais frontais arredondadas do francês por falantes nativos do português à luz da Teoria da Marcação, de Calabrese, através da análise fonológica das variáveis que contribuíram para a realização das diferentes variantes empregadas pelos falantes, visando à aquisição das vogais frontais arredondadas do francês.

A dissertação de Alves (2004) inquiriu sobre o papel desempenhado pela instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2 através de uma análise pela Teoria da Otimidade, pesquisando a produção de sete alunos estudantes de Letras - Inglês. Posteriormente, em sua tese, Alves (2008) verificou o processo de aquisição das seqüências obstruintes monomorfêmicas finais do inglês por falantes do sul do Brasil, com o intuito de explicar os diferentes padrões silábicos encontrados nas tentativas de produção das codas complexas do inglês, novamente à luz da Teoria da Otimidade. O autor realizou uma descrição dos *outputs* encontrados nas tentativas de produção dessas seqüências, para promover a análise dos padrões de saída que acarretam a modificação do padrão silábico da L2 em função do sistema hierárquico interlingüístico do aprendiz.

Zimmer (2004) investigou os processos de transferência do conhecimento da relação grafema-fonema da língua portuguesa (L1) para a recodificação leitora na língua inglesa (L2) entre adultos brasileiros aprendizes de inglês de diferentes níveis de proficiência, através de uma abordagem conexionista.

Blank (2008) estudou o aspecto da transferência grafo-fônico-fonológica do francês para o inglês através de uma abordagem conexionista. Desenvolveu um estudo de caso com um sujeito adulto falante nativo do português brasileiro, falante do francês como L2 e do inglês como L3, investigando se a assimilação vocálica

durante a tarefa de recodificação leitora em L3 ocorreria em direção às características vocálicas da L1 ou da L2 do sujeito, e se o efeito exercido pela ortografia da L2 suscitaria a transferência grafo-fônico-fonológica da L2 para a L3.

Rauber (2006) investigou a relação entre a percepção e a produção de vogais do inglês por falantes proficientes da língua inglesa como língua estrangeira. Em sua tese, a pesquisadora utilizou procedimentos para medir as propriedades acústicas e para testar a percepção das vogais dos participantes de sua pesquisa, concluindo que há uma relação entre a percepção e a produção das vogais do inglês nos pares de vogais por ela pesquisados.

As pesquisas citadas foram basilares para a elaboração desta dissertação e forneceram subsídios teóricos e metodológicos para se pensar na relação entre a consciência fonológica em L2 e o sistema vocálico do inglês utilizado por falantes do português e aprendizes do inglês como L2.

Para tanto o conteúdo desta dissertação apresenta-se dividido em sete capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma introdução ao estudo, seguida dos objetivos e das hipóteses do mesmo. No segundo capítulo é feita uma revisão teórica de conceitos basilares à pesquisa. O método, tipo de pesquisa, descrição dos sujeitos e instrumentos são abordados no terceiro capítulo. O quarto capítulo versa sobre os procedimentos, aplicação piloto, explicitação e descrição dos testes. A descrição particularizada dos dados tanto do professor quanto dos aprendizes está situada no quinto capítulo. No sexto capítulo, os dados são analisados estatisticamente, as hipóteses e objetivos corroborados ou não, seguida da discussão dos resultados e das considerações finais sobre a análise dos dados. A conclusão da dissertação é apresentada no capítulo sete e último da dissertação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Abordagens de ensino

Devido a este estudo envolver sujeitos oriundos de um ambiente formal de ensino (a sala de aula), o que é prosaico no contexto de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, considerou-se importante iniciar a revisão da literatura apresentando algumas idéias sobre as diferentes abordagens de ensino arroladas no decorrer do tempo. Dessa maneira, quando se fala em aprendizagem³ de uma língua estrangeira, no caso do inglês mais especificamente, não se pode deixar de referenciar as principais abordagens de ensino do idioma que surgiram ao longo do tempo.

Várias foram as teorias que se tornaram relevantes em determinados momentos da trajetória do ensino de línguas, amplamente utilizadas em sala de aula pelos professores, sendo que as mais proeminentes serão brevemente mencionadas a seguir.

Os processos de ensinar e aprender língua estrangeira têm sido baseados em concepções teóricas que seguem basicamente três visões: a behaviorista, a cognitivista (inatismo) e a sociointeracionista. São muitas as vertentes oriundas dessas concepções, e por sua vez, um panorama geral delas será traçado aqui.

Os behavioristas acreditavam que o aprendizado de uma língua se dá pela imitação e formação de hábitos (LIGHTBOWN e SPADA, 1993). As crianças aprendem ouvindo o ambiente e os estímulos ao redor delas. A imitação e prática são os principais processos no desenvolvimento da linguagem, segundo essa perspectiva. Até meados dos anos 60 a aprendizagem era vista sob esse aspecto, o aluno como uma *tabula rasa*, isso quer dizer que tudo era aprendido através da imitação de modelos e os erros que eram cometidos por ele não eram aceitos pelo professor. Uma vez cometidos erros, a forma correta era repetida exaustivamente até a total fixação da forma adequada. Os nomes proeminentes no behaviorismo são Bloomfield e Skinner. “Bloomfield encarava a língua como comportamento, sendo adquirida pela formação de hábitos” e Skinner, por sua vez, equipara-se a

³ Ao longo da dissertação os termos aquisição e aprendizagem serão utilizados como sinônimos pela pesquisadora.

Bloomfield ao dizer que a criança aprende com a experiência (FIGUEIREDO, 2002, p. 16 e 17).

Posteriormente, abarcando os estudos de Chomsky (1959), segundo os quais a língua é adquirida através da internalização de regras e as crianças nascem com um dispositivo inato para a linguagem (LAD - *language acquisition device*), desenvolvendo-a naturalmente (posição inatista), uma nova visão na aquisição da linguagem emerge. Chomsky (1959) salienta que as crianças nascem biologicamente programadas para a linguagem e a que a linguagem se desenvolve da mesma maneira que outras funções biológicas. Para o autor, a criança não tem de ser ensinada, pois a aquisição de linguagem é semelhante ao processo de caminhar, por exemplo. Chomsky se refere à capacidade inata como sendo a Gramática Universal (GU), um conjunto de princípios que são comuns em todas as línguas, que são regidos por parâmetros específicos de cada língua em particular.

O sociointeracionismo corresponde a uma das visões atuais sobre o ensino e aprendizagem de línguas, tendo origem na psicologia por meio de Vygotsky (1987), pensador e estudioso russo que concebeu o aprendizado como elemento crucial para o desenvolvimento do ser humano, que acontece por meio da interação social. Esse processo ocorre de uma maneira interpessoal (as relações estabelecidas com o meio), para depois ser transformado em um processo intrapessoal (intrínseco).

Vygotsky (1988) construiu a sua teoria tendo por embasamento o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. A aquisição de conhecimentos, para Vygotsky (1988), ocorre através da interação do sujeito com o meio, sendo que a linguagem representa um salto na evolução. A linguagem fornece as formas de organização do real, e é por meio dela que as funções mentais superiores são formadas e transmitidas culturalmente no meio social.

A teoria vygotskyana apresenta-se bem explicitada no texto de Martins (2004), que sinaliza a importância das relações sociais e interações entre sujeito e objeto, e o papel da escola na vida do ser humano. Para viver em sociedade, o ser humano precisa estar em contato com outros membros da comunidade social. Não se pode viver isolado de todo o mundo, como um ser apático a tudo e a todos. Martins salienta ainda que “como seres humanos e, portanto, ontologicamente sociais, passamos a construir a nossa história só e exclusivamente com a participação dos outros e da

apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (2004, p.113). Essa é a forma de constituição social, histórica e cultural do ser humano.

O autor ainda afirma, a partir de Vygotsky, que o ser humano é um organismo ativo cujo pensamento se constitui num ambiente histórico e cultural. Isso quer dizer que o sujeito se apropria das coisas e vai transformando-as, e, nesse processo de interações sociais, a linguagem tem um papel crucial, pois ela intervém no processo de desenvolvimento intelectual da criança desde o nascimento, acompanhando-a por toda a vida. Moita Lopes (2003), outro estudioso das interações, ressalta que o conhecimento faz parte de um processo de construção social, ou seja, o conhecimento se constrói conjuntamente na sala de aula através da interação entre alunos e professores.

Para autores como Lightbown e Spada (1999), a linguagem é desenvolvida como o resultado de uma interação entre as características do aprendiz e do ambiente no qual se desenvolve em sala de aula. A interação social, entre indivíduos tanto na sala de aula quanto fora dela, é capaz de produzir um desenvolvimento cognitivo através de atitudes partilhadas por diversos sujeitos, produzindo conhecimento, no sentido do sociointeracionismo.

Figueiredo (2002) segue na mesma linha de raciocínio, ao falar sobre a língua materna e que pode se aplicar também à aquisição de outras línguas:

Na visão sociointeracionista, a língua materna é vista como um produto da atividade social, determinado cultural e historicamente, e um processo de interação das crianças com os membros de sua comunidade. Ela não é uma forma de comportamento nem tampouco uma faculdade inata que capacita as crianças a adquirir somente a competência lingüística. (FIGUEIREDO, 2002, p. 24)

Nesse sentido, a hipótese sociointeracionista na sala de aula enfatiza a necessidade de os alunos terem acesso a um insumo significativo e compreensível através de interações conversacionais com professores e outros estudantes (KELLER, 2004), ou seja, os alunos interagem com os professores e colegas compartilhando informações, para a construção de significados; e, sendo assim, o conhecimento será produzido na língua estrangeira. O importante nessa perspectiva é o foco na interação entre o aprendiz e o professor na construção de um construto mental comum. Para tanto, “a educação é um processo essencialmente cultural e

social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto” (MOITA LOPES, 2003, p. 96).

Assim sendo, para finalizar o aspecto da visão sociointeracionista, salienta-se o que auxilia na aprendizagem de L2, sob o prisma de Vygotsky:

Na aprendizagem de L2 através de propostas de atividades interacionais, as manifestações do par mais capaz ou mais ativo auxiliam na construção do significado e, conseqüentemente, no próprio uso da língua-alvo. (KELLER, 2004, p. 42)

O capítulo em foco versou sobre as teorias, passando pelo behaviorismo, inatismo, e mais recentemente, pelo sociointeracionismo, sob um ponto de vista, visto que o sociointeracionismo apresenta diferentes versões e há uma gama de teorias advindas de Vygotsky e que deram origem a ramificações na L2.

Na seção seguinte será abordada a questão da transferência de sistemas de sons da língua materna para a língua estrangeira, no processo de aprendizagem de uma L2.

2.2 Transferência da L1 para a L2

Ao adquirir uma língua estrangeira, o indivíduo (falante nativo do português) passa por um processo gradual a fim de que as novas estruturas da língua sejam internalizadas e, para que se passe de um estágio da língua para outro, é necessário que o *input (insumo)*, tudo o que o professor disponibiliza para o aluno em sala de aula e ao qual o aprendiz é exposto em seu meio (fala dos pais, mídia, amigos, por exemplo), esteja um pouco além do estágio em que se encontra o indivíduo (FIGUEIREDO, 2002). Primeiro adquirimos o significado e, como resultado, a estrutura. Krashen (1982) considera o *input* como uma condição necessária para que o aprendiz possa avançar de um estágio de aprendizagem para outro.

Então, quanto maior e mais adequado for o *input*, melhor será a produção lingüística do aprendiz, e, nesse processo, o indivíduo apóia-se na estrutura de sua língua materna para produzir a estrutura na língua estrangeira.

Ao falar a respeito da aquisição de uma língua estrangeira, enfatizando aspectos sobre a transferência do sistema fonético-fonológico, é pertinente ressaltar

a questão do erro, pois até meados da década de 60 o erro era encarado de uma maneira negativa, o aprendiz não podia errar. Uma vez cometido o erro, a forma correta era repetida até sua fixação total. Segundo os behavioristas, tudo o que se distanciava da norma era considerado erro e esses deveriam ser corrigidos imediatamente (FIGUEIREDO, 2002).

Os erros são considerados como oriundos da interferência da língua materna na língua estrangeira, ou como hábitos mal-formados. Para autores como Lado (1957), por exemplo, em se tratando da aquisição de línguas, não são as semelhanças entre as línguas e sim as diferenças entre elas que causam os maiores problemas. É o caso de línguas muito próximas como o português e o espanhol (FIGUEIREDO, 2002).

Se duas línguas forem de uma mesma família lingüística (como o português e o espanhol), ocorrerá mais transferência positiva dos elementos que são semelhantes: se forem de famílias lingüísticas diferentes (como o português e o inglês), haverá mais transferência negativa de elementos não semelhantes, ou interferência, e, com isso, mais chances de surgirem erros. (LADO, 1957, p. 2)

Estudos teóricos relacionam-se a este tema e serão ligeiramente abordados neste capítulo para que se entenda melhor o processo de transferência. De acordo com a hipótese da Análise Contrastiva (LADO, 1957), a transferência possui um papel onipresente dentro da aprendizagem de línguas. Sugere-se que o que se aprende e como se aprende dependem da influência da língua materna, alguns elementos serão mais fáceis e outros mais difíceis de serem aprendidos. A hipótese da Análise Contrastiva apresentou uma versão forte e outra fraca e foi contestada por ser muito simplista e muito restritiva (ELLIS, 1994).

Por outro lado a Posição Minimalista nega qualquer influência da língua materna na interiorização do novo sistema lingüístico. O aprendiz recorre aos recursos da língua materna quando não consegue levar adiante seus propósitos comunicativos, considerando a transferência como uma estratégia comunicativa de uso da língua e não como uma estratégia de aprendizagem (ELLIS, 1994).

Nos anos 50, a transferência no âmbito de aquisição de línguas era vista como a interferência de velhos hábitos (L1) na aquisição de novos hábitos (L2), quer dizer, a transferência de aspectos da língua materna, arraigados na mente do aprendiz, para a nova língua (inglês) que está sendo aprendida. Do mesmo modo

Zimmer (2004, p. 54) observa que, ao longo dos anos 60 e 70, os estudos sobre a transferência se voltavam basicamente para a observação dos erros intralingüísticos, tentando comprovar que a aquisição da L1 era parecida ou igual à aquisição da L2.

Acompanhando essa visão, até os anos 60, pensava-se

que as dificuldades encontradas pelos aprendizes de uma L2 eram oriundas de sua LM, ou seja se houvesse diferenças entre a L1 e a L2 a L1 interferiria na L2. Esse processo recebeu o nome de transferência lingüística. Primeiro, teve uma visão behaviorista, segundo a qual se acreditava que os hábitos da L1 eram transferidos para a L2. A transferência podia ser positiva (formas similares ocorrem nas duas línguas), ou negativa, também conhecida como interferência (uma forma da L1 é usada para suprir uma forma da L2), esta última circunstância leva ao erro. (ALVAREZ, 2002, p. 3)

Deste modo os erros produzidos ganham um novo status, uma vez que passam a ser ponderados como um processo gradativo de tentativa, que permite ao aluno testar hipóteses, estabelecer aproximações do sistema usado por falantes nativos e criar um sistema lingüístico legítimo. A transferência e interferência estão atreladas a esse fator de aquisição de um novo sistema e também à questão do erro.

No processo de aprendizagem da língua estrangeira, os aprendizes baseiam-se no conhecimento que têm de sua língua materna para compreender a estrutura da língua estrangeira seja no nível morfossintático, semântico, pragmático ou fonológico (ZIMMER, 2008).

Nisso, a transferência pode ser caracterizada como a utilização de formas comuns nas duas línguas em questão, como, por exemplo, o uso de formas da língua materna (português) no aprendizado do Francês, quando o processo não está internalizado totalmente pelo aprendiz. Também pode ser encarada como formas similares que ocorrem nas duas línguas, ou seja, na língua materna e na estrangeira. Por ser um fenômeno comum em se tratando de aquisição de uma língua estrangeira, o grau de proficiência do aprendiz na L2 influencia na questão da transferência, ou seja, quanto maior é o contato com a língua estrangeira, melhor é o desempenho do aprendiz na língua, diminuindo gradualmente a influência da L1 para a L2.

Nobre-Oliveira (2003, p. 31) define a transferência como os fatores da língua materna que exercem algum tipo de interferência na aquisição de uma língua estrangeira.

Tais fatores, oriundos da LM do aprendiz, são devidos a semelhanças e/ou diferenças entre essas duas línguas. Através desse processo de transferência, o aprendiz é capaz de construir as gramáticas de interlíngua, que possuem aspectos tanto da gramática de sua língua materna quanto da gramática da língua-alvo, não se identificando, porém, com nenhuma das duas. (NOBRE-OLIVEIRA, 2003, p. 31)

A transferência é também nomeada por alguns autores como transferência negativa ou interferência, ou seja, como uma forma da língua materna que é utilizada para suprir uma forma da língua estrangeira, e seria o emprego dos fonemas ou de algum fonema da língua materna com alguma semelhança ao fonema da LE.

No exato momento em que começa a adquirir um sistema lingüístico diferente do da língua materna, o aprendiz depara-se com algumas dificuldades para superar os efeitos do conhecimento fonético-fonológico da sua L1 sobre a L2. Tal efeito origina transferências do tipo intralingüísticas (supergeneralizações oriundas do *input* da L2) ou interlingüísticas (generalizações dos conhecimentos da L1 para a L2), bem como grafo-fônico-fonológicas (decorrentes da leitura oral, e também durante a produção do discurso na L2) e fonético-fonológicas (que ocorrem na produção oral da L2). A transferência grafo-fônico-fonológica pode ocorrer pelo contato entre dois sistemas distintos, como também por diferenças entre os princípios dos sistemas alfabéticos da L1 e da L2. (ZIMMER, 2004). Para Zimmer (2006, p. 120) “ainda que o português e o inglês façam uso do sistema alfabético, a relação entre a forma gráfica e a produção dos sons da língua é diferente em cada um desses sistemas”. Por esse motivo os aprendizes do inglês tendem a realizar tal tipo de transferência, acarretando os erros de pronúncia decorrentes da forma escrita. O português é uma língua que apresenta uma relação grafo-fônico-fonológica rasa ou transparente, isso quer dizer que a relação entre as letras e os sons é previsível, e a informação fonológica dos vocábulos pode ser recuperada a partir dos padrões de soletração (pensamento [pênsamêntu]). A língua inglesa, por sua vez, é uma língua com uma relação grafo-fônico-fonológica opaca ou profunda, na qual a relação entre a escrita e a produção de sons é diferente, ou seja, a

informação fonológica do vocábulo não pode ser recuperada a partir dos padrões de soletração (thought [θɔ:t]).

Uma vez que a relação de previsibilidade entre letras e sons no inglês é menor do que no português, o *input* escrito é um recurso importante para a aprendizagem de línguas cuja relação grafema-fonema é transparente, mas não no aprendizado de algumas línguas que exibem uma relação opaca. (ALVES; BARRETO, 2009, p. 245)

Blank (2008) reitera a afirmação acima ao dizer que em algumas línguas como o francês e o inglês, a correspondência grafo-fônico-fonológica é menos transparente, uma vez que os sistemas ortográficos dessas línguas são mais profundos. Ao transferir os padrões de decodificação grafo-fônico-fonológica do português para o inglês, formas diferentes do falar nativo são produzidas, como no caso da palavra *stop* que acaba sendo produzida com uma vogal epentética [stɒpi]; ou *fast* como [fæstɪ].

A transferência pode ser influenciada pelo sistema de interlíngua do aprendiz de L2, uma vez que ela corresponde a um sistema lingüístico que evidencia o desenvolvimento lingüístico do indivíduo entre as duas línguas (FIGUEIREDO, 2002). É um período contínuo de transição entre a língua materna e a língua-alvo (SELINKER, 1972). A interlíngua também pode ser considerada como sendo a língua do aprendiz, assinalada como um conhecimento sistemático da língua estrangeira em constante evolução. Ela também pode apresentar características da língua materna do aprendiz e características da língua estrangeira (MOITA LOPES, 2003).

Além disso, Selinker (1972) afirma que os aprendizes tendem a estabilizar o seu aprendizado quando o sistema de interlíngua difere bastante do sistema da língua-alvo, podendo fossilizar alguns aspectos fonológicos, morfológicos, semânticos ou pragmáticos. Ellis (1994, p. 334) menciona que uma teoria sobre a transferência deve levar em consideração como o conhecimento da língua materna interage com os princípios cognitivos e lingüísticos responsáveis pelas propriedades universais do desenvolvimento da interlíngua e também deve especificar em termos precisos como e quando as duas fontes (L1 e L2) interagem.

Para tanto a interlíngua pode vir a influenciar questões de transferência, que, num âmbito geral, já referenciado em outro momento, é o aproveitamento de habilidades lingüísticas prévias no processo de assimilação de uma língua

estrangeira. Ela ocorre predominantemente entre línguas com alto grau de semelhança, como, por exemplo, o português e o espanhol.

Quando se fala da transferência fonético-fonológica, destaca-se que esta é decorrente da dificuldade de criação de novas categorias para os sons da L2, de modo que o aprendiz não seja apto a estabelecer uma separação funcional referente às categorias de sons das duas línguas. Ao transferir os padrões do português para o inglês, formas diferentes do falar nativo são ou podem vir a ser produzidas. Um exemplo disso são as vogais epentéticas, como no caso da palavra *big* [bɪg] sendo produzida por um falante com interferência do seu sistema de L1 como [bigi].

A transferência da L1 nos casos de aquisição de L2 ocorre da seguinte maneira

Novos padrões, os da L2 sofrem a influência de padrões da L1, mais antigos, mais fortemente estabelecidos. O sotaque estrangeiro, no que diz respeito à transferência indevida de aspectos articulatórios da L1 para a L2, pode ser caracterizado como o produto da ativação de padrões da L1 em lugar daqueles da L2, uma vez que o aprendiz trata os novos itens lexicais como se fossem compostos de seqüências de unidades acústico articulatórias da L1. (ZIMMER; ALVES, 2006, p. 18, 19)

Muitas pesquisas focam a questão da transferência da L1 para a L2. A transferência pode tanto influenciar na produção do aprendiz, bem como interferir na sua proficiência lingüística, porque se sabe que a transferência surgida na identificação de semelhanças ou diferenças pode apresentar tanto facilitadores quanto alguns obstáculos para a aprendizagem.

A seção atual versou sobre questões relevantes da transferência e interferência no ensino de línguas estrangeiras. Na seção seguinte observa-se a relação dos processos de transferência com a aquisição de uma língua estrangeira.

2.2.1 A transferência e a assimilação vocálica

Conectado aos fatores de transferência delineados anteriormente, estão os processos de transferência, que podem ocorrer em se tratando da aquisição de uma L2, dependendo das diferenças fonético-fonológicas entre os sistemas a serem

adquiridos. Os processos tendem a incidir quando falantes não-nativos do inglês falam e lêem palavras da língua inglesa em voz alta. No caso do inglês como L2 Zimmer (2004) destaca nove processos de transferência, produzidos por brasileiros aprendizes de inglês como L2: simplificação de encontros consonantais resultando em epêntese; schwa paragógico; dessonorização terminal; mudança consonantal; não-aspiração de plosivas surdas em posição inicial; deslateralização de líquidas laterais em posição de coda; vocalização de nasais finais; mudança vocálica; realização da consoante velar sonora seguindo a produção da nasal velar.

Dentre eles salienta-se a assimilação ou mudança vocálica (termos utilizados como sinônimos aqui) como sendo

um tipo de assimilação do conhecimento fonético-fonológico da L1 para a L2, que pode ocorrer em relação a características espectrais, acarretando uma mudança na qualidade vocálica, bem como a características ligadas ao tempo de duração das vogais. (BLANK; ZIMMER, 2008)

No processo de transferência, os aprendizes de uma língua estrangeira utilizam o conhecimento que possuem de sua língua materna para compreender como a língua estrangeira ocorre nos seus mais diversos níveis e para produzir as formas da L2 (ZIMMER, 2004). No caso da língua inglesa, por exemplo, os aprendizes no início da aprendizagem possuem uma dificuldade maior de distinguir entre as vogais longas e breves, generalizando todas as vogais para a forma curta. Isso significa que, por ainda não conhecerem a diferença entre as vogais longas e breves do inglês, os alunos utilizam as vogais do português no lugar das do inglês, caracterizando uma transferência no contexto fonológico da L1 para o inglês. A transferência é muito corriqueira quando se trata da aquisição de outra língua, porque o aluno se apóia nos conhecimentos prévios para produzir sons desconhecidos, que ainda não foram adquiridos pelos aprendizes ou explicitados a eles. É o que acontece também em palavras tais como *sheep* e *ship*, nas quais a vogal [i] do português é comumente usada para se referir a ambos os vocábulos e nas palavras *book* e *boot* nas quais são pronunciadas as vogais [u] e [ɔ], muitas vezes neutralizando a produção das vogais do inglês.

Até agora, a seção abordou a questão da transferência e os processos envolvidos na aquisição de uma L2. A seguir serão elucidados modelos de aprendizagem que apresentam uma concepção sobre os sons a serem adquiridos numa língua estrangeira

2.3 Modelos de aprendizagem

No que diz respeito ao processo de aquisição dos aspectos fonético-fonológicos da L2, acredita-se que a relação entre percepção e produção dos sons seja muito significativa (ALVES; BARRETO, 2009, p. 232). Alves e Barreto (2009) percorrem os modelos teóricos que vêem as dificuldades de pronúncia como decorrentes de um processamento dos sons da língua estrangeira como se fossem os mesmo da língua materna. Os modelos de aprendizagem apresentados pelos autores são o *Speech-Learning Model* (FLEGE, 1995, 2002, 2003), o *Perceptual Assimilation Model* (BEST et al. 2001) e o *Native Language Magnet Model* (KUHL e IVERSON, 1995; KHUL, 2000), e serão brevemente ilustrados aqui.

De acordo com o *Speech-Learning Model* (FLEGE, 1995, 2002, 2003) “à medida que a percepção dos fones da L1 vai se desenvolvendo durante a infância e a adolescência, mais provável é a assimilação das qualidades fonéticas das vogais e consoantes da L2” (ZIMMER; ALVES; SILVEIRA, 2006, p. 125).

Novas categorias fonéticas da L2 podem ser estabelecidas, de modo a haver discriminação entre os novos sons da L2 e os da L1, sendo necessário um certo grau de dissimilaridade entre esses sons e as categorias da L1; caso contrário, o aprendiz corre o risco de atribuir os sons da L2 a uma categoria perceptual da L1. (ALVES; BARRETO, 2009, p 237)

Nesse sentido, a formação de novas categorias perceptuais da língua estrangeira acaba se tornando mais difícil na medida em que a idade aumenta. Esse modelo é uma tentativa de explicar a falta de ‘habilidade’ do aprendiz na criação de novas categorias para os sons percebidos, e está baseado na questão que os aprendizes não são capazes de perceber as diferenças fonéticas entre a L1 e a L2. Os processos e mecanismos que as crianças utilizam quando estabilizam o sistema de sons da L1 permanecem intactos durante toda a vida do indivíduo, mantendo-se acessíveis inclusive quando da aprendizagem de uma L2 (BLANK, ZIMMER, 2008).

O *Perceptual Assimilation Model* (BEST et al. 2001) prevê, segundo os autores, que a acuidade na discriminação pode ser influenciada pelo grau de proximidade entre os fones da L1 e os da L2.

Desse modo, o modelo parte do princípio de que a percepção da fala é realizada por meio da percepção direta da informação fonética. Portanto, o

sucesso na discriminação de fones da L2 é relacionado à maneira como um contraste da L2 é assinalado pelas categorias da L1. Influências de diferentes categorias da L2 que não forem perceptualmente assimiladas por nenhuma categoria da L1 serão bem mais discriminadas e, por conseguinte, produzidas corretamente. (ZIMMER; ALVES; SILVEIRA, 2006, p. 125)

Isso significa que “os aprendizes terão mais dificuldade de distinguir os sons que ocorrem apenas na L2 se tais sons se mostrarem semelhantes, e, portanto, passíveis de ser identificados dentro das categorias prototípicas de sons que ocorrem na L1” (ALVES; BARRETO, 2009, p. 237).

O *Native Language Magnet Model* (KUHL e IVERSON, 1995; KHUL, 2000) defende que a percepção dos sons da fala é definida pela experiência na primeira idade. “O mapeamento perceptual que os bebês fazem dos sons da fala presentes na linguagem do ambiente cria uma rede ou um filtro complexo através do qual a linguagem é percebida” (ZIMMER; ALVES; SILVEIRA, 2006, p. 126). Pode-se utilizar como exemplo a categorização indevida da vogal [e] do inglês como o mesmo som da palavra ‘pé’ em português (ALVES; BARRETO, 2009, p. 238).

Para os três modelos, a percepção possibilita a produção dos sons a serem adquiridos. Os modelos apresentam um ponto que os liga, de que os sons são difíceis de serem discriminados e difíceis de serem adquiridos (ALVES; BARRETO, 2009).

Nessa seção foram apresentados alguns aspectos dos modelos de aprendizagem que se relacionam com a percepção e a produção de sons em língua estrangeira.

Passa-se para a seção subsequente, que aborda a questão da consciência fonológica em língua materna e em língua estrangeira, dando um enfoque especial à consciência fonêmica.

2.4 Consciência dos sons

2.4.1 Consciência fonológica em língua materna e em L2

A consciência fonológica, muito estudada na área relativa à aquisição de linguagem, corresponde a um conhecimento sobre as unidades de uma língua, uma

habilidade de reconhecer e manipular sons que compõem o próprio falar, de uma maneira consciente, na qual se presta uma atenção especial à estrutura da palavra e não ao seu conteúdo.

A consciência fonológica se desenvolve dentro de um processo no qual alguns elementos estão envolvidos, podendo ser manifestada em diversos níveis pelo indivíduo. Para as autoras Keske-Soares; Mota; Paula (2005), seguindo uma abordagem contemporânea, a habilidade de reconhecimento da estrutura fonológica da linguagem, ou seja, a consciência fonológica, se relaciona a uma capacidade de reflexão sobre a estrutura da fala bem como do código escrito da língua.

De acordo com Moraes (1989, p. 18), a consciência fonológica é uma capacidade metalingüística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, nada além do que a consciência dos sons que integram as palavras.

Nesse sentido, Moojen et al. (2003, p. 11) afirmam que

A consciência fonológica envolve o reconhecimento, pelo indivíduo, de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir, e transpor). Portanto, as habilidades metafonológicas podem ser divididas em três tipos: consciência da sílaba, das unidades intrassilábicas e do fonema.

Rueda (1995, p. 63) define consciência fonológica como sendo “a habilidade de manejar explicitamente as estruturas internas da palavra e, em consequência, não ter dificuldade de operar com ela”. Trata-se então da habilidade de reconhecimento de estruturas.

Nas palavras de Supple (1986, p. 209-214), “a consciência fonológica envolve níveis de complexidade distintos. A consciência do sistema sonoro da língua, por exemplo, desenvolve-se gradualmente, ao passo que a criança se torna consciente de frases, palavras, sílabas e fonemas, considerando-os como unidades identificáveis”. Da mesma maneira para Cielo:

Sob a expressão “consciência fonológica” estão englobadas as habilidades em reconhecimento e produção de rimas, análise, síntese, reversões e outras manipulações silábicas e fonêmicas, além da habilidade em realizar as correspondências entre fonemas e grafemas e vice-versa. (CIELO, 2001, p. 47)

Rueda (1995) divide os níveis de consciência fonológica em quatro (conhecimento ou sensibilidade à rima e à aliteração, conhecimento silábico, conhecimento intrassilábico, conhecimento segmental ou fônico). Esses níveis apresentam-se, geralmente, divididos em “uma ordem hierárquica começando pelo que requer menos demanda cognitiva para o que requer uma maior demanda cognitiva” (COSTA, 2002). Dessa maneira os níveis apresentam uma ordem crescente: sensibilidade à rima, consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonêmica (COSTA, 2002, p. 11). Por outro lado, Freitas (2004, p. 13) salienta que o desenvolvimento da consciência fonológica nem sempre ocorre na ordem das palavras, ou seja, na ordem: rima, aliterações, sílabas e fonemas. Freitas (2004, p. 13) ainda menciona que a última habilidade a surgir é a consciência fonêmica, sendo encarada como o nível mais complexo da consciência fonológica.

No caso específico da L2, objeto deste estudo, a consciência implica um reconhecimento dos sons da língua estrangeira, sendo que o aprendiz já carrega consigo uma bagagem lingüística da sua L1. Duas palavras caracterizam a noção de consciência fonológica em língua estrangeira – reflexão e manipulação. A reflexão implica em notar as diferenças entre os sistemas de sons da L1 e da L2. E a manipulação incide em operar sobre os sons da L2 por meio de atividades ou em tarefas de consciência fonológica (ALVES, 2009, p. 205). “As diferenças entre os sistemas sonoros da L1 e da L2 precisam ser notadas pelo aprendiz, para que elas então possam ser manipuladas” (ALVES, 2009, p. 204).

Dessa forma, durante o processo de aquisição da L2, as habilidades de manipulação e reconhecimento de sons que foram desenvolvidas na língua materna do aprendiz podem ser utilizadas quando o mesmo estiver adquirindo uma L2. (ALVES, 2009, p. 202) Se ele possuir consciência da segmentação de palavras (a palavra *carro* pode ser segmentada em duas sílabas *car-ro*), por exemplo, ele poderá fazer o mesmo com as palavras da L2, uma vez que ele esteja atento para as diferenças entre os dois sistemas. Essa consciência da língua materna não garante de maneira alguma a consciência fonológica na L2, porém ela pode figurar como um “benefício”, não uma certeza de consciência na L2, mesmo porque os sistemas sonoros das línguas no mundo variam consideravelmente.

Acredita-se que o ensino formal da leitura e escrita da língua materna faz com que o aprendiz seja mais sensível aos detalhes da forma da L2, uma vez que já desenvolveu, em sua primeira língua, a capacidade de tomar a língua como um objeto de análise. (ALVES, 2009, p. 203)

O termo consciência fonológica envolve, pois, uma gama de habilidades e requer, por parte do aprendiz, um reconhecimento dos sons da L2, o que Ellis (1993) designa de '*notice the gap*'.

Ter consciência fonológica da L2, portanto, inclui a capacidade de o aprendiz julgar, como semelhantes ao falar nativo ou não, as produções de seus colegas, bem como a própria produção de sons da L2. Trata-se de uma capacidade fundamental para a aquisição do sistema-alvo, pois indica que o aprendiz se mostra capaz de reconhecer as diferenças entre a forma nativa e o que pode ser efetivamente produzido por um falante de sua L1. (ALVES, 2009, p. 206)

A consciência dos aspectos fonético-fonológicos abarca a capacidade de reconhecimento de sons da L1 para a L2 e a capacidade da percepção das diferenças entre o sistema da língua-alvo e a produção da língua materna. A consciência fonológica na L2 envolve diferentes habilidades, que podem ser testadas por diversas tarefas, e apresenta-se dividida em níveis: dos padrões silábicos, das rimas, dos fonemas, dos alofones e dos sons não-distintivos na L1 e distintivos na L2. Os níveis serão explicitados a seguir, de acordo com Alves (2009).

A consciência dos padrões silábicos implica o reconhecimento de padrões fonotáticos da língua, contagem e a segmentação das palavras em sílabas. Isso sugere que o aprendiz deva ser capaz de segmentar as sílabas da língua inglesa. É necessário possuir um conhecimento específico sobre o sistema silábico da L2, como no caso de reconhecer que a palavra *stop*, por exemplo, apresenta uma única sílaba, ao passo que a palavra *father* em inglês possui duas sílabas.

A consciência das rimas implica na capacidade de identificar e fornecer sílabas que rimam. Diferentemente do português (mar - lar; amor - dor; anel - pastel) as sílabas que rimam em inglês podem ser como em palavras do tipo *car* – *far* ou *missed* – *list*, com grande diversidade da forma grafada. A habilidade de segmentação de palavras da L2 em unidades menores do que sílabas recai sobre a consciência dos fonemas da L2. O aprendiz deve ser capaz de reconhecer sons que não existem em seu sistema de língua materna, mas que por outro lado figuram na L2, como, por exemplo, saber que o som inicial da palavra *think* – [θɪŋk] não existe no português e difere do som inicial da palavra *this* – [ðɪs].

Para finalizar os níveis de consciência, fala-se sobre a consciência de alofones, que requer um reconhecimento, julgamento e manipulação dos sons não-distintivos na L2, bem como a capacidade de apontar a variante alofônica apropriada para determinado contexto fonético-fonológico.

Em última instância pode-se falar também sobre a consciência dos sons não-distintivos da L1 e distintivos na L2, que é a capacidade de reconhecer e manipular os sons que se caracterizam como distintivos na L2, mas que não causam diferenças de significado na L1. Em português, na palavra *tia* há duas possibilidades de produção, sem distinção de significado *tia* – [tʃia] ou [tia], ou seja, a palavra não perde o seu significado, então, [t] e [tʃ] são alofones do fonema [t]. No caso do inglês, o [t] e o [tʃ] são distintivos e acarretam mudança no significado como em *cat* – [t] e *catch* – [tʃ], respectivamente.

Na seqüência, se aborda a consciência fonêmica de maneira mais detalhada.

2.4.2 Consciência Fonêmica

A consciência fonêmica difere da consciência fonológica no sentido que a primeira está inserida nas habilidades metafonológicas, entendida como a capacidade de identificação de fonemas, e a segunda faz parte dos conhecimentos metalingüísticos “os quais pertencem ao domínio da metacognição, ou seja, do conhecimento de um sujeito sobre seus próprios processos e produtos cognitivos” (FREITAS, 2004). Seguindo a mesma lógica, McGuinness (2006, p. 119) distingue a consciência fonológica da fonêmica. A fonológica refere-se a todas as unidades de som, incluindo a consciência da palavra, sílaba e do fonema. A consciência fonêmica é para a autora uma sub-habilidade da consciência fonológica.

Nesse sentido, a consciência fonêmica corresponde a um nível complexo da consciência fonológica, por assim dizer, sendo que sua definição incide nas “pequenas unidades da fala que correspondem a letras de um sistema de escrita alfabética que são chamadas de fonemas. Sendo assim, a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons se chama consciência fonêmica”. (ADAMS; FOORMAN; LUNDEBERG; BELLER, 2006). De acordo com tais autores, a

sensibilidade ao som dos fonemas e às diferenças entre eles apresenta-se enraizada nos mecanismos de atenção *subliminar da língua*. (ADAMS; FOORMAN; LUNDEBERG; BELLER, 2006, p. 22).

A consciência dos fonemas recai, pois, na separação dos sons um do outro e na categorização dos mesmos, de modo que se entenda como as palavras são formadas ou são escritas, pois os fonemas não são pronunciados de forma separada, eles são fundidos em uma mesma unidade silábica para a produção de um vocábulo (ADAMS; FOORMAN; LUNDEBERG; BELLER, 2006). A identificação dos fonemas se torna difícil na medida em que as pessoas não prestam atenção aos sons dos fones ao falar, mas também

Os fonemas são as menores unidades da língua, o que pode ser uma das razões para que sejam difíceis de perceber. Mas também há outras. Em primeiro lugar, os fonemas não tem significado, portanto, não é natural que se preste atenção a eles durante a fala ou escuta normais. Em segundo, diferentemente das sílabas, os fones representantes dos fonemas não podem ser facilmente diferenciados na fala corrente, de forma que é difícil para as crianças entender o que estão buscando ao escutar, mesmo quando tentam. Pior que isso, são tão variáveis acusticamente que cada um deles soa mais ou menos diferente de uma pessoa que fala à outra e de uma palavra à outra. (ADAMS; FOORMAN; LUNDEBERG; BELLER, 2006. p. 103, 104)

Sendo assim, o nível dos fonemas compreende

A capacidade de dividir as palavras em fonemas, ou seja, nas menores unidades de sons que podem mudar o significado de uma palavra. Para isso, é necessário o reconhecimento de que uma palavra é, na verdade, uma coleção de fonemas. (FREITAS, 2004)

Esse reconhecimento de que uma palavra é uma coleção de fonemas que, se alterados por outros, podem modificar o significado de uma palavra sugere que o indivíduo esteja alfabetizado, por requerer uma atenção maior do que os outros níveis de consciência fonológica. Para tanto, o indivíduo pode dar conta do processo de maneira implícita, natural, ou de maneira explícita, com o auxílio do professor no caso da L1, por exemplo. O professor auxilia no processo a fim de que o aluno perceba que os sons associados às letras são os sons da própria fala.

A consciência dos fonemas em língua materna pode facilitar no processo de reconhecimento dos mesmos em língua inglesa, pelo fato de o aprendiz da língua estrangeira carregar a bagagem lingüística da sua língua materna.

Os níveis de consciência na L2 figuram na mesma ordem da L1: nível das sílabas, consciência no nível das unidades intrassilábicas e consciência no nível dos fonemas (consciência fonêmica), que se configura como o nível mais aprimorado e complexo da consciência.

A consciência fonêmica relaciona-se com os sons que figuram na L2 e que não ocorrem na L1 do aprendiz. Implica a manipulação e o reconhecimento de sons distintivos na L2 e não distintivos na L1, como mencionado. A grande dificuldade para os aprendizes reside no fato da identificação de segmentos da L1 que não fazem parte da L2. O fato de o aprendiz ter consciência dos sons da sua língua materna pode ajudar no momento em que ele precisa reconhecer um som do inglês. Para que se tenha um desempenho satisfatório em tarefas de manipulação de sons é preciso o reconhecimento de tais sons distintivos a fim de que o aprendiz note a diferença entre os dois sistemas de língua. (ALVES, 2009, p. 230).

Desenvolver tarefas de consciência em sala de aula, como o reconhecimento de fonemas, rimas e sons auxilia o aprendiz a melhorar o seu desempenho na aquisição da L2 e a reconhecer estruturas que não fazem parte de seu inventário sonoro. A explicitação do sistema de sons por parte do professor em sala de aula, seja com brincadeiras, jogos, músicas, tudo que envolva o aspecto lúdico, é muito relevante para o desenvolvimento da consciência dos fonemas da L2.

Para que o aprendiz desenvolva a consciência, é preciso um conhecimento da estrutura da língua que está sendo adquirida, principalmente de sua fonologia, notar a diferença entre os sons, saber como eles são articulados e também conhecer o sistema de símbolos que representam tais sons no sistema de escrita alfabética. Acredita-se que esse conhecimento deva ser explicitado pelo professor, em sala de aula. Os sistemas vocálicos do português e do inglês são apresentados na seqüência como parte do aporte teórico da dissertação.

2.5 O sistema vocálico

O sistema vocálico difere de língua para língua, visto que a vogal é o que mais caracteriza um falante de uma determinada língua e o que a torna diferente de outras.

As vogais diferenciam-se das consoantes por serem produzidas sem obstrução e podem ser definidas como

Uma vogal (no discurso normal) é definida como um som vozeado, no qual há uma emissão contínua do ar pela boca e faringe, não havendo obstrução nem estreitamento da passagem do ar. (WEELS, 1995, p. 23)

Cristófaros-Silva (2005, p.5) conceitua as vogais como “os sons produzidos com alterações na posição dos lábios (arredondado/não-arredondado) e na posição da língua na cavidade oral (quanto à altura e à anterioridade/posterioridade)”.

Na produção de um segmento vocálico, a passagem da corrente de ar não é interrompida na linha central e, portanto não há obstrução ou fricção no trato vocal. Segmentos vocálicos são descritos levando-se em consideração os seguintes aspectos: posição da língua em termos de altura; posição da língua em termos anterior-posterior; arredondamento ou não dos lábios. (SILVA, 2008, p. 66)

Ainda segundo a autora (CRISTÓFARO-SILVA⁴, 2005, p. 5), a qualidade vocálica diz respeito a um conjunto de peculiaridades de uma vogal que se relaciona com a posição da língua e dos lábios. Pequenas diferenças no modo de articulação de uma vogal podem resultar em diferenças auditivas relevantes nas diversas línguas do mundo.

Vogais podem diferir uma das outras de vários modos. O mais importante deles é a qualidade – determinada principalmente pela posição da língua na boca, mais alta, mais baixa, posterior, anterior. (KREIDLER, 1997, p. 69)

Além da diferença na qualidade vocálica, as vogais podem ser distintas quanto à duração, sendo longas ou breves, ocasionando mudança de significado, como acontece no inglês, por exemplo.

⁴ Observa-se que os símbolos dos segmentos vocálicos que serão utilizados ao longo de todo o trabalho seguirão a classificação de Cristófaros-Silva (2005).

Em algumas línguas, o fato de a vogal ser longa ou breve serve para diferenciar. Este é o caso, por exemplo do inglês britânico: *ʃi:p sheep* e *ʃɪp ship*. Uma vogal longa é também uma vogal tensa. Em oposição a uma vogal tensa temos uma vogal frouxa (ou lax). Uma vogal tensa é dita ser produzida com maior esforço muscular, com o movimento mais preciso no trato vocal, com uma duração maior e com uma pressão subglotal maior do que a vogal frouxa (lax) correspondente. Vemos, tipicamente, em análises do inglês americano, a distinção entre vogais tensas e frouxas (lax) ao invés da distinção entre vogais longas e breves. Isto quer dizer que a maneira como a vogal foi produzida (se tensa ou frouxa), é mais relevante do que a duração da vogal - se longa ou breve. (CRISTÓFARO-SILVA, 2005, p. 6)

No caso do português, as vogais tônicas (acentuadas) são mais prolongadas do que as vogais átonas (não-acentuadas), porém não são longas (CRISTÓFARO-SILVA, 2005, p. 6). O fato de a vogal ser alongada ou não não cria ambigüidade na língua portuguesa, e nem prejudica no entendimento de um vocábulo.

Deste modo, conclui-se que

Fatores como o acento tônico influenciam na duração da vogal. Assim, vogais acentuadas tendem a ser mais longas. Se este for o caso na língua a ser descrita, pode-se assumir que a duração é causada pelo acento e não em oposição a outras vogais do sistema daquela língua. Em algumas línguas a duração é extremamente importante na produção dos segmentos vocálicos, como o inglês, por exemplo. Note que em inglês as palavras têm significado diferentes se a vogal for longa ou breve: “to leave” sair [li : v] e “to live” viver [liv]. (SILVA, 2008, p. 71)

Dada a introdução ao sistema vocálico sob um prisma panorâmico, procede-se à descrição do sistema vocálico do português e do inglês, respectivamente.

2.5.1 As vogais do português

No sistema vocálico do português existem sete fonemas multiplicados em muitos alofones, variantes de um mesmo fonema. Os sons vocálicos podem ser classificados em vozeados e desvozeados, sendo que todos os fonemas vocálicos, em termos fonéticos, apresentam variação articulatória e auditiva. O que importa, nesse caso, é que sons vocálicos, classificados como surdos ou reduzidos, são consequência da posição átona da vogal.

De acordo com Silva (2008), a produção de um segmento vocálico caracteriza-se por haver uma passagem de corrente de ar sem interrupção na linha central

e portanto não há obstrução ou fricção no trato vocal. Segmentos vocálicos são descritos levando-se em consideração os seguintes aspectos: posição da língua em termos de altura; posição da língua em termos anterior-posterior; arredondamento ou não dos lábios. (SILVA, 2008, p. 66)

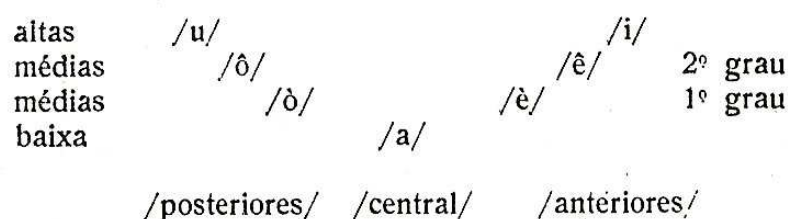
A principal diferença a ser estabelecida entre as vogais e as consoantes do português é o fato de que os segmentos vocálicos são pronunciados com a passagem livre do ar pelo trato vocal (BONILHA, 2000). Dessa maneira, as vogais podem ser classificadas quanto

à altura da língua, arredondamento dos lábios e posição horizontal da língua. Quanto à altura, podem ser altas, média-altas, média-baixas e baixas; quanto ao arredondamento, podem ser pronunciadas como os lábios distendidos ou arredondados; quanto à posição horizontal da língua, podem ser anteriores, centrais ou posteriores. Há outras classificações, consideradas secundárias, como a duração, o desvozeamento, a nasalização e a tensão. (BONILHA, 2000, p. 61)

Battisti e Vieira (2005) atentam para o fato de que no português existe uma grande quantidade de regras fonológicas que atuam sobre o sistema vocálico. Na maior parte das vezes, o ponto chave dessas regras fonológicas são as vogais médias, que alternam entre si e com as vogais altas.

Câmara Jr. (1970, p. 31) apresenta as vogais do português como um sistema triangular, em cujo vértice mais baixo está a vogal /a/. A elevação gradual da língua, na parte anterior ou na parte posterior, conforme o caso, dá a classificação articulatória da vogal baixa, vogais médias de 1º grau, vogais médias de 2º grau e vogais altas. (BATTISTI e VIEIRA, 2005, p. 172)

As vogais que formam o sistema do português estão apresentadas de acordo com Câmara Jr., que classifica o sistema vocálico do português baseado na posição da vogal quanto à tonicidade.



(CÂMARA JR., 1970, p. 33)

O sistema completo de vogais só é possível em posição de sílaba tônica, pois elas são distintivas na língua.

Nas sílabas átonas, ocorre o que se convencionou chamar, dentro da lingüística estrutural européia, de neutralização, isto é, o processo pelo qual dois ou mais fonemas que se opõem em um determinado contexto deixam de fazê-lo em outro. De uma maneira geral, essa noção foi discutida no item I.2c e II.2. No que diz respeito às vogais, quanto maior o grau de atonicidade, maior a possibilidade de ocorrer neutralização. Nas sílabas átonas finais, de atonicidade máxima, desaparece a oposição entre as três vogais da série anterior e as três da série posterior, ficando o sistema reduzido a três vogais, i, a, u. O i representa toda a série anterior e o u posterior: fac[i], faç[u], faça, pont[i], pont[u], ponta, etc. (CALLOU e LEITE, 1995, p. 79)

Conforme Bonilha (2004) a ordem de aquisição dos sons vocálicos do português *inicia pela emergência dos segmentos que compõem o triângulo básico das vogais: /a/, /i/ e /u/.*

A vogal /a/, a primeira a ser adquirida, ocupa a posição mais baixa, enquanto as vogais /i/ e /u/ ocupam a posição mais alta.

Há, portanto, um maior distanciamento no grau de abertura das vogais adquiridas. Logo após ocorre a aquisição das vogais médias altas /e/ e /o/ e, por último, das vogais médias baixas /ɛ/ e /ɔ/, sendo que a coronal é adquirida somente aos 1:8. (BONILHA, 2004, p. 65)

Assim sendo, a ordem de aquisição do sistema vocálico em português é a seguinte: /a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/ e /u/.

Apresentado o sistema vocálico do português e a ordem de aquisição do mesmo pelo falante, passa-se para a descrição do sistema de vogais do inglês padrão americano e a ordem de aquisição das vogais do inglês.

2.5.2 As vogais do inglês

As vogais do inglês apresentam-se de uma maneira distinta das do português e em maior número. Crystal (2003, p. 237), em sua enciclopédia do inglês, salienta que as pessoas imaginam que o sistema de vogais seja composto por cinco vogais,

geralmente as que constam no alfabeto (A, E, I, O, U). Porém, há de fato vinte ou mais vogais na maioria dos sotaques do inglês e a qualidade dessas vogais pode variar também. O número de vogais exatas só pode ser precisado dependendo do sistema a ser analisado. O Inglês Americano, por exemplo, apresenta sons vocálicos distintos do Inglês Britânico, e assim ocorre nos mais variados dialetos do inglês em todo o mundo.

Da mesma maneira que Crystal (2003), Ladefoged (2005) enfatiza que cada língua possui um número de vogais que contrastam com outras, podendo formar palavras diferentes. Muitas línguas possuem em seu sistema apenas as cinco vogais representadas pelas letras do alfabeto 'a,e,i,o,u'.

Quando consideramos as vogais do inglês, percebemos que diferentes dialetos da língua diferem um do outro nesses fatores: inventário, realizações fonéticas e incidência. Como é possível que falantes de uma língua não produzam as mesmas diferenças vocálicas? A resposta é que a língua está em mudança constante e uma mudança pode ocorrer em alguns lugares, ou entre alguns grupos de pessoas, mas não podem ocorrer em todos os lugares. (KREIDLER, 1997, p. 67)

Para mencionar um exemplo de línguas com tal sistema de vogais pode-se falar do Espanhol, Japonês e Havaiano, que mesclam as vogais para formar as palavras de suas respectivas línguas. O inglês é uma língua que apresenta diferenças entre os dialetos das diferentes regiões principalmente com relação às vogais (LADEFOGED, 2005, p. 28). O autor cita que no inglês há quatorze ou quinze vogais diferentes, não havendo diferença no número de vogais utilizadas no Inglês Americano. Este número de vogais pode ser pronunciado de diversas maneiras em partes distintas do país.

Yavas (2006, p. 76) assinala que descrever as vogais do inglês é bem mais complexo do que fazer a descrição das consoantes, sendo que o número de consoantes é o mesmo em todas as variedades da língua (24) e as diferenças dialetais são pequenas. No caso das vogais, no entanto, a quantidade de fonemas varia e as realizações fonéticas também podem sofrer mudanças dialetais.

Em sua estrutura acústica, as vogais podem ser pronunciadas em qualquer freqüência, sem que a qualidade seja afetada. A qualidade, fator que distingue uma vogal da outra, permanece a mesma quando se fala em voz alta ou baixa. Ladefoged (2005) compara as vogais com instrumentos musicais, pois, como as

vogais, cada instrumento possui um som diferente do outro. Porém, o instrumento mantém a mesma frequência se for tocado num mesmo tom. No mesmo sentido, as vogais manterão suas qualidades individuais independente do tom produzido pelas cordas vocais.

Considerando as vogais nas línguas do mundo, pode-se dizer que elas variam em número entre três a vinte e quatro vogais ou mais.

As línguas diferem muito no número de vogais que elas utilizam. Algumas línguas tais como a maioria das línguas aborígenes da Austrália tem pouco mais do que três vogais. É claro que isso não quer dizer que essas línguas são, de alguma maneira, mais simples. Muitas línguas australianas possuem sistemas consonantais complexos. (LADEFOGED, 2005, p. 174)

Outro aspecto salientado por Ladefoged é que, na maioria das línguas cuja ordem das vogais segue a do português ‘a, e, i, o, u’, a ordem da frequência dos sons segue na mesma direção. Sendo assim, a vogal mais comum nas línguas é a vogal “a” e a menos comum é a vogal “u” (LADEFOGED, 2005).

No corrente estudo serão apresentadas as vogais do Inglês Padrão Americano seguindo os preceitos de Ladefoged e Cristóvão-Silva (2005).

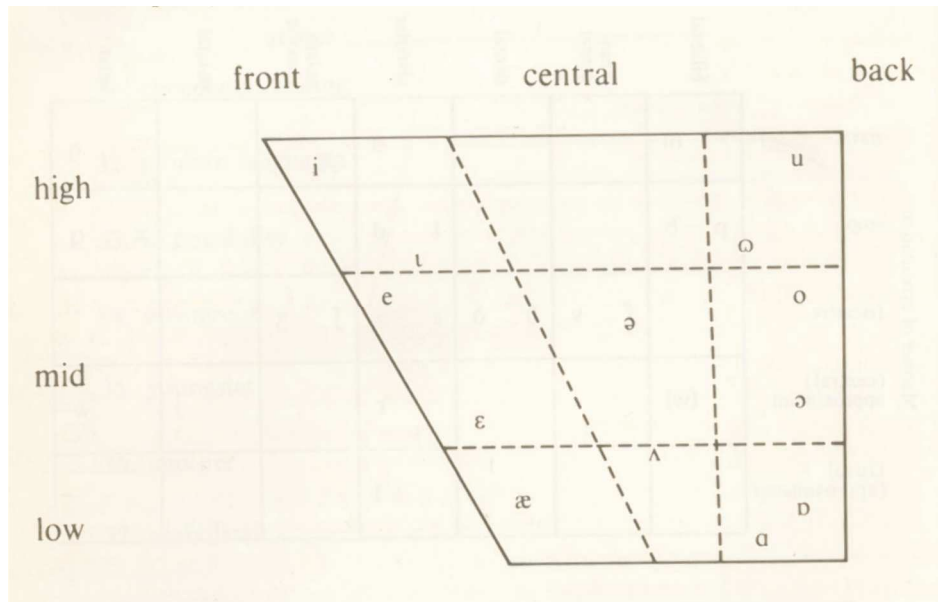
Ladefoged (2005, p. 27) salienta que os sons vocálicos podem ser especificados em termos da posição dos lábios, língua e maxilar. Eles também podem ser longos ou breves, como acontece em outros idiomas tais como o alemão e o chinês, por exemplo. Para o autor, fazer a transcrição das vogais contrastantes em inglês é mais difícil do que fazer a transcrição das consoantes, primeiro pelo fato de os dialetos do inglês diferirem mais no uso das vogais do que no uso das consoantes. Em segundo lugar, autores que estudam as vogais do inglês americano divergem quanto a uma descrição apropriada das mesmas.

Kreidler (1997, p. 66) vai ao encontro de Ladefoged (2005) quando faz referência ao sistema vocálico

É mais difícil descrever os fonemas vocálicos do inglês do que descrever os fonemas consonantais, porque os vários dialetos da língua apresentam algumas vogais diferentes. (KREIDLER, 1997, p. 66)

Na produção das vogais, a língua e a posição dos lábios também exercem um papel fundamental. Para Yavas (2006, p. 77) as vogais podem ser arredondadas (/u, ʊ, o, ɔ/) e não-arredondadas (/a, ʌ, æ, ε, e, i, ɪ/), podendo ser classificadas como: *front*: /i, ɪ, e, æ, ε/; *central*: /ʌ/ e *back*: /u, ʊ, ɔ, o, a/.

O sistema vocálico do Inglês Americano (IA), de acordo com Ladefoged (1978), é composto por treze fonemas, como o exposto a seguir:



(LADEFOGED, 1978)

Ladefoged (1978) considera três níveis de altura das vogais: alto, médio e baixo, da mesma forma que Câmara Jr. (1970). Cristófar-Silva (2005), por sua vez, classifica o sistema sonoro do inglês como tendo doze vogais, oito ditongos e vinte e quatro consoantes, totalizando quarenta e quatro sons. Dentre as doze vogais, Cristófar-Silva (2005) divide-as em curtas e longas, sendo que as vogais longas são marcadas pelo símbolo :, sinalizando o alongamento vocálico: /i:/, /a:/, /ɔ:/, /u:/, /ɜ:/, /ɛ:/, /æ:/, /ɔ:/, /ɑ:/, /ɪ:/, /e:/, /ɜ:/ e /ə/.

Pesquisas (RAUBER, 2008; NOBRE-OLIVEIRA, 2003) relativas à aquisição revelam que quanto mais tempo o aprendiz é exposto à língua estrangeira, maior será o domínio do idioma, visto que o processo de aquisição de uma língua estrangeira é gradual. No início do processo de aquisição, o aprendiz tende a produzir os segmentos vocálicos mais parecidos com os do português, pois para ele é mais familiar, para que, posteriormente, produza os segmentos vocálicos do inglês.

De acordo com Grant (1993), um dos aspectos mais difíceis para aprender uma outra língua reside no domínio da pronúncia. Muitos alunos podem ler, escrever e entender inglês muito bem, mas podem se encontrar em situações em que a pronúncia interfere na clareza e eficácia da comunicação.

Nessa perspectiva, o aprendizado de vogais do inglês não acontece da mesma forma que o das consoantes, uma vez que, para aprender as vogais, é necessária uma consciência especial às propriedades acústicas dos sons, muito além do que a simples repetição dos mesmos. Em sala de aula é importante explicitar ao aluno as relações que podem ser estabelecidas com as vogais da língua materna, já bem conhecidas para ele, e as vogais da língua estrangeira a serem adquiridas.

Rauber (2008) menciona que as vogais do inglês que causam mais dificuldades a serem pronunciadas por falantes nativos brasileiros são /i :/, /ɑ/, /æ/, /ʊ/, exatamente as vogais inexistentes no inventário do português. Isso ocorre, segundo Rauber (2008), porque o número de categorias fonológicas no inglês é maior do que no português (são sete vogais em posição tônica em português /i, e, ε, a, o, ɔ, u/, e onze no inglês /i, I, ε, e, æ, ʌ, α, ɔ, o, ʊ, u/), e o aprendiz freqüentemente percebe duas categorias como uma, dificultando a produção de determinados sons.

Nobre-Oliveira (2003), em sua pesquisa sobre a aquisição das vogais coronais do inglês /i :/ e /æ/, concluiu que a vogal alta /i :/ foi adquirida antes da vogal /æ/, por falantes brasileiros.

...existe uma tendência maior de o aprendiz de uma língua estrangeira (LE) “aproximar” a realização dos fonemas vocálicos à realização das vogais do sistema fonológico de sua língua materna (LM), fato bem menos freqüente quando se trata de fonemas consonantais. Então, sob o ponto de vista de percepção e produção, os fonemas vocálicos ausentes no inventário fonológico da LM são mais “problemáticos” que os consonantais durante a aquisição de uma LE. (NOBRE-OLIVEIRA, 2003. p. 11)

As vogais mais parecidas com as do português são /ɪ/, /e/, /ɛ/, /o/, /u/ e /ɔ/, sendo adquiridas de uma forma mais fácil, pela proximidade entre os sons. As vogais /æ/, /ɑ/, /ʌ/, /ʊ/ e /ə/ não estão presentes no sistema vocálico do português e, dentre elas, as mais difíceis de adquirir por um falante nativo do português são as vogais /ɪ/, /ɑ/, /æ/, /ʊ/, já enfatizadas.

Como o número de categorias fonológicas no inglês é maior do que no PB, o que acontece muito freqüentemente é o aprendiz de inglês perceber duas categorias como uma e, conseqüentemente, ter dificuldades para produzir determinados sons. (RAUBER, 2008, p. 3)

Devido aos fatores salientados e à dificuldade do aprendiz de inglês, e falante nativo do português produzir alguns sons vocálicos inéditos a ele, a presente pesquisa focalizou na distinção entre os pares mínimos /æ/e /ε/; /i:/ e /ɪ/; /u:/ e /ʊ/ com relação às vogais do português.

Algumas características basilares dos pares mínimos do estudo serão elucidadas na seqüência, a partir de Cristófar-Silva (2005).

2.5.3 Pares vocálicos

Vogais /æ/ e /ε/

A vogal æ, como na palavra *mass* (*mǽs*) é uma vogal breve, anterior, produzida com os lábios estendidos e a língua em posição centro-anterior e baixa. O símbolo também pode ser encontrado em dicionários e livros como a. A pronúncia da vogal æ difere no inglês americano e britânico, sendo que no primeiro ela é produzida com a língua em posição baixa e anterior. Para articular a vogal do inglês americano Cristófar-Silva (2005, p. 37) sugere que o falante pronuncie a vogal “é” do português como na palavra “fé”.

Já no Inglês americano as vogais æ e ε são mais semelhantes por apresentarem qualidades vocálicas mais próximas. Sendo assim, é mais difícil para o falante brasileiro de inglês identificar æ e ε no inglês americano como sons distintos. (CRISTÓFARO-SILVA, 2005, p. 48)

Assim, a vogal ε do inglês americano (*guest* - *gɛ́st*) é pronunciada com a boca mais fechada do que a vogal ε do português. Ela também pode ser encontrada com os símbolos e e ě e é classificada como uma vogal breve e frouxa.

Vogais /i:/ e /ɪ/

A vogal breve ɪ (i) do inglês é uma vogal frouxa, produzida com os lábios estendidos e a língua em posição alta e anterior. Ela apresenta qualidade vocálica similar à vogal representada pela letra *ê* no português, como na palavra *mês* (Cristófaros-Silva, 2005, p. 14).

Cristófaros-Silva (2005) salienta que os falantes do português tendem a fazer associação da vogal ɪ do inglês ao som do *i* do português, como nas palavras *ali*, *dia*, *vida*.

Relacionada à vogal breve ɪ, encontra-se a vogal longa e tensa iː, pronunciada como a língua em posição alta e anterior e com os lábios estendidos. Os símbolos encontrados em livros e dicionários são *i*, *i^y*, *iː* e *ē*. A vogal iː apresenta qualidade vocálica semelhante à vogal *i* do português (como em *mil*).

Logo, as vogais iː e ɪ do inglês se relacionam:

sendo que iː é uma vogal longa (e tensa) e ɪ é uma vogal breve (e frouxa). Palavras do inglês que tenham seqüências de sons iguais, exceto por iː ou ɪ, têm significados diferentes: *piece* piːs e *piess* piɪs. Dizemos que os sons iː e ɪ diferenciam significados em inglês. (CRISTÓFARO-SILVA, 2005, p. 15)

Vogais /uː/ e /ʊ/

A vogal uː (u^w) é uma vogal tensa, longa, produzida com os lábios estendidos e a língua em posição alta e posterior. A vogal uː possui qualidade vocálica parecida com a vogal *u* do português, podendo ocorrer em final de palavra como em *shoe* (*fú:*) ou pode ser seguida por consoante como em *boot* (búːt) (CRISTÓFARO-SILVA, 2005, p. 72).

No caso da vogal frouxa e breve ʊ (u), sucede uma abertura da boca na posição intermediária entre *u* e *o* que ocorre seguida de consoante como na palavra *book* (bók). Para articular a vogal ʊ, os lábios precisam estar em posição arredondada e a língua em posição média-alta e posterior. “A vogal do português brasileiro que mais se aproxima às características articulatórias da vogal *u* do inglês

é a vogal ô – que ocorre na palavra vovô. O símbolo fonético que representa a vogal ô é o” (CRISTÓFARO-SILVA, 2005, p. 72).

Por conseguinte

De maneira análoga aos pares de vogais longa/breve discutidos anteriormente, poderemos observar que, no caso de u: e u, a diferença em termos de duração, ou seja, se a vogal é longa ou breve, em acompanhada de diferença em qualidade vocálica. A qualidade vocálica da vogal u :, no inglês, é bastante próxima à qualidade da vogal u em português. Sendo que a qualidade vocálica de u se aproxima muito no português e no inglês, resta ao falante brasileiro de inglês atentar para a duração da vogal – que é longa no inglês. (CRISTÓFARO-SILVA, 2005, p. 72)

Os conceitos expostos ao longo da fundamentação teórica fornecem o aporte necessário para o trabalho de pesquisa desenvolvido na dissertação. A partir deles e da análise dos dados, formulam-se as hipóteses e os objetivos a que se almeja chegar ao final da dissertação.

O capítulo três aborda a questão do método utilizado na coleta de dados, bem como o tipo de pesquisa, pesquisa piloto, instrumentos e sujeitos envolvidos na coleta como um todo.

3 MÉTODO

3.1 Tipo de pesquisa

O estudo do processo de aquisição das vogais do inglês e da consciência fonológica justifica-se pelo fato de as vogais na L2 apresentarem-se em maior número, sendo muitas distintas das vogais do português brasileiro, e pelo fato de os aprendizes mostrarem maiores dificuldades na sua produção em sala de aula. Atrelado a isso, a consciência de que a palavra falada, o idioma, é constituído de partes que podem ser segmentadas, ou seja, a consciência da estrutura do vocábulo, constitui-se como um fator relevante no trabalho de dissertação.

Este estudo é resultado de uma pesquisa de campo transversal, que visou obter dados para a análise dentro de um ambiente distinto (no caso da sala de aula de L2), com falantes nativos brasileiros em processo de aprendizagem da língua inglesa no ensino médio.

Apresentamos nas seções seguintes o público envolvido na coleta de dados, os procedimentos que foram utilizados para a coleta, bem como a descrição detalhada dos instrumentos aplicados aos aprendizes e o questionário respondido pelo professor de língua inglesa.

3.2 Sujeitos

Foram testados para esta pesquisa trinta alunos, do sexo feminino e masculino, de uma escola privada de ensino fundamental e médio, de uma cidade de porte pequeno do interior do estado do Rio Grande do Sul. A amostra é constituída por trinta alunos, doze do sexo masculino e dezoito do sexo feminino, com idade variando de quatorze a dezessete anos, como discriminado no quadro 1.

<u>Nºdo</u> <u>sujeito</u>	<u>Idade</u>	<u>Sexo</u>	<u>Cursinho</u>	<u>Nºdo</u> <u>sujeito</u>	<u>Idade</u>	<u>Sexo</u>	<u>Cursinho</u>
-------------------------------	--------------	-------------	-----------------	-------------------------------	--------------	-------------	-----------------

1	15	M	SIM	16	15	M	SIM
2	16	F	SIM	17	16	M	NÃO
3	15	F	SIM	18	16	F	NÃO
4	16	F	NÃO	19	16	F	NÃO
5	14	F	SIM	20	17	M	NÃO
6	17	F	SIM	21	16	M	NÃO
7	16	F	SIM	22	15	F	NÃO
8	15	M	SIM	23	15	M	SIM
9	15	F	NÃO	24	15	F	SIM
10	15	M	NÃO	25	15	F	NÃO
11	17	F	NÃO	26	14	M	SIM
12	17	F	SIM	27	15	F	NÃO
13	15	M	SIM	28	14	M	NÃO
14	15	M	SIM	29	14	F	SIM
15	14	F	SIM	30	14	F	SIM

Quadro 1: Sujeitos envolvidos na pesquisa

Fonte: O autor (2009).

Para garantir uma maior uniformidade na pesquisa foi levada em consideração a não-repetência dos informantes e eles foram divididos em dois grupos: os que, além do ensino regular, estudam num curso de idiomas (dezessete alunos), e aqueles que não freqüentam um curso de idiomas, estando apenas estudando inglês na escola (treze alunos), porém tendo aula de inglês desde pequenos (1ª série do ensino fundamental) na referida escola ou em outra instituição pela qual tenham passado antes de chegarem à escola na qual a pesquisa foi realizada. O tempo de estudo em cursinho para os alunos que estudam inglês varia entre um a nove anos.

A coleta dos dados para este estudo foi realizada durante os meses de março, abril e maio de 2009.

O termo de consentimento entregue à escola para a solicitação da realização da pesquisa encontra-se no apêndice G.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos a seguir descritos foram elaborados pela pesquisadora, levando em consideração a não-existência de um instrumento pronto que

englobasse somente as vogais do inglês de maior interesse para a mesma. Os instrumentos de percepção e consciência da própria produção foram elaborados com auxílio do programa de computador *power point* para que fosse atrativo ao aluno de ensino médio e se obtivesse o máximo possível da atenção deles. Salienta-se que os instrumentos não foram validados por questões referentes ao tempo de realização da pesquisa, porém foram avaliados pela orientadora da pesquisa. Foram aplicados quatro instrumentos aos sujeitos da pesquisa e um instrumento ao professor:

- a. Um questionário entregue ao professor da disciplina de inglês da escola para obter informações relacionadas à formação desse professor e ao método de ensino-aprendizagem de L2;
- b. Um questionário de sondagem entregue aos aprendizes para coletar informações relativas ao tempo de estudo do idioma, domínio e contato com o mesmo;
- c. Um teste de produção oral para verificar a produção dos fonemas vocálicos correspondentes ao teste que fora gravado em áudio;
- d. Um teste de percepção de vogais e consciência fonológica, no qual os aprendizes ouviram a gravação de palavras por um falante nativo do inglês e tiveram que optar pela figura correspondente ao vocábulo ouvido;
- e. Um teste de consciência da própria produção, no qual os alunos avaliaram a própria produção de vocábulos do teste de produção.

No primeiro teste foram elaboradas frases com as vogais-alvo da pesquisa e, no segundo, gravaram-se palavras em inglês, também enfatizando as vogais a serem pesquisadas. Salienta-se que a escolha das palavras ocorreu após o contato da pesquisadora com a professora da escola e com o livro didático utilizado pelos aprendizes em aula, para que não houvesse nenhuma palavra desconhecida aos alunos nos instrumentos. É necessário enfatizar que, juntamente com as vogais-alvo, foram utilizados vocábulos distratores, quer dizer, palavras contendo vogais distintas das vogais-alvo, a fim de que os sujeitos não percebessem realmente quais eram as vogais de maior interesse para a pesquisa.

Os instrumentos foram aplicados no final do mês de março devido a dois motivos: nesse momento já fora feita a aplicação-piloto, terminadas as alterações

necessárias nos testes e o professor de língua inglesa já estava em contato com a turma há algum tempo (cerca de um mês).

Passa-se agora à descrição do teste-piloto e, posteriormente, às descrições e modo de aplicação detalhadas dos instrumentos.

4 PROCEDIMENTOS

4.1 Teste piloto

A fim de verificar a adequação e o funcionamento do procedimento dos testes, foi realizada uma pesquisa-piloto com um grupo de sete sujeitos (cinco do sexo masculino e dois do sexo feminino) com características semelhantes às dos sujeitos da pesquisa. A partir dos resultados obtidos, foram realizadas as mudanças necessárias para que os testes fossem validados e os resultados fidedignos.

A realização da pesquisa-piloto anterior à pesquisa propriamente dita justifica-se pela necessidade de avaliar os instrumentos, uma vez que eles foram criados pela própria pesquisadora, para esta pesquisa.

A pesquisa-piloto também ofereceu condições para a verificação do tempo de aplicação, avaliação e ajuste dos instrumentos à faixa etária dos alunos. Além disso, obtiveram-se informações para que o interesse dos alunos fosse mantido, posteriormente, ao longo da coleta de dados.

4.2 Sujeitos da pesquisa-piloto

Os sujeitos da pesquisa-piloto foram selecionados na cidade de Porto Alegre (RS) e numa cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul, sendo a cidade de origem da pesquisadora e local da realização da pesquisa.

Participaram da pesquisa-piloto sete adolescentes, com idade variando entre quatorze e dezoito anos e possuindo um nível básico de inglês

4.3 Aplicação piloto e avaliação

Os instrumentos testados durante a pesquisa-piloto foram: teste de produção; teste de percepção e consciência da própria produção (apêndices C, D), anteriormente explicitados. Eles foram aplicados da mesma maneira da aplicação definitiva.

De uma maneira geral os sujeitos não apresentaram muitas dificuldades para responder aos instrumentos. Em sua maioria, conseguiram produzir as frases do primeiro teste, sendo que algumas palavras foram mais complexas do que outras para alguns dos sujeitos. Nesse sentido, foi necessário reformular uma das frases do teste “*a bug crawled under the rug*” para “*a book is in a boot*”, slide 8 do teste de produção oral, devido à dificuldade dos sujeitos em pronunciarem as palavras “*crawled*” e “*under*”, e também por a nova frase contemplar um dos pares de vogais-alvo da pesquisa /u :/ e /ʊ/. Quanto ao teste de consciência da própria produção, os sujeitos da pesquisa piloto responderam com segurança a quase todas as questões, tendo alguma dificuldade de distinguir as vogais /ɛ/ e /æ/. O tempo de duração de cada aplicação não ultrapassou os quinze minutos, fator muito importante para a aplicação definitiva, para não dispersar a atenção dos alunos na aplicação decisiva dos instrumentos.

A seguir será detalhado o modo de aplicação dos instrumentos, fixados a partir da realização dos testes piloto com os instrumentos que avaliam a produção, percepção e a consciência fonológica das vogais do inglês.

4.4 Testes

Os testes para a pesquisa foram realizados numa escola particular, de ensino fundamental e médio, com as turmas do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. A escola está situada num município do interior do estado do Rio Grande do Sul e possui uma população média de vinte e dois mil habitantes. A direção, coordenação e os professores da escola receberam a pesquisadora de portas abertas para que os testes pudessem ser aplicados, disponibilizando uma sala de

aula na própria escola com as condições necessárias para a aplicação dos testes, bem como a liberação dos alunos do ensino médio.

Nesse sentido, a realização dos testes ocorreu da maneira esperada pela pesquisadora, tendo a colaboração direta da direção e professores da escola. No decorrer da aplicação dos testes os alunos do primeiro ano estavam apreensivos, num primeiro instante, com medo da situação nova. No entanto, eles colaboraram com a pesquisa da mesma maneira que os alunos do segundo e do terceiro ano. Todos se mostraram dispostos a cooperar, respondendo aos testes calmamente e com bastante atenção. Segue a explicitação dos testes.

4.5 Questionário e sondagem

Ao final do mês de março a pesquisadora teve o primeiro contato com a escola, coordenação, professor de inglês e com os alunos do ensino médio. Nesse contato os alunos receberam uma carta (apêndice H) para ser entregue aos pais e responsáveis, explicitando os motivos da pesquisa. Num segundo momento da pesquisa, os alunos receberam um questionário de sondagem lingüística (apêndice B), que foi devidamente respondido por eles durante a aula. Esse instrumento é referente a uma sondagem para verificação de alguns aspectos lingüísticos dos aprendizes, como o tempo de estudo no idioma, facilidades e dificuldades na língua, entre outros.

Concomitante a isso, o professor da turma recebeu um questionário de sondagem (apêndice A) a fim de que se obtivessem dados a respeito da formação do professor, bem como sobre a atitude dele em sala de aula e algumas crenças sobre o ensino do inglês. Entende-se por crenças “opiniões” e idéias que alunos e professores possuem a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas. As crenças se originam de experiências e são pessoais, intuitivas e socialmente construídas a partir de experiências e problemas pessoais (BARCELOS, 2001). Ressalta-se que o professor respondeu às questões por escrito; Contudo, a pesquisadora também gravou a entrevista que teve com o professor a respeito de determinados aspectos referentes ao questionário e com informações gerais relativas às aulas.

Transcorrida uma semana após o primeiro contato com a turma, a pesquisadora retornou à escola para a aplicação dos testes de produção e percepção (apêndices C e D) das vogais-alvo /ɛ/ e /æ/; /ɪ/ e /i ː/; /ʊ/ e /u ː/. Posteriormente, num outro contato, a pesquisadora realizou o teste de consciência da própria produção com os aprendizes. Para a realização dos testes foi utilizado o *notebook* com auxílio do programa *power point*, do gravador de voz *audacity* e uma gravação em áudio de um falante nativo adulto do inglês americano, do sexo feminino. A seguir será detalhada a maneira de aplicação desses testes.

4.6 Teste de produção oral

O teste de produção oral (apêndice C) foi aplicado uma semana após o contato inicial com os informantes. Ele é constituído por oito frases contendo as vogais-alvo e por outras, incluídas nessas oito, que agem como distratores aos informantes. Elas foram mostradas aos informantes uma a uma com o auxílio do programa *power point*, como já fora salientado. Individualmente, cada um dos trinta informantes dirigiu-se até a sala na qual a pesquisadora estava e produziu as frases, sendo que a produção de cada informante foi gravada em áudio pela pesquisadora. Por requerer uma concentração e atenção mais altas, o teste de produção foi efetuado antes que o de percepção.

4.7 Teste de percepção e consciência da própria produção

Após a aplicação do primeiro teste, os informantes foram submetidos ao segundo, no qual eles ouviram a produção de alguns vocábulos (apêndice F) por uma falante nativa do inglês americano e escolheram, entre três imagens mostradas a eles no computador, a figura correspondente àquela que foi pronunciada pela falante nativa americana, residente no Brasil há cerca de dez anos. Cada informante ouviu duas vezes o vocábulo, olhou no computador e respondeu às questões na folha de respostas (apêndice D; no apêndice E se encontra a grade de respostas do

teste). A questão de número doze do teste foi desconsiderada da análise dos dados pelo fato de nenhum aluno ter compreendido qual vocábulo a falante nativa estava dizendo (a palavra *tree*), restando onze questões para serem avaliadas no total. O tempo de duração na aplicação dos dois testes variou entre dez a quinze minutos de um informante para outro. Tal fator não interferiu na concentração dos aprendizes para a realização dos testes.

Transcorrido um mês da aplicação dos testes, a pesquisadora retornou à escola para a aplicação do teste de consciência da própria produção. Esse teste, de consciência da própria produção do aprendiz, foi adaptado, para a língua inglesa, pela pesquisadora a partir de Menezes (1999) e teve como objetivo fazer com que o adolescente ouvisse e julgasse sua própria produção dos vocábulos já lidos no teste de produção. Menezes (1999) verificou, em sua dissertação, a existência de uma relação entre o nível de consciência fonológica de crianças com desvios fonológicos evolutivos em fase de letramento e a incidência ou não dos desvios fonológicos na escrita, sendo que um dos testes aplicados aos sujeitos daquela pesquisa foi o de consciência do próprio desvio de fala. No estudo atual foi feita uma adaptação do teste para a língua inglesa a fim de que se pesquisasse a consciência fonológica na L2.

Para a aplicação do teste de consciência da própria produção em inglês, a pesquisadora ouviu a produção das frases do teste de produção dos sujeitos. Além da pesquisadora, essas palavras foram ouvidas e avaliadas por um juiz a fim de que não houvesse enviesamento de dados e os sons produzidos pelos aprendizes pudessem ser bem analisados. De cada aprendiz, ela selecionou as palavras nas quais a vogal-alvo não fora produzida da forma esperada. Cada palavra foi retirada da frase inteira, deixando-a fora de qualquer contexto. Essas palavras foram gravadas isoladamente e apresentadas aos sujeitos que as haviam produzido da maneira inadequada, com o intuito de que cada um não percebesse que se tratava de palavras produzidas por eles mesmos. A intenção era de que eles julgassem a produção que supostamente seria a de outro aprendiz para avaliar a consciência desses aprendizes. Esse teste, portanto, é montado de forma específica para cada sujeito.

Juntamente com as palavras produzidas da maneira inadequada, a pesquisadora manteve algumas palavras produzidas da maneira esperada a fim de

que os alunos avaliassem se tais palavras estavam ou não disformes, de acordo com a pronúncia na língua inglesa.

As palavras do teste estão explicitadas na tabela abaixo. Aquelas que estão escritas em **negrito** são as palavras que o aprendiz produziu de forma inadequada e as formas que não estão em negrito são formas que o aprendiz produziu corretamente, contudo fazem parte do teste para avaliar se essas palavras foram ou não produzidas adequadamente e para examinar a consciência dos aprendizes. Aos três alunos (alunos 13, 16 e 30) que obtiveram cem por cento de acertos no teste de produção, foram apresentadas palavras que eles produziram adequadamente, para a avaliação. No montante total os aprendizes ouviram e avaliaram seis vocábulos. Segue abaixo a lista de palavras que os informantes ouviram.

<u>Nº do aluno</u>	<u>Palavras</u>
1	Mouse – sheep – ship – bear – candle – handle
2	Bear – ship – book – cat – hair – men
3	Sheep – ship – bear – boot – grape – house
4	Sheep – ship – bear – house – cabs – hat
5	Ship – bear – boot – sheep – house – candle
6	Sheep – ship – cabs – men – handle – boot
7	Sheep – ship – ape – bear – boot – men
8	Mouse – ship – bear – grape – cabs – sheep
9	Sheep – ship – bear – cat – hat – mouse
10	Sheep – ship – bear – house – ape – hair
11	Sheep – ship – bear – boot – book – men
12	Ship – bear – candle – handle – boot – cabs
13	Sheep - ship – book – cat – hair – cabs
14	Sheep – ship – bear – ape – grape – hair
15	Sheep – grape – bear – hair – cabs – men
16	Sheep – house – mouse – bear – hair – cabs
17	Bear – hat – cabs – men – house – boot
18	Sheep – ship – bear – ape – cabs – hair
19	Ship – bear – men – sheep – hat – boot
20	Mouse – house – ship – ape – bear – hair
21	Sheep – ship – bear – boot – ape – hair
22	Sheep – ship – bear – hair – grape – book
23	Sheep – ship – bear – boot – men – house

24	Sheep - ship – hair – book – ape – bear
25	Sheep – ship – bear – boot – men – cabs
26	Sheep – ship – bear – mouse – hair – grape
27	Hat – sheep – ship – hair – men – cabs – candle
28	Sheep – ship – bear – cabs – men – candle
29	Sheep – ship – bear – boot – candle – ape
30	Hair – cat – book – men – cabs – house

Quadro 2: Vocábulo para o teste de consciência da própria produção
 Fonte: O autor (2009).

Por conseguinte, as palavras da tabela foram apresentadas isoladamente a cada um dos informantes, perguntando-se a ele se a produção gravada – de uma pessoa hipotética (no caso de outro aluno de ensino médio, de uma escola de Porto Alegre, que supostamente havia respondido ao mesmo teste) – estava correta ou não, sendo que, se a pessoa não a tivesse dito do modo esperado, o aluno diria, então qual seria a forma correta do vocábulo apresentado a ele. O teste de consciência da própria produção foi gravado para uma análise posterior dos dados em consonância com os outros testes.

No capítulo subsequente, os dados dos testes e questionários serão descritos para que, em seguida, possam ser avaliados.

5 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS

5.1 Entrevista do professor

O professor de inglês da escola de ensino médio, na qual a pesquisa foi realizada, possui idade na faixa dos cinquenta anos. Desses, vinte são dedicados à docência da língua inglesa. O professor também possui formação em inglês e literatura de língua inglesa de primeiro e segundo graus, por uma universidade privada da região norte do estado do Rio Grande do Sul. Ele tem curso de especialização em pedagogia escolar e em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, ele participa de seminários de professores de inglês periodicamente e possui um curso de qualificação e conversação nos Estados Unidos. Ele mencionou, no decorrer da entrevista, que teve contato com o sistema fonético do inglês durante a sua graduação e em cursos de formação posteriores.

Com relação à docência, ele atua doze horas semanais na escola particular, ministrando aulas para as turmas que estão no ensino médio desde a sétima série do ensino fundamental, leciona numa escola estadual de ensino médio e também numa escola de idiomas. Nas aulas da escola-alvo da coleta de dados ele utiliza o livro *Globetrekker* (2008), da editora Macmillan, volume único para os três anos do ensino médio.

O professor de língua inglesa diz sentir-se realizado ministrando aula de inglês por ser o que ele sabe fazer e o que ele realmente gosta. Em suas aulas faz com que os alunos estejam atualizados e proporciona atividades para introduzir assuntos que interessem e sejam adequados ao dia-a-dia dos aprendizes. Ele ainda salienta que os alunos demonstram interesse nas aulas principalmente através da música, perguntando muito sobre o vocabulário das mesmas, e se interessam pelo vocabulário relacionado ao computador.

Segundo o professor, muitos alunos possuem dificuldade na tradução porque acham difícil ou não tem interesse, e aqueles que se destacam nas aulas são os que dominam as quatro habilidades do inglês, ou seja, ler, falar, ouvir e escrever, que estudam por interesse, os que aprendem porque gostam e sabem da importância de dominar uma língua estrangeira.

A explicitação dos aspectos de pronúncia do inglês é feita dentro do contexto, pelo professor, mostrando no dicionário os símbolos fonéticos. O professor faz comparações com a forma de produção dos vocábulos em português. De acordo com o professor, para formar bons hábitos de pronúncia é necessário desenvolver a arte da imitação e sempre consultar um falante nativo ou uma pessoa que se expresse com uma boa pronúncia.

Com relação à pronúncia de vocábulos, o professor argumenta que há bastante dificuldade para os alunos na pronúncia em inglês pelo fato de a língua inglesa possuir inúmeros sons que não existem em português. Os sons da L2 são trabalhados por ele pela comparação com o sistema de sons da língua materna. O professor conclui a entrevista mencionando que, com a visualização e comparação do sistema de sons, o aluno terá mais facilidade, uma vez que os alunos possuem mais facilidade na forma oral do que na escrita.

5.2 Questionário de sondagem dos sujeitos

O panorama geral dos informantes, apresentado no questionário de sondagem respondido pelos mesmos, é que os trinta informantes possuem contato diariamente com o inglês seja por meio da televisão, músicas, internet e na própria sala de aula. A maioria dos alunos estuda inglês desde a primeira série do ensino fundamental, tendo dois períodos de inglês semanais, o que totaliza noventa minutos.

Como já foi enfatizado num outro momento, dezessete alunos fazem curso de inglês em escola de idiomas. Eles estudam inglês três horas por semana e o tempo de estudo no idioma varia entre um e nove anos, o que teoricamente resulta num bom conhecimento e prática do idioma por esses aprendizes, como pode ser observado no anexo A.

A opinião dos alunos sobre as aulas de inglês é diversa. A maior parte dos aprendizes gosta das aulas, principalmente de músicas. O livro didático é bastante utilizado em aula, fato que leva a uma minoria a dizer que as aulas são monótonas por serem baseadas no livro didático. Como referido, exceto uma minoria que

considera a aula monótona e desinteressante, os aprendizes qualificam a aula de inglês como sendo proveitosa, interessante, legal, importante (ver anexo A).

Em suma, há mais opiniões positivas do que negativas sobre as aulas. Observa-se que os alunos que demonstram pouco interesse nas aulas são aqueles que possuem pouco domínio do idioma, muita dificuldade em aprender, ou ainda alguns dos que freqüentam cursinho de idioma além da escola, o que faz com que talvez percam um pouco do interesse pelas aulas, porque geralmente eles se encontram num estágio mais avançado de aquisição do idioma do que os demais colegas que estudam inglês nas aulas regulares da escola. Entretanto, observa-se que isso não influencia no bom andamento das aulas, porque os alunos mais avançados costumam auxiliar seus colegas e participar bastante das aulas.

A partir dos dados coletados e traçando um panorama geral, o que é mais fácil de aprender nas aulas é o vocabulário básico do inglês, para os alunos, o significado dos vocábulos, tradução de estruturas como frases, palavras, pequenos textos. Os aprendizes também consideram fácil a pronúncia de modo geral e os textos do livro didático.

O mais difícil de aprender, para eles, são as estruturas gramaticais da língua, a interpretação de textos e as questões dos exercícios propostos pelo professor ou pelo livro didático. Alguns alunos enfatizaram a dificuldade que possuem em escrever textos no idioma, quando solicitados pelo professor.

5.3 Produção oral e percepção dos sujeitos

O teste de produção oral dos informantes, descrito anteriormente, foi realizado individualmente, numa sala reservada, dentro da própria escola, para que nenhum ruído interferisse na gravação da voz dos alunos. Os alunos não levaram muito tempo para ler as frases apresentadas a eles, em média cerca de cinco a sete minutos. Adicionando com o tempo de respostas do teste de percepção tem-se uma média que varia entre dez a quinze minutos, no máximo. Os aprendizes não tiveram dificuldades de identificar as frases do teste. No momento da produção alguns aprendizes ficaram confusos com a pronúncia de uma ou outra palavra, porém conseguiram ler todas elas.

No teste de percepção, no qual os alunos ouviram a produção de uma falante nativa e escolheram entre três figuras aquela correspondente, tudo transcorreu da maneira esperada com relação à aplicação. Todavia, faz-se necessário ressaltar que a questão de número doze do teste foi descartada, pelo fato de nenhum dos trinta sujeitos conseguir respondê-la adequadamente.

5.4 Consciência da própria produção dos sujeitos

O teste de consciência da própria produção foi aplicado aos sujeitos após a pesquisadora ter coletado os dados dos testes de produção e percepção, pois precisava dos dados de produção para selecionar as palavras das sentenças produzidas pelos aprendizes e apresentá-las a eles. Ressalta-se ainda que, nesse sentido, o teste foi aplicado no mês de maio aos trinta sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os vocábulos foram apresentados a cada aluno, particularmente, sendo que eles ouviram cada uma das palavras e avaliaram se elas estavam mal produzidas ou corretas. Cada aluno levou cerca de um a três minutos para avaliar cada palavra, algumas das palavras, principalmente as que estavam corretas, foram mais fáceis para eles identificarem e analisarem. Entretanto, as palavras produzidas de maneira inadequada tomaram mais tempo para serem avaliadas. Alguns alunos não conseguiram identificar a palavra ouvida. Por isso foram apresentadas a eles as figuras correspondentes aos vocábulos produzidos de maneira inadequada e, se preciso, a forma escrita da palavra a fim de facilitar a identificação, porque houve palavras que os aprendizes não reconheceram apenas de oitiva.

É necessário enfatizar, em linhas gerais, que os informantes não reconheceram a própria voz em nenhum momento do teste, e que os alunos que produziram os vocábulos corretamente no teste de produção, apresentaram uma maior consciência no teste de consciência fonológica. A análise dos dados tanto desse teste bem como dos outros será particularizada no capítulo seguinte.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta uma análise dos dados, comparando-os com o aporte teórico da dissertação. Serão apresentados os dados do professor a partir de questionário e entrevista realizada com o mesmo, além dos dados dos sujeitos coletados por meio de pesquisa quantitativa e analisados pela *estatística descritiva*, além de uma análise qualitativa desses dados específicos.

Após a coleta dos dados realizou-se a tabulação e a organização dos mesmos em um banco de dados, no programa *Excel*, para que eles fossem analisados quantitativamente (estatisticamente) e qualitativamente. Os dados quantitativos foram analisados através da Estatística Descritiva⁵, que trata da coleta, da organização, classificação, apresentação e descrição dos dados de observação (média, desvio padrão, mínimo, máximo, frequência e percentuais) do teste ‘t’ (*de student*) e da *Análise de Correlação (coeficiente de Pearson)*.

Os dados foram computados, por um estatístico, no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 15.0 (DANCEY & REIDY, 2006). Para as análises, foi considerado o grupo de sujeitos como um todo $n = 30$. O nível de significância estatística considerado nas conclusões foi de 5%, ($p < 0,05$) reiterando que a análise dos dados dos sujeitos foi realizada através da estatística descritiva, do teste ‘t’ (*de student*), “que avalia se existe uma diferença significativa entre a média de duas condições” (DANCEY & REIDY, 2006, p. 224) e da *análise de correlação paramétrico* (coeficiente de Pearson), como salientado outrora.

6.1 Dados do professor

Os dados do professor foram avaliados qualitativamente por meio do questionário e entrevista realizados em março pela pesquisadora. A partir dos dados coletados observa-se que o professor possui uma boa capacitação em língua inglesa e procura participar de eventos na área sempre que possível.

⁵ Agradecimento especial ao professor Brasílio Ricardo Cirillo da Silva pela análise estatística.

A experiência docente dele é grande em relação ao ensino fundamental, médio e cursos de idiomas, sendo que, na sala de aula, faz uso de material didático adotado pela escola, utilizando-o de uma maneira interativa, contextualizada e comunicativa, despertando o interesse do aluno e da própria produção escrita. O professor enfatizou na entrevista a dificuldade de muitos alunos na questão da tradução.

Salienta-se que essa dificuldade pode ser decorrente de uma carência de *input* adequado ao contexto de aprendizagem e ao aprendiz, além de uma possível falta de motivação ou contato com materiais (suportes) que o levem a ter acesso à L2.

O professor tem consciência da importância do ensino para o aluno, gosta do que faz, prepara as aulas dando atenção especial às necessidades e interesses dos aprendizes e explicita a pronúncia utilizando os símbolos fonéticos e comparando com o sistema de sons do português brasileiro. Essa explicitação direta de questões da pronúncia favorece o aprendizado do aluno falante nativo do português brasileiro, pelo fato de suscitar a consciência do som que está sendo produzido, tornando o aprendizado dos sons distintivos mais eficaz.

6.2 Tratamento estatístico dos dados

6.2.1 Percepção

O teste de percepção foi o segundo teste a ser realizado neste estudo. A escolha dessa ordem pela pesquisadora se deu pelo fato de que o teste de produção exigiu uma atenção maior dos aprendizes às palavras do que o teste de percepção, e por isso foi realizado depois.

No teste, os aprendizes ouviam um vocábulo (substantivo) emitido por uma falante nativa do inglês americano e optavam, entre três imagens mostradas a eles no computador, pela correspondente ao vocábulo ouvido. Os dados coletados foram computados e distribuídos em uma planilha do programa Excel, sendo posteriormente analisados estatisticamente pela *estatística descritiva*. Num

panorama geral, os informantes obtiveram um percentual de 90% de acertos e 10% de não-acertos no teste, o que demonstra uma boa percepção das vogais pelos sujeitos. Isso pode ser devidamente constatado no gráfico a seguir, considerando os trinta sujeitos envolvidos na pesquisa.

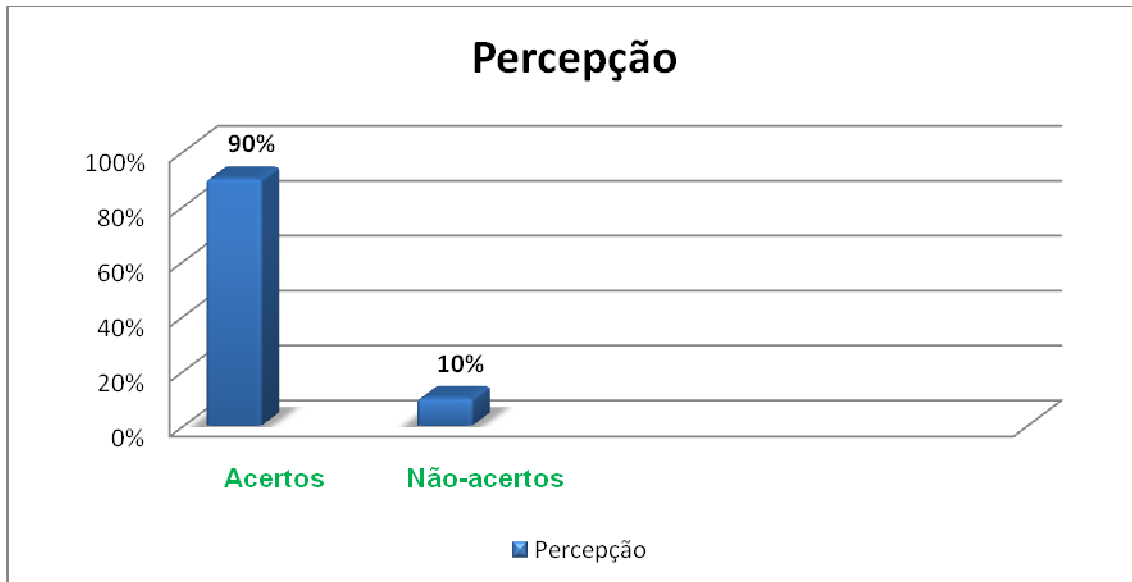


Gráfico I: Percentagem de acertos na percepção das vogais das onze palavras-alvo considerando todos os sujeitos (n=30)
Fonte: O autor (2009).

O número de acertos no teste de percepção varia de sete a onze questões. Sete (cinco homens e duas mulheres) dos trinta aprendizes obtiveram um percentual de 100% de acertos, ou seja, as onze vogais em questão foram percebidas corretamente pelos aprendizes. Desses sete sujeitos com cem por cento de acertos, seis fazem curso de idiomas e apenas um não o faz. Entre os dez por cento de questões não percebidas pelos alunos destaca-se que o menor número de acertos foi de uma aluna apenas, que acertou sete das onze questões. Essa aluna não frequenta cursinho de idiomas e o número de acertos dela equivale a uma percentagem de 63,64% no total de 100%. Dessa maneira o número de não-acertos no teste varia de zero a quatro questões.

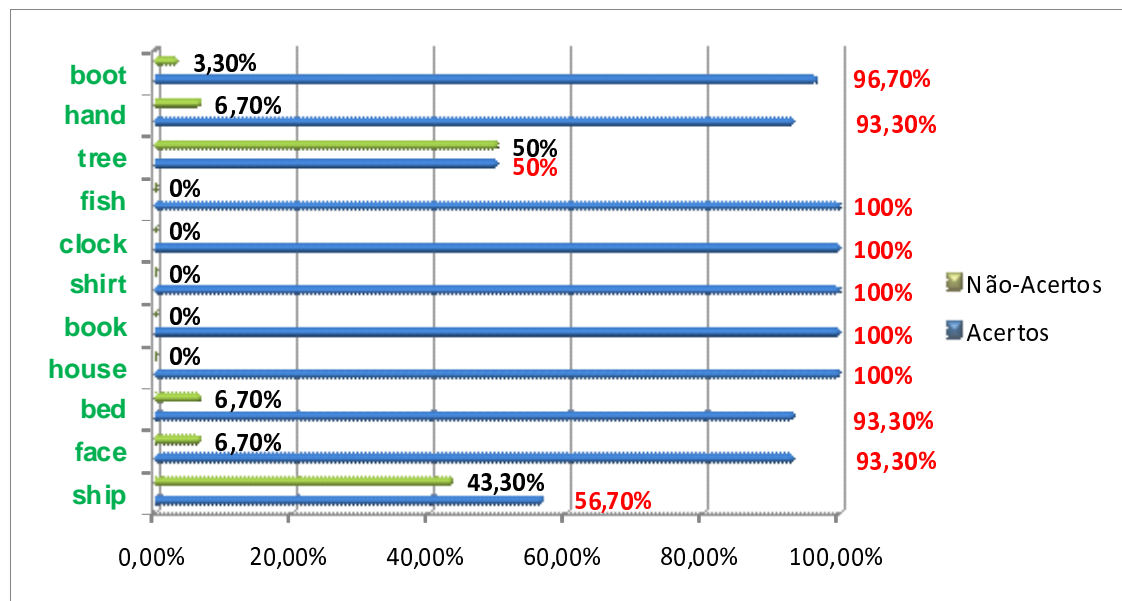


Gráfico II: Percentagem de acertos e não-acertos por palavra no teste de percepção
Fonte: O autor (2009).

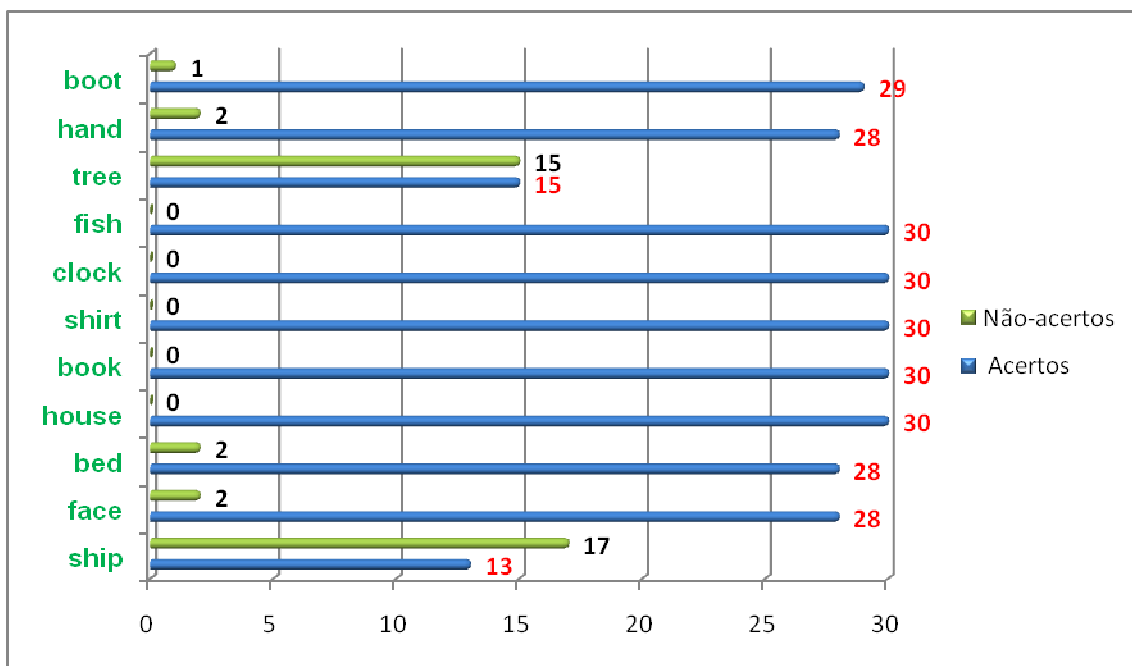


Gráfico III: Número de acertos e não acertos por palavra no teste de percepção
Fonte: O autor (2009)

A partir dos gráficos II e III, representados por meio de colunas, observa-se que os aprendizes percebem com uma maior facilidade as palavras *house*, *book*, *shirt*, *clock*, *fish*, com 100% de acertos, seguidas das palavras *face*, *bed*, *hand*, *boot*, *tree*, *ship*, cuja porcentagem oscila entre 50% a 96,7%. As palavras (vogais) mais difíceis de serem percebidas pelos alunos são *ship* (56,7%) e *tree* (50%). Em

números isso quer dizer que a quantidade de acertos por palavra varia entre 13 a 30, e a de não-acertos varia de 0 a 17, no total dos trinta sujeitos.

Com a tabela 1 se nota que o desvio padrão (DP) para o total de acertos de percepção é de 1,08, sendo que a média reside em 9,83 acertos. Nesse raciocínio o intervalo de normalidade gira em torno de no mínimo 9 e no máximo 11 acertos, podendo-se afirmar que vinte e seis dos trinta sujeitos (dezessete mulheres; nove homens) respondentes ao teste encontram-se no intervalo de normalidade padrão e quatro deles (uma mulher; três homens) estão abaixo da média padrão de acertos (um aluno com sete acertos e três alunos com oito acertos apenas) para o teste de percepção.

Tabela 1: Estatística do desvio padrão (DP) para o teste de percepção

Total de acertos percepção		Acertos	Sujeitos
Média	9,83	7	1
Desvio Padrão (DP)	1,08	8	3
Intervalo de normalidade	9 a 11	9	5
Mínimo de acertos	7	10	13
Máximo de acertos	11	11	8

Fonte: O autor (2009).

O quadro que segue salienta a quantidade de acertos e não-acertos das onze vogais-alvo do teste de produção por aluno, individualmente. Os acertos variam de oito a onze e o número de não-acertos gira em torno de zero a quatro questões. Os alunos com a maior quantidade de acertos fazem aulas em um curso de idiomas paralelo ao inglês que possuem na escola. Três dos quatro aprendizes que obtiveram escores abaixo da média padrão não vão ao cursinho, correspondendo aos alunos de número 18, 20, 21.

Observe também no quadro 3 que o aluno 1 estuda no curso de idiomas e não teve uma quantidade de acertos excelente para o teste. Diante do exposto pode-se inferir que comumente os aprendizes que freqüentam um curso de línguas fora da escola apresentam uma vantagem na percepção das vogais do inglês, talvez pelo maior tempo de contato e exposição ao idioma, tendo uma consciência superior dos sons da língua inglesa.

ALUNO	SEXO (F/M)	ACERTOS	NÃO-ACERTOS
1	M	8	3
2	F	10	1
3	F	9	2
4	F	10	1
5	F	10	1
6	F	9	2
7	F	10	1
8	M	11	0
9	F	11	0
10	M	10	1
11	F	10	1
12	F	10	1
13	M	9	2
14	M	11	0
15	F	9	2
16	M	11	0
17	M	11	0
18	F	7	4
19	F	10	1
20	M	8	3
21	M	8	3
22	F	10	1
23	M	11	0
24	F	11	0
25	F	10	1
26	M	11	0
27	F	9	2
28	M	10	1
29	F	10	1
30	F	10	1

Quadro 3: Acertos e não-acertos por aluno para o teste de percepção
 Fonte: O autor (2009).

Analisando as vogais-alvo do teste, justifica-se que a vogal da palavra *tree* /tri/ não corresponde a uma vogal-alvo da pesquisa. Para tanto se enfatiza que a dificuldade de percepção da palavra não se encontra na questão da vogal propriamente dita e sim no som inicial da palavra *tree* [t] oclusiva alveolar desvozeada que é confundido com a seqüência do som inicial da palavra *three* [θ] fricativa interdental desvozeada. Os sons iniciais dessas duas palavras são distintivos em inglês e os aprendizes geralmente confundem o som inicial delas, trocando inclusive o significado de ambos os termos.

Dentre as palavras percebidas pelos informantes nesse teste, somente as palavras *boot*, *hand*, *book*, *ship* e *bed* correspondem às vogais-alvo da pesquisa: /ʊ/, /æ/, /u :/, /ɪ/, /ɛ/. A palavra *book* obteve 100% de acertos pelos aprendizes, seguida da palavra *boot* com 96,7%, e das palavras *hand* e *bed* com 93,3%.

As palavras *face*, *bed*, *hand*, *boot* apresentaram um percentual de acertos próximo aos cem por cento, o que é um ótimo resultado em se tratando da percepção das vogais. Os alunos que não conseguiram discriminar tais sons das vogais provavelmente não relacionaram a palavra à imagem ou não se lembraram do significado dos termos.

Num sentido amplo, os aprendizes apresentam dificuldade em discriminar os sons contrastivos aos da sua língua materna, como é o caso de palavras como *dad* [æ] e *dead* [ɛ] em inglês. Isso ocorre porque o português não apresenta essas vogais no seu inventário fonético-fonológico, e por esse motivo elas tendem a não serem discriminadas pelos aprendizes (ALVES; BARRETO, 2009, p. 235).

Em contrapartida à grande percepção dos aprendizes nas palavras mencionadas no parágrafo anterior, a palavra *ship* apresentou um percentual baixo de acertos, 43,3%. A vogal-alvo /ɪ/ breve e solta não é de fácil percepção aos aprendizes. Pode-se dizer que ela costuma ser neutralizada pela produção do [i] do português brasileiro.

Falantes do português brasileiro tendem a associar o som de ɪ do inglês ao som de i do português – que ocorre na palavra *ali*. Acredito que essa associação – entre os sons - ɪ e i - decorre principalmente da interferência do sistema ortográfico. Isto porque, em inúmeras palavras do inglês a letra *i* corresponde ao som ɪ (*kis*, *bit*, *it*, etc.); enquanto que, no português, a letra *i* sempre corresponde ao som i (*ali*, *vida*, *piada*, etc.). (CRISTÓFARO-SILVA, 2005, p. 14)

A vogal frontal [i] pode ser considerada próxima à vogal /i :/, que forma um par mínimo com /ɪ/. Ambos /i :/ e /ɪ/ distinguem palavras em inglês tais como *leave* e *live*; *seat* e *sit* (CRUZ, 2005).

Portanto, a vogal da palavra *ship* é comumente confundida com a vogal longa da palavra *sheep* /i :/ ou mais facilmente como a vogal [i] da língua portuguesa, uma vez que, “no português as vogais alongadas não têm caráter distintivo (não importa, em português, se pronunciamos uma vogal com uma duração mais longa ou menos longa)” (CRISTÓFARO-SILVA 2005, p. 12).

6.2.2 Produção

Na análise dos dados para o teste de produção, o gráfico IV representa a percentagem de acertos e não-acertos para o total dos trinta informantes respondentes ao teste de produção. Considerando a produção das dezesseis vogais-alvo do teste, e a percentagem ideal de 100%, os aprendizes atingiram um percentual de 80% de acertos e 20% de não-acertos no teste. Enfatiza-se que a produção dos aprendizes foi ouvida e analisada pela pesquisadora e por um juiz também.

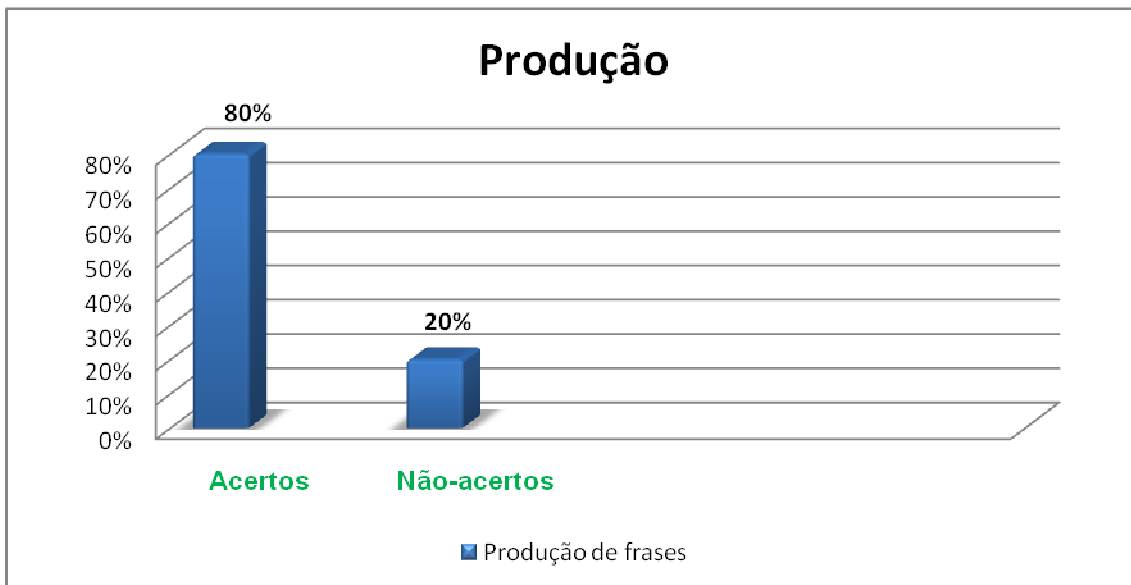


Gráfico IV: Percentagem de acertos na produção das vogais das dezesseis palavras-alvo, considerando todos os sujeitos (n=30)
Fonte: O autor (2009).

Com relação às palavras isoladas do teste, a única palavra que obteve 100% de produções corretas foi *cat*, seguida das palavras *house* (96,7%), *book* (96,7%), *handle* (96,7%), *hat* (96,7%), *candle* (93,3%), *grape* (93,3%), *mouse* (90%), *ape* (90%), *hair* (90%), *men* (90%), *cabs* (90%), *boot* (76,7%), *ship* (76,%) , *bear* (73,3%) e *sheep* (70%), segundo o gráfico V. Destaca-se que a produção correta da palavra *cat* não era esperada pela pesquisadora, contudo tanto a pesquisadora quanto o juiz avaliaram o bom desempenho dos aprendizes na produção. Acredita-se que tal produção deve-se a uma consciência do som vocálico dos aprendizes e da explicitação do som pelo professor, que faz uso do dicionário e da prática oral para demonstrar os sons aos alunos.

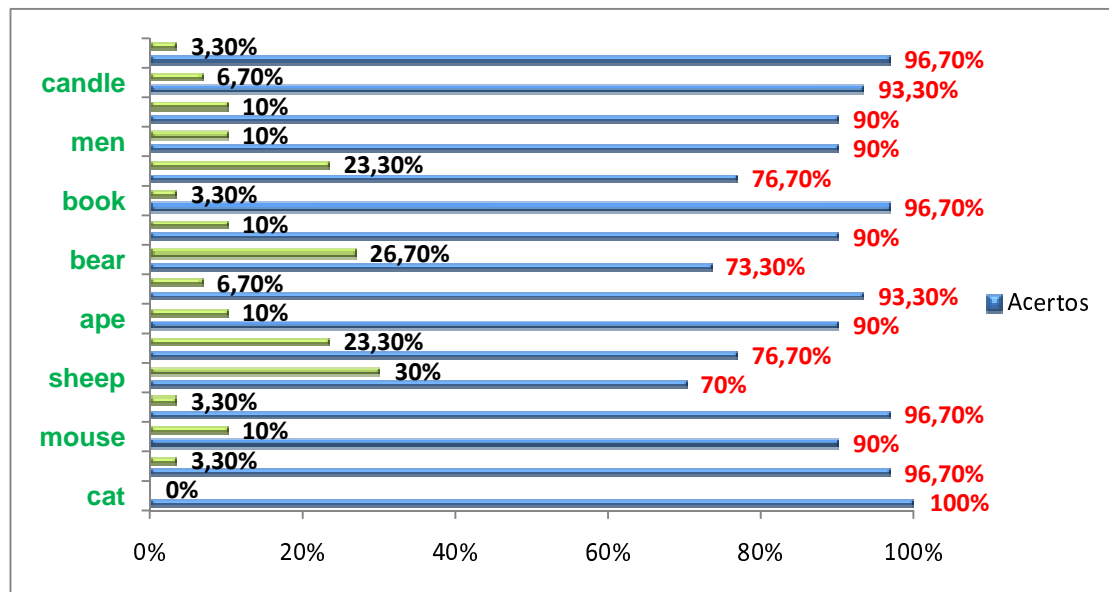


Gráfico V: Acertos e não-acertos por palavra para o teste de produção
Fonte: O autor (2009).

As palavras do teste de produção produzidas da maneira mais adequada foram: *cat, hat, mouse, house, ape, grape, hair, book, men, cabs, candle, handle*. As palavras que apresentaram um percentual mais baixo foram: *sheep, ship, bear e boot*. Observa-se que a quantidade de acertos das palavras com um percentual maior reside em torno de vinte e um a trinta acertos. As palavras com um percentual menor tiveram de sete a vinte e três acertos (*sheep 9; ship 7; bear 8; boot 23*), conforme o exposto no gráfico VI.

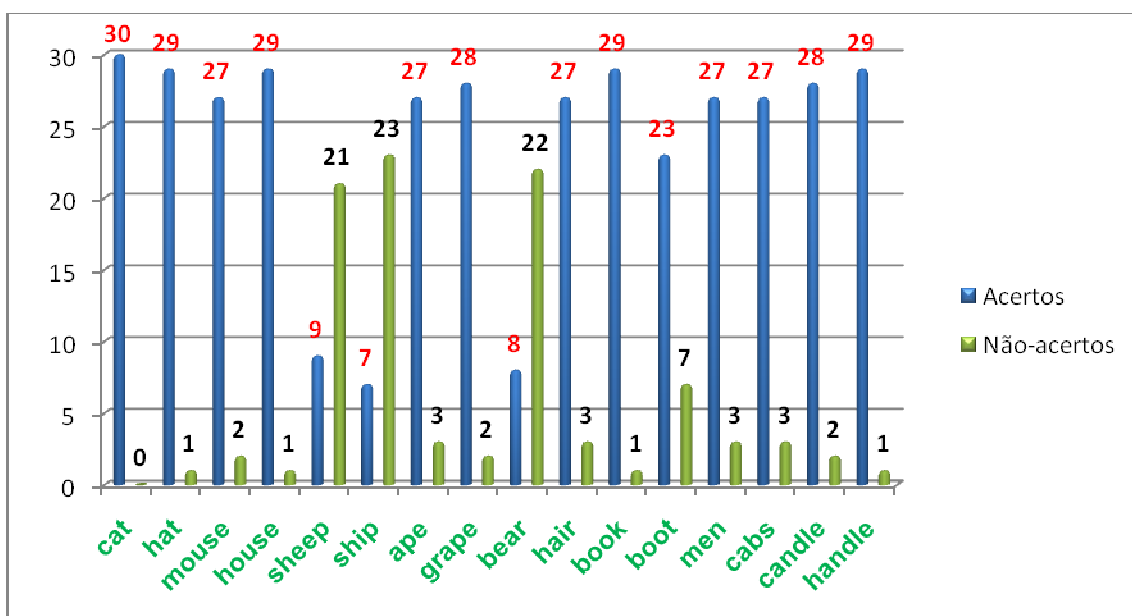


Gráfico VI: Quantidade de acertos e não-acertos por palavra para o teste de produção

Fonte: O autor (2009).

Além da análise das palavras particularmente, elas também foram analisadas por pares de vogais-alvo, constituindo oito pares no total: par 1- *cat/hat* (96,7%); par 2- *mouse/house* (90%); par 3- *sheep/ship* (13,3%); par 4- *ape/grape* (83,3%); par 5- *bear, hair* (23,3%); par 6- *book, boot* (73,3%); par 7- *men, cabs* (83,3%); par 8- *candle, handle* (93,3%). O gráfico VII evidencia os pares com maior e menor percentagem de acertos.

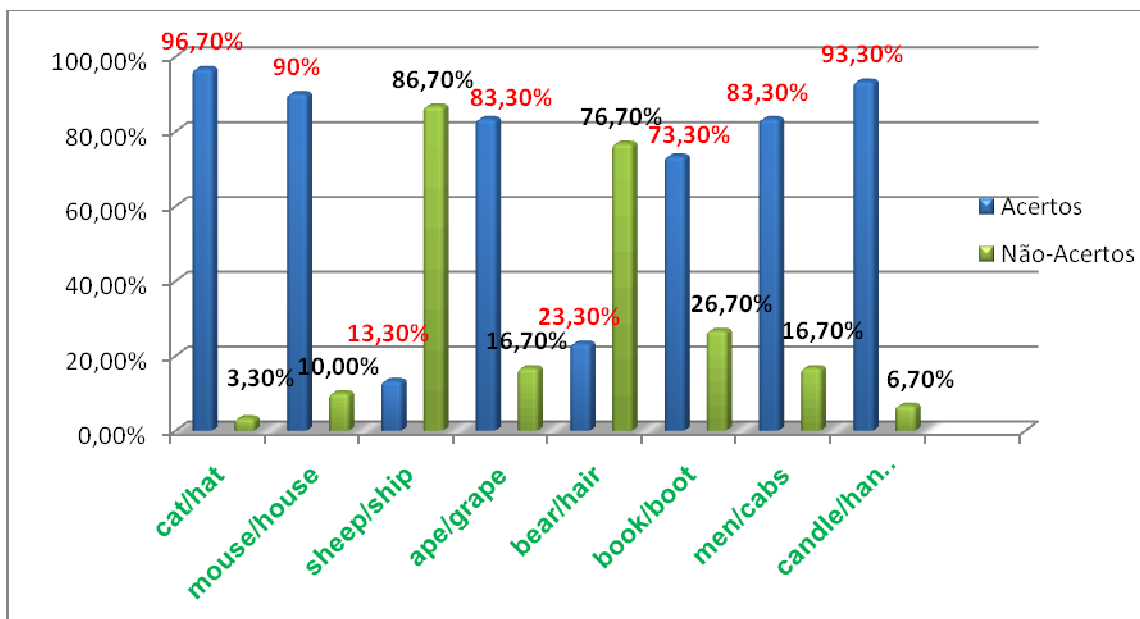


Gráfico VII: Acertos e não-acertos por pares de palavras (percentagem)
Fonte: O autor (2009).

Dos pares de palavras, o par 1 - *cat/hat* tem o maior número de acertos, (29) somando as duas palavras. O par 8 - *candle/handle* possui 28 acertos, acompanhado do par 2 - *mouse/house* com 27 e dos pares 4 - *ape/grape*; 7 - *men/cabs*, ambos com 25 acertos. O par 6 - *book/boot* teve 22 acertos e os pares 3 - *sheep/ship* e 5 - *bear/hair* figuram como os que obtiveram a menor quantidade de acertos, 4 e 7 respectivamente.

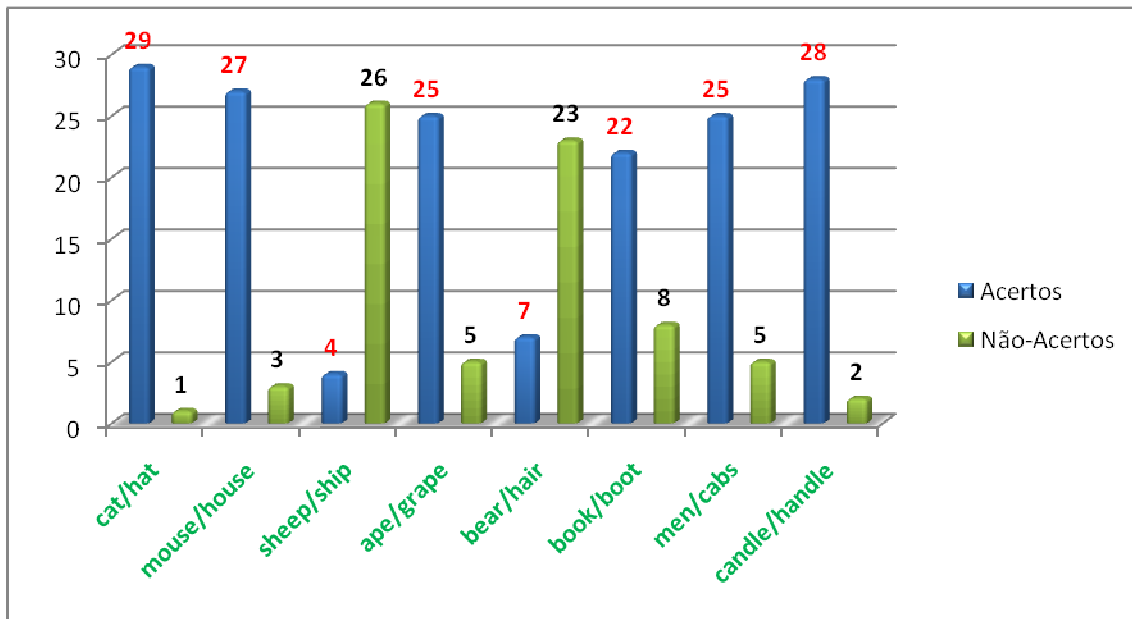


Gráfico VIII: Número de acertos e não-acertos por pares de palavras
Fonte: O autor (2009).

O quadro 4 demonstra o desempenho individual de cada um dos trinta sujeitos. Ressalta-se que três alunos (dois do sexo masculino e um do sexo feminino) que fazem cursinho de inglês fora da escola produziram as dezesseis palavras da maneira esperada (100%) e que os acertos dos demais (27 alunos; dezessete do sexo feminino e dez do sexo masculino) giram em torno de nove a quinze vocábulos. Dentre esses vinte e sete aprendizes, quatorze freqüentam um curso de idiomas e treze não, ou seja, metade freqüente e metade não.

ALUNO	SEXO (F/M)	ACERTOS	NÃO-ACERTOS
1	M	9	7
2	F	14	2
3	F	12	4
4	F	13	3
5	F	13	3
6	F	14	2
7	F	10	6
8	M	11	5
9	F	13	3
10	M	13	3
11	F	14	2
12	F	12	4
13	M	16	0
14	M	15	1

15	F	14	2
16	M	16	0
17	M	15	1
18	F	11	5
19	F	13	3
20	M	9	7
21	M	12	4
22	F	12	4
23	M	12	4
24	F	15	1
25	F	12	4
26	M	13	3
27	F	9	7
28	M	13	3
29	F	13	3
30	F	16	0

Quadro 4: Acertos e não-acertos por aluno nas dezesseis palavras do teste de produção
 Fonte: O autor (2009).

Em meio aos aprendizes que não pronunciaram as dezesseis palavras da maneira esperada estão aqueles que utilizaram outras vogais para dizer as palavras-alvo, sendo que as mais recorrentes são explicitadas através da tabela 2. A tabela 2 apresenta na primeira coluna as vogais-alvo e em parênteses a palavra referente à vogal. Na segunda coluna, por sua vez, estão listadas as vogais produzidas pelos informantes no momento do teste de produção. Faz-se necessário grifar que as frases do teste de produção foram gravadas pela pesquisadora, ouvidas cuidadosamente pela mesma e por um juiz para que se chegasse a um consenso sobre as vogais que os aprendizes pronunciaram. A terceira coluna da tabela 2 delineia a produção (não-ideal) dos sujeitos, transcrita foneticamente. A produção da vogal /æ/ (anterior, baixa no inglês americano) foi realizada como sendo a vogal /a/ do português, pelos sujeitos que não conseguiram produzi-la. Nesse caso, os aprendizes não haviam adquirido ou internalizado o som /æ/ *hat*, *cabs* e fizeram uso da vogal que para eles parecia ser mais próxima à realização de tal som, produzindo as palavras como [fiat] e [kabs]. O mesmo aconteceu com as palavras *candle* e *handle*, que foram produzidas como [keindl]/[kandle]/[kãndl]/[fiandl]/[fiãndle]. Avalia-se que pode ter ocorrido a transferência indevida da forma escrita das palavras na produção desses vocábulos também, visto que a relação grafema-fonema é opaca.

O ditongo /aʊ/, representado pelas palavras *mouse*, *house*, foi produzido por alguns sujeitos como sendo o /o/ ou /ou/ do português, como em [mʌʊs]/[hʌʊs]/[hɒs]/[fiɒs]. Isso ocorre porque “em inglês, os ditongos decrescentes terminados em *ʊ*, o glide (que é representado por *ʊ*) tem características articulatórias próximas da vogal *ô* do português (na palavra *vovô*)” (CRISTÓFARO-SILVA, 2005, p. 95), por isso a produção inadequada do som vocálico e também pela transferência indevida do sistema da escrita.

As vogais /i:/ e /ɪ/ do inglês são comumente caracterizadas por serem de difícil discriminação e produção por falantes nativos do português, sendo que, por apresentarem qualidades vocálicas semelhantes aos sons da língua portuguesa, essas vogais são neutralizadas pela produção da vogal /i/ do português. Ou seja, os aprendizes assimilam os dois sons do inglês como sendo um só do português, acarretando uma transferência por assimilação vocálica dessas vogais. A distinção entre o /i:/ longo e tenso da palavra *sheep* e o som /ɪ/ breve e frouxo encontrado na palavra *ship* são contrastivos no inglês (distinguem significados) e precisam ser adquiridos pelo aprendiz da segunda língua. Reiterando o já mencionado, para Cristófaros-Silva (2005), a qualidade da vogal /i/ em português (como no exemplo *eu* /i/) é muito semelhante à qualidade vocálica do /i/ em inglês *Lee*. Tal semelhança leva os aprendizes a produzirem o [i] em *sheep* como se fosse a vogal do português, sem atentar para o fato de que a vogal do inglês deva ser pronunciada de modo mais longo do que na língua materna (o português).

Os ditongos decrescentes incidem tanto na língua materna bem como na língua estrangeira. No caso do ditongo /ei/ das palavras *grape* e *ape*, ocorreram produções diversas [ape]/[ɛp]/[epe]/[ɛpi]/[grɛpe]/[grip]. Isso se deve ao fato de um possível não-reconhecimento das palavras e de seus significados em inglês, o que faz como que o aprendiz produza as palavras ignorando a relação entre grafema-fonema opaca na língua estrangeira, ou seja, a ortografia do inglês não pode ser recuperada a partir dos sons padrões de soletração, como acontece no português. Ao transferir os padrões de decodificação grafo-fônico-fonológica do português para o inglês, formas diferentes do falar nativo são produzidas, como as que foram apresentadas para as palavras *ape* e *grape*.

A palavra *bear* (com 73,3% de acertos), representada pelo ditongo /éa/ foi confundida pelos aprendizes com as palavras *beer*; *bird* e produzida como

[bir]/[ber]/[biar]/[bɜ:r]. Sugere-se que tal fato ocorreu por uma falta de conhecimento da palavra ou até mesmo pela carência de explicitação por parte do professor.

A produção da vogal /ʊ/ *book* foi realizada como sendo a vogal /u/ - [buk], pelos aprendizes de inglês. Essa produção decorre do fato de “não termos uma vogal com características próximas no português brasileiro” (CRISTÓFARO-SILVA, 2005, p. 72).

Certamente há diferença de qualidade vocálica entre a vogal o do português e a vogal ʊ do inglês. O som do ʊ em inglês é articulado com a língua em uma posição mais central e mais alta do que a vogal u do português. Para articular a vogal ʊ do inglês, os lábios devem estar em posição arredondada e com a abertura da boca em posição intermediária entre u e o. (CRISTÓFARO-SILVA, 2005, p. 72)

A palavra *boot* (com 76,7% de acertos) figura em quarto lugar em escala crescente em relação às palavras pronunciadas de maneira inadequada por falantes nativos do português brasileiro. O percentual é facilmente explicado pela relação inexistente entre as vogais breves e longas da língua inglesa. Os sete aprendizes que pronunciaram inadequadamente fizeram uso das vogais [u], [ɔ], [o], [ʊ] - [bɒt]/[bot]/[bʊt]/[bout] no lugar da vogal tensa e longa /u :/.

A vogal /ɛ/ do inglês possui uma pequena diferença com relação à qualidade vocálica da vogal do português. Ela é pronunciada com a boca um pouco mais fechada do que a vogal /ɛ/ do português e classifica-se como breve e frouxa (CRISTÓFARO-SILVA, 2005). Os informantes do estudo produziram-na como as vogais /a/ e /i/ - [hɪn]/[hɛɪr]/[hɪar], por faltar consciência ou reflexão sobre o som, uma vez que ele é muito próximo ao som da língua materna.

Os pares mínimos deste estudo são exemplos de sons (vogais) do inglês americano de difícil discriminação pelos falantes brasileiros. Mascherpe (1970), quando compara os sistemas vocálicos e consonantais do português e do inglês, usa os pares mínimos para exemplificar a pronúncia inadequada das vogais. Dois pares são mencionados: o primeiro é /i/ ao invés de /ɪ/, que de acordo com esse autor pode causar a neutralização do contraste fonológico existente entre os pares vocálicos *sheep* e *ship*. E o segundo é o da vogal /u/ que é pronunciada ao invés da vogal /ʊ/ em *full*, neutralizando o contraste entre as palavras *fool* e *full*.

Tabela 2: Vogais-alvo e vogais produzidas pelos sujeitos

Vogais	Vogal	Produção
--------	-------	----------

Produzida		
æ (hat/cabs)	a	[fiat]/[kabs]
au (mouse/house)	o/ ou	[mous]/[fous]/[mos]/[fios]
i : (sheep)	i	[fi:p]
ɪ (ship)	i	[fi:p]
eɪ (ape/grape)	a / ε/ e/ i	[ape]/[εp]/[epe]/[eɪpi]/[grepe]/[grip]
εə (bear)	i/ ε/ ia/ ɜ:	[bir]/[bεr]/[biar]/[bɜ:r]
ʊ (book)	u	[buk]
u : (boot)	ɔ/ o /ʊ/ ou	[bɔt]/[bot]/[bʊt]/[bout]
ε (men/hair)	i/ a	[hin]/[fiar]/[fiar]
æ (candle/handle)	ei/ a / ẽ (<i>canto</i>)	[keindl]/[kandle]/[kẽndl]/[fiandl]/[fiẽndle]

Fonte: O autor (2009).

A tabela subsequente assinala a estatística do desvio padrão para o teste. A média do total de acertos é de 12,80 e há um desvio padrão de 1,97. O intervalo de normalidade para o teste de produção fica entre onze a quinze acertos, sendo que o mínimo de acertos para o teste é de nove questões e o máximo de dezesseis questões.

Tabela 3: Estatística do desvio padrão (DP) para o teste de produção

Total de acertos produção		Acertos	Sujeitos
Média	12,80	9	3
Desvio Padrão (DP)	1,97	10	1
Intervalo de normalidade	11 a 15	11	2
Mínimo de acertos	9	12	6
Máximo de acertos	16	13	8
		14	4
		15	3
		16	3

Fonte: O autor (2009).

Sendo assim, quatro sujeitos (dois do sexo masculino; dois do sexo feminino) encontram-se abaixo do intervalo de normalidade, com nove e dez

acertos, e três (dois do sexo masculino; um do sexo feminino) estão acima do intervalo, com dezesseis acertos. Faz-se importante evidenciar que, dos quatro sujeitos abaixo do intervalo de normalidade, dois fazem curso e dois não fazem e os três que tiveram cem por cento de acertos fazem curso de língua inglesa. Os vinte e três alunos (dez do sexo masculino; treze do sexo feminino) restantes estão dentro do intervalo de normalidade para o teste, doze deles cursam inglês extraclasse e onze não cursam.

Logo, o teste revelou a produção dos sons vocálicos pelos aprendizes e também salientou alguns sons que foram produzidos ‘inadequadamente’ pelos sujeitos. Na produção “inadequada” dos sons vocálicos, ressaltou-se que ela ocorre devido à transferência grafo-fônico-fonológica bem como à transferência fonético-fonológica decorrente dos sistemas do português para o inglês. As tabelas, gráficos e quadros evidenciam essas produções e também é possível perceber que, quanto mais avançado o aluno é no idioma, menos transferência do seu sistema de língua materna ele ainda manterá.

6.2.3 Consciência da própria produção

No teste de consciência da própria produção foram apresentadas aos alunos seis palavras, selecionadas dentre as dezesseis palavras do teste de produção, e respondido por eles num momento anterior da pesquisa. O objetivo do teste era fazer com que o adolescente ouvisse e julgasse a própria produção dos vocábulos já lidos no teste de produção. Dentro desse número estavam palavras que os aprendizes tinham produzido corretamente e as que não estavam produzidas adequadamente. Para a aplicação do teste de consciência da própria produção em inglês, a pesquisadora ouviu a produção das frases do teste de produção dos sujeitos. De cada aprendiz, ela selecionou as palavras nas quais a vogal-alvo não fora produzida da forma esperada. Cada palavra foi retirada da frase inteira, deixando-a fora de qualquer contexto. Essas palavras foram gravadas isoladamente e apresentadas aos sujeitos que as haviam produzido da maneira inadequada, com o intuito de que cada um não percebesse que se tratava de palavras produzidas por

eles mesmos. Esse teste, portanto, foi montado de forma específica para cada sujeito.

As palavras da tabela foram apresentadas isoladamente a cada um dos informantes, e questionou-se se a pessoa que a produziu teria ou não dito a palavra corretamente, sendo que, se não a tivesse dito do modo esperado, o aluno diria, então, qual seria a forma correta do vocábulo apresentado a ele. Entenda-se essa explicação como ter consciência da própria produção. A finalidade era que o aprendiz avaliasse a sua própria fala sem perceber que se tratava de si mesmo. Tal objetivo foi alcançado com sucesso pela pesquisadora, pois nenhum aluno percebeu que estava ouvindo a sua própria voz.

Os dados do teste da consciência da própria produção puderam ser analisados unicamente através da média estatística geral, pois cada sujeito (n=30) ouviu vocábulos distintos. Nesse sentido, o gráfico IX apresenta o percentual geral do teste de consciência da própria produção. Conforme o gráfico, a percentagem ideal para o teste é de 100%. Desses cem por cento, 24% dos aprendizes alcançaram um percentual alto de consciência da própria produção; 43% deles obtiveram um percentual intermediário de consciência e 33% dos informantes tiveram um nível baixo de consciência.

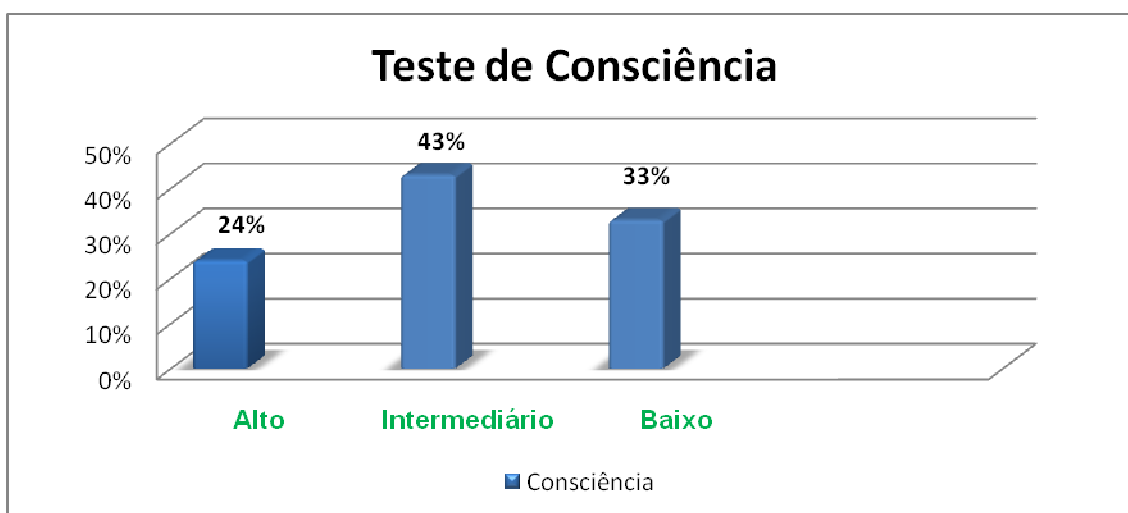


Gráfico IX: Resultados percentuais gerais do teste de consciência da própria produção
Fonte: O autor (2009).

Estão incluídos no nível alto de consciência da própria produção seis alunos (três do sexo feminino; três do sexo masculino) que alcançaram os cem por cento de acertos, ou seja, os seis aprendizes tiveram consciência dos vocábulos ouvidos por

eles, além de outros dois que apresentaram consciência de cinco dos seis vocábulos. Três desses aprendizes com cem por cento de consciência freqüentam curso de idiomas e todos obtiveram um percentual grande de acertos nos testes de percepção e produção. No nível médio se enquadram doze sujeitos e no nível baixo de consciência estão os outros dez informantes.

É necessário enfatizar que a maioria dos informantes (12 aprendizes sendo sete do sexo feminino; cinco do sexo masculino) apresenta um nível médio de consciência, seguido do nível baixo (10 sujeitos sendo seis do sexo feminino; quatro do sexo masculino) e findando com o nível alto de consciência (cinco do sexo feminino; três do sexo masculino) conforme as informações do gráfico IX. No nível baixo (10 sujeitos) de consciência estão seis aprendizes que fazem curso e quatro que não o fazem; no nível médio (12 sujeitos) oito freqüentam cursinho e quatro não, e no nível alto (8 sujeitos) quatro vão ao curso de inglês e quatro não fazem curso extraclasse.

O quadro 5 mostra, em números, a quantidade de palavras que os alunos avaliaram. Elas apresentam-se divididas nas palavras que os aprendizes tiveram consciência e as que eles não tiveram, ou seja, foram ou não capazes de discriminar o vocábulo que estava sendo apresentado a eles como sendo a produção de outro aprendiz.

ALUNO	SEXO (F/M)	CONSCIÊNCIA	NÃO-CONSCIÊNCIA
1	M	1	5
2	F	4	2
3	F	4	2
4	F	2	4
5	F	6	0
6	F	2	4
7	F	4	2
8	M	1	5
9	F	4	2
10	M	3	3
11	F	2	4
12	F	5	1
13	M	6	0
14	M	4	2
15	F	4	2
16	M	6	0
17	M	6	0

18	F	1	5
19	F	2	4
20	M	0	6
21	M	3	3
22	F	4	2
23	M	2	4
24	F	4	2
25	F	5	1
26	M	4	2
27	F	1	5
28	M	4	2
29	F	6	0
30	F	6	0

Quadro 5: Total de palavras com consciência e não-consciência por aluno
Fonte: O autor (2009).

A tabela 4 salienta a estatística do desvio padrão para o teste de consciência da própria produção. De acordo com os dados estatísticos a média geral do grupo (n=30) de sujeitos é de 3,53 acertos. Considerando que o teste continha seis vocábulos, a média gira em torno da metade dos vocábulos em questão, apresentado um desvio padrão de 1,74.

Somado e subtraído o desvio padrão da média geral do grupo obteve-se o intervalo de normalidade para o teste: de 2 a 5 acertos por sujeito, com mínimo de 0 e o máximo de 6 acertos (consciência). Pela tabela 4 pode-se notar que onze dos trinta aprendizes estão fora do padrão de normalidade para o teste, cinco deles ficando abaixo do número de acertos (um sujeito com 0 acertos e quatro com 1 acerto) e seis informantes estando acima da média (seis sujeitos com 6 acertos). Dezenove sujeitos (dezesseis do sexo feminino; três do sexo masculino) encontram-se dentro do intervalo de normalidade para o teste de consciência da própria produção, sendo que, desses, dez fazem curso e nove não cursam aulas de inglês em cursinho.

Tabela 4: Estatística do desvio padrão (DP) para o teste de consciência

Total de acertos consciência		Acertos	Sujeitos
Média	3,53	0	1
Desvio Padrão (DP)	1,74	1	4
Intervalo de normalidade	2 a 5	2	5
Mínimo de acertos	0	3	2

Máximo de acertos	6	4	10
		5	2
		6	6

Fonte: O autor (2009).

Ao longo da análise da discussão dos dados do teste de consciência da própria produção constatou-se que os alunos apresentaram dificuldade em avaliar as palavras *sheep* e *ship*, *bear*, *boot*, *ape*, *grape*, *cabs* devido principalmente à pronúncia inadequada de tais vocábulos no teste de produção (ver tabela 2). Dessa maneira, alguns dos alunos apresentaram dificuldade de entender a própria fala, não conseguindo discriminar a palavra que haviam dito no teste de produção (de modo impróprio), para ser avaliada no teste de consciência.

No momento da avaliação das palavras alguns dos alunos sabiam a diferença entre a vogal curta e longa das palavras *ship* /ɪ/ e *sheep* /i:/, todavia não conseguiram identificar a própria pronúncia inadequada da palavra *sheep* e ora da palavra *ship*. Outros também tinham conhecimento sobre a diferença entre as duas vogais (longa e curta) das palavras *ship* e *sheep*, conseguindo produzir de maneira perfeita, explicando inclusive à pesquisadora a diferença entre as duas vogais, mas quando eram solicitados a avaliar os vocábulos não distinguiram de oitiva a diferença entre os dois. “A consciência fonológica, como qualquer outra habilidade metalingüística, requer uma reflexão e manipulação dos fatores estruturais de uma língua” (TUNMER et al., 1988). Nesse raciocínio, é deveras interessante a observação para o fato de o aluno ser consciente da diferença que há entre esses dois sons na língua inglesa, porém não conseguir operar sobre tal som, no sentido de não conseguir identificar a diferença entre as duas vogais e não produzir da maneira efetiva.

Os resultados para o teste de consciência da própria produção apontam para o fato de que a consciência dos aprendizes não atingiu níveis elevadíssimos no teste, sendo que a maioria (43%) dos aprendizes encontra-se dentro de um nível mediano de consciência.

Entretanto, a noção de consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2 não se pode restringir apenas à capacidade de reflexão acerca da L2 e de sua própria produção fonética. Deve envolver, indiscutivelmente, as habilidades de manipulação dos aspectos fonético-fonológicos da L2 reconhecidos, sobretudo aqueles que não são encontrados na língua materna do aprendiz. (ALVES; BARRETO, 2009, p. 208)

Deste modo, pensa-se que os fatos precisam ser explicitados, e a consciência mais trabalhada em sala de aula pelo professor.

Até agora foram apresentados e analisados os resultados obtidos para os três testes da pesquisa. A seguir os dados serão discutidos com base na fundamentação teórica, bem como com os objetivos e hipóteses do estudo.

6.3 Discussão dos resultados

Após a explicitação e análise dos dados obtidos, apresentam-se a discussão dos mesmos e considerações finais cotejando-os com o embasamento teórico, objetivos e hipóteses arroladas no princípio do estudo.

Além da análise quantitativa e qualitativa para os testes da investigação, explicitados previamente, foram aplicados outros dois pela *estatística descritiva*, que são o *teste t de student* e a análise da *correlação do coeficiente de Pearson*. O objetivo do *teste t de student*, segundo a *estatística descritiva*, é de verificar se existem diferenças significativas entre dois grupos. Esse teste foi aplicado aos valores dos dados de produção e percepção e chegou-se a um valor de $p = 0,00$ e à conclusão de que existe uma diferença estatisticamente significativa entre o total de acertos da produção e da percepção das vogais do inglês americano. Os resultados para os testes de produção e percepção se mostram positivos, uma vez que se observa claramente a boa percentagem de percepção e produção para os sons vocálicos do inglês americano. Atente-se para a relação entre o percentual de acertos para a produção e percepção no gráfico X.

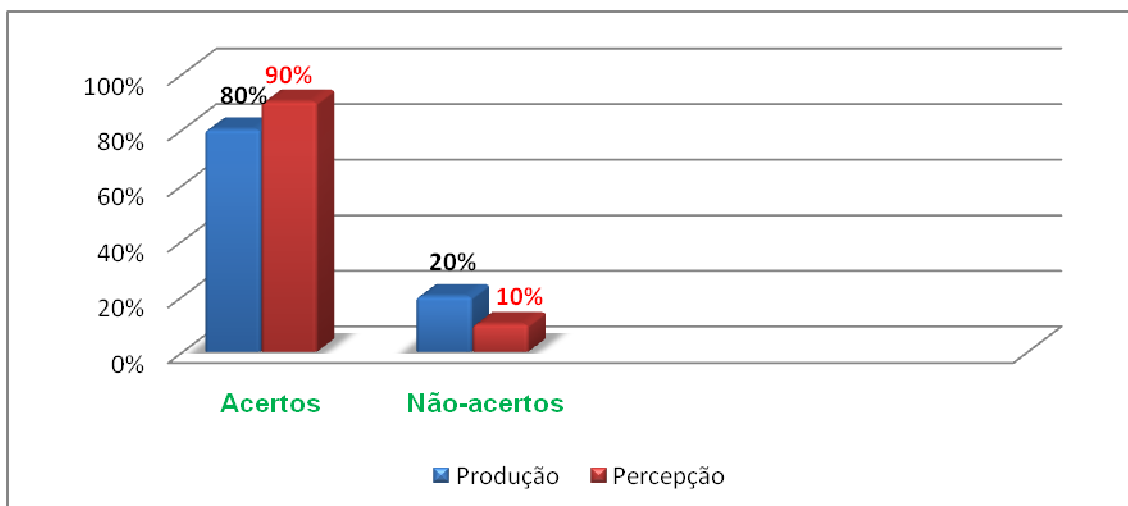


Gráfico X: Relação entre o percentual ideal de acertos e do resultado obtido para os testes de percepção e produção.
 Fonte: O autor (2009).

Como já foi dito, pela análise da *correlação do coeficiente de Pearson* examina-se a existência de uma relação de dependência entre grupos e a correlação é significativa sempre que p for igual ou menor do que 0,05 ou 0,01. Além do mais, se o valor de r for positivo há uma correlação direta entre os grupos. A análise da correlação foi aplicada aos três testes (produção, percepção e consciência da própria produção) e os resultados corroboraram que há uma correlação média entre esses três grupos do estudo, tendo como valor final de $r = 0,467$ e de $p = 0,09$ e figurando como valores positivos à pesquisa.

O que pode ser dito com esse diagnóstico é que as três situações estão intimamente relacionadas, ou seja, a percepção relaciona-se intimamente com a produção, que por sua vez se relaciona com a consciência da própria produção. Os resultados se mostram positivos, pois para a aquisição dos aspectos fonético-fonológicos de uma L2 é preciso que haja uma boa percepção do som por parte do aprendiz, para que depois ele possa produzi-lo corretamente, e, por fim, ele tenha consciência da produção oral.

Os resultados obtidos tanto para o teste de produção bem como para o de consciência da própria produção apontam para uma dificuldade na produção de sons vocálicos que não figuram no inventário fonológico da língua materna.

Nesse contexto, existe uma tendência maior de o aprendiz de uma língua estrangeira (LE) "aproximar" a realização dos fonemas vocálicos à realização das vogais do sistema fonológico de sua língua materna (LM), fato bem menos freqüente quando se trata de fonemas consonantais. Então, sob o ponto de vista de percepção e produção, os fonemas vocálicos

ausentes no inventário fonológico da LM são mais "problemáticos" que os consonantais durante a aquisição de uma LE. (NOBRE-OLIVEIRA, 2003, p 11).

Há também uma influência da percepção na produção de sons, ou seja, os sons melhor percebidos são os mais bem pronunciados pelo falante, e quanto menor a percepção mais comprometida fica a produção (RAUBER, 2008). Um exemplo disso refere-se à assimilação vocálica feita pelos sujeitos da pesquisa; a produção de /i/ do português no lugar de /i :/ e /ɪ /; a produção da vogal /ɛ/ ao invés das vogais /æ/ e /e/; e a produção da vogal /u/ em detrimento das vogais /ʊ/ e /u :/.

Retornando ao princípio da pesquisa, alguns objetivos e hipóteses foram fixados antes mesmo de o estudo ser feito. Nesse momento, volta-se a eles para corroborá-los ou não. O objetivo principal do estudo era *averiguar a adequação do uso das vogais do inglês por falantes nativos do português brasileiro*. O objetivo foi alcançado na medida em que os testes foram aplicados, analisados e se conseguiu tecer conclusões sobre o uso das vogais do inglês americano.

O estudo também apresentava cinco objetivos específicos, sendo que o primeiro era *investigar, através de um teste de produção, se os aprendizes de inglês distinguem as vogais da L2 que não são semelhantes às da L1*. O objetivo foi corroborado, pois com o teste de produção chegou-se à conclusão que os aprendizes não distinguem com facilidade as vogais da L2 que não são iguais às da L1. Os aprendizes apresentaram bastante dificuldade na identificação dos pares vocálicos /ɪ/ e /i :/; logo após do par /u/ e /ʊ :/ e por fim de /ɛ/ e /æ/. O segundo objetivo consistia em *averiguar através de um teste de consciência da própria produção se os aprendizes possuem consciência da diferença entre as vogais do inglês*. A maior parte dos aprendizes possui uma consciência mediana da diferença entre as vogais do inglês. Dentro do grupo destacam-se aprendizes com alto grau de consciência e outros que ficam abaixo da média. Talvez falte uma maior explicitação do sistema sonoro da língua inglesa por parte do professor, através de tarefas de consciência fonológica, dando mais atenção para as tarefas de consciência fonêmica, ou seja, dos sons distintivos da L2 que não o são na L1 do aprendiz, e também uma atenção maior do aprendiz para os sons da língua que está sendo adquirida.

Com relação à transferência, condizente aos objetivos três e quatro da pesquisa, afirma-se que ela existe, no momento em que os alunos usam um som da

língua materna para produzir o som desconhecido ou não totalmente adquirido na língua estrangeira, acarretando, no caso das vogais, uma neutralização ou assimilação vocálica das mesmas. A interferência da língua materna sobre a língua-alvo é muito freqüente, a LE só será internalizada no momento em que o processo de aprendizagem da língua-alvo for mais abrangente para que ele possa sofrer menos interferências (GLEASON Jr, 1961, p. 364). A transferência também ocorre na escrita da língua estrangeira, pois é muito comum que a forma escrita do inglês, que possui uma ortografia opaca, interfira na forma como o aprendiz produz os sons. Os aprendizes com mais conhecimento no idioma, principalmente os que freqüentam cursos de idiomas apresentam menos transferência do que aqueles que estudam inglês há menos tempo.

O último objetivo da pesquisa era *descobrir quais as vogais da L2 os aprendizes adquirem mais cedo, sendo capazes de produzi-las livremente e com uma maior facilidade*. Salienta-se que as vogais pesquisadas nos instrumentos correspondiam aos pares vocálicos /i/ e /i :/; /ʊ/ e /u :/; /æ/ e /ɛ/. Dentre os pares, é possível dizer quais sons vocálicos são produzidos com mais facilidade. Em ordem crescente o som mais fácil de ser produzido é o som /ɛ/, seguido do som /æ/, /ʊ/, /u :/, /i :/ e /i/. Contudo, com esta pesquisa, não é possível categorizar uma ordem de aquisição para todas as vogais do inglês americano. Para delimitar essa ordem de aquisição das vogais seria preciso um estudo minucioso e que abrangesse todas as vogais do inventário do inglês ou pelo menos aquelas que são distintas do inventário do português.

A hipótese geral da pesquisa era a seguinte: *os alunos com uma bagagem de conhecimento e contato maiores na língua estrangeira (inglês) tendem a ter uma maior consciência sobre as vogais da língua e produzi-las com mais atenção e precisão, sem sofrer tanta transferência da língua materna para a L2*. Ela foi corroborada, pois se percebeu claramente que os alunos que possuíam maior contato com o idioma ou estavam estudando há mais tempo conseguiam perceber melhor, produzindo de uma maneira mais eficaz. Aqueles aprendizes que tinham um menor contato com o inglês, estudando apenas na escola e não procurando ter um contato maior fora da escola, sofreram mais transferência da língua materna para a L2, por estarem em processo de aquisição do idioma.

Para cada objetivo traçado, elaborou-se uma hipótese específica e a maioria delas foi corroborada após a aplicação dos testes e da pesquisa propriamente dita.

A primeira hipótese se relaciona à hipótese geral e foi corroborada, pois os aprendizes menos avançados na língua tendem a distinguir algumas vogais da língua inglesa que não são iguais na língua materna, porém apresentam dificuldades em outras que exigem uma reflexão e manipulação maior por parte do aluno.

Com os resultados do teste de percepção da própria produção pode-se dizer que alguns aprendizes realmente não percebem, não notam a diferença entre as vogais dos dois sistemas, apresentando dificuldades tanto na produção como na identificação das mesmas. Porém, alguns aprendizes possuem consciência, sabem que o inventário fonológico do inglês é distinto do português e têm consciência de que existem vogais longas e breves distintivas também. O que acontece, nesse caso é que os alunos não conseguem produzir adequadamente, mesmo sabendo a diferença, e também não são capazes de identificar a vogal, o que reitera a segunda hipótese.

A terceira hipótese diz que os *aprendizes mostram transferência de aspectos fonético-fonológicos da L1 durante a aprendizagem da L2*. Certamente os aprendizes transferem aspectos da sua língua materna durante a aprendizagem da L2 até o momento em que eles conseguem identificar e discriminar os sons. Desse momento em diante eles internalizam a diferença existente e passam a não mais transferir.

As hipóteses quatro e cinco foram reafirmadas também, porque, como já se mencionou, os aprendizes que estão mais avançados no idioma sofrem menos transferência do sistema de sons da língua materna na língua estrangeira. Eles também produzem as vogais que se assemelham ao português primeiro, como é o caso da vogal /ɛ/: bed - /bɛd/, para produzirem depois as que se encontram mais distantes, como, por exemplo, a vogal /æ/ da palavra man - /mæn/, que é produzida com a língua baixa e em posição anterior.

Considerando os objetivos e hipóteses da pesquisa, atrelados à análise dos resultados dos testes aplicados aos aprendizes, conclui-se que, para produzir as vogais em inglês os alunos precisam percebê-las num momento anterior, ou seja, é preciso uma reflexão e percepção, para que depois ocorra a manipulação das unidades sonoras. O fator do sexo dos informantes não influenciou os resultados, porém o tempo de estudo do idioma na escola e em cursos de idiomas é um fator que está intimamente relacionado como o desempenho individual nos testes. O aprendiz com um maior contato com a L2, possui uma percepção melhor do som,

produzindo também de uma maneira mais satisfatória, o que leva a uma maior consciência sobre os sons da língua.

Sendo assim, acredita-se que seja necessário o desenvolvimento de tarefas de consciência fonêmica em sala de aula, como o reconhecimento de fonemas, rimas e sons, que auxilia o aprendiz a melhorar o seu desempenho na aquisição da L2 e a reconhecer estruturas que não fazem parte de seu inventário sonoro. “É preciso, nesse sentido, despertar a consciência do aprendiz para que ele note as diferenças entre as formas por ele produzidas e a produção semelhante ao falar nativo, de modo que tal estranhamento possibilite a produção semelhante às formas da L2” (ALVES, BARRETO, 2009, p. 253). A explicitação do sistema de sons por parte do professor em sala de aula, seja por meio de brincadeiras, jogos, músicas, tudo que envolva o aspecto lúdico, é muito relevante para a aquisição (percepção, produção) e o desenvolvimento da consciência fonológica na L2.

7 CONCLUSÃO

Este capítulo finda a dissertação e permeia pelos passos que foram logrados na relação entre aprendizagem de uma língua estrangeira, em contexto formal de ensino, percepção, produção e consciência da própria produção, por falantes nativos do português brasileiro, e em processo de aquisição do inglês americano.

Primeiramente, a pesquisa investigou a adequação do uso das vogais do inglês americano por falantes nativos do português brasileiro, utilizando para tanto os testes de percepção, produção e consciência da própria produção das vogais do inglês americano. Os testes foram aplicados a trinta aprendizes de ensino médio de uma escola do interior do estado do Rio Grande do Sul. Logo após os resultados foram analisados tanto estatisticamente bem como qualitativamente.

Nesta pesquisa constatou-se que há uma relação estatisticamente comprovada entre os três testes aplicados aos aprendizes, isso quer dizer que a percepção, produção e consciência da própria produção caminham juntas na aquisição de uma segunda língua. Percebe-se também uma necessidade de reconhecimento dos sons da forma-alvo, das diferenças entre os sistemas da L1 e da L2, pelo aprendiz; e também que ele saiba operar com tais sons da língua-alvo, para “que o aprendiz se mostre ciente das semelhanças e das diferenças entre os dois sistemas” (ALVES, 2009. p. 230). A consciência, por sua vez, decorre dessa reflexão e posterior manipulação dos sons, ou seja, uma reflexão consciente sobre os sons da língua.

As cinco hipóteses do estudo foram corroboradas. Os aprendizes com um contato maior no idioma percebem, produzem melhor e possuem uma maior consciência das vogais do inglês do que aqueles que apresentam um contato menor. O contato maior no idioma faz com que a produção seja mais bem sucedida e que ocorra menos transferência do sistema da língua materna para a língua-alvo, pois os aprendizes já são capazes de identificar e discriminar os sons inexistentes em seu inventário fonológico. A transferência ocorre tanto no nível fonético-fonológico bem como no grafo-fônico-fonológico, sendo que alguns alunos tendem a produzir os sons da L2 como se fossem os mesmos da sua língua materna, acarretando nos tipos de transferência mencionados.

É importante salientar, ainda, que os aprendizes tendem a produzir as vogais que mais se assemelham às vogais do português primeiro para depois produzirem as que se encontram mais distantes de seu sistema materno.

O presente trabalho chegou à conclusão de que o desenvolvimento de tarefas de consciência em sala de aula é muito relevante para a aquisição de uma língua estrangeira. O aluno precisa perceber as diferenças e semelhanças existentes entre a sua língua materna e a língua que está sendo adquirida. Para isso, o papel que o professor exerce é fundamental, pois ele guia o seu aluno, conduz o ensino da pronúncia, explicita o sistema da língua estrangeira, para que o aprendiz possa dar-se conta do que está aprendendo, ter consciência.

Por fim, cabe ressaltar que como um estudo posterior, e um adendo à dissertação, poderia ser feita uma análise das propriedades acústicas das vogais produzidas pelos aprendizes para medir a duração; verificar a distância entre as vogais de cada par testado e, também, observar quanto a produção das vogais do inglês por aprendizes brasileiros se aproxima ou se distancia da produção do falante nativo americano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Marilyn. Jager; FOORMAN, Bárbara. R.; LUNDBERG, Ingyar.; BEELER, Terri. Tradução de: Roberto Catalo Rosa. Adaptação de: Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. **Consciência Fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALCÂNTARA, Cíntia da Costa. **O processamento de aquisição das vogais frontais arredondadas do francês por falantes nativos do português**. Dissertação de mestrado. Pelotas: UCPEL, 1998.

ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz. **A transferência, a interferência, e a interlíngua no ensino de línguas próximas**. In: Congresso Brasileiro de Hispanistas. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000000120020001100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 5 de junho de 2009.

ALVES, Ubiratã Kichhöfel. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade**. Dissertação de mestrado. Pelotas: UCPEL, 2004.

_____. Ubiratã Kichhöfel. **A aquisição das seqüências finais de obstruintes do inglês (L2) por falantes do sul do Brasil: análise via Teoria da Otimidade**. Porto Alegre: PUCRS, 2008.

_____; Ubiratã Kichhöfel. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, Regina Ritter; BLANCO-DUTRA, Ana Paula; RIGATTI SCHERER, Ana Paula; MENNA BARRETO, Fernanda; BRISOLARA, Luciene Bassols; SANTOS, Rosangela Marostega; ALVES, Ubiratã Kichhöfel. **Consciência dos sons da língua**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

_____; Ubiratã Kichhöfel. BARRETO, Fernanda Menna. O Processamento e a Produção dos Aspectos Fonético-Fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, Regina Ritter; BLANCO-DUTRA, Ana Paula; RIGATTI SCHERER, Ana Paula; MENNA BARRETO, Fernanda; BRISOLARA, Luciene Bassols; SANTOS, Rosangela Marostega; ALVES, Ubiratã Kichhöfel. **Consciência dos sons da língua**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa de crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, vol. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BATTISTI, Elisa; VIEIRA, Maria José Blaskovski. O sistema vocálico do português. In: BISOL, Leda (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

BEST, Catherine T.; MC ROBERTS, Gerald W.; GOODELL, Elizabeth. Discrimination of non-native contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system. **Journal of Acoustical Society of America**, v. 109, n. 2, p. 775-794, feb, 2001.

BLANK, Cíntia Avila. **A transferência grafo-fônico-fonológica L2 (francês) – L3 (inglês): um estudo conexcionista**. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPEL, 2008.

_____; Cíntia Avila; ZIMMER, Márcia Cristina. A transferência fonético-fonológica L2 (francês) – L3 (inglês): um estudo de caso L2 (French) – L3 (English) phonic-phonological transfer: a case study, 2008. Disponível em: http://tchenafon.ucpel.tche.br/novo_tchenafon_arquivos/publicacoes.htm. Acesso em 9 de setembro de 2009.

BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves. **Aquisição dos ditongos orais decrescentes: uma análise à luz da Teoria da Otimidade**. Dissertação de mestrado. Pelotas: UCPEL, 2000.

_____; Giovana Ferreira Gonçalves. Sobre a aquisição das vogais. In: LAMPRECHT (org.) **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yone. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 4ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CHOMSKY, Noam. **Review of Verbal Behavior** by SKINNER. **Language**, 1959.

CIELO, Carla Aparecida. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2001.

COSTA, Adriana Corrêa. **Consciência Fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita**. 156p. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2002.

COSTA, Marcelo Baccarin. **Globetrekker**. Macmillan, 2008.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. **Pronúncia do inglês: para falantes do português brasileiro: os sons**. Belo Horizonte: T. Cristóforo-Silva, FALE/UFMG, 2005.

CRUZ, Neide. Minimal pairs: are they suitable to illustrate meaning confusion derived from mispronunciation in Brazilian learners' English? In: **Revista Linguagem & Ensino**, vol. 8, n. 2, p. 171 – 180, 2005.

CRYSTAL, David. **The Cambridge Encyclopedia of the English Language**. 2ed. Cambridge University Press: New York, 2003.

DANCEY, Christine P.; REIDY, John. **Estatística sem matemática para psicologia. Usando SPSS para Windows**. Tradução de: Lorí Viali. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELLIS, Rod. The structural syllabus and second language acquisition. **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 1, p. 91-113, 1993.

_____. Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FIGUEIREDO, José Francisco Quaresma de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. Editora UFG, 2002.

FLEGE, James Emil. Interactions between the native and second-language phonetic systems. In: BURMEISTER, P.; PIRSKE, T.; RHODE, A. **An integrated view of language development: papers in honor of Henning Wode**. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2002.

_____. James Emil. Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In: MEYER, A.; SCHILER, N. **Phonetics and phonology**

in language comprehension and production: differences and similarities. Berlin: Mouton, 2003.

_____. MUNRO, M.J.; MacKAY, I.R.A. Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. **Journal of Acoustical Society of America**, v. 97, n.5, p. 3125-3134, 1995.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal.** 133p. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

GLEASON Jr., Harris. **Introdução à lingüística aplicada.** 2ed. Trad. João Pinguelo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1961.

GRANT, Linda. **Well said:** advanced English pronunciation. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1993.

KELLER, Tânia Maria Goellner. **Aula de língua estrangeira: uma microecologia das ações.** Passo Fundo: UPF, 2004.

KESKE-SOARES, Márcia; MOTA, Helena Bolli.; PAULA, Giovana Romero. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 17, n. 2, p. 175-184, maio-ago. 2005.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** New York: Pergamon, 1982.

KREIDLER, Charles W. **Describing Spoken English an introduction.** New York: Routledge, 1997.

KUHL, Patricia.K. A new view of language acquisition. **Proceedings of the National Academy of Science**, n. 97, p. 11850-11857, 2000.

_____. IVERSON, Paul. Linguistic experience and the “perceptual magnet effect”. In: STRANGE, W. **Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research.** Baltimore: York Press, 1995.

LADEFOGED, Peter. **A course in phonetics**. University of California: Los Angeles, 1978.

_____. Peter. **Vowels and consonants an introduction to the Sounds of Languages**. Los Angeles: University of California, 2005.

LADO, Robert. **Linguistics Across Cultures**. Ann Arbor: Univesity of Michigan Press, 1957.

LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina. **How languages are learned**. 2ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.

MASCHERPE, Mario. **Análise comparativa dos sistemas fonológicos do Inglês e do Português**. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais S.A., 1970.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo**. Série Idéias n.28. São Paulo: FDE, 2004, p. 117-122. Disponível em: <http://crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf>. Acesso em: 22 maio de 2009.

MCGUINNESS, Diane. **O ensino da leitura inicial: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENEZES, Gabriela. **A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios evolutivos**. Porto Alegre: PUCRS, 1999.

MOITA LOPES, Luis Paulo da Moita. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Mercado de Lertas: São Paulo, 2003.

MOOJEN, Sônia; LAMPRECHT, Regina; MAROSTEGA, Rosangela; FREITAS, Gabriela; SIQUEIRA, Maity; BRODACKS, Raquel, COSTA, Adriana e GUARDA, Elisabet. **Consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial – CONFAS**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, José. Phonological awareness: a bridge between language and literacy. In: SAWYER, D. J., FOX, B., J. **Phonological awareness in reading: the evolution of current perspective**. Berlin: Springer, 1989.

NOBRE-OLIVEIRA, Denize. **Sheep ou ship? Men ou man? O papel da hierarquia de restrições das vogais coronais do inglês como língua estrangeira**. Dissertação de mestrado. Pelotas: UCPEL, 2003.

_____. Denize. **The effect of perceptual training on the learning of English vowels by brazilians Portuguese speakers**. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2007.

RAUBER, Andréia Schurt. **Perception and production of English vowels by Brazilian EFL speakers**. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2006.

_____. Andréia Schurt. Investigação em Fonética Experimental: estudos e aplicabilidades. In: **Atelier Centro de Estudos Humanísticos**, 1ed. Maio 2008. Disponível em: <<http://www.ceh.ilch.uminho.pt>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2009.

RIGATTI-SCHERER, Ana Paula. Conversa Inicial. In: LAMPRECHT, Regina Ritter; BLANCO-DUTRA, Ana Paula; RIGATTI SCHERER, Ana Paula; MENNA BARRETO, Fernanda; BRISOLARA, Luciene Bassols; SANTOS, Rosangela Marostega; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **Consciência dos sons da língua**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

RUEDA, Mercedes. **La lectura – Aquisición, dificultades e intervención**. Salamanca: Amarú Ediciones, 1995.

SELINKER, Larry. **Interlanguage**. IRAL. v.10, 1972.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 9ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SUPPLE, Marie. **Reading and articulation**. British Journal of Audiology, 1986. p. 209-214.

TESAR, Bruce.; SMOLENSKY, Paul. The Learnability of Optimality Theory. In: **Proceedings of the Thirteenth West Coast Conference on Formal Linguistics**, ed. Raul Aranovich, William Byrne, Susanne Preuss and Martha Senturia, p.122-137, 1993.

TUNMER, William E.; HERRIMAN, Michael L; NESDALE, Andrew R. Metalinguistic awareness abilities and beginning reading. **Reading Research Quarterly**, Newmark, v. 23, n. 2, p. 134-158, 1988.

VYGOSTKSY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WELLS, John Christopher. **Longman Pronunciation Dictionary**. London: Longman, 1995.

YAVAS, Mehmet. **Applied English Phonology**. Blackwell, 2006.

ZIMMER, Márcia Cristina. **A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista**. Porto Alegre: PUCRS, 2004. Tese de doutorado.

ZIMMER, Márcia Cristina; ALVES, Ubiratã Kickhöfel;. A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexionismo. In: **Revista Linguagem & Ensino**. V. 9, n. 2, p. 101-143 jul./dez., 2006.

ZIIMMER, Márcia Cristina; ALVES Ubiratã Kickhöfel; SILVEIRA Rosane. A aprendizagem de L2 como processo cognitivo: a interação entre conhecimento explícito e implícito. **Nonada**, n. 9, p. 89-102, 2006.

ZIMMER, Márcia Cristina. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista. In: FELTES, Heloísa; FARIAS, Emília Maria P; MACEDO, Ana Cristina Pelosi (Orgs.) **Cognição e lingüística**. Caxias do Sul: EDUSC, 2008.

ANEXOS

ANEXO A – Opinião dos alunos sobre as aulas de inglês na escola

1. *Aprender outra língua é sempre fundamental.*
2. *São boas, respondemos questões e fazemos atividades em grupos. O que mais desperta o meu interesse são as atividades em grupos.*
3. *As aulas são boas. Nós realizamos aulas com o livro e todos têm de ler uma parte. O que mais gosto é fazer aulas com o CD do livro e aulas com música.*
4. *Temos um livro e seguimos o conteúdo, a professora faz aulas diferentes de vez em quando. O que mais gosto é de músicas.*
5. *As aulas são interessantes, tenho dificuldade na tradução, mas tenho curiosidade em conhecer outra língua.*
6. *São importantes as aulas, realizamos atividades com o livro, não tenho como explicar o que mais desperta interesse.*
7. *As músicas despertam meu interesse. Fazemos atividades tanto em grupo quanto separado, na maioria das vezes a aula fica monótona.*
8. *As aulas de inglês são bastante metódicas e pouco práticas.*
9. *Tem como base o livro didático que intercala matéria e exercícios, trabalhamos também com bastante áudio e conversações.*
10. *Interpretação de textos, leituras são interessantes. Dinâmicas, trabalhos em grupos e que envolvam assuntos atuais.*
11. *Eu não gosto, as aulas são cansativas. Atividades com o livro. Nada desperta o meu interesse com o inglês.*
12. *As aulas são boas e legais, apesar de eu não ter muito interesse nelas.*
13. *São muito proveitosas, desperta o meu interesse em certos momentos.*
14. *Não gosto muito, mas são interessantes, realizamos atividades com o livro, escutamos músicas. Realizamos as atividades do livro e outras que a professora traz. Também ouvimos músicas e acompanhamos a letra para aprendermos palavras novas.*
15. *Sempre gostei de inglês, as aulas são divertidas e o que mais desperta o meu interesse é a conversação.*
16. *São muito agradáveis, discutimos muito e fizemos vários trabalhos em grupo.*

17. *Lemos textos, traduzimos, respondemos questões. Acho muito interessante a tradução das palavras.*
18. *A professora faz aulas diferentes com músicas que aumentam o aprendizado na pronúncia das palavras.*
19. *Em sala de aula, trabalhamos com o livro e às vezes com músicas. Em aula sinceramente não consigo obter um grande interesse pela matéria. São muitas pessoas e muita conversa, portanto não há um bom entendimento, fico sempre com muitas dúvidas.*
20. *São produtivas, aprendemos bastante e o que mais interessa é aprender e poder utilizar no meu dia-a-dia.*
21. *Leitura e tradução de textos, atividades em grupos com pesquisas e conversação.*
22. *As aulas são boas, realizamos atividades mais conversacionais, o que mais desperta interesse são atividades mais alternativas como filmes, músicas, pois despertam o interesse do idioma.*
23. *Dependendo das aulas e da colaboração dos colegas as aulas rendem e são produtivas. O mais complicado é a gramática e a famosa tabelinha dos verbos.*
24. *Aulas de inglês são como qualquer outra aula de idiomas. Nas aulas respondemos questões no livro. Nada desperta o meu interesse.*
25. *As aulas são bem legais, nós aprendemos verbos, ouvimos algumas músicas e fazemos trabalhos interessantes.*
26. *Há bastante leitura nas aulas, muitos exercícios. O que mais gosto é a interpretação de textos.*
27. *Realizamos tarefas, atividades em grupos e recebemos músicas. O que mais desperta o meu interesse é a cultura que eles têm lá, e saber falar a língua deles valerá muito para o meu futuro, sem contar que eu ADORO falar inglês.*
28. *Temos um livro, a professora explica a matéria e, às vezes ganhamos outras atividades.*
29. *As aulas são boas apesar de já saber o conteúdo. Acho que para quem não tem aula fora da escola não tem muita noção da língua deve ser um pouco complexo.*
30. *As aulas são boas, gosto delas.*

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de sondagem aplicado ao professor

Questionário de sondagem – Professor I

Professor, desde já agradeço a sua colaboração e peço-lhe que responda as questões relativas ao seu trabalho com as turmas de ensino médio da escola.

a) Qual é a sua formação?

b) Quais foram os últimos cursos de atualização na área?

c) Há quanto tempo você leciona inglês?

d) Quantas horas você trabalha na escola?

e) Desde qual série você leciona inglês para as turmas que estão no ensino médio atualmente? Em que outras escolas você atua ou já atuou?

f) Como você se sente dando aula de inglês?

g) Como você desenvolve as suas aulas de língua inglesa?

h) Qual é a ênfase dada no ensino por você (metodologia de ensino)

i) A escola adota livro didático de inglês para as turmas de ensino médio? Qual é o livro adotado? Há um livro para cada ano ou um único para todo o ensino médio?

j) Professor, você já teve algum contato com o sistema fonético, fonológico do inglês (sistema vocálico e consonantal) seja no curso de graduação ou em outro curso de formação?

k) Você explicita aspectos da pronúncia para os seus alunos? De que maneira?

l) Como você acredita que a diferença entre o sistema de sons do inglês deva ser abordado em sala de aula? _____

m) Em quais aspectos da pronúncia, principalmente das vogais do inglês, os seus alunos possuem mais facilidade de aprender e em quais aspectos eles apresentam mais dificuldades?

APÊNDICE B - Questionário de sondagem lingüística aplicado aos aprendizes

Questionário de sondagem – Aluno II

Prezado aluno, responda as questões a seguir com base no seu tempo de estudo de inglês.

- a) Idade: _____
- b) Série: _____
- c) Você tem contato com o inglês no seu dia-a-dia (músicas, filmes, internet,...)?

- d) Você estuda inglês na escola desde qual série? _____
- e) Quanto tempo de aula de inglês você tem por semana? _____
- f) Explique como são as aulas de inglês para você, que atividades você realiza em aula com seus colegas e professor e o que mais desperta o seu interesse nas aulas: _____

- g) Você estuda inglês fora da escola em algum curso de idiomas? () SIM () NÃO
- h) Se você estuda, quantas horas na semana você tem de curso? _____
- i) Há quanto tempo você faz curso de inglês no curso de idiomas? _____
- j) Escreva o que você considera mais fácil de aprender e o que para você é mais complicado de aprender nas aulas de inglês: _____

APÊNDICE C – Teste de produção oral

Lâminas apresentadas em *Power Point*





**A cat wearing a
hat**

**A mouse that lives
in a house**



**A sheep that is
in a ship**

**An ape that is
eating a grape**



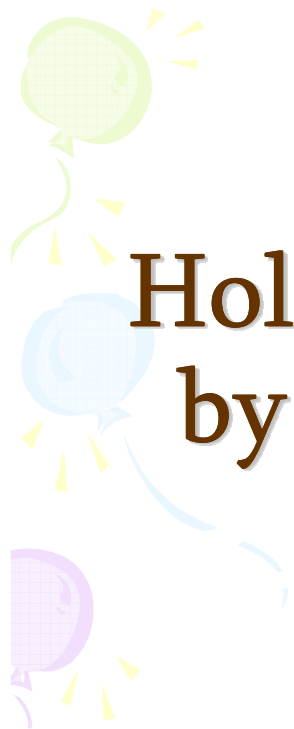
A bear with long
brown hair



A book is in a
boot



The men driving cabs

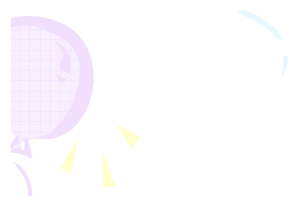


**Hold the candle
by the handle**

APÊNDICE D – Teste de percepção



Task 1



Task 2

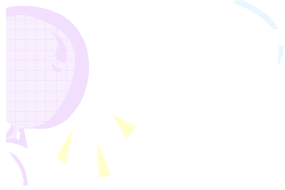
a.



b.



c.



Task 3

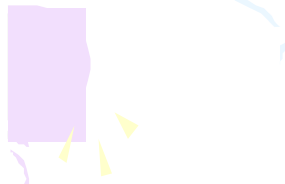
a.



b.



c.



Task 4

a.



b.



c.



Task 5

a.



b.



c.



Task 6

a.



b.



c.



Task 7

a.



b.



c.



Task 8

a.



b.



c.



Task 9

a.



b.

3

c.



Task 10

a.



b.



c.



Task 11

a.



b.

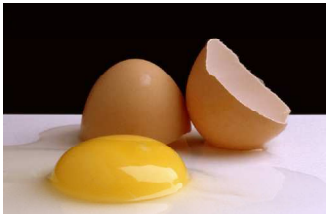


c.



Task 12

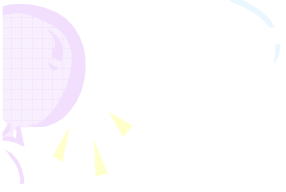
a.



b.



c.



APÊNDICE E – Folha de respostas do teste de percepção

Folha de respostas do teste
Second Part

Task 1 () a () b () c	Task 7 () a () b () c
Task 2 () a () b () c	Task 8 () a () b () c
Task 3 () a () b () c	Task 9 () a () b () c
Task 4 () a () b () c	Task 10 () a () b () c
Task 5 () a () b () c	Task 11 () a () b () c
Task 6 () a () b () c	Task 12 () a () b () c

APÊNDICE F – Grade de respostas do teste de percepção

Grade de respostas do teste de percepção

1. SHIP (a)	7. CLOCK (c)
2. FACE (a)	8. FISH (a)
3. BED (b)	9. TREE (a)
4. HOUSE (b)	10. HAND (c)
5. BOOK (c)	11. BOOT (a)
6. SHIRT (c)	12. PAN (c)

APÊNDICE G – Termo de consentimento submetido à escola

Termo de Consentimento livre e esclarecido

Vimos por meio deste, solicitar a autorização da xxxxxxxxx para que as turmas de ensino médio da referida escola possam participar da presente pesquisa, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) através da linha de pesquisa Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, coordenada pela Dr. Regina Ritter Lamprecht. Este estudo tem como objetivo principal averiguar a adequação do uso das vogais do inglês como língua estrangeira por falantes do português brasileiro.

Tal estudo prevê a participação de adolescentes entre 14 e 17 anos, do sexo masculino e feminino.

Para tal estudo, serão aplicados quatro instrumentos:

- 1) um questionário entregue aos alunos para obter informações lingüísticas sobre o nível de inglês;
- 2) um questionário entregue ao professor da turma para obter informações gerais sobre as aulas;
- 3) um teste individual para verificar a produção dos alunos;
- 4) um teste individual para verificar a percepção dos alunos;
- 4) um teste individual para verificar a consciência da própria produção;

A aplicação dos instrumentos, que servirão para a coleta de dados, será ministrada dentro da própria escola, sob a coordenação da mestranda Tarsila Rubin Battistella. Os dados obtidos serão mantidos em sigilo e colocados anonimamente à disposição do pesquisador responsável pelo estudo. Os adolescentes terão unicamente que dispor de um tempo para responder aos instrumentos. O benefício será a contribuição para o desenvolvimento de um estudo de caráter científico.

Eu, _____ (nome da coordenadora pedagógica da escola) fui informado dos objetivos da pesquisa. Recebi informações das atividades nas quais os alunos estarão envolvidos e também do benefício esperado. Todas as minhas dúvidas foram respondidas com clareza e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos através do telefone (51) XXXXXX da mestranda Tarsila Rubin Battistella. Estou ciente de que novas informações obtidas durante o estudo ser-me-ão fornecidas e que após o término da pesquisa será dado um retorno ao professor das turmas acerca das conclusões obtidas. Fui certificado de que as informações fornecidas pelos alunos terão caráter confidencial.

Declaro que recebi cópia do presente termo de consentimento.

Nome da coordenadora pedagógica: _____

Assinatura da coordenadora

Data: _____

Dr. Regina Ritter Lamprecht (Orientadora)

Tarsila Rubin Battistella (Mestranda em Lingüística)

Carta aos pais ou responsáveis

Porto Alegre, _____ de _____ de 2009.

Senhores pais ou responsáveis,

Por meio desta carta, gostaríamos de explicar-lhes que estamos realizando um trabalho de pesquisa com adolescentes de ensino médio (idade variando entre 14 a 17 anos), do sexo masculino e feminino. O estudo veicula-se ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, aqui representado pela mestrandia Tarsila Rubin Battistella.

Este estudo tem como objetivo principal averiguar a adequação do uso das vogais do inglês como língua estrangeira por falantes do português brasileiro.

Para tal estudo, serão aplicados quatro instrumentos:

- 1) um questionário entregue aos alunos para obter informações lingüísticas sobre o nível de inglês;
- 2) um questionário entregue ao professor da turma para obter informações gerais sobre as aulas;
- 3) um teste individual para verificar a produção dos alunos;
- 4) um teste individual para verificar a consciência da própria produção;

Os instrumentos serão aplicados dentro da própria escola, com a respectiva autorização institucional, não devendo acarretar em danos ao andamento normal das atividades curriculares. As informações obtidas através dos instrumentos serão de caráter confidencial; a elas só terão acesso os pesquisadores, que analisarão os dados do ponto de vista estatístico. Com isso, pretendemos manter o caráter científico, ético e profissional da referida pesquisa.

Desde já agradecemos a sua colaboração. Salienta-se que uma cópia desta carta ficará com vocês.

Dr. Regina Ritter Lamprecht
Orientadora da pesquisa

Tarsila Rubin Battistella
Mestranda em Lingüística

Curriculum Vitae

Tarsila Rubin Battistella

Curriculum Vitae

Dados Pessoais

Nome Tarsila Rubin Battistella
Filiação Pedromar Battistella e Dulce Rubin Battistella
Nascimento 04/07/1983 - Sarandi/RS - Brasil

Formação Acadêmica/Titulação

- 2008 - 2010** Mestrado em Lingüística e Letras.
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
Título: A relação entre a percepção, produção e a consciência fonológica na aprendizagem do inglês como língua estrangeira
Orientador: Dr. Regina Ritter Lamprecht
Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- 2006 - 2008** Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.
Universidade de Passo Fundo, UPF, Passo Fundo, Brasil
Título: Feedback corretivo: um estudo sob o espectro interpretativista
Orientador: Dr. Marília dos Santos Lima
- 2005 - 2007** Graduação em Língua Inglesa Habilitação - Licenciatura Plena.
Universidade de Passo Fundo, UPF, Passo Fundo, Brasil
Título: Corrigindo os erros de língua estrangeira: a visão dos professores
Orientador: Dr. Luciane Sturm
- 2001 - 2005** Graduação em Letras Habilitação em LP - Licenciatura Plena.
Universidade de Passo Fundo, UPF, Passo Fundo, Brasil
-

Formação complementar

- 2009 - 2009** Extensão universitária em Fundamentos de Fonologia.
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil
- 2009 - 2009** Curso de curta duração em Excel.
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - RS, SENAC/RS, Porto Alegre, Brasil
- 2009 - 2009** Espanhol Básico.
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil
- 2008 - 2008** Curso de curta duração em Entoações: Fonética e Fonologia.
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil
- 2008 - 2008** Extensão universitária em Curso de Fonética Articulatória: Curso Prático.
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil
- 2007 - 2007** Libras, Básico I.
Universidade de Passo Fundo, UPF, Passo Fundo, Brasil

2005 - 2005	Curso de curta duração em Cognição e Afeto na Leitura do Texto Literário. Universidade de Passo Fundo, UPF, Passo Fundo, Brasil
2003 - 2003	Extensão universitária em Novas Perspectivas Para a Formação de Leitores. Universidade de Passo Fundo, UPF, Passo Fundo, Brasil
2003 - 2003	Curso de curta duração em Concepções do ensino-aprendizagem da escrita em LE. Universidade de Passo Fundo, UPF, Passo Fundo, Brasil
2001 - 2001	Curso de curta duração em Accent reduction, idioms and American Culture. Escola de idiomas FISK, FISK, Brasil
2001 - 2001	Extensão universitária em Extensão Universitária em formação de leitores. Universidade de Passo Fundo, UPF, Passo Fundo, Brasil
2000 - 2000	Curso de curta duração em Curso de Economia Pessoal. Universidade Luterana do Brasil, ULBRA, Canoas, Brasil

Atuação profissional

1. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Vínculo institucional

2008 - Atual Vínculo: Bolsista de mestrado , Enquadramento funcional: Pesquisador , Carga horária: 40, Regime: Dedicção Exclusiva

2. Escola de Ensino Médio Sarandi - ES

Vínculo institucional

2006 - 2007 Vínculo: Professora , Enquadramento funcional: Professora de língua inglesa , Carga horária: 10, Regime: Dedicção Exclusiva

3. Escola Criança Feliz - ECF

Vínculo institucional

2004 - 2004 Vínculo: Professora , Enquadramento funcional: Professora inglês , Carga horária: 3, Regime: Parcial

4. FISK - Escola de idiomas Sarandi - FISK

Vínculo institucional

1999 - 2007 Vínculo: Professora , Enquadramento funcional: Professora de Língua Inglesa , Carga horária: 20, Regime: Dedicção Exclusiva

Áreas de atuação

1. Linguística

2. Lingüística Aplicada
3. Línguas Estrangeiras Modernas

Idiomas

Inglês	Compreende Bem, Fala Bem, Escreve Bem, Lê Bem
Espanhol	Compreende Bem, Fala Razoavelmente, Escreve Razoavelmente, Lê Bem
Português	Compreende Bem, Fala Bem, Escreve Bem, Lê Bem
Chinês	Compreende Razoavelmente, Fala Razoavelmente, Escreve Razoavelmente, Lê Pouco

Produção em C, T& A

Produção bibliográfica

Capítulos de livros publicados

1. Edyana Silva Ribeiro, Maristela Margarida Hoffmann, BATTISTELLA, T. R.
Práticas Leitoras 2004 - 1. Uma viagem ao mundo de Pablo Neruda In: Práticas Leitoras para uma Cibercivilização V - Ressignificando Identidades. Passo Fundo : UPF Editora, 2005, v.V, p. 117-127.
Referências adicionais: Brasil/Português. Meio de divulgação: Impresso

Trabalhos publicados em anais de eventos (resumo)

1. BATTISTELLA, T. R., KIRINUS, Ricardo, DOS SANTOS, P. R.
The Good Good Diet: A healthy project In: Convenção da Associação dos Professores de Inglês do Rio Grande do Sul, 2007, Porto Alegre.
One English Many Approaches, Needs and Realities. , 2007.
Referências adicionais: Brasil/Português. Meio de divulgação: Impresso

Trabalhos publicados em anais de eventos (resumo expandido)

1. BATTISTELLA, T. R.
A consciência fonológica no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira In: IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação, 2009, Porto Alegre.
Anais da IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. p.1055 - 1057
Referências adicionais: Brasil/Português. Meio de divulgação: Meio digital, Home page: [http://www.pucrs.br/edipucrs/IVmostra/index.htm]

Apresentação de Trabalho

1. BATTISTELLA, T. R., AQUINO, C., POMPEU, A. C. M.
Consciência Fonológica em L2: alguns conceitos, 2009. (Comunicação, Apresentação de Trabalho)
Referências adicionais: Brasil/Português; Local: PUCRS; Cidade: Porto Alegre; Evento: IX Semana Acadêmica de Letras: Cultura e Diferença; Inst.promotora/financiadora: FALE
2. BATTISTELLA, T. R.
Brazil in Germany 2006: relato de estágio, 2006. (Comunicação, Apresentação de Trabalho)
Referências adicionais : Brasil/Português; Local: Universidade de Passo Fundo; Cidade: Passo Fundo; Evento: V Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras - SELES, I Seminário de Ensino de Língua Materna - SELM; Inst.promotora/financiadora: Curso de Letras - Laboratório de Ensino e Pesquisa de Línguas

3. BATTISTELLA, T. R., AQUINO, C., LAMPRECHT, R. R.
Developing Phonological Awareness in the Foreign Language Classroom, 2009. (Conferência ou palestra, Apresentação de Trabalho)
Referências adicionais : Brasil/Português.
4. BATTISTELLA, T. R., DOS SANTOS, P. R., KIRINUS, R.
The Health Diet Project - projeto interdisciplinar no ensino de língua inglesa, 2007. (Conferência ou palestra, Apresentação de Trabalho)
Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Outro; Local: PUCRS; Cidade: Porto Alegre; Evento: APIRS - One English, many approaches, needs and realities; Inst.promotora/financiadora: APIRS
5. BATTISTELLA, T. R.
A consciência fonológica no processo de aprendizagem do inglês como língua estrangeira, 2009. (Outra, Apresentação de Trabalho)
*Áreas do conhecimento : Linguística
 Setores de atividade : Educação
 Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Impresso; Cidade: Porto Alegre; Evento: IV Mostra de pesquisa da pós-graduação da PUCRS; Inst.promotora/financiadora: PUCRS*

Eventos

Participação em eventos

1. Apresentação de Poster / Painel no(a) **IV Mostra de pesquisa da pós-graduação da PUCRS**, 2009. (Outra)
 A consciência fonológica no processo de aprendizagem do inglês como língua estrangeira.
2. Apresentação Oral no(a) **III ENELE - Encontro sobre o ensino de línguas e literaturas estrangeiras - Língua Estrangeira: A Docência e suas interface**, 2009. (Encontro)
 Developing Phonological Awareness in the Foreign Language Classroom.
3. **O ensino da escrita no contexto dos EUA: algumas experiências**, 2009. (Outra)
4. **O que é? Variedades da Fala**, 2009. (Outra)
5. **Plurais e definidos na aquisição de primeira língua**, 2009. (Outra)
6. **II Colóquio Linguística e Literatura**, 2009. (Outra)
7. **VIII Encontro do Círculo Linguístico do Sul - CELSUL**, 2008. (Encontro)
8. **"Falar, ler e escrever em sala de aula"**, 2008. (Outra)
9. **A pesquisa como linguagem e o imageamento do cérebro**, 2008. (Outra)
10. **IV Jornada de Alfabetização: Conhecimentos e Experiências**, 2008. (Outra)
11. **I Colóquio Linguística & Literatura**, 2008. (Outra)
12. **O que é? Compreensão leitora**, 2008. (Outra)
13. Apresentação Oral no(a) **APIRS – One English, many approaches needs and realities**, 2007. (Congresso)
 The health diet project - projeto interdisciplinar no ensino de língua inglesa.
14. Apresentação Oral no(a) **Aula no Curso de Letras UPF**, 2007. (Outra)
 World Cup 2006: oficina de ensino e aprendizagem de língua inglesa.
15. **Exposição de Método do Curso Fisk de Idiomas (My 1st English Adv., Have Fun 1 a Advanced 2 e PPT)**, 2007. (Outra)

16. **APIRS – One English, many approaches needs and realities (Convenção da Associação de Professores de Inglês do Rio Grande do Sul)**, 2007. (Outra)
17. Apresentação Oral no(a) **V Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras – SELES, I Seminário de Ensino de Língua Materna SELM**, 2006. (Seminário)
Comunicação “Brazil in Germany 2006: relato de estágio”.
18. Apresentação Oral no(a) **Oficina de Língua Estrangeira**, 2006. (Outra)
World Cup 2006.
19. **V Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras – SELES, I Seminário de Ensino de Língua Materna – Selm**, 2006. (Seminário)
20. **Métodos e Recursos para o Ensino do Inglês**, 2005. (Outra)
21. Participante na **11ª Jornada Nacional de Literatura no curso Cognição e afeto na leitura do texto literário (Experiência relatada no livro Envisioning Literature)**, 2005. (Outra)
22. **Encontro Regional de Pré-Jornada UPF com a presença de Lygia Bojunga**, 2005. (Encontro)
23. Participante na **11ª Jornada Nacional de Literatura**, 2005. (Outra)
24. **I Seminário Nacional de Língua e Literatura: Teoria e Ensino: O Texto e as Múltiplas Vozes UPF**, 2004. (Seminário)
25. **Principais concepções do ensino-aprendizagem da escrita em língua estrangeira no âmbito da programação da 10ª Jornada Nacional de Literatura**, 2003. (Outra)
26. Participante na **10ª Jornada Nacional de Literatura**, 2003. (Outra)
27. Apresentação (Outras Formas) no(a) **III Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras – A questão cultural no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e na III Mostra de Cursos e Materiais Didáticos**, 2002. (Seminário)
Colaboradora de evento.
28. **Participação na 4ª Semana Acadêmica de Letras**, 2002. (Outra)
29. Participante na **9ª Jornada Nacional de Literatura**, 2001. (Outra)
30. Apresentação (Outras Formas) no(a) **Junior Achievement**, 2000. (Outra)
Participação de grupo Jovem Empreendedor.