

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

SILVIA REGINA CHAVES BARREIRA

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO ORAL POR MEIO DE
INSTRUÇÃO EXPLÍCITA SOBRE A FONOLOGIA DO INGLÊS EM
ESTÁGIOS INICIAIS DA APRENDIZAGEM**

FORTALEZA

2008

SILVIA REGINA CHAVES BARREIRA

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO ORAL POR MEIO DE
INSTRUÇÃO EXPLÍCITA SOBRE A FONOLOGIA DO INGLÊS EM
ESTÁGIOS INICIAIS DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada (Área de Concentração: Estudos da Linguagem).

Orientador: Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho

FORTALEZA

2008

B271d Barreira, Silvia Regina Chaves

O desenvolvimento da compreensão oral por meio de instrução explícita sobre a fonologia do inglês em estágios iniciais da aprendizagem/Silvia Regina Chaves Barreira. – Fortaleza, 2008.
133p.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho.
Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) –
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

1. Fonologia 2. Língua inglesa 3. Compreensão oral
4. Ensino/aprendizagem I. Universidade Estadual do Ceará, Centro
de Humanidades.

CDD: 414

SILVIA REGINA CHAVES BARREIRA

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO ORAL POR MEIO DE
INSTRUÇÃO EXPLÍCITA SOBRE A FONOLOGIA DO INGLÊS EM
ESTÁGIOS INICIAIS DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada (Área de Concentração: Estudos da Linguagem).

Aprovada em 04 / 09 / 08

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho (Presidente)
Universidade Estadual do Ceará

Prof^a Dr^a Vlândia Maria Cabral Borges (1^o Examinador)
Universidade Federal do Ceará

Prof^a Dr^a Vera Lúcia Santiago Araújo (2^o Examinador)
Universidade Estadual do Ceará

Dedico o presente trabalho a meu esposo, Jáder, e a meu filho, Mateus, por serem minha maior fonte de alegria e paz...

AGRADECIMENTOS

A Deus, por haver me abençoado e continuar me abençoando em todos os meus projetos de vida;

Ao meu esposo, Jáder, pelo grande incentivo, imensurável companheirismo e respeito, e por ser exemplo de perseverança e disciplina;

Ao meu filho, Mateus, por ter sempre compreendido minha falta de tempo para com seus anseios e desejos;

Aos meus pais, Benildes e Baltazar, por todo o amor, carinho e apoio que sempre recebi;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho, pela seriedade e competência na realização de seu trabalho, pelas valiosas sugestões no decorrer da pesquisa e pela imensa paciência e compreensão;

À Prof^a Dr^a Stella Viera Maria Miranda Vieira, pelos ensinamentos nas disciplinas ministradas, pela disponibilização de material bibliográfico, e pelas contribuições feitas no exame de qualificação do projeto;

À Prof^a Dr^a Vlândia Maria Cabral Borges, da Universidade Federal do Ceará, pelas importantes sugestões e reflexões feitas no exame de qualificação, determinantes para o aprimoramento da presente pesquisa, e pela valiosa participação na banca de defesa;

À Prof^a Dr^a Vera Lúcia Santiago Araújo pela disponibilidade em compor a banca de defesa desse trabalho e inestimável contribuição para a finalização do mesmo;

Aos alunos que participaram da presente investigação, pela seriedade com que conduziram o semestre letivo e o trabalho desenvolvido;

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará, pelo crescimento que me proporcionaram ao longo de todo o curso.

RESUMO

Esse trabalho avalia a eficácia do ensino da fonologia do inglês como língua estrangeira nos estágios iniciais da aprendizagem, visando à otimização do desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. A investigação foi conduzida em duas turmas, uma controle e uma experimental, de segundo semestre do curso básico da Casa de Cultura Britânica (CCB) da Universidade Federal do Ceará. Nas aulas da turma controle, foi utilizado o material didático adotado pela CCB, ao passo que na turma experimental, além do material didático, foram também utilizadas notas de aula informativas contendo informações sobre a fonologia do inglês. A compreensão oral dos sujeitos foi aferida através de um pré-teste de compreensão oral, aplicado no início do semestre, e de um pós-teste, aplicado ao final do período letivo. Foram desenvolvidos dois testes, denominados teste A e teste B, que foram aplicados tanto como teste de entrada quanto como teste de saída. O grupo controle e experimental foram, então, divididos em A e B de acordo com o teste ao qual foram submetidos no início da investigação. As pontuações obtidas pelos alunos nos testes de compreensão oral foram comparadas através das médias aritméticas e das medianas das turmas. Os resultados mostraram que o grupo experimental obteve um aumento de desempenho na execução do teste de saída em relação ao de entrada superior ao aumento de desempenho do grupo controle, apontando para a eficácia da metodologia adotada junto ao grupo experimental. De acordo com as médias aritméticas simples, o grupo controle A obteve um desempenho 11 % superior no teste de saída em relação ao teste de entrada, enquanto que o experimental A obteve um aumento de 34%. O grupo controle B alcançou uma média aproximadamente 23% superior no teste de saída em relação ao teste de entrada, ao passo que para o grupo experimental B esse aumento foi de aproximadamente 33%. A análise das medianas dos grupos nos dois testes aplicados também indicou um desempenho superior do grupo experimental em relação ao grupo controle. Os dois grupos controle, A e B, obtiveram um aumento de desempenho de 16% no teste de saída em relação ao de entrada. Os grupos experimentais, por sua vez, tiveram um aumento de aproximadamente 33%, ou seja, duas vezes o percentual dos grupos controle. Tomando por base os resultados encontrados, a pesquisa aponta a necessidade de revisão das técnicas e abordagens atualmente adotadas na CCB, no que concerne às habilidades orais, tendo em vista o incremento das habilidades de compreensão oral dos alunos, bem como fornece subsídios para uma reflexão sobre o papel do ensino da fonologia na aula de inglês como língua estrangeira e seus benefícios no desenvolvimento da compreensão oral do aprendiz. Os resultados do presente estudo também sinalizam a relevância da elaboração de materiais complementares como fonte de apoio ao material didático utilizado no curso básico de língua inglesa.

Palavras-chave: *Inglês Língua Estrangeira; Fonologia; Compreensão Oral; Ensino/Aprendizagem.*

ABSTRACT

The present study aims to analyze the efficiency of the teaching of English phonology in the initial stages of the learning process in the EFL classroom, for the improvement of the listening ability. The research was conducted with two student groups, one of which was a control group and the other, an experimental group, both of which were formed by Semester II students from the Casa de Cultura Britânica (CCB) of the Universidade Federal do Ceará. In the controlled group class, instructions were based solely on the course book adopted at the CCB, while in the experimental group, besides the course book, complementary class notes on English phonology were also used. The listening ability in both groups was tested and measured by means of listening tests which were applied at the beginning and at the end of the school term. Two types of tests were designed, Test A and Test B, both of which were used as entry and exit tests in the research. Then, each of the groups (control and experimental) was split into Groups A and B, according to the type of test they took at the beginning of the study. The scores students obtained in the listening tests were contrasted based on the group arithmetic means and medians. The results found show that the experimental group improved their listening performance, when comparing the exit to the entry tests, in relation to the scores obtained in the control group, which indicates the efficiency of the methodology used with the experimental group. According to the arithmetic means, control Group A obtained an increase of 11% in their listening performance in the exit test as compared to their performance in the entry test, while experimental Group A obtained an increase of 34%. For control Group B, the results of the exit test were 23% higher than those of the entry test, while the results of the exit test for the experimental group were 33% higher than the results of the entry test. Taking into consideration the medians of each group in the entry and exit tests, control Groups A and B experienced an improvement of 16% whereas experimental Groups A and B improved approximately 33%. Based on the findings, this research points out the need for rethinking the teaching techniques and approaches currently adopted at the CCB, concerning the oral abilities, focusing on the development of the listening comprehension ability. It also presents elements for reflection on the role of the teaching of phonology in the language classroom and its benefits for language learners. The results of this research also imply that supplementary materials be designed to support the course book adopted in the English language classroom.

Key words: *EFL, Phonology, Listening Comprehension, Teaching/Learning*

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Palavras de conteúdo e de função em inglês.....	30
QUADRO 2: Formas fortes e fracas de palavras monossilábicas de função.....	32
QUADRO 3: Conteúdo programático do semestre II.....	49
QUADRO 4: Programa de ensino da fonologia do inglês.....	57
QUADRO 5: Perfil dos sujeitos dos Grupos Controle.....	62
QUADRO 6: Perfil dos sujeitos dos Grupos Experimentais.....	63
QUADRO 7: Utilidade do inglês no dia-a-dia.....	64
QUADRO 8: Motivações dos sujeitos para estudar inglês.....	65
QUADRO 9: Habilidades que os alunos mais gostariam de aprimorar.....	66
QUADRO 10: Nível de dificuldade dos alunos nas quatro habilidades.....	66
QUADRO 11: Dificuldades de compreensão oral.....	67
QUADRO 12: Opiniões dos sujeitos sobre a pronúncia do inglês.....	69

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Resultados do Grupo Controle A na questão 1 do pré-teste.....	72
TABELA 2: Resultados do Grupo Experimental A na questão 1 do pré-teste.....	72
TABELA 3: Resultados do Grupo Controle A na questão 2 do pré-teste.....	73
TABELA 4: Resultados do Grupo Experimental A na questão 2 do pré-teste.....	73
TABELA 5: Resultados do Grupo Controle A no pré-teste.....	74
TABELA 6: Resultados do Grupo Experimental A no pré-teste.....	74
TABELA 7: Medianas do Grupo Controle A no pré-teste.....	75
TABELA 8: Medianas do Grupo Experimental A no pré-teste.....	76
TABELA 9: Resultados do Grupo Controle B na questão 1 do pré-teste.....	76
TABELA 10: Resultados do Grupo Experimental B na questão 1 do pré-teste.....	77
TABELA 11: Resultados do Grupo Controle B na questão 2 do pré-teste.....	77
TABELA 12: Resultados do Grupo Experimental B na questão 2 do pré-teste.....	78
TABELA 13: Resultados do Grupo Controle B no pré-teste.....	78
TABELA 14: Resultados do Grupo Experimental B no pré-teste.....	79
TABELA 15: Medianas do Grupo Controle B no pré-teste.....	79
TABELA 16: Medianas do Grupo Experimental B no pré-teste.....	80
TABELA 17: Resultados do Grupo Controle A no pós-teste.....	81
TABELA 18: Resultados do Grupo Experimental A no pós-teste.....	81
TABELA 19: Resultados do Grupo Controle B no pós-teste.....	82
TABELA 20: Resultados do Grupo Experimental B no pós-teste.....	82
TABELA 21: Percentual de aumento de desempenho dos grupos nos testes.....	84

LISTA DE SÍMBOLOS FONÉTICOS

Diacríticos

- ' Acento primário
- : Longo
- ° Plosiva não liberada (*unreleased*)

Vogais e Ditongos

/ɪ/	bit /bɪt/	/e/	leg /leg/
/i:/	he /hi:/	/ʌ/	cup /kʌp/
/æ/	bat /bæt/	/eɪ/	name /neɪm/
/ɑ:/	far /fɑ:/	/əʊ/	go /gəʊ/
/ɒ/	clock /klɒk/	/aɪ/	like /laɪk/
/ɔ:/	door /dɔ:/	/aʊ/	now /naʊ/
/ʊ/	full /fʊl/	/ɔɪ/	toy /tɔɪ/
/u:/	food /fu:d/	/ɪə/	near /nɪə/
/ə/	ago /ə'gəʊ/	/eə/	there /ðeə/
/ɜ:/	shirt /ʃɜ:t/	/ʊə/	tour /tuə/

Consoantes

/p/	pet /pet/	/θ/	think /θɪŋk/
/b/	book /bʊk/	/ð/	this /ðɪs/
/k/	case /keɪs/	/tʃ/	church /tʃɜ:tʃ/
/g/	get /get/	/dʒ/	joke /dʒəʊk/
/f/	fish /fɪʃ/	/l/	look /lʊk/
/v/	live /lɪv/	/r/	rice /raɪs/
/t/	time /taɪm/	/w/	wine /waɪn/
/d/	day /deɪ/	/j/	you /ju:/
/s/	speak /spi:k/	/m/	money /'mʌni/
/z/	use /ju:z/	/n/	neat /ni:t/
/ʃ/	she /ʃi:/	/ŋ/	king /kɪŋ/
/ʒ/	vision /'vɪʒn/	/h/	home /həʊm/

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	07
LISTA DE TABELAS	08
LISTA DE SÍMBOLOS FONÉTICOS	09
1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 O papel da L1 na aquisição de uma L2	16
2.2 A percepção dos sons da L2	20
2.3 Os sons do inglês	22
2.3.1 As vogais.....	24
2.3.2 As consoantes.....	25
2.4 O sistema sonoro da língua inglesa e o ato de ouvir	28
2.4.1 O ritmo do inglês.....	29
2.4.2 As formas reduzidas.....	31
2.4.3 O fluxo da fala corrente.....	33
2.4.3.1 <i>Ligação</i>	33
2.4.3.2 <i>Assimilação</i>	34
2.4.3.3 <i>Elisão</i>	36
2.4.3.4 <i>Epêntese</i>	37
2.5 Compreensão oral: os processamentos ascendente e descendente	38
2.5.1 Compreensão oral em língua estrangeira: o contexto de aprendizagem.....	41
3 METODOLOGIA	44
3.1 Natureza da pesquisa	44
3.2 O contexto de aplicação da pesquisa	45
3.2.1 O material didático	45
3.2.2 O ensino de pronúncia.....	46
3.2.3 As atividades de compreensão oral.....	48
3.2.4 Conteúdo programático do semestre II.....	49
3.2.5 O sistema de avaliação do curso básico.....	49
3.3 Os sujeitos da pesquisa	50
3.4 Os instrumentos da pesquisa	51
3.4.1 Questionário de sondagem inicial.....	52
3.4.2 Os testes de compreensão oral.....	52

3.4.3. Aplicação dos experimentos.....	54
3.4.3.1 <i>Os exercícios de identificação de transcrição fonêmica</i>	55
3.4.3.2 <i>As notas de aula</i>	56
3.4.4. Questionário de sondagem final.....	60
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	61
4.1 Questionário de sondagem inicial	61
4.2 Análise do pré-teste e do pós-teste de compreensão oral	70
4.2.1 Resultados do pré-teste.....	71
4.2.2 Resultados do pós-teste.....	81
4.3 Questionário de sondagem final	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXO	98
APÊNDICES	100

1 INTRODUÇÃO

Aprender uma língua estrangeira nos dias de hoje, para a maioria das pessoas que se propõem tal objetivo, significa, em primeira instância, aprender a se comunicar de modo eficaz. O contato crescente entre povos de diferentes etnias, culturas e línguas é um fato incontestável no atual momento histórico que vivemos. Essa nova relação entre as pessoas de diferentes regiões do mundo se deu como conseqüência imediata do rompimento das barreiras comerciais, econômicas e culturais entre os países, e também como conseqüência de avanços tecnológicos na área da comunicação, tais como os adventos da Internet e da comunicação via satélite (RAJAGOPALAN, 2003). Nesse contexto, a língua inglesa tem destacada importância, haja vista sua utilização hegemônica e universal nas mais variadas formas de comunicação e interação, sejam elas orais ou escritas, o que torna o seu aprendizado, tanto para fins acadêmicos, profissionais e/ou culturais, imprescindível.

O domínio da língua inglesa, no cenário acima descrito, se faz, portanto, fundamental, e aqueles que se propõem estudar o idioma têm como objetivo primordial desenvolver a capacidade de se comunicar de modo eficaz, tanto de forma escrita como falada. Não raro, contudo, nos deparamos com alunos na sala de aula de língua estrangeira (LE) que alcançam esse objetivo apenas parcialmente. Ler e escrever parecem ser tarefas mais fáceis, nas quais os alunos apresentam um índice de sucesso maior, do que falar e compreender a língua falada. Por esse motivo, parece haver um número considerável de pessoas que estudam o idioma durante anos sem ter êxito em seu propósito de atingir um desempenho oral satisfatório.

Na sala de aula de inglês como língua estrangeira no Brasil, muitas escolas adotam uma abordagem comunicativa de ensino, cuja prática, centrada basicamente no desenvolvimento das habilidades orais, “visa levar os aprendizes a negociar sentidos interacionais por meio de estratégias conversacionais e a aprender a funcionar apropriadamente na língua/cultura estrangeira [...]” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 17). Por sua vez, os alunos também parecem ter como objetivo principal alcançar proficiência oral satisfatória a fim de interagirem com sucesso na língua alvo (LA), o que implica o desenvolvimento das habilidades de compreensão (*listening*) e produção (*speaking*) orais.

Dentre as habilidades orais acima citadas, a habilidade de compreensão oral tem comumente recebido menos atenção e importância do que a atividade de fala. Brown

(2004) argumenta que uma explicação plausível para tal fato é que a compreensão oral é freqüentemente percebida como um componente da fala: “Como podemos falar uma língua sem ouvi-la?” (p. 119). O autor ainda menciona outros dois prováveis motivos para tal: primeiro, a natureza observável da fala faz com que ela possa ser mais empiricamente avaliada; e segundo, há aparentemente uma predileção universal pela habilidade da fala, já que um bom falante é normalmente mais valorizado do que um bom ouvinte. Entretanto, Brown afirma que a habilidade de produção oral de um indivíduo se encontra intrinsecamente ligada à sua habilidade de compreensão oral, e que o *input* lingüístico no âmbito auditivo é responsável por grande parte do sucesso na aquisição de uma língua. Vandergrift (1999) comunga desse pensamento e ainda defende, ao citar Gary (1975), que priorizar a compreensão oral, principalmente nos estágios iniciais do processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua¹ (L2), traz vantagens cognitivas e afetivas, além de otimizar a aprendizagem do idioma.

Conforme a definição de Vandergrift (*ibid*), a compreensão oral é um processo ativo e complexo, no qual o ouvinte deve discriminar os sons da língua, entender vocabulário e estruturas gramaticais, interpretar a entoação, reter toda essa informação para então poder interpretá-la dentro do contexto sócio-cultural do enunciado. Para que o aprendiz de inglês como língua estrangeira (ILE) seja capaz de decodificar o fluxo da fala, portanto, é necessário, em primeiro lugar, que ele consiga perceber os sons distintivos da língua e adquira um conhecimento e domínio satisfatório sobre o sistema fonológico do idioma, principalmente nos estágios iniciais do processo de aprendizagem. Segundo Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996), a falta de conhecimento internalizado sobre as vogais, as consoantes, a acentuação e a entoação do inglês pode contribuir para uma inabilidade de perceber e interpretar a língua inglesa falada, especialmente devido ao fato de que o aprendiz tende a aproximar os sons da L2 aos de sua língua materna (FLEGE, 1995).

Acreditamos que esse domínio pode ser alcançado por meio de uma instrução formal explícita sobre a fonologia do idioma no contexto da sala de aula de língua estrangeira, como acontece no Brasil, onde o aprendiz não tem acesso a um ambiente no qual o inglês é falado naturalmente fora da sala. Isso posto, pretendemos responder a seguinte questão de pesquisa ao longo do estudo aqui proposto: a instrução formal sobre

¹ Utilizaremos a definição de segunda língua de Ellis (1997), que argumenta que segunda língua é qualquer língua aprendida subseqüentemente à língua materna, independente de seu contexto de aprendizagem. Portanto, não faremos distinção entre os termos segunda língua e língua estrangeira.

o funcionamento fonológico do inglês como LE pode otimizar o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral?

Tendo isso em vista, a realização da presente pesquisa encontra sua motivação na observação empírica da prática pedagógica do ensino de língua inglesa na Casa de Cultura Britânica (CCB) da Universidade Federal do Ceará (UFC). A referida prática tem indicado que os alunos, aparentemente, apresentam maior dificuldade para atingir desempenho lingüístico satisfatório nas habilidades de fala e de compreensão oral do que nas de leitura e escrita. Levando em consideração a abordagem e a avaliação das habilidades orais da língua alvo naquele contexto de ensino/aprendizagem, a habilidade de compreensão oral parece ser um desafio ainda maior do que o da fala. É possível que essa grande dificuldade em compreender a língua estrangeira falada, especialmente por falantes nativos, tenha sua origem na falta de exposição adequada à mesma, já que em um contexto de aprendizagem formal, o aprendiz é, na maioria das vezes, desprovido de importante *input* lingüístico a partir de fontes não pedagógicas. O aprendiz, de modo geral, encontra-se limitado a ouvir a língua em estudo, primordialmente, por meio da fala do professor, que normalmente é um falante não nativo de inglês, e a partir dos CDs que acompanham o material didático adotado.

Diante desse cenário, acreditamos que essa falta de contato com a LA em sua forma oral, utilizada em situações naturais de interação, dificulta o desenvolvimento das habilidades orais dos aprendizes, especialmente daqueles que se encontram em estágios iniciais do processo de ensino/aprendizagem. No tocante à habilidade de compreensão oral, como mencionado anteriormente, defendemos uma postura mais crítica e reflexiva do professor de língua estrangeira no que diz respeito tanto à seleção de materiais quanto ao uso de estratégias que possam servir de apoio para uma otimização da referida habilidade. Dentre essas estratégias, defendemos a importância do ensino formal da fonologia do inglês na promoção do desenvolvimento da compreensão oral do aprendiz.

Dessa maneira, essa pesquisa tem como objetivo avaliar a eficácia da instrução explícita da fonologia do inglês, integrando-a ao conteúdo programático do segundo semestre do curso básico da Casa de Cultura Britânica, objetivando o desenvolvimento e a otimização da habilidade de compreensão oral do aluno de inglês como língua estrangeira.

O presente trabalho se encontra organizado em cinco capítulos que representam as fases nas quais a investigação foi conduzida.

O primeiro capítulo faz uma breve introdução sobre a primazia da utilização do inglês como língua de comunicação internacional, e a necessidade das pessoas em geral de adquirir um domínio satisfatório do mesmo, principalmente, das habilidades orais. São apresentadas a justificativa, a questão de pesquisa e o objetivo do trabalho.

O segundo capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre conceitos importantes que se constituem no aporte teórico para a consecução da pesquisa, tais como: a influência da língua materna no processo de aprendizagem de uma L2 e na percepção dos sons do idioma, as características do fluxo da fala da língua inglesa e os processos fonológicos mais recorrentes na mesma, os processos envolvidos no ato de ouvir, e o contexto formal de ensino/aprendizagem da língua alvo e suas limitações quanto ao desenvolvimento da habilidade de compreensão oral.

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia da pesquisa, onde apresentamos informações sobre os seguintes tópicos: a natureza da pesquisa, o contexto de aplicação, os sujeitos e os instrumentos utilizados.

O quarto capítulo trata da apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, o que proporciona subsídios para as implicações pedagógicas do presente trabalho e as considerações finais.

No quinto capítulo, apresentamos nossas considerações finais à luz dos conhecimentos gerados durante a pesquisa. Nesse momento, retomamos de modo sucinto a questão e o objetivo do trabalho, os pressupostos teóricos que embasaram o estudo conduzido, os procedimentos metodológicos, os resultados obtidos e as reflexões acerca dos mesmos. Em suma, apresentamos de maneira objetiva o propósito, resultados e reflexões da presente pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Serão apresentados, a seguir, os pressupostos teóricos que nortearam a presente pesquisa. Compreendemos ser relevante para o estudo que realizamos, levar em consideração os seguintes aspectos: o papel da língua materna (L1) na aquisição de uma segunda língua bem como sua influência na percepção dos sons da L2, os sons do inglês e as principais características da língua inglesa falada, os processamentos envolvidos na compreensão oral em língua estrangeira, e a tarefa de compreender oralmente a LE em um contexto formal de ensino/aprendizagem.

2.1 O papel da L1 na aquisição de uma L2

Nos últimos anos a aprendizagem de segunda língua tem sido vista como um processo de construção criativa de um sistema lingüístico, ou seja, um conjunto estruturado de regras, no qual o aprendiz está constantemente testando hipóteses acerca da língua alvo a partir de uma variedade de fontes de conhecimento, tais como, conhecimento de sua língua materna, conhecimento limitado da língua alvo, conhecimento das funções comunicativas da linguagem, conhecimento sobre linguagem de modo geral, e conhecimento de mundo (MCLAUGHLIN, 1987). O aprendiz é visto como um ser inteligente e criativo engajado em estágios lógicos e sistemáticos de aquisição da língua.

Ellis (1997) reafirma a importância da vasta bagagem de conhecimento que os aprendizes de L2 trazem para o processo de aprendizagem, e explicita que, em primeiro lugar, eles já passaram pela experiência de aprender sua língua materna, e espera-se que recorram à essa experiência ao aprenderem uma L2, já que, segundo Ausubel (1968 apud BROWN, 2000), a aprendizagem se efetiva no organismo humano a partir de um processo significativo que relaciona novos eventos ou itens a proposições e conceitos já existentes em sua estrutura cognitiva. Em segundo lugar, os aprendizes possuem um conhecimento de mundo que os ajudará na compreensão dos *input* lingüísticos na L2 ao qual são expostos. Deve-se considerar, ainda, que os aprendizes de L2 possuem estratégias comunicativas já desenvolvidas no contexto de uso da L1, o que pode auxiliá-los a empregar de modo eficaz seu conhecimento da língua alvo.

Esse conjunto abstrato de regras da L2, individualmente construído pelo aprendiz numa tentativa de aproximação ao modelo do falante nativo, é conhecido como

interlândia, termo cunhado pelo lingüista americano Larry Selinker (ELLIS, 1997; LIGHTBOWN; SPADA, 1997; BROWN, 2000). Tal conjunto encontra-se estruturado de maneira intermediária entre o sistema lingüístico da L1 do aprendiz e o da L2. De acordo com Lightbown e Spada (1997), baseando-se em análises da interlândia de um aprendiz, pode-se afirmar que ela apresenta características da língua materna, características da L2, e, também, características que parecem ser bem gerais e tendem a ocorrer em todos ou na maioria dos sistemas de interlândia.

Mais especificamente, Selinker (1972 apud MCLAUGHLIN, 1987, p. 61) postula que a interlândia de um aprendiz é produto de cinco processos cognitivos centrais:

- a) transferência lingüística, ou seja, alguns itens, regras e subsistemas da interlândia podem ser resultado de transferência da L1;
- b) transferência de treinamento, o que quer dizer que, alguns elementos da interlândia podem ser resultado de características específicas do método utilizado no ensino da L2;
- c) estratégias de aprendizagem de segunda língua, ou seja, alguns elementos da interlândia podem resultar de uma abordagem específica do material a ser aprendido;
- d) estratégias de comunicação na L2, ou seja, elementos da interlândia podem resultar das maneiras nas quais as pessoas aprendem a se comunicar com falantes nativos da língua alvo;
- e) hipergeneralização de traços da L2 já aprendidos, através da qual algumas regras e características da língua alvo tendem a ser utilizadas em contextos em que não são aplicáveis.

Além desses cinco processos cognitivos postulados por Selinker, o conceito de interlândia, de acordo com Ellis (1997), envolve também seis premissas basilares, quais sejam:

- a) o aprendiz constrói um sistema de regras lingüísticas abstratas, que subjaz sua compreensão e produção na L2;
- b) a gramática do aprendiz é permeável, no sentido de que, está aberta a influências tanto externas (o *input* lingüístico recebido) como internas (por meio de processamento cognitivo);

- c) a gramática do aprendiz é transitória, uma vez que ela é modificada pelo aprendiz de forma freqüente pela adição e exclusão de regras, e conseqüente reestruturação de todo o sistema;
- d) a gramática do aprendiz é variável, no sentido de que possivelmente apresenta regras que competem entre si em determinado estágio de desenvolvimento da interlíngua;
- e) o aprendiz faz uso de várias estratégias de aprendizagem no desenvolvimento de sua interlíngua;
- f) a gramática do aprendiz tende a fossilizar.

Tomando por base os processos cognitivos e as premissas descritos acima no que tange a interlíngua do aprendiz, podemos considerar possível a otimização do desenvolvimento da interlíngua uma vez que ela é tida como permeável e passiva de transformação a partir de treinamento específico e de *input* lingüístico apropriado. Assim sendo, o aprendiz pode se beneficiar muito a partir de intervenção pedagógica para a otimização da habilidade de compreensão oral, por exemplo, que é o objetivo da presente investigação.

O desenvolvimento da interlíngua é tido por Selinker (1972) como diferente do processo de desenvolvimento da língua materna no sentido de que há uma grande probabilidade de que ocorra fossilização² em algum estágio de seu desenvolvimento. Segundo McLaughlin (1987), essa fossilização se dá quando o aprendiz pára de evoluir em algum aspecto de sua interlíngua, não importando a qualidade e duração de exposição de material lingüístico que ele ainda venha a ter. Um exemplo desse processo de fossilização, segundo Littlewood (1997), são os erros de pronúncia que fazem parte do “sotaque estrangeiro” (grifos do autor) que permanece na produção oral da maioria dos aprendizes adolescentes e adultos de uma L2. Ainda conforme o autor (ibid), muitas das características específicas de dialetos de imigrantes se desenvolveram originalmente a partir de erros fossilizados, inicialmente a nível individual, e, em seguida, a nível da comunidade de fala, à qual o indivíduo pertence. Littlewood (ibid) também afirma que há uma probabilidade de que a fossilização ocorra quando o aprendiz se dá conta, subconscientemente, de que os erros que ele comete não prejudica suas necessidades e objetivos comunicacionais.

² Segundo Littlewood (1997, p. 34), “erros que persistem na produção do aprendiz são normalmente descritos como fossilizados, no sentido de que se tornaram características permanentes de sua fala”.

Para Selinker (1972), a fossilização da interlíngua resulta principalmente do processo de transferência da L1. Segundo Brown (2000), transferência é o processo através do qual o ser humano, em um evento novo de aprendizagem, faz uso das estruturas cognitivas que possui, bem como das experiências já vividas e do conhecimento adquirido, e aplica-os à nova situação. A transferência é considerada positiva quando um conhecimento prévio é corretamente empregado no novo evento de aprendizagem, beneficiando-o. Por outro lado, se o oposto ocorre, e a transferência gera dificuldades na assimilação do novo conteúdo, ela é considerada negativa. A transferência negativa é comumente conhecida como interferência (ODLIN, 1989; BROWN, 2000).

No que diz respeito à aprendizagem de línguas, um indivíduo utilizará quaisquer experiências ele tiver com a linguagem a fim de facilitar o aprendizado de uma segunda língua. Nesse sentido, sua língua materna, como mencionado anteriormente, obviamente faz parte desse conjunto de experiências lingüísticas. Segundo Taylor (1977 apud LITTLEWOOD, 1984), a ocorrência de erros motivados pelo processo de interferência é mais freqüente nos estágios iniciais da aprendizagem, uma vez que, por falta de um conhecimento maior da L2, o aprendiz tende a se apoiar primordialmente em sua L1 ao formular hipóteses acerca do funcionamento da L2.

Uma das áreas em que a influência da língua materna do aprendiz é amplamente observável é na fonologia. De acordo com Odlin (1989), a fonética e a fonologia da L1 têm forte influência na aquisição do sistema fonológico da L2. Podemos constatar essa interferência na sala de aula de inglês como LE no Brasil, onde os alunos, principalmente os adultos, normalmente apresentam dificuldade considerável quanto à fonologia da língua inglesa. Essa dificuldade pode advir, além de outras possibilidades, do fato de que o português e o inglês são línguas bastante diferentes, fonologicamente falando. É preciso que o aluno seja despertado para essas diferenças desde o início do processo de aprendizagem, para que ele possa se desenvolver, em primeiro lugar, como um ouvinte eficiente, e para tal, discriminar entre os sons da LA, em um primeiro momento, é de extrema importância. Tal empreitada, no entanto, para o aluno iniciante, se constitui em um grande desafio, uma vez que o mesmo, influenciado pelo sistema fonológico de sua L1, tende a perceber os sons da L2 a partir do inventário fonêmico já internalizado.

A seguir, discutiremos alguns dos tópicos relevantes encontrados na teoria, acerca da percepção na aprendizagem de uma segunda língua.

2.2 A percepção dos sons da L2

Ao ser apresentado aos sons de uma língua estrangeira, o aprendiz, comumente, os interpreta a partir do inventário de sons da sua língua materna (FLEGE, 1995). Wade-Woolley (1999, p. 451) compartilha desse pensamento ao postular que “o sistema fonológico da L1 restringe a habilidade do aprendiz de L2 de perceber e produzir os sons da língua alvo”. A autora ainda afirma que, dependendo da L1, o aprendiz terá dificuldades perceptuais de naturezas diferentes.

Vários estudos validam as teorias desses autores. Por exemplo, um estudo conduzido por Scholes (1968 apud ODLIN, 1989), sobre a percepção de vogais por falantes nativos e não nativos de inglês, indica que os falantes não nativos tendem a categorizar os sons da língua estrangeira, principalmente, apoiando-se no inventário fonêmico da língua materna. No referido estudo, os falantes nativos foram capazes de distinguir entre os segmentos vocálicos [ei] e [æ], como nas palavras *rain* e *ran*, ao passo que falantes de russo e grego, não. No entanto, ao contrário de outros falantes não nativos de inglês, falantes da língua persa, que, como o inglês, possui o contraste entre os sons acima citados, conseguiram fazer a distinção entre um e outro.

Odlin (1989) argumenta que, apesar do estudo de Scholes indicar que diferenças mais significativas nos inventários fonêmicos podem causar falhas de percepção na aprendizagem de língua estrangeira, o conjunto de sons da língua materna não impede completamente a percepção de sons da língua alvo. Segundo o autor (ibid), a imitação fonética evidencia que um indivíduo é capaz de reconhecer sons diferentes daqueles de sua L1. Por exemplo, Flege e Hammond (1982 apud ODLIN, 1989) investigaram vários “sotaques espanhóis” (grifos do autor), imitados por falantes nativos da língua inglesa, e concluíram que os sons produzidos, freqüentemente, eram aproximações das vogais e consoantes do espanhol. Outro tipo de evidência do potencial perceptivo do ser humano é a capacidade do indivíduo de identificar sotaques diferentes. Um estudo conduzido por Ioup (1984 apud ODLIN, 1989) mostrou que falantes nativos da língua inglesa são capazes de identificar grupos diferentes de falantes não nativos de inglês, tomando por base somente a sua pronúncia.

Sobre a percepção da fala da língua estrangeira, Flege (1995) ainda afirma que a percepção não nativa dos sons da L2 não permanece, necessariamente, constante. Há evidência, a partir de resultados obtidos em experimentos que objetivavam otimizar a percepção em L2 (LOGAN; LIVELY; PISONI, 1991; STRANGE, 1992 apud FLEGE,

1995), de que a relação de percepção entre os sons da L1 e da L2 pode sofrer alterações durante a aprendizagem. Além dessa possibilidade de alterações, pesquisas revelam haver indícios de que há uma probabilidade maior de que a percepção do aprendiz de L2 pode ser mais semelhante à percepção de um falante nativo do que sua produção. Um estudo conduzido por Flege, Bohn e Jang (1997), com falantes de espanhol aprendendo inglês, que objetivava aferir a percepção e a produção das vogais [i:] e [ɪ] em pares mínimos contendo esses dois sons distintivos na língua inglesa como em *beat* e *bit*, respectivamente, indicou, a partir dos resultados obtidos, que os sujeitos eram capazes de discriminar perceptualmente entre as duas vogais de modo bem mais eficaz do que conseguiam produzi-las.

Sobre a possibilidade de otimizar a acuidade perceptiva de aprendizes adultos, há ainda estudos (ROCHET, 1995; BRADLOW; PISONI, 1997 apud PEREZ, 2005) cujos resultados indicam que quando aprendizes adultos são treinados a discriminar contrastes fonéticos que não são distintivos em sua língua materna, seu desempenho na identificação dos sons pode melhorar.

As considerações acerca da percepção do inventário fonêmico da língua estrangeira feitas até o momento reforçam a crença, da qual compartilhamos, de que a língua materna exerce forte influência no processo de aprendizagem da língua. No entanto, acreditamos que o aprendiz pode ser orientado/instruído sobre os sons da língua alvo se for treinado para tal, sendo esse apenas um dos primeiros passos para o desenvolvimento de uma percepção mais eficaz da língua estrangeira falada, uma vez que o fluxo da fala é constituído por unidades bem maiores do que sons isolados, tal como, o ritmo da língua.

Nas próximas subseções descreveremos o inventário fonêmico do inglês e suas características, bem como as principais influências que o fluxo da fala corrente e o contexto fonológico possuem na produção dos sons do referido idioma.

2.3 Os sons do inglês

Segundo Clark e Yallop (1990), toda língua faz uma seleção do potencial articulatório humano e a sistematiza. Como consequência, línguas individuais e dialetos são normativos no sentido de que os falantes operam dentro dos limites impostos por tal seleção e sistematização. Essa normatividade é desenvolvida durante o processo de crescimento do indivíduo em uma determinada comunidade de fala, onde ele adquire e mantém os hábitos daquela comunidade.

Em qualquer língua podemos identificar uma determinada quantidade de sons regularmente utilizados que são chamados de fonemas. Um fonema pode ser descrito como um som contrastivo e distintivo em uma determinada língua (CLARK; YALLOP, 1990), ou seja, os fonemas de uma língua são os sons que causam distinção entre palavras (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996). As palavras do inglês *heat* [hi:t] e *hit* [hit], por exemplo, se distinguem uma da outra devido aos segmentos vocálicos /i:/ e /ɪ/, o que quer dizer que esses dois sons são distintivos na língua inglesa. Acreditamos, portanto, que para entender uma língua e ser entendido ao falar essa língua, o aprendiz deve ter domínio sobre todos os fonemas da mesma.

Alguns sons que são distintivos em uma determinada língua podem não ser percebidos como distintivos por falantes de uma outra língua. Por exemplo, os sons mencionados no exemplo anterior são distintivos em inglês mas falantes nativos do português brasileiro aprendendo inglês, de um modo geral, apresentam certa dificuldade para perceber e produzir essa distinção. É muito comum, portanto, na sala de aula de língua ouvirmos alunos falando *live* [lɪv] como *leave* [li:v] e pronunciando *big* [bɪg] como [bi:g]. Tal fato, pode ser explicado à luz da teoria de Flege (1995), mencionada na subseção anterior, a qual postula que a percepção e produção dos sons da segunda língua é restringida pelo sistema fonológico da língua materna.

Na ortografia da língua inglesa, um fonema pode ser representado por diferentes letras em diferentes palavras. Dois fonemas podem ser representados pela mesma letra, ou um único fonema pode ser representado por uma seqüência de duas letras, cada uma das quais podem, em outros contextos, representar um outro fonema (GIEGERICH, 1992). Por exemplo, o fonema /ŋ/ pode ser representado ortograficamente por *ng* (*sing*) ou por *nk* (*sink*), os fonemas /θ/ e /ð/ são representados pela seqüência *th* (*thanks* e *there*, respectivamente), o fonema /ʃ/ pode ser representado por *sh* (*shy*), *ss* (*mission*), *ti*

(*nation*) ou *ce* (*ocean*), e o fonema /dʒ/ pode ser representado por *g* (*gin*), *dg* (*bridge*), *j* (*jam*), ou *ge* (*pigeon*).

Sons considerados como modos alternativos de “dizer” um fonema são chamados de variantes ou alofones (CLARK; YALLOP, 1990; ROACH, 1991; CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996). Por exemplo, nas palavras *leg* [leg] e *ill* [ɪl] temos duas realizações diferentes da consoante /l/. No primeiro caso, o som em posição inicial de sílaba seguido por uma vogal é conhecido como *clear* /l/, ao passo que em posição final de sílaba precedido por uma vogal é conhecido como *dark* /l/, em cuja produção a parte de trás do corpo da língua é elevada. Essas duas realizações são percebidas por falantes do inglês como /l/ apesar de suas diferenças. A distinção entre fonemas e alofones, no entanto, é específica a uma determinada língua. Ou seja, do mesmo modo que certos fonemas não são perceptivelmente distintivos para falantes de diferentes línguas maternas, os alofones podem não ser percebidos como sendo realizações de um mesmo fonema. Segundo Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996, p. 38), os fonemas /p/ e /b/ são funcionalmente distintos em inglês, mas não em árabe, o que faz com que falantes dessa língua aprendendo inglês tenham dificuldade em diferenciar e produzir pares de palavras que se distinguem somente por esses dois sons, como, por exemplo, as palavras *pet* [pet] e *bet* [bet]. Por outro lado, as autoras afirmam que, apesar das variantes aspirada e não aspirada de /p/ serem alofones de um mesmo fonema no inglês, para falantes de hindu essas variações têm caráter distintivo.

Os sons da fala são comumente classificados como vogais e consoantes. A fala consiste de sucessivos estreitamentos e aberturas do trato vocal, a passagem por onde o ar passa durante a fala. As vogais são sons nos quais a passagem de ar não encontra nenhuma obstrução e passa livremente pelo trato vocal, ao passo que as consoantes são sons nos quais o fluxo de ar é restringido de alguma forma, impedindo que o ar passe livremente pelo trato vocal (ROACH, 1991; SANTOS; SOUZA, 2003). Sons como [e] e [i], que envolvem uma abertura do trato vocal, são vogais. Sons como [b] e [t], que envolvem um fechamento total ou parcial do trato vocal, são consoantes.

Inventários fonêmicos variam não só de língua para língua como também de um sotaque (variação) para outro. As duas variedades mais utilizadas no ensino do inglês como L2/LE são a variedade do inglês britânico conhecida como *RP* (*Received Pronunciation*) e a variedade americana conhecida como *GA* (*General American*). Para

fins desse trabalho, devido ao material didático utilizado no contexto da presente pesquisa (ver seção 3.2.1), nos deteremos a descrever o sistema fonêmico da variedade britânica RP.

2.3.1 As vogais

Os segmentos vocálicos são produzidos de acordo com três fatores: a altura que o corpo da língua ocupa no trato vocal, a posição anterior (para frente) ou posterior (para trás) da língua no trato vocal e o grau de arredondamento dos lábios (SANTOS; SOUZA, 2003; CRISTÓFARO-SILVA, 2005). Quanto à altura do corpo da língua, as vogais são normalmente classificadas como alta, média e baixa. Quanto à posição da língua, as vogais podem ser classificadas como anterior, central e posterior. E quanto à protusão labial durante a produção de uma vogal, os lábios podem se encontrar arredondados ou não arredondados. Em inglês as vogais podem também ser classificadas como longas e breves (ROACH, 1991; CRISTÓFARO-SILVA, 2005). Segundo Roach (1991), as vogais longas tendem a ser produzidas com maior duração do que as breves em contextos fonológicos semelhantes, como nas palavras *sheep* [ʃi:p] e *ship* [ʃɪp], por exemplo.

De acordo com Roach (ibid), as vogais breves do inglês (RP) são /ɪ/, /e/, /æ/, /ʌ/, /ɒ/, e /ʊ/, encontradas, respectivamente, nas palavras *bit* /bɪt/, *leg* /leg/, *bat* /bæt/, *hut* /hʌt/, *clock* /klɒk/, e *book* /bʊk/. As vogais longas são /i:/, /ɜ:/, /ɑ:/, /ɔ:/, /u:/, encontradas, respectivamente, nas palavras *beat* /bi:t/, *bird* /bɜ:d/, *card* /kɑ:d/, *horse* /hɔ:s/, *food* /fu:d/. As vogais longas e breves distinguem-se entre si não apenas quanto à duração, mas também quanto à qualidade vocálica, que pode ser definida como o conjunto de características de uma determinada vogal em relação à altura e posição da língua no trato vocal e a protusão labial.

Além das vogais longas e breves, a variedade britânica RP possui um grande número de ditongos (ROACH, 1991), sons caracterizados por um movimento ou *glide* de um segmento vocálico a outro. Uma vogal que permanece constante, em contrapartida, é classificada como pura. Em relação à duração, os ditongos são semelhantes às vogais longas, com o primeiro segmento produzido com duração e força maiores do que o segundo. Roach (ibid) afirma que um dos erros de pronúncia mais

comuns cometidos por aprendizes de inglês é a produção de uma vogal pura quando um ditongo deveria ser pronunciado. Os ditongos do RP são /ɪə/, /eə/, /ʊə/, /eɪ/, /aɪ/, /ɔɪ/, /əʊ/, /aʊ/, encontrados, respectivamente, nas palavras *near* /nɪə/, *there* /ðeə/, *tour* /tʊə/, *make* /meɪk/, *bike* /baɪk/, *boy* /bɔɪ/, *phone* /fəʊn/, *now* /naʊ/.

Para completar o sistema vocálico do inglês descrito até o presente momento, temos a vogal /ə/, como nas palavras *ago* /ə'gəʊ/ e *computer* /kəm'pjʊ:tə/, comumente chamada de *schwa* e normalmente associada a sílabas fracas. Esse segmento vocálico é o mais produzido por um falante de inglês. Quanto à sua qualidade, a vogal /ə/ é classificada como média e central. É também geralmente descrita como frouxa (*lax*), o que significa dizer que, ao ser produzida, ela não é articulada com muita energia.

2.3.2 As consoantes

Como já mencionado anteriormente, as consoantes são sons produzidos com obstrução da passagem de ar no trato vocal, o que faz com que possam ser classificadas quanto ao local ou ponto da obstrução do ar e pelo modo como o ar é obstruído. Um outro fator normalmente utilizado na classificação das consoantes é a vibração das cordas vocais (SANTOS; SOUZA, 2003).

Santos e Souza (2003) definem ponto de articulação como o lugar onde os articuladores ativos, língua e maxilar inferior, obstruem a passagem de ar que vem dos pulmões, na produção de um som consonantal. Quanto ao ponto de articulação, as consoantes do inglês são normalmente classificadas como (ROACH, 1991; GIEGERICH, 1992; CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996; SANTOS; SOUZA, 2003):

- a) Bilabial – produzida pelo fechamento ou estreitamento do espaço entre os lábios: [b], [p] e [m].
- b) Labiodental – produzida pela obstrução parcial do ar entre o lábio inferior e os dentes superiores: [f] e [v].
- c) Dental – produzida com a ponta da língua contra a parte de trás dos dentes superiores: [θ] e [ð].
- d) Alveolar – produzida com a ponta da língua contra a região alveolar: [n], [t], [d], [s], [z], [r] e [l].

- e) Palato-alveolar – produzida com a lâmina da língua contra a parte anterior do palato duro: [tʃ], [dʒ], [ʃ] e [ʒ].
- f) Palatal – produzida com a lâmina da língua contra o palato duro: [j].
- g) Velar – produzida com o dorso da língua contra o palato mole: [k], [g] e [w].
- h) Glotal – produzida pelo estreitamento da passagem do ar pelas cordas vocais: [h].

Algumas consoantes possuem o mesmo ponto de articulação, mas diferem entre si em relação ao modo como o ar sai, ou seja, o modo de articulação. Quanto ao modo de articulação, as consoantes podem ser classificadas como (ROACH, 1991; CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996; MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001; SANTOS; SOUZA, 2003):

- a) Oclusiva – produzida pelo fechamento total dos articuladores, o que faz com que o ar não possa escapar. O palato mole se encontra levantado para evitar que o ar escape pela cavidade nasal. Quando os articuladores se afastam, o ar sai como numa explosão. As consoantes oclusivas em inglês são: [p], [b], [t], [d], [k] e [g].
- b) Fricativa – produzida por uma aproximação dos articuladores, que estreitam o trato vocal, fazendo com que a corrente de ar ao sair produza fricção. As fricativas em inglês são: [f], [v], [θ], [ð], [s], [z], [ʃ], [ʒ] e [h].
- c) Africada – começa a ser produzida como uma oclusiva e termina como uma fricativa. As africadas em inglês são: [tʃ] e [dʒ].
- d) Nasal – produzida com o fechamento dos articuladores na cavidade oral e o abaixamento do palato mole, o que faz com que o ar escape pela cavidade nasal. Os fonemas consonantais em inglês são [m], [n] e [ŋ].
- e) Lateral – produzida com a obstrução da corrente de ar no centro da parte anterior do trato vocal, o que faz com que o ar escape pelos lados da língua. A consoante lateral em inglês é [l].
- f) Aproximante – produzida sem fricção, fora da área vocálica, devido a um estreitamento menor da cavidade oral que resulta em uma passagem mais aberta à corrente de ar. Na produção de uma aproximante, há uma aproximação dos articuladores mas não há contato entre eles. As aproximantes são [r], [w] e [j].

Uma última classificação que pode ser feita envolvendo as consoantes do inglês, como já mencionado anteriormente, diz respeito à vibração das cordas vocais. Prator e Robinett (1985) classificam um som como vozeado (sonoro) se há vibração das cordas vocais durante a sua produção. Em contrapartida, se um som é produzido sem a vibração das cordas vocais, ele é considerado desvozeado (surdo). As vogais são consideradas todas vozeadas, mas as consoantes podem ser categorizadas como vozeadas ou desvozeadas. As consoantes /p/, /t/, /k/, /f/, /s/, /ʃ/, /tʃ/, /θ/, /h/ normalmente apresentam realizações fonéticas desvozeadas, enquanto que /b/, /d/, /g/, /v/, /z/, /ʒ/, /dʒ/, /ð/, /l/, /r/, /w/, /j/, /m/, /n/, /ŋ/ geralmente se realizam foneticamente como vozeadas. Para fins pedagógicos, a classificação dos sons do inglês quanto ao seu vozeamento é de extrema importância, uma vez que os alunos se beneficiam desse conhecimento a fim de compreender e empregar regras morfofonológicas produtivas da língua inglesa, tais como a pronúncia dos verbos na terceira pessoa do singular do presente simples (apêndice H).

Para o aprendiz, conhecer o sistema fonêmico da língua inglesa se constitui em uma das tarefas mais importantes para a aprendizagem do idioma, tanto no que diz respeito à percepção da língua quanto à produção da mesma. No entanto, ser capaz de discriminar auditivamente e produzir os sons do inglês isoladamente não é suficiente para um domínio satisfatório das habilidades orais, principalmente da habilidade de compreensão oral. Os sons da língua sofrem modificações no fluxo da fala. Essas modificações se devem principalmente ao contexto fonológico no qual um determinado som está inserido. Para ser capaz de decodificar o inglês falado por falantes nativos ou proficientes, é essencial que o aprendiz tenha conhecimento dessas modificações. A seguir faremos uma descrição de alguns dos processos fonológicos mais recorrentes no inglês falado.

2.4 O sistema sonoro da língua inglesa e o ato de ouvir

Ao ouvir a língua inglesa falada, os aprendizes precisam perceber e segmentar o fluxo da fala que está sendo recebido para poder dar sentido ao mesmo. Desse modo, Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) postulam que a habilidade de processar, segmentar e decodificar a fala depende não só do conhecimento lexical e sintático da língua que o aprendiz possui, mas também da sua capacidade de explorar seu conhecimento acerca do sistema sonoro da mesma.

Games e Bond (1980 apud CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996) conduziram um estudo no qual investigaram um *corpus* de 890 erros de percepção cometidos por falantes nativos de inglês em conversas do dia-a-dia. Baseados na análise dos dados, eles propuseram que os ouvintes da língua processam a fala empregando as seguintes estratégias:

- a) concentram-se na acentuação e entoação e constroem um padrão distintivo de sílabas fortes e fracas que possa corresponder ao enunciado ouvido;
- b) concentram-se nas vogais acentuada;
- c) ao segmentar o fluxo da fala, procuram palavras que correspondam às vogais acentuadas e suas consoantes adjacente;
- d) procuram um grupo nominal que seja gramática e semanticamente compatível com o padrão métrico identificado na primeira estratégia e com as palavras, na terceira estratégia.

Essas quatro estratégias, segundo os autores, são utilizadas simultaneamente pelos ouvintes, ao mesmo tempo que eles armazenam o que ouvem na memória de curto prazo, levam em consideração o contexto no qual o enunciado está inserido, e fazem uso de seu conhecimento prévio. Os falantes não nativos da língua, por sua vez, além de ter de lidar com as estratégias acima mencionadas, também têm de superar outros obstáculos, tais como, falta de conhecimento lingüístico (lexical, gramatical, dentre outros) e cultural, falta de conhecimento sobre o sistema sonoro do idioma, e a transferência de regras e características do sistema sonoro de sua L1 para o da L2 (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996). Esses obstáculos podem afetar de modo negativo sua percepção da língua falada, não somente a nível de palavras, mas também, e, principalmente, a nível de frases e orações.

Voss (1979) e Griffiths (1991), citados por Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996), conduziram estudos junto a falantes não nativos de inglês menos proficientes, e concluíram que até o fenômeno da hesitação produzido por falantes nativos, tais como *uh* e *hmm* pode ser interpretado como palavras. Esses resultados sugerem que a habilidade do aprendiz em desempenhar os seguintes processos é de fundamental importância na decodificação da fala do falante nativo:

- a) discernir as unidades entoacionais;
- b) reconhecer os elementos acentuados;
- c) interpretar os elementos não acentuados;
- d) determinar as formas não reduzidas que subjazem a fala reduzida.

Para obter um desempenho satisfatório na compreensão do inglês falado, portanto, o aprendiz tem que ser informado sobre as características mais marcantes e importantes do fluxo da fala do idioma ainda no início da aprendizagem. Acreditamos que no ensino de línguas estrangeiras, em um contexto formal de aprendizagem, há questões relativas à fala que necessitam ser explicitadas, assim como ocorre em relação à gramática. Tal empreitada pode ser viabilizada por meio de intervenção pedagógica, como a que estamos propondo no presente trabalho, desde que o professor esteja preparado e disposto para intervir. A seguir, descreveremos como a literatura da área caracteriza o ritmo da língua inglesa.

2.4.1 O ritmo do inglês

O inglês é considerado uma língua acentual, o que significa dizer que as unidades que marcam a melodia da fala são os acentos (CRISTÓFARO-SILVA, 2005). O acento vocábulo e o acento frasal se combinam para criar o ritmo de um enunciado na língua. Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) definem o ritmo do inglês como uma cadência regular que se move de uma sílaba acentuada³ a outra, não importando a quantidade de sílabas não acentuadas entre elas.

A diferença entre sílabas acentuadas e não acentuadas é maior em inglês do que na maioria das outras línguas, o que, em outras palavras, quer dizer que as sílabas mais importantes são mais proeminentes e as que não têm importância são menos

³ Cristófaró-Silva (2005) define sílaba acentuada como a mais proeminente em uma determinada palavra. Alguns autores (e.g., PRATOR; ROBINETT, 1985) também se referem às sílabas acentuadas como fortes, e às não acentuadas, como fracas.

proeminentes em inglês do que em outras línguas do mundo. Por conseguinte, o acento é fator crucial para a pronúncia de uma palavra na língua inglesa, e a localização do mesmo deve ser sempre ensinado juntamente com a aprendizagem do léxico (PRATOR; ROBINETT, 1985). O mesmo princípio é válido para a acentuação além do nível da palavra. Na fala corrente em inglês algumas palavras tendem a receber acento, enquanto outras, não. As palavras que comumente recebem acento são denominadas palavras de conteúdo (*content words*), ou seja, palavras que têm uma carga informacional. Aquelas que normalmente não recebem acento, a não ser que o falante deseje enfatizá-las por algum motivo ou se aparecerem em posição final de um enunciado, são denominadas palavras de função (*function words*), isto é, palavras responsáveis pela relações gramaticais em uma oração (PRATOR; ROBINETT, 1985; CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996). De acordo com Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996), são consideradas palavras de conteúdo e de função as seguintes classes de palavras:

QUADRO 1 – Palavras de conteúdo e de função em inglês

Palavras de Conteúdo	Palavras de Função
Substantivos	Artigos
Verbos principais	Verbos auxiliares
Adjetivos	Pronomes pessoais
Pronomes possessivos	Adjetivos possessivos
Pronomes demonstrativos	Adjetivos demonstrativos
Palavras interrogativas (<i>who, etc</i>)	Preposições
Not/contrações negativas (<i>don't, can't, etc</i>)	Conjunções
Advérbios	
Partículas adverbiais (como em <i>take off, go away, etc</i>)	

Segundo Prator e Robinett (1985), quanto maior o número de sílabas não acentuadas entre uma acentuada e outra, mais rápido e indistintamente as não acentuadas tendem a ser pronunciadas. Em outras palavras, a natureza acentual do inglês faz com que a duração de um enunciado dependa não do número de sílabas que ele possua, mas do número de sílabas que são acentuadas (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996). Por exemplo, de acordo com as autoras (p. 152), um falante nativo da língua inglesa levará aproximadamente o mesmo tempo para enunciar as seguintes orações⁴:

- CATS CHASE MICE.
- The CATS have CHASED MICE.
- The CATS will CHASE the MICE.
- The CATS have been CHASing the MICE.
- The CATS could have been CHASing the MICE.

De modo geral, o aprendiz de inglês como L2 apresenta considerável dificuldade para empregar o ritmo da língua e entender enunciados de falantes nativos, principalmente no início da aprendizagem. Uma forte tendência é a de que o aprendiz acentue as sílabas de um dado enunciado de modo igualitário, não conseguindo acentuar suficientemente as sílabas tônicas das palavras que normalmente recebem acento (palavras de conteúdo), nem reduzir suficientemente as sílabas átonas. Por exemplo, o aprendiz tenderia a pronunciar e acentuar todas as palavras das orações acima de modo semelhante.

Além de ter dificuldades em produzir um ritmo adequado, o falante não nativo menos proficiente enfrenta grandes problemas na decodificação do fluxo da fala. Acreditamos, portanto, ser de fundamental importância a instrução explícita sobre essa, e outras características, da língua inglesa, desde o início da aprendizagem, na tentativa de otimizar o desenvolvimento das habilidades orais do aprendiz e facilitar seu engajamento, inicialmente, em atividades de escuta e conversação em sala de aula, e, posteriormente, em interações reais com outros falantes da LA, nativos ou não.

Um outro aspecto que merece bastante atenção e treinamento, e que está intimamente relacionado ao ritmo da língua, é a forte tendência que falantes nativos e proficientes do inglês possuem de reduzir as vogais da maioria das palavras de função que contêm apenas uma sílaba. Esse aspecto será abordado no item seguinte.

2.4.2 As formas reduzidas

Segundo Prator e Robinett (1985), as dez palavras mais freqüentemente usadas na língua inglesa pertencem ao grupo de palavras de função que contêm uma sílaba, a saber: *the, of, and, to, a, in, that, it, is, e I*. Comumente, várias delas são pronunciadas erroneamente por aprendizes da língua. Os autores argumentam, então, que há uma

⁴ As sílabas acentuadas estão destacadas com letras maiúsculas.

grande probabilidade de que a forma mais eficaz e mais fácil do aprendiz melhorar seu inglês seria aprender a pronuncia-las de modo natural.

O padrão rítmico do inglês, o qual, como já mencionado anteriormente, consiste da alternância entre sílabas fortes e fracas, é fortemente influenciado por um fenômeno denominado de redução vocálica ou centralização da vogal. As vogais não acentuadas no inglês são normalmente produzidas como [ə], [ɪ] ou [ʊ] (PRATOR; ROBINETT, 1985). Dentre esses sons, o primeiro deles, por ser o mais neutro (central), é o mais freqüente.

Do mesmo modo que a vogal das sílabas fracas em palavras contendo mais de uma sílaba é reduzida, as vogais de palavras de função que contêm apenas uma sílaba também é. Nesse sentido, diferentemente do que é ensinado em muitas aulas para aprendizes iniciantes, o artigo indefinido 'a' é normalmente pronunciado [ə] e não [eɪ], como em *in a car*. Há, portanto, duas pronúncias distintas, uma forma fraca e uma forma acentuada, tanto

dessa como de outras palavras com as mesmas características. Prator e Robinett (1985, p. 35) fornecem uma lista parcial dessas palavras, onde podemos encontrar os seguintes exemplos:

QUADRO 2 – Formas fortes e fracas de palavras monossilábicas de função

Palavra	Forma forte	Forma fraca
<i>an</i>	/æn/	/ən/
<i>are</i>	/ɑ:r/	/ər/
<i>can</i>	/kæn/	/kən/
<i>have</i>	/hæv/	/əv/
<i>or</i>	/ɔ:r/	/ər/

A não utilização e/ou não percepção de modo satisfatório desse traço da língua pode ter implicações a nível semântico. Por exemplo, se um falante pouco proficiente produzir *can* como [kæn] ao invés de [kən] em um enunciado afirmativo, este será interpretado como sendo negativo por um ouvinte proficiente, o que poderá causar falhas na comunicação. Portanto, o aprendiz precisa estar suficientemente informado de como certas alterações na sua produção e/ou falhas na sua percepção podem levar a uma ruptura no entendimento em interações orais.

No item a seguir, faremos uma breve descrição de outros fenômenos que ocorrem na língua inglesa falada, e que consideramos, também, de importância na aprendizagem do idioma.

2.4.3 O fluxo da fala corrente

Conforme Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996), até na mais simples das aulas de inglês, não se pode ignorar as mudanças de pronúncia que ocorrem dentro de uma palavra bem como entre palavras, devido ao contexto fonológico no qual estão inseridas. Ou seja, essas variações devem-se ao fato de que, na fala, a articulação de segmentos individuais é quase sempre influenciada pela articulação de segmentos adjacentes, frequentemente até o ponto de haver considerável superposição de atividades articulatórias. Como consequência, o modo ideal de se articular um determinado som está sujeito à modificação no fluir da fala (CLARK; YALLOP, 1990). Alguns dos processos que ocorrem no fluxo da língua falada serão apresentados a seguir.

2.4.3.1 *Ligação*

Segundo Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996), a habilidade de falar a língua inglesa de forma contínua, bem como enunciar palavras ou sílabas apropriadamente conectadas, pressupõe o uso de ligação, que pode ser definido como a conexão entre o som final de uma palavra ou sílaba e o som inicial da próxima. A frequência da ocorrência desse processo na produção oral de um falante nativo varia de acordo com inúmeros fatores, tais como, a informalidade da situação, a taxa de elocução, e também o perfil individual da fala do usuário. Isso significa dizer, que não se pode prever de modo preciso com que frequência haverá ligação. No entanto, conforme as autoras (ibid: p. 158-159), há cinco contextos nos quais o processo de ligação geralmente ocorre:

a) Ligação com /j/ ou /w/ ocorre quando uma palavra ou sílaba termina em uma vogal tensa⁵ ou em um ditongo e a próxima palavra ou sílaba começa com uma vogal.

⁵ Conforme Cristófaros-Silva (2005, p. 6), “uma vogal tensa é produzida com maior esforço muscular, com o movimento mais preciso no trato vocal, com uma duração maior e com uma pressão subglotal maior.”

Ligação com a aproximante /j/ normalmente ocorre nos seguintes contextos: /i:/ + V (e.g., *be* ^{/j/} *able*); /eɪ/ + V (e.g., *say* ^{/j/} *it*); /aɪ/ + V (e.g., *my* ^{/j/} *own*); e /ɔɪ/ + V (e.g., *toy* ^{/j/} *airplane*). Ligação envolvendo a aproximante /w/ pode ser encontrada nos seguintes contextos: /u:/ + V (e.g., *blue* ^{/w/} *ink*); /əʊ/ + V (e.g., *no* ^{/w/} *art*); e /aʊ/ + V (e.g., *how* ^{/w/} *is it*).

b) Quando uma palavra ou sílaba termina em uma única consoante⁶ e é seguida por uma palavra ou sílaba que começa com uma vogal, a consoante é frequentemente produzida intervocalicamente como se pertencesse às duas sílabas. Por exemplo, *black and white*, e *live in*.

c) Quando uma palavra ou sílaba terminada em um encontro consonantal (*consonant cluster*) é seguida por uma sílaba que começa com uma vogal, a consoante final do encontro consonantal é normalmente pronunciada como parte da sílaba seguinte. Por exemplo, *call**ed* *on*, e *left**t* *arm*.

d) Quando duas consoantes idênticas ocorrem juntas como resultado da justaposição de duas palavras, a consoante é articulada uma única vez de modo mais alongado. Por exemplo, *want* ^[t:] *to*, e *gas* ^[s:] *station*.

e) Quando uma consoante oclusiva é seguida por outra oclusiva ou por uma africada, a primeira não é liberada (*released*), o que facilita a ligação. Por exemplo, *pet* ^[t°k] *cat*, *soap* ^[p°d] *dish*, e *big* ^[g°t] *church*.

2.4.3.2 Assimilação

Durante o processo de assimilação, o qual é considerado um aspecto universal da língua falada, um determinado som assume características de um som adjacente. Em inglês esse processo ocorre tanto intrasilabicamente como entre palavras (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996). Existem três tipos de assimilação:

⁶ Ao falarmos de consoante e vogal estamos nos referindo aos sons, e não às letras do alfabeto.

➤ Assimilação progressiva

Esse tipo de assimilação ocorre quando um dado som tem efeito sobre o som que o segue. São exemplos desse tipo de assimilação a pronúncia do plural regular de substantivos (/s/ ou /z/) e do passado dos verbos regulares (/t/ ou /d/), onde o vozeamento/desvozeamento do último som da palavra condiciona a pronúncia do sufixo. Por exemplo, o último som do substantivo *cat* é desvozeado, logo sua forma plural *cats* será pronunciada como [kæts] e não [kætz], já que [s] também é desvozeado, e [z] é vozeado. Do mesmo modo, o passado do verbo regular *live* será pronunciado como [lɪvd] e não como [lɪvt], uma vez que o último som do infinitivo é [v], o qual é vozeado.

➤ Assimilação regressiva ou antecipatória

Na assimilação regressiva, um determinado som sofre influência do som que o segue, assumindo suas características. Há vários exemplos desse tipo de assimilação, os quais freqüentemente envolvem mudança no ponto de articulação ou no vozeamento. Dentre esses, podemos citar:

- Os modais *have to* e *has to*, ao expressarem obrigação: *have* /hæv/ + *to* /tu:/ → [hæftə], *has* /hæz/ + *to* /tu:/ → [hæstə]. Nesses exemplos, o som desvozeado [t] de *to* influencia os sons vozeados [v] e [z] que o antecedem, fazendo com que eles se tornem os desvozeados [f] e [s], respectivamente.
- A seqüência de sibilantes /s/ ou /z/ + /ʃ/, onde os dois primeiros são condicionados pelo último, tornando-se idênticos a ele: *horse* ^[ʃ:] ***shoe***, e *his* ^[ʃ:] ***shirt***.
- As oclusivas /t/ ou /d/ em posição final podem ser condicionadas pelas, também, oclusivas /p, k/ ou /b, g/, respectivamente, em posição inicial: *bad* ^[b:] ***boy***, e *pet* ^[k:] ***cat***.
- As consoantes nasais em posição final, principalmente /n/, podem ajustar seu ponto de articulação de acordo com o ponto de articulação da consoante seguinte: *on* ^[m] ***Monday***, e *in* ^[ŋ] ***case***.

➤ Assimilação recíproca (*coalescent*)

Na ocorrência desse tipo de assimilação, o primeiro e o segundo sons em uma determinada seqüência juntam-se e mutuamente condicionam a criação de um terceiro som, que apresenta características dos dois sons originais. Esse processo ocorre mais comumente quando consoantes alveolares em posição final ou uma seqüência de consoantes alveolares em posição final são seguidas pela palatal /j/ em posição inicial, tornando-se, respectivamente, fricativas e africadas palatais. Alguns exemplos são: /s/ + /j/ → [ʃ], e.g., this year; /z/ + /j/ → [ʒ], e.g., is your; /d/ + /j/ → [dʒ], e.g., did you; e /ts/ + /j/ → [tʃ], e.g., hates you.

De maneira semelhante ao processo de ligação, a assimilação ocorre dependendo de vários fatores, como os mencionados anteriormente, a informalidade da situação, a taxa de elocução, e o estilo do falante.

2.4.3.3 Elisão

Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) definem elisão como o processo no qual sons desaparecem ou não são claramente articulados em certos contextos fonológicos. Segundo as autoras, esse é um processo bastante produtivo na língua inglesa, apesar de muitos falantes nativos do idioma não conseguirem especificar de modo consciente onde ele ocorre. Em alguns casos nos quais há a ocorrência de elisão, mais especificamente nas formas contratas dos verbos auxiliares com *not*, esse fenômeno é representado ortograficamente, como, por exemplo, em *isn't* e *didn't*. Alguns dos contextos mais propícios para a ocorrência desse processo são:

- a) A perda do /t/ quando a seqüência /nt/ aparece entre duas vogais ou antes de um [l] silábico⁷, e.g., *cen(t)er*, e *gen(t)le*.

⁷ Segundo Prator e Robinett (1985), uma consoante silábica forma uma sílaba sem o acompanhamento de uma vogal. Consoantes silábicas ocorrem quando uma sílaba termina em /t/, /d/, ou /n/, sendo seguida por uma sílaba não acentuada contendo /l/ ou /n/, como nas palavras *little*, *sudden* e *wouldn't*. Os autores afirmam que os aprendizes de inglês como L2 têm bastante dificuldade para produzir as consoantes silábicas do idioma. Vale ressaltar, que não há consoantes silábicas no português.

- b) A perda do /t/ ou /d/ quando esses ocorrem em uma seqüência de três consoantes, e.g., *exac(t)ly*, *san(d)wich*, *han(d)some*, e *res(t)less*.
- c) Apagamento do /t/ ou /d/ em posição final de palavra, em um encontro consonantal, quando a palavra seguinte começa com uma consoante⁸, e.g., *wil(d) bear*, *fin(d) me*, e *las(t) Saturday*.
- d) Perda de uma vogal átona, geralmente /ə/ ou /ɪ/, em uma sílaba intermediária, quando esta é seguida pela sílaba tônica da palavra, e.g., *choc(o)late*, *ev(e)ry*, e *hist(o)ry*.
- e) Perda do /v/ final na preposição *of* antes de palavras iniciadas por consoante, e.g., *cup of coffee*, e *waste of time*. Como a preposição *of* é uma palavra de função monossilábica, ela tende a ser reduzida, como mencionado no item 4.4.2, passando, então, a ser produzida como /ə/ nesse contexto específico.
- f) Perda do /h/ ou /ð/ no início de formas pronominais, e.g., *like (h)er*, *tell (h)im*, e *give (th)em*.

2.4.3.4 Epêntese

A epêntese é a inserção de um segmento vocálico ou consonantal dentro de uma seqüência de segmentos já existentes. As formas mais comuns de epêntese na língua inglesa ocorrem em determinadas seqüências morfofonológicas tais como o plural regular dos substantivos e as terminações do passado dos verbos regulares. Nesses dois casos, há uma inserção de [ə] ou [ɪ] com a finalidade de evitar uma seqüência de sibilantes⁹ ou oclusivas alveolares:

- a) Substantivos de plural regular, cuja forma singular termina em um dos seguintes sons /s, z, ʃ, ʒ, tʃ, dʒ/, têm o sufixo do plural pronunciado [əz] ou [ɪz], e.g., *case* [keɪs] → *cases* [ˈkeɪsəz] ou [ˈkeɪsɪz].

⁸ Há duas exceções para essa regra (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996). A primeira, quando a palavra seguinte inicia por /w, h, j, r/. A segunda, quando os encontros consonantais forem /nt, lt, rt, rd/.

⁹ Crystal (1985, p. 236) define sibilante como “uma fricativa produzida por um obstáculo estreito, em forma de sulco, entre a ponta da língua e a parte superior do alvéolo. As sibilantes, como [s] e [ʃ], têm uma característica sibilante de alta freqüência.”

- b) Verbos regulares, cujo infinitivo termina em /t/ ou /d/, têm o sufixo do passado (-ed) pronunciado [əd] ou [ɪd], e.g., need [ni:d] → ['ni:dəd] ou ['ni:dɪd].

Ter consciência sobre as formas de ajustes que ocorrem no fluxo da fala, principalmente os quatro processos mencionados na seção 2.4.3 desse trabalho, é de grande importância para que o ouvinte seja capaz de processar o *input* oral ao qual é exposto. Os aprendizes de língua inglesa, especialmente no início do processo de aprendizagem, geralmente esperam ouvir cada palavra de um enunciado sendo pronunciada de forma clara, como se estivessem isoladas.

Acreditamos, por conseguinte, que conscientizar o aprendiz de língua estrangeira sobre os aspectos que caracterizam o sistema sonoro e a fala do idioma é imprescindível para a formação de ouvintes inteligíveis na língua. O ensino explícito da fonologia pode ser uma ferramenta pedagógica muito eficaz para alcançar tal objetivo.

Na seção que se segue, faremos algumas considerações complementares sobre a habilidade de compreensão oral.

2.5 Compreensão oral: os processamentos ascendente e descendente

A compreensão oral é vista como um processo ativo e complexo em que o significado é construído a partir da informação ouvida, durante o qual ocorrem análises complexas e estratégicas de processamento que auxiliam na detecção ou inferência de significados e no estabelecimento de uma relação entre a informação e o conhecimento existente (O'MALLEY; CHAMOT, 1990 apud POLACZEK, 2003, p. 5).

Nas pesquisas realizadas atualmente na área de ensino de línguas, há um consenso generalizado de que a compreensão oral exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem, e que ao darmos uma ênfase maior a essa habilidade desde o início faz com que a aprendizagem da língua se efetive de modo mais natural e mais eficiente (VANDERGRIFT, 1999).

Um outro aspecto levado em consideração é a utilidade prática da compreensão oral. Segundo Vandergrift, pesquisas têm demonstrado que os adultos passam 40-50% do tempo de uma interação comunicacional ouvindo, 25-30% falando, 11-16% lendo, e cerca de 9% escrevendo. Em termos práticos, os aprendizes de uma L2 farão um uso

muito maior da habilidade de compreensão do que de qualquer outra. Trabalhar compreensão oral na aula de língua estrangeira é, portanto, imperativo.

Dois processos distintos, mas complementares, estão envolvidos em todo e qualquer ato de compreensão oral, o processamento ascendente, ou *bottom-up*, e o processamento descendente, ou *top-down* (RICHARDS, 1990; NORRIS, 1995).

Segundo Norris (1995), o processamento ascendente consiste na decodificação dos sons de uma língua em palavras, orações, sentenças, associado ao uso do conhecimento de regras gramaticais e sintáticas para interpretar o sentido de um enunciado. As atividades de origem ascendente normalmente desempenhadas por um ouvinte, durante um ato de escuta, incluem as seguintes tarefas (CLARK; CLARK, 1997 apud RICHARDS, 1990, p.51):

- a) apreensão do *input* oral e retenção de uma representação fonológica do mesmo na memória de curto prazo;
- b) organização da representação fonológica em constituintes, e identificação de seus conteúdos e funções;
- c) construção das proposições subjacentes aos constituintes da representação fonológica, de modo contínuo e hierárquico;
- d) identificação das proposições de um constituinte, eventual apagamento da representação fonológica armazenada na memória, e retenção do significado.

Para que o ouvinte seja capaz de realizar as tarefas acima mencionadas, Richards (1983 apud NORRIS, 1995, p. 47) propõe uma lista das várias micro-habilidades que devem ser desenvolvidas, a nível do processamento ascendente, a saber:

- a) discriminar entre os sons distintivos da língua;
- b) reconhecer os padrões de acentuação vocabular;
- c) reconhecer a estrutura rítmica do inglês;
- d) reconhecer as funções de acentuação e entoação do idioma na sinalização da estrutura informativa dos enunciados;
- e) identificar palavras em posições acentuadas e não acentuadas;
- f) reconhecer as formas reduzidas das palavras;
- g) distinguir os limites entre as palavras;
- h) reconhecer a função gramatical dos grupos nominais;
- i) reconhecer os padrões de ordem de palavras mais comuns.

Norris (1995) defende que desenvolver as habilidades do aprendiz de língua inglesa, principalmente o aluno iniciante, no que tange ao processamento ascendente é de grande importância, afirmando que, antes de serem capazes de começar a incorporar as habilidades do processamento descendente, os aprendizes de inglês como L2 devem ser capazes de desenvolver as micro-habilidades acima mencionadas. Essas micro-habilidades podem, a nosso ver, ser desenvolvidas a partir de instrução explícita sobre o funcionamento fonológico do idioma nos estágios iniciais da aprendizagem.

O processamento descendente, por outro lado, consiste na utilização do conhecimento de mundo, do conhecimento prévio sobre a situação, do conhecimento sobre o contexto e o tópico do enunciado, que o ouvinte possui, e que viabiliza a antecipação, previsão, inferência e, por fim, a compreensão da mensagem (NORRIS, 1995). O processamento descendente, de acordo com Lund (1991 apud ALMEIDA FILHO; EL DASH, 2002), exige uma confirmação do processamento ascendente para se efetivar.

Richards (1990) postula que uma compreensão oral fluente e eficiente depende tanto do uso do processamento ascendente como do uso do processamento descendente. Segundo o autor, o tipo de processamento que terá maior saliência em um dado ato de escuta será, em grande parte, determinado por, basicamente, três fatores, quais sejam, o grau de familiaridade que o ouvinte tem com o tópico do discurso, o tipo de conhecimento prévio que ele possui e que pode ser aplicado na tarefa, e seus objetivos.

Na sala de aula de língua estrangeira, os objetivos dos alunos, no que diz respeito à compreensão oral, se distanciam dos objetivos de um falante em interações comunicacionais do dia-a-dia. Podemos dizer, tomando por base nossa prática pedagógica, que os objetivos dos aprendizes se encontram centrados, basicamente, nas tarefas de:

- a) entender as explicações e instruções dadas pelo professor;
- b) desempenhar as tarefas de escuta propostas pelo livro didático, nas quais, geralmente, ouvem um diálogo ou passagem, gravados em um CD ou fita cassete, e têm que responder a questões de variadas formas, tais como, de múltipla escolha, pergunta e resposta, verdadeiro ou falso, dentre outras;
- c) interagir com colegas e com o professor na prática oral da gramática, do vocabulário e das funções estudadas.

No item a seguir, teceremos outros comentários acerca do contexto de aprendizagem formal da língua estrangeira e a habilidade de compreensão.

2.5.1 Compreensão oral em língua estrangeira: o contexto de aprendizagem

A compreensão da língua oral, no que diz respeito à língua materna, se desenvolve de maneira informal, pelas interações sociais das quais participam os indivíduos de uma determinada comunidade de fala. Por outro lado, na aquisição de uma língua estrangeira, em um contexto de aprendizagem formal, essa compreensão geralmente se desenvolve a partir de instrução, principalmente em estágios iniciais da aprendizagem (ALMEIDA FILHO; EL DASH, 2002). Nesse segundo caso, o aprendiz é, na maioria das vezes, desprovido de importante *input* lingüístico a partir de fontes não pedagógicas, limitando-se a ouvir a língua em estudo, primordialmente, por meio da fala do professor e a partir dos CDs que acompanham o material didático adotado.

Keys (2000) afirma que, de modo geral, acredita-se que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira em um ambiente onde ela é cultural e socialmente utilizada levará a um aprendizado mais rápido com uma base mais sólida. Acredita-se também que o desenvolvimento das habilidades fonológicas acontecerá de modo mais preciso em tal contexto, como se a fonologia da língua alvo fosse espontaneamente assimilada no subconsciente do aprendiz.

No contexto da sala de aula de língua estrangeira, os alunos são expostos, na maior parte do tempo, ao inglês falado pelo professor. No Brasil, na maioria dos casos, o professor não é um falante nativo do idioma e comunga da língua materna dos aprendizes. Nos estágios mais iniciais do processo de ensino-aprendizagem, o inglês que o professor fala é freqüentemente mais lento e melhor articulado do que o inglês falado por falantes nativos ou altamente proficientes. Essa modificação do *input* lingüístico acontece tanto de forma inconsciente como deliberada, com o intuito de facilitar a compreensão do que está sendo dito.

A partir de uma perspectiva sócio-interacionista, Michael Long (1985) e Krashen (1982), citados por Lightbown e Spada (1997), afirmam que, no tocante à aquisição de uma segunda língua, *input* lingüístico compreensível é necessário e crucial para a aquisição da LA. Nesse sentido, um elemento considerado de grande importância no processo de aquisição de uma língua é o *input* modificado ao qual os aprendizes são expostos. Long (1985 apud LIGHTBOWN; SPADA, 1997) afirma ainda que não há

casos documentados de aprendizes iniciantes, que ao interagirem com falantes nativos da mesma, em situações naturais de aquisição de uma L2, não tenham recebido *input* lingüístico modificado durante interações comunicacionais, situação que, a nosso ver, também se aplica a contextos formais de aprendizagem de uma LE. Portanto é mais do que natural que o professor de inglês, ao trabalhar com alunos iniciantes, modifique seu jeito de falar para que possa ser melhor compreendido. Nesse sentido, ele tende a falar mais devagar, utilizar sentenças e vocabulário mais simples, fazer uso de freqüente repetição, e parafrasear.

No entanto, uma das implicações dessa tendência é que o aprendiz normalmente apresenta grande dificuldade em compreender o que está sendo dito ao se deparar com uma situação na qual falantes nativos estão conversando entre si, principalmente, se o acesso à interação se der apenas por meio do material de áudio, em discursos não colaborativos, as quais, segundo Rost (1990), se caracterizam por situações de uso da linguagem em que o ouvinte não pode interagir com o falante. Polaczek (2003) conduziu um estudo de caso com alunos brasileiros de um curso de línguas com o objetivo de entender quais os fatores envolvidos na atividade de compreensão oral em inglês a partir de gravações em CDs. Os dados foram analisados a partir de duas fontes: as respostas dadas pelos alunos em um questionário aplicado após a realização das tarefas de compreensão oral, e os registros escritos feitos pelos alunos, durante as tarefas, acerca do conteúdo sendo ouvido. A autora afirma que os alunos atribuíam sua dificuldade em entender o conteúdo das gravações, principalmente, a fatores fonéticos, como a taxa de elocução e reduções na fala. Os alunos relataram apresentar um certo “estranhamento” (grifos da autora) em relação a aspectos característicos da língua inglesa falada, e afirmaram sentir uma necessidade de aprendê-los mais formalmente. A autora concluiu, então, a partir desse dado, que as respostas dadas pelos alunos indicavam uma necessidade de se considerar aspectos relacionados à pronúncia do inglês para o desenvolvimento da compreensão oral.

Nesse sentido, Oxenden, Latham-Koenig e Seligson (2004) afirmam que, para muitos alunos, compreender a língua inglesa falada é uma das habilidades mais difíceis de aprender e desenvolver. Os aprendizes geralmente consideram os *input* orais muito rápidos e as tarefas que têm que desempenhar, muito difíceis. Para alunos iniciantes, de modo particular, tal dificuldade pode ser muito desmotivante. Os autores sugerem, então, que trabalhar com a instrução de pronúncia pode ajudá-los a se acostumar com o fluxo da fala de falantes nativos de inglês, e a melhor decodificá-la. Essa sugestão se

encontra em perfeita sintonia com o cerne da presente pesquisa, qual seja, fazer com os alunos tenham consciência do sistema fonêmico do inglês e de seu funcionamento no fluxo da fala para que possam se tornar melhores ouvintes na LE, uma vez que, segundo Rost (1990) a simples exposição à língua falada não é suficiente, por si só, para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. Nesse sentido, cabe ao professor fornecer aos alunos uma orientação apropriada, tanto em termos de seleção de materiais como de estratégias e objetivos. Dentre essas estratégias e objetivos, defendemos a importância do ensino da fonologia do inglês na promoção da otimização da compreensão oral.

A seguir apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados para a execução do presente estudo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo trata dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e aborda os seguintes tópicos: natureza da pesquisa, contexto de aplicação, sujeitos participantes, etapas e instrumentos de coleta de dados e metodologia empregada na análise de dados.

3.1 Natureza da pesquisa

A partir de uma visão sócio-interacionista, a construção do conhecimento é um processo para o qual colaboram aqueles envolvidos em um determinado contexto de interação. Partilhando dessa perspectiva, acreditamos que as respostas aos questionamentos e dificuldades encontrados na prática pedagógica devem ser descobertas na sala de aula, com o apoio de teorias de outros pesquisadores, mas sempre buscando gerar conhecimento sobre o quê de fato acontece no contexto pedagógico em questão. Conforme Vygotsky (1978 apud MOITA LOPES, 1996), o conhecimento é uma construção social, e a educação é um processo essencialmente cultural e social, no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto.

Tomando este princípio por base, esse trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação, de base interpretativista e de caráter descritivo, uma vez que o estudo foi conduzido no mesmo contexto da nossa prática pedagógica, realizando uma análise de uma parte dessa realidade de ensino. A pesquisa adotou um desenho experimental, que se justifica pelo fato de se pretender trabalhar com um grupo experimental e um grupo controle, bem como com a manipulação de uma variável independente, o ensino de aspectos segmentais e suprasegmentais da fonologia da língua inglesa. A variável dependente, a habilidade de compreensão oral da língua alvo, foi medida de acordo com os escores obtidos nos testes de compreensão oral que foram aplicados durante a realização do trabalho. A pesquisa foi realizada longitudinalmente pelo período de um semestre letivo somente, devido ao grande índice de evasão de sujeitos das turmas de aplicação da pesquisa entre um semestre e outro.

3.2 O contexto de aplicação da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada na Casa de Cultura Britânica (CCB) da Universidade Federal do Ceará (UFC). A CCB, juntamente com as outras cinco casas de cultura estrangeira, faz parte de um programa de extensão da UFC, que foi inicialmente criado com o intuito de servir como colégio de aplicação da disciplina de Prática de Ensino do curso de Letras da UFC. Atualmente, a CCB tem aproximadamente dois mil alunos matriculados, e é amplamente conhecida por oferecer um curso de boa qualidade e de baixo custo. Além do curso básico de língua inglesa, são também ofertados cursos de inglês instrumental e os cursos classificados como avançados, dentre os quais se encontram aqueles que visam preparar o aluno para os exames de proficiência em língua inglesa da Universidade de Cambridge.

O ingresso no curso básico da Casa de Cultura Britânica pode ser realizado de duas maneiras: via teste de admissão, um exame de língua portuguesa e conhecimentos gerais que seleciona para o primeiro semestre do curso candidatos que, teoricamente, não têm conhecimento da língua inglesa; ou via teste de nível, um exame em língua inglesa que seleciona para os semestres II a VI candidatos que já têm algum conhecimento da língua, conforme seu nível de domínio do idioma. Para participar da seleção, os candidatos devem, no mínimo, ter o ensino fundamental completo. O curso básico de língua inglesa da CCB consiste de sete semestres letivos, de 60h/a cada. As aulas, em sua grande maioria, têm duração de 50 minutos e são ministradas de segunda à quinta-feira. Há, também, algumas turmas em que as aulas são geminadas com frequência semanal de dois dias, segundas e quartas ou terças e quintas.

3.2.1 O material didático

No curso básico de língua inglesa da CCB, são utilizados os três primeiros livros da série *New English File*, produzida pela *Oxford University Press*. Nos semestres I, II e III, é adotado o volume 1 da série (*New English File 1*); nos semestres IV e V, o volume 2 (*New English File 2*), e nos semestres VI e VII, o terceiro volume (*New English File Intermediate*). Cada nível da série é composto pelo manual do professor, o livro do aluno e o caderno de atividades. Este último é acompanhado de um *CD-Rom*, cujo propósito é revisar a gramática, o vocabulário e a pronúncia dos itens ensinados em cada lição. Para cada lição do livro do aluno, há, no manual do professor, instruções de

como trabalhar e o que trabalhar em cada exercício. Há também uma lição correspondente no caderno de atividades com exercícios extras, que reforçam a prática dos itens ensinados, tanto em aspectos gramaticais como comunicativos.

O primeiro volume é destinado a alunos iniciantes e se encontra dividido em nove unidades. Cada unidade, por sua vez, é constituída de sete partes, com exceção da última que apresenta somente cinco. As partes integrantes são classificadas como *File A*, *File B*, *File C*, *File D*, *Practical English*, *Writing* e *Revise & Check*. Como na maioria dos materiais didáticos utilizados no ensino de uma LE, a série *New English File* organiza as lições em torno de tópicos gramaticais, o que na prática significa dizer que o vocabulário apresentado, os exercícios orais e escritos propostos têm a função primeira de promover a prática das estruturas gramaticais sendo estudadas.

De acordo com os autores, o material adota como princípio norteador a crença de que o aprendiz, acima de tudo, deseja aprender a língua inglesa com o intuito de se comunicar (OXENDEN; LATHAM-KOENIG; SELIGSON, 2004). Portanto, o objetivo maior do mesmo é fazer com que os alunos falem. Nesse sentido, os autores acreditam que, para que tal objetivo realmente se efetive, a gramática, o léxico e a pronúncia da língua inglesa devem ser trabalhados de forma integrada e devem receber um tratamento igualitário no que se refere à importância que ocupam no ensino-aprendizagem da língua (ibid, p. 8). Os princípios utilizados no desenho do material encontram-se fundamentados, primordialmente, na abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de línguas, cuja premissa norteadora é a função comunicativa da linguagem, apesar do fato da seleção e do seqüenciamento do conteúdo, como mencionado anteriormente, serem feitos a partir do nível de complexidade das estruturas gramaticais.

3.2.2 O ensino de pronúncia

A série adotada no curso básico da CCB tem como parte integrante do conteúdo programático o ensino de pronúncia desde o início do curso. Os primeiros exercícios que abordam esse aspecto da língua se propõem a apresentar os sons da língua inglesa por meio de símbolos fonêmicos. O alfabeto fonêmico utilizado no material se encontra disposto em uma seção denominada *Sound Bank*, em dois quadros – um com os sons vocálicos e o outro com os sons consonantais – no final do livro aluno (ver ANEXO A). O alfabeto fonêmico utilizado na série segue, parcialmente, as convenções do Alfabeto Fonético Internacional, tendo como foco a variedade britânica *R.P.* (*Received*

Pronunciation). Na apresentação do material, cada símbolo está associado a uma figura que representa uma palavra contendo o som pretendido. Por exemplo, os fonemas /ɪ/, /i:/ e /æ/¹⁰ são representados, respectivamente, pelos desenhos das palavras *fish* (/fɪʃ/) , *tree* (/tri:/) e *cat* (/kæt/). Os quadros com os símbolos são então seguidos por um outro que relaciona cada som às suas respectivas formas usuais de ortografia. O fonema /i:/, por exemplo, é apresentado como sendo normalmente grafado de três maneiras diferentes: ‘ee’, ‘ea’ ou ‘e’.

Os fonemas vocálicos são apresentados antes dos consonantais durante a primeira unidade do primeiro volume da série, enquanto que os consonantais são apresentados durante a segunda unidade. A cada lição das duas primeiras unidades do livro são trabalhados aproximadamente cinco sons, escolhidos de acordo com o vocabulário estudado. Por exemplo, a primeira lição aborda funções de apresentação e cumprimentos, e apresenta aos alunos os seguintes enunciados: “*Hi, I’m Tom. What’s your name?*”, ou “*Hi, Dad. This is Dave.*”, ou ainda, “*How are you?*” “*Fine, thanks*”. A partir dessa seleção lexical, segue-se um exercício em que os alunos têm de identificar os sons vocálicos, por exemplo, das palavras *hi*, *this*, *I’m*, *name*, *thanks*, para então relacioná-las aos símbolos que os representam: a) *hi* e *I’m* com *bike* (palavra que ilustra o som [aɪ]); b) *this* e *is* com *fish* (palavra que ilustra o som [ɪ]); c) *thanks* com *cat* (palavra que ilustra o som [æ]); e d) *name* com *train* (palavra que ilustra o som [eɪ]).

Uma dificuldade, no entanto, que falantes de português possivelmente terão ao relacionar *thanks* com *cat*, surgirá do contexto fonológico no qual o [æ] de *thanks* é realizado, ou seja, antes da consoante nasal /ŋ/. Considerando a influência do processo de nasalização de vogais que antecedem consoantes nasais do português, o aluno brasileiro provavelmente perceberá o /æ/ de *thanks* como sendo a vogal nasal [ẽ], diferente do /æ/ em *cat*, o que talvez para um primeiro contato com esse som do inglês não seja apropriado. Aqui cabe, portanto, ressaltar a importância de se conhecer a língua materna dos aprendizes, e estar atento ao fato de que nem tudo que o material didático propõe deve ser levado a cabo sem qualquer mediação do professor, caso necessário. Baker (1982, p. 1) comunga desse pensamento ao afirmar que “alunos de diferentes

¹⁰ No material didático adotado na CCB e nos dicionários utilizados para a confecção dos experimentos aplicados com a turma experimental, é utilizada transcrição fonêmica e não fonética. Seguimos, portanto, o mesmo desenho nas notas de aula e exercícios de identificação de transcrição fonêmica, usando barras transversais e não colchetes, ainda que falemos de sons articulados.

línguas maternas têm diferentes problemas de pronúncia”, no que é corroborada por Cristófaros-Silva (2005), que baseando-se em sua prática pedagógica como professora de inglês como LE para falantes do português brasileiro, argumenta que o ensino de uma língua estrangeira não pode ser generalizado, mas deve ser específico para uma língua em particular. Tais afirmações estão em conformação com a teoria de Flege (1995), abordada na revisão de literatura deste trabalho, cuja premissa postula que o aprendiz tende a perceber os sons da L2 a partir do inventário fonêmico de sua L1. Isso significa dizer que ao produzir esses sons ele também irá utilizar as representações mentais dos fonemas de sua língua materna.

Ao longo do curso, o material didático aborda também a questão da tonicidade em palavras e orações por meio de exercícios nos quais o aluno deve, basicamente, identificar as sílabas tônicas em palavras isoladas e em orações, e repeti-las. No entanto, acreditamos que o aprendiz não é suficientemente, nem sistematicamente, informado sobre aspectos de grande importância para o domínio fonológico do idioma, tais como regras de acentuação vocabular e acentuação frasal, entoação, redução de vogais, assimilação, ligação, dentre outros mencionados anteriormente no capítulo segundo deste trabalho. Foi a partir desse pensamento que o desenho da presente pesquisa surgiu com o intuito de suprir essa falta de informação.

3.2.3 As atividades de compreensão oral

Como na maioria dos materiais didáticos hoje em dia que adota uma perspectiva mais comunicativa no que tange o ensino-aprendizagem de línguas, as atividades de compreensão oral do material adotado na CCB dão maior ênfase ao desenvolvimento das habilidades do processamento descendente, normalmente, a partir de exercícios que priorizam a identificação de informação relevante em detrimento de detalhes considerados desnecessários. Pouca atenção é dispensada às características fonológicas que caracterizam o fluxo da fala.

As atividades de compreensão oral são, geralmente, precedidas de exercícios centrados na apresentação de vocabulário e regras gramaticais, constituindo-se em mais um meio para que o aluno tenha oportunidade de testar e trabalhar os itens estudados. Não há um plano de ação proposto para que a habilidade de compreensão oral seja realmente desenvolvida. Nesse sentido, corroboramos com a opinião de Almeida Filho e El Dash (2002), ao afirmarem que, no contexto da sala de aula de língua estrangeira no

Brasil, essa habilidade é muito mais testada do que ensinada. Apesar da natureza complexa dos processos cognitivos envolvidos no ato de compreensão oral, os autores (ibid, p.19) defendem que “tais processos são passíveis de serem facilitados por intervenção pedagógica, o que pode resultar numa aquisição da habilidade de compreensão mais satisfatória e mais rapidamente desenvolvida”.

3.2.4 O conteúdo programático do semestre II

No segundo semestre do curso básico da CCB são estudadas as unidades 4, 5 e 6 do primeiro volume da série adotada. No quadro abaixo, estão listados os conteúdos acerca da gramática, vocabulário e pronúncia do inglês a serem abordados, conforme informação contida no índice do livro do aluno.

QUADRO 3 – Conteúdo programático do semestre II

	LIÇÃO	GRAMÁTICA	VOCABULÁRIO	PRONÚNCIA
Unidade 4	A: I can't dance	can / can't	verb phrases	sentence stress
	B: Shopping – men love it!	like + (verb + -ing)	free time activities	/ŋ/, sentence stress
	C: Fatal attraction?	object pronouns	love story phrases	/ɪ/ and /i:/
	D: Are you still mine?	possessive pronouns	music	rhyming words
Unidade 5	A: Who were they?	past simple of <i>be</i>	word formation	sentence stress
	B: Sydney, here we come!	past simple regular verbs	past time expressions	-ed endings
	C: Girls' night out	past simple irregular verbs	<i>go, have, get</i>	sentence stress
	D: Murder in a country house	past simple regular and irregular	irregular verbs	past simple verbs
Unidade 6	A: A house with a history	there is / there are	houses and furniture	/ð/ and /eə/, sentence stress
	B: A night in a haunted hotel	there was / there were	prepositions of place	silent letters
	C: Neighbours from hell	present continuous	verb phrases	verb + -ing
	D: When a man is tired of London	present simple or present continuous?	places in a city	city names

3.2.5 O sistema de avaliação do curso básico

O semestre letivo da CCB se divide em duas etapas, cada uma de aproximadamente 30 h/a. Ao final da primeira etapa são realizados os exames parciais, e ao final do semestre, os finais. Ambos os exames são compostos por uma prova oral

(entrevista), uma prova de compreensão oral, uma prova de produção escrita de textos, e uma prova de gramática e vocabulário. As duas primeiras são somadas e formam a média oral do aluno, enquanto que a soma das últimas compõe a média escrita. Ou seja, as habilidades orais e escritas são avaliadas separadamente, e o sucesso de uma não compensa o insucesso da outra. Isto quer dizer que o aluno tem de atingir um perfil mínimo de sucesso (70% dos escores), nos dois tipos de habilidades, para que possa ser promovido ao próximo nível do curso básico.

O insucesso, e a conseqüente reprovação, de um significativo número de alunos no que se refere às habilidades orais, principalmente na avaliação de compreensão oral, constitui, como mencionado anteriormente, o principal motivo da realização desse trabalho.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da presente pesquisa são alunos de duas turmas de segundo semestre do curso básico da CCB, matriculados de acordo com sua preferência de horário de estudo e/ou de acordo com o número de vagas e horários disponibilizados pela coordenação da Casa. Os alunos da CCB podem ser categorizados quanto à sua forma de ingresso na instituição, conforme os tipos de seleção já mencionados na seção 3.2 desse capítulo, e quanto ao seu nível de escolaridade, podendo, então, ser classificados em três grupos: (1) alunos de cursos de graduação; (2) alunos de ensino médio; (3) alunos de cursos de pós-graduação, ou alunos graduados ou pós-graduados.

Escolhemos o segundo semestre do curso básico como contexto de investigação por dois motivos básicos: a) por pretendermos realizar uma pesquisa com desenho experimental, em um dos níveis de formação inicial do curso, com aplicação de um pré-teste e um pós-teste de compreensão oral, o que seria inviável com alunos de semestre I devido ao fato de que os mesmos estariam iniciando o curso; e b) por considerarmos que em qualquer nível de estudos da língua alvo, principalmente nos níveis iniciais, há técnicas e abordagens quanto ao ensino-aprendizagem de pronúncia, que, uma vez empregadas de forma sistemática, podem contribuir para minimizar futuras dificuldades no uso da língua alvo em seus aspectos orais. Desta forma, a realização do presente trabalho, envolvendo alunos de segundo semestre, pode propiciar a formação de

conhecimento que contribuirá para uma melhor instrução nos demais níveis do curso básico da CCB.

Das duas turmas de segundo semestre que participaram da pesquisa, uma foi designada para ser o grupo experimental e a outra para ser o grupo controle. Essa categorização foi feita de modo aleatório. No grupo controle foram matriculados vinte e quatro alunos, enquanto que no grupo experimental, vinte e seis. No entanto, apenas doze sujeitos de cada grupo, por terem participado de todas as etapas da pesquisa, foram levados em consideração para fins de análise dos dados coletados. Dentre os que não foram considerados, catorze desistiram do curso no início do semestre ou após as provas parciais.

Dezessete dos vinte e quatro participantes analisados têm entre 16 e 23 anos, os outros sete têm entre 26 e 37 anos. Quanto ao grau de instrução, seis estão cursando ou concluíram o ensino médio, catorze estão matriculados em um curso de nível superior, e quatro possuem ensino superior completo. Quanto ao tempo de estudo da língua, onze dos participantes ingressaram por meio do teste de nível para o Semestre II e estavam iniciando os estudos na Casa de Cultura Britânica, dentre os quais somente dois haviam estudado a língua alvo em outros cursos livres, mas por pouco tempo e de forma não contínua. Os outros treze participantes ingressaram na CCB por meio do teste de admissão para o Semestre I e estavam, portanto, iniciando o segundo semestre de estudos na instituição.

Em ambos os grupos, foi utilizado o material didático adotado pela CCB (ver seção 3.2.1) durante as aulas e cumprido o conteúdo programático do semestre (ver seção 3.2.5). No grupo experimental, além do livro didático, foram trabalhadas notas de aulas com informações e exercícios sobre a fonologia da língua inglesa (ver APÊNDICES F a V), baseadas principalmente no conteúdo programático do curso.

3.4 Os instrumentos da pesquisa

A coleta de dados dessa pesquisa foi realizada em quatro etapas metodológicas aplicadas nas duas turmas de semestre II que participaram do trabalho. Na primeira etapa, foi aplicado um questionário de sondagem inicial junto aos dois grupos. Na segunda etapa, foi aplicado um pré-teste de compreensão oral com os alunos. Na terceira etapa, foi aplicado um pós-teste de compreensão oral com os alunos dos dois grupos que haviam participado das duas primeiras etapas da pesquisa. Por fim, foi

aplicado um questionário de sondagem final somente com os alunos do grupo experimental com a finalidade de conhecer suas opiniões sobre a abordagem do ensino da fonologia do inglês utilizada em sala durante a consecução do trabalho.

3.4.1 Questionário de sondagem inicial

A primeira etapa deste estudo envolveu a aplicação de um questionário de sondagem (ver apêndice A) junto aos alunos das duas turmas de segundo semestre que participaram da pesquisa, realizada no período letivo 2007.2. A aplicação deste questionário teve por objetivo traçar um perfil dos sujeitos e coletar informações no que diz respeito à investigação dos seguintes aspectos:

- a) o tempo e contexto(s) de estudo do idioma;
- b) a motivação para aprender a língua;
- c) as habilidades consideradas mais fáceis e mais difíceis de desenvolver;
- d) a importância dada à habilidade de compreensão oral;
- e) a quantidade e o tipo de exposição à língua alvo, em sua forma oral, fora de sala de aula;
- f) as opiniões sobre a pronúncia do inglês e sua relação com a habilidade de compreensão oral.

Nosso propósito foi gerar conhecimento sobre as reais necessidades, dificuldades e preferências dos alunos já no início do período letivo, principalmente no que diz respeito à habilidade de compreensão oral e à fonologia da língua inglesa.

3.4.2 Os testes de compreensão oral

Visando avaliar a habilidade de compreensão oral dos alunos das duas turmas de segundo semestre do curso básico da CCB que participaram da pesquisa, bem como a eficácia das técnicas adotadas no ensino da fonologia do inglês, foram aplicados um pré-teste e um pós-teste de compreensão oral (ver APÊNDICES B e C) com os alunos do grupo controle e do grupo experimental. O pré-teste foi aplicado duas semanas após o início do período letivo e o pós-teste uma semana antes do final do mesmo. O período de duas semanas após o início das aulas se justifica pelo fato de que, durante esse período, foi realizado o ajuste de matrícula, quando o aluno ainda podia migrar do

horário no qual foi previamente matriculado para outro. Essa migração, caso ocorresse com alunos que já tivessem se submetido ao teste inicial de sondagem, inviabilizaria a coleta de dados por gerar uma evasão de sujeitos, seja no grupo controle ou no experimental.

Tanto no pré-teste quanto no pós-teste, foram utilizados quatro diálogos, extraídos de diferentes materiais pedagógicos (ver APÊNDICE D), de acordo com o nível lingüístico dos participantes. Na tentativa de aferir o nível lingüístico dos sujeitos, estudou-se detalhadamente o conteúdo programático do primeiro semestre do curso básico da CCB, levando-se em consideração o vocabulário, a gramática e os tópicos apresentados pelo livro do aluno da série adotada. Acreditamos que basear a escolha das passagens a serem utilizadas no conteúdo apresentado no primeiro semestre é, por dois motivos, um modo eficaz na busca da obtenção do nosso objetivo ao aplicarmos os testes, qual seja, aferir a compreensão oral dos alunos. Primeiro, por estarem familiarizados com o vocabulário, as estruturas gramaticais e suas respectivas funções dentro de contextos dos tópicos abordados, a falta de conhecimento prévio sobre esses aspectos, possivelmente, não causaria falhas significativas na compreensão do *input*. Segundo, tanto os alunos que cursaram o primeiro semestre na CCB quanto os que ingressaram na instituição já no segundo semestre via teste de nível foram previamente avaliados de acordo com esse mesmo conteúdo.

Foram desenvolvidos dois testes com o mesmo material de áudio, denominados Teste A (ver APÊNDICE B) e Teste B (ver APÊNDICE C), os quais foram aplicados tanto como pré-teste quanto como pós-teste. Os sujeitos que realizassem o Teste A na entrada, realizariam o Teste B na saída, e vice-versa. Tal procedimento foi adotado para garantir a validade dos dados e se justifica pelo fato de que o pós-teste seria aplicado somente quatro meses após o pré-teste, o que poderia influenciar nos resultados, uma vez que os alunos poderiam se lembrar do conteúdo das gravações e das questões que tinham que responder.

Uma outra estratégia utilizada foi inverter os tipos de questões utilizadas no desenho dos testes. No Teste A, as questões para os dois primeiros diálogos foram do tipo *gap-filling* (preenchimento de lacunas), nas quais os alunos teriam que completar dez frases ao todo, que haviam sido extraídas dos diálogos; e para os dois últimos, os alunos teriam que responder a dez perguntas abertas (*open-ended*), em inglês ou em português. Foi dada a possibilidade de se responder em português porque o objetivo primeiro era avaliar o que o aluno realmente compreendeu, e não se ele podia expressar

essa compreensão na língua alvo. No Teste B, o desenho das questões foi invertido, mas foi mantida a ordem dos diálogos. Nesse sentido, os grupos controle e experimental foram divididos em dois, grupo A e grupo B, de acordo com o teste utilizado no início da pesquisa. Para as questões com perguntas abertas, os diálogos foram tocados três vezes com uma pausa de um minuto e meio entre elas. Para as questões de preenchimento de lacunas, os diálogos foram tocados quatro vezes, sendo que na segunda e na terceira vez, os mesmos eram pausados por trinta segundos logo após as frases que os alunos deveriam transcrever. Achamos que essas pausas seriam necessárias devido à rápida taxa de elocução do conteúdo das passagens.

As questões com perguntas abertas possuem uma ênfase maior no processamento descendente. Procuramos avaliar, aqui, a compreensão tanto em nível literal como em nível de inferência. Os alunos responderam a maior parte das perguntas extraindo informações literais do enunciado, tais como local de nascimento, atividades preferidas no final de semana, dentre outras. Responderam também a uma pergunta fazendo inferência a respeito do que não é dito explicitamente. Por exemplo, em um diálogo podemos inferir que uma mulher é uma atriz quando ela fala o que faz no sábado à noite após o trabalho: *“I go clubbing. I love dancing. I go with some of the other actors in the show”*. Nas questões do tipo *gap-filling* foi dada uma ênfase maior ao processamento ascendente, onde os alunos teriam que: 1) reconhecer as palavras que contêm uma carga informativa maior (palavras de conteúdo); 2) reconhecer as formas reduzidas das palavras de função; e 3) distinguir os limites das palavras, *i.e.*, onde uma palavra termina e a outra começa. Gostaríamos de ressaltar que erros de ortografia e gramática não foram levados em consideração na correção dos mesmos.

Ao incluirmos nos testes tarefas que priorizam o processamento ascendente e tarefas que priorizam o processamento descendente, objetivamos avaliar se há uma otimização da percepção dos alunos nesses dois níveis de processamento a partir do ensino da fonologia do inglês proposto pelo presente trabalho. O desenho das questões dos testes está, também, em conformação com os desenhos das provas de compreensão oral comumente aplicadas no curso básico da CCB.

3.4.3 Aplicação dos experimentos

Após a aplicação do pré-teste de compreensão oral em ambos os grupos, controle e experimental, teve início a fase experimental dessa pesquisa. Os dois grupos

utilizaram o mesmo material didático, conforme explicitado no item 3.2.1. No grupo controle, o ensino da fonologia do inglês foi limitado ao cumprimento das instruções contidas no manual do professor da série adotada e aos exercícios do livro do aluno, sem que nenhuma informação adicional fosse dada e nenhuma prática adicional fosse feita.

No grupo experimental, além de utilizarmos os exercícios propostos no material, foram elaborados exercícios de identificação de transcrição fonêmica e notas de aulas (*handouts*) informativas (ver APÊNDICES F a S) com o intuito de conscientizar os alunos acerca do funcionamento fonológico do inglês. Além dos exercícios e notas de aulas, foram elaboradas três atividades (ver APÊNDICES T a V) utilizando letras de músicas com o intuito de praticar alguns dos tópicos abordados. Devido à integração das quatro habilidades que norteia o desenho do material adotado e a abordagem na qual o mesmo é fundamentado, os exercícios extras e as notas de aulas foram combinados com oportunidades de prática oral, tanto perceptual quanto produtiva. A prática perceptual aconteceu a partir dos exercícios de *listening* contidos nas unidades trabalhadas no segundo semestre, da fala do professor (que é primordialmente realizada na língua alvo) e dos exercícios com músicas utilizados durante o período letivo. A prática produtiva, por sua vez, foi realizada durante as aulas pelas interações professor-aluno e aluno-aluno. Essas interações aconteciam de forma natural durante a ministração das aulas ou por meio de exercícios propostos pelo material didático.

3.4.3.1 Os exercícios de identificação de transcrição fonêmica

Os exercícios de identificação de transcrição fonêmica foram utilizados de forma regular e gradativa, juntamente com as notas de aula, no sentido de que iniciamos com a identificação da transcrição de palavras isoladas para em seguida passarmos para a transcrição de frases e orações. Ao trabalharmos com transcrição fonêmica, visamos atingir dois objetivos principais:

- a) possibilitar ao aluno o desenvolvimento de uma maior autonomia no que diz respeito à pronúncia, ou seja, fazer com que ele seja capaz de utilizar um dicionário quando não souber, ou desejar conferir, como uma palavra do inglês é pronunciada;
- b) fazer com que o aluno possa ter uma visão mais concreta dos sons e das regras fonológicas da língua inglesa, por acreditarmos que o apoio visual dos

símbolos fonêmicos pode ajudá-lo a internalizar melhor os sons e as regras fonológicas do inglês.

Vários autores (*e.g.*, PRATOR; ROBINETT, 1985; UNDERHILL, 1994; CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996) defendem a utilização de símbolos fonêmicos no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, principalmente, da língua inglesa, uma vez que a relação entre ortografia e pronúncia nesse idioma normalmente gera dificuldades aos seus usuários. Robinett (1978) afirma que há muitas irregularidades nos padrões ortográficos do inglês no que se refere à correlação entre som e letra. A mesma letra, ou combinação de letras, pode ter pronúncias bem diferentes. Por exemplo, a letra ‘a’ nas palavras *page*, *tall*, *dare*, *rabbit* e *dilemma* é pronunciada, respectivamente, como [eɪ], [ɔ:], [eə], [æ], [ə]. Do mesmo modo, a seqüência ‘ch’ nas palavras *chair*, *Christmas*, e *machine* é pronunciada, respectivamente, como [tʃ], [k], [ʃ]. Acreditamos, portanto, que a utilização de símbolos fonéticos, dentro de uma prática regular, desde o início da aprendizagem, pode ser benéfico no que tange à internalização dos sons e regras fonológicas da língua alvo e à aquisição de uma maior autonomia do aluno no que diz respeito ao desenvolvimento de suas habilidades orais.

3.4.3.2 *As notas de aula*

Para a realização da pesquisa, as notas de aula foram confeccionadas com o intuito de disponibilizar aos alunos informações sobre a fonologia da língua inglesa. Como dito anteriormente, não objetivamos ministrar um curso à parte, mas sim integrar nossa proposta ao conteúdo programático do semestre no qual a pesquisa foi realizada. Portanto, elaboramos um plano de intervenção levando em consideração os tópicos estudados no semestre II do curso básico da CCB. No entanto, outros aspectos fonológicos também foram abordados nas notas de aula e nas explicações em sala devido, principalmente, a perguntas e dúvidas que surgiram no decorrer da pesquisa. A seguir, apresentamos o programa de ensino da fonologia do inglês, elaborado conforme os conteúdos trabalhados pelo material didático utilizado.

QUADRO 4 – Programa de ensino da fonologia do inglês

INTRODUÇÃO	Sons vozeados e desvozeados
File 4A	Acentuação frasal; as formas forte e fraca do modal <i>can</i>
File 4B	Assimilação progressiva e epêntese no uso da terceira pessoa do singular do presente simples
File 4C	Acentuação frasal; as formas forte e fraca dos pronomes pessoais em posição de objeto; elisão dos sons /h/ e /ð/ em <i>him</i> , <i>her</i> e <i>them</i>
File 4D	Acentuação frasal; contraste acentual entre os adjetivos possessivos e os pronomes possessivos
File 5A	Acentuação frasal; as formas forte e fraca do verbo <i>to be</i> no passado
File 5B	Assimilação progressiva e epêntese no uso do passado regular dos verbos; assimilação recíproca nas interrogativas com <i>did you/your</i>
File 5C	Pronúncia do passado dos verbos irregulares; assimilação recíproca nas interrogativas com <i>did you/your</i>
File 5D	Os mesmos pontos das lições 5A a 5C
File 6A	Acentuação frasal; as formas forte e fraca do verbo <i>to be</i> no presente
File 6B	Acentuação frasal; as formas forte e fraca do verbo <i>to be</i> no passado e de algumas preposições
File 6C	Acentuação frasal; as formas forte e fraca do verbo <i>to be</i> no presente
File 6D	Assimilação progressiva e epêntese no uso da terceira pessoa do singular do presente simples; as formas forte e fraca do verbo <i>to be</i> no presente

Antes da primeira nota de aula ser trabalhada em sala, trabalhamos com os quadros contendo os símbolos fonêmicos do livro do aluno (ver ANEXO A). Os fonemas vocálicos e consonantais foram apresentados um a um, e foi dada uma explicação sobre as duas variedades mais utilizadas no ensino do inglês como língua estrangeira: *RP (Received Pronunciation)* e *GA (General American)*. Os alunos foram informados que os sons vocálicos /ɒ/, /ɪə/, /eə/, /ʊə/, apresentados desse modo pelo livro, não existiam no inventário fonêmico da variedade americana acima mencionada. Segundo Cristóvão-Silva (2005), a vogal breve [ɒ] ocorre somente no inglês britânico (*RP*); o som que ocorre no inglês americano (*GA*) nos contextos em que [ɒ] ocorre é o som /ɑ:/. A autora também afirma que os ditongos /ɪə/, /eə/ e /ʊə/ ocorrem somente no inglês britânico. No inglês americano, ocorre tipicamente o som [ɪr] no lugar do *schwa*. Por exemplo, as palavras *near*, *there* e *tour* são produzidas [nɪə], [ðeə] e [tuə] no *RP*, e no *G.A.*, [nɪr], [ðer] e [tur]. A apresentação das consoantes e vogais foi realizada em português, como a maioria das explicações acerca da fonologia do inglês, a fim de evitar que a língua alvo fosse um fator dificultador para a compreensão dos alunos. Os alunos,

por sua vez, se sentiram mais à vontade para fazer perguntas e questionamentos, já que não houve a pressão de tentar se comunicar em inglês.

A primeira nota de aula informativa (ver APÊNDICE F) classifica os sons do inglês em vozeados e desvozeados, bem como explica o que é vozeamento e desvozeamento. Acreditamos que o conhecimento sobre essa característica dos sons é de grande importância para o processo de aprendizagem da língua. A partir dessa classificação, regras para a pronúncia da terceira pessoa do singular do presente simples e do passado regular dos verbos podem ser melhor explicadas, compreendidas e assimiladas. Seguiu-se, então, um exercício no qual os alunos tinham que identificar o último som de várias palavras e classificá-lo em vozeado ou desvozeado.

A segunda nota de aula (ver APÊNDICE G) enfatizou a importância de saber identificar a sílaba tônica e o número de sílabas das palavras. Murphy (2004) afirma que aprender a identificar a sílaba tônica das palavras é essencial para o aprendizado de novo vocabulário. Segundo o autor, ao citar Nation (2001), aprendizes de inglês como segunda língua, ao afirmarem que sabem determinada palavra, precisam dominar três aspectos: a forma da palavra, seu significado e seu uso. A forma da palavra abrange, por sua vez, três componentes: a forma oral (como a palavra é falada), a forma escrita (como a palavra é escrita) e as partes integrantes da palavra (por exemplo, o prefixo e o sufixo). Outra justificativa para a importância de se trabalhar com acento vocálico na sala de aula decorre do fato de que o inglês é uma língua acentual, como mencionado no item 2.4.1 do segundo capítulo, o que significa dizer que as unidades que marcam a melodia da fala são os acentos (CRISTÓFARO-SILVA, 2005).

Na terceira nota de aula (ver APÊNDICE H), abordamos a pronúncia do sufixo *-s* da terceira pessoa do singular do presente simples. As regras de assimilação progressiva e epêntese no uso da terceira pessoa do singular foram explicitadas e ilustradas com exemplos. Seguiu-se então um exercício de identificação de transcrição fonêmica a fim de possibilitar um melhor entendimento dos processos fonológicos apresentados e uma melhor fixação.

A quarta nota de aula (ver APÊNDICE I) informa os alunos que as sílabas tônicas em inglês têm uma proeminência muito maior do que as sílabas tônicas em português. Informa também que as sílabas átonas, por sua vez, são muito mais fracas em inglês, o que resulta na centralização da vogal, ou seja, na redução da vogal para [ə] na maioria das vezes. O aluno também é informado sobre as palavras que recebem tonicidade durante o fluxo da fala e as que não recebem (palavras de conteúdo e

palavras de função), começando, assim, a se familiarizar com a acentuação frasal da língua inglesa. Segundo Prator e Robinett (1985), quanto maior o número de sílabas não acentuadas entre uma acentuada e outra, mais rápido e indistintamente as não acentuadas tendem a ser pronunciadas. De um modo geral, o aluno não está a par dessa característica da língua alvo, por isso tende a salientar todas as palavras no fluxo da fala de modo semelhante, bem como tende a pronunciar as sílabas átonas das palavras com quase a mesma proeminência e duração que as tônicas. Acreditamos, portanto, ser de fundamental importância a instrução explícita sobre essa, e outras características, da língua inglesa, desde o início da aprendizagem, na tentativa de otimizar o desenvolvimento das habilidades orais do aprendiz e facilitar seu engajamento, inicialmente, em atividades de compreensão oral e conversação em sala de aula, e, posteriormente, em interações reais com outros falantes da LA, nativos ou não.

Um outro aspecto que merece bastante atenção e treinamento, e que está intimamente relacionado ao ritmo da língua, é a forte tendência que falantes nativos e proficientes do inglês possuem de reduzir as vogais da maioria das palavras de função que contêm apenas uma sílaba. Esse tópico é apresentado na quinta nota de aula (ver APÊNDICE J) junto com uma pequena lista de palavras de função monossilábicas e suas respectivas transcrições fonêmicas, tanto da forma forte como da forma fraca. Tal conhecimento pode ajudar o aluno a melhor compreender enunciados orais na língua alvo, principalmente quando o emissor do enunciado for um falante nativo do idioma.

A quarta e a quinta notas de aula foram seguidas de outras (ver APÊNDICES K a N) que ilustravam os tópicos abordados em ambas. A saber, as formas forte e fraca do modal *can*, as formas forte e fraca dos pronomes pessoais em posição de objeto, a elisão dos sons [h] e [ð] em *him*, *her* e *them*, o contraste acentual entre os adjetivos possessivos e os pronomes possessivos, as formas forte e fraca do verbo *to be* no presente e no passado.

A décima nota de aula informativa (ver APÊNDICE O) enfocou a pronúncia do sufixo *-ed* do passado dos verbos regulares. Os alunos foram informados sobre os processos fonológicos que ocorrem na formação do passado desses verbos. Foi dada também uma explicação adicional sobre a assimilação recíproca (*coalescent*) que ocorre em sentenças interrogativas como “...did you...?” ou “...did your...?”.

O décimo primeiro e décimo segundo *handouts* (ver APÊNDICES P e Q) tiveram como objetivo apresentar duas diferenças fonológicas entre as variedades *RP* e *GA*. A primeira diz respeito ao som [r], conhecido como *tap* ou *flap*, que se constitui em

uma característica produtiva do inglês americano, enquanto que a segunda, à não realização do som [r] quando este se encontra na rima da sílaba na variedade britânica.

A última nota de aula (ver APÊNDICE R) abordou três aspectos do fenômeno de ligação (*linking*) recorrentes no inglês falado, a saber: a) ligação entre uma palavra ou sílaba que termina em um único som consonantal e a palavra ou sílaba que a segue quando esta começa com som vocálico; b) ligação entre uma palavra ou sílaba que termina em um encontro consonantal e a palavra ou sílaba que a segue quando esta começa com um som vocálico, e c) ligação entre uma palavra que termina em um determinado som consonantal e a palavra que a segue quando esta começa com esse mesmo som. Nosso objetivo era chamar a atenção do aluno para a ocorrência desse processo fonológico na língua alvo e sua importância para a construção do sentido de enunciados orais a partir do reconhecimento dos limites entre as palavras.

3.4.4 Questionário de sondagem final

No final do semestre, foi aplicado junto aos alunos do grupo experimental um questionário (ver APÊNDICE X) com o objetivo de averiguar suas opiniões sobre o benefício do material extracurricular utilizado em sala no que tange o desenvolvimento de sua habilidade de compreensão oral. Achamos de grande importância, além de utilizar os dados do pré-teste e do pós-teste, colher informações quanto às impressões dos participantes sobre a valia de se trabalhar com a fonologia da língua inglesa na aula de língua estrangeira e sobre o modo como ela foi trabalhada durante a pesquisa. As respostas puderam nos auxiliar no embasamento das considerações feitas no próximo capítulo juntamente com a análise dos dados.

No próximo capítulo, fazemos a apresentação dos dados e análise dos dados coletados durante a realização do estudo, bem como apresentamos o modo como esses foram analisados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esse capítulo apresenta uma reflexão e avaliação sobre os dados coletados em cada uma das etapas metodológicas da pesquisa. As informações foram colhidas durante o período letivo de 2007.2 e são analisadas nas suas respectivas seções: questionário de sondagem inicial, análise do pré-teste e pós-teste de compreensão oral, e questionário de sondagem final.

4.1 Questionário de sondagem inicial

A aplicação de um questionário de sondagem (ver APÊNDICE A) no início do período letivo foi realizada com o objetivo de traçar um perfil dos sujeitos e coletar informações importantes para a análise dos dados adquiridos com a aplicação dos testes. Dessa forma, foi possível categorizar variáveis que possuem certa influência no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, tais como, a idade dos participantes, o tempo de estudo do idioma e o grau de instrução dos sujeitos.

O questionário serviu também como fonte de informação acerca das dificuldades e prioridades que os sujeitos possuem no que se refere ao estudo da língua inglesa. Acreditamos que todas essas informações são de fundamental importância para que os dados fossem melhor analisados.

Os alunos responderam questões abertas e fechadas sobre os seguintes aspectos: o tempo e contexto(s) de estudo do idioma; a motivação para aprender a língua; as habilidades consideradas mais fáceis e mais difíceis de desenvolver; a importância dada à habilidade de compreensão oral; a quantidade e o tipo de exposição à língua alvo, em sua forma oral, fora de sala de aula; e, por fim, as opiniões sobre a pronúncia do inglês e sua relação com a habilidade de compreensão oral. É importante ressaltar que tanto nas respostas fechadas como nas abertas, houve casos em que os alunos mencionaram mais de um item, e, portanto, suas respostas foram computadas em mais de uma classificação.

Ao analisarmos as informações contidas nos questionários coletados, categorizamos os alunos em grupos quanto ao grau de escolaridade, à idade e ao tempo de estudo do inglês como LE em escolas de línguas, com o intuito de melhor traçar um perfil dos mesmos. Quanto ao grau de escolaridade, agrupamos os alunos em três

categorias: os que estavam cursando ou haviam concluído o ensino médio (mas não haviam ingressado em um curso de ensino superior), os que estavam matriculados em um curso de ensino superior, e os que haviam concluído uma graduação ou pós-graduação. Quanto à idade, os sujeitos foram categorizados em três faixas etárias: entre 16 e 19 anos, entre 20 e 23 anos, e entre 26 e 37 anos. Finalmente, quanto ao tempo de estudo da língua alvo em escolas de línguas, foram formados dois grupos: os alunos que estavam estudando inglês há um ou dois semestres, e os alunos que estavam estudando a língua há pelo menos três semestres. Vale ressaltar que, os participantes que declararam estar estudando o idioma há mais de três semestres, afirmaram que não houve continuidade nos estudos da língua e que haviam iniciado um curso de inglês mais de uma vez, nunca, porém, chegando a concluí-lo.

A seguir, encontramos dois quadros, um do Grupo Controle e um do Grupo Experimental, dispondo as informações acima descritas e seus respectivos percentuais.

QUADRO 5: Perfil dos sujeitos dos Grupos Controle

Grupo Controle A (total de alunos: 6)					
Grau de Escolaridade	Nº de Sujeitos	Idade	Nº de Sujeitos	Tempo de Estudo do Idioma	Nº de Sujeitos
Ensino Médio	2 33 %	16 – 19 anos	2 33 %	1 a 2 semestres	4 67 %
Graduandos	3 50 %	20 – 23 anos	3 50 %		
Graduados ou pós-graduados	1 17 %	26 – 37 anos	1 17 %	3 semestres ou mais	2 33 %
Grupo Controle B (total de alunos: 6)					
Grau de Escolaridade	Nº de Sujeitos	Idade	Nº de Sujeitos	Tempo de Estudo do Idioma	Nº de Sujeitos
Ensino Médio	2 33 %	16 – 19 anos	2 33 %	1 a 2 semestres	4 67 %
Graduandos	4 67 %	20 – 23 anos	3 50 %		
Graduados ou pós-graduados	0 0 %	26 – 37 anos	1 17 %	3 semestres ou mais	2 33 %

QUADRO 6: Perfil dos sujeitos dos Grupos Experimentais

Grupo Experimental A (total de alunos: 6)					
Grau de Escolaridade	Nº de Sujeitos	Idade	Nº de Sujeitos	Tempo de Estudo do Idioma	Nº de Sujeitos
Ensino Médio	0 0 %	16 – 19 anos	2 33 %	1 a 2 semestres	3 50 %
Graduandos	4 67 %	20 – 23 anos	1 17 %		
Graduados ou pós-graduados	2 33 %	26 – 37 anos	3 50 %	3 semestres ou mais	3 50 %
Grupo Experimental B (total de alunos: 6)					
Grau de Escolaridade	Nº de Sujeitos	Idade	Nº de Sujeitos	Tempo de Estudo do Idioma	Nº de Sujeitos
Ensino Médio	2 33 %	16 – 19 anos	3 50 %	1 a 2 semestres	5 83 %
Graduandos	4 67 %	20 – 23 anos	3 50 %		
Graduados ou pós-graduados	0 0 %	26 – 37 anos	0 0 %	3 semestres ou mais	1 17 %

Após responder essas perguntas iniciais, os alunos foram questionados sobre a utilidade da língua inglesa em seu cotidiano, ou seja, como eles empregavam e/ou necessitavam do idioma em suas atividades diárias. Segundo os mesmos, o inglês é utilizado diariamente para: a leitura de artigos acadêmicos, a compreensão de músicas, a compreensão de filmes e noticiários, a utilização da Internet, o desempenho de alguma atividade no trabalho, a compreensão de palestras, e a compreensão de jogos de vídeo game. Como pode ser notado, algumas das atividades nas quais boa parte dos participantes diz utilizar a língua alvo se caracterizam como atividades de lazer. Tal resultado pode ser explicado pelo fato de que grande parte dos filmes e músicas estrangeiras mais divulgadas no Brasil são em inglês. Além disso a Internet também é um meio onde podemos constatar uma predominância da língua inglesa. Outro fato que pode ser observado é o de que mais da metade dos participantes afirmou que utiliza o inglês em atividades de leitura de textos acadêmicos, o que pode ser resultado do nível de escolaridade dos mesmos, qual seja, nível de graduação. A seguir um quadro contendo os números e percentuais referentes a essas informações.

QUADRO 7: Utilidade do inglês no dia-a-dia

UTILIDADE DO INGLÊS NO DIA-A-DIA		
Leitura de artigos acadêmicos	Nº de sujeitos 13	% 54
Compreensão de músicas	Nº de sujeitos 11	% 46
Compreensão de filmes e noticiários	Nº de sujeitos 7	% 29
Utilização da Internet	Nº de sujeitos 7	% 29
Desempenho de atividades no trabalho	Nº de sujeitos 2	% 8
Compreensão de palestras	Nº de sujeitos 1	% 4
Compreensão de jogos de vídeo game	Nº de sujeitos 1	% 4

Quando perguntados sobre as motivações que os levaram a tomar a iniciativa de estudar inglês, as respostas dos alunos corroboraram com aquelas dadas à pergunta anterior, ou seja, sobre a utilidade da língua em seu cotidiano. Os alunos afirmaram que decidiram ingressar em um curso de inglês com os seguintes objetivos em mente: ter melhores chances no mercado de trabalho, entender filmes e músicas, se comunicar de modo eficaz com pessoas que não falem português aqui no Brasil e em viagens ao exterior, ler textos em sua área de estudo ou atuação profissional, estudar em um país de língua inglesa, e compreender instruções de jogos eletrônicos. Esses objetivos nos mostram que todos os participantes desejam aprender inglês a partir de uma motivação instrumental, a qual segundo Vieira (2005) se caracteriza pelo desejo do aprendiz de aprender uma língua estrangeira devido à sua utilidade para o seu presente e o seu futuro. Conforme as respostas coletadas, todos os participantes têm como objetivo estudar inglês devido às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e qualificado, onde quem não possuir em seu currículo o domínio de uma língua estrangeira, principalmente o inglês, estará em desvantagem frente a candidatos que possuam. Um outro objetivo partilhado pela maioria dos sujeitos, e que diz respeito à área acadêmica, é o de estudar em um país de língua inglesa, provavelmente a nível de pós-graduação uma vez que a maioria dos participantes são alunos de graduação. Essas duas motivações, por si só, já justificariam não somente a obtenção de um certificado de conclusão de um curso básico de língua inglesa, mas principalmente o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis para o desempenho de qualquer tarefa a ser desenvolvida na língua alvo, as habilidades de ler (*reading*), escrever (*writing*), ouvir (*listening*) e falar (*speaking*). Como já mencionado anteriormente, a abordagem de ensino adotada

pela CCB e pelo material didático utilizado têm como objetivo propiciar o desenvolvimento dessas quatro habilidades de forma integrada, pois já não é mais suficiente, em um mundo transformado pela globalização, o estudo isolado da gramática e do vocabulário de uma língua estrangeira. Dentre essas habilidades, defendemos a concepção de que compreensão oral ocupa uma posição de destaque no que diz respeito à sua importância para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Os dados tabulados para esse item do questionário de sondagem inicial são os seguintes:

QUADRO 8: Motivações dos sujeitos para estudar inglês

MOTIVAÇÕES PARA O ESTUDO DO INGLÊS		
Ter melhores chances no mercado de trabalho	Nº de sujeitos 24	% 100
Compreender filmes	Nº de sujeitos 20	% 83
Se comunicar de modo eficaz com não falantes de português brasileiro	Nº de sujeitos 17	% 71
Compreender músicas	Nº de sujeitos 18	% 75
Estudar em um país de língua inglesa	Nº de sujeitos 14	% 58
Ler textos na área de estudo ou atuação profissional	Nº de sujeitos 14	% 58
Compreender instruções de jogos eletrônicos	Nº de sujeitos 1	% 4

Os alunos foram então questionados sobre qual ou quais habilidades eles priorizavam em seu processo de aprendizagem da língua alvo. Os resultados desse questionamento confirmaram os dados obtidos nas questões anteriores, as quais indicaram os motivos pelos quais os aprendizes haviam iniciado seus estudos. De acordo com as respostas, as habilidades orais, fala e compreensão oral, são mais prioritárias do que as habilidades escritas, escrita e leitura. Os alunos demonstraram ter consciência da importância do papel da habilidade de compreensão oral para que sua aprendizagem da língua se efetive, como podemos observar no quadro que se segue.

QUADRO 9: Habilidades que os alunos mais gostariam de aprimorar

HABILIDADES QUE OS ALUNOS MAIS GOSTARIAM DE APRIMORAR								
	1 – Maior prioridade		2		3		4 – Menor prioridade	
	Nº de sujeitos	%	Nº de sujeitos	%	Nº de sujeitos	%	Nº de sujeitos	%
Escrita	2	8	8	33	8	33	3	13
Leitura	9	37	2	8	5	21	7	29
Fala	11	46	7	29	2	8	4	17
Compreensão oral	13	54	5	21	4	17	3	12

Em seguida, os participantes foram questionados sobre as dificuldades que sentiam ao desempenharem as quatro habilidades acima mencionadas, tendo que numerar as mesmas de acordo com o grau de dificuldade, sendo (1) muita dificuldade, (2) alguma dificuldade, e (3) nenhuma dificuldade. De acordo com os dados encontrados, os participantes têm mais dificuldade nas habilidades orais do que nas habilidades de leitura e escrita. Isso pode explicar, portanto, o desejo que eles apresentam em aprimorar mais suas habilidades de fala e compreensão oral. O quadro a seguir dispõe as respostas encontradas nesse item do questionário de sondagem inicial.

QUADRO 10: Nível de dificuldade dos alunos nas quatro habilidades

DIFICULDADES QUE OS ALUNOS ENCONTRAM						
	1 – Muita dificuldade		2 – Alguma dificuldade		3 – Nenhuma dificuldade	
	Nº de sujeitos	%	Nº de sujeitos	%	Nº de sujeitos	%
Escrita	5	21	15	2	4	17
Leitura	1	4	13	54	10	42
Fala	10	42	13	54	1	4
Compreensão Oral	8	33	14	58	2	8

Quando perguntados sobre quais as maiores dificuldades encontradas quando tinham que desempenhar tarefas de compreensão oral, os alunos informaram que elas decorrem dos seguintes motivos: fala muito rápida dos nativos, falta de um vocabulário mais amplo, inabilidade de pensar na língua alvo, inabilidade em distinguir palavras que

possuem sons muito parecidos, falta de exposição à língua alvo e inabilidade em compreender o sotaque britânico. O quadro abaixo expõe a informação coletada com esse questionamento.

QUADRO 11: Dificuldades de compreensão oral

MAIORES DIFICULDADES NA REALIZAÇÃO DA COMPREENSÃO ORAL		
Taxa de elocução muito rápida	Nº de sujeitos 10	% 42
Falta de vocabulário	Nº de sujeitos 6	% 25
Inabilidade em pensar em inglês	Nº de sujeitos 4	% 17
Inabilidade na distinção de palavras com a pronúncia muito parecida	Nº de sujeitos 2	% 8
Falta de exposição à língua	Nº de sujeitos 1	% 4
Inabilidade na compreensão do sotaque britânico	Nº de sujeitos 1	% 4

Em seguida perguntamos aos aprendizes suas opiniões sobre a importância da compreensão oral para a aprendizagem da língua inglesa. Todos afirmaram que o desenvolvimento dessa habilidade é muito importante para que haja uma aprendizagem satisfatória do idioma. Segundo os alunos, a compreensão oral é “primordial para a aprendizagem da língua estrangeira”, “importante para acompanhar as aulas”, “um dos canais mais importantes para a assimilação de conteúdo”, “indispensável para a comunicação e para o aprimoramento da pronúncia”, “crucial para o aprimoramento das demais habilidades”, “importante para o conhecimento dos novos sons e para um melhor entendimento do funcionamento da língua”, “importante para o desenvolvimento da fala”. Como podemos observar, todos os participantes reconhecem a importância do desenvolvimento da habilidade de compreensão oral no processo de aprendizagem da língua estrangeira, baseados em suas experiências com a língua alvo em sala de aula. E por justamente reconhecer essa importância, os alunos do grupo experimental receberam com bastante entusiasmo os instrumentos aplicados durante o semestre.

Ainda de acordo com as respostas obtidas nos questionários, a maioria dos alunos (88%) afirmam ter contato com a língua inglesa, em sua forma oral, fora da sala de aula com certa frequência. Desse grupo de participantes, 21% relataram ouvir inglês todos os dias, 42% afirmaram ouvir o idioma frequentemente, e 25% somente às vezes. Apenas três dos vinte e quatro sujeitos disseram nunca ter contato com o inglês falado

fora da sala de aula. Essa exposição à língua oral fora de sala se dá basicamente, segundo os aprendizes, por meio de filmes e seriados, músicas, conversas com amigos que também estão estudando inglês, noticiários e eventuais palestras. Podemos concluir, portanto, que os aprendizes não têm muitas oportunidades de interação na língua alvo fora do ambiente de ensino. Na maioria das vezes, a televisão é a maior fonte de exposição ao inglês oral que eles têm acesso, e muitas vezes, se há uma falha na recepção do que está sendo dito, eles não têm como se engajar numa negociação de sentidos já que não há um interlocutor. Essa é uma das limitações que esse tipo de exposição apresenta.

A pergunta final do questionário de sondagem diz respeito à pronúncia do inglês. Nossa intenção aqui foi tentar fazer uma ligação entre o modo como os alunos estão propensos a falar o idioma e o modo como eles estão preparados para escutá-lo. Como já mencionado no capítulo terceiro desse trabalho, vários autores (*e.g.*, PRATOR; ROBINETT, 1985; UNDERHILL, 1994; CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996) reconhecem o fato de que a relação entre a ortografia e a pronúncia da língua inglesa normalmente gera dificuldades aos seus usuários, portanto um aprendiz brasileiro de inglês no estágio inicial da aprendizagem, por se apoiar na relação entre ortografia e pronúncia de sua língua materna que é mais regular, tende a ter muita dificuldade para pronunciar as palavras do inglês corretamente. Eles tendem a criar uma representação mental da pronúncia das palavras que diverge da pronúncia correta das mesmas. Consequentemente, ao ouvir as palavras do idioma serem pronunciadas apropriadamente, eles não conseguem muitas vezes entendê-las. Isso se dá a nível segmental somente. Se incluirmos também o ritmo e a cadência irregular do fluxo da fala do inglês, essas dificuldades aumentam consideravelmente. Acreditamos, portanto, que traçar uma ligação entre pronúncia e compreensão oral é de extrema importância. Os alunos precisam ter consciência de que, por falta de uma exposição maior à língua em um ambiente onde ela seja naturalmente usada para a comunicação, ter conhecimento sobre seus fonemas e seu funcionamento fonológico pode ser benéfico para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, em primeiro lugar, já que esse é o foco dessa pesquisa. A seguir, apresentamos as opiniões dos alunos acerca da pronúncia do inglês.

QUADRO 12: Opiniões dos sujeitos sobre a pronúncia do inglês

OPINIÕES SOBRE A PRONÚNCIA DO INGLÊS		
Tenho dificuldade para pronunciar palavras novas corretamente.	Nº de sujeitos 17	% 71
Acho que a relação entre a pronúncia e a ortografia do inglês é irregular.	Nº de sujeitos 16	% 67
Tenho dificuldade para identificar as sílabas tônicas das palavras.	Nº de sujeitos 15	% 62
Tenho dificuldade para produzir os sons do inglês que não existem no português.	Nº de sujeitos 10	% 42
Ao falar inglês, pauso muito entre as palavras.	Nº de sujeitos 10	% 42
Tenho dificuldade para pronunciar as palavras do inglês de modo geral.	Nº de sujeitos 5	% 21
Tento pronunciar as palavras de acordo com sua ortografia.	Nº de sujeitos 5	% 21

Pelas respostas acima tabuladas, podemos concluir, em primeiro lugar, que os alunos têm consciência da irregularidade entre a ortografia e a pronúncia da língua inglesa, possivelmente pela vivência e experimentação com a língua em seu processo de aprendizagem. Isso explicaria o fato de somente cinco dos vinte quatro sujeitos afirmarem tentar pronunciar as palavras do idioma de acordo com sua ortografia. Os alunos também demonstram saber que existem sons da língua alvo que não fazem parte do inventário fonêmico do português, e vice-versa, estando aptos, portanto, a identificar sons que são problemáticos por questões articulatórias. Essas dificuldades em pronunciar os novos sons e as palavras da língua explicam, então, as frequentes pausas entre palavras que os aprendizes utilizam ao lerem ou falarem em inglês.

Pretendemos com esse último item do questionário ressaltar a importância da utilização de símbolos fonêmicos na sala de aula de inglês como língua estrangeira e também do benefício de se ter conhecimento sobre as características fonológicas do idioma em um ambiente de aprendizagem onde a exposição à língua como ela é falada por falantes nativos em interações cotidianas só acontece por meio de vídeos e gravações em cds.

A partir das respostas tabuladas nessa subseção, pudemos traçar um perfil mais preciso dos alunos que participaram do presente trabalho. As informações coletadas nessa fase confirmou a pertinência da investigação conduzida no que diz respeito aos anseios, objetivos, prioridades e dificuldades dos aprendizes em seu processo de aprendizagem do inglês.

4.2 Análise do pré-teste e do pós-teste de compreensão oral

Como descrito no capítulo anterior, o pré-teste foi aplicado duas semanas após o início de período letivo e o pós-teste uma semana antes do final do mesmo. Tanto no pré-teste quanto no pós-teste, foram utilizados quatro diálogos, extraídos de diferentes materiais pedagógicos. Foram desenvolvidos dois testes com o mesmo material de áudio, denominados Teste A e Teste B, os quais foram aplicados tanto como pré-teste quanto como pós-teste. Os sujeitos que realizassem o Teste A (ver APÊNDICE B) na entrada, realizariam o Teste B (ver APÊNDICE C) na saída, e vice-versa. Foram utilizados dois tipos de questões em ambos os testes, a saber, uma questão com perguntas abertas (*open-ended*) e uma outra com preenchimento de lacunas (*gap-filling*). No Teste A, as questões para os dois primeiros diálogos foram do tipo preenchimento de lacunas, nas quais os alunos teriam que completar dez frases ao todo, as quais haviam sido extraídas dos diálogos; e para os dois últimos, os alunos teriam que responder a dez perguntas abertas (*open-ended*), em inglês ou em português. No Teste B, o desenho das questões foi invertido, mas foi mantida a ordem dos diálogos. Os grupos controle e experimental foram, então, divididos em grupo A e grupo B de acordo com o teste a que foram submetidos no início da pesquisa.

Cada parte em ambos os testes valeu dez pontos. Para chegarmos à pontuação final dos mesmos, adotamos os seguintes procedimentos: 1) as perguntas abertas, dez no total, valeram um ponto cada, e a correção levou em consideração as idéias e o sentido contidos nas respostas, podendo o aluno ganhar um ponto se as idéias estivessem completas ou meio ponto se o sentido estivesse relatado apenas parcialmente; 2) as lacunas a serem completadas, também no total de dez, variavam quanto ao número de palavras, portanto foi estabelecido um percentual (ver APÊNDICE E) para as palavras que os alunos conseguiram acertar. Por exemplo, se a lacuna consistia de dez palavras, e o participante acertou oito das dez, ele obteve 80% do item. Todos os itens tiveram, então, seus respectivos percentuais de acerto somados e divididos por dez. Esse percentual final foi, então, transformado em uma nota e somado à pontuação obtida nas questões abertas. Por exemplo, se um participante obteve como percentual final 78,34%, sua nota para essa parte do teste foi 7,8. A pontuação da primeira parte foi então somada à pontuação da segunda parte e o resultado foi dividido por dois, obtendo-se assim a pontuação final do teste.

A seguir, os resultados e comentários do desempenho dos alunos nos testes de entrada e saída.

4.2.1 Resultados do pré-teste

Os grupos controle A e B e os respectivos grupos experimentais tiveram resultados aproximados no teste de compreensão oral realizado no início da pesquisa, o que pode indicar que o nível geral das turmas A e das turmas B se encontrava no mesmo patamar. A margem de diferença, ao compararmos a média aritmética simples¹¹ da turma controle A e da experimental A, foi um pouco maior do que ao compararmos as médias aritméticas das turmas B.

A primeira questão do teste A consistia de dez perguntas abertas sobre dois diálogos diferentes, sendo cinco perguntas para cada diálogo. Como mencionado no capítulo terceiro desse trabalho, cada diálogo para esse desenho de questão foi tocado três vezes, com uma pausa de um minuto entre uma vez e outra. Após as três vezes, os alunos tiveram cinco minutos para editarem as respostas das questões sobre cada passagem. Dentre as perguntas feitas, nove eram de compreensão literal e apenas uma de inferência. Dois sujeitos no grupo controle e um no experimental conseguiram êxito na inferência da resposta correta. A seguir, os resultados da primeira questão do teste dos dois grupos.

¹¹ A média aritmética simples de um conjunto de valores numéricos é calculada somando-se todos estes valores e dividindo-se o resultado pelo número de elementos somados (TRIOLA, 1999; BRAULE, 2001)

TABELA 1: Resultados do Grupo Controle A na questão 1 do pré-teste

Grupo Controle A	Questão 1 (perguntas abertas)
Sujeito 1	7,5
Sujeito 2	4,0
Sujeito 3	3,0
Sujeito 4	4,5
Sujeito 5	3,5
Sujeito 6	4,5
Média da Turma	4,5

TABELA 2: Resultados do Grupo Experimental A na questão 1 do pré-teste

Grupo Experimental A	Questão 1 (perguntas abertas)
Sujeito 1	5,0
Sujeito 2	2,5
Sujeito 3	5,5
Sujeito 4	8,0
Sujeito 5	6,5
Sujeito 6	1,5
Média da Turma	4,8

Como pode ser observado, de acordo com a média geral das turmas na primeira questão, a turma experimental foi superior à controle cerca de 0,3%, sendo a de ambas inferior a 50% do total de pontos da questão. Em ambos os grupos, os alunos acertaram mais itens sobre o primeiro diálogo do que sobre o segundo. Tal fato pode ser explicado à luz das opiniões e dificuldades expressas pelos aprendizes no questionário de sondagem inicial. Além da taxa de elocução do segundo diálogo ser bem mais rápida do que a do primeiro, os falantes no segundo fazem uso da variedade britânica *RP*, ao passo que no primeiro diálogo a variedade percebida é o *GA*. Dos quatro diálogos selecionados para os testes de compreensão oral, a variedade americana estava presente em três enquanto que somente um deles era falado na variedade britânica¹². Apesar do *RP* ser a variedade padrão utilizada pelo material didático adotado na CCB, os alunos da pesquisa demonstraram uma maior facilidade para entender os diálogos falados na variedade *GA*, talvez pela fato de que a última seja mais difundida no Brasil principalmente no que se refere à indústria do entretenimento.

Na segunda questão do pré-teste, a de preenchimento de lacunas, os alunos tinham que transcrever dez frases que haviam sido removidas de dois diálogos. As

¹² Essa diferença de variedades se constituiu em uma variável interveniente, ou seja, uma limitação do trabalho já que alguns alunos de ambos os grupos afirmaram sentir mais dificuldade para entender o inglês britânico (*RP*) do que o americano (*GA*).

orações que não foram removidas encontravam-se somente parcialmente transcritas a fim de que não se constituíssem em fonte de construção de sentido para àquelas que os alunos deveriam transcrever. Ou seja, tentamos evitar que, pela leitura das demais orações presentes na passagem, os sujeitos pudessem chegar às orações que deveriam compreender auditivamente se utilizando de pistas contextuais. De acordo com a média aritmética das turmas na segunda questão, a turma experimental foi 0,9% superior à turma controle, sendo a de ambas inferior a 60% do total de pontos da questão. Diferentemente da questão anterior, os participantes tiveram desempenho similar em ambos os diálogos, valendo ressaltar que tanto o primeiro quanto o segundo diálogo eram falados na variedade americana *GA* e possuíam taxa de elocução semelhante. A seguir, os resultados da segunda questão do teste de entrada dos dois grupos A.

TABELA 3: Resultados do Grupo Controle A na questão 2 do pré-teste

Grupo Controle A	Questão 2 (preenchimento de lacunas)
Sujeito 1	7,4
Sujeito 2	5,1
Sujeito 3	2,3
Sujeito 4	3,9
Sujeito 5	4,8
Sujeito 6	5,8
Média da Turma	4,9

TABELA 4: Resultados do Grupo Experimental A na questão 2 do pré-teste

Grupo Experimental A	Questão 2 (preenchimento de lacunas)
Sujeito 1	4,3
Sujeito 2	4,6
Sujeito 3	6,5
Sujeito 4	8,8
Sujeito 5	4,0
Sujeito 6	6,8
Média da Turma	5,8

Ambas as turmas obtiveram um desempenho melhor na segunda questão do pré-teste do que na primeira. Esse melhor desempenho dos alunos nas questões de preenchimento de lacunas pode ser explicado pelo fato de que os diálogos eram pausados na segunda e na terceira vez em que eram reproduzidos logo após as orações que deveriam ser transcritas, ou seja, o aluno não tinha que selecionar informações pertinentes às respostas a partir de um diálogo inteiro. As informações necessárias às

respostas já eram selecionadas por meio das pausas, o que não acontecia nas questões de perguntas abertas, nas quais o aprendiz deveria, a partir de um grande número de informações, selecionar as que precisava para respondê-las corretamente. Em outras palavras, as questões abertas exigiram dos alunos uma compreensão dos diálogos, como um todo, muito maior do que as questões de preenchimento de lacunas.

A seguir, apresentamos, nas tabelas abaixo, os resultados obtidos pelos grupos controle e experimental A no pré-teste de compreensão oral.

TABELA 5: Resultados do Grupo Controle A no pré-teste

Controle A	Questão 1	Questão 2	Média no Pré-teste
Sujeito 1	7,5	7,4	7,5
Sujeito 2	4,0	5,1	4,6
Sujeito 3	3,0	2,3	2,7
Sujeito 4	4,5	3,9	4,2
Sujeito 5	3,5	4,8	4,2
Sujeito 6	4,5	5,8	5,2
Média da Turma	4,5	4,9	4,7

TABELA 6: Resultados do Grupo Experimental A no pré-teste

Experimental A	Questão 1	Questão 2	Média no Pré-teste
Sujeito 1	5,0	4,3	4,7
Sujeito 2	2,5	4,6	3,6
Sujeito 3	5,5	6,5	6,0
Sujeito 4	8,0	8,8	8,4
Sujeito 5	6,5	4,0	5,3
Sujeito 6	1,5	6,8	4,2
Média da Turma	4,8	5,8	5,3

Como podemos ver, a média aritmética do grupo experimental foi 13% superior à média do grupo controle, o que sinaliza um melhor desempenho do primeiro no que diz respeito à compreensão oral no início da pesquisa. No entanto, observamos também que, em ambos os grupos, há valores extremos que destoam da maioria dos valores encontrados. Por exemplo, no grupo controle A, a média do sujeito 3 no pré-teste ficou muito distante da média do sujeito 1. Do mesmo modo, no grupo experimental A, a média do sujeito 2 e a média do sujeito 4 ficaram bastante divergentes entre si. Dessa maneira, decidimos, então, compararmos não apenas as médias aritméticas simples obtidas pelos grupos A e B nos testes de entrada e de saída de compreensão oral, mas também calcularmos a mediana das notas obtidas pelos alunos nas provas.

Braule (2001) define mediana como o valor da variável do elemento que ocupa o centro da distribuição. Para a sua determinação, primeiramente a amostra deve ser ordenada (ordem crescente) e, a seguir, identifica-se o elemento que ocupa a posição central. Se o número de elementos da amostra for par, como é o caso das amostras desta pesquisa, dois elementos ocupam o centro da distribuição. Nesse contexto, a mediana será a média aritmética desses dois valores centrais. Conforme Triola (1999), a média aritmética, apesar de ser uma das medidas mais usadas, apresenta uma grande desvantagem, qual seja, sofre grande influência de valores extremos, que podem ser muito grandes ou muito pequenos em relação ao conjunto dos dados da amostra, fato que não acontece com a mediana. Todavia, foge à nossa pretensão uma análise estatística mais detalhada.

Para obtermos a mediana dos resultados dos grupos controle A e experimental A, ordenamos as notas dos alunos no pré-teste em ordem crescente e calculamos a média aritmética dos dois valores centrais, já que a amostra possui um número par de elementos (o equivalente aos seis sujeitos dos grupos). No grupo controle A, os valores centrais são as médias dos sujeitos 4 e 5 e a do sujeito 2, respectivamente 4,2 e 4,6, enquanto que, no grupo experimental A, os valores centrais são as médias do sujeito 1 e do sujeito 5, respectivamente 4,7 e 5,3. Essas informações podem ser melhor visualizadas nas tabelas que se seguem.

TABELA 7: Medianas do Grupo Controle A no pré-teste

Grupo Controle A – Valores em ordem crescente	Valores centrais	Mediana
2,7		
4,2	4,2	
4,2		4,4
4,6	4,6	
5,2		
7,5		

TABELA 8: Medianas do Grupo Experimental A no pré-teste

Grupo Experimental A – Valores em ordem crescente	Valores centrais	Mediana
3,6		
4,2	4,7	
4,7		5,0
5,3	5,3	
6,0		
8,4		

De acordo com as tabelas acima, o grupo experimental A conseguiu alcançar uma mediana no pré-teste 14% acima da mediana alcançada pelo grupo controle A. Como podemos ver, apesar dos valores extremos encontrados nas notas dos dois grupos no pré-teste, e que influenciaram a média aritmética simples, a diferença entre a mediana e a média das turmas não foi muito significativa. Enquanto que a média do grupo experimental A foi 13% superior à do controle A, sua mediana foi 14% superior. No entanto, manteremos o cálculo da mediana no decorrer da análise.

Comparemos agora o desempenho no pré-teste dos grupos controle e experimental B, que realizaram o teste B como teste de entrada. Como mencionado anteriormente, a ordem do desenho das questões foi invertido, portanto a primeira questão do teste B foi de preenchimento de lacunas. O procedimento de correção e pontuação foi o mesmo adotado no teste A. Como mostram as tabelas que se seguem, a turma experimental foi superior à turma controle cerca de 10%, sendo a de ambas superior a 70% do total de pontos da questão.

TABELA 9: Resultados do Grupo Controle B na questão 1 do pré-teste

Grupo Controle B	Questão 1 (preenchimento de lacunas)
Sujeito 1	7,7
Sujeito 2	7,8
Sujeito 3	6,3
Sujeito 4	6,3
Sujeito 5	6,7
Sujeito 6	7,7
Média da Turma	7,1

TABELA 10: Resultados do Grupo Experimental B na questão 1 do pré-teste

Grupo Experimental B	Questão 1 (preenchimento de lacunas)
Sujeito 1	9,3
Sujeito 2	8,8
Sujeito 3	7,9
Sujeito 4	8,1
Sujeito 5	6,7
Sujeito 6	6,0
Média da Turma	7,8

Segundo os resultados da primeira questão do pré-teste, observamos que os grupos controle e experimental B obtiveram uma margem de acerto maior ao completarem as lacunas do primeiro diálogo em relação as lacunas do segundo. Dois prováveis motivos para este resultado são: primeiro, as lacunas do primeiro diálogo contêm, em sua maioria, menos palavras; e segundo, a taxa de elocução da segunda passagem é mais rápida do que a do primeiro e a variedade utilizada é o *RP*. Do mesmo modo que os sujeitos dos grupos A tiveram mais facilidade para responder os itens acerca do primeiro diálogo, os sujeitos dos grupos B também tiveram, apesar da diferença dos desenhos das questões.

A segunda questão do teste B consistia de perguntas abertas e o procedimento de correção e pontuação foi o mesmo utilizado para esse tipo de questão no teste A. Só para relembrar, nessa parte da prova os alunos poderiam obter meio ponto ou um ponto por cada pergunta dependendo das idéias contidas nas respostas, e os erros de gramática e ortografia não foram levados em consideração. De acordo com a média geral das turmas na segunda questão, a turma controle foi 16% superior à experimental, sendo a de ambas inferior a 60% do total de pontos da questão. Os resultados obtidos pelos dois grupos na segunda questão do teste B estão dispostos nas tabelas a seguir.

TABELA 11: Resultados do Grupo Controle B na questão 2 do pré-teste

Grupo Controle B	Questão 2 (perguntas abertas)
Sujeito 1	8,2
Sujeito 2	8,5
Sujeito 3	5,5
Sujeito 4	0,5
Sujeito 5	3,5
Sujeito 6	7,5
Média da Turma	5,6

TABELA 12: Resultados do Grupo Experimental B na questão 2 do pré-teste

Grupo Experimental B	Questão 2 (perguntas abertas)
Sujeito 1	8,0
Sujeito 2	4,5
Sujeito 3	4,0
Sujeito 4	6,5
Sujeito 5	4,5
Sujeito 6	1,0
Média da Turma	4,7

Ao somarmos os pontos da primeira questão com os da segunda questão e ao dividirmos o resultado por dois, concluímos que a média geral do grupo controle foi um pouco superior à média geral do grupo experimental, apenas 0,4%. Podemos dizer, portanto, que no resultado geral as turmas B tiveram resultados equivalentes no pré-teste, o que nos faz acreditar que o nível lingüístico dessas duas turmas é mais aproximado do que o das turmas A, cuja diferença girou em torno de 13%. Assim como aconteceu com os grupos controle e experimental A, os grupos B obtiveram um desempenho melhor na questão de preenchimento de lacunas do que na questão de perguntas abertas, fato que também pode ser justificado pelas pausas feitas na realização da primeira durante a reprodução dos diálogos.

Dentre as perguntas que compunham a segunda questão do Teste B, nove eram de compreensão literal e apenas uma de compreensão inferencial, como mencionado anteriormente. Dois sujeitos do grupo controle B conseguiram responder corretamente o último tipo de pergunta, ao passo que nenhum dos sujeitos do grupo experimental B obteve êxito em inferir a resposta de maneira satisfatória. A seguir, temos as tabelas com as médias dos grupos B no pré-teste.

TABELA 13: Resultados do Grupo Controle B no pré-teste

Controle B	Questão 1	Questão 2	Média no Pré-teste
Sujeito 1	7,7	8,2	8,0
Sujeito 2	7,8	8,5	8,2
Sujeito 3	6,3	5,5	5,9
Sujeito 4	6,3	0,5	3,4
Sujeito 5	6,7	3,5	5,1
Sujeito 6	7,7	7,5	7,6
Média da Turma	7,1	5,6	6,4

TABELA 14: Resultados do Grupo Experimental B no pré-teste

Experimental B	Questão 1	Questão 2	Média no Pré-teste
Sujeito 1	9,3	8,0	8,7
Sujeito 2	8,8	4,5	6,7
Sujeito 3	7,9	4,0	6,0
Sujeito 4	8,1	6,5	7,3
Sujeito 5	6,7	4,5	5,6
Sujeito 6	6,0	1,0	3,5
Média da Turma	7,8	4,7	6,3

Ao observarmos as notas obtidas pelos alunos dos grupos B nos quadros acima, podemos notar que também há valores extremos que influenciaram a média aritmética das turmas, como já explicamos anteriormente. Calculamos, então, a mediana dessas notas, como mencionamos que faríamos, com o objetivo de trabalhar com um resultado mais central. Assim sendo, ordenamos as notas dos alunos no pré-teste em ordem crescente e calculamos a média aritmética dos dois valores centrais, do mesmo modo que fizemos com os grupos A.

No grupo controle B, os valores centrais são as médias do sujeito 3 e a do sujeito 6, respectivamente 5,9 e 7,6, enquanto que, no grupo experimental B, os valores centrais são as médias do sujeito 2 e do sujeito 3, respectivamente 6,0 e 6,7. Nas tabelas abaixo, apresentamos as medianas desses dois grupos no pré-teste de compreensão oral.

TABELA 15: Medianas do Grupo Controle B no pré-teste

Grupo Controle B – Valores em ordem crescente	Valores centrais	Mediana
3,4		
5,1	5,9	
5,9		6,8
7,6	7,6	
8,0		
8,2		

TABELA 16: Medianas do Grupo Experimental B no pré-teste

Grupo Experimental B – Valores em ordem crescente	Valores centrais	Mediana
3,5		
5,6	6,0	
6,0		6,4
6,7	6,7	
7,3		
8,7		

De acordo com as tabelas acima, o grupo controle B conseguiu alcançar uma mediana no pré-teste 6% acima da mediana alcançada pelo grupo experimental B. Como podemos ver, os valores extremos encontrados nas notas dos dois grupos no pré-teste influenciaram a média aritmética simples dos grupos B de maneira mais significativa do que a dos grupos A. Enquanto que a média do grupo controle B foi somente 0,4% superior à do experimental B, sua mediana foi 6% superior. Ou seja, há aqui uma diferença maior entre a média das turmas e sua respectiva mediana que será levada em consideração ao compararmos os resultados obtidos no pré-teste e pós-teste.

Depois de observar os resultados obtidos pelos grupos A e grupos B, podemos concluir que todos eles tiveram um desempenho melhor nas questões de preenchimento de lacunas do que nas questões de perguntas abertas, como dito anteriormente. Esse resultado poder ser explicado pelo fato de que os diálogos eram pausados logo após os alunos ouvirem as orações que tinham que transcrever tanto na segunda como na terceira vez em que as passagens foram tocadas, ao passo que os mesmos eram tocados ininterruptamente quando a questão era de perguntas abertas. As pausas ajudaram os aprendizes a focar na informação da qual eles necessitavam e os dava tempo para pensar no que eles haviam escutado e transcrever o que haviam compreendido. No outro desenho de questão, por outro lado, os alunos tiveram mais dificuldade para identificar e compreender, nas passagens, as informações relevantes e necessárias para responderem as perguntas apropriadamente, devido, em primeiro lugar, à taxa de elocução dos diálogos. Não havia uma pausa para delimitar quais informações eram mais pertinentes para a consecução da tarefa.

Na subseção seguinte, analisaremos o desempenho dos grupos A e B no pós-teste de compreensão oral.

4.2.2 Resultados do pós-teste

O pós-teste de compreensão oral foi realizado duas semanas antes do término do semestre letivo, e somente os alunos que haviam sido submetidos ao pré-teste participaram da aplicação do mesmo. O teste A foi aplicado junto aos grupos controle e experimental que haviam realizado o teste B no início da pesquisa, ao passo que o teste B foi realizado junto ao grupos submetidos ao teste A. Em outras palavras, os grupos controle e experimental A realizaram o teste A no início e o teste B no final; os grupos controle e experimental B, por sua vez, realizaram o teste B no início e o teste A no final.

De acordo com os resultados no pós-teste, o grupo experimental A obteve desempenho melhor do que o grupo controle A em ambas as questões, o que significa dizer que a turma experimental foi superior à controle no pós-teste de um modo geral, como pode ser observado nas tabelas que se seguem.

TABELA 17: Resultados do Grupo Controle A no pós-teste

Controle A	Questão 1	Questão 2	Média no Pós-teste
Sujeito 1	8,0	6,0	7,0
Sujeito 2	7,6	6,0	6,8
Sujeito 3	2,8	3,0	2,9
Sujeito 4	6,7	2,5	4,6
Sujeito 5	6,4	4,5	5,5
Sujeito 6	5,5	3,0	4,3
Média da Turma	6,2	4,2	5,2

TABELA 18: Resultados do Grupo Experimental A no pós-teste

Experimental A	Questão 1	Questão 2	Média no Pós-teste
Sujeito 1	6,7	6,5	6,6
Sujeito 2	6,8	5,5	6,2
Sujeito 3	7,3	7,5	7,4
Sujeito 4	9,2	9,5	9,4
Sujeito 5	5,6	7,0	6,3
Sujeito 6	7,4	5,5	6,5
Média da Turma	7,2	6,9	7,1

As medianas dos grupos A no pós-teste também foram calculadas. No grupo controle A, os valores centrais corresponderam às notas dos sujeitos 4 e 5, respectivamente 4,6 e 5,5, ao passo que no grupo experimental A, os valores centrais

corresponderam às notas obtidas pelos sujeitos 1 e 6, respectivamente 6,5 e 6,6. A mediana do grupo controle no pós-teste foi, portanto, 5,1, enquanto que a do experimental foi 6,6.

Considerando as médias aritméticas das duas turmas A no pós-teste, notamos que o grupo experimental foi aproximadamente 37% superior ao grupo controle, ao passo que ao compararmos as respectivas medianas, observamos que o grupo experimental foi 30% superior ao controle. A diferença percentual entre as médias e as medianas dos dois grupos não ficou, dessa forma, muito divergente.

Quanto às turmas que realizaram o teste A na saída, temos os seguintes resultados tanto na primeira como na segunda questão, juntamente com as respectivas médias:

TABELA 19: Resultados do Grupo Controle B no pós-teste

Controle B	Questão 1	Questão 2	Média no Pós-teste
Sujeito 1	8,0	9,0	8,5
Sujeito 2	10,0	9,2	9,6
Sujeito 3	6,5	7,9	7,2
Sujeito 4	8,5	7,2	7,9
Sujeito 5	5,5	7,2	6,4
Sujeito 6	8,5	7,2	7,9
Média da Turma	7,8	8,0	7,9

TABELA 20: Resultados do Grupo Experimental B no pós-teste

Experimental B	Questão 1	Questão 2	Média no Pós-teste
Sujeito 1	9,5	9,2	9,4
Sujeito 2	10,0	8,7	9,4
Sujeito 3	8,0	8,2	8,1
Sujeito 4	9,0	9,0	9,0
Sujeito 5	7,5	8,4	8,0
Sujeito 6	6,0	6,5	6,3
Média da Turma	8,3	8,3	8,4

De acordo com as informações contidas nas tabelas acima, o grupo experimental B obteve resultado geral superior quando comparado ao grupo controle B, em ambas as questões, do mesmo modo que o grupo experimental A em relação ao controle A. O grupo experimental B obteve desempenho aproximadamente 6% superior. Ao calcularmos as medianas das respectivas turmas no pós-teste, vemos que percentualmente essa diferença é ainda maior. No grupo controle B, os valores centrais

corresponderam às notas do sujeito 4 e do sujeito 6, ambas sendo 7,9, ao passo que no grupo experimental B, os valores centrais corresponderam às notas obtidas pelos sujeitos 3 e 4, respectivamente 8,1 e 9,0. A mediana do grupo controle B no pós-teste foi, portanto, 7,9, o mesmo valor que a média aritmética. No entanto, a mediana do grupo experimental B foi 8,6, um valor maior que a média aritmética do respectivo grupo. Ao compararmos as respectivas medianas, portanto, observamos que o grupo experimental B foi 9% superior ao controle B, não ficando a diferença percentual entre as médias e as medianas dos dois grupos muito divergente, mas ainda mostrando um melhor desempenho do grupo experimental B em relação ao controle B, ainda mais se considerarmos que no pré-teste o desempenho deste grupo ficou abaixo do desempenho do grupo controle, ou seja, o grupo experimental B conseguiu passar de um desempenho inferior a um superior durante a realização da pesquisa.

Ao compararmos as médias do pré-teste e do pós-teste das turmas, podemos observar que houve uma melhoria de desempenho em todos os grupos, sendo essa melhoria maior nos grupos experimental do que nos grupos controle. Essa melhoria de desempenho pode ter sua motivação, em primeiro lugar, pelo aprendizado concretizado no decorrer do semestre a partir do conteúdo estudado em sala de aula, uma vez que, segundo Ellis (1997), a interlíngua do aprendiz é permeável e passível de transformação a partir de treinamento específico e *input* lingüístico apropriado. Assim sendo, é mais do que natural que um aluno aprimore suas habilidades na língua estrangeira durante um semestre letivo, não apresentando, portanto, ao final do período o mesmo desempenho que apresentava no início do mesmo.

Tomando por base as médias aritméticas simples, o grupo controle A obteve um desempenho 11 % superior no teste de saída em relação ao teste de entrada, enquanto que o experimental A obteve um aumento de 34%. O grupo controle B alcançou uma média aproximadamente 23% superior no teste de saída em relação ao teste de entrada, ao passo que para o grupo experimental B esse aumento foi de aproximadamente 33%. Lembramos que ao utilizarmos médias aritméticas simples, estamos incluindo nesse percentual aqueles valores que ficaram muito abaixo ou muito acima dos valores centrais da amostra, o que faz com que a inclusão dos mesmos tenha o efeito de fazer a média subir ou baixar. Por exemplo, as médias do sujeito 3 do grupo controle A foram as mais baixas de todas tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Por outro lado, as médias do sujeito 4 do grupo experimental A foram as mais altas de todas nos testes de entrada e saída, divergindo de modo significativo das demais. Todavia, ao calcularmos a

diferença de desempenho dos grupos nos testes de compreensão oral tomando por base suas respectivas medianas, teremos valores que não foram influenciados por valores extremos, e, a nosso ver, conseqüentemente mais confiáveis. Assim sendo, ao considerarmos as medianas dos grupos A e B, temos o seguinte resultado:

TABELA 21: Percentual de aumento de desempenho dos grupos nos testes

<i>Grupos</i>	Mediana no pré-teste	Mediana no pós-teste	Percentual de aumento de desempenho
Controle A	4,4	5,1	16%
Experimental A	5,0	6,6	32%
Controle B	6,8	7,9	16%
Experimental B	6,4	8,6	34%

Conforme pode ser observado, sem a influência dos valores extremos, os percentuais de aumento de desempenho ficaram equivalentes. Os dois grupos controle, que utilizaram somente o material didático adotado pela CCB durante as aulas, obtiveram um aumento de desempenho de 16% no teste de saída em relação ao de entrada. Os grupos experimentais, por sua vez, que além de utilizarem o material didático adotado, receberam instrução explícita sobre a fonologia do inglês por meio dos *handouts* e exercícios de identificação de transcrição fonêmica (ver apêndices F a V), experimentaram um aumento entre 32% e 34%, ou seja, duas vezes o percentual dos grupos controle. Acreditamos, portanto, que esse índice mais elevado pode ser justificado pela aplicação dos experimentos no decorrer do semestre letivo, uma vez que, a nosso ver, a instrução explícita sobre a fonologia do inglês durante as aulas dos grupos experimentais pode haver contribuído de forma significativa para essa diferença de desempenho. Nossa crença na eficácia dos experimentos aplicados na otimização da habilidade de compreensão oral dos alunos participantes ainda encontra respaldo no fato de que, em sala de aula, o ensino dos aspectos fonológicos abordados foi o único diferencial entre as aulas do grupo controle e as do grupo experimental. Além do material didático adotado ser o mesmo, todas as atividades extra de conversação, de gramática, de compreensão leitora e de escrita desenvolvidas e aplicadas foram as mesmas para as duas turmas.

Sobre a percepção auditiva da língua estrangeira, como foi citado no capítulo segundo desse trabalho, Flege (1995) afirma que a percepção não nativa dos sons da L2 não permanece, necessariamente, constante, e que a relação de percepção dos sons da L2 pode sofrer alterações durante a aprendizagem. Do mesmo modo que acontece com os sons, acreditamos que a percepção da fala encadeada (*connected speech*) de uma LE

por um aprendiz também seja passível de modificações e esteja sujeita a avanços. Ao ter consciência sobre as formas de ajustes que ocorrem no fluxo da fala, o ouvinte se torna mais capaz de processar o *input* oral ao qual é exposto, idéia que é defendida por Norris (1995). O autor afirma que, antes de serem capazes de começar a incorporar as habilidades do processamento descendente, os aprendizes de inglês como L2 devem ser capazes de desenvolver micro-habilidades que envolvem a discriminação dos sons distintivos da língua, o reconhecimento dos padrões de acentuação vocábular e acentuação frasal, o reconhecimento da estrutura rítmica do inglês, o reconhecimento das formas reduzidas das palavras, e a distinção dos limites entre as palavras. Lund (1991 apud ALMEIDA FILHO; EL DASH, 2002), por sua vez, ainda defende que, para se efetivar, o processamento descendente exige uma confirmação do processamento ascendente, o qual envolve todas as micro-habilidades acima listadas. As micro-habilidades descritas por Norris (1995) foram trabalhadas em sala a partir das notas de aulas desenvolvidas para a instrução da fonologia no grupo experimental, já que a crença no benefício do desenvolvimento das mesmas conduziu nossa intenção de pesquisa.

Ao analisarmos as pontuações obtidas no pré-teste e no pós-teste de compreensão oral, observamos que tanto o grupo controle quanto o grupo experimental atingiram um percentual de acerto maior nas questões que priorizam o processamento ascendente (preenchimento de lacunas) do que nas questões que priorizam o processamento descendente (perguntas abertas), com exceção do grupo experimental B que obteve uma pontuação igual nos dois tipos de questões no pós-teste. Nossa explicação para esse fato, conforme explicitado anteriormente, defende que as questões de preenchimento de lacunas se tornaram mais fáceis devido às pausas dadas durante a segunda e a terceira reproduções dos diálogos. No entanto, chamou nossa atenção o fato de que, nas questões de perguntas abertas, o aumento de desempenho dos grupos experimental A e experimental B foi significativamente superior ao aumento de desempenho dos grupos controle A e controle B. Tomando por base as médias aritméticas das pontuações obtidas pelos sujeitos nas questões de perguntas abertas nos testes de entrada e saída, temos os seguintes resultados: 1) o grupo controle A teve um decréscimo de desempenho de 7% no pós-teste em relação ao pré-teste, enquanto que o experimental A teve um aumento de 44%; 2) o grupo controle B teve um aumento de desempenho de 36% no pós-teste em relação ao pré-teste, ao passo que o experimental B atingiu um aumento de 77%. Ao calcularmos as diferenças de desempenho dos

grupos baseando-nos pelas medianas das pontuações obtidas, os resultados são um pouco diferentes, a saber: 1) o grupo controle A experimentou um decréscimo de desempenho de 10% no pós-teste em relação ao pré-teste, enquanto que o grupo experimental B alcançou um desempenho 28% maior; 2) o grupo controle B teve um aumento de desempenho de 28% e o experimental B, de 87%.

Esses números nos mostram que os resultados dos grupos experimentais foram muito superiores aos dos grupos controle nas questões que têm como foco o processamento descendente, as quais os alunos de modo geral demonstraram, pelas notas obtidas, ter mais dificuldade em responder corretamente. Segundo Almeida Filho e El Dash (2002), ao citarem Lund (1991), os grupos experimentais podem ter tido uma melhor performance nesse tipo de questão devido ao fato de havermos trabalhado durante as aulas habilidades necessárias, em primeira instância, à decodificação do fluxo da fala corrente a nível ascendente, tais como, os fonemas do inglês, o ritmo acentual da língua, acentuação vocabular e frasal, as formas reduzidas, entre outras, o que ajudaria na concretização do processamento descendente.

Dentre os itens da questão de perguntas abertas do Teste A e do Teste B, apenas um demandava que o aluno inferisse a resposta. Em ambos os testes essa pergunta dizia respeito ao trabalho que um dos interlocutores do diálogo realizava. No grupo controle A, dois alunos acertaram a resposta para esse item no pré-teste (Teste A), mas nenhum deles conseguiu inferir a resposta corretamente no pós-teste (Teste B). No grupo experimental A, apenas um aluno obteve êxito nesse item no teste de entrada enquanto que dois sujeitos acertaram a resposta para essa pergunta no teste de saída. Ao compararmos os grupos B, observamos que também houve um aumento no número de alunos do grupo experimental que inferiram a resposta corretamente ao cruzarmos os dados dos testes de entrada e saída a que foram submetidos (respectivamente, Teste B e Teste A). Enquanto que o número de alunos do grupo controle que obtiveram êxito nesse item permaneceu o mesmo, a saber, dois alunos, o número de sujeitos do grupo experimental passou de nenhum no pré-teste para três no pós-teste. No entanto, como havia apenas uma pergunta sobre compreensão inferencial, não foi possível coletar maiores informações sobre esse processo e tecer maiores comentários sobre uma possível influência dos experimentos aplicados neste tipo de compreensão.

Consideramos que os resultados acima apresentados e discutidos são suficientes para apontar que a inclusão do ensino da fonologia do inglês nas aulas de língua estrangeira é benéfico para a otimização e desenvolvimento da habilidade de

compreensão oral desde o início do processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, o professor precisa estar atento às necessidades e dificuldades de seus alunos bem como estar disposto a modificar o programa de ensino original a fim de melhor adaptá-lo aos seus objetivos e aos objetivos e necessidades dos aprendizes. Sabemos, no entanto, que o fator tempo limita bastante o trabalho que o professor pode realizar, uma vez que os programas de ensino, além de abrangerem muito conteúdo, ainda são comumente “impostos” (grifos meus) pelas instituições.

O pouco tempo que dispomos, durante a realização dessa pesquisa, também foi um fator que limitou bastante nossa atuação de duas maneiras. A primeira limitação imposta decorreu do fato de que a pesquisa não pôde ser realizada em um período de dois semestres letivos, como desejado *a priori*, devido ao elevado índice de evasão de alunos das turmas destinadas a fazer parte da investigação entre um semestre letivo e outro. Ou seja, não pudemos aplicar os experimentos com os mesmos sujeitos pelo período de tempo originalmente desejado. A segunda limitação teve origem na grande quantidade de conteúdos a serem contemplados na turma experimental, a saber, os conteúdos do material didático adotado pela CCB e também os conteúdos do programa de ensino da fonologia do inglês por nós desenvolvido. Essa limitação, todavia, em nosso ponto de vista, não foi impedimento para que o objetivo da pesquisa fosse cumprido. Acreditamos que os resultados foram muito positivos no que diz respeito à utilização de instrução explícita sobre a fonologia da língua inglesa na sala língua estrangeira.

Na seção a seguir, são apresentadas as respostas dos aprendizes no questionário de sondagem final que servem para corroborar os resultados obtidos nos testes de compreensão oral.

4.3 Questionário de sondagem final

O questionário de sondagem final aplicado junto ao grupo experimental ao final da pesquisa teve como objetivo colher junto aos alunos suas opiniões e impressões sobre os experimentos utilizados durante o semestre letivo da realização da pesquisa.

Como mencionado no capítulo terceiro, a aplicação dos experimentos se deu principalmente por meio de notas de aula (*handouts*) entregues aos alunos e trabalhadas em sala. As referidas notas continham informação acerca da fonologia da língua inglesa pertinente ao conteúdo programático do segundo semestre do curso básico da CCB. Nem todos os alunos estavam presentes a todas as aulas em que as notas de aulas foram trabalhadas. No entanto, no questionário de sondagem final, os alunos faltosos afirmaram ter recebido posteriormente as notas que haviam sido utilizadas em sua ausência e que as haviam lido e compreendido. Aqueles que tiveram dúvidas acerca do conteúdo das mesmas afirmaram ter esclarecido-as com a professora.

De forma unânime, os aprendizes declararam que as explicações e exposições sobre a fonologia do inglês por meio dos *handouts* e das explicações da professora durante as aulas foram bastante elucidativas e didáticas, ajudando-os a perceber como o estudo desses aspectos facilita o processo de aprendizagem da língua alvo e os torna mais independentes. Ao mencionarem independência, os alunos se referiam ao estudo dos símbolos fonêmicos, um dos recursos utilizados nos experimentos, e que os deu maior autonomia na utilização do dicionário. Afirmaram também que, por meio dos exercícios de identificação de transcrição fonêmica, conseguiram internalizar um número muito maior de palavras.

Quando questionados sobre a influência do material utilizado no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, relataram que houve uma melhora considerável na mesma, declarando que o material e a abordagem utilizados os ajudou a melhor identificar e discriminar os sons do inglês. Declararam também que aprender sobre o ritmo do inglês os fez desenvolver a estratégia de entender o essencial, ou seja, as palavras de conteúdo que normalmente recebem acentuação frasal e que possibilitam a compreensão como um todo. Antes de ter conhecimento sobre essa característica da língua inglesa, os aprendizes declararam não entender o suficiente de uma passagem se sua taxa de elocução não fosse mais devagar e pausada. Segundo Schmidt (1994 apud ELLIS, 1997), a aprendizagem de uma língua não se efetiva sem que o aprendiz esteja atento e observe de modo consciente aspectos lingüísticos presentes no *input*. E esse

processo pode ser facilitado a partir de conhecimento explícito adquirido sobre a língua (ELLIS, 1997). Tomando essas afirmações por base, podemos concluir, portanto, que o conhecimento explícito gerado pela aplicação dos experimentos durante as aulas do grupo experimental pôde facilitar o processo de aprendizagem da língua alvo ao levarmos em consideração o desempenho superior do grupo experimental no pós-teste em relação ao pré-teste.

De forma unânime, os aprendizes disseram querer que o trabalho realizado no semestre letivo da pesquisa continuasse durante todo o curso, o que seria ideal, haja vista a funcionalidade e eficácia do mesmo como indicado pelos dados dos testes de compreensão oral. Afirmaram também que não somente a habilidade de compreensão auditiva tinha sido beneficiada com o material trabalhado em sala, mas também a habilidade de fala, dando-os uma maior segurança quando requisitados a se expressar na língua inglesa.

No entanto, apesar de serem unânimes em afirmar os benefícios que o estudo da fonologia do inglês propiciaram, nem todos os alunos se mostraram dispostos a dar uma certa prioridade ao estudo e à prática desses aspectos durante o processo de aprendizagem. Alguns dos aprendizes do grupo experimental, ao perceberem que estávamos um pouco atrasados no conteúdo programático em relação a outras turmas de segundo semestre, demonstravam aflição e uma preocupação um tanto exagerada com os pontos gramaticais a serem estudados. Um dos motivos para tal preocupação eram as provas a que seriam submetidos, o que nos mostra que boa parte de nossos alunos acaba se concentrando mais nos resultados que podem obter nos exames do que com o processo de aprendizagem em si. Outro fator complicador na sala de língua estrangeira é o alto índice de faltas durante o período letivo. Os alunos que tiveram um desempenho melhor tanto durante as aulas como nos testes da pesquisa foram os mais assíduos e mais preocupados com o processo de aprendizagem. Ou seja, a motivação para aprender o idioma é parte essencial nesse processo. Sem motivação, não há aprendizado satisfatório.

Apesar desses percalços, todavia, podemos concluir que é possível, viável e imensamente benéfico inserir no currículo informações que propiciem o desenvolvimento das habilidades que os alunos almejam desenvolver na aula de língua estrangeira. No contexto particular dessa pesquisa, concluímos que os resultados da utilização dos experimentos aplicados junto ao grupo experimental foram satisfatórios, o que pode indicar que a inclusão de um ensino mais detalhado sobre a fonologia do

inglês desde o início da aprendizagem é benéfico para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral.

No próximo capítulo, serão feitas as considerações finais à luz do referencial teórico que norteou a realização dessa pesquisa e dos resultados alcançados com a aplicação dos experimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo tem como objetivo fornecer uma visão geral do estudo conduzido e apresentar nossas considerações finais à luz dos conhecimentos gerados durante a pesquisa. Nesse momento, apresentamos de maneira objetiva o propósito, resultados e reflexões do presente estudo.

Esse trabalho nasceu e se desenvolveu em nossa prática pedagógica na sala de aula de língua estrangeira da Casa de Cultura Britânica. Nossa motivação surgiu através de observações empíricas que sinalizavam as dificuldades encontradas pelos alunos no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. Surgiu, então, o seguinte questionamento: o que fazer para ajudar o aprendiz a otimizar o desenvolvimento da referida habilidade na sala de aula?

Por acreditarmos na importância que a compreensão oral possui no processo de ensino/aprendizagem de línguas, e após verificarmos que muito da dificuldade dos alunos em compreender o inglês falado, principalmente por falantes nativos, dizia respeito ao fato de não estarem acostumados a certas características do idioma, como a rápida taxa de elocução e reduções na fala, concebemos nossa questão de pesquisa: seria possível melhorar a compreensão oral do aprendiz a partir de uma instrução formal explícita sobre a fonologia do inglês, integrando-a ao conteúdo programático do curso no qual a pesquisa seria realizada? Esse questionamento norteou o planejamento e a execução desse trabalho, cujo objetivo foi o de verificar a eficácia do ensino da fonologia do inglês para a otimização da habilidade de compreensão oral de alunos de segundo semestre do curso básico da CCB. Para fundamentar nossa intenção de pesquisa, nos apoiamos, principalmente, na premissa da permeabilidade da interlíngua do aprendiz postulada por Selinker (1972 apud ELLIS, 1997), nas concepções de Flege (1995) sobre a percepção dos sons da LE por aprendizes iniciantes, nas considerações das autoras Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) acerca do funcionamento fonológico do inglês, e nas afirmações de Norris (1995) sobre a importância das micro-habilidades inerentes ao processamento ascendente.

Na busca da realização do presente trabalho, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos. No início do período letivo em que o estudo foi realizado, aplicamos um questionário junto aos alunos das duas turmas de segundo semestre do curso básico da CCB que participaram da pesquisa, a turma controle e a

turma experimental, com o intuito de traçar um perfil dos sujeitos. Ao todo, participaram vinte e quatro sujeitos de todas as etapas da pesquisa. Logo após a aplicação do questionário, na segunda semana após o semestre letivo ter iniciado, os alunos foram submetidos ao pré-teste de compreensão oral. Foram elaborados dois testes, denominados Teste A e Teste B, os quais seriam aplicados tanto como teste de entrada quanto como teste de saída. As turmas foram então divididas em dois grupos cada: o grupo controle em grupo controle A e grupo controle B, e o grupo experimental em grupo experimental A e grupo experimental B. Os alunos dos grupos controle A e experimental A foram submetidos ao teste A no início da pesquisa e ao teste B no final da mesma. Com os grupos B, o inverso ocorreu. Nossa intenção foi dar uma maior credibilidade aos resultados obtidos nos testes e às análises feitas a partir deles. Após a aplicação do pós-teste, ao final do período letivo, um questionário final foi aplicado junto aos participantes do grupo experimental a fim de coletar suas opiniões sobre o ensino da fonologia do inglês ministrado através das notas de aula (*handouts*) e exercícios de identificação de transcrição fonêmica trabalhados durante as aulas. Os *handouts*, elaborados com a finalidade de informar os alunos do grupo experimental sobre o sistema fonológico da língua inglesa, continham informação à respeito do inventário fonêmico bem como das características mais importantes da fala conectada, tais como, o ritmo acentual do inglês, acentuação vocabular e frasal, as formas reduzidas, alguns dos processos de assimilação, elisão e ligação, entre outros. Vale ressaltar que o programa de ensino concebido para o ensino da fonologia foi baseado no conteúdo programático do segundo semestre do curso básico da CCB, onde a pesquisa foi realizada.

Os resultados obtidos pelos grupos controle e experimental nos testes de compreensão oral mostraram que tanto o grupo experimental A quanto o grupo experimental B tiveram uma maior otimização de desempenho em relação aos grupos controle A e controle B, respectivamente, no decorrer do trabalho. Para a comparação dos resultados dos dois grupos, foram calculadas tanto as médias aritméticas das turmas no pré-teste e no pós-teste quanto suas medianas. As medianas foram também utilizadas para fins de análise por não levarem em consideração os valores (pontuações) extremos obtidos nas amostras, os quais influenciavam as médias tanto para mais quanto para menos. Utilizamos, portanto, duas medidas de tendência central durante a análise a fim de dar uma maior confiabilidade aos resultados.

Tomando por base as médias aritméticas dos grupos, observamos que o grupo controle A obteve um desempenho 11% superior no teste de saída em relação ao teste de entrada, enquanto que o experimental A obteve um aumento de 34%. O grupo controle B alcançou uma média aproximadamente 23% superior no teste de saída em relação ao teste de entrada, ao passo que para o grupo experimental B esse aumento foi de aproximadamente 33%.

A análise das medianas dos grupos nos dois testes aplicados também indicou um desempenho superior do grupo experimental em relação ao grupo controle. Os dois grupos controle, A e B, que utilizaram somente o material didático adotado pela CCB durante as aulas, obtiveram um aumento de desempenho de 16% no teste de saída em relação ao de entrada. Os grupos experimentais, por sua vez, que além de utilizarem o material didático adotado, receberam instrução explícita sobre a fonologia do inglês através dos *handouts*, experimentaram um aumento de aproximadamente 33%, ou seja, duas vezes o percentual dos grupos controle. Acreditamos, portanto, que esse índice mais elevado pode ser justificado pela aplicação dos experimentos no decorrer do semestre letivo, uma vez que, a nosso ver, a instrução explícita sobre a fonologia do inglês durante as aulas dos grupos experimentais, sendo o único diferencial em termos de material e conteúdo entre os dois grupos, pode haver contribuído de forma significativa para essa diferença de desempenho.

Concluimos que há indícios de que os experimentos aplicados junto ao grupo experimental possam ter contribuído para a obtenção de melhores resultados na avaliação da habilidade de compreensão oral no teste de saída ao final do semestre letivo. Apesar de considerarmos os resultados obtidos positivos, não podemos deixar de declarar que acreditamos que os resultados poderiam ter sido bem melhores se a referida aplicação tivesse ocorrido por um período de tempo maior, uma vez que o aprendiz de modo geral necessita de maior exposição e prática para assimilar e internalizar conteúdos novos aos quais é exposto. Outra limitação de nosso trabalho foi o pequeno número de participantes que participaram de todo o processo. Seria benéfico que outras pesquisas que vislumbrassem a importância do desenvolvimento da compreensão oral na aula de língua estrangeira pudessem ser conduzidas por um período mais longo, com a participação de um número mais significativo de sujeitos. Seria também enriquecedor investigar mais pontualmente cada um dos aspectos fonológicos trabalhados com o grupo experimental nesse trabalho e verificar sua influência na compreensão oral do aprendiz.

Apesar das limitações da presente investigação, consideramos que o objetivo da pesquisa foi atingido de forma satisfatória. Acreditamos que os dados coletados e analisados são suficientes dentro da proposta do trabalho para sugerir que o ensino da fonologia da língua inglesa nos estágios iniciais da aprendizagem pode levar a uma maior otimização do desenvolvimento da habilidade de compreensão oral do aprendiz. Diante do que foi analisado e discutido, levantamos também as seguintes considerações:

1. Nosso trabalho aponta a necessidade de elaboração de novas propostas curriculares no ensino de inglês língua estrangeira, que melhor contemplem os objetivos e necessidades dos alunos;
2. A pesquisa fornece subsídios para uma reflexão sobre o papel do ensino da fonologia na aula de inglês língua estrangeira e seus benefícios no desenvolvimento da compreensão oral do aprendiz;
3. Os resultados da investigação também indicam possibilidades para a elaboração e aplicação de materiais didáticos que contemplem conteúdos, que não se encontram presentes no programa de ensino dos materiais didáticos adotados, mas que são necessários ao desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, não apenas no que diz respeito a nosso objeto de estudo.

Há muito o que ser refletido e repensado em nossa prática pedagógica na sala de aula de língua estrangeira. Através de questionamentos feitos acerca de nossa própria prática, podemos efetivamente colaborar para uma melhoria da mesma e para a geração de novos conhecimentos. Esse trabalho teve a intenção de contribuir para a área de pesquisas na área de ensino de línguas estrangeiras e não apresenta um cunho conclusivo, apenas aponta certas implicações pedagógicas a partir da intervenção realizada, no que se refere ao desenvolvimento da compreensão oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José P. C.; EL DASH, Linda G. Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, LET/UnB, Brasília, v.1, n.1, p. 19-37, 2002.

BAKER, Ann. **Introducing English pronunciation - a teacher's guide to tree or three and ship or sheep**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

BRAULE, Ricardo. **Estatística aplicada com Excel: para cursos de administração e economia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. New York: Pearson Education, 2000.

_____. **Language assessment: principles and classroom practices**. New York: Pearson Education, 2004.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz C. Fonética. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. V.1. São Paulo: Cortez, 2001. cap. 3, p.105-146.

CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; GOODWIN, Janet M. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CLARK, John; YALLOP, Colin. The phonemic organization of speech. In: _____. **An introduction to phonetics and phonology**. Cambridge: Basil Blackwell, 1990. p.116-151.

COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. In: **Linguagem & Ensino**, v.4, n.1, p. 11-36, 2001.

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

CRYSTAL, David. Dicionário de lingüística e fonética; tradução e adaptação [da 2ª edição inglesa revisada e ampliada, publicada em 1985], Dias, Maria C. P. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ELLIS, Rod. **Second language aquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FLEGE, James E. Second language speech learning: theory, findings, and problems. In STRANGE, W. (ed.). **Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research**. Timonium, MD: York Press, 1995. p.233-277.

FLEGE, James E.; BOHN, Ocke-Schwen; JANG, Sunyoung. Effects of experience on non-native speakers' production and perception of English vowels. **Journal of Phonetics**, v.25, p. 437-470, 1997.

GIEGERICH, Heinz J. Towards a sound system for English: consonant phonemes. In: _____. **English phonology: an introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. cap.2, p.130-178.

KENWORTHY, Joanne. **Teaching English pronunciation**. London: Longman, 1987.

KEYS, Kevin J. Discourse level phonology in the language curriculum: a review of current thinking in teaching pronunciation in EFL courses. In: **Linguagem & Ensino**, v.3, n.1, p. 89-105, 2000.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

LITTLEWOOD, William. **Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

McLAUGHLIN, Barry. **Theories of second-language learning**. London: Oxford University Press, 1987.

MOITA LOPES, Luiz P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MURPHY, John. Attending to word-stress while learning new vocabulary. **English for Specific Purposes**, v.23, n.1, p. 67-83, 2004.

NORRIS, R. W. Teaching reduced forms: putting the horse before the cart. **English Teaching Forum**, vol.33, n.3, p. 47-53, 1995.

ODLIN, Terence. **Language transfer: cross-linguistic influence in language learning**. New York: Cambridge University Press, 1989.

OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. **New English file elementary**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

PEREZ, Grisel M. G. Perception of English vowels by native of Spanish in a regular classroom setting. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v.3, n.5, agosto. 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

POLACZEK, Márcia. **Compreensão oral em língua estrangeira: aspectos psicolinguísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem**.

2003. 137f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PRATOR, Clifford H.; ROBINETT, Betty W. **Manual of American English pronunciation**. Orlando: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1985.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICHARDS, Jack C. **The language teaching matrix**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ROACH, Peter. **English phonetics and phonology**: a practical course. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ROBINETT, Betty W. **Teaching English to speakers of other languages**. Minnesota: The University of Minnesota Press, 1978.

ROST, Michael. **Listening in language learning**. New York: Longman, 1990.

SANTOS, Raquel S.; SOUZA, Paulo C. Fonética. In: FIORIN, José L. (org.). **Introdução à lingüística II**: princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-32.

TRIOLA, Mario F. **Introdução à estatística**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1999.

UNDERHILL, Adrian. **Sound foundations**: learning and teaching pronunciation. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 1994.

VANDERGRIFT, Larry. Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. **ELT Journal**, vol.53, n.3, p. 168-176, 1999.

VIEIRA, Stella M. M. A identidade cultural do aprendiz em cursos de língua estrangeira. In: Lima, Paula C. L.; Araújo, Antônia D. (Orgs). **Questões de Lingüística Aplicada – Miscelânea**. Fortaleza: EdUECE, 2005. P. 145-162.

WADE-WOOLLEY, Lesly. First language influences on second language word reading: all roads lead to Rome. **Language Learning**, v.49, n.3, p. 447-471, 1999.

ANEXO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

ANEXO A

Os símbolos fonêmicos das vogais e ditongos do inglês

Fonemas Vocálicos			
/ɪ/	fish /fɪʃ/	/e/	egg /eg/
/i:/	tree /tri:/	/ʌ/	up /ʌp/
/æ/	cat /kæt/	/eɪ/	train /treɪn/
/ɑ:/	car /kɑ:/	/əʊ/	phone /fəʊn/
/ɒ/	clock /klɒk/	/aɪ/	bike /baɪk/
/ɔ:/	horse /hɔ:s/	/aʊ/	owl /aʊl/
/ʊ/	bull /bʊl/	/ɔɪ/	boy /bɔɪ/
/u:/	boot /bu:t/	/ɪə/	ear /ɪə/
/ə/	computer /kəm'pjʊ:tə/	/eə/	chair /tʃeə/
/ɜ:/	bird /bɜ:d/	/ʊə/	tourist /'tuərist/

Os símbolos fonêmicos das consoantes do inglês

Fonemas Consonantais			
/p/	parrot /'pærət/	/θ/	thumb /θʌm/
/b/	bag /bæg/	/ð/	mother /'mʌðə/
/k/	key /ki:/	/tʃ/	chess /tʃes/
/g/	girl /gɜ:l/	/dʒ/	jazz /dʒæz/
/f/	flower /'flaʊə/	/l/	leg /leg/
/v/	vase /vɑ:z/	/r/	right /raɪt/
/t/	tie /taɪ/	/w/	witch /wɪtʃ/
/d/	dog /dɒg/	/j/	yacht /jɒt/
/s/	snake /sneɪk/	/m/	monkey /'mʌŋki/
/z/	zebra /'zebrə/	/n/	nose /nəʊz/
/ʃ/	shower /'ʃaʊə/	/ŋ/	singer /'sɪŋə/
/ʒ/	television /'telɪvɪʒn/	/h/	house /haʊs/

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO INICIAL

Nome: _____ Idade: _____

Grau de Instrução

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> cursando ensino médio | <input type="checkbox"/> ensino médio completo |
| <input type="checkbox"/> graduando | <input type="checkbox"/> graduado |
| <input type="checkbox"/> pós-graduando | <input type="checkbox"/> pós-graduado |

Forma de admissão na CCB

- Teste de admissão para o 1º semestre do curso básico
 Teste de nível para 2º semestre do curso básico

1. Há quanto tempo estuda inglês na CCB?

2. Já estudou o idioma em outra escola de línguas? Sim Não
 (Caso sua resposta seja afirmativa, responda a questão 3. Caso sua resposta seja negativa, passe para a questão 4.)
3. Em que instituição você estudou e por quanto tempo?

4. Qual a utilidade da língua inglesa no seu cotidiano?

5. Quais dessas afirmações são verdadeiras quanto à sua motivação para a aprendizagem da língua? Marque uma ou mais opções.
 - Gostaria de aprender o idioma para me comunicar de modo eficaz com pessoas aqui ou no exterior que não falam minha língua materna.
 - Gostaria de morar e/ou estudar em um país onde a língua inglesa é falada.
 - Gostaria de aprender o idioma para ter melhores chances no mercado de trabalho.
 - Preciso ler textos em inglês na minha área de estudo ou atuação profissional.
 - Gostaria de entender filmes falados em inglês, sem depender das legendas em português.
 - Gostaria de entender músicas em inglês.
 - Outra. Especifique: _____

6. Qual habilidade você precisa usar com maior frequência e/ou gostaria de aprimorar na língua inglesa? (Numere por ordem de prioridade: 1 – maior prioridade; 4 – menor prioridade.)

() Leitura () Escrita () Fala () Compreensão oral

7. Em qual ou quais habilidades você tem mais dificuldade? (Numere de acordo com o nível de dificuldade: 1 – muita dificuldade; 2 – alguma dificuldade; 3 – nenhuma dificuldade.)

() Leitura () Escrita () Fala () Compreensão oral

8. Na sua opinião, qual a importância da habilidade de compreensão oral na aprendizagem da língua estrangeira?

9. Você tem contato com a língua inglesa falada fora da sala de aula?

() Sim () Não

(Caso sua resposta seja afirmativa, responda a questão 10. Caso sua resposta seja negativa, passe para a questão 11.)

10. Com que frequência você tem contato com a língua inglesa falada fora de sala de aula?

() Todos os dias () Frequentemente () Às vezes () Raramente

Como esse contato ocorre? _____

11. Considerando seu nível de estudos, como você avalia sua habilidade para compreender a língua inglesa falada?

() Ruim () Regular () Boa () Ótima

Justifique: _____

12. Qual é a sua opinião acerca da fonologia da língua inglesa? Marque uma ou mais opções.

() Acho difícil a relação entre a pronúncia e a ortografia da língua inglesa.

() Tento pronunciar as palavras de acordo com sua ortografia.

() Tenho dificuldade para produzir alguns dos fonemas do inglês que não existem no português.

() Tenho dificuldade para pronunciar corretamente as palavras do idioma de um modo geral.

() Tento pronunciar as palavras corretamente e esqueço a entoação da frase como um todo, pausando com muita frequência entre as mesmas.

() Tenho dificuldade para identificar as sílabas tônicas das palavras da língua inglesa de um modo geral.

() Tenho dificuldade para compreender a língua inglesa falada por nativos.

() Outra. Especifique: _____

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

APÊNDICE B

TESTE DE COMPREENSÃO ORAL A

PART 1 - Answer the questions according to the information in the recording. You can answer the questions in English or in Portuguese.

Dialogue 1: Listen to Ted talk about his family

a) Does Ted live in the city where he was born?

b) Where are his parents from? Do they still live there?

c) Where do his grandparents live?

d) Does Ted go to China very often? Why or why not?

e) How often does he see his family? Why?

Dialogue 2: Listen to Sarah talk about the way she spends the day on Saturday

a) Where does Sarah have lunch on Saturday? Who does she have lunch with?

b) Why does she do that?

c) What does she do after lunch?

d) Where does she go on Saturday afternoon before five o'clock?

e) What's her job?

PART 2 – Complete the missing sentences in the dialogues below.**Dialogue 1: Listen to Tim talk about his job**

Tim: ^(a) _____ . My flight ... o'clock.

Woman: Brazil? ...

Tim: Brazil ... terrible. It ... p.m. ^(b) _____ .

Woman: But ... right?

Tim: Well, ... boring. ^(c) _____ .

Woman: ^(d) _____ .

Do you ... day?

Tim: No. I ... week.

Woman: Where ... go?

Tim: I always ... Portuguese. I never ... Europe.

Woman: Well, ... job?

Tim: Yeah, ^(e) _____ . Also, I ... America.

Dialogue 2: Listen to Susan talk to Peter about the kind of things she does for fun

Peter: So, what ... entertainment?

Susan: Oh, ... much. ^(f) _____ .

Peter: How ... that?

Susan: Oh, ... week.

Peter: That's ... lot.

Susan: That's just ... week. ^(g) _____ .

^(h) _____ .

Peter: Wow. I ... late, ⁽ⁱ⁾ _____ .

Susan: Why ... that?

Peter: Oh, I ... twice a week ⁽ⁱ⁾ _____ .

GOOD LUCK !!!

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

APÊNDICE C

TESTE DE COMPREENSÃO ORAL B

PART 1 – Complete the missing sentences in the dialogues below.

Dialogue 1: Listen to Ted talk about his family

Woman: So, Ted, ^(a) _____ ?

Ted: No, ... I'm ... Francisco. ^(b) _____
They're originally... but ... now.

Woman: Oh, ...? Do ...?

Ted: Yes, my ... Francisco, ^(c) _____
_____. Some ... too. But I ... all.
^(d) _____

Woman: Yes, ... is. Do you ...?

Ted: I have ... I don't ...

Woman: Do ...?

Ted: One ... does. Her ... My ... Diego.

Woman: Do ...?

Ted: Not really. ^(e) _____ Seattle
... month. ^(f) _____, I see ... day. We ...
And ... important. We ... holidays. But ... me. What ...? Do ...?

Dialogue 2: Listen to Sarah talk about the way she spends the day on Saturday

Man: Sarah, ... Saturday? ... late?

Sarah: Yes, ...do. I ... night. So, ... o'clock.

Man: And ... morning?

Sarah: Not ... I have ... I ... mother. We ... I ...

Man: And ...? Do ...?

Sarah: No, I don't. ^(g) _____
I think ... friends. We ... lives. ^(h) _____

Man: And what ...? Do ...?

Sarah: Yes, ... do. ⁽ⁱ⁾ _____
It helps ...

Man: What time ...?

Sarah: At ... seven. I usually ... five o'clock.

Man: And what ...? Do ... to bed?

Sarah: No, I've ... energy ...

Man: So, what ... do?

Sarah: I go ... I ... dancing. ^(j) _____
and we ... great time.

PART 2 – Answer the questions according to the information in the recording.
You can answer the questions in English or in Portuguese.

Dialogue 1: Listen to Tim talk about his job

a) What does Tim have to do tonight? At what time?

_____.

b) How long does it take to get to São Paulo from New York?

_____.

c) What does Tim sometimes think of his job? Why?

_____.

_____.

d) What's his job?

_____.

e) What's good about his job?

_____.

Dialogue 2: Listen to Susan talk to Peter about the kind of things she does for fun

a) How does Susan have fun from Monday to Friday?

_____.

b) How does she have fun on Saturday and Sunday?

_____.

c) What time does she sometimes get home on Saturday and Sunday?

_____.

_____.

d) How often does Peter get home late? Why?

_____.

_____.

e) Where does he often go after work?

_____.

GOOD LUCK !

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

APÊNDICE D

TRANSCRIÇÕES DOS DIÁLOGOS DOS TESTES DE COMPREENSÃO ORAL

English KnowHow – Opener – CD 1 (Oxford University Press)

Track 32 – Time: 1:29

Woman: So, Ted, are you from around here?

Ted: No, I'm not. I'm from San Francisco. My parents live there. They're originally from Kwandon Province in China, but they live in San Francisco now.

Woman: Oh, Really? Do you still have family in China?

Ted: My mother's parents live in San Francisco, but my other grandparents, my father's parents, live in China. Some aunts, uncles and cousins live there too. But I don't know them at all. It's very expensive to travel to China.

Woman: Yes, I'm sure it is. Do you have brothers or sisters?

Ted: I have two sisters. I don't have brothers.

Woman: Do they live in San Francisco?

Ted: One sister does. Her name's Rita. My other sister, Karen, lives in San Diego.

Woman: Do you see your family often?

Ted: Not really. Now that I live in Seattle I only go to San Francisco about once a month. But when I'm there I see my family every day. We have lunch or dinner together. And holidays are important. We always get together on holidays. But that's enough about me. What about you? Do you have family here?

Inside Out – Elementary – Workbook (British English)

Track 07 – Time: 1:35

Man: Sarah, what do you do on Saturday? Do you get up late?

Sarah: Yes, I do. I usually go to bed late on Friday night. So, on Saturday morning I get up at about ten thirty, eleven o'clock.

Man: And what do you usually do in the morning?

Sarah: Not very much. I have a long, slow breakfast and read the newspaper. I phone my mother. We usually go shopping together. I love shopping in the market.

Man: And what about lunch? Do you have lunch at home?

Sarah: No, I don't. I like going out for lunch with my friends. I think it's really important to spend time with my friends. We all have very busy lives. Saturday is a good time to get together.

Man: And what do you do after lunch? Do you have any free time?

Sarah: Yes, I do. I always do yoga for an hour before I go to the theatre. It helps me relax.

Man: What time does the show start?

Sarah: At half past seven. I usually go to the theatre at about five o'clock.

Man: And what do you do after the show? Do you go home to bed?

Sarah: No, I've always got a lot of energy after a show.

Man: So, what do you do?

Sarah: I go clubbing. I love dancing. I go with some of the other actors in the show, and we have a great time.

Skyline 1A – Macmillan (American English)

Track 33 – Time: 1:33

Tim: I have to go to the airport at six o'clock tonight. My flight to Brazil is at eight o'clock.

Woman: Brazil? That's exciting.

Tim: Brazil is great, but the flight is terrible. It leaves New York at eight o'clock p.m. and arrives in São Paulo at five thirty a.m.

Woman: But the work is interesting, right?

Tim: Well, not always. Sometimes it's really boring. It's like working in a restaurant.

Woman: But flight attendants travel to lots of exciting places. Do you fly every day?

Tim: No. I usually fly four days a week.

Woman: Where do you go?

Tim: I always go to South America because I speak Spanish and Portuguese. I never go to Europe.

Woman: Well, do you like the job?

Tim: Yeah, it's usually really fun and the salary is good. Also, I love South America.

English KnowHow 1 – CD 1 (Oxford University Press)

Track 11 – Time: 0:52

Peter: So, what do you do for entertainment?

Susan: Oh, not much. I get together with friends and talk.

Peter: How often do you do that?

Susan: Oh, about four times a week.

Peter: That's a lot.

Susan: That's just during the week. On weekends I usually go out dancing. We sometimes stay out until four a.m.

Peter: Wow. I hardly ever stay out that late, and I'm always busy during the week.

Susan: Why is that?

Peter: Oh, I have a class twice a week and I often go to the gym after work.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

APÊNDICE E

Percentual utilizado na pontuação das questões de preenchimento de lacunas

Nº de palavras na lacuna	Nº de palavras corretas	Percentual de acerto	Nº de palavras na lacuna	Nº de palavras corretas	Percentual de acerto
4	4	100%	10	10	100%
	3	75%		9	90%
	2	50%		8	80%
	1	25%		7	70%
5	5	100%		6	60%
	4	80%		5	50%
	3	60%		4	40%
	2	40%		3	30%
6	1	20%		2	20%
	6	100%		1	10%
	5	83,33%	11	11	100%
	4	66,66%		10	90,90%
	3	50%		9	81,81%
2	33,33%	8		72,72%	
1	16,66%	7		63,63%	
7	7	100%		6	54,54%
	6	85,71%		5	45,45%
	5	71,42%		4	36,36%
	4	57,14%		3	27,27%
	3	42,85%		2	18,18%
	2	28,57%	1	9,09%	
8	1	14,28%	13	13	100%
	8	100%		12	92,30%
	7	87,5%		11	84,61%
	6	75%		10	76,92%
	5	62,5%		9	69,23%
	4	50%		8	61,53%
	3	37,5%		7	53,84%
2	25%	6		46,15%	
9	1	12,5%		5	38,46%
	9	100%		4	30,76%
	8	88,88%	3	23,07%	
	7	77,77%	2	15,38%	
	6	66,66%	1	7,69%	
	5	55,55%			
	4	44,44%			
	3	33,33%			
2	22,22%				
1	11,11%				

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

APÊNDICE F

Voiced and Unvoiced Sounds

We can classify the sounds of English into two categories: voiced or unvoiced. A sound is considered to be voiced if our vocal cords vibrate as we pronounce it. On the other hand, a sound is said to be unvoiced if our vocal cords don't vibrate as we pronounce it.

⇒ **Put your hand on your throat, and produce the following sounds. Are they voiced or unvoiced?**

- | | |
|---------------|---------------|
| 1) /s/ - V U | 5) /ʃ/ - V U |
| 2) /z/ - V U | 6) /ʒ/ - V U |
| 3) /i:/ - V U | 7) /e/ - V U |
| 4) /ɪ/ - V U | 8) /u:/ - V U |

⇒ **Complete the sentences below with information from the exercise above.**

- 1) All vowel sounds are _____.
- 2) The voiced English consonants are: / /, / /, /b/, /d/, /g/, /v/, /ð/, /dʒ/, /l/, /r/, /w/, /j/, /m/, /n/, /ŋ/.
- 3) The unvoiced English consonants are: / /, / /, /p/, /t/, /k/, /f/, /θ/, /tʃ/, /h/.

⇒ **Identify the final sound in the following words and classify it into voiced or unvoiced.**

Word	Final Sound	V or U	Word	Final Sound	V or U
day			sport		
time			beach		
month			cup		
uncle			language		
guide			nurse		
story			relative		
job			wife		
exercise			son		
song			cinema		
book			water		

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

APÊNDICE G

Word Stress

In English we count the syllables in a word according to the number of vowel sounds the word has. For example, the word *niece* /ni:s/ has only one syllable because the only vowel sound we pronounce is [i:]. In Portuguese we count syllables according to the spelling of words, but in English according to their pronunciation.

When a word has more than one syllable, we have to know which syllable receives the stress so as to pronounce it correctly. For example, the word *teacher* /'ti:tʃər/ has two syllables because it has two vowel sounds (/i:/ and /ə/), and the stressed syllable is the first. In phonetic transcriptions we usually mark the stressed syllable in a word by using the symbol (') before it.

⇒ **Identify the number of syllables in the words below and underline the stressed one.**

Word	Nº Syllables	Word	Nº Syllables	Word	Nº Syllables
home		Husband		holiday	
coffee		Girlfriend		minute	
June		Office		restaurant	
family		Journalist		housework	
house		Television		magazine	

In English word stress is very important, so you always have to know which is the stressed syllable in a word. When you learn new vocabulary, remember to mark the stress if the word has more than one syllable. The phonetic transcription of a word also helps you pronounce it correctly. Look up your dictionary when you aren't sure about the correct pronunciation of words.

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| 1) /'wʊmən/ - _____ | 9) /dɪ'vɔːrst/ - _____ |
| 2) /'wɪmɪn/ - _____ | 10) /'kʌntri/ - _____ |
| 3) /həʊ'tel/ - _____ | 11) /rɪ'taɪərd/ - _____ |
| 4) /tʃɪps/ - _____ | 12) /ɪk'spensɪv/ - _____ |
| 5) /'klæsɪz/ - _____ | 13) /'æŋɡri/ - _____ |
| 6) /tʃaɪld/ - _____ | 14) /'hʌŋɡri/ - _____ |
| 7) /'lɔːjər/ - _____ | 15) /lʌntʃ/ - _____ |
| 8) /'pɪktʃər/ - _____ | 16) /'sʌmtaɪmz/ - _____ |

⇒ Now write the sentences below according to the transcriptions given.

- 1) /aɪm ə 'veri kri'eɪtɪv 'pɜːrsn/
_____.
- 2) /ʃiː 'sʌmtaɪmz teɪks ðə dɔːɡ fər ə wɔːk ɪn ðə 'mɔːrniŋ/
_____.
- 3) /hər 'feɪvɪt deɪ əv ðə wi:k ɪz 'θɜːrzdɪɪ/
_____.
- 4) /wiː 'nevər ɡəʊ tə bed bɪ'fɔːr naɪm/
_____.
- 5) /bɪl ɡets ʌp ət eɪt ən ɡets drest fər wɜːrk/
_____.
- 6) /wen dəz ʃiː hæv 'ɪŋɡlɪʃ 'klæsɪz/
_____?
- 7) /ðeɪ dəʊnt spi:k 'eni 'fɔːrən 'læŋɡwɪdʒɪz/
_____.
- 8) /həʊ 'meni 'brʌðəz ən 'sɪstərz dəz jər waɪf hæv/
_____?
- 9) /huːz ðæt tɔːl mæn/
_____?
- 10) /maɪ mʌm ən aɪ lʌv 'mjuːzɪk ən 'sɪnəmə/
_____.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

APÊNDICE H

Third person singular, plural of nouns, 's

The s for the third person singular form of simple present verbs, for the plural of nouns, and the 's for possessive or the short form of is, may be pronounced /s/, /z/ or /ɪz/.

1) It is pronounced /s/ when the final sound of the verb, the noun or pronoun is unvoiced, except for /s/, /ʃ/ and /tʃ/. For example, the nouns *book* and *Kate* and the verb *stop* end in unvoiced sounds (/k/, /t/, /p/, respectively), so in the following sentences the suffix -s or -'s is pronounced /s/.

I don't have many books in English. /buks/
Kate's brother is a dentist. /keɪts/
She never stops talking. /stɑ:ps/ /stɒps/

2) It is pronounced /z/ when the final sound of the verb, the noun or pronoun is voiced, except for /z/, /ʒ/ and /dʒ/. For example, the noun *relative*, the pronoun *he* and the verb *read* end in voiced sounds (/v/, /i:/, /d/, respectively), so in the following sentences the suffix -s or -'s is pronounced /z/.

I have many relatives living in Teresina. /'relətɪvz/
He's not very friendly. /hi:z/
She reads a lot on the weekend. /ri:dz/

3) It is pronounced /ɪz/ when the final sound of the verb, the noun or pronoun is /s/, /ʃ/, /tʃ/, /z/, /ʒ/ or /dʒ/. For example, the nouns *glass* and *church* and the verb *finish* end in one of these three sounds (/s/, /tʃ/, /ʃ/, respectively), so the suffix -s or -'s is pronounced /ɪz/ in the following examples.

Can I have two glasses of water, please? /'glæsɪz/ /'glɑ:sɪz/
The church's not very far from here. /'tʃɜ:rtʃɪz/
Our class finishes at eleven. /'fɪnɪʃɪz/

⇒ Complete the chart with the information requested.

Word	Transcription	N ^o Syllables	Final Sound	Word + -s / -'s	Pronunciation of -s / -'s	Transcription	N ^o Syllables
live (v.)	/lɪv/	1	/v/	lives	/z/	/lɪvz/	1
like (v.)	/laɪk/			likes			
watch (v./n.)	/wɑ:tʃ/			watches			
Bill (n.)	/bɪl/			Bill's			
it (p.)	/ɪt/			it's			
class (n.)	/klæs/			classes			
love (v.)	/lʌv/			loves			
hate (v.)	/heɪt/			hates			
go (v.)	/gəʊ/			goes			
Alex (n.)	/ˈæleks/			Alex's			
buy (v.)	/baɪ/			buys			
cry (v.)	/kraɪ/			cries			
study (v.)	/ˈstʌdi/			studies			
Sandwich (n.)	/ˈsænwɪtʃ/			sandwiches			
use (v.)	/ju:z/			uses			
wash (v.)	/wɑ:ʃ/			washes			
cook (v./n.)	/kʊk/			cooks			
bus (n.)	/bʌs/			buses			
run (v.)	/rʌn/			runs			
pet (n.)	/pet/			pets			
bag (n.)	/bæg/			bags			
need (v.)	/ni:d/			needs			
eye (n.)	/aɪ/			eyes			
Dance (v.)	/dæns/			dances			
catch (v.)	/kætʃ/			catches			
call (v.)	/kɔ:l/			calls			
ear (n.)	/ɪər/			ears			
laugh (v.)	/læf/			laughs			

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

APÊNDICE I

Sentence Stress

In English stressed syllables are normally more prominent than unstressed syllables in Portuguese, and unstressed syllables in English are weaker than unstressed syllables in Portuguese. Also, in spoken English some words are more important than other words. The more important words are called content words (or lexical words), and the less important words are called function words (or grammar words). When we speak English we have to stress content words and unstress function words. We don't usually do this in Portuguese, so we have to remember that native speakers of English do it and that is why we often think they speak too fast. For example, in the sentences below the words that receive sentence stress are underlined:

I **don't** **live** in a **house**.
When do you **visit** your **parents**?
 She's **not** **Polish**. She's **German**.

When the content word has more than one syllable, the stressed syllable of the word receives sentence stress. For example, in the same sentences the syllables that receive sentence stress are now marked:

I **don't** **live** in a **house**. (*don't, live and house* have only one syllable)
When do you **visit** your **parents**?
 She's **not** **Polish**. She's **German**.

The content and function words are:

Content Words	Function Words
Nouns Main Verbs Adjectives Possessive Pronouns Demonstrative Pronouns Interrogative Words (<i>who, etc</i>) Not/negative contractions (<i>don't, can't, etc</i>) Adverbs Adverbial Particles (<i>take off, go away, etc</i>)	Articles Auxiliary Verbs Personal Pronouns Possessive Adjectives Demonstrative Adjectives Prepositions Conjunctions

⇒ **Underline the syllables of the words that are normally stressed in the sentences below:**

- 1) Her house is big, but it doesn't have a garden.
- 2) They usually listen to the radio in the morning.
- 3) Can you play the piano?
- 4) Are you Daniel's brother?
- 5) My husband never helps with the housework.
- 6) Paul studies Chinese at university.
- 7) London is famous for its red buses.
- 8) What newspaper do you read?
- 9) The shop closes at five.
- 10) They're a typical British family.
- 11) I don't do a lot of exercise.
- 12) He doesn't have a watch so he's always late.
- 13) In Italy it's usually very hot in the summer.
- 14) In the United States they celebrate Independence Day in September.
- 15) They can dance but they can't sing.
- 16) How can we help you?

NOTE: Function words can be stressed when they come at the end of a sentence.

For example: He **doesn't like tea** but I **do**.

What are you **looking at**?

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

APÊNDICE J

Reduced Forms

Function words in spoken English are usually weak. Many function words have only one syllable, and because they are usually very weak, they have a strong pronunciation and a weak pronunciation. For example, the conjunction *and* is pronounced /ænd/ in isolation, but it's commonly pronounced /ənd/ or /ən/ when people are talking naturally.

It's very important to know the weak pronunciation of one-syllable function words. It helps you understand English better when it is spoken fast. Study the following chart containing the strong and the weak pronunciations of some one-syllable function words:

Word	Strong Form	Weak Form	Word	Strong Form	Weak Form
a	/eɪ/	/ə/	and	/ænd/	/ənd/; /ən/
an	/æn/	/ən/	but	/bʌt/	/bət/
the	/ði:/	/ðə/	or	/ɔ:r/	/ər/
at	/æt/	/ət/	you	/ju:/	/ju/; /jə/
of	/ɔ:v/	/əv/; /ə/+C	your	/jɔ:r/	/jər/
to	/tu:/	/tu/+V; /tə/ +C	are	/ɑ:r/	/ər/
for	/fɔ:r/	/fər/	am	/æm/	/əm/
do	/du:/	/də/	does	/dʌz/	/dəz/

⇒ Write the phrases and sentences below according to the transcriptions:

1) /ə'kʌpə'ti:/

_____.

2) /ɪtsə'nɑ:ʃəʊ'tel/

_____.

3) /'wendəju'wɜ:k/

_____?

4) /ɪzɪtə'bɔ:ɪərə'gɜ:rl/

_____?

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

APÊNDICE K

The pronunciation of *CAN*

As we have studied, modal and auxiliary verbs are considered function words, which means that they are not usually stressed in spoken English. In file 4A we studied the modal verb *can*, whose strong pronunciation is /kæn/ and weak pronunciation is /kən/.

In affirmative and interrogative sentences, *can* is pronounced [kən], but in negative sentences it is pronounced [kænt] in American English and [kɑ:nt] in British English. In positive short answers it is pronounced [kæn], and in negative short answers it is pronounced [kænt] both in American and British English. For example:

Ben **can't** play the piano but he **can** play the guitar.
/kænt/ /kɑ:nt/ /kən/

"**Can** you speak French?" "Yes, I **can**. Very well."
/kən/ /kæn/

"**Can** Bill drive?" "No, he **can't**. But he would like to learn."
/kən/ /kænt/

⇒ **Identify the pronunciation of *can* in the sentences below. Then practice reading them out loud.**

a) /kæn/ b) /kən/ c) /kænt/ d) /kɑ:nt/

1. () What sports can you play well?
2. () Jack can't go out on school nights.
3. () "When can I see you?" "Maybe Friday."
4. () "Can I come over your house?" "Yes, of course, you can."
5. () Men can usually drive better than women.
6. () Mom says we can watch TV only after we do our homework.
7. () "Would you like to have dinner tonight?" "Sorry, I can't. I have to work."
8. () Everyone in my family can play the piano.
9. () He's going to fail this term. There's nothing he can do about it.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

APÊNDICE L

The weak and strong form of personal pronouns

Subject and object pronouns are considered function words and for this reason they are not usually stressed in spoken English. Like most one-syllable function words, most of them have a strong and a weak pronunciation.

Subject pronouns			Object pronouns		
I	/aɪ/		me	/miː/	/mi/
you	/juː/	/ju/ or /jə/	you	/juː/	/ju/ or /jə/
he	/hiː/	/hi/ or /i/	him	/hɪm/	/hɪm/ or /ɪm/
she	/ʃiː/	/ʃi/	her	/hɜːr/	/hər/ or /ər/
it	/ɪt/		it	/ɪt/	
we	/wiː/	/wi/	us	/ʌs/	/əs/
you	/juː/	/ju/ or /jə/	you	/juː/	/ju/ or /jə/
they	/ðeɪ/		them	/ðem/	/ðəm/ or /əm/

Notice that the pronouns *I*, *it* and *they* do not have a weak form, which doesn't mean that they are stressed in spoken English because they are usually not. We can also notice that some of the pronouns which have a weak pronunciation can lose the initial consonant, for example, the pronouns *he*, *him*, *her* and *them*.

Remember that we do not stress subject and object pronouns when we speak English. We only do that if we want to put special emphasis on them.

⇒ Write the sentences below according to their transcription. Then practice saying them. The accent /´/ marks the content words stressed in the sentences.

a) /wérðəzilív/

_____?

b) /ʃɪdʌzntlínwɪðər'péərəntsɒtʃɪkɔːlzəmwánsəwí:k/

_____.

c) /hɪlárksəsəlá:tɒtwɪdəʊntfɪːldəséɪmə'baʊrɪm/

_____.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

APÊNDICE M

Possessive Adjectives and Possessive Pronouns

Possessive adjectives, like personal pronouns, are not normally stressed in spoken English, but possessive pronouns usually are. In other words, possessive adjectives are considered to be function words whereas possessive pronouns are content words. For this reason, some possessive adjectives have a weak and a strong pronunciation, as we can observe from the chart below.

Possessive Adjectives		Possessive Pronouns	
my	/maɪ/	mine	/maɪn/
your	/jɔːr/ /jər/	yours	/jɔːrz/
his	/hɪz/ /ɪz/	his	/hɪz/
her	/hɜːr/ /hər/ or /ər/	hers	/hɜːrz/
its	/ɪts/	-	-
our	/ɑːr/ or /'aʊər/	ours	/ɑːrz/ or /'aʊərz/
your	/jɔːr/ /jər/	yours	/jɔːrz/
their	/ðeər/	theirs	/ðeərz/

In spite of the fact that not all possessive adjectives have a weak form, they do not usually receive sentence stress.

⇒ Use this symbol / ˈ / to mark the words that would normally receive sentence stress in the statements below, then practice saying them.

1. “Is this book yours, Mark?” “No, it isn’t. I think it’s Amanda’s.”
2. Where are my galses? I can’t find them anywhere.”
3. Jack, this is my new boyfriend, Tom. Tom, this is my cousin, Jack.
4. “Isn’t that your bike?” “No. Mine is blue.”
5. “Why don’t you like your sister’s husband?” “Because he’s a jerk.”
6. “Isn’t Karen coming to class today?” “No, she isn’t. Her mom’s in hospital.”
7. “Do you know where I can find Tom? His parents are looking for him.”
8. Pete has my mobile number but I don’t have his.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

APÊNDICE N

The weak and strong form of *BE*

Since *be* can be used as an auxiliary verb, its present and past forms have a strong and a weak pronunciation. The present and past forms of *be* and their respective pronunciation are:

Present			Past		
am	/æm/	/əm/	was	/wɑ:z/	/wəz/
is	/ɪz/		were	/wɜ:r/	/wər/
are	/ɑ:r/	/ər/			

Like the modal verb *can*, the strong forms of *be* are usually produced in negative contractions and in short answers whereas the weak forms are normally produced in affirmative and interrogative sentences.

Remember that it is important to know about the possible phonetic realizations of words so that you can better understand spoken English, especially when it is spoken naturally and fast by native speakers.

⇒ ⇒ **Identify the pronunciation of *be* in the sentences below. Then practice reading them out loud.**

1. There **are** eight rooms in my apartment.

/ /

2. “Where **were** you this afternoon?” “I **was** at school.”

/ / / /

3. Sara **was** here earlier but she couldn’t wait for you.

/ /

4. “How many students **are** there in your class?” “About twenty, I guess.”

/ /

5. “**Are** you attending the meeting tomorrow?” “Yes, I **am**.”

/ / / /

6. Hank **is** a nice guy. I really like him.

/ /

7. “Why **were** there so few people at the party?” “I don’t know. But it **was** a nice party.”

/ / / /

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

APÊNDICE O

Regular Past Tense Verbs (-ed)

The suffix *-ed* for the simple past tense of regular verbs may be pronounced /t/, /d/ or /ɪd/.

1) It is pronounced /t/ when the final sound of the infinitive of the verb is unvoiced, except for /t/. For example, the verbs *laugh*, *stop* and *like* end in unvoiced sounds (/f/, /p/, /k/, respectively), so in the following sentences the suffix *-ed* is pronounced /t/.

It was a very funny film. We laughed a lot. /læft/ /la:ft/

Mike stopped smoking two years ago. /sta:pt/ /stɒpt/

She really liked the party last night. /laɪkt/

2) It is pronounced /d/ when the final sound of the infinitive of the verb is voiced, except for /d/. For example, the verbs *live*, *call* and *use* end in voiced sounds (/v/, /l/, /z/, respectively), so in the following sentences the suffix *-ed* is pronounced /d/.

Pete lived in Rio for a year when he was a child. /lɪvd/

I called you all day yesterday. /ko:ld/

He used our phone because his wasn't working. /ju:zd/

3) It is pronounced /ɪd/ when the final sound of the infinitive of the verb is /t/ or /d/. For example, the verbs *want* and *need* end in /t/ and /d/ respectively, so in the following examples the suffix *-ed* is pronounced /ɪd/.

They wanted to go away but couldn't. /'wa:ntrɪd/

Paul needed to borrow some money. /'ni:dɪd/ ['ni:rɪd]

⇒ Complete the chart with the information requested.

Verb	Transcription	N° Syllables	Final Sound	Past Tense	Pronunciation of <i>-ed</i>	Transcription	N° Syllables
cry	/kraɪ/	1	/aɪ/	cried	/d/	/kraɪd/	1
finish	/'fɪnɪʃ/						
watch	/wɑ:tʃ/						
study	/'stʌdi/						
play	/pleɪ/						
cook	/kʊk/						
love	/lʌv/						
hate	/heɪt/						
change	/tʃeɪndʒ/						
dance	/dæns/						
call	/kɔ:l/						
travel	/'trævl/						
wait	/weɪt/						
invite	/ɪn'vaɪt/						
kiss	/kɪs/						
die	/daɪ/						
talk	/tɔ:k/						
walk	/wɔ:k/						
phone	/fəʊn/						
answer	/'ænsə/						
start	/stɑ:rt/						
intend	/ɪn'tend/						

Note: When a word ends in [d] and the next word begins with [j], these two sounds merge into the sound [dʒ]. For example:

Did you come to class yesterday?

[dɪd ju] → [dɪdʒu]

Do you enjoy being **around your** family?

[ə'raʊnd jər] → [ə'raʊndʒər]

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

APÊNDICE P

The sound [r]

In many dialects of English, especially in the English spoken in North America, the sounds /d/ and /t/ are pronounced [r] most often when they occur between vowel sounds. For example, the words *city* /'sɪti/, *better* /'betər/, *reader* /'ri:dər/ and *rider* /'raɪdər/ are normally pronounced ['sɪri], ['berər], ['ri:rər] and ['raɪrər] respectively. Notice that the vowel which comes after [r] is unstressed.

This phenomenon can also occur between words, for example, *I like it a lot* and *She can ride a horse* can be produced as [aɪ laɪk ɪr ə lɑ:t] and [ʃi kən raɪr ə hɔ:rs] respectively.

We can also find examples of [r] in words such as *bottle* and *riddle*, where /t/ and /d/ are followed by /l/, and in words such as *party* and *murder*, where /t/ and /d/ are preceded by /r/.

⇒ **In the sentences below underline the syllables where /r/ usually occur.**

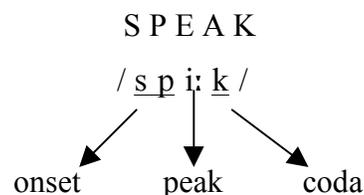
1. We started learning English a long time ago.
2. Her mother works in a hospital.
3. Ted's got a sister and a brother.
4. It is a pleasure to meet you.
5. The red umbrella is mine and the blue one is his.
6. Can you bring it again tomorrow?
7. Shakespeare was a great writer.
8. They can't ride a motorcycle but they can ride a bike.
9. Could I get you anything? Some coffee or some water?
10. John doesn't get up until noon on weekends.
11. How often do you read a book?
12. Peter hates studying at night.
13. "Crazy little thing called love..."

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

APÊNDICE Q

The sound /r/ in coda position

The central part of the syllable is called *peak* (or *nucleus*) and is usually a vowel. We sometimes have consonants before and/or after the peak of the syllable. The consonants which appear before the peak of the syllable are in *onset* position. The consonants which come after the peak of the syllable are in *coda* position. Look at the diagram below:



In the example above, the verb *speak* has only one syllable. The nucleus of the syllable is the sound /i:/, the sounds /s/ and /p/ are in onset position and the sound /k/ is in coda position.

In British English the sound /r/ is not normally pronounced when it comes in coda position. For example, the words *car*, *teacher*, *horse* and *bird* are respectively pronounced [kɑ:], [ˈti:tʃə], [hɔ:s] and [bɜ:d]. In American English, on the other hand, the sound /r/ is pronounced.

Look at the examples below and practice saying the words according to their transcription:

	British English	American English
After	/ˈɑ:ftə/	/ˈæftər/
Born	/bɔ:n/	/bɔ:rn/
Card	/kɑ:d/	/kɑ:rd/
Desert	/ˈdezət/	/ˈdezərt/
Fire	/ˈfaɪə/	/ˈfaɪər/
Garbage	/ˈgɑ:bɪdʒ/	/ˈgɑ:rɪdʒ/
Heard	/hɜ:d/	/hɜ:rd/
Professor	/prəˈfesə/	/prəˈfesər/

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

APÊNDICE R

Linking

When we speak English we don't say words separately, always making a pause between them. We usually join them together. This process is called linking. In English there are different ways in which this happens. Below we can find some of them:

When a word or syllable ends in a single consonant sound and the next begins with a vowel sound, the consonant is pronounced intervocalically, as if it belonged to both syllables. For example:

I **live in** Brazil. /lɪv̩ ɪn/

My **name is Emma**. /neɪm̩ ɪz̩ ɛmə/

When a word or syllable ends in more than one consonant sound (consonant cluster) and the next begins with a vowel sound, the final consonant is pronounced as part of the next syllable. For example:

Tim broke his **left arm** last night. /left̩ ɑ:rm/ → [lef̩ tɑ:rm]

They **talked about** work for hours. /tɔ:kt̩ ə'baʊt/ → [tɔ:k̩ tə'baʊt]

When a word ends in a particular consonant sound and the next begins with the same consonant sound, the consonant is produced only once but in a longer way. For example:

I **want to** go now. /wɑ:nt̩ tə/ → [wɑ:nt̩:ə]

We **miss seeing** our friends. /mɪs̩ 'si:ɪŋ/ → [mɪ's̩i:ɪŋ]

⇒ **Read the sentences below and mark examples of linking of words.**

1. I usually get up at eight o'clock. [aɪ 'ju:ʒuəli get ʌp ət eɪt ə'klɔ:k]
2. We like it a lot. [wi laɪk ɪt ə lɔ:t]
3. There's a big kitchen on the ground floor. [ðəz ə bɪg 'kɪtʃn ən ðə graʊnd flɔ:r]
4. He watched TV all morning. [hi wɑ:tʃt̩ ti:'vi: ɔ:l 'mɔ:rnɪŋ]
5. They had a nice apartment but had to sell it.
[ðeɪ hæd ə naɪs ə'pɑ:rtmənt bət hæd tə sel ɪt]

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

APÊNDICE S

⇒ Read the phonetic transcriptions below and write the sentences.

1. /haɪ maɪ neɪmz maɪk/

_____.

2. /θæŋk ju: bɪl/

_____.

3. /aɪm keɪt/

_____.

4. /ðɪs ɪz maɪ dæd gæri/

_____.

5. /hu: ɪz hi:/

_____?

6. /æm aɪ dʒeɪn/

_____?

7. /ʃi:z naɪs/

_____.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

APÊNDICE T

Listen to the song “Girl from Ipanema” and fill in the blanks in the lyrics by using the verbs in brackets in the appropriate form.

The Girl from Ipanema

As recorded by Frank Sinatra & Tom Jobim

Tall and tan and young and lovely

The girl from Ipanema _____¹ walking
 (to go) /gəʊ/

And when she _____²
 (to pass) /pæs/

Each one she _____³ _____⁴ aaah
 (to pass) /pæs/ (to go) /gəʊ/

When she _____⁵, she's like a samba
 (to walk) /wɔ:k/

That _____⁶ so cool and _____⁷ so gentle
 (to swing) /swɪŋ/ (to sway) /sweɪ/

That when she _____⁸
 (to pass) /pæs/

Each one she _____⁹ _____¹⁰ oooh
 (to pass) /pæs/ (to go) /gəʊ/

Oooh but I watch her so sadly

How can I tell her I love her

Yes I would give my heart gladly

But each day when she _____¹¹ to the sea
 (to walk) /wɔ:k/

She _____¹² straight ahead, not at me
 (to look) /lʊk/

Tall and tan and young and lovely

The girl from Ipanema _____¹³ walking
 (to go) /gəʊ/

And when she _____¹⁴
 (to pass) /pæs/

I smile but she doesn't see, doesn't see

*Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça
É ela menina que vem, que passa
Num doce balanço, caminho do mar
Moça do corpo dourado do sol de Ipanema
O seu balançado parece um poema
É a coisa mais linda que eu já vi passar*

Oooh but I watch her so sadly
Aaah porque tudo é tão triste
Yes I would give my heart gladly
But each day when she _____¹⁵ to the sea
(to walk) /wɔ:k/
She _____¹⁶ straight ahead, not at me
(to look) /lʊk/

Tall, tan, young, lovely
The girl from Ipanema _____¹⁷ walking
(to go) /gəʊ/
And when she _____¹⁸
(to pass) /pæs/
I smile but she doesn't see
Por causa do amor
She just doesn't see
Nem olha pra mim
She never _____¹⁹ me
(to see) /si:/
Por causa do amor

⇒ **Now write the phonemic transcription of the verbs in the blanks above.**

Verb	Transcription	Verb	Transcription
1.	/ /	11.	/ /
2.	/ /	12.	/ /
3.	/ /	13.	/ /
4.	/ /	14.	/ /
5.	/ /	15.	/ /
6.	/ /	16.	/ /
7.	/ /	17.	/ /
8.	/ /	18.	/ /
9.	/ /	19.	/ /
10.	/ /		

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

APÊNDICE U

1. Listen to the song “Just when I needed you most” and order the lines in the lyrics below:

/ju left in ðə reɪn wɪ'ðəʊt 'kləʊzɪŋ ðə dɔːr/ ()

/kəːz juː left mi dʒʌst wen əɪ 'niːɪdʒu məʊst/ (9)

/nəʊ əɪ mɪs ju məːr ðən əɪ mɪst ju bɪ'fɔːr/ ()

/ju pækt ɪn ðə 'mɔːrniŋ/ (1)

/əɪ 'dɪdnt stænd ɪn jər weɪ/ ()

/ənd əɪ 'strʌɡld fər 'sʌmθɪŋ tu seɪ/ ()

/ənd nəʊ wer əɪl faɪnd 'kʌmfərt/ ()

/əɪ steərd aʊt ðə 'wɪndəʊ/ ()

/ɡɑːd nəʊz/ ()

/ɪf ju wʊd dʒʌst send wʌn tu mi/ ()

/ɡɑːd nəʊz/ ()

/əɪv 'rɪtn ju 'leɪərz ðət əɪd laɪk tu send/ ()

/əɪ niːdʒu məːr ðən əɪ 'niːrɪd bɪ'fɔːr/ ()

/nəʊ məʊst 'evrɪ 'mɔːrniŋ əɪ steər aʊt ðə 'wɪndəʊ/ (10)

/ənd nəʊ wer əɪl faɪnd 'kʌmfərt/ ()

/kəːz juː left mi dʒʌst wen əɪ 'niːrɪdʒu məʊst/ ()

/ənd θɪŋk ə'baʊt wer ju maɪt biː/ ()

/ju left ɪn ðə reɪn wɪ'ðəʊt 'kləʊzɪŋ ðə dɔːr/ ()

/kəːz juː left mi dʒʌst wen əɪ 'niːrɪdʒu məʊst/ ()

/ɡɑːd nəʊz/ ()

/ju pækt ɪn ðə 'mɔːrniŋ/ (18)

/ənd nəʊ wer əɪl faɪnd 'kʌmfərt/ ()

/nəʊ əɪ lʌv ju məːr ðən əɪ 'lʌvdʒu bɪ'fɔːr/ ()

/əɪ 'dɪdnt stænd ɪn jər weɪ/ ()

/ənd əɪ 'strʌɡld fər 'sʌmθɪŋ tu seɪ/ ()

/əɪ steərd aʊt ðə 'wɪndəʊ/ ()

2. Now can you find any examples of the sound [ɹ]?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

APÊNDICE V

Listen to the song “Ships” and mark examples of linking and occurrences of the sound [r].

Ships

As recorded by *Barry Manilow*

We walked to the sea
Just my father and me
And the dogs played around on the sand
Winter cold cut the air
Hangin' still everywhere
Dressed in gray, did he say
Hold my hand
I said, love's easier when it's far away
We sat and watched a distant light
We're two ships that pass in the night
We both smile and we say it's alright
We're still here
It's just that we're out of sight
Like those ships that pass in the night
There's a boat on the line
Where the sea meets the sky
There's another that rides far behind
And it seems you and I are like strangers
A wide ways apart as we drift on through time
He said, it's harder now, we're far away
We only read you when you write
We're just ships that pass in the night
And we smile when we say it's alright
We're still here
It's just that we're out of sight
Like those ships that pass in the night

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

APÊNDICE X

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM FINAL

1. Você participou de todas as aulas onde os *handouts* de pronúncia foram trabalhados?

() Sim () Não

Se a resposta tiver sido negativa, responda as seguintes perguntas:

1.1 Você recebeu o *handout* posteriormente? () Sim () Não

1.2 Você leu e entendeu o *handout*? () Sim () Não

2. O que você achou sobre as explicações e exposições acerca da fonologia e pronúncia do inglês através dos *handouts* e através das explicações da professora durante as aulas? Justifique.

3. Você considera que o modo como sua professora trabalhou com a fonologia e a pronúncia do inglês contribuiu para seu aprendizado da língua?

() Sim () Não

Justifique:

4. Como as informações, e quais aspectos trabalhados, sobre a fonologia do inglês ajudaram você quanto:

4.1 à habilidade de fala (speaking)?

4.2 à habilidade de compreensão oral (listening)?

5. Você gostaria que o trabalho realizado nesse semestre, no que diz respeito à fonologia e pronúncia da língua inglesa, fosse continuado nos semestres seguintes?

() Sim () Não

Justifique:
