



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO - CAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL

FÁBIO JOSÉ DE ABREU MOURA

**OS EFEITOS DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO NÍVEL SILÁBICO EM  
AULAS REMOTAS DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo de caso  
numa escola do interior de Pernambuco**

RECIFE

2022

FÁBIO JOSÉ DE ABREU MOURA

**OS EFEITOS DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO NÍVEL SILÁBICO EM  
AULAS REMOTAS DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo de caso  
numa escola do interior de Pernambuco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Siane Gois Cavalcanti Rodrigues

RECIFE

2022

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Mariana de Souza Alves – CRB-4/2105

M929e Moura, Fábio José de Abreu  
Os efeitos da consciência fonológica no nível silábico em aulas remotas de inglês no ensino fundamental: um estudo de caso numa escola do interior de Pernambuco / Fábio José de Abreu Moura – Recife, 2022.  
235f.: il., fig.

Sob orientação de Siane Góis Cavalcanti Rodrigues.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2022.

Inclui referências, apêndices e anexo.

1. Linguística. 2. Consciência fonológica. 3. Língua inglesa. 4. Ensino remoto. 5. Sílabas. I. Rodrigues, Siane Góis Cavalcanti (Orientação). II. Título.

410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2022-132)

FÁBIO JOSÉ DE ABREU MOURA

**OS EFEITOS DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO NÍVEL SILÁBICO EM  
AULAS REMOTAS DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo de caso  
numa escola do interior de Pernambuco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística.

Aprovado em: 11/05/2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

---

Prof. Dr. Vicente Masip Viciano (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna (Examinador Externo)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

## AGRADECIMENTOS

A Deus, quem sempre ampara e guia meus caminhos.

Aos meus pais, Sílvia e Ivo, pela paciência e força que sempre demonstraram para comigo.

Ao meu irmão Flávio, quem compartilha e encara inúmeras situações acadêmicas e pessoais.

A minha querida avó Maria e minha madrinha Sônia quem sempre me ajudaram da melhor maneira possível.

À Carolliny, por sua tamanha generosidade, compreensão e apoio.

Ao Deividy, quem desde o primeiro momento me ajudou de prontidão, sempre me apoiando e aconselhando.

Aos queridos amigos que diretamente contribuíram para a realização deste trabalho: Alan Gomes, Alan Vitor, Camila Mirela, Elizangela da Silva, Kauan Silva, Maria Eduarda e Maria Yonaly.

Às amigas da turma de mestrado, especialmente, à Albylene, à Eduarda, ao Ricardo e ao Rosemberg, quem dividiram momentos muito importantes, ainda que virtuais.

A todos os meus amigos que indiretamente, de perto e de longe, foram importantes nesta etapa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Siane Gois, pelos conhecimentos, pela competência, respeito e pela constante orientação.

À minha querida, Profa. Dra. Diana Vasconcelos, pela paciência, respeito, companheirismo, dedicação e disponibilidade.

Aos professores da Banca Examinadora e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, pela grande contribuição em meu aprendizado.

À CAPES, bela bolsa de fomento.

A todos, minha sincera gratidão!

## RESUMO

A presente pesquisa busca analisar a eficiência do ensino explícito dos padrões sonoros da língua inglesa viabilizada unicamente por meio virtual, no ensino remoto. Em específico, no que concerne o desenvolvimento do nível silábico de consciência fonológica na redução do fenômeno da paragoge realizada como estratégia de adaptação silábica pelos falantes do português brasileiro (PB). Através dos dados recolhidos, perscrutamos as eventuais dificuldades dos alunos do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola do interior de Pernambuco, submetidos às metodologias de ensino remoto emergencial, durante o processo de ensino/aprendizagem dos padrões silábicos da língua inglesa (LI) desenvolvido para este trabalho. Descrevemos ainda quais fatores possivelmente influenciam no sucesso, ou insucesso, das aulas de pronúncia em contexto remoto. Para isso, tomamos como apoio teórico os trabalhos de Alves (2012) e Aquino (2009) para tratar da teoria da consciência fonológica do PB e de língua adicional; os trabalhos de Fragozo (2017), Eckman (2008) e Blank e Zimmer (2009) para discutir os fenômenos da transferência fonológica e da marcação; Cristófaros-Silva (2015), Câmara Jr. (1992), Masip (2014), Seara, Nunes e Volcão (2011) e Yavas (2011) para descrever o inventário fonológico das línguas de interesse desta pesquisa (o português brasileiro e o inglês americano) e também para o detalhamento de seus padrões estruturais silábicos; por fim, para tecer sobre o significado e desafios do ensino Remoto, pautamo-nos em Rodrigues (2020), Coscarelli, (2020), Junqueira (2020) e Rojo (2020). A coleta de dados foi realizada através de dois questionários e dois testes de pronúncia. O primeiro questionário recolheu informações pessoais dos voluntários da pesquisa. O primeiro teste de pronúncia testou o conhecimento dos padrões silábicos da LI dos participantes através da oralização de dez sentenças diferentes, que foram devidamente gravadas e observadas no software PRAAT. O pós-teste investigou a aprendizagem dos padrões silábicos da LI dos voluntários após um programa de intervenção aplicado nos encontros online do professor pesquisador. Os participantes oralizaram novamente as dez sentenças após a intervenção. Já o segundo questionário visou à coleta de informações acerca da metodologia do programa de intervenção aplicado, tornando-se importante como forma de sugestão e reflexão de adequações da modalidade de ensino remota para o ensino de pronúncia de LI. No que tange a análise dos dados, os procedimentos realizados foram de ordem comparativa, com o confrontamento dos testes orais em formato de espectrograma e interpretativa, através da apreciação das respostas dos questionários. Os resultados demonstram

que o ensino remoto pode ser eficiente a depender da metodologia aplicada. Fatores que instiguem e estimulem os aprendizes são essenciais para o sucesso do estudo remoto.

**Palavras-chave:** consciência fonológica; língua inglesa; ensino remoto; sílaba.

## ABSTRACT

The present research aims to analyze the efficiency of the explicit teaching of the sound patterns of the English language made possible only by virtual gatherings, in remote teaching. Specifically, regarding the development of the syllabic level of phonological awareness in the reduction of the paragoge phenomenon performed as a syllabic adaptation strategy by Brazilian Portuguese (BP) speakers. Through the collected data, we scrutinized the possible difficulties of some eighth-grade students of the elementary level in a school in a small town in Pernambuco (state of Brazil), submitted to emergency remote teaching methodologies, during the teaching/learning process of syllabic patterns of the English language (EL) developed for this job. We also describe which factors possibly influence the success, or failure, of pronunciation classes in a remote context. For this, we took as theoretical support the works of Alves (2012) and Aquino (2009) to deal with the theory of phonological awareness of BP and additional language; the works of Fragozo (2017), Eckman (2008) and Blank and Zimmer (2009) to discuss the phenomena of phonological transfer and marking; Cristófar-Silva (2015), Câmara Jr. (1992), Masip (2014), Seara, Nunes and Volcão (2011) and Yavas (2011) to describe the phonological inventory of the languages of interest to this research (Brazilian Portuguese and American English) and also for the detailing of its syllabic structural patterns; finally, to weave about the meaning and challenges of Remote teaching, we are guided by Rodrigues (2020), Coscarelli, (2020), Junqueira (2020) and Rojo (2020). Data collection was carried out through two questionnaires and two pronunciation tests. The first questionnaire collected personal information from the research volunteers. The first pronunciation test tested the participants' knowledge of the syllabic patterns of the EL through the oralization of ten different sentences, which were duly recorded and observed in the PRAAT software. The post-test investigated the learning of the syllabic patterns of the LI of the volunteers after an intervention program applied in the online meetings of the teacher-researcher. Participants re-oralized the ten sentences after the intervention. The second questionnaire aimed to collect information about the methodology of the intervention program applied, becoming important as a way of suggesting and reflecting on adaptations of the remote teaching modality for teaching LI pronunciation. Regarding the data analysis, the procedures performed were of a comparative order, with the confrontation of oral tests in spectrogram and interpretive format, through the appreciation of the answers to the questionnaires. The results demonstrate that remote teaching can be efficient depending on the methodology applied. Factors that instigate and stimulate learners are essential for the success of remote study.

**Keywords:** phonological awareness; English language; remote teaching; syllable.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Habilidades no nível do fonema .....	31
<b>Quadro 2</b> - Realização fonética e ortográfica das vogais do PB .....	45
<b>Quadro3</b> - Diagrama fonológico consonantal do português.....	48
<b>Quadro 4</b> - Realização fonética e ortográfica das consoantes do PB .....	48
<b>Quadro 5</b> - Vogais do inglês americano .....	53
<b>Quadro 6</b> - Ditongos decrescentes do inglês americano .....	54
<b>Quadro 7</b> - Ditongos crescentes do inglês britânico.....	55
<b>Quadro 8</b> - Diagrama fonológico consonantal da Língua Inglesa.....	56
<b>Quadro 9</b> - Realização fonética e ortográfica das consoantes do PB .....	58
<b>Quadro 10</b> - Modelos de estrutura interna da sílaba sob a atual perspectiva da hierarquia ....	64
<b>Quadro 11</b> - Combinações possíveis em coda tripla na LI.....	80
<b>Quadro 12</b> - Ocorrência da paragoge por sentença – pré-teste .....	197
<b>Quadro 13</b> - Ocorrência da paragoge por sentença – pós-teste .....	198

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Representação da sílaba “ter” conforme a Teoria Métrica da Sílaba de Selkirk ....	29
<b>Figura 2</b> - Representação da sílaba “pão” conforme a Teoria Métrica da Sílaba de Selkirk ..	29
<b>Figura 3</b> - Fonemas da palavra “terno” .....	30
<b>Figura 4</b> - O continuum dos níveis de consciência fonológica.....	33
<b>Figura 5</b> - Vogais do Português Brasileiro em posição tônica .....	44
<b>Figura 6</b> - Vogais da língua inglesa.....	52
<b>Figura 7</b> - Formação de plural e conjugação de terceira pessoa do singular presente em LI..	60
<b>Figura 8</b> - Pronúncia do -ed nas formas de passado dos verbos regulares em LI.....	60
<b>Figura 9</b> - Representação da estrutura silábica .....	65
<b>Figura 10</b> - Representação da sílaba segundo Câmara Jr. ....	68
<b>Figura 11</b> - Levantamento dos ditongos crescentes e decrescentes orais e nasais do PB com respectivos exemplos.....	69
<b>Figura 12</b> - Molde silábico da teoria métrica.....	70
<b>Figura 13</b> - molde silábico para Lopes (1979) .....	70
<b>Figura 14</b> - representação das possibilidades da sílaba do Português .....	71
<b>Figura 15</b> - representação de /g/ e /k/ como unidade monofonética.....	72
<b>Figura 16</b> - Representação do ataque silábico segundo Bisol (2001).....	73
<b>Figura 17</b> - Tipos de sílaba do PB .....	74
<b>Figura 18</b> - Tipos de sílaba do PB, considerando-se as semivogais como assilábicas.....	75
<b>Figura 19</b> - Estrutura das camadas esqueléticas de Yavas (2011).....	76
<b>Figura 20</b> - Sons africados representados pelo modelo de camadas esqueléticas .....	77
<b>Figura 21</b> - Divisão silábica da palavra “publicity” .....	81
<b>Figura 22</b> - Lógica da divisão silábica de “compain” e “temptation” .....	82
<b>Figura 23</b> - Relação entre núcleo formado por /aʊ/ e coda possível .....	83
<b>Figura 24</b> - Representação da estrutura da sílaba em inglês.....	83
<b>Figura 25</b> - A sequência didática de Dolz e Schneuwly.....	94
<b>Figura 26</b> - Espectrograma - participante 01 “I want the map” / pré e pós-teste .....	101
<b>Figura 27</b> - Espectrograma - participante 01 “I’m going to the club” / pré e pós-teste.....	102
<b>Figura 28</b> - Espectrograma - participante 01 “I have a cat” / pré e pós-teste.....	103
<b>Figura 29</b> - Espectrograma - participante 01 “He is mad” / pré e pós-teste .....	105
<b>Figura 30</b> - Espectrograma - participante 01 “See you next week” / pré e pós-teste .....	106

<b>Figura 31</b> - Espectrograma - participante 01 “I bought a bag” / pré e pós-teste .....	107
<b>Figura 32</b> - Espectrograma - participante 01 “It’s a nice roof” / pré e pós-teste .....	108
<b>Figura 33</b> - Espectrograma - participante 01 “The room is nice” / pré e pós-teste .....	109
<b>Figura 34</b> - Espectrograma - participante 01 “Can you clean” / pré e pós-teste .....	110
<b>Figura 35</b> - Espectrograma - participante 01 “Does he sing?” / pré e pós-teste .....	111
<b>Figura 36</b> - Espectrograma - participante 02 “I want the map” / pré e pós-teste .....	113
<b>Figura 37</b> - Espectrograma - participante 02 “I’m going to the club” / pré e pós-teste.....	114
<b>Figura 38</b> - Espectrograma - participante 02 “I have a cat” / pré e pós-teste .....	115
<b>Figura 39</b> - Espectrograma - participante 02 “He is mad” / pré e pós-teste .....	116
<b>Figura 40</b> - Espectrograma - participante 02 “See you next week” / pré e pós-teste .....	117
<b>Figura 41</b> - Espectrograma - participante 02 “I bought a bag” / pré e pós-teste .....	118
<b>Figura 42</b> - Espectrograma - participante 02 “It’s a nice roof” / pré e pós-teste .....	120
<b>Figura 43</b> - Espectrograma - participante 02 “The room is nice” / pré e pós-teste .....	121
<b>Figura 44</b> - Espectrograma - participante 02 “Can you clean” / pré e pós-teste .....	122
<b>Figura 45</b> - Espectrograma - participante 02 “Does he sing?” / pré e pós-teste .....	123
<b>Figura 46</b> - Espectrograma - participante 03 “I want the map” / pré e pós-teste .....	125
<b>Figura 47</b> - Espectrograma - participante 03 “I’m going to the club” / pré e pós-teste.....	126
<b>Figura 48</b> - Espectrograma - participante 03 “I have a cat” / pré e pós-teste .....	127
<b>Figura 49</b> - Espectrograma - participante 03 “He is mad” / pré e pós-teste .....	128
<b>Figura 50</b> - Espectrograma - participante 03 “See you next week” / pré e pós-teste .....	129
<b>Figura 51</b> - Espectrograma - participante 03 “I bought a bag” / pré e pós-teste .....	130
<b>Figura 52</b> - Espectrograma - participante 03 “It’s a nice roof”/ pré e pós-teste .....	131
<b>Figura 53</b> - Espectrograma- participante 03 “The room is nice”/ pré e pós-teste .....	132
<b>Figura 54</b> - Espectrograma - participante 03 “Can you clean?” / pré e pós-teste.....	133
<b>Figura 55</b> - Espectrograma - participante 03 “Does he sing” / pré e pós-teste.....	134
<b>Figura 56</b> - Espectrograma - participante 04 “I want the map” / pré e pós-teste .....	136
<b>Figura 57</b> - Espectrograma - participante 04 “I’m going to the club” / pré e pós-teste.....	137
<b>Figura 58</b> - Espectrograma - participante 04 “I have a cat” / pré e pós-teste .....	139
<b>Figura 59</b> - Espectrograma - participante 04 “He is mad” / pré e pós-teste .....	140
<b>Figura 60</b> - Espectrograma - participante 04 “See you next week” / pré e pós-teste .....	141
<b>Figura 61</b> - Espectrograma - participante 04 “I bought a bag” / pré e pós-teste .....	142
<b>Figura 62</b> - Espectrograma - participante 04 “It’s a nice roof” / pré e pós-teste .....	143
<b>Figura 63</b> - Espectrograma - participante 04 “The room is nice” / pré e pós-teste .....	144
<b>Figura 64</b> - Espectrograma - participante 04 “Can you clean” / pré e pós-teste .....	146

<b>Figura 65</b> - Espectrograma - participante 04 “Does he sing?” / pré e pós-teste.....	147
<b>Figura 66</b> - Espectrograma - participante 05 “I want the map” / pré e pós-teste .....	150
<b>Figura 67</b> - Espectrograma - participante 05 “I’m going to the club” / pré e pós-teste.....	151
<b>Figura 68</b> - Espectrograma - participante 05 “I have a cat” / pré e pós-teste .....	153
<b>Figura 69</b> - Espectrograma - participante 05 “He is mad” / pré e pós-teste .....	154
<b>Figura 70</b> - Espectrograma - participante 05 “See you next week” / pré e pós-teste .....	155
<b>Figura 71</b> - Espectrograma - participante 05 “I bought a bag” / pré e pós-teste .....	156
<b>Figura 72</b> - Espectrograma - participante 05 “It’s a nice roof” / pré e pós-teste .....	157
<b>Figura 73</b> - Espectrograma - participante 05 “The room is nice” / pré e pós-teste .....	158
<b>Figura 74</b> - Espectrograma - participante 05 “Can you clean” / pré e pós-teste .....	159
<b>Figura 75</b> - Espectrograma - participante 05 “Does he sing?” / pré e pós-teste.....	161
<b>Figura 76</b> - Espectrograma - participante 06 “I want the map” / pré e pós-teste .....	163
<b>Figura 77</b> - Espectrograma - participante 06 “I’m going to the club” / pré e pós-teste.....	164
<b>Figura 78</b> - Espectrograma - participante 06 “I have a cat” / pré e pós-teste .....	165
<b>Figura 79</b> - Espectrograma - participante 06 “He is mad” / pré e pós-teste .....	166
<b>Figura 80</b> - Espectrograma - participante 06 “See you next week” / pré e pós-teste .....	167
<b>Figura 81</b> - Espectrograma - participante 06 “I bought a bag” / pré e pós-teste .....	168
<b>Figura 82</b> - Espectrograma - participante 06 “It’s a nice roof” / pré e pós-teste.....	169
<b>Figura 83</b> - Espectrograma - participante 06 “The room is nice” / pré e pós-teste .....	170
<b>Figura 84</b> - Espectrograma - participante 06 “Can you clean” / pré e pós-teste .....	171
<b>Figura 85</b> - Espectrograma - participante 06 “Does he sing?” / pré e pós-teste.....	172
<b>Figura 86</b> - Espectrograma - participante 07 “I want the map” / pré e pós-teste .....	174
<b>Figura 87</b> - Espectrograma - participante 07 “I’m going to the club” / pré e pós-teste.....	175
<b>Figura 88</b> - Espectrograma - participante 07 “I have a cat” / pré e pós-teste .....	176
<b>Figura 89</b> - Espectrograma - participante 07 “He is mad” / pré e pós-teste .....	177
<b>Figura 90</b> - Espectrograma - participante 07 “See you next week” / pré e pós-teste .....	178
<b>Figura 91</b> - Espectrograma - participante 07 “I bought a bag” / pré e pós-teste .....	179
<b>Figura 92</b> - Espectrograma - participante 07 “It’s a nice roof” / pré e pós-teste.....	180
<b>Figura 93</b> - Espectrograma - participante 07 “The room in nice” / pré e pós-teste.....	181
<b>Figura 94</b> - Espectrograma - participante 07 “Can you clean” / pré e pós-teste .....	182
<b>Figura 95</b> - Espectrograma - participante 07 “Does he sing” / pré e pós-teste.....	183
<b>Figura 96</b> - Espectrograma - participante 08 “I want the map” / pré e pós-teste .....	185
<b>Figura 97</b> - Espectrograma - participante 08 “I’m going to the club” / pré e pós-teste.....	186
<b>Figura 98</b> - Espectrograma - participante 08 “I have a cat” / pré e pós-teste.....	187

<b>Figura 99</b> - Espectrograma - participante 08 “He is mad” / pré e pós-teste .....	189
<b>Figura 100</b> - Espectrograma - participante 08 “See you next week” / pré e pós-teste .....	190
<b>Figura 101</b> - Espectrograma - participante 08 “I bought a bag” / pré e pós-teste .....	191
<b>Figura 102</b> - Espectrograma - participante 08 “It’s a nice roof” / pré e pós-teste .....	192
<b>Figura 103</b> - Espectrograma - participante 08 “The room in nice” / pré e pós-teste .....	193
<b>Figura 104</b> - Espectrograma - participante 08 “Can you clean” / pré e pós-teste .....	194
<b>Figura 105</b> - Espectrograma - participante 08 “Does he sing” / pré e pós-teste.....	195
<b>Figura 106</b> - Representação geral das ocorrências de paragoge indevida – pré e pós-teste..	199
<b>Figura 107</b> - Representação geral da supressão indevida da consoante nasal – pré e pós- teste.....	200
<b>Figura 108</b> - Representação geral da oralização dos correlatos “ng” na posição de coda silábica – pré e pós-teste.....	200

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	19
2.1	A FONÉTICA E A FONOLOGIA.....	19
2.1.1	O lugar da fonologia no ensino de Línguas Estrangeiras .....	24
2.2	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA .....	25
2.2.1	Níveis de consciência fonológica em língua materna .....	27
2.2.1.1	<i>Nível da sílaba</i> .....	27
2.2.1.2	<i>Nível intrassilábico</i> .....	28
2.2.1.3	<i>Nível dos fonemas</i> .....	30
2.2.2	Consciência fonológica em Língua Adicional .....	32
2.2.2.1	<i>Nível da sílaba em LA</i> .....	33
2.2.2.2	<i>Nível da rima em LA</i> .....	35
2.2.2.3	<i>Nível dos fonemas em LA</i> .....	36
2.2.2.4	<i>Nível dos alofones em LA</i> .....	36
2.2.2.5	<i>Nível dos sons não distintivos na LI e distintivos na LA</i> .....	37
2.3	TRANSFERÊNCIA FONOLÓGICA .....	38
2.4	MARCAÇÃO.....	40
2.5	O IVENTÁRIO FONOLÓGICO DAS LÍNGUAS EM QUESTÃO .....	42
2.5.1	Inventário fonológico do PB .....	43
2.5.1.1	<i>Vogais</i> .....	43
2.5.1.2	<i>Consoantes do PB</i> .....	46
2.5.2	Inventário fonológico da LI.....	50
2.5.2.1	<i>Vogais da LI</i> .....	51
2.5.2.2	<i>Consoantes da LI</i> .....	55
2.6	SÍLABA.....	62
2.6.1	A sílaba do Português Brasileiro (PB) .....	67
2.6.2	A sílaba do inglês .....	75
2.7	O ENSINO REMOTO (ER).....	85
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	89
3.1	PARADIGMAS INVESTIGATIVOS .....	89
3.2	CAMPO DE COLETA DO CORPUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	91
3.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	93

3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	98
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>100</b>
4.1	RESPOSTAS E PRODUÇÕES ORAIS DOS PARTICIPANTES.....	100
4.1.1	Participante 01 .....	100
4.1.2	Participante 02 .....	112
4.1.3	Participante 03 .....	125
4.1.4	Participante 04 .....	135
4.1.5	Participante 05 .....	149
4.1.6	Participante 06 .....	162
4.1.7	Participante 07 .....	173
4.1.8	Participante 08 .....	184
4.2	ANALISE ESTATÍSTICA E INTERPRETATIVA DE DADOS .....	196
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>202</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>204</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 01.....</b>	<b>214</b>
	<b>APÊNDICE B – FRASES UTILIZADAS NO PRÉ E PÓS-TESTE .....</b>	<b>217</b>
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 02.....</b>	<b>218</b>
	<b>APÊNDICE D - DADOS DO QUESTIONÁRIO 01 .....</b>	<b>219</b>
	<b>APÊNDICE E – DADOS DO QUESTIONÁRIO 02.....</b>	<b>227</b>
	<b>ANEXO A – MANUAL DE PRONÚNCIA.....</b>	<b>231</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Com a pandemia da COVID-19, as diversas esferas sociais sofreram o impacto das atividades a distância. Houve, assim, a necessidade de uma imediata adaptação à nova realidade imposta. Na educação, tudo é novo e desafiador. Vimos alunos e professores “forçados” a assumirem posturas totalmente diferentes do habitual. Em tal cenário, as consequências deste momento recaem antes mesmo de seu fim, quando se percebe uma realidade remodelada e, em alguns casos, regredida.

Segundo Rojo “a escola, tanto pública como privada, relutou muito, nos últimos trinta anos, em lidar com o digital; estamos sofrendo agora as consequências disso”. (ROJO, 2020, p. 42). Nesta perspectiva, é coerente dizer que o distanciamento social obrigatório antecipou os frutos da falácia da educação estável, isto é, aquela que não acompanha a geração em que se situa. Enxergamos que o despreparo digital não está somente entre os professores ou que seja apenas resultante da gestão escolar, mas esta falta de maior habilidade com a tecnologia digital também se faz presente entre muitos alunos e seus pais. Isto não significa dizer, contudo, que todos os atores do universo escolar não sabem utilizar as tecnologias de comunicação. O que se constata, de modo geral, é que não existe o hábito de usá-las para ensinar e aprender, mesmo que já houvesse esta necessidade e demanda.

Por outro lado, a chegada repentina da realidade remota potencializou algumas dificuldades, que se colocaram na contramão dos princípios da educação, pois, de certa forma, acabaram por segregar uma parcela dos sujeitos. Rojo pontua que “também há problemas com o ensino a distância por meio das tecnologias digitais: o acesso do alunado é, muitas vezes, problemático; o ambiente doméstico é ou pode ser inadequado; as videoaulas são entediantes; em especial na educação básica” (idem). Assim, entendemos que existe uma complexidade multidirecional na educação virtual, sobretudo na celeridade do imprevisto pandêmico.

Esta dissertação de mestrado volta-se para o âmbito do ensino remoto de línguas adicionais (LA) em uma escola pública, no interior do estado de Pernambuco. Nosso escopo investigativo se dá, particularmente, sobre a prática e o desenvolvimento dos padrões de pronúncia da língua inglesa (LI) nesta modalidade. Os principais objetivos envolveram mais precisamente o que se refere ao processo de ensino/aprendizagem da estrutura da sílaba da LI.

Justificando-se pela raridade de informações acerca da temática do ensino remoto de pronúncia da LI, sendo possível associar as pesquisas de Fernandes (2021), Meireles (2020), Silva e Alencar (2021), Maccarini (2020), Fernandes e Mukai (2021) e Batista e Coradim (2021) à tal perspectiva, percebemos a necessidade de avaliar se a consciência fonológica (CF) pode

ser devidamente desenvolvida no nível da sílaba em aulas remotas. Pois, poucos são os trabalhos que investigam os efeitos das aulas de pronúncia em escolas públicas, situadas em pequenos interiores, mormente as que se realizam em contexto remoto emergencial.

Considerando o contexto da pandemia resultante da COVID-19, ou mesmo independentemente do(s) motivo(s) para uma súbita reconfiguração das aulas, que forçosamente passaram a ser realizadas de forma remota, muito se pode indagar e investigar sobre o ensino de pronúncia de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental. A esse respeito, destacam-se as seguintes questões: o desenvolvimento dos padrões fonéticos/fonológicos do nível da sílaba da língua inglesa é eficaz em aulas remotas numa escola municipal do interior de Pernambuco? Quais as maiores dificuldades que os alunos destas escolas enfrentam, nesta modalidade, em se tratando do ensino/aprendizagem dos sons de palavras em LI?

Em vista do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a eficiência do ensino dos padrões sonoros da língua inglesa, no nível silábico, viabilizada unicamente por meio virtual, no ensino remoto. Para tanto, delineamos os seguintes objetivos específicos: (1) Perscrutar as eventuais dificuldades dos alunos do oitavo ano do ensino fundamental da Escola Municipal José Procópio Cavalcanti, na cidade de João Alfredo, no estado de Pernambuco, submetidos às metodologias de ensino remoto, durante o processo de ensino/aprendizagem dos padrões silábicos em língua inglesa; (2) Validar o ensino/aprendizagem dos sons da língua inglesa em contexto unicamente remoto.

Nossa hipótese é que, mesmo acontecendo em contexto remoto, o ensino de pronúncia de língua inglesa bem planejado contribui para a adequada articulação de consoantes, situadas em coda silábica, por brasileiros estudantes da LI. Significa dizer que as dificuldades oriundas da distância física entre docentes e discentes não necessariamente impedem uma aprendizagem satisfatória dos padrões silábicos da LA.

Esta dissertação se justifica, assim, na tentativa de contribuir, dentro da comunidade docente e científica, com investigações acerca das atividades remotas para o processo de ensino/aprendizagem da pronúncia da língua inglesa, levando em consideração o contexto da pandemia, decorrente da COVID 19, ou qualquer outro que exija o ensino remoto emergencial. Mais especificamente, em se tratando do desenvolvimento das capacidades de reflexão, por parte de estudantes do ensino fundamental; além da adequada compreensão destes discentes, da comunidade científica e de possíveis interessados no tema, sobre a relevância dos fatores, potencialmente capazes de favorecer e/ou dificultar a aprendizagem satisfatória dos sons de uma língua adicional, neste caso, os da língua inglesa no ensino remoto.

Quanto à organização do trabalho, a segunda seção trata dos pressupostos teóricos. Primeiro (2.1.), uma definição e distinção entre fonética e fonologia, bem como uma discussão sobre seu lugar no ensino de línguas estrangeiras (LE). A subseção seguinte explana o conceito e os níveis de consciência fonológica em língua materna e em língua adicional (2.2.). Na próxima (2.3.), discutimos sobre a transferência fonológica, que é um fenômeno comum no processo de aprendizagem de LA. Na subseção 2.4., descrevemos outro fenômeno que caracteriza desvios linguísticos na aprendizagem de LE, a chamada marcação. Na 2.5., destrinchamos o inventário fonológico (consoantes e vogais) das línguas que envolvem a pesquisa: o inventário fonológico do português brasileiro (PB) e o da língua inglesa (LI). Ainda, na subseção 2.6., descrevemos a estrutura da sílaba do PB e da LI, representando suas combinações possíveis, e exemplificando as que são consideradas como combinações impossíveis. Para encerrar a base teórica do trabalho, na subseção 2.7., refletimos sobre o ensino remoto (ER), demonstrando a diferença dele em relação às outras modalidades. A terceira seção engloba a metodologia do trabalho, tratando dos paradigmas investigativos, campo de coleta do corpus, caracterização dos participantes da pesquisa, procedimentos de coleta de dados e procedimentos de análise. A quarta seção trata da análise e interpretação dos dados coletados. E, por último, a quinta seção apresenta as considerações finais do estudo.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 2.1 A FONÉTICA E A FONOLOGIA

O estudo dos sons produzidos por humanos é tão antigo quanto a própria humanidade. De acordo com Vagones (1980), “o fato do homem emitir sons vocais para transmitir mensagens, deve ter chamado a atenção dos usuários das línguas para esses sons, desde os tempos mais remotos” (VAGONES, 1980, p.180). Segundo o autor, a escrita alfabética, inclusive, pode ter sido criada em decorrência do esforço que o homem fez para estudar o “material sonoro” da língua, o que, para muitos pesquisadores, é o resultado de uma espécie de primeira análise fonético-fonológica da história.

Além dessa hipótese, Vagones também cita a preocupação linguística dos egípcios, sumerianos, acadianos e chineses, desde a antiguidade, como possíveis ilustrações iniciais da fonética e da fonologia. Entretanto, foram os estudos do sânscrito, ainda no século IV a.C., que denotaram as primeiras reflexões conscientes da linguagem humana. Dentre os estudiosos da época, Panini tornou-se o mais importante, com seu preciso tratado sobre os pontos de articulação daquela língua. Em decorrência disso, ele é considerado um dos fundadores da fonética articulatória. Importante destacar que os pesquisadores hindus – tal qual Panini – demonstravam preocupações religiosas em suas explicações dos sons e palavras, pois tinham como objetivo a perfeita dicção da língua indiana na projeção audível das preces, já que só assim seriam atendidas. A Europa, entretanto, só obteve conhecimento acerca disso no início do século XIX, fazendo com que a Grécia fosse reconhecida primeiramente, aos olhos europeus, por um legado de fundamentos linguísticos. A Grécia, por sua vez, formulou um tipo de classificação das vogais, das consoantes e do acento das palavras (VAGONES, idem).

A Idade Média foi um período marcado pela valorização da escrita, atrelado, sobretudo, ao latim, a língua de maior prestígio da época. A ênfase no conhecimento através da escrita desencadeou poucas investigações dos sons vocais (MALMBERG, 1971). Mais à frente, durante a Renascença, como consequência dos interesses do período, os sons linguísticos voltam a ser estudados no grego, e se expandem também para as línguas nacionais originadas do latim. Segundo Vagones (op. cit.), “as relações de parentesco existentes entre as línguas românicas, a necessidade de se normalizar dialetos que ascendiam ao prestígio de línguas oficiais, motivava o estudo dos sons” (VAGONES, 1980, p. 181). A partir de então, a França e a Inglaterra passaram a apresentar preocupações pela ortografia e consequentemente pela

enunciação dos sons. Entretanto, as tentativas de descrição de sons eram ainda superficiais e, por vezes, fantasiosas.

Durante o século XVI, trabalhos como os do inglês John Hart e do dinamarquês Jakob Madsen Aarhus foram realizados, na tentativa de distinguir som de letra. Além disso, também pretenderam desenhar um sistema articulatório de vogais e consoantes que fizesse sentido. Já no século seguinte, o XVII, dentre vários autores, é John Wallis quem se destaca ao apresentar uma classificação articulatória precisa das vogais.

Contudo, é apenas no século XVIII que algumas pesquisas científicas, no campo da experimentação, dirigiram seus estudos à compreensão e descrição dos sons. Em especial, foram alguns professores de física que se propuseram a tentar descrever a produção da fala humana, na época. Nas palavras de Vagones (idem), esta descrição era feita através da comparação com instrumentos de música. Em complemento, ele cita os nomes D. Dodart e A. Ferrein como sendo os mais conhecidos.

Malmberg (1971) considera o austríaco Wolfgang von Kempelen como um dos primeiros estudiosos a se enquadrarem na fonética experimental. Vagones (op. cit) argumenta que Wolfgang é “um técnico que, entre outros aparelhos, construiu uma espécie de ‘máquina falante’ inspirado num instrumento musical (o fole) e que chegou até mesmo a notar o fenômeno da coarticulação” (VAGONES, 1980, p. 181). Ainda segundo o autor, foi nesta época que a versão de classificação das vogais do alemão C. F. Hellwag tornou-se clássica. Foi também nesta época que o inglês C. Wheatstone desenvolveu uma descrição dos timbres vocálicos.

Compreende-se que o século XVIII foi um momento da história do desenvolvimento dos estudos da vocalização da fala humana, em que os pesquisadores começaram a investigar o som pelo som. Desta forma, distanciaram-se dos autores antigos que, na maioria dos casos, apresentavam explicações e conclusões normativas, as quais, por vezes, eram de ordem litúrgica, e por outras, estavam preocupados com a recuperação da fala de sujeitos surdos, gogos etc.

No século XIX, as descobertas da fisiologia e da acústica ganharam mais força, e seu emprego como técnicas auxiliares para a fonética contribuiu para a evolução dos estudos da fonética experimental. Dentre os autores, aparecem Eduard Sievers e J. Winteler (primeiros foneticistas científicos), Rousselot (foneticista e dialetólogo, considerado como o criador da fonética experimental) e Marey (mestre de um grupo de médicos franceses que adaptou aparelhos – tal como o quimógrafo e o palato artificial – para lhe servir nos experimentos fonéticos) (VAGONES, 1980).

A linguística da época seguia ideais evolucionistas, portanto, seus estudos se pautavam numa visão histórica e comparativa. Nesta perspectiva, a fonética denominada instrumental tornou-se popular. Entretanto, a fonética ainda não havia formado uma base sólida na linguística, o que gerava incompreensão entre aqueles que recorriam ao próprio aparelho fonador e à própria percepção para direcionar os estudos. Acontecia que os sofisticados aparelhos demonstravam que não pronunciamos de fato aquilo que acreditamos pronunciar e que não ouvimos o que julgamos ouvir. Por isso, muitos pesquisadores evitavam a utilização de instrumentos tecnológicos para “medir” o som, preferindo a própria percepção auditiva (MALMBERG, 1971; VAGONES, 1980). No entanto, essa reluta, pouco a pouco, instigou a percepção, por parte dos estudiosos dos sons vocais, de que muitos dos detalhes percebidos na análise minuciosa do som eram irrelevantes para a comunicação. O resultado desta nova visão foi a delimitação do que mais tarde seria chamado de fonema – inicialmente por Jan Baudouin de Courtenay, que também foi um dos precursores em introduzir a noção de traço distintivo; mais tarde, o conceito de fonema foi definido explicitamente por Nikolai Trubetzkoy, Roman Jakobson e Serge Karcevsky que formavam o Círculo Linguístico de Praga (CLP). Ou seja, houve uma tentativa de padronizar as variedades de sons percebidos para um único segmento, já que esta variação não alterava o significado pretendido (VAGONES, 1980; CARDOSO, 2012).

A distinção entre fonética e fonologia foi difundida, em grande parte, através da obra *Principes de Phonologie*, de Trubetzkoy (1939). Em resumo, assim como muitos dos estudos do Círculo de Praga, em geral, fundados nas ideias de Ferdinand Saussure, delimita a fonética como a linguística da fala (*parole*) e a fonologia à linguística da língua (*langue*). Para os teóricos do CLP, o estudo estrutural da língua deveria pautar-se na sistematicidade e nas recorrências dos processos, colocando as questões fonéticas de lado. Para eles, os aspectos fonológicos eram os que deveriam descrever os sons linguisticamente relevantes, e isto seria possível por meio de um estudo funcional e distribucional das produções vocais do aparelho fonador (CARDOSO, 2012). Malmberg (1971), por sua vez, argumenta que as definições que separam estes dois campos em extremos não correspondem à realidade, pois seria impossível a realização de estudos em que ambas não fossem levadas em consideração simultaneamente. Da mesma forma, Seara, Nunes e Volcão (2011) consideram que “tanto a fonética quanto a fonologia investigam como os seres humanos produzem e ouvem os sons da fala” (SEARA; NUNES e VOLCAO, 2011, p. 11), ambos coexistem na análise linguística.

Em 1968, é lançado o *The Sound Pattern of English* (SPE), de Chomsky e Halle, cuja obra é considerada uma virada nos estudos fonológicos. Para Cardoso (op. cit), “até então, os

estudos sobre os sons da fala, em geral baseados no CLP, eram de base acústica. Com o SPE, os estudos passam a ter um caráter mais articulatório” (2012, p. 3-4). A nova tendência gerativista era verificar de que forma o ser humano fazia uso do aparelho fonador para articular os sons na comunicação. Para isso, a classificação de um som deveria ser determinada por meio de traços distintivos (vocálico/não vocálico; consonantal/não consonantal; interrupto/contínuo; vozeado/não vozeado; nasal/oral; estridente/doce; denso/difuso; tenso/frouxo; brusco/fluyente; agudo/grave; bemolizado; suspenso).

O SPE também contradiz a teoria linear da representação estruturalista da fala. No modelo gerativo, a proposta é a existência de dois níveis de representação: um deles aproximado ao conhecimento linguístico que o falante tem de sua língua, e o outro encarado como um reflexo do comportamento da língua em situações de fala. Isso quer dizer que a ideia, anteriormente estabelecida pelo estruturalismo, de que a quantidade de fonemas utilizada na representação fonêmica deveria ser a mesma da representação dos fones na representação fonética não era mais válida. Isto porque, “no modelo gerativo, a relação entre a representação fonológica e a produção fonética é muito mais abstrata e se dá por meio de regras, que inserem, apagam ou mudam sons em determinados contextos” (CARDOSO, 2012, p. 4).

Os novos modelos teóricos não lineares também impulsionaram, entre outros, os estudos fonológicos em relação à sílaba e ao acento. A fonologia métrica, por exemplo, de cunho hierárquico das estruturas linguísticas, permitiu uma nova representação da sílaba e uma análise adequada do acento (CARDOSO, *idem*). As discussões acerca da sílaba serão tratadas posteriormente na seção 2.6.

Os estudos supracitados simploriamente situam algumas das etapas primárias do desenvolvimento dos campos de estudos que hoje reconhecemos por fonética e fonologia. Este percurso de desenvolvimento teórico nos faz perceber o quanto as investigações acerca dos sons da fala humana evoluíram, e ainda o quanto podem se desdobrar no futuro. Vagones (*idem*) cita que “a fonética é um saber antigo e uma ciência jovem [...] o som vocal sempre atraiu a atenção do homem, gerando, primeiramente, tentativas de simples descrições sem maiores consequências, para ir, pouco a pouco se transformando num objeto de reflexão teórica mais profunda” (*idem*, p. 184).

Cardoso (2012) afirma que, com a evolução tecnológica nos estudos linguísticos, os trabalhos em fonética acústica têm se desenvolvido, o que tem possibilitado a justificativa de determinadas análises de dados concretos da fala, e proporcionado mais verossimilhança às descobertas.

Anteriormente nesta seção, citamos algumas vertentes da fonética e, para as situarem, recorramos à definição de fonética dada por Cristófaros-Silva: “A fonética é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana” (CRISTÓRFARO-SILVA, 2003, p. 23). E, no que concerne às áreas de estudos fonéticos, a autora topicaliza:

**Fonética articulatória**<sup>1</sup> - Compreende o estudo da produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatório.

**Fonética auditiva**<sup>2</sup> - Compreende o estudo da percepção da fala.

**Fonética acústica**<sup>3</sup> - Compreende o estudo das propriedades físicas dos sons da fala a partir de sua transmissão do falante ao ouvinte.

**Fonética instrumental**<sup>4</sup> - Compreende o estudo das propriedades físicas da fala, levando em consideração o apoio de instrumentos laboratoriais. (CRISTÓRFARO SILVA, 2003, p. 23).

Na fonética articulatória, estuda-se a fala com base em sua fisiologia, isto é, a partir dos órgãos que a produz – (1) a língua: responsável pela articulação da maior parte dos sons da fala; (2) e a laringe: responsável principalmente pela distinção entre sons sonoros ou surdos. Na fonética auditiva, examina-se a fala sob a ótica do ouvinte, quando ele dá sentido àquilo que foi percebido auditivamente. Na fonética acústica, o estudo é guiado pela análise das ondas sonoras transmitidas pelo som vocal (SEARA; NUNES e VOLCAO, 2011). Esta pesquisa leva majoritariamente em consideração a abordagem da fonética auditiva, tomando por base os estudos em aquisição de uma língua adicional.

Quanto ao campo da fonologia, consensualmente, define-se como “os princípios que regulam a estrutura sonora das línguas, caracterizando as sequências de sons permitidas e excluídas nas línguas em questão” (CRISTÓRFARO-SILVA, 2003, p. 17). Podemos considerar que a fonética se preocupa com os sons produzidos no momento da fala, passíveis de infinitas variações. Já a fonologia liga-se mais aos limites dos padrões sonoros da língua.

Assim parece que podemos considerar que foneticistas lidam com medidas precisas, amostragem do sinal de fala, estatísticas, enquanto os fonólogos lidam com a organização mental da linguagem, com as distinções sonoras concernentes a línguas em particular, ou seja, estabelecem quais são os sons que servem para distinguir uma palavra de outra, ou quais são as regularidades de distribuição dos sons captadas a partir daquilo que o falante produz, ou ainda, quais são os princípios que determinam a pronúncia das palavras, frases e elocuições de uma língua ((SEARA; NUNES e VOLCAO, op. cit., p. 13).

---

<sup>1</sup> Grifo do autor.

<sup>2</sup> Grifo do autor.

<sup>3</sup> Grifo do autor.

<sup>4</sup> Grifo do autor.

As contribuições desses campos linguísticos proporcionaram grandes avanços no ensino aprendizagem de línguas, nativas e/ou estrangeiras. De uma forma ou de outra, suas teorias se fazem presentes no cotidiano escolar e, inegavelmente, sustentam um conhecimento de grande necessidade para tal prática educacional. Na seção a seguir, discutiremos sobre esta prática no ensino de línguas estrangeiras.

### 2.1.1 O lugar da fonologia no ensino de Línguas Estrangeiras

Rodrigues e Sá (2020) atentam ao fato de que a Fonética e a Fonologia no Português Brasileiro recebem mais ênfase no ensino fundamental anos iniciais que nos anos finais. Segundo elas, existe a falsa ideia de que estes campos são necessários somente nos estágios de consolidação da escrita e em decorrência disso, nos anos finais “os currículos escolares priorizam a Morfologia e a Sintaxe, em detrimento de campos como a Fonética, a Fonologia, a Semântica, a Sociolinguística e a Análise do Discurso”. (RODRIGUES; SÁ, idem, p. 3). Elas reafirmam ainda que a grande parte dos livros didáticos utilizados nas escolas durante ensino fundamental não contemplam a fonética e a fonologia, e quando os fazem é de maneira superficial e restrita. Ou seja, esta área, até mesmo em língua materna, tem pouco espaço nas orientações curriculares nacionais.

Estuda-se muito mais gramática e vocabulário do que pronúncia nas metodologias mais difundidas. O professor, quando tem propriedade na área, é quem precisa inserir em sua metodologia, além dos conteúdos previstos pelo sistema, o desenvolvimento da consciência fonológica da língua estrangeira<sup>5</sup> em questão. Na verdade, a maioria dos métodos de ensino de línguas estrangeiras atuais não valorizam a fala e, por isso, falham no que é imprescindível na aprendizagem de línguas, o entendimento de seu funcionamento, que justamente se pauta em sua fonética e fonologia.

Não significa dizer que seja necessário substituir ou revolucionar as metodologias que, de certa forma, geram resultados. Mas, complementarmente, a fim de preencher algumas das lacunas marginalizadas, dê-se a oportunidade de compreender os padrões fonológicos da LA estudada. “Também não cabe à escola, obviamente, a missão de formar alunos especialistas em Fonética e em Fonologia [...]” (RODRIGUES; SÁ, 2018, p. 584), mas ela não pode, contudo, negar-lhes o direito de conhecer uma das dimensões desta língua.

---

<sup>5</sup> Neste trabalho, utilizamos Língua Estrangeira como sinônimo de Língua Adicional.

Podemos atrelar ainda a importância da fonologia no ensino de línguas estrangeiras, a inevitabilidade de interferências da língua materna no processo de aprendizagem da língua adicional. Uma vez que o aprendiz se torna consciente dos padrões fonológicos da língua, será capaz de julgar diferenças e reconhecer padrões entre os diferentes sistemas, o que consequentemente o auxilia nas adequações linguísticas no momento da comunicação.

A exclusão da fonética e da fonologia nas aulas de línguas estrangeiras parece irracional, já que, quem busca adquirir uma LA tem interesse em comunicar-se por meio dela. Por ter relação com os princípios da fala e da escrita, esta lacuna pode afetar outras habilidades, que inclusive, são comumente prestigiadas, como o *reading* (compreensão leitora), *listening* (compreensão auditiva), *writing* (produção escrita) e *speaking* (produção oral).

Para ler, o aprendiz precisa decodificar, ou seja, converter grafemas em fonemas. Nos estágios iniciais, chama-se recodificação o processo de tornar uma palavra impressa numa produção sonora. Mas, para que o aprendiz seja capaz de tal feito, sobretudo o não nativo, é necessário certo grau de consciência fonológica, o que deve ser previamente desenvolvido (SCHERER, 2012b). Para ouvir, deve ser capaz de segmentar o que foi dito. Para escrever e falar, precisa estar muito bem munido dos padrões fonético-fonológicos da língua, de modo a evitar desvios que o impeçam de transmitir sua mensagem. Sabe-se que letra (grafema) e som não se espelham em diferentes línguas, e para cada uma delas é necessário compreender suas correspondências particulares, pois dependerão quase sempre dos contextos fonológicos que regem dado sistema linguístico.

Sendo assim, os estudos fonético-fonológicos em LA, visam minimizar problemas de comunicação em contextos reais de fala. Não se trata da busca da pronúncia perfeita, mas da garantia da inteligibilidade.

## 2.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

De acordo com Gillon (2004) o termo “*Phonological Awareness*” (Consciência Fonológica – em português) começou a aparecer na literatura no final dos anos 70 e início dos anos 80. Cita-se os trabalhos de Bradley & Bryant (1983), Leong & Sheh (1982), Marcel (1980), Rozin & Gleitman (1977), Tunmer & Fletcher (1981) e Zifcak (1981) como exemplos dos pioneiros. O crescimento rápido e notável das investigações voltadas para a importância da Consciência Fonológica (CF) para leitura e ortografia nos anos noventa difundiu o termo aos campos da literatura científica, educação, patologia da fala e práticas clínico-psicológicas.

Gillon (2004) entende consciência fonológica como a consciência de um indivíduo acerca da estrutura do som, ou estrutura fonológica, de uma palavra falada. De modo semelhante, Rigatti-Scherer (2012, a p. 23) define a consciência fonológica como “a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala. É estar consciente de que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas”. A autora considera necessário que o falante, ou o aprendiz, se abstenha do significado e foque na estrutura da palavra. Sendo assim, o usuário da língua deve refletir sobre a composição dos segmentos da palavra e sobre a não relação entre som e letra, como e quais as possibilidades de combinação entre si, além de, no caso de uma língua estrangeira (LE), tornar-se ciente de como esses fatores se alteram em outros inventários fonológicos além do seu próprio.

Alves (2012a) aponta que CF remete a uma capacidade de reflexão, de análise e julgamento consciente do estímulo auditivo. Está atrelada a quais combinações são possíveis e também a quais não são na língua materna (LM) do falante. Sendo assim, a CF deve ser encarada como muito mais do que apenas um conhecimento acerca dos sons.

Ainda quando criança, desenvolvemos implicitamente conhecimentos fonológicos que nos permitem aprender a falar e compreender nossa LM. É esse conhecimento fonológico implícito que permite que a criança reconheça se a palavra dita é ou não de sua língua nativa (GILLON, 2004). Alves (2012a) acredita que, antes mesmo de iniciar a jornada escolar, a criança já tem desenvolvidos os níveis mais elementares em CF. Essa capacidade não implica dizer que desde criança já temos desenvolvida a consciência fonológica eficientemente, pois, como justifica Alves (2012a), a compreensão dos aspectos fonológicos de uma língua está atrelada à duas capacidades: reflexão e manipulação. E essas habilidades fonológicas precisam ser conscientes, como sugere o termo. Em se tratando de uma língua estrangeira, esta capacidade, a depender de fatores como idade, nível de exposição etc., é desenvolvida de modo diverso. No entanto, Gillon (2004) explica que “a consciência explícita da estrutura fonológica de uma palavra ajuda as crianças a estabelecerem conexões entre a forma oral de uma palavra e sua representação escrita<sup>6</sup>” (GILLON, 2004, p.3, tradução nossa). A exposição antecipada aos padrões fonológicos é observada pelos estudos da alfabetização precoce, que têm atenção especial na fonologia.

Os termos “reflexão” e “manipulação”, anteriormente mencionados, traduzem a definição de consciência fonológica. A reflexão é o julgamento consciente do inventário de

---

<sup>6</sup> because explicit awareness of the phonological structure of a word helps children draw connections between the spoken form of a word and its written representation.

sons da língua-alvo (AQUINO, 2009). Sendo assim, o falante, ou aprendiz, é capaz de entender como os sons se combinam, quais combinações são possíveis, e também quais não são de sua língua materna (ALVES, 2012a). Enquanto manipular “envolve a capacidade de o falante desempenhar atividades como a de apagar, adicionar, ou substituir sons, por exemplo” (ibid., 2012, p. 31). Moura (2020, p. 76) sintetiza que

quando o aprendiz passa a refletir o funcionamento e propriedades de uma língua, mais ciente ele se torna das características particulares desta, e ainda, o processo de manipulação tornar-se-á lógico, já que, manipular exige conhecimentos específicos resultantes da reflexão.

Os conhecimentos que configuram a consciência fonológica em língua materna não são necessariamente os mesmos de uma língua adicional (LA). Podemos observar esta diferença nos níveis de CF envolvidos em cada um desses contextos. Embora as habilidades envolvidas sejam praticamente as mesmas, requer, do falante/aprendiz, esforços diferentes, já que os padrões sonoros diferem de uma língua para a outra.

## 2.2.1 Níveis de consciência fonológica em língua materna

Por língua materna consideramos a língua de origem do indivíduo, a língua de primeiro contato, falada e/ou escrita. Para esta discussão, tomamos como língua materna o português brasileiro. A classificação dos níveis de consciência fonológica dado por Fretias (2004) e Alves (2012a) seguem essa premissa. Assim, os autores consideram para LM os níveis: silábico, intrassilábico e fonêmico. Estes não são os únicos níveis abordados na literatura, porém são possivelmente os mais conceituados. Vale ressaltar que os níveis de consciência não são somente habilidades, mas também níveis linguísticos, e, de acordo com Freitas (2004), podem ser manifestadas implícita e explicitamente.

### 2.2.1.1 *Nível da sílaba*

O nível silábico configura a capacidade de dividir palavras em sílabas, sendo, segundo Alves (2012a, p. 34) “uma das primeiras habilidades de consciência fonológica que emergem entre as crianças”. Freitas (2004) considera este o caminho mais óbvio de segmentação sonora, e por isso as crianças apresentam pouca dificuldade. A divisão silábica pode ser observada de modo imaturo, antes mesmo da aquisição da escrita pelas crianças, quando estas são capazes de

dividir oralmente as palavras em sílabas (GOSWAMI e BRYANT, 1990; LIBERMAN et al., 1974; TREIMAN e ZUKOWSKI, 1991). De mesmo modo, Gombert (1992) e Duarte (2017) consideram a separação silábica como um processo natural da fala, uma vez que é possível desenvolvê-la espontaneamente. O que caracteriza a facilidade deste nível em língua materna é a existência de marcadores auditivos e picos de energia acústica que indicam o número de sílabas (MAGNUSSON, 1990). Gillon (2004) usa o termo “sinal acústico”, e explica que se trata de picos de energia que indicam o núcleo vocálico de cada sílaba.

Apoiado em Fudge (1969 *apud* BARRERA, 1999), a sílaba, como universal fonológico, serve de sustentação para as assimilações linguísticas e prosódicas (acento, timbre e tom). Essas características fazem da sílaba uma unidade muito significativa, fazendo dela a base para diversas análises fonológicas e por vezes o ponto de partida.

Em suma, as habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba configuram a capacidade de: contar o número de sílabas de uma palavra, inverter a ordem das sílabas, adicionar sílabas, excluir sílabas, juntar sílabas isoladas para formar uma nova palavra, segmentar palavras em sílabas, fornecer palavras a partir de uma sílaba dada, etc. (ALVES, 2012a).

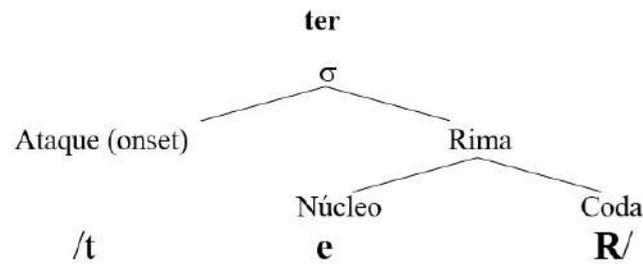
A sílaba é composta por unidades internas a ela, que também são alvo de estudo da CF. Na seção a seguir trataremos do ataque e da rima silábica como unidades intrassilábicas.

### 2.2.1.2 *Nível intrassilábico*

As palavras podem ser segmentadas em unidades menores que a sílaba e maiores que um fonema individual, estas são as unidades intrassilábicas: o Ataque e a Rima.

Selkirk (1982) compreende a sílaba através da Teoria Métrica da Sílaba, denominando o Ataque e a Rima (núcleo e, por vezes, uma coda) como seus constituintes. Entende-se que o Ataque é uma consoante, ou um grupo de consoantes, precedendo o núcleo da sílaba. Já a Rima, comporta o núcleo silábico mais a coda silábica. Um núcleo silábico é assumido obrigatoriamente por uma vogal no português e a coda, quando houver, através de uma consoante ou semivogal. Ou seja, a rima comporta os segmentos que não fazem parte do Ataque. Esta estrutura está simploriamente representada nas figuras 01 e 02 a seguir.

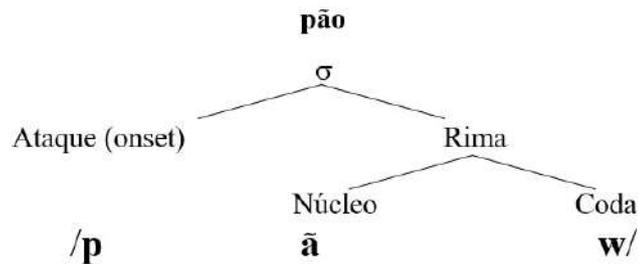
**Figura 1** - Representação da sílaba “ter” conforme a Teoria Métrica da Sílaba de Selkirk



Fonte: o autor.

O ataque da palavra monossílaba “ter” é o /t/; a rima conta com o núcleo, que é a vogal /e/ e a coda o /R/. Este exemplo segue a estrutura simples de uma sílaba. Vejamos outro exemplo.

**Figura 2** - Representação da sílaba “pão” conforme a Teoria Métrica da Sílaba de Selkirk



Fonte: o autor.

O ataque da palavra monossílaba “pão” é o /p/; a rima é composta pelo núcleo /ã/, e uma semivogal como coda /w/. Não haveria coda se a sílaba fosse “ti”, pois o ataque compreenderia o /t/ e a rima apenas o núcleo /i/.

Neste nível, é preciso entender a formação da sílaba e, assim, ser capaz de modificar, identificar e analisar seus componentes. A consciência no nível intrassilábico está atrelada à consciência da rima silábica e das aliterações (AQUINO, 2009). A primeira diz respeito a palavras que possuem, na sílaba final, a mesma rima (como em ‘quintal’ e ‘natal’) enquanto que a segunda se refere a palavras que apresentam o mesmo ataque (‘grande’ e ‘grave’) (ALVES, 2012a).

É importante diferenciar a “rima silábica” da “rima da palavra”. A primeira é intrassilábica, formada pelo núcleo e pela coda da sílaba, o ataque não faz parte da rima silábica. Entretanto, a rima da palavra pode extrapolar o limite intrassilábico e abarcar o ataque e até

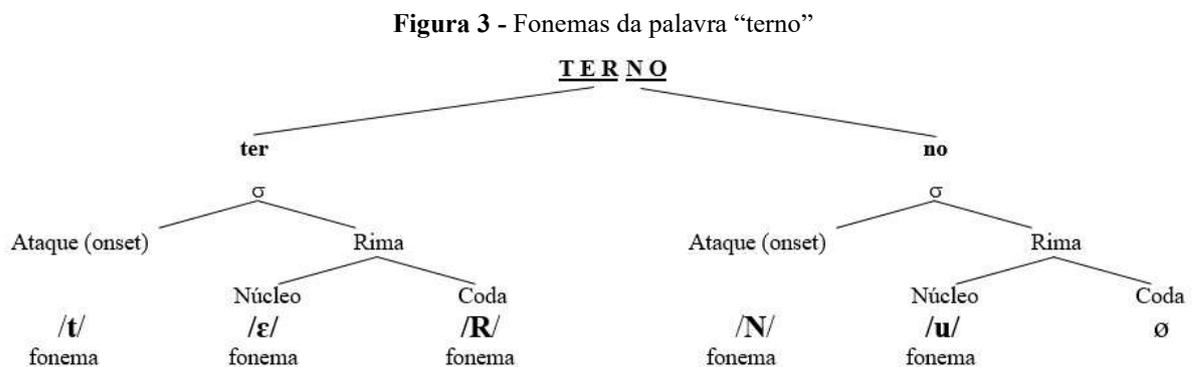
mesmo outras sílabas. Em “boné - café” a rima se realiza pelo fonema /ε/, que é a rima dentro da sílaba final destas palavras, e com ataques diferentes. Por outro lado, em “efeito – peito” a rima não é mais dentro da sílaba final, sendo assim uma rima na dimensão da palavra. Alves (2012a, p. 37) afirma que “estimular a produção de rimas, não somente de sílabas, mas também de palavras, é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica”.

O desenvolvimento das unidades intrassilábicas contribui para o desenvolvimento do nível que o segue, o nível fonêmico (FREITAS, 2004). O desenvolvimento da consciência fonêmica é aparentemente o mais complexo e o último a ser adquirido.

### 2.2.1.3 Nível dos fonemas

No nível dos fonemas o indivíduo precisa desenvolver a capacidade de dividir as palavras em unidades ainda menores que a sílaba e as unidades intrassilábicas, ou seja, em fones. O fonema<sup>7</sup> é entendido como a representação das infinitas possibilidades abstratas de um som, uma padronização para que seja possível descrevê-los. Já os fones são os sons articulados, o som propriamente dito. Dito isto, destaca-se que o objetivo deste nível não é que os aprendizes saibam “desenhar” os fonemas, mas identificar e manusear os sons oralizados.

Fonemas são as menores unidades de som que podem alterar o significado de uma palavra. Uma palavra falada é uma sequência de sons que são ritmizadas pelas sílabas. A sílaba é composta ou somente por um som vocálico ou pela junção de um ou mais sons consonantais com a vogal. Vejamos a Figura 03.



Fonte: o autor

<sup>7</sup> Neste trabalho a palavra fonema é utilizada como sinônimo de fone para a clareza do texto, já que os autores costumam chamar assim. Não implica dizer que se tratam da mesma coisa.

O fonema é de caráter abstrato, não corresponde à letra gráfica, mas a uma unidade de som. Os símbolos fonéticos são representações, uma tentativa de torná-lo concreto. Um mesmo fonema pode estar atrelado a diferentes letras: fonema /z/ - cozinha, exame, camisa, etc. O contrário também acontece, uma mesma letra pode representar mais de um fonema: Letra “x” - /z/ (exame); /ʃ/ (enxame); /s/ (aproximar); /ks/ (fixo), etc. Isso ocorre porque a letra é, assim como o fonema, um desenho e não corresponde necessariamente ao som. A letra se caracteriza por ser um traço reconhecido por todos. Esta característica pode tornar difícil para o falante realizar a segmentação fonêmica de produções sonoras combinados em um contínuo. Alves (2012a) argumenta que a sílaba é auditivamente mais fácil de ser reconhecida que um só segmento dela.

A consciência fonêmica em língua materna é naturalmente adquirida desde muito cedo, antes mesmo da alfabetização. Este processo posteriormente auxilia consideravelmente na aquisição da escrita (AQUINO, 2009).

De acordo com Alves (2012a, p.39)

o indivíduo que manifesta consciência no nível do fonema é capaz de: segmentar uma palavra nos diversos sons que a compõem; juntar sons separados, isolados, de modo a formar uma palavra; identificar e enumerar palavras que acabam ou terminam com o mesmo som de uma outra palavra; e excluir sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua, dentre outras habilidades.

No quadro a seguir, de autoria de Alves (2012a, p. 40), estas habilidades estão exemplificadas.

**Quadro 1** - Habilidades no nível do fonema

<b>Habilidade</b>	<b>Estímulo</b>	<b>Resposta esperada</b>
⇒ Segmentar palavras em sons	<b>fala</b>	<b>[f] [a] [l] [a]</b>
⇒ “juntar” sons isolados para formar uma palavra	<b>[f] [a] [l] [a]</b>	<b>fala</b>
⇒ Identificar palavras iniciadas com o mesmo som	<b>mala</b>	<b>moça</b>
⇒ Identificar palavras terminadas com o mesmo som	<b>mala</b>	<b>roda</b>
⇒ Excluir sons iniciais para formar outra palavra	<b>casa</b>	<b>asa</b>
⇒ Acrescentar sons para formar outra palavra	<b>asa</b>	<b>casa</b>

⇒ Apontar palavras distintas pelo fonema inicial	<b>pia</b>	<b>Bia</b>
⇒ Transpor a ordem dos sons para formar uma palavra	[e] [v] [a] [j]	<b>chave</b>

Fonte: Alves (2012a, p. 40)

Aquino (2009) diz que é importante entender que possuir consciência fonológica na L1 não garante que o aprendiz possuirá também na LA. O processo percorrido pelo aluno para adquirir certo grau de consciência fonológica na língua estrangeira se dá de forma distinta na LM, por causa dos padrões silábicos que são outros. Na língua materna esse processo se dá de modo mais natural que na aquisição de uma LE.

### 2.2.2 Consciência fonológica em Língua Adicional

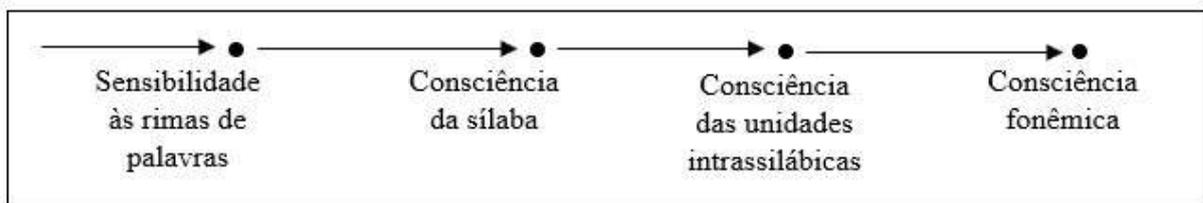
Conforme visto no início da seção 2.1, o termo ‘consciência fonológica’ diz respeito à habilidade de reflexão e manipulação consciente dos sons da língua. Em língua adicional, a definição é exatamente a mesma, porém deve ser levado em consideração que o aprendiz já tem consigo consciência acerca do funcionamento do sistema fonológico de sua língua materna e, por vezes, de uma ou mais LAs. Aquino (2009) aponta que a consciência fonológica em L2 engloba as mesmas habilidades que aquela na L1 do indivíduo. Entretanto, há uma diferença importante entre essas habilidades. Quando o aluno está aprendendo uma LE, ele traz consigo uma bagagem advinda de seus conhecimentos na L1 (ALVES, 2012<sup>a</sup>; ALVES 2012b; AQUINO 2009; KIVISTÖ-DE, 2015). Esses abrangem a consciência em diversos níveis e, nesse caso, o aprendiz deve reorganizar e adaptar seus conhecimentos a uma nova língua. Para Alves (2012b), uma vez que está consciente dos padrões e singularidades dos sistemas sonoros envolvidos, o indivíduo é capaz de fazer uso da consciência fonético-fonológica previamente desenvolvida, “a consciência dos sons da L1 garante uma vantagem na aquisição fonológica da L2”. E, por isso, acredita-se que o desenvolvimento da CF em LM instiga o aprendiz a tomar a língua como objeto de análise. Esta premissa torna o aprendiz sensível aos detalhes da forma da L2 (ibid.).

No caso do desenvolvimento de CF em língua inglesa, foco de pesquisa deste trabalho, “o aluno deve reorganizar seus conhecimentos de forma a criar novas categorias de sons não existentes em sua L1” (AQUINO, 2009, p.24). Significa dizer que ele será capaz de reconhecer os sons distintivos entre sua L1 e a LA em questão.

Pelo fato de “que as habilidades referentes à manipulação já se encontrem desenvolvidas, é preciso que o aluno se mostre consciente das diferenças entre os sistemas de sons da língua materna e da língua-alvo” (ALVES, 2012b). É este estranhamento que fará o aprendiz refletir acerca do novo sistema sonoro para poder, então, manipulá-lo.

Na aquisição do PB, acredita-se que a ordem de desenvolvimento da consciência fonológica começa pela sensibilidade às rimas de palavras, o que viabiliza o nível seguinte, a consciência da sílaba, conseqüentemente, a consciência das unidades intrassilábicas e, por fim, a consciência fonêmica. Esse *continuum* classifica também a complexidade de cada nível. O que foi dito aqui está representado na figura 04 a seguir:

**Figura 4** - O continuum dos níveis de consciência fonológica.



**Fonte:** Alves (2012a)

Em língua estrangeira os níveis de consciência fonológica são os mesmos, mas com grau de complexidade e ordem de aquisição diferentes. Contudo, percebemos em Alves (2012b) nomenclaturas a mais para os níveis de CF em língua adicional. Essas classificações “extra” reorganizam os níveis, alocando as subcategorias mencionadas na LM como níveis em LA. Alves (2012b) rotula os níveis de CF em LA como: nível da sílaba, nível da rima, nível dos fonemas, nível dos alofones e nível dos sons distintivos e não distintivos entre L1 e L2. Entendemos esta separação como uma necessidade de enfatizar as habilidades e dificuldades pertinentes no processo de aquisição de uma nova língua.

#### 2.2.2.1 Nível da sílaba em LA

Para Alves (2012b, p.175), “ter consciência dos padrões silábicos da L2 diz respeito a capacidade, por parte do aprendiz, de reconhecer e manipular os padrões fonotáticos da língua”. Isto é, os padrões referentes às sequências de segmentos possíveis em uma unidade fonológica como a sílaba.

Em língua adicional, a consciência fonológica no nível da sílaba se volta para as habilidades de percepção e manipulação da estrutura silábica estrangeira em questão. Ao

aprendiz de LI como língua adicional, falante nativo de português brasileiro, cabe a capacidade de julgar como possível ou não determinadas estruturas, ou sequências sonoras, dentro padrão silábico da língua. Por exemplo, o aprendiz deve considerar não possível a sequência de som [kn] na LI. Na palavra ‘*know*’, embora ortograficamente exista ‘kn’ na construção da palavra, apenas o som [n] é pronunciado e é este julgamento que deve ser feito. Da mesma forma, deve ser consciente da sequência [rt] em palavras como “*art*” e “*passport*” como estrutura silábica possível. Assim, saberá comparar com o padrão de sua língua nativa, diferenciando os sistemas fonológicos distintos.

Contudo, a principal característica deste nível é a habilidade de segmentação das palavras em sílabas. Ao tratar de uma língua estrangeira, o aluno possivelmente irá levar em consideração a estrutura silábica de sua língua materna e poderá equivocar-se ao tentar realizar a segmentação. Isto se dá pela diferença na estrutura da sílaba. No caso do inglês, por exemplo, o ataque e a rima silábica comportam unidades possíveis diferentes das do português. Esta característica pode ser responsável pela transferência dos padrões silábicos da LM para a LA. A discussão acerca da transferência será realizada no capítulo X.

Como exemplo de consciência silábica em LI, analisemos a palavra “thanks” [θæŋks]. Ortograficamente, a estrutura desta palavra é muito estranha se comparada ao português e, ainda, sua pronúncia retém suas particularidades: os sons /θ/ e /æ/ não existem no português; a sequência /ŋks/ não é possível como coda silábica na língua. Eventualmente, por falta de consciência da estrutura silábica da LI, o aprendiz pode julgar que esta palavra tenha duas sílabas, sendo que apresenta um único pico sonoro por ter um só som vocálico, portanto uma só sílaba.

Ainda tomando o inglês como exemplo, o aprendiz deve ser capaz de dizer que as consoantes plosivas /p, t, k, b, d, g/ podem ocorrer em final da sílaba, estando ciente que isto não ocorre no português (ALVES, 2012b). Sendo assim, não deverá recorrer a nenhum ajuste silábico, e equivocadamente inserir por paragoge o som de uma vogal ao final da palavra (MOURA, 2020). Este fenômeno pode resultar no metaplasmo<sup>8</sup> de vocábulos estrangeiros resultantes do aportuguesamento, na tentativa de evitar que a palavra termine em consoante: club > clube ([kɫab] > [ˈkɫubi]); chic > chique ([ʃik] > [ˈʃiki]) (BAGNO, 2007; CRISTÓFARO-SILVA, 2015).

Desta forma, para o desenvolvimento deste nível de CF, o professor deve, além de explicitar a estrutura silábica da língua adicional, incentivar nos aprendizes a habilidade de

---

<sup>8</sup> Alterações fonéticas que ocorrem em determinadas palavras ao longo da evolução de uma língua.

contar as sílabas, semelhante ao que realiza em sua língua materna, reduzindo as ocorrências de reparo silábico indevidamente (ALVES, 2012b).

#### 2.2.2.2 *Nível da rima em LA*

De modo semelhante ao entendimento deste nível em língua materna, o nível da rima em língua adicional contempla a consciência da unidade intrassilábica da rima (segmentos que não fazem parte do ataque silábico: núcleo e coda). “As habilidades metafonológicas que dizem respeito a rimas de sílabas e de palavras, no caso da L1, são desenvolvidas bastante precocemente, sendo facilmente empregadas pelo aprendiz ao lidar com palavras da L2” (ALVES, 2012b, p. 178). Há uma pré-disposição a compreensão da rima em língua estrangeira depois de já ter adquirido esta habilidade em língua nativa. Porém no que diz respeito a este nível de consciência em língua inglesa, os aprendizes apresentam dificuldades em casos de sequências consonantais finais, uma vez que a relação entre o que é escrito e o que é dito nem sempre se mostra transparente.

Identificar que as palavras “*mised*” e “*list*” rimam pode ser uma tarefa difícil se lhes faltar estímulo acústico, pois embora a grafia seja diferente, as pronúncias [mɪst] e [lɪst] apresentam a mesma rima (ibid.). O falante precisaria estar ciente de que o som do “ed” indicando passado após consoante desvozeada, neste caso o fonema /s/, é pronunciado como /t/ compondo a sequência [st] (CRISTÓFARO-SILVA, 2015). Sendo assim, é possível pensar que a análise das palavras neste nível pode ser feita de dois modos, escrito ou oral, a depender do objetivo da aula.

“No inglês, a consciência das rimas parece desempenhar um papel maior que no português. Isso parece justificável pelo fato de que o inglês possui um grande número de monossílabos” diz Alves (2012a, p. 36), enquanto que o português é majoritariamente polissilábico. Moura (2020) compreende que o desenvolvimento explícito dos padrões silábicos da língua inglesa resulta na diminuição da paragoge equivocada na pronúncia de palavras monossilábicas, fato recorrente por falantes do português brasileiro ao aprenderem o inglês como língua adicional.

Dito isto, Alves (2012b) considera que cabe ao professor/ pesquisador, o trabalho tanto com *input* grafado quanto com o acústico, de modo a explicitar as diferenças entre letras e sons na língua alvo.

### 2.2.2.3 *Nível dos fonemas em LA*

Em língua adicional, o nível dos fonemas desempenha um papel muito mais que o reconhecimento de sons individuais. O desenvolvimento deste nível deve levar o aluno a capacidade de distinção dos sons que ocorrem na L2 e não na L1.

Por serem unidades contrastivas, a reflexão e manipulação acerca dos fonemas é de extrema importância, principalmente em língua adicional. Sons contrastivos são relativos e dependem do inventário fonético-fonológico particular de cada língua.

No português brasileiro (PB), por exemplo, a diferença entre as palavras ‘faca’ e ‘vaca’ é a troca de /f/ por /v/. Por outro lado, os fonemas /t/ e /tʃ/ não são contrastivos no PB. Em ‘tia’ - [tia] e [tʃia] são possíveis e se tratam da mesma coisa. Chamam-se de alofone as realizações fonéticas não distintivas de uma determinada língua, ou seja, as variantes contextuais de um fonema. Por outro lado, na língua inglesa (LI), a alteração do fonema /t/ por /tʃ/ em ‘cat’ [kæt] e ‘catch’ [kætʃ], por exemplo, altera completamente a palavra, então não são alofones. Este tema será tratado na seção seguinte.

A consciência dos sons que não existem na língua materna do aprendiz é a principal característica deste nível. Espera-se que o falante saiba produzir adequadamente os sons da língua alvo. Alves (2012b) diz que, na maioria das vezes, o aluno produz sons da LA como se fosse o mesmo de sua língua primeira. Esta ocorrência é comum com o som /θ/, que não existe em português, sendo produzido como /f/. Nas palavras “*thanks*”, “*think*” e “*thought*” por exemplo. “Assim, para um bom desempenho das tarefas de manipulação, é necessário que o aprendiz reconheça a existência de sons distintivos, na L2, que não pertencem à sua língua materna” (ibid. p. 180), chamando a atenção do aprendiz para as diferenças fonêmicas entre os dois sistemas em questão, sua L1 e a língua alvo.

### 2.2.2.4 *Nível dos alofones em LA*

Este nível de consciência fonológica em língua adicional implica o reconhecimento, o julgamento e a manipulação de sons não distintivos da LA. Ao contrário do nível dos fonemas, que consiste em distinguir os sons que não pertencem a um sistema fonológico e pertence ao outro, este nível se restringe ao olhar analítico acerca de um só sistema (ALVES, 2012b).

Pensando na língua inglesa como exemplo, e como língua adicional contextual, podemos observar o fenômeno da alofonia na aspiração de plosivas desvozeadas. Em início de palavras ou de sílabas tônicas, as plosivas tendem a ser produzidas com certo grau de aspiração

[p<sup>h</sup>], [t<sup>h</sup>], [k<sup>h</sup>]. Celce-Murcia, Brinton, Goodman (1996) apontam para o fonema /p/ como 3 possíveis variantes alofônicas: [p] – após o fonema /s/, como em “*spin*”; [p<sup>h</sup>] – em posição inicial, comumente aspirado, como em “*pat*”; e [p<sup>o</sup>] – em posição final, em que os lábios permanecem fechados e o /p/ é praticamente não realizado, como em “*cup*”. Essas variações não alteram o significado da palavra se empregados equivocadamente, ou seja, “*spin*” [spɪn] pronunciado como [sp<sup>h</sup>ɪn] ou [sp<sup>o</sup>ɪn]. Logo, são alofones na língua inglesa. Alves (2012b) ressalva que a aspiração é um fenômeno categórico no inglês, pois ocorre sempre com as plosivas surdas, sendo essencial para que a fala do aprendiz se mostre semelhante à nativa. Um outro exemplo mais complexo é o caso do /t/ em “*butter*” e “*button*”, em que o som /t/ pode ser realizado como uma *glottal stop*<sup>9</sup> [ʔ], ou vice-versa, sem alteração de sentido (SKANDERA; BURLEIGH, 2005).

Ainda sobre alofones, Celce-Murcia, Brinton, Goodman (1996) argumentam que um fonema comporta diversos alofones pertencentes a mesma família. Alofones de um dado fonema, assim como membros de uma família, compartilham as mesmas características que os apontam pertencentes ao mesmo grupo parentesco. E ainda sim tem suas características únicas.

Dado a característica de não ser distintivo, o alofone não é registrado na ortografia, já que constituía apenas uma diferença fonética e não semântica (BISOL, 2001).

Ter consciência fonológica no nível dos alofones em língua estrangeira significa ser capaz de julgar quais variações um fonema pode apresentar sem alteração de sentido, compreendendo que a escolha de um alofone ao invés do outro pode depender de fatores como situação comunicativa, variação linguística ou classe social (SKANDERA; BURLEIGH, 2005). Assim, a importância do desenvolvimento deste nível é de tornar o aprendiz consciente acerca destas possibilidades em LA.

#### 2.2.2.5 Nível dos sons não distintivos na L1 e distintivos na LA

Este nível reúne as habilidades do nível dos fonemas e dos alofones em LA. Na verdade, pode-se dizer que ele está contido nestes outros níveis e vice-versa.

Os sons distintivos na língua adicional podem não ser os mesmos da língua materna do aprendiz, o que gera conflitos de pronúncia.

---

<sup>9</sup> Som criado ao rapidamente fechar as cordas vocais. É um som muito comum no inglês britânico. Pode depender do sotaque ou da velocidade da fala. (<https://pronunciationstudio.com/glottal-stop-pronunciation-guide/>)

Apresentar consciência fonológica dos sons não distintivos na L1, mas distintivos na LA requer conhecimento dos sons possíveis na língua alvo, bem como das variedades alofônicas destes. A partir desta consciência, ou podemos chamar ainda de reflexão, é que o aprendiz poderá julgar quais são distintivos e quais não são, quais pertencem a sua língua primeira e quais são específicos da língua estrangeira em questão. É o caso mencionado anteriormente dos sons /t/ e /tʃ/ que em português são alofones, ou seja, não distintivos, e que em inglês são distintivos. O mesmo vale para /d/ e /dʒ/. Em suma, o aprendiz deve tomar cuidado para não transferir os padrões de alofonia da L1 para a LA (ALVES, 2012b).

### 2.3 TRANSFERÊNCIA FONOLÓGICA

Fragozo (2017) considera que o conceito de transferência foi herdado das pesquisas behavioristas, segundo a qual o aprendizado de um contexto “A” seria reutilizado num contexto “B” semelhante, numa relação de aprendizado cumulativo. Este olhar pode ser encarado com dualidade no que diz respeito à aquisição de LA. A transferência pode ser considerada (a) positiva (também chamada de facilitação - quando resulta em uma produção adequada), ou (b) negativa (também conhecida como *interferência* - quando resulta em uma produção inadequada, diferente do falar nativo).

Para Souza (2010), o termo interferência soa inadequado, pois reflete “como uma crítica à incapacidade do indivíduo de separar as duas línguas, podendo ser vista como uma falha ou defeito” (p. 41). Sendo assim, neste trabalho, as influências da língua materna na aprendizagem de uma LA, seja positiva ou negativa, serão chamadas de transferências.

Fragozo (op. cit.) postula que “apesar de a transferência da L1 também ter sido abordada em outras áreas da aquisição de L2 como a sintaxe, por exemplo, houve uma ênfase muito maior na fonologia, já que a transferência fonológica parece ser a mais prevalente” (FRAGOZO, 2017, p. 26). De acordo com ela, o papel da transferência fonológica na aquisição de LA já era mencionado no trabalho de Trubetskoy (1939), mas somente a partir de Fries (1945), Weinreich (1953) e Lado (1957) que estes estudos avançaram através do desenvolvimento da Hipótese de Análise Contrastiva (*Contrastive Analysis Hypothesis*). Esses trabalhos tinham como objetivo prever e explicar os equívocos de pronúncia cometidos pelos aprendizes de LA, fundamentados numa linha estruturalista e behaviorista. Segundo essa hipótese, “os aspectos da L2 que são parecidos com a L1 seriam mais fáceis de adquirir do que os que são diferentes”. (FRAGOZO, 2017, p. 26)

Carregamos durante toda a vida o sistema fonológico de nossa língua materna que adquirimos desde criança. E esses processos e mecanismos continuam acessíveis na aprendizagem de uma LA (BLANK, ZIMMER, 2009). No entanto, não é válido dizer que as pessoas que aprendem uma nova língua após a infância apresentarão, necessariamente, proficiência na LA semelhante às pessoas que aprenderam ainda criança. Na verdade, a aprendizagem costuma ser mais trabalhosa quando iniciada tardiamente, pois estes aprendizes fazem o uso maciço de sua L1, ou seja, estão altamente enraizados nos padrões fonológicos de sua língua nativa, o que acaba, provavelmente, influenciando a aquisição do novo sistema linguístico (idem).

Ao atingir certa idade, o falante passa a perder a habilidade inata de criar novas categorias de sons. Isso não significa dizer que ele perde as condições de aprendizagem que uma criança apresenta, mas que estará frequentemente realizando comparações entre os sistemas ao invés de encará-los como próprios da LA. Este mecanismo é chamado de categorização por equivalência que, como o nome sugere, é o ato de classificar sons diferentes como equivalentes entre L1 e LA. No entanto, esta equivalência tende a ocorrer somente nos sons que são foneticamente próximos, enquanto que os mais distantes são percebidos com mais facilidade e desta forma, conseqüentemente, novas categorias tendem a ser criadas (idem).

Ainda, conforme Blank e Zimmer (2009),

Quando não houver a formação de uma nova categoria, no entanto, haverá uma tendência dos bilíngues a desenvolverem uma categoria “híbrida” da L1 e da L2. A referida categoria assumirá, então, as propriedades dos sons da fala da L1 e da L2 que são distintos foneticamente, mas percebidos como semelhantes. Com base nessa categoria fundida, será identificado e produzido o som da fala da L1 e da L2 equivalente em termos de percepção (BLANK; ZIMMER, 2009, p. 214).

De acordo com Williams e Hammarberg (1998) e Dutra (2019), quatro fatores são possíveis motivadores da transferência fonológica: (a) grau de proficiência – quanto menor o grau de proficiência na LA, maiores são as chances de ocorrência de transferência translinguística; (b) tipologia linguística – quanto mais próximos forem os sistemas fonológicos das línguas em questão, mais propício se torna a transferência. Este fenômeno também é observado em contextos de aquisição de uma LA além da L2, onde o mecanismo será o mesmo da aquisição da segunda língua; (c) status de língua estrangeira – há a possibilidade de o aprendiz tentar, cognitivamente, acesso à L1 e não alcançar dado seu status de língua não-estrangeira. Esta falta de correspondência pode ser um motivador da transferência segundo os

autores; e (d) recência/recentividade do uso das línguas – a língua que o aprendiz faz uso com mais frequência estaria num nível mais elevado de ativação, logo, se o aprendiz utiliza com muito mais frequência sua língua materna em detrimento da língua adicional estudada, ele tende a tentar acessar os padrões de sua L1 para fazer uso da LA.

Por outro lado, alguns autores como Broselow e Kang (2003) consideram problemática a afirmação de que os equívocos realizados por aprendizes de L2 são causados exclusivamente por transferência. Para elas, apesar das particularidades de cada língua, certas estruturas da LA que não existem na L1 tendem a ser adquiridas com mais facilidade que as que são incomuns à ambos os sistemas. E ainda, argumentam que, apesar de as construções dos discursos dos aprendizes de uma LA serem coerentes e sistemáticas, muitas vezes essas falas não correspondem aos padrões da LA ou da L1. De acordo com Fragozo, (2017, p. 26), esses fenômenos são frequentemente atribuídos a fatores universais como a marcação, “em que fenômenos marcados são mais complexos e incomuns nas línguas do mundo do que os não marcados”. Dada a complexidade da marcação, trataremos de sua definição na seção a seguir.

## 2.4 MARCAÇÃO

As investigações da marcação em língua materna surgiram no Círculo Linguístico de Praga, inicialmente através de Trubetzkoy (1939) e Jakobson (1941) com os estudos da Hipótese de Análise Contrastiva (HDA). Já o conceito de marcação na aquisição de L2 desenvolveu-se a partir do trabalho de Eckman (1977), que defendia a Hipótese de Marcação Diferencial (HMD), uma extensão da HDA referindo-se às pesquisas de aquisição de L2. Eckman (2008) considera crucial a comparação entre língua nativa e língua alvo com o objetivo de prever as dificuldades que um aprendiz possa apresentar na aquisição da LA. E mais importante que isso é a noção do grau de dificuldade relacionado a aquisição de determinada propriedade da L2 com base na L1.

O conceito de marcação nos estudos da HDA tratava de negar certos aspectos linguísticos como oposições binárias, a título de exemplo, citamos “obstruinte vozeada” e “obstruinte desvozeada”, “vogal nasal” e “vogal oral”, “sílabas abertas” e “sílabas fechadas”, etc. Ao invés de considerar um como oposto do outro, a HMD considerava que um dos pares opostos seria mais privilegiado por ter uma distribuição mais ampla, tanto dentro de determinada língua, quanto entre as línguas, ou seja, eram encontrados e reconhecidos com mais frequência (ECKMAN, 2008). O membro oposto com distribuição maior é designado como não marcado, indicando que é mais básico, mais natural e mais simples, na LM e na

aquisição da LA (ECKMAN, 2008; FRAGOZO, 2017). Sendo assim, dos exemplos binários mencionados anteriormente, as “obstruintes vozeadas”, “vogais nasais” e “sílabas fechadas” são consideradas mais marcadas.

No que postula a HMD, tem-se que:

- (a) Those areas of the target language which differ from the native language and are more marked than the native language will be difficult;
- (b) The relative degree of difficulty of the areas of the target language which are more marked than the native language will correspond to the relative degree of markedness;
- (c) Those areas of the target language which are different from the native language, but are not more marked than the native language will not be difficult<sup>10</sup>.

(ECKMAN, 1977, p. 321).

Eckman (2008) apresenta três evidências que justificam a marcação: (a) quando aprendizes de duas línguas maternas diferentes passam a aprender a língua do outro, um deles apresentará mais dificuldades que o outro; (b) quando falantes de LM diferentes aprendem uma mesma língua estrangeira, diferentes graus de dificuldade são observados; (c) com base nos padrões da LM, a marcação pode prever o grau de dificuldade associado à várias estruturas da LA.

Em consonância com Aquino (2009), as estruturas menos marcadas são adquiridas previamente às mais marcadas, e, possivelmente, por isso, aprendizes de L2 transferem sequências de estruturas marcadas de sua língua nativa para a língua-alvo, uma vez que é mais difícil adquiri-las. Assim, a tendência é criar atalhos para essas estruturas na L2, o que pode levar ao erro.

Em termos de estruturas silábicas, Yavas (2011) cita a redução (normalmente a simplificação de encontros consonantais), o apagamento de consoantes finais, a paragoge, a supergeneralização e a aproximação, como processos comumente utilizados por adultos como estratégias de simplificação de estrutura silábica na aprendizagem de um L2. Para Aquino (2009 p. 27), “através da generalização de regras e da aproximação, os falantes acabam produzindo sons e estruturas que não pertencem nem à sua língua nativa, nem à segunda língua”. Aquino (idem) acrescenta ainda os processos de desvozeamento de obstruintes em coda do inglês, a

---

<sup>10</sup> (a) As áreas da língua-alvo que diferem da língua nativa e são mais marcadas do que a língua nativa serão difíceis;

(b) O grau relativo de dificuldade das áreas da língua alvo que são mais marcadas do que a língua nativa corresponderá ao grau relativo de marcação;

(c) As áreas da língua-alvo que são diferentes da língua nativa, mas não são mais marcadas do que a língua nativa, não serão difíceis.

simplificação de encontros consonantais (clusters), a preferência por sílabas abertas em detrimento das fechadas e vários outros tipos de substituições como comuns tanto na aquisição de LM como de L2

De acordo com Fragozo (2017), ainda em relação a aquisição de estruturas silábicas nos estudos da marcação

Espera-se, por exemplo, que falantes de uma L1 que possua apenas estruturas não marcadas (ex: consoante-vogal [cv]) tenham dificuldades de adquirir uma língua com estruturas mais marcadas (ex: consoante-vogal-consoante [CVC]), e acabem adaptando essa estrutura através de epêntese ou de apagamento [...] Além da influência da L1, há evidências de que a aquisição da sílaba também seja afetada por tendências universais de marcação [...] falantes coreanos aprendendo inglês como L2 alteraram sílabas CVC do inglês por meio de epêntese mesmo essa estrutura sendo permitida no coreano (ex: sack → ['sæ,kə]). Esse resultado, indica uma tendência de os aprendizes preferirem a sílaba menos marcada CV não só por influência da L1, mas por uma preferência universal pelo não-marcado. (FRAGOZO, 2017, p. 28)

Fragozo diz ainda, na dimensão fonética, que “sons da L2 idênticos aos da L1 serão adquiridos com facilidade, sons da L2 que são muito diferentes da L1 serão adquiridos com um pouco menos de facilidade, e os sons da L2 que são parecidos, mas não são idênticos aos da L1, serão mais difíceis de serem adquiridos” (idem).

Não se pode negar, portanto, o papel da língua materna sobre a aquisição de segunda língua, sobretudo quando consideramos a aquisição de falantes adultos. Os estudos da marcação, têm por objetivo prever as dificuldades do aprendiz no processo de aquisição da LA e desta forma tentar diminuir estes conflitos.

Na seção a seguir, passaremos a discutir os padrões do português e do inglês, começando por seus inventários fonológicos particulares e em seguida seus padrões silábicos. Pretendemos demonstrar alguns padrões difíceis de serem desenvolvidos, ou seja, aqueles mais marcados, e, a partir destas discussões, tornar mais objetiva as análises de fuga dos padrões fonológicos da LA.

## 2.5 O INVENTÁRIO FONOLÓGICO DAS LÍNGUAS EM QUESTÃO

O entendimento do inventário fonológico da língua adicional estudada é um passo importante para o desenvolvimento da pronúncia. Isso porque as possibilidades fonêmicas

variam de uma língua para a outra e estar ciente disso deveria ser o primeiro passo na aquisição fonológica da LA.

Aquino (2009, p. 28) argumenta que “há princípios universais e específicos de cada língua que permitem a organização dos sons nelas existentes”. Da mesma forma, Cristófaros-Silva (2003) acrescenta que algumas sequências sonoras possíveis em uma língua podem não ser em outra, o que demonstra a singularidade de cada língua. Cristófaros-Silva (idem, p.117) sintetiza que “os segmentos consonantais e vocálicos se organizam em estruturas silábicas formando palavras possíveis em uma determinada língua”. Estes são os segmentos (vogal e consoante) que constituem a cadeia de som das palavras.

É importante situar que as línguas possuem ritmos diferentes. Cagliari (2012) conceitua ritmo como “um fenômeno idealizado na mente do falante, mas que tem apoio na percepção auditiva e até nos mecanismos articulatórios de produção e de percepção dos sons e da fala” (CAGLIARI, 2012, p. 33). O português possui ritmo silábico, pois o padrão da fala se forma principalmente pela duração das sílabas, se átonas ou tônicas. Já o inglês é uma língua de ritmo acentual, sendo sensível “ao andamento e à velocidade da fala, manifestando comumente muitos processos fonológicos (queda, epêntese, sândi, assimilação, etc.)” (idem. p. 39). Entretanto, vale destacar que as línguas variam, e “uma língua como o inglês e o português, por exemplo, são faladas em muitos lugares, com características locais próprias, o que dificulta colocar todas as análises das falas desses dialetos sob um mesmo rótulo” (idem).

Apresentaremos, nas próximas seções, as vogais e as consoantes do português brasileiro e da língua inglesa respectivamente, com o objetivo de indicar quais são os sons possíveis nas línguas em questão, para, assim, podermos, posteriormente, tratar da estrutura silábica dessas línguas.

## 2.5.1 Inventário fonológico do PB

### 2.5.1.1 Vogais

Considerando que o fonema é a tentativa de tornar o som abstrato, Câmara Jr (1992) afirma que há, no português, sete fonemas vocálicos em posição tônica. Ortograficamente, são somente cinco, mas letra e som não são correspondentes. Vogais são sons emitidos sem nenhum tipo obstáculo no aparelho fonador. No entanto, “são sons produzidos com alterações na posição

dos lábios (arredondado/não arredondado) e na posição da língua na cavidade oral (quanto à altura e anterioridade e posterioridade)” (CRISTÓFARO-SILVA, 2015, p.21).

Dadas as diversas possibilidades alofônicas, surge a necessidade de padronizar tais variações através de fonemas. A caracterização das vogais é baseada em sua intensidade e, de modo secundário, em seu tom. Por isso, a classificação das vogais como fonemas parte de sua posição tônica nas palavras (CÂMARA JR, idem).

Câmara Jr. (idem) utiliza de um sistema triangular para representar as vogais. Este sistema classifica as vogais como anterior, central ou posterior, no que se refere à posição articulatória da língua. Sua elevação gradual, na parte anterior ou posterior, guia a classificação em vogal baixa, média ou alta.

**Figura 5** - Vogais do Português Brasileiro em posição tônica

	<i>ANTERIOR</i>	<i>CENTRAL</i>	<i>POSTERIOR</i>
<i>ALTO</i>	/i/		/u/
<i>MÉDIO/ALTO</i>	/e/		/o/
<i>MÉDIO/BAIXO</i>	/ɛ/		/ɔ/
<i>Baixo</i>		/a/	

**Fonte:** Câmara Jr. (1992)

Das cinco, na posição pretônica, todas são possíveis, mas na posição pós-tônica, reduzem-se as possibilidades. A redução destas possibilidades é interpretada como neutralização, que é a perda de um traço distintivo, quando dois fonemas distintos se tornam um só segmento fonológico. A neutralização que forma as vogais possíveis antes da sílaba tônica acontece com as vogais médias altas e médias baixas. Nestes casos, as vogais são apenas /i, e, a, o, u/. Há ainda as restrições para as que ocorrem na pós-tônica: se for pós-tônica não final, as possibilidades são /i, e, a, u/; já se for pós-tônica final, apenas três são possíveis /i, a, u/ (BISOL, 2001 e MASIP, 2014).

Masip (idem) faz as seguintes observações acerca das vogais:

- As semivogais do português são representadas como [j] e [w];
- No português informal, a depender da região, vogais fonologicamente átonas podem ser emitidas como tônicas: [heflek' sãw] → [heflek' sãw];

- Vogais que ocorrem antes ou depois da sílaba tônica podem ser pronunciadas como se fosse a sílaba átona-final por serem produzidas excessivamente “relaxadas”: [bo'dɛga] → [bu'dɛga];
- Existência de vogais alofônicas nasalizadas por consoante nasal: /ĩ, ẽ, ã, õ, ã<sup>11</sup>/. A consoante nasal pode acontecer na mesma sílaba ou na sílaba posterior<sup>12</sup>: tinta ['tĩ.ta], cama ['kã.ma].

Masip (idem) aborda em detalhes a realização fonética e ortográfica dos fonemas vocálicos do português. Segue o quadro:

**Quadro 2** - Realização fonética e ortográfica das vogais do PB

FONOLOGIA	FONÉTICA		ORTOGRAFIA	
	Fonema	Sons	Letras	Exemplos
/i/ Anterior Alta Palatal	[i] oral	i, í, e, y	<i>pisa, lívido, verde, York</i>	
	[ĩ] nasalizado	i, í, in, ín, im, ím	<i>dinheiro, mínimo, indicativo, síntese, simples, ímpeto</i>	
	[j]	i, y	<i>baile, azeite, oito, Clayton</i>	
	[j]	e, i, em, en, êm, ém,	<i>sermões, mãe, cãibra, muito, cabem, trezinho, têm, também</i>	
/e/ Anterior Médio-alto Palatal	[e] oral	e, ê	<i>cera, você</i>	
	[ẽ] nasalizado	ê, ém, em, en	<i>trêmulo, também, tempo, renda</i>	
/ɛ/ Anterior Médio-baixo Palatal	[ɛ] oral	e, é	<i>festa, quero, fé, papéis, céu</i>	
/a/ Central baixo Velar	[a] oral	à, á, a	<i>à, será, vai</i>	
	[ã] nasalizado	a, â, ân, âm, am, an, ã, ãi, uão, ão, ãe	<i>ama, tâmara, cãndido, âmbar, campo, ando, sã, cãibra, suguão, são, mãe</i>	
/ɔ/ Posterior Médio-baixo Velar	[ɔ] oral	o, ó	<i>porta, sogra, pó, herói</i>	
/o/ Posterior Médio-alto Velar	[o] oral	o, ô	<i>pôr, sobre, vou, oito</i>	
	[õ] nasalizado	O, ô, on, ôn, om, õ	<i>momo, fônico, onda, côncavo, sombra, botões</i>	
/u/ Posterior Médio-baixo Velar	[u] oral	u, ú, o, w	<i>fruta, líquido, engenheiro, Wilson</i>	

<sup>11</sup> Masip (2014), considerou a representação das vogais nasais como um único segmento. Esta temática é abordada posteriormente na seção 2.5.1.

<sup>12</sup> “A nasalização de vogais contíguas a consoantes nasais, situadas na sílaba seguinte, é um fenômeno típico do português falado no Brasil, que acontece com maior ou menor intensidade segundo regiões” (MASIP, 2014, p. 23).

Posterior Alta Velar	[ũ] nasalizado	u, ú, un, um	<i>una, unha, úmido, junto, bumbo</i>
	[w] semivogal oral	u	<i>água, qual, seu, vou</i>
	[w] semivogal nasalizado	o, am, u	<i>são, vejam, saguões</i>
	[u] bemolizado	ü <sup>13</sup>	<i>München, für</i>
	-	u <sup>14</sup>	<i>queijo, guitarra</i>

Fonte: Adaptado de Masip (2014)

Em algumas regiões do Brasil, as vogais são comumente nasalizadas. Segundo Aquino (2009, p. 34) “o que ocorre nas línguas românicas em geral é a nasalização por assimilação quando a vogal é seguida de sílaba iniciada por consoante nasal, sendo, portanto, fonética [...]”. Estas realizações nasais puderam ser observadas no quadro 2.

### 2.5.1.2 Consoantes do PB

Na visão estruturalista, a consoante é o elemento que se combina com a vogal silábica para formar a sílaba. Masip (2014, p. 43) argumenta que “do ponto de vista fonológico, as consoantes portuguesas são margens silábicas”, isto é, acompanham a vogal (que está no núcleo). Com isso, a melhor forma de caracterizar a consoante é quando ela está situada antes da vogal (CAMARA JR., 1992; BISOL, 2001).

A depender da posição que ocupa na palavra (pré-vocálica, intervocálica e pós-vocálica), a consoante apresenta diferenças articatórias.

Na posição pré-vocálica, ocorre uma fase de desobstrução da passagem do ar. Na posição pós-vocálica, a abertura da boca, provocada pela articulação da vogal, se reduz ou se anula para produzi a consoante. As intervocálicas, separando duas sílabas, apresentam uma articulação enfraquecida, propiciando o aparecimento de alofones posicionais das não-intervocálicas, que são mais fortes, no início ou no meio de vocábulos. (BISOL, 2001, p. 195).

Como já mencionado anteriormente, a posição pré-vocálica é a posição mais favorável para a realização da consoante. Como tal, ela pode ser intervocálica ou não (CÂMARA JR., 1992). Precedendo a vogal, dezenove fonemas consonantais são possíveis no português na

<sup>13</sup> “A grafia **ü** corresponde a um som bemolizado, inexistente em português; usa-se para transcrever palavras estrangeiras, especialmente de origem germânica: München (Munique), für (para)”. (MASIP, 2014, p. 36).

<sup>14</sup> “A letra **u** não tem correspondência sonora nos contextos *qui, que, gui, gue*: [kis:], [kéij:zu], [gitá:Ra], [sé:gi] *quis, queijo, guitarra, segue*” (MASIP, 2014, p. 36).

posição intervocálica. São eles: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /m/, /n/, /ɲ/, /l/, /ʎ/, /r/, /h/.

Na posição não-intervocálica /r/, /ʎ/ e /ɲ/ são raras em início de vocábulo, e só acontecem em situação de empréstimo (lhama : lama, nhata : nata). Se a consoante não-intervocálica for medial, ou seja, depois de outra consoante, funcionando com C2 numa estrutura silábica C1.C2.V., apenas laterais e vibrantes anteriores aparecem, como em “fluir” e “fruir”, por exemplo (BISOL, 2001 e MASIP, 2014).

Quando pós-vocálica, as consoantes possíveis são somente /l/, /r/, /s/, /ʃ/, /z/, /ʒ/ e /n/. Nas palavras “pacto” e “ritmo”, /k/ e /t/ estão após a vogal na sílaba e para Câmara Jr (1953 apud BISOL, op. cit.) é uma consoante pré-vocálica, pois, até na pronúncia culta, há a oralização de uma vogal epentética [ˈpa.ki.tu] [ˈhi.ti.mu]. Algumas possibilidades variacionais reduzem-se a uma só unidade fonológica, é o que se chama de arquifonemas (BISOL, idem). TRUBETZKOY (1890 apud BISOL, idem, p. 197) descreve arquifonema como “representado por um símbolo, geralmente uma letra maiúscula, que indica perda do contraste entre dois fonemas, causada por uma neutralização”. As consoantes pós vocálicas que se caracterizam como arquifonemas são /S/, /N/, /L/ e /R/<sup>15</sup>. Alguns autores consideram /L/ como uma semivogal /w/.

As consoantes caracterizam-se por serem opositivas. Câmara Jr. (1992) e Bisol (2001) descrevem estas oposições como:

/p/ : /b/ - roupa : rouba;

/t/ : /d/ - rota : roda;

/k/ : /g/ - roca : roga;

/f/ : /v/ - mofo : movo;

/s/ : /z/ - aço : azo;

/ʃ/ : /ʒ/ - acho : ajo;

/m/ : /n/ : /ɲ/ - amo; ano; anho;

/l/ : /ʎ/ - mala : malha;

/h/ : /r/ - erra : era;

Também é característico das consoantes, e que serve de critério para suas oposições distintas, de acordo com Câmara Jr. (op. cit), é sua classificação quanto ao modo de articulação em consoantes oclusivas, constrictivas, nasais, laterais e vibrantes. E ainda, quanto

<sup>15</sup> A relação entre as vogais /e/ e /ɛ/ iy /o/ e /ɔ/ também podem ser neutralizadas e representadas pelos arquifonemas /E/ e /O/ respectivamente (SEARA, NUNES, VOLCÃO, 2011, p. 81).

ao ponto de articulação, as consoantes podem ser descritas como bilabiais, labiodentais, linguodentais, alveolares, palatais e velares (MASIP, 2014).

Cristófaros-Silva (2015) argumenta que vogais são sempre vozeadas, mas as consoantes podem ser ou não. Chama-se consoante vozeada aquela que faz as cordas vocais<sup>16</sup> vibrarem quando produzidas. Por outro lado, consoantes surdas, ou desvozeadas, não causam a vibração das pregas vocais. Essas informações estão resumidas no quadro a seguir:

**Quadro3** - Diagrama fonológico consonantal do português

Fonemas consonantais do português	Bilabial		Labiodental		Linguodental		Alveolar		Palatal		Velar	
	Desv	Voz	Desv	Voz	Desv	Voz	Desv	Voz	Desv	Voz	Desv	Voz
Oclusivo	/p/	/b/			/t/	/d/					/k/	/g/
Fricativo			/f/	/v/			/s/	/z/	/ʃ/	/ʒ/		
Nasal		/m/								/ɲ/	/ŋ/	
Lateral										/l/	/ʎ/	
Vibrante										/r/		/R/

Fonte: Masip (2014, p. 11-12)

De acordo com Câmara Jr. (1992), as oclusivas e as fricativas, do ponto de vista fonológico e auditivo, são fonemas consonantais puros. As nasais, laterais e vibrantes se associam por uma combinação do consonântico com o vocálico (sonântico).

Masip (op. cit.) faz uma análise detalhada acerca das realizações fonêmicas e ortográficas das consoantes do PB:

**Quadro 4** - Realização fonética e ortográfica das consoantes do PB

FONOLOGIA	FONÉTICA	ORTOGRAFIA	
Fonema	Sons	Letras	Exemplos
/p/ Oclusivo Bilabial Desvozeado	[p] antes de vogal	p	<i>para</i>
	[pi] depois de vogal	p	<i>captar</i>
/b/ Oclusivo Bilabial Vozeado	[b] antes de vogal	b	<i>bambo, cabeça</i>
	[bi] depois de vogal	b	<i>abside</i>
/t/ Oclusivo Linguodental Desvozeado	[t] [tʃ] antes de vogal	t	<i>toma, tia</i>
	[ti], [tʃi] depois de vogal	t	<i>atmosfera</i>
/d/ Oclusivo	[d] [dʒ] antes de vogal	d	<i>anda, conde</i>

<sup>16</sup> “Cordas vocais são um conjunto de músculos estriados que se localizam na região do pomo de adão nos homens e podem também ser denominados pregas vocais” (CRISTÓFARO-SILVA, 2015, p. 24).

Bilabial Vozeado	[di], [dʒi] depois de vogal	d	<i>admitir</i>
/k/ Oclusivo Velar Desvozeado	[k] antes de vogal	c, qu, k	<i>ca<u>s</u>a, <u>q</u>ue, <u>k</u>iwi</i>
	[ks], [gs] antes e depois de vogal	x	<i>taxímetro</i>
	[ki] depois de vogal	c	<i>pic<u>t</u>órico</i>
/g/ Oclusivo Velar Vozeado	[g] antes de vogal	g, gu	<i>garra, jeg<u>u</u>e</i>
	[gi] depois de vogal	g	<i>ignorar</i>
/f/ Fricativo Labiodental Desvozeado	[f] antes de vogal	f	<i>fig<u>u</u>ra</i>
	[fi] depois de vogal	f	<i>afta</i>
/v/ Fricativo Labiodental Vozeado	[v] antes de vogal	v, w	<i>ver<u>d</u>e, <u>W</u>agner</i>
	[vi] depois de vogal	v	<i>I<u>y</u>son</i>
/s/ Fricativo Alveolar Desvozeado	[s] antes de vogal	s, c, x, ç, ss, sc, xc, xs, sç	<i>sed<u>a</u>, jam<u>a</u>is, ced<u>e</u>r, má<u>x</u>imo, caç<u>a</u>pa, cass<u>a</u>do, consciê<u>n</u>cia, ex<u>c</u>ede, ex<u>s</u>udar, des<u>ç</u>a</i>
	[is], [iʃ] depois de vogal	z, s	<i>cap<u>az</u>, mas</i>
	[ks], [gs] antes e depois de vogal	x	<i>tá<u>x</u>i</i>
/z/ Fricativo Alveolar Vozeado	[z] antes de vogal	z, s, x	<i>z<u>o</u>na, cas<u>a</u>, ex<u>a</u>me</i>
/ʃ/ Fricativo Palatal Desvozeado	[ʃ] antes de vogal	ch, x	<i>mach<u>o</u>, x<u>i</u>cara</i>
	[iʃ] depois de vogal	s, z	<i>mas, faz</i>
/ʒ/ Fricativo Palatal Vozeado	[ʒ] antes de vogal	j, g	<i>j<u>o</u>go, j<u>a</u>ca, Ju<u>c</u>a, j<u>i</u>boia, J<u>e</u>ca, gente, g<u>í</u>ria</i>
/m/ Nasal Bilabial Vozeado	[m] antes de vogal	m	<i>m<u>i</u>ma</i>
	[ŋ] [mi] depois de vogal	m, n	<i>cam<u>p</u>o, cont<u>a</u>, am<u>n</u>ésia</i>
/n/ Nasal Alveolar Vozeado	[n] antes de vogal	n	<i>n<u>a</u>da</i>
	[ŋ] depois de vogal	n, m	<i>an<u>j</u>o, cam<u>p</u>o</i>
/ɲ/ Nasal Palatal Vozeado	[ɲ] antes de vogal	nh	<i>son<u>h</u>o</i>
/l/ Lateral Alveolar	[l] antes de vogal	l	<i>l<u>a</u>do</i>
	[ɫ] depois de vogal	l	<i>cal<u>d</u>o</i>

Vozeado			
/ʎ/ Lateral Palatal Vozeado	[ʎ] antes de vogal	lh	<i>cal<u>h</u>a, al<u>h</u>o</i>
/r/ Vibrante Alveolar Vozeado	[r] antes de vogal	r	<i>pa<u>r</u>a</i>
	[r], [R], [* <sup>17</sup> ] depois de vogal	r	<i>pa<u>r</u>t<u>i</u>r</i>
/R/ Vibrante Velar Vozeado	[R] [* <sup>18</sup> ] antes de vogal	r, rr	<i>ro<u>d</u>a, ca<u>r</u>ro</i>
	[r] [R] [* <sup>19</sup> ] depois de vogal	r	<i>po<u>r</u>ta</i>

**Fonte:** Adaptado de Masip (2014)

Na próxima seção, introduziremos o inventário fonológico da Língua Inglesa, especificando seu sistema vocálico e consonantal.

A seguir, uma análise detalhada acerca das realizações fonêmicas e ortográficas das consoantes da LI.

### 2.5.2 Inventário fonológico da LI

Na língua inglesa, é preciso ter ainda mais ciência de que letra e som não são correspondentes. “Letras são escritas, sons são falados. É muito útil ter símbolos de letras para nos lembrar dos sons correspondentes a elas, mas isso é tudo que as letras fazem [...] em inglês nem sempre é fácil sabermos através da ortografia qual seria o som de uma letra” (O’CONNOR, 1980, p. 7 apud CRISTÓFARO-SILVA, 2015, p. 33). Significa dizer que tentar ler as palavras em inglês como se estivéssemos lendo palavras do português nos leva ao erro. É preciso entender quais os sons possíveis para cada letra e capturar os padrões fonológicos da língua, de modo que, progressivamente, a pronúncia torne-se majoritariamente adequada.

<sup>17</sup> \* - entre outras variações possíveis de ser pronunciadas: vibrante uvular sonora, vibrante retroflexa sonora, vibrante alveolar sonora múltipla (MASIP, 2014).

<sup>18</sup> \* - entre outras variações possíveis de ser pronunciadas: vibrante uvular sonora, vibrante alveolar sonora múltipla, fricativo velar surdo (MASIP, 2014).

<sup>19</sup> \* - também há a possibilidade de oralização como vibrante retroflexo sonoro (MASIP, 2014).

### 2.5.2.1 Vogais da LI

Em inglês, o sistema fonêmico é maior que o português, tanto em vogais quanto em consoantes. De acordo com Aquino “há regras que predizem as variações gerais possíveis na língua, elas preveem a alternância de acentos e a qualidade de vogais nos termos da língua inglesa” (2009, p. 29). Para Yavas (2011) a descrição das vogais do inglês é mais complexa do que a descrição das consoantes, isso porque as vogais apresentam variações nos diferentes inventários das diferentes variedades da língua. Ladefoged (1975 apud AQUINO, 2009) argumenta ainda que o posicionamento da língua na produção das vogais é um fator pessoal. Neste trabalho, assim como Yavas (idem), nos manteremos nos limites do inglês americano estandardizado na tentativa de limitar as variações possíveis.

De acordo com a Cristófar-Silva (2015), “em algumas línguas, como, por exemplo, o latim ou o inglês, ocorrem vogais longas e breves” (p. 22). As vogais longas são comumente representadas com dois pontos após a vogal, como em /i:/, enquanto que a vogal breve não apresenta nenhuma marca, ou seja, /i/. Vogais longas e vogais breves podem ser parâmetros para diferenciar palavras, como por exemplo os vocábulos “sheep” [ʃi:p] e “ship” [ʃɪp]. Uma vogal longa é também uma vogal tensa, e uma vogal curta é também uma vogal frouxa.

De acordo com Aquino,

Há duas características cruciais na descrição do sistema vocálico do inglês, uma delas é a qualidade das vogais e a outra é a duração das mesmas. No caso das vogais, a duração é diferenciada de acordo com a consoante que a segue. Em palavras terminadas por consoantes, a vogal é mais curta se tal consoante for desvozeada, como em ‘cap’ e ‘bat’, do que se ela for seguida de consoante vozeada, como nos termos ‘cab’ e ‘bad’. Por outro lado, há uma regra geral que define que, após uma vogal, a consoante final de sílaba é mais longa se ela for desvozeada do que se ela for vozeada. (2009, p. 29).

O conjunto de vogais do inglês americano, em acordo com Cristófar-Silva (op.cit), são:

/i:/ - beat [bi:t]

/ɪ/ - bit [bɪt]

/ɛ/ - bet [bet]

/ɜ:/ - bird [bɜ:rd]

/æ/ - bat [bæt]

/ɑ:/ - pot [pɑ:t]

/ʌ/ - put [pʌt]

/ə/ - annoy [ə.'nɔɪ]

/ɔ/ - fox [fɒks]

/ɔ:/ - forks [fɔːrks]

/ʊ/ - book [bʊk]

/u:/ - boot [bu:t]

Em relação às propriedades fonéticas da vogal, a posição da língua e o formato dos lábios são importantes, assim como no português. A parte da língua (anterior, central e posterior), sua altura (alta, média e baixa), duração (longa ou breve) e a posição dos lábios (arredondado e não arredondado) caracterizam a vogal (YAVAS, 2011).

**Figura 6 - Vogais da língua inglesa**

<b>12 VOGAIS</b>	<b>ANTERIOR</b>		<b>CENTRAL</b>		<b>POSTERIOR</b>	
	Não arredondada		Não arredondada		Arredondada	
	Longa	Breve	Longa	Breve	Longa	breve
<b>ALTO</b>	/i:/	/ɪ/	/ɜ:/		/u:/	
<b>MÉDIO/ALTO</b>		/ɛ/		/ə/		/ʊ/
<b>MÉDIO/BAIXO</b>				/ʌ/	/ɔ:/	/ɔ/
<b>Baixo</b>		/æ/	/ɑ:/			

**Fonte:** Adaptado de Cristófar-Silva (2015) e Yavas (2011)

A nasalização das vogais ocorre somente quando elas precedem uma consoante nasal. As palavras “bead” e “bean” são pares mínimos e diferem-se apenas pelas consoantes que as encerram. Ambas apresentam a vogal /i:/, porém a segunda palavra (bean) tem a vogal nasalizada por /n/, que pode ser foneticamente representada como [ĩ]. Yavas (2011) argumenta que essa regra alofônica é previsível para todas as vogais e ditongos do inglês.

Em relação à duração das vogais e ditongos, Yavas (2011) compreende que ela pode variar, a depender do contexto em que aparecem. Uma vogal pode ser longa quando: a sílaba é aberta, como em “knee” [ni:]; a sílaba é travada por uma consoante soante, como em “kneel” [ni:l]; a sílaba é travada por uma obstruinte vozeada, como em “need” [ni:d]; de modo geral, vogais longas ocorrem em sílabas tônicas. Por outro lado, a vogal pode ser mais curta quando a sílaba é travada por uma consoante desvozeada, como em “neat” [ni:t].

Quadro 5 - Vogais do inglês americano

Letra	Correlatos ortográficos	Exemplos
/i:/ Anterior Alta Longa	ea, ee, e, ei, eo, i, ey, ie, oe	<i>sea, see, scene, receive, people, machine, key, niece, amoeba</i>
/ɪ/ Anterior Média-alta Curta	i, e, a, ui, u, o, ia, ie	<i>kiss, enjoy, beverage, built, busy, women, carriage, sieve</i>
/a:/ Central Baixa Longa	a, ea, e, au	<i>car, heart, sergeant, laugh</i>
/æ/ Centro-anterior Baixa Curta	a	<i>cat</i>
/ɛ/ Central Média-baixa Curta	x*, e, ei, a, ai, ie, eu, ay, ea, eo	<i>x, yes, heifer, many, said, friend, guest, says, ready, Leonard</i>
/ɔ:/ Posterior Média-baixa Longa	o, a, eo, au, ou, oo, awe, oa, aw	<i>lord, hall, George, taught, ought, floor, awe, abroad, saw</i>
/ɒ/ Posterior Média-baixa Curta	o, a	<i>hot, wash</i>
/u:/ Posterior Alta Longa	oo, o, u, ou, wo, ui, oe, eu, ew, eu, ieu, ioux	<i>fool, move, rude, soup, two, suit, shoe, due, chew, maneuver, lieu, Sioux</i>
/ʊ/ Posterior Média-alta Curta	ou, ow	<i>house, now</i>
/ʌ/ Central Média-baixa Curta	u, o, oo, oe, ou	<i>cut, love, flood, does, double</i>
/ɜ:/ Central Alta Longa	i(r), u(r), o(r), ea(r), e(r), y(r)	<i>first, fur, word, learn, perk, myrtle</i>
/ə/ Central Média-alta Curta	a, ai, ia, o, ou, oi, io, e, eo	<i>about, villain, parliament, correct, marvelous, porpoise, action, operate, surgeon</i>

Fonte: Adaptado de Cristófar-Silva (2015)

As vogais /æ/ e /ɛ/ são muito semelhantes e, por isso, são motivos para dificuldades na pronúncia por aprendizes brasileiros. A diferença principal está no movimento da boca, que estará mais aberta na articulação de /æ/ do que na de /ɛ/.

A vogal /ɜ:/ é também denominada de r-vowel, porque é sempre seguida de “r” nas palavras (CRISTÓFARO-SILVA, 2015). No inglês americano, o “r” pós-vocálico é pronunciado, já no britânico não. A título de exemplo: “*sir*” [sɜ:r] (americano), [sɜ:] (britânico); “*skirt*” [skɜ:rt] (americano), [skɜ:t] (britânico).

A vogal *schwa* ocorre exclusivamente em sílaba átona e, excepcionalmente, no final da sílaba, sendo semelhante ao “a” átono final do português. /ə/ se difere de /ɜ:/ pela razão de que /ɜ:/ acontece na maioria das vezes em sílaba tônica. A *schwa* desempenha um papel muito importante na entonação e do ritmo do inglês (CRISTÓFARO SILVA, idem). /ə/ pode aparecer no começo, no meio ou no final da palavra, como em *allow* [ə.'laʊ], *pilot* ['paɪ.lət] e *picture* ['pɪk.tʃə] respectivamente.

Em inglês, existem ditongos crescentes e decrescentes. Os ditongos decrescentes encerram-se em /ɪ/<sup>20</sup> (/aɪ, eɪ, ɔɪ/) ou /ʊ/ (/aʊ, oʊ/). Os ditongos crescentes ocorrem somente no inglês britânico, em que o som do /r/ é substituído pelo som da vogal *schwa* /ə/, como em “*fear*” pronunciado como [fɪr] no inglês americano e como [fɪə] para os britânicos. Os ditongos decrescentes são /ɪə, eə, ʊə/.

O quadro a seguir detalha as realizações dos ditongos decrescentes do inglês americano.

**Quadro 6** - Ditongos decrescentes do inglês americano

Ditongo	Correlatos ortográficos	Exemplos
/aɪ/	i, ai, ae, y, uy, ie, ei, aye, ey, i...e	<i>pie, aisle, maestro, style, buy, tried, height, aye-aye, eye, side</i>
/eɪ/	a, ai, ay, ea	<i>grade, pain, say, great</i>
/ɔɪ/	oi, ou	<i>oil, boy</i>
/aʊ/	ou, ow	<i>house, now</i>
/oʊ/	o, oe, oa, ow, ao	<i>so, hoed, boat, show, croak</i>

Fonte: Adaptado de Cristófaros-Silva (2015)

O quadro a seguir detalha as realizações dos ditongos crescentes do inglês britânico.

<sup>20</sup> Neste trabalho, utilizamos /j/ como semivogal no português, porém em inglês existe o fonema /j/ como consoante. Portanto, seguindo a classificação de Cristófaros-Silva, representamos a glide como /ɪ/ em inglês.

**Quadro 7** - Ditongos crescentes do inglês britânico

Ditongo	Correlatos ortográficos	Exemplos	Pronúncia no inglês americano	Pronúncia no inglês britânico
/ɪə/	ie(r), ee(r), ea(r), e(r)	<i>pier, deer, really,</i> <i>hero</i>	[pɪr], [dɪr], [rɪli], [hɪroʊ]	[pɪə], [dɪə], [ˈrɪə.li], [ˈhɪə.rəʊ]
/ʊə/	ou(r), oo(r), u(r)	<i>tourist, poor, sure</i>	[ˈtʊrɪst], [pu:r], [fʊr]	[ˈtʊə.rɪst], [pʊə], [fʊə]
/ɛə/	ear(r), a(r), air(r)	<i>bear, vary, fair</i>	[ber], [veri], [fer]	[beə], [ˈveə.ri], [feə]

Fonte: Adaptado de Cristófar-Silva (2015)

Na próxima seção, apresentaremos as consoantes da língua inglesa, a fim de completar o inventário fonológico das línguas em questão.

### 2.5.2.2 Consoantes da LI

As características das consoantes que existem no PB seguem as mesmas premissas na LI, quanto aos pontos de articulação e ao vozeamento. Quanto às obstruintes, existem as oclusivas são /p, b, t, d, k, g/ e as fricativas: /f, v, θ, ð, s, z, ʃ, ʒ/. As consoantes nasais do inglês são /m/ e /n/ e tem [ŋ] como variante. Também existem as aproximantes /w/ e /j/, a lateral /l/ e o rótico /r/ (AQUINO, 2009).

Yavas (2011) classifica /t, d/ como alveolares no inglês. Para o autor, “/t/ e /d/ utilizam a ponta da língua para formar o fechamento com a crista alveolar” (p. 57). No entanto, vale ressaltar que essa concepção não é um consenso, outros autores interpretam /t/ e /d/ de outras formas, (CRISTÓFARO-SILVA, 2015).

Porém, é preciso destacar as consoantes que não fazem parte do inventário fonológico do português. Por exemplo, /θ/ e /ð/ são consoantes fricativas interdentais. O quadro a seguir demonstra as consoantes da língua inglesa sob a ótica fonológica.

**Quadro 8** - Diagrama fonológico consonantal da Língua Inglesa

Fonemas consonantais do Inglês		Bilabial	Interdental	Labiodental	Alveolar	Alveolopalatal	Velar	Glotal
Oclusivo	Desvozeada	/p/			/t/		/k/	
	Vozeada	/b/			/d/		/g/	
Africadas	Desvozeada					/tʃ/		
	Vozeada					/dʒ/		
Fricativo	Desvozeada		/θ/	/f/	/s/	/ʃ/		/h/
	Vozeada		/ð/	/v/	/z/	/ʒ/		
Nasal	Vozeada	/m/			/n/		/ŋ/	
Lateral	Vozeada				/l/			
Rótico	Vozeada				/r/			
Aproximante	Vozeada	/w/				/j/		

Fonte: Cristófaros-Silva (2015, p. 32)

O rótico também é chamado de retroflexo e as aproximantes também são conhecidas como glides.

Assim como em português, em inglês também podemos classificar as consoantes como opositoras:

/p/ : /b/ - pie : bye;

/t/ : /d/ - toe : dough;

/k/ : /g/ - card : guard;

/θ/ : /ð/ - ether : either;

/f/ : /v/ - leaf : leave;

/s/ : /z/ - hiss : his

/ʃ/ : /ʒ/ - push : rouge;

/tʃ/ : /tʒ/ - “h” : age

/m/ : /n/ : /ŋ/ - mummy; money; king;

\*<sup>21</sup>/r/ : /h/ - rat : hat;

/l/, /w/, /j/ não marcam oposições a outras consoantes.

Aquino (2009, p. 29) destaca que “na fala contínua, normalmente os sons são modificados de modo a serem realizados de forma mais parecida possível com o som seguinte”. Este é um fenômeno comum no inglês, a assimilação.

<sup>21</sup> /r/ e /h/ contrastam em início de vocábulo.

Yavas (op. cit.) faz uma ressalva em relação ao vozeamento de /b, d, g/ em posição não-intervocálica (seguindo ou precedendo silêncio). Nestas condições, são realizadas de modo parcialmente vozeadas. Só serão completamente vozeadas em posição intervocálica. Em “aboard” [əbɔ:rd], por exemplo, /b/ é completamente vozeado. Já em “bib” [bɪb], é parcialmente vozeado. O autor aponta ainda que, em posição final, e se não preceder um som vozeado, o desvozeamento parcial de /b, d, g/ tende a ser ainda maior. No entanto, iremos seguir com a classificação natural para este trabalho, pois o desvozeamento parcial não torna seu par opositor, ou seja, /p, b/, /t/, d/ e /k, g/ ainda são distinguíveis.

/p, t, k/ são sons normalmente aspirados, ou seja, “um fluxo mais forte da corrente de ar que sai dos pulmões [...] A aspiração é indicada foneticamente pelo símbolo h colocado acima e à direita da consoante: p<sup>h</sup>, t<sup>h</sup>, k<sup>h</sup>”<sup>22</sup> (CRISTÓFARO-SILVA, 2015, p. 92). A aspiração normalmente ocorre em início de vocábulo ou em palavras tônicas: *pay* [p<sup>h</sup>eɪ], *cab* [k<sup>h</sup>æb], *attack* [ət<sup>h</sup>æk], *occur* [ək<sup>h</sup>ɜː] (YAVAS, op. cit., p. 58). Este é um fenômeno bastante comum no inglês americano (IA).

O tipo de oclusiva, se vozeada (/b, d, g/) ou desvozeada (/p, t, k/), influencia na duração da vogal precedente. Vogais tornam-se mais longas antes de oclusivas vozeadas, “pares como *lobe – slope*, *vibe – wipe* (/b/ - /p/), *wide – White*, *ride – right* (/d/ - /t/), *league – seek*, *league – leak* (/g/ - /k/) mostram tal diferença, em que a primeira palavra de cada par tem a vogal mais longa por ser seguida de uma oclusiva vozeada<sup>23</sup>” (YAVAS, op. cit, p.58). De modo semelhante, acontece com nasais e laterais, em “killed” – “kilt”, “send” – “sent”, “amber” – “ampere”, a sonoridade das nasais e laterais é maior nas primeiras palavras dos pares, pelo mesmo motivo mencionado anteriormente, precederem uma consoante vozeada (YAVAS, idem).

As oclusivas, quando em final sílaba de coda única, tendem a ser produzidas de modo inaudível: *mop* [mɒp<sup>1</sup>], *sit* [sɪt<sup>1</sup>], *sack* [sæk<sup>1</sup>], *mob* [mab<sup>1</sup>], *sad* [sæd<sup>1</sup>], *bag* [bæg<sup>1</sup>] (YAVAS, idem). O autor usa um diacrítico para representar as oclusivas não realizadas.

O /r/ retroflexo do inglês, quando em final de sílaba, pode ser apagado no inglês britânico. “Os dialetos do inglês que prenunciam o /r/ em final de sílaba são denominados dialetos róticos, e os dialetos em que /r/ em final de sílaba é omitido são chamados de não róticos” (CRISTÓFARO-SILVA, 2015, p. 75). A palavra “car” no inglês americano é pronunciada como [k<sup>h</sup>ar] enquanto no britânico é mais comum como [ka:].

<sup>22</sup> “A aspiração normalmente não é marcada em dicionários e livros, pois sua ocorrência varia de pessoa para pessoa, embora existam contextos mais propícios para sua ocorrência” (CRISTÓFARO-SILVA, 2015, p. 92).

<sup>23</sup> Tradução nossa.

Há diversos fenômenos que envolvem as consoantes e que mereceriam um trabalho completo sobre elas. Estes fenômenos são resultantes da fala contínua do dia a dia e, por isso, não serão discutidos neste trabalho, afinal, nosso objetivo é descrever os padrões e não necessariamente suas mutações.

**Quadro 9 - Realização fonética e ortográfica das consoantes do PB**

Fonema	Correlatos ortográficos	Exemplos
/j/ Aproximante Palatal Vozeada	y, u, e, j	<i>y<u>e</u>s, <u>u</u>nion, <u>u</u>nique, <u>E</u>urope, hallel<u>u</u>jah</i>
/f/ Fricativa Labiodental Desvozeada	f, ff, ph, gh	<i>f<u>e</u>t, off, <u>ph</u>ase, cou<u>gh</u></i>
/v/ Fricativa Labiodental Parc. vozeada	v, ph, f	<i><u>v</u>ote, <u>St</u>ephen, of</i>
/s/ Fricativa Alveolar Desvozeada	s, ss, sc, c	<i><u>s</u>illy, <u>pi</u>ss, <u>sci</u>ence, <u>pr</u>ice</i>
/z/ Fricativa Alveolar Parc. vozeada	z, zz, s, ss, x	<i><u>z</u>ip, <u>fi</u>zz, <u>hi</u>s, <u>sci</u>ssors, <u>x</u>erox</i>
/r/ Retroflexo Alveolar Vozeada	r, rr, rh, wr, rrh	<i><u>v</u>ery, <u>car</u>ry, <u>rh</u>yme, <u>w</u>rite, <u>diarr</u>hoea</i>
/h/ Fricativa Glotal Desvozeada	h, wh, j	<i><u>h</u>ouse, <u>wh</u>o, mari<u>h</u>uana</i>
/p/ Oclusiva Bilabial Desvozeado	p, pp	<i><u>p</u>iece, <u>app</u>eal</i>
/b/ Oclusiva Bilabial Parc. vozeada	b, bb	<i><u>b</u>oy, <u>abb</u>ey</i>
/k/ Oclusiva Velar Desvozeada	k, ck, c, cc, ch, cu, cq, q	<i><u>k</u>ey, <u>pac</u>k, <u>c</u>up, <u>occ</u>urs, <u>orch</u>estra, <u>bisc</u>uit, <u>ac</u>quire, <u>aquar</u>ium</i>
/g/ Oclusiva Velar Parc. vozeada	g, gg, gh, gu	<i><u>g</u>rease, <u>beg</u>ged, <u>gh</u>ost, <u>g</u>uard</i>

/t/ Oclusiva Alveolar Desvozeada	t, tt, ed	<i>top, letter, looked</i>
/d/ Oclusiva Alveolar Parc. vozeada	d, dd, ed	<i>door, ladder, begged</i>
/θ/ Fricativa Interdental Desvozeada	th	<i>three, think</i>
/ð/ Fricativa Interdental Parc. vozeada	th	<i>mother, father</i>
/ʃ/ Fricativa Alveopalatal Desvozeada	sh, ss, ce, ch, ti, ci, s, si, chs	<i>shy, pressure, ocean, chef, action, social, sugar, pension, fuchsia</i>
/ʒ/ Fricativa Alveopalatal Parc. vozeada	z, g, ge, s, si	<i>azure, regime, rouge, pleasure, vision</i>
/tʃ/ Africada Alveopalatal Desvozeada	ch, tch, c, cz, t, te, ti	<i>choice, witch, cello, czech, nature, righteous, question</i>
/tʒ/ Africada Alveopalatal Parc. vozeada	j, g, ge, dj, gg, d, dg, di	<i>joy, gin, cage, adjective, suggest, educate, edge, soldier</i>
/l/ Lateral Alveolar Vozeada	l, ll	<i>lice, belly</i>
/w/ Aproximante Posterior Vozeada	w, wh, (q)u, (g)u, o	<i>well, why, quit, language, one</i>
/m/ Nasal Bilabial Vozeada	m, mm, me, mn, mb, gm, lm	<i>me, hammer, some, solemn, climb, phlegm, calm</i>
/n/ Nasal Alveolar Vozeada	n, nn, ne, kn, gn, pn, mn, dn	<i>no, dinner, lane, knee, gnome, pneumonia, mnemonic, Wednesday</i>
/ŋ/ Nasal Velar Vozeada	ng, n(c), n(k), n(g)	<i>song, uncle, drink, hungry</i>

Fonte: Adaptado de Cristófar-Silva (2015)

O plural dos verbos e a conjugação de terceira pessoa do singular presente em inglês apresenta uma regra que determina a pronúncia adequada do /s/. Se o substantivo ou verbo termina em vogal, ditongo ou em consoante vozeada, a pronúncia é /z/. Se termina em consoante desvozeada, /s/. E se termina em /s/ ou /z/, será /ɪz/. A figura 7 a seguir representa essa regra fonológica.

**Figura 7** - Formação de plural e conjugação de terceira pessoa do singular presente em LI

	Som final	Plural e 3psp	PRONÚNCIA	
			Inglês Americano	Inglês Britânico
Grades	d	z	[greɪdz]	[greɪdz]
s/he adds	d	z	[ædz]	[ædz]
Facts	t	s	[fæktz]	[fæktz]
s/he gets	t	s	[gɛts]	[gɛts]

Fonte: Cristófaros-Silva (2015, p. 106)

Há também uma regra que envolve a pronúncia do “-ed” que forma o passado e o particípio passado dos verbos regulares em inglês. A regra diz que, se o verbo termina em vogal, ditongo ou em consoante vozeada (exceto /d/), a pronúncia é /d/. Se encerra em consoante desvozeada (exceto /t/), pronuncia-se /t/. E se a última letra for /t/ ou /d/, a pronúncia deve ser /ɪd/.

**Figura 8** - Pronúncia do -ed nas formas de passado dos verbos regulares em LI

	Som final	Forma passado	Passado ou particípio	PRONÚNCIA
				Fonética
Kiss	s	t	Kissed	[kɪst]
Brief	f	t	Briefed	[bri:ft]
Peep	p	t	Peeped	[pi:pt]
pack	k	t	packed	[pækt]
Please	z	d	Pleased	[pli:zd]
Believe	pv	d	Believed	[bi'li:vd]
Shiver	kr	d	Shivered	[ʃɪv.əd]
Grab	sb	d	Grabbed	[græbd]
Beg	fg	d	Begged	[bɛgd]
Free	vogal longa	d	Freed	[fri:d]
Cry	ditongo	d	Cried	[kraɪd]
Fit	f	ɪt	Fitted	[ˈfɪt.ɪd]
End	p	ɪt	Ended	[ˈɛnd.ɪd]

Fonte: Cristófaros-Silva (2015, p. 108)

A consoante /θ/ pode ocorrer junto de outra consoante, já /ð/ não. Então, sempre que “th” for seguido de “r”, por exemplo, será sempre o som vozeado /ð/ que representará o dígrafo. Estes sons são comumente confundidos pelos aprendizes, isso porque não existem no português. /θ/ é semelhante a /s/, /f/, /t/ e /ð/ é próximo de /z/ ou /d/. Porém, além de serem de pontos de articulação diferentes, são sons contrastivos, ou seja, sua substituição pode alterar o significado, como visto em: path [pæθ] e pass [pæs], thin [θɪn] e fin [fɪn] etc. (CRISTÓFARO-SILVA, 2015).

Em português, os sons /tʃ/ e /dʒ/ são possibilidades alofônicas de /t/ e /d/ respectivamente. No entanto, em inglês, são sons que se distinguem entre si. Ou seja, se trocados, alteram o significado, como em: tip [tɪp] e chip [tʃɪp] ou deep [di:p] e jeep [dʒi:p] (CRISTÓFARO-SILVA, idem).

O som /l/ pode ser considerado *light* ou *dark*. Será *light* quando apresentar as mesmas características do /l/ em português quando inicia vocábulo. Em inglês, pode ocorrer no começo (*lice*, *slow*<sup>24</sup>) ou no meio (*belly*). Já o *dark* l ocorre tipicamente em posição final de sílaba, não necessariamente em final de vocábulo (*all*, *bill*, *rolled*, *cold* etc). Na articulação do *light* l, a ponta da língua toca os alvéolos e, na articulação do *dark* l, o ápice da língua que toca os alvéolos. Foneticamente, o *dark* l é representado pelo símbolo /ɫ/ (CRISTÓFARO-SILVA, idem). No entanto, neste trabalho, utilizaremos /l/ para ambas as posições; quando ocorrer em final de vocábulo, tomaremos como referência a manifestação do *dark* l. O *dark* l, em final de vocábulo, precedido por outra consoante na mesma sílaba, tem caráter silábico, pois ocupa sozinho uma sílaba (*table* [teɪ.bl], *awful* [a:f.l]) (CRISTÓFARO-SILVA, idem). Há ainda um outro detalhe acerca do *dark* l. “Em algumas variedades do inglês britânico, americano e australiano, o l-escuro, quando ocorre em final de sílaba, é pronunciado como /w/. Esse tipo de fenômeno é denominado de processo de vocalização do ‘l’” (CRISTÓFARO-SILVA, idem, p. 157). Em português, isso também acontece (*mil* [miw]), porém é em menor escala no inglês, sendo sempre mais comum o uso de /l/ em fim e vocábulo.

A consoante /w/ tem as mesmas características articulatórias da vogal /u/, porém, distinguem-se por seu comportamento na sílaba. /w/ nunca assume a posição de vogal, ou seja, não pode ser centro silábico. Também tem as mesmas características de /ʊ/ em ditongos (/oʊ/, /aʊ/), mas diferem-se porque /w/ precede segmento vocálico na mesma sílaba (*water* [wɔ:teər]) e /ʊ/ ocorre após o segmento vocálico (*toe* [toʊ]) (CRISTÓFARO-SILVA, idem).

---

<sup>24</sup> Logo após “s”.

No Português Brasileiro, é comum uma vogal ser pronunciada com nasalização se seguida de uma consoante nasal. O falante de PB aprendiz de inglês tende a repetir este fenômeno no inglês, normalmente com as vogais /ɜ:, a:, ɔ:, æ, ɔ, ε, ʌ, ə/. No entanto, a nasalização das vogais resulta na omissão de /m/ e /n/, o que é inadequado. /m/ precisa ser articulado com o encontro dos lábios e /n/ com a língua atrás dos dentes. Sendo assim, para *complain* ao invés de [kõ'plēi] espera-se [kəm.'plem], por exemplo (CRISTÓFARO-SILVA, idem).

Em palavras terminadas pela sequência “mb”, /b/ não é pronunciado. Quando a sequência “me” encerra palavra, a vogal não deve ser pronunciada, pois ocorrerá um fenômeno de paragoge.

Considerada a consoante mais difícil do inglês para falantes nativos do PB, /ŋ/ assemelha-se à /g/ em características articulatorias, exceto pelo fato de que, como afirma Cristóvão Silva, “na articulação de /g/, a úvula se encontra levantada – porque /g/ é um som oral. Já na articulação de /ŋ/, a úvula se encontra abaixada, pois /ŋ/ é um som nasal” (2015, p. 191). Quando uma nasal precede /k, g/, essa nasal será /ŋ/.

Nesta seção, fizemos um panorama geral das consoantes da língua inglesa, e encerramos a sequência de seções que descrevem o inventário fonológico das línguas debatidas neste trabalho, o português e o inglês. Cabe-nos, agora, discorrer acerca das estruturas silábicas destas línguas.

## 2.6 SÍLABA

A sílaba é uma unidade difícil de ser definida, que remonta à antiguidade greco-romana, de quando a escrita era dita silábica, e que foi base para a formação da escrita fonética e fonológica conhecidas atualmente (MARQUES, 2008). Em decorrência da complexidade de sua definição, há diferentes abordagens para tratá-la nos estudos.

Cagliari (1981, p. 99) reconhece a sílaba como “[...] o resultado de movimentos musculares”, ou seja, movimentos articulatorios que “[...] modificam o processo respiratório adaptando-o ao processo da fala”. O autor diz que a fala é formada por muitos parâmetros se alternando continuamente, fruto dos movimentos articulatorios e que a sílaba é o primeiro parâmetro articulatorio a ser ativado na construção de qualquer enunciado. Sob esta ótica, entendemos que a cadência da fala é composta inevitavelmente por vários conjuntos de sílabas. “A articulação de sílabas é responsável pela formação básica do ritmo da fala” (ibidem, p.100).

A sílaba tem, pois, como consequência a formação de um processo aerodinâmico de corrente de ar que sai dos pulmões e que será responsável pela modulação acústica dos sons da fala ao passar pelas cavidades e canais do aparelho fonador. Podemos analisar o esforço muscular que gera as sílabas como um movimento de força que se intensifica e se reduz em cada sílaba (ibidem).

O autor defende ainda que as sílabas são o suporte da fala e são preenchidas por segmentos fonéticos. “Cada língua tem um modo especial de preencher as sílabas em função de suas necessidades estruturais [...] uma vez que as sílabas são preenchidas por segmentos, podemos classificá-las em padrões, conforme os tipos de segmentos que as compõem” (ibidem, p. 105). A sílaba é obrigatoriamente preenchida por uma vogal e optativamente por consoantes.

A história da sílaba na fonologia vem desde a Escola de Praga, através dos prosodicistas de Londres, a posteriori pelo estruturalismo americano e, por fim, pela moderna teoria gerativa (DE MENDONÇA, 2003).

*The Sound Pattern of English* (SPE) de Chomsky e Halle (1968) marcou os primeiros estudos da fonologia gerativa e este trabalho aponta para um período de evolução nos estudos da sílaba. Mas, foi só a partir de estudos como os de Kahn (1976) e Hooper (1976) que a sílaba, como unidade fonológica, passou a ser aceita (DUARTE, 2017). De acordo com Nascimento (2015), nos primeiros estudos a sílaba na fonologia era encarada como linear. Hooper (1976), por exemplo, considerava que a representação silábica não possuía ramificações internas e era disposta linearmente. De Mendonça (2003) caracteriza o modelo linear como uma sequência de vogais e consoantes, afirmando que não captam os traços de segmento, nem o tom ou o acento. Nascimento (2015, p. 34) descreve que, com o desenvolvimento da fonologia, “[...] surgiu a ideia de que o componente fonológico é caracterizado por um conjunto de sistemas que são organizados hierarquicamente e interagem entre si[...]” e, a partir desta concepção, o componente fonológico passou a ser enxergado como um sistema heterogêneo, o que hoje se chama Fonologia Não-linear. O autor diz que “[...] nos modelos fonológicos não lineares, a sílaba passa a ser o foco das discussões e vários trabalhos foram apresentados sobre ela” (ibidem), como os de Selkirk (1982) introduzidos anteriormente na seção 2.1.1.2. Por conseguinte, a sílaba passou a ser estudada através de diagramas em forma de árvores, semelhantes a hierarquia utilizada pela sintaxe. Desde então, diferentes modelos têm sido criados para explicar a estrutura interna da sílaba. Sendo assim, baseado no trabalho de De Mendonça (2003, p.24-27), que tomou como base Blevins (1998) e Hulst e Ritter (1999),

apresentamos o quadro a seguir com a finalidade de demonstrar alguns destes principais modelos:

**Quadro 10** - Modelos de estrutura interna da sílaba sob a atual perspectiva da hierarquia

MODELO	CARACTERÍSTICA	FONTE	ESTRUTURA
Modelo de estrutura Plana	Neste modelo não há subconstituintes, somente $\sigma$ que simboliza a sílaba e depois ramificações para seus constituintes diretos.	(Anderson 1969; Kahn, 1976; Clements e Keyser 1983 apud HULST e RITTER 1999)	
Modelos binários com Rima: Modelos que possuem dois tipos de representações.	$\sigma \rightarrow$ Onset Rima; Rima $\rightarrow$ Núcleo Coda.	(Pike and Pike, 1947; Kurylowicz 1948; Fudge 1969 apud HULST e RITTER, 199) (Selkirk 1982) e (Blevins1998).	
	$\sigma \rightarrow$ Onset Rima; Rima - ligados por uma relação de governo da Rima sobre o Onset, conhecida como Fonologia de Governo. Para este modelo, o Onset não contribui para o peso silábico, justificando a proposta de governo da rima sobre este elemento.	(Kaye, Lowesnstamm e Vergnaud 1984; Halle e Vergnaud 1987 apud HULST e RITTER 1999)	
Abordagem Moraica <sup>25</sup>	O uso das moras, simbolizadas pela letra grega $\mu$ , possibilita trabalhar com o peso silábico, na distinção de sílabas leves e sílabas pesadas.	(Hyman 1985; McCarthy and Prince, 1986; Hayes 1989 apud HULST e RITTER 1999)	
Modelo Binário com Corpo <sup>26</sup>	$\sigma \rightarrow$ Corpo Coda; Corpo $\rightarrow$ Onset Núcleo	(MacCarthy 1979; Vennemann 1984 apud HULST e RITTER 1999).	
Modelo Ternário	$\sigma \rightarrow$ Onset Núcleo Coda	(Hockett 1955; Haugen 1956; Davis 1985 apud HULST e RITTER 1999).	
Teoria da Otimalidade (TO) <sup>27</sup>	Este modelo, inicialmente apresentado por Smolensky & Prince 1993, constitui-se numa proposta aparentemente simples, que, segundo Silva (2002), é dotada de alto teor explicativo podendo ser aplicada nos diversos níveis da gramática. A		

<sup>25</sup> Estrutura não especificada por Mendonça (2003);

<sup>26</sup> Estrutura não especificada por Mendonça (2003);

<sup>27</sup> Estrutura não especificada por Mendonça (2003);

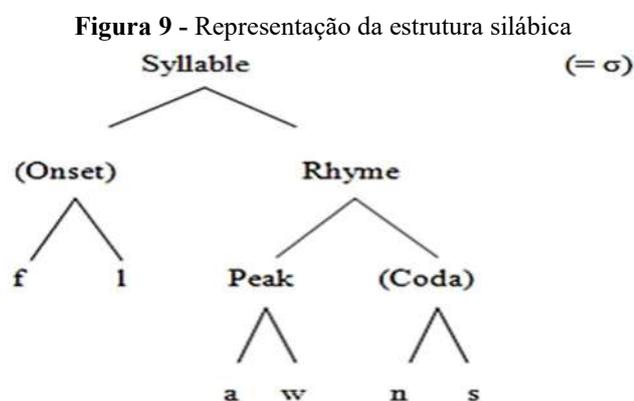
	descrição da sílaba na TO não usa o esquema arbóreo, mas sim um 'tableau ', junto com um arcabouço construído por uma série de princípios e restrições.		
Modelos híbridos <sup>28</sup>	Esta proposta trata-se de fusões de algumas abordagens já mencionadas, como, por exemplo, a mistura do que contém <i>Onset</i> junto com os que adotam Moras. Hulst e Ritter (1999) consideram que o modelo de Pike e Pike (1947) é híbrido.		

Fonte: Adaptado de De Mendonça (2003)

Vale ressaltar que o modelo mais utilizado atualmente é o Modelo binário com rima, em especial baseada na teoria métrica da sílaba de Selkirk (1982) que diz que “uma sílaba ( $\sigma$ ) é composta minimamente de dois constituintes A (ataque) ou O (onset) e R (rima). A rima domina um N (núcleo) e, opcionalmente, uma C (coda). Entretanto, somente a categoria N tem de ser preenchida, podendo as demais posições permanecerem vazias” (DUARTE, 2017, p.18). O autor diz também que

O molde tem por finalidade apresentar as particularidades da estrutura silábica, contribuindo para a definição de boa formação da estrutura silábica das representações fonológicas. Essas características são relacionadas à composição da sílaba em termos de: tipos de segmentos; ordem desses segmentos na sílaba; relações de estrutura entre os segmentos; preferência de segmentos dentro da sílaba (idem, p. 20).

A figura 09 a seguir exemplifica a estrutura da sílaba segundo a teoria métrica de Selkirk (1982).



Fonte: Selkirk (1982, p. 341)

<sup>28</sup> Estrutura não especificada por Mendonça (2003);

O modelo métrico aponta uma relação mais estreita entre a vogal do núcleo (em Inglês denominado de *peak*) e a consoante da coda, do que entre a vogal do núcleo e a consoante do ataque (ibidem). O ataque é irrelevante para a construção da rima, pois é totalmente baseada na vogal/ditongo acrescentado ou não de uma coda. Por outro lado, na aliteração em posição de ataque, isto é, no início da sílaba, que só pode ser formada por consoante, a rima é irrelevante. Este pensamento caracteriza estas duas unidades como autônomas, isto é, possuem restrições próprias (YAVAS, 2011).

Aquino (2009) atribui à estrutura da sílaba a função de acentuar, por isso, palavras terminadas em determinados tipos de sílabas pedem acento na última sílaba, outras não. Isso, claro, varia de língua para língua. Entretanto, a atribuição do acento também é decorrente do tipo ou classe de palavras a ser formada. Isto é válido para todas as línguas do mundo, pois é a unidade estrutural que fornece organização melódica em uma frase fonológica por exemplo. “A organização de uma frase fonológica em sílabas resultará em um contorno característico, sendo cada pico de sonoridade correspondente a uma sílaba” (MARQUES, 2008, p. 38-39). Yavas (2011), por sua vez, destaca que a relevância da sílaba recai sobre seu papel de arranjo de sons e das sequências de sons. Ou seja, é através disso que é possível ou não criar novas formas de palavras ou até mesmo reconhecê-las como pertencente a uma língua.

Retomando os estudos de Cagliari (1981), percebemos que a sílaba era analisada especificamente a partir da pronúncia, o que significa que uma mesma palavra poderia ser dividida em quantidades diferentes de sílabas a depender da forma como foi oralizada. Segundo o autor, as palavras “optar” e “lápiz”, por exemplos, poderiam variar na quantidade de sílabas, “terá duas sílabas se for pronunciada /op'taR/, mas terá três sílabas se for pronunciada /o-pi-taR/ [...] terá duas sílabas se for pronunciada /la-pis/, mas terá apenas uma sílaba se for pronunciada /laps/” (ibidem, p. 105). Este padrão de separação silábica não é o que se segue atualmente, mas faz sentido se embasado na noção de picos sonoros.

Marques (2008) pontua que a maior evidência para existência da sílaba, bem como para sua contagem e, em alguns casos, a acurácia do ponto de quebra da sílaba, é a intuição do falante. Por outro lado, esclarece que nem sempre o falante sabe identificar estas unidades, tampouco delimitá-las, justificando que esta não é, então, a melhor maneira de validar hipóteses.

Por isso, a estrutura da sílaba não é tão simples do ponto de vista fonético, em especial quando comparamos duas línguas diferentes. Isso porque “[...] a organização silábica de cada língua determina as restrições fonotáticas. Isso quer dizer que é a sílaba que determina as combinações de sons possíveis e a organização deles” (AQUINO, 2009, p.39). A diferença mais

expressiva entre a estrutura silábica de diferentes línguas está na capacidade de segmentos sonoros que comportam em suas estruturas internas autônomas. Cada língua permite diferentes quantidades e diferentes possibilidades no ataque ou na rima da sílaba, resta dizer que determinadas combinações são permitidas e outras não (BISOL, 2001).

Dado que esta dissertação investiga a influência da aprendizagem dos padrões auditivos da sílaba da Língua Inglesa, é inevitável que entendamos melhor sua formação. Para o Português, teremos como base Bisol (2001) e, para o Inglês, usaremos Yavas (2011).

### 2.6.1 A sílaba do Português Brasileiro (PB)

De acordo com Câmara Jr. (1992), a estrutura da sílaba depende de seu ápice, o centro silábico, que se caracteriza por um movimento de ascensão, seguido de um declínio. Esta associação se dá na interpretação do efeito auditivo, da força expiratória, ou da tensão muscular.

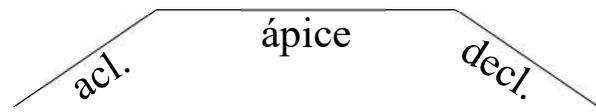
O Princípio de Sonoridade Sequencial (PSS) é a teoria que estuda a sílaba com base numa escala de sonoridade. Aquino (2009, p. 47) argumenta que “[...] os picos de sonoridade na cadeia de sons ocupam a posição de cabeça de sílaba. A vogal possui por excelência a condição de pico silábico, embora em algumas línguas sejam admitidas consoantes silábicas”. Assim, para que seja formada uma sílaba é preciso identificar um pico de sonoridade, e este será o núcleo. O segmento de destaque da sílaba é normalmente a vogal, por isso, é ela que apresenta som vocal mais sonoro, de maior força expiratória, de articulação mais aberta e de tensão muscular mais firme. No entanto, as consoantes sonantes não estão necessariamente excluídas da posição de centro. Por outro lado, alguns autores discordam do método PSS, considerando-o uma forma muito reduzida, já que não identifica os ditongos (MARQUES, 2008).

Câmara Jr. (1992) classifica a sílaba a partir de sua composição:

Se chamarmos simbolicamente V o centro da sílaba e C um elemento marginal, teremos os tipos silábicos: V (sílabas simples), CV (sílabas complexas crescentes), VC (sílabas complexas crescentes-decrescentes). Conforme a ausência ou a presença (isto é, V e CV, de um lado, e, de outro lado, VC e CVC), temos a sílaba aberta, ou melhor, livre, e a sílaba fechada, ou melhor, travada. (p. 54).

O autor assevera que a sílaba se forma por um aclave, um ápice e um declive.

**Figura 10** - Representação da sílaba segundo Câmara Jr.



**Fonte:** Bisol (2001, p. 108)

O aclave comporta uma ou duas consoantes, o ápice é sempre uma vogal e o declive tem de ser uma das consoantes /s, r, l/ ou uma semivogal /j, w/. Há ainda a possibilidade de uma consoante nasal no declive /m, N/, já que Câmara Jr considera que, em português, não há vogais nasais, mas vogais nasalizadas por uma consoante nasal na coda silábica.

Contudo, considera ainda outros detalhes, como CVV, em que há uma vogal assilábica (semivogal) em posição de margem. Isto acontece na presença de ditongos, que, para Câmara Jr (1992, p.56) são onze crescentes e um decrescente:

Ditongos decrescentes de acordo com Câmara Jr. (1992):

/aj/ - pai;

/aw/ - pau;

/ɛj/ - papéis (só diante de /s/);

/ej/ - lei

/iw/ - riu

/ɔj/ - mói

/oj/ - boi

/ow/ - vou

/ɔw/ - sól (com a vocalização do /l/ pós vocálico)

/uj/ - fui

Ditongo crescente de acordo com Câmara Jr. (1992):

/u/ depois de plosiva labial /k, g/ diante de vogal silábica /a, ɛ, e, i, ɔ, o/ como em “qual”.

Entretanto, outros autores, como Seara, Nunes e Volcão (2011), consideram outras possibilidades de ditongos:

**Figura 11** - Levantamento dos ditongos crescentes e decrescentes orais e nasais do PB com respectivos exemplos

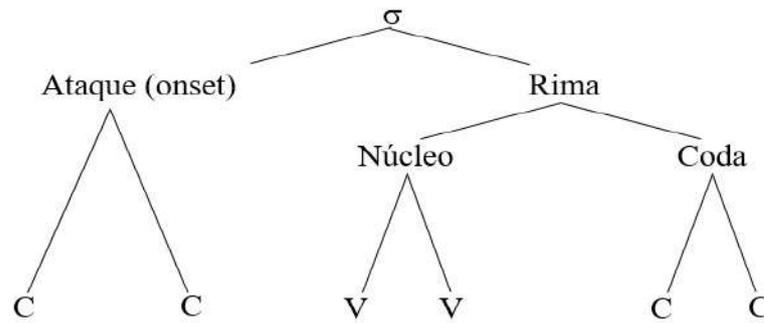
Decrescentes		Crescentes	
Orais	Nasais	Orais	Nasais
[aj] <i>gaita</i>	[ɛw] <i>mão</i>	[ja] <i>farmácia</i>	[wɛ] <i>quando</i>
[ej] <i>leite</i>	[ɛj] <i>mãe</i>	[je] <i>série</i>	[wɪ] <i>pinguim</i>
[ɛj] <i>ideia</i>	[ɛy] <i>tem</i>	[jo] <i>biópsia</i>	
[oj] <i>oito</i>	[ɔj] <i>põe</i>	[jo] <i>biologia</i>	
[ɔj] <i>jóia</i>	[ɯj] <i>muito</i>	[wa] <i>quase</i>	
[uj] <i>circuito</i>		[we] <i>tênue</i>	
[aw] <i>aula</i>			
[ew] <i>deu</i>			
[ɛw] <i>papel</i>			
[iw] <i>abriu</i>			
[ow] <i>roubo</i>			
[uw] <i>sul</i>			
[ɔw] <i>lençol</i>			

Fonte: (SEARA, NUNES E VOLCÃO, 2011, p. 43)

Neste quadro de Seara, Nunes e Volcão (2011), os ditongos nasais são representados desconformes ao pensamento de Câmara Jr. (1992). Para estes autores, a vogal é nasal e é representada sem o segmento do arquifonema /N/.

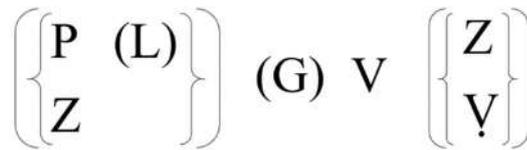
Analisando no âmbito fonético, existe o processo de monotongação, que pode mudar estas realizações de ditongo. Este fenômeno acontece com mais frequência nas produções de: /aj/, /ej/ diante de /f/, /z/ e /r/ como em “peixe” / ‘peʃi/, “queijo” / ‘keʒu/ e / ‘frera/; e [ow] que monotonga em qualquer ambiente (ibidem).

Em relação à existência de ditongos nasais, Câmara Jr. (1992) os considera como ditongo + consoante nasal. Em “grãos”, por exemplo, teríamos a sequência fonológica /grawNS/. Dito isto, assume-se que, segundo Câmara Jr., a sílaba da língua portuguesa admite até seis segmentos. Bisol (2001) representa esta análise na estrutura arbórea da teoria métrica:

**Figura 12** - Molde silábico da teoria métrica

Fonte: Bisol (2001)

Bisol (ibidem) considera este molde inadequado, pois não há, em Português, ditongos seguidos de duas consoantes na mesma sílaba (cairs\*, peuls\*). Lopes (1979 apud BISOL, 2001) descreve a composição da sílaba de forma mais apropriada com a justificativa de representar a presença do glide devido a processos de ressilabação<sup>29</sup> e de demonstrar as possibilidades dos segmentos. O molde silábico para a representação fonética, dadas estas especificações é:

**Figura 13** - molde silábico para Lopes (1979)

Fonte: Lopes (1979, p.111 apud BISOL, 2001, p. 109)

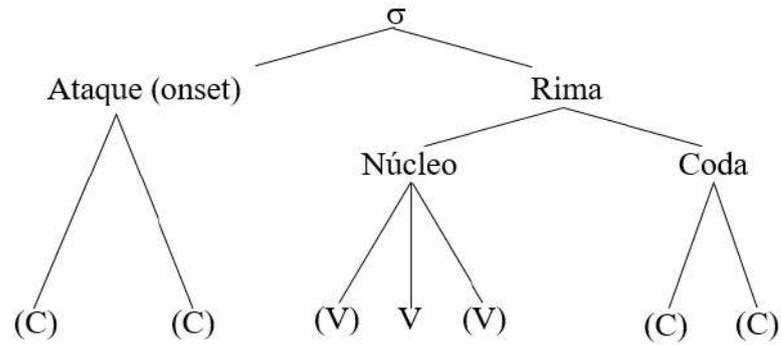
Os símbolos P, L, Z representam respectivamente: plosivas e fricativas labiais; líquidas; soantes e sibilantes. O G representa um glide derivado de uma vogal subjacente. O  $\check{V}$  representa um glide em posição de margem. Os parênteses indicam que os segmentos são opcionais. As chaves representam as diferentes alternativas de preencher um mesmo constituinte, que se excluem mutuamente. No entanto, esta representação ainda não é convincente, pois não é clara quanto à posição dos segmentos.

Bisol (2001) considera que uma sílaba comporta no máximo cinco seguimentos, sendo o padrão CCVCC ou CCVVC. Ressalte-se que, neste segundo, um V designa uma semivogal. Embora haja uma dificuldade em descrever a posição adequada da semivogal, Bisol considera que está no núcleo da sílaba.

Sendo assim, uma representação plausível das possibilidades da sílaba do Português seria:

<sup>29</sup> Elisão, ditongação ou degeminação.

**Figura 14** - representação das possibilidades da sílaba do Português



Fonte: própria

Os segmentos em parênteses indicam que são opcionais. Portanto, apenas a V do núcleo é obrigatória. Vale explicar que se o núcleo for constituído por algum ditongo, crescente ou decrescente, a coda abarca apenas uma C como possível e, quando for um tritongo, o ataque comporta uma C como possível e a coda também um C como possível.

Bisol prevê as estruturas das sílabas do Português possíveis como:

V – é

VC – ar

VCC – instante

CV – cá

CVC – lar

CVCC – monstro

CCV – tri

CCVC – três

CCVCC – transporte

VV – aula

CVV – lei

CCVV – grau

CCVVC – claustro

Estas possibilidades variam de acordo com a análise adotada. Por exemplo, CCVCC pode ser analisado como CCVC, se na palavra “transporte” a sequência “an” for considerada uma vogal nasal /ã/ (/trans/ → /trãs/). Marques (2008) argumenta que não há concordância unânimes entre as teorias e que existem três análises possíveis diferentes.

Bisol (2001) só não classificou a sílaba que comporta um tritongo. Existem somente quatro possibilidades de tritongos em Português (CÂMARA JR. 1992):

/uai/ - Paraguai

/uei/ - averiguei

/uiu/ - redarguiu

/uou/ - enxaguou

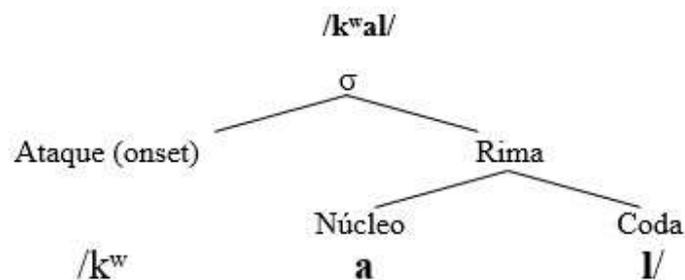
Em relação à estrutura das sílabas que comportam um tritongo, consideramos somente as possibilidades CVVV e CVVVC. Dos segmentos vocálicos, apenas um pode ser o pico silábico.

CVVV – saguão

CVVVC – iguais

Seara, Nunes e Volcão (2011) salientam que “alguns estudiosos consideram os tritongos como a fusão de um ditongo crescente e um decrescente; outros consideram que tritongos, precedidos de oclusivas velares /k, g/, seriam certamente consoantes complexas seguidas de ditongo”. Assim, em palavras como “Uruguai” e “qual” o dígrafo gu representa uma consoante velar arredondada ou labializada, devendo ser representada como /g<sup>w</sup>/. Então a transcrição adequada seria /uru'g<sup>w</sup>aj/ e /k<sup>w</sup>al/. Os segmentos /g<sup>w</sup>/ e /k<sup>w</sup>/ compõe o ataque silábico, como representado na figura 14, portanto, não seriam verdadeiramente tritongos, mas ditongos posteriores a uma consoante complexa.

**Figura 15** - representação de /g/ e /k/ como unidade monofonética

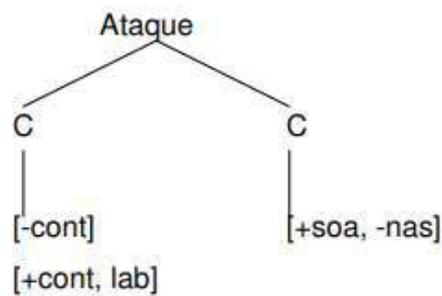


Fonte: Bisol (2001)

A presença dos tritongos, no entanto, segue a quantidade de segmentos prescrita por Bisol (2001), com a capacidade máxima de cinco segmentos na sílaba.

Ainda não caracterizamos as unidades do ataque e coda do Português. O ataque, ou *onset*, permite até dois elementos, que obrigatoriamente devem ser consoantes. Em casos que há duas consoantes no ataque, a primeira será [- contínua] (não contínua) ou [+ contínua, labial] (contínua-labial), e a segunda uma soante não-nasal (líquidas) (AQUINO, 2009). Aquino justifica que “[...]essas condições de combinação permitem que se mantenha o distanciamento de sonoridade necessário entre ataque e rima” (2009, p. 51). Isso se dá para que uma sílaba bem formada seja produzida e, assim, evite sequências não permitidas. São exemplos: prego, brita, trote, drama, credo, claro, bloco, plano, etc. Essa estrutura está representada em modelo arbóreo na figura a seguir:

**Figura 16** - Representação do ataque silábico segundo Bisol (2001)



Fonte: Bisol (2001)

Seara, Nunes e Volcão (2011) afirmam que há algumas restrições para os encontros consonantais, ditos tautossilábicos, em posição de ataque. Se for em início de palavra, não há a ocorrência de /tʃ/, /dʃ/ ou /vr/. Se a sílaba for no interior da palavra, /dʃ/ e /vʃ/ não aparecem.

A outra unidade é a coda, que pode ser preenchida por qualquer soante ou por /S/. Ou seja, significa que nenhuma obstruinte não-soante, com exceção de /S/, assume esta posição. Quando a coda for dupla (coda complexa), a consoante acrescentada na rima VC é uma soante (AQUINO, 2009).

Seara, Nunes e Volcão (op. cit.) discutem que “[o]s segmentos fonéticos que ocorrem em coda silábica são normalmente representados por arquifonemas em função da variação que ocorre nessa posição. São eles: /N/, /S/ e /R/”.

Vale ressaltar que a consideração do arquifonema /N/ vai depender da teoria fonológica adotada, se a vogal do núcleo será representada como uma vogal nasal /ã/ ou se será uma vogal nasalizada por uma consoante nasal pós vocálica /aN/.

O arquifonema /S/ é usado para denotar que suas diferentes possibilidades fonéticas /szʃ/ foram neutralizadas. Estes fonemas, quando em posição de *onset* silábico, contrastam

entre si /sz/ e /ʃz/ respectivamente. Porém, na função de coda silábica, perdem esse contraste. Por exemplo, “lápiz” (/ˈlapiS/) pode ser produzido como [ˈlapiz], [ˈlapiʒ], [ˈlapis] ou [ˈlapiʃ], por isso a necessidade de neutralização usando o arquifonema /S/.

Considerando consoantes como (C), vogais como (V), Seara, Nunes e Volcão (idem) esquematizam as possibilidades de combinações<sup>30</sup> destes segmentos, com base no que é permitido ou não nas unidades intrassilábicas do PB. Para eles, as sílabas livres são as terminadas em segmento vocálico, e sílaba travada as que encerram por uma consoante na coda.

**Figura 17 - Tipos de sílaba do PB**

Sílabas livres	Sílabas travadas	Exemplos
V		a (V); o (V)
CV		cá (CV); pó (CV)
CCV		pra (CCV) - to (CV)
	VC	as (VC); os (VC)
	CCVC	plás (CCVC) - ti (CV) - co (CV)
	CVC	cor (CVC) - das (CVC)
	CVCC	pers (CVCC) - pi (CV) - caz (CVC)

**Fonte:** Seara, Nunes e Volcão (2011, p. 101)

Esta classificação não representa a formação silábica com semivogais em seu interior. Vale mencionar que há uma discordância em considerar ou não as semivogais como consoantes. Seara, Nunes e Volcão (ibidem) argumentam que considerar semivogal como consoante pode simplificar o inventário fonêmico, haja vista que teremos 19 consoantes e não 21. Por outro lado, a tipologia silábica tornar-se-ia mais complexa. Portanto, as semivogais /j w/ podem ocupar a posição pré-vocálica e pós-vocálica, a fim de manter o número de fonemas e aumentar o número de tipos silábicos.

Considerando consoantes como (C), vogais como (V) e semivogais como (V'), a figura 18 a seguir é uma continuação da figura 17 citada anteriormente, cuja representação silábica na presença de semivogais esta representada de acordo com Seara, Nunes e Volcão (ibidem).

<sup>30</sup> O estudo das sequências de sons possíveis numa língua chama-se fonotática.

**Figura 18** - Tipos de sílaba do PB, considerando-se as semivogais como assilábicas

VV'	ai [ 'a.j ]
VVC	austero [ awʃ 'tɛ.ru ]
CW'	cai [ 'ka.j ]
CWC	cais [ 'ka.jʃ ]
CVV	quando [ 'kwẽ.du ]
CVVC	equestre [ e.'kwɛʃ.tɾɪ ]
CVWC	quais [ 'kwa.jʃ ]

Fonte: Seara, Nunes e Volcão (2011, p. 103)

A partir das informações discutidas até então, percebemos que não há um consenso acerca da estrutura da sílaba do Português Brasileiro. A depender do viés adotado, diferentes formas de representá-la são possíveis, em especial, na escolha de como representar os ditongos e as vogais nasais.

Levando em consideração a estrutura silábica, o Português é uma língua que se caracteriza pela terminação vocálica. E, quando usamos palavras estrangeiras com terminações não permitidas em coda silábica no Português, como na palavra ‘club’ do Inglês, tendemos a acrescentar uma vogal como estratégia de correção silábica /'klubi/, atendendo ao Princípio de Preservação da Estrutura (PPE) (BISOL, 2001).

Com base nesse princípio, desenvolvido por Kiparski (1982), Bisol (1999, p. 709 apud AQUINO, 2009, p. 38) afirma que “[...] todas as condições lexicais, inclusive as de estrutura silábica, são garantidas durante o processo cíclico. Isso significa que fica proibido no léxico criar estruturas silábicas novas, ou seja, não admitidas pelos Princípios de Composição da Sílabas Básica (PCSB)”.

É imprescindível que entendamos a formação silábica do inglês para evitar a transferência fonológica do PB para a LI.

## 2.6.2 A sílaba do inglês

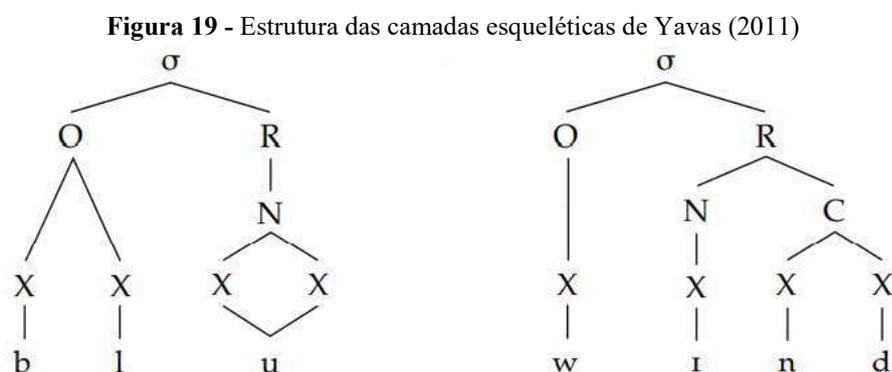
Para Yavas (2011), os nativos da LI quase não apresentam dificuldades na identificação da quantidade de sílabas de suas palavras. Porém, até mesmo para eles, há um pequeno grupo de vocábulos que causa confusão, pois não é explícito o que precisa ser levado em consideração, se é a acústica, a articulação ou a audição.

Gillon (2004), fundamentado em Treiman (1993, p. 18), discute que as palavras do inglês assumem três princípios para justificarem suas divisões silábicas: (1) toda sílaba possui um som vocálico; (2) a separação silábica segue o padrão tônico de uma palavra, podendo a sílaba tônica se iniciar com diversas consoantes; (3) sílabas são divididas para assegurarem que determinados encontros consonantais, não possíveis em inglês, não comecem ou terminem uma sílaba.

A sílaba da língua inglesa segue a mesma premissa de qualquer língua no que tange à existência de padrões intrassilábicos que regem os segmentos possíveis ou não possíveis na língua. E o mesmo se aplica às possibilidades de combinações, posicionamento e destaque<sup>31</sup>, ou seja, de modelos fonológicos da sílaba. Significa dizer que o inglês possui padrões próprios que delimitam quais segmentos podem ser inseridos no ataque, no núcleo e na coda da sílaba e ainda qual destes são permitidos antes e/ou após certos segmentos. Yavas (op. cit.) expõe que tais restrições fonotáticas se justificam no arranjo do sistema e sequência de sons da língua.

Yavas (idem) também analisa a estrutura da sílaba, partindo da premissa do modelo binário, composto de ataque e rima. O autor concorda que essa é a forma mais adequada de estudar a estrutura silábica, justificando que a rima é de fato um constituinte da sílaba, já que a relação entre palavras que rimam se dá especificamente pelo núcleo silábico e quando há coda, pelo seu pareamento ao núcleo (núcleo + coda opcional = rima), enquanto que o ataque é irrelevante. Outro ponto é a evidência da ênfase silábica, que ocorre somente na rima.

Yavas (2011) preocupa-se em descrever a sílaba da LI retratando a duração de seus segmentos. Ele utiliza da estrutura arbórea acrescida de camadas esqueléticas (representada por X) para indicar os slots de tempo de cada som.



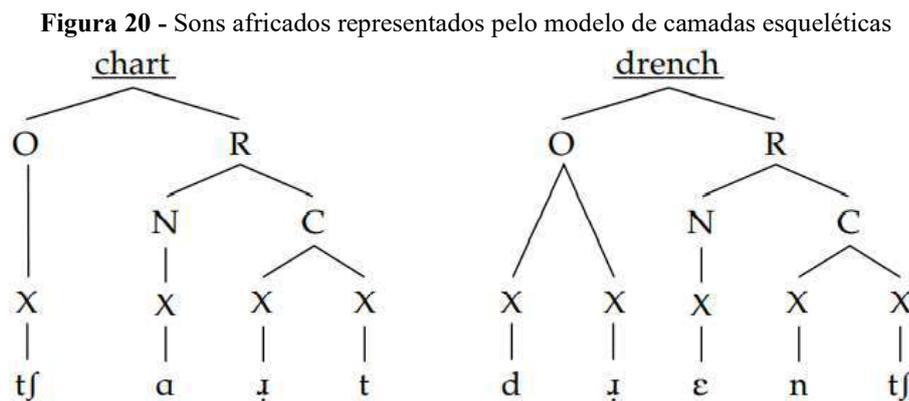
Fonte: Yavas (2011, p. 133)

<sup>31</sup> Utilizamos destaque como sinônimo de pico silábico.

Na figura 18 observamos as palavras “blue” e “wind”, respectivamente. Percebemos que a vogal longa é representada por dois espaços de tempo (*slots*) e o mesmo vale para os ditongos. Enquanto que vogais curtas terão apenas um *slot*.

Yavas (idem) também usa a palavra “ramificação” para representar as unidades instrassilábicas. Vogais longas, ditongos, ataques múltiplos e codas múltiplas terão ramificações. Por outro lado, caso estas unidades sejam únicas, serão não ramificadas. A palavra “blue” apresenta ramificação no ataque (*onset*) e também na rima. Já “wind” não tem ramificação no ataque, mas tem na rima.

A vantagem deste modelo, segundo o autor, vai além de representar regras de tonicidade, mas tem papel primordial em simplificar estruturas fonéticas complexas, como as africadas. Foneticamente, os sons africados possuem um só *slot* de tempo, já que são representados por um só fonema.



Fonte: Yavas (2011, p. 134)

No que concerne à contagem silábica do inglês, não há um consenso entre as abordagens fonológicas. De acordo com Yavas (idem), algumas palavras são simples e apresentam unanimidade na identificação do número de sílabas. Já outras, um grupo limitado delas, podem entrar em desacordo, isso porque não é claro se sua contagem deve ser definida acusticamente, articulatoriamente ou auditoriamente.

A palavra “military”, por exemplo, apresenta quatro sílabas no inglês americano [mɪ.lə.tɛ.ri] e apenas três no inglês britânico [mɪ.lə.tri]. Esse é um exemplo de desacordo relacionado à contagem da sílaba que é influenciado pela diferença dialetal.

Outro grupo de palavras surge da possibilidade de apagamento da schwa [ə], como em “veteran” [vɛ.tə.rən] (três sílabas) ou [vɛ.trən] (duas sílabas). Ou ainda, em “management” [mæ.nədʒ.mənt] (três sílabas) ou [mændʒ.mənt] (duas sílabas).

Também há dupla possibilidade, ao considerar a consoante nasal como silábica ou não, como “Chasm” e “catholicism”. De modo semelhante, as palavras com vogais frontais não baixas seguidas de laterais podem ser consideradas como uma só sílaba, ou duas. Tal como em “real”, “male”, “feel” etc.

As palavras “fire” e “hire”, por exemplo, também causam confusão. O fato de a pronúncia dessas palavras encerrarem no som do /r/ e, conseqüentemente, o “e” ortográfico ser mudo, é possivelmente a motivação dessa dúvida.

Para ultrapassar a barreira da contagem silábica, é preciso delimitar uma abordagem. Assim, para este trabalho, concordaremos com Yavas (2011) e optaremos por dividi-las a partir da sonoridade, ou seja, a quantidade de sílabas de uma palavra é igual ao de picos sonoros dela. Vale ressaltar que os grupos de palavras mencionados que são incertos quanto à quantidade de sílabas são minorias e não devem impedir a análise das unidades silábicas.

Vogais e ditongos possuem sonoridade mais alta que os demais segmentos e, por isso, normalmente ocupam a posição de pico na sílaba. Porém, em inglês, existem sílabas que não contém vogais devido ao apagamento da vogal curta [ə]. Este fenômeno ocorre somente em sílabas átonas, uma vez que, obrigatoriamente, sílabas tônicas são compostas por vogais completas. Quando a sílaba não tem vogal, é a consoante mais sonora que será o pico.

Embora a compreensão da lógica dos picos sonoros para a contagem das sílabas seja importante, isto não demonstra os limites da sílaba da língua inglesa. É preciso estar atento para as seqüências dos segmentos e estar ciente sobre quais são possíveis. Para isso, primeiro iremos detalhar melhor as unidades intrassilábicas do inglês.

De acordo com Yavas (2011), o ataque em inglês pode ser único, duplo ou triplo:

- a) o ataque único aceita qualquer consoante, com exceção de /ŋ/. O som /ʒ/ não aparece no ataque em começo de palavra (com exceção da palavra “genre” ou nomes estrangeiros “Zhivago” etc.). Porém, no interior da palavra, é perfeitamente permitido no *onset* ([vi.ʒən]). O /ð/, curiosamente, acontece em começo de palavra somente em palavras de funções gramaticais “the”, “then”, “there”, etc.
- b) I – Nos ataques duplos, as africadas são as únicas consoantes que não são possíveis como C1 ou C2; II – Nenhuma fricativa vozeada pode ser uma C2; III – Nenhuma aproximante não-lateral (/r, w, j/) pode ser C1; IV – Nenhuma oclusiva vozeada pode ser uma C2; V – Das fricativas, apenas /f/ pode ser C2, e pode ser precedido somente por /s/ em casos raros como “sphere”; VI – Oclusivas e nasais são possíveis como C2 somente após /s/ (“speak”, “stop”, “small” etc.); VII - /s/ não acontece

antes de /r/ e /f/ só acontece antes de /r/ (“shrimp”); VIII - /h/ e /m/ só são possíveis precedendo /j/ (“huge”, “music”); IX - /θ/ acontece apenas antes de /r/ e /w/; X – Labiais na posição de C1 não antecedem labiais aproximantes; XI – Nenhuma consoante geminada<sup>32</sup> é permitida no ataque; XII – Quando oclusivas alveolares (/t/ e /d/) são C1, /l/ não pode ser C2.

Na maioria dos ataques duplos, a relação entre C1 → C2 demonstra que o nível de sonoridade é crescente. Porém, quando /s/ é seguido de oclusivas (/sp, st/ sk/), a sonoridade é decrescente.

- c) A construção dos ataques triplos é composta por /s/ na C1, oclusiva surda na C2 e uma aproximante na C3. Como em “spring”, “splash”, “string”, “scrape”, “squeeze” etc.

Yavas (idem) classifica ainda as combinações possíveis na coda da sílaba da LI, que pode abarcar até quatro segmentos:

- a) Quando a coda é composta de um só segmento, /h/ nunca estará nela. As consoantes /j, w/ também são inexistentes nessa posição, embora exista a possibilidade dos ditongos /aɪ, ɔɪ/ e /aʊ/ (pie [paɪ]; boy [bɔɪ]; now; naʊ]) que encerram com sons muito semelhantes, senão iguais. No entanto, não assumem a mesma função na sílaba, /j, w/ são consoantes, e os ditongos, vogais.
- b) (1) Codas duplas que não apresentam sufixos abarcam: I – C1 é uma nasal e C2 é uma obstruinte (das obstruintes vozeadas, apenas /d, z, dʒ/ podem assumir esta posição), por exemplo “extend” [ɛks.ˈtend], “think” [θɪŋk], etc.. Outra possibilidade de combinar a nasal (C1) é com oclusivas (C2), como em “tint” [tɪnt]; II – Se C1 for /s/, C2 será sempre uma oclusiva surda, exemplo “mist” [mɪst]; III – Se C1 é uma líquida (/l, r/), C2 pode ser qualquer consoante, exceto /z, ʒ, ð/, como em “lord” [lɔːrd]. Ainda, a sequência /lg/ não é possível; IV – Se C1 for /p/ ou /k/, C2 será /t/ ou /s/, como em “opt” [ɒpt]. Também é permitida a sequência /ft/, como em “craft” [kræft]. (2) Caso o encontro consonantal da coda for criado com o acréscimo de sufixos, resultantes de tempo verbal passado, de plural, de possessivo, etc., C2 terá as possibilidades /t, d, s, z, θ/, como em “stops” [stɒps].

<sup>32</sup> Collischonn (2005) diz que as consoantes geminadas são como dois segmentos iguais situados em sílabas diferentes, mas que compartilham do mesmo traço fonológico.

A relação entre C1 e C2 nas codas é o inverso do ataque. Comumente a sonoridade é decrescente. Porém existem duas exceções, segundo Yavas (idem). A primeira é quando há uma sequência de duas oclusivas (apt [æpt], act [æakt]) e a segunda é quando uma oclusiva é seguida de /s/ (lapse [læps], tax [tæks]). Nestes casos, o nivelamento sonoro é o mesmo para ambos os segmentos.

- c) Em codas triplas, a grande maioria é composta por nasais sonorantes ou líquidas na C1, seguidos de duas obstruintes desvozeadas. Há somente uma combinação que excede esse padrão, em que as três consoantes são obstruintes. Essas combinações estão representadas no quadro a seguir:

**Quadro 11** - Combinações possíveis em coda tripla na LI

		C1	C2	C3	Exemplos
1		Oclusiva	Fricativa	Oclusiva	/dst/ <u>midst</u> , /kst/ <u>next</u>
2	(a)	Nasal	Oclusiva	Oclusiva	/mpt/ <u>exempt</u> , /ŋkt/ <u>sacrosanct</u>
	(b)	Nasal	Oclusiva	Fricativa	/mps/ <u>mumps</u> , /ŋks/ <u>jinx</u>
	(c)	Nasal	Fricativa	Oclusiva	/nst/ <u>Against</u> , /ŋst/ <u>amongst</u>
3	(a)	l	Oclusiva	Oclusiva	/lpt/ <u>sculpt</u>
	(b)	l	Oclusiva	Fricativa	/lts/ <u>waltz</u>
	(c)	l	Fricativa	Oclusiva	/lst/ <u>whilst</u>
4	(a)	r	Oclusiva	Oclusiva	/rkt/ <u>infarct</u> , /rpt/ <u>excerpt</u>
	(b)	r	Oclusiva	Fricativa	/rps/ <u>corpse</u> , /rts/ <u>quartz</u>
	(c)	r	Fricativa	Oclusiva	/rst/ <u>first</u>
	(d)	r	l	Oclusiva	/rld/ <u>world</u>
	(e)	r	l	Fricativa	/rlz/ <u>Charles</u>

**Fonte:** Yavas (2011, p. 143)

Também fazem parte deste tipo de coda, em situações de acréscimo de sufixos na C3, os segmentos /t,d/, que indicam o tempo verbal do passado simples; /s, z/ que indicam plural, possessivo ou terceira pessoa do singular do presente simples; e /θ/ que se acrescenta ao fim de números ordinais.

- d) O quarto segmento da coda é comum com o acréscimo do sufixo de plural /s/, como em “twelfths [twelfθs].

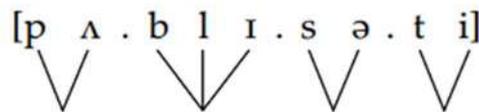
Além destes padrões sinalizados, existem combinações que se alteram na pronúncia livre. Trata-se de questões que precisam ser analisadas em estudos mais abrangentes. A título

de exemplo, citamos palavras formadas por palavras compostas e sufixos, em que há o apagamento de algumas consoantes no encontro destas partes. É o que pode acontecer em /nd/ “handsome” ([hæn.səm], /st/ “textless” ([tɛks.ləs]), /ft/ “softness” ([sɒf.nəs]). Vale ressaltar que possibilidades como essa são comuns nos chamados “*liking sounds*”<sup>33</sup>, mas que consideramos extrapolar o limite dos estudos da sílaba isolada.

Em suma, os padrões fonológicos apresentados podem variar na fala natural do dia a dia. Normalmente, fenômenos de apagamento podem ser observados com mais frequência. Há ainda a possibilidade de alteração destes padrões em decorrência da variação dialetal.

Entendidas as regularidades intrassilábicas, torna-se mais fácil a separação silábica em LI. Esta habilidade é de fato difícil para não nativos, principalmente para quem possui pouco conhecimento fonológico da língua inglesa. Yavas (2011, p. 137) tenta facilitar esta tarefa, apontando que se deve “juntar à sílaba à direita todas as sequências de consoantes intervocálicas que não violam o padrão de ataque silábico específico da língua”<sup>34</sup>. Estrategicamente, este processo deve ser iniciado pelo final da palavra. Se houver coda, aparecerá logo após uma vogal e facilmente a rima da sílaba será identificada, tendo coda ou não. Este processo será possível ao analisar os segmentos que são aceitos em sequência na LI. Exemplo:

**Figura 21** - Divisão silábica da palavra “publicity”



**Fonte:** Yavas (2011, p. 137)

De acordo com Yavas (idem), primeiro deve-se fazer a transcrição fonética da palavra. Em seguida seguir, a lógica mencionada anteriormente. A palavra “publicity” na figura 20 possui quatro picos sonoros, sendo assim, quatro núcleos silábicos. Portanto, deve-se olhar os segmentos à esquerda dos núcleos e acoplá-los ao núcleo à direita. [ti] é uma sílaba, pois os segmentos /t/ + /i/ são aceitos em sequência numa mesma sílaba em inglês. O mesmo vale para [sə], [bli] (em que [li] são segmentos permitidos em sequência e [bl] também é aceito em inglês como ataque) e [pʌ].

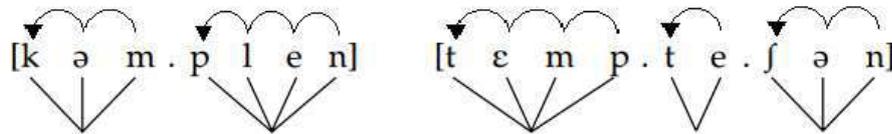
Algumas sequências de segmentos permitidas podem ocorrer de formas diferentes em palavras distintas e podemos justificá-las seguindo o método de delimitação da sílaba

<sup>33</sup> A junção de segmentos sonoros finais com os iniciais na oralização de palavras distintas na fala corrente.

<sup>34</sup> Tradução nossa.

exemplificado antes. As palavras “complain” [kəm.pleɪn] e “temptation” [temp.te.ʃən] são exemplos dessa diferença na ordem dos segmentos. A sequência [mp] é naturalmente possível em inglês, porém, em “temptation”, a sequência [pt] não pode ocorrer no ataque, assim, [p] recai como coda da sílaba anterior, onde [mp] é possível. Em “complain”, [pl] pode ocorrer no ataque, enquanto que [mp] ou [mpl] não, sendo assim, /m/ recai como coda da sílaba anterior (YAVAS, idem). Esta ideia está representada na figura a seguir.

**Figura 22** - Lógica da divisão silábica de “complain” e “temptation”



Fonte: adaptado de Yavas (2011, p. 138)

De outro ponto de vista, podemos dizer que certas sequências, embora não sejam permitidas no interior da sílaba em inglês, podem acontecer em sílabas diferentes. (1) /m/ não pode, no ataque, vir depois de plosivas /p, t, k, b, d, g/ na mesma sílaba, porém, essa sequência acontece quando em sílabas diferentes, como em “submarine”, “submission”, “batman” etc. (2) similarmente, não é permitido na coda a ocorrência do que Yavas (2011) chama de nasal não homorgânica<sup>35</sup> seguido de plosiva, porém “kumquat” e “pumpkin” são exemplos dessas ocorrências em sílabas separadas. (3) também não é permitida a sequência de obstruintes sonoras seguidas de surdas. As obstruintes têm que concordar no traço de vozeamento. Por isso que as palavras “cubs” [kʌbz] e “cups” [kʌps] são permitidas, uma vez que a sequência /bz/ trata de obstruintes vozeadas e em /ps/ ambos são segmentos desvozeados. Por outro lado, as palavras “absurd”, “absolute” e “Hudson” contemplam tais sequências de segmentos não permitidos, mas em sílabas distintas.

Outra restrição ligada à rima da sílaba se dá quando há uma dependência do núcleo para a composição da coda. Exemplificando, segundo Yavas (idem), em inglês, quando o ditongo /aʊ/ é um núcleo silábico, a coda obrigatoriamente precisa ser uma alveolar.

<sup>35</sup> Homorgânico é o som produzido com pontos de articulação comum a outro som.

**Figura 23** - Relação entre núcleo formado por /aʊ/ e coda possível

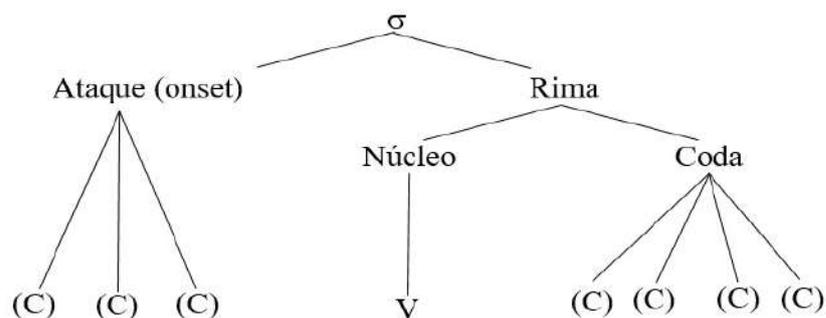
brown	[bɹaʊn]	But	* [bɹaʊŋ] / [bɹaʊm]
spouse	[spaʊs]		* [spaʊf]
trout	[tɹaʊt]		* [tɹaʊp] / [tɹaʊk]
rouse	[ɹaʊz]		* [ɹaʊv]
crowd	[kɹaʊd]		* [kɹaʊg] / [kɹaʊb]

Fonte: Yavas (2011, p. 132)

À esquerda (\*), na segunda coluna, exemplificam-se codas impossíveis em relação ao núcleo /aʊ/. Vemos que, como dito anteriormente, se for seguido de uma consoante que não seja alveolar, a composição não existe em inglês. Portanto, as ocorrências de consoantes labiais e velares da figura 22 são inadequadas.

Entender que a silabificação ocorre diversificadamente para as diferentes sílabas, faz parte do desenvolvimento da consciência fonológica da LA. Um falante de português, cuja sequência [sl] não acontece em ataque silábico, tende a julgar “asleep” como [əs.'li:p], ao invés de [ə.'sli:p]. Este exemplo demonstra a importância de compreender os padrões fonológicos da língua estudada. Não se trata da busca pela igualdade da pronúncia nativa, mas da pronúncia adequada, em concordância com os padrões fonológicos da língua.

A partir das discussões em torno dos componentes silábicos da Língua Inglesa, resta-nos classificar suas possibilidades estruturais. Fundamentado-nos em Yavas (2011) propomos:

**Figura 24** - Representação da estrutura da sílaba em inglês

Fonte: própria

Assim como em português, a vogal ou o ditongo, representados por Yavas (idem) com um só V, é o único segmento obrigatório na composição da sílaba em LI. Opcionalmente, a consoante (C) assume a função de ataque e/ou coda silábica. As possibilidades apresentadas por Yavas (idem), baseado em seu modelo esquelético, são:

CV – say [seɪ]

CCV – pray [preɪ]  
 CCCV – spray [spreɪ]  
 VC – at [æt]  
 VCC – act [ækt]  
 VCCC – next [nekst]  
 CVC – beat [bi:t]  
 CCVC – break [breɪk]  
 CCCVC – strike [straɪk]  
 CVCC – binge [bɪndʒ]  
 CVCCC – text [tekst]  
 CCVCC – print [prɪnt]  
 CCVCCC – sphinx [sfɪŋks]  
 CCCVCC – sprint [sprɪnt]  
 CCCVCCC – sprints [sprɪnts]  
 CVCCCC – worlds [wɜ:rlɔdz]  
 CCVCCCC – twelfths [twelfθs]

Para falantes do PB aprendizes da LI como LA, a tendência é de que recorram a estratégias de simplificação silábica, de modo que faça sentido ao molde silábico do português (SILVEIRA, 2004). O perigo desta prática está em adicionar ou excluir sons de uma palavra, e acabar não se fazendo ser entendido.

Consideramos o ensino-aprendizagem dos padrões fonológicos como desafiador. É requerido ao professor uma certa qualificação na área, e exigido do aluno um certo comprometimento. Esta é a noção por base no ensino presencial, físico, que acontece nas instituições de ensino básico e mesmo superior. Entretanto, este processo aparentemente torna-se muito mais laborioso, se efetivado no contexto remoto. Os esforços são outros, são extras e, quem sabe, insuficientes.

Discutiremos, mais especificamente, na próxima seção, que trata do ensino remoto, quais desafios e especificidades devem estar atrelados a esta nova forma de ensinar e aprender.

## 2.7 O ENSINO REMOTO (ER)

A popularidade do termo “ensino remoto” (ER) surgiu em decorrência de uma pandemia e, dado o cenário incomum, houve a urgência de se reinventar constantemente o modo de ensinar e de aprender. A crise sanitária estabelecida pela Covid-19 estremeceu o mundo e, no âmbito da educação, remodelou as práticas de ensino.

A educação não poderia esperar muito tempo, uma vez que, possivelmente, já tenha esperado demais. E talvez, de certo modo, tenha recomeçado cedo demais também. Ninguém esperava uma pandemia, ninguém estava preparado para uma crise sanitária desta dimensão no século XXI. Esta falta de rumo da sociedade, como todo, demandou tempo para que soubéssemos lidar com a nova realidade, mesmo que de forma ainda um tanto amadora.

Em março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) autorizou, por meio da Portaria nº 343, que as aulas do ensino superior funcionassem de modo virtual enquanto durasse a situação pandêmica da Covid-19. Tempos depois, o Conselho Nacional de Educação (CNE), além de vários Conselhos Estaduais e de diversos Conselhos Municipais de Educação apresentaram orientações da mesma natureza, levando em consideração suas realidades particulares (RODRIGUES, 2020).

As escolas iniciaram o ensino remoto emergencial na intenção de frear os danos resultantes do distanciamento social. Em um curto período de tempo, os profissionais da educação precisaram aprender, ensinar, testar, remodelar e até mesmo criar metodologias que pudessem ser aplicadas da forma mais efetiva possível no ambiente virtual. Além disso, em concordância com Coscarelli (2020a), “o ensino remoto precisou ser feito [...] sem que os(as) alunos(as) estivessem previamente de acordo com o desenvolvimento de atividades em outros ambientes que não fossem a escola [...]” (COSCARELLI, 2020a, p. 15).

Partindo deste ponto de vista, cabe ressaltar a diferença entre educação a distância (EaD) e ensino remoto (ER). A EaD é uma modalidade de ensino que precisa ser muito bem estruturada para funcionar efetivamente e, por isso, demanda principalmente bastante tempo e especialização por parte dos que dela fazem uso. “Os(as) alunos(as) entram sabendo o que é EaD e, teoricamente, têm os equipamentos e a conexão necessárias e se comprometem a se envolver com as atividades” (COSCARELLI, 2020a, p. 17). Para a autora, não falta tecnologia para ministrar cursos de alta qualidade na modalidade a distância. No entanto, o que pode vir a faltar é a capacitação profissional. Em concordância com Junqueira (2020),

[a] realização de um curso de EaD demanda meses de planejamento, [...] adequação de interfaces e materiais digitais, treinamento de tutores etc. Todo o trabalho é desenvolvido por uma equipe multidisciplinar [professores(as), pedagogos(as), designers, programadores(as)] [...] a fim de que as necessidades do(a) aluno(a) sejam atendidas (JUNQUEIRA, 2020, p. 33).

Já o ER, realiza-se num contexto de emergência, uma vez que se trata de cursos presenciais que tiveram suas atividades interrompidas devido à disseminação do coronavírus. Como consequência desta realidade emergencial, e por falta de escolha, a comunidade escolar precisou migrar do ambiente educacional físico para o virtual, mesmo sem ter sido previamente preparada para tal. Para Junqueira (idem), o mais problemático disso é a tentativa de transferir as atividades indevidas da sala de aula presencial – tais como práticas conteudistas, centradas no professor – para o virtual. Como bem defende Rojo (2020, p. 43), “as práticas mais caretas do presencial migraram para o digital”.

Para Bunzen (2020) e Rodrigues (2020) o ensino remoto é desafiador, pois ainda é muito novo. Por conseguinte, as aulas continuaram a ser fundamentalmente de cunho conteudista, porém aplicadas em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem. Para os autores, este deveria ser um momento relevante para pôr em prática a recorrente discussão acerca das metodologias de ensino, que corroboram a importância das metodologias ativas na aprendizagem coletiva e/ou autônoma, e de repensar o papel da escola, do conhecimento escolar e da própria concepção de aula. No entanto, “a frequência às aulas e a exposição rígida de conteúdos parecem mais importantes do que o processo coletivo de construção de conhecimento” (BUZEN, 2020, p. 28). Embora a discussão

Autores, como Junqueira (2020), Bunzen (2020) e Rojo (2020), concordam que a educação remota deve deixar escapar a aprendizagem formal e optar por práticas que valorizem o uso da tecnologia. Os autores entendem que esta prática deveria ser implementada no cotidiano escolar de alunos e professores, relacionando-as, por exemplo, a games, redes sociais, vídeos, músicas etc, que, por seu turno, podem se converter em atividades de ensino-aprendizagem que demandem ações cognitivas e interativas. É preciso, portanto, evitar que o aluno se coloque como um indivíduo extremamente passivo, ao ponto de não falar, participar, expor opiniões, interagir ou escrever para o professor e para os colegas em nenhum momento durante as aulas. “Os teóricos de aquisição, desde Piaget até Paulo Freire, passando por todos os demais, são unânimes em afirmar que a aprendizagem só se dá via interações.” (PARREIRAS, 2020, p. 72-73). Essa perspectiva educacional já era pretendida nas aulas regulares presenciais e no contexto da pandemia tornou-se mais urgente e desafiador sua ressignificação.

[S]e o(a) docente resolver se valer das propiciações multimodais e das diversas linguagens que o digital pode combinar, certamente suas aulas ficarão muito mais interessantes. E se, melhor ainda, ele(a) dividir com os(as) alunos(as) o protagonismo e lhes permitir participar como criadores, certamente as aulas serão mais envolventes ainda. A interação ficará mais fluida e haverá maior participação, seja pelo chat, seja pela própria discussão oral. (ROJO, 2020, p. 40-41).

Uma das grandes dificuldades enfrentadas no ensino emergencial online tem sido a que se refere ao acesso dos sujeitos aprendizes. Isto porque tal circunstância, em geral, segrega os aprendizes. Ou seja, de um lado, existem aqueles que, mesmo sentindo-se “obrigados”, têm acesso às aulas online emergenciais. Por outro lado, encontram-se aqueles aprendizes que não possuem recursos financeiros, psicológicos ou mesmo sanitários para tal. Na verdade, esta situação afetou também a muitos professores, que, por vezes, não possuíam os equipamentos básicos para realizar esta modalidade de ensino de forma satisfatória.

A esse respeito, vale destacar ainda, o fato de que, não raro, os próprios alunos tiveram que aprender como usufruir adequadamente dos recursos tecnológicos disponíveis para uso educacional, a fim de se tornarem aprendizes autônomos e que professores se acostumassem a trabalhar com as tecnologias digitais.

É incontestável que o ensino público foi mais afetado que o privado. As escolas particulares puderam reagir à pandemia bem mais cedo, pois seus integrantes caracteristicamente detêm dos recursos necessários para seu enfrentamento. Em contrapartida, segundo Coscarelli (2020b), as escolas públicas começaram a reagir após um período de três meses de atraso, em relação às escolas privadas, apostando em diferentes estratégias, tais como a tentativa de aulas pela TV, envio de atividades para os alunos pelo Whatsapp, por outros aplicativos ou mesmo no formato impresso.

Outra grande problemática do ensino remoto refere-se à avaliação da aprendizagem. Para Rodrigues (2020), este é um terreno inexplorado e professores desacostumados com o ensino online tendem a perpetuar os costumes avaliativos pautados em provas, exames e testes escritos. Porém, a perspectiva avaliativa no ensino remoto deveria seguir a mesma premissa ideal de avaliação presencial, ou seja, aquela com base numa função formativa que considera o processo de aprendizagem de forma acompanhada e compreendida pelo professor, respeitando os limites e dificuldades dos estudantes para atingir os objetivos esperados.

Ainda assim, e em detrimento de inúmeras dificuldades enfrentadas, o ER foi e continua sendo extremamente necessário. Seja para viabilizar alternativas de ações didático-pedagógicas

em tempos de calamidade pública, ou como um caminho para se refletir e buscar novas intervenções capazes de remodelar, de alguma maneira e, em muitos casos, até minimamente, a mais tradicional educação formativa.

Embora, repentinamente forçados a trabalhar em um cenário pandêmico, talvez, os docentes que adotem uma postura mais conservadora tenham tido a oportunidade de perceber que seus discentes podem de fato ser mais proativos do que estes professores jamais imaginaram. Esta nova compreensão, por parte do professor, sobre o papel discente, envolvido em aprendizagens mais ativas, no mundo contemporâneo, pode ter se configurado em um dos maiores benefícios para uma eventual reformulação de seu costumeiro agir docente, especialmente quando estes docentes se deram conta de que muitos alunos se mostraram hábeis, familiarizados e fortes entusiastas das formas de se aprender através das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). No entanto, de modo geral, a apropriação dos recursos tecnológicos para as práticas de ensino e aprendizagem não avançaram tanto quanto outros segmentos sociais e econômicos, como o comércio, a logística e o lazer que inovaram na maneira de utilizar as TDICs a fim de potencializar seus resultados (DA SILVA, 2020). Para os nativos digitais, aqueles que usam as mídias digitais como parte integrante de suas vidas (FRANCO, 2013), o desenvolvimento da criticidade e da interação social realiza-se naturalmente nas telas, o que possibilita contextos de aprendizagem alternativos para o professor (KENSI, 2003). Hoje em dia, a opinião e a expressividade são postadas nos *feeds*, *stories* e comentários. Estes fatores podem e devem ser repensados e explorados pelo professor.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 PARADIGMAS INVESTIGATIVOS

Entendemos esta pesquisa como majoritariamente qualitativa, que “é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural [...] porque enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano, do mundo do sujeito, suas experiências cotidianas, suas interações sociais e os significados que dá a essas experiências e interações” (MOREIRA, 2002, p. 27-28). Nossa pesquisa buscou interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações através da observação participativa do professor-pesquisador.

A abordagem qualitativa está diretamente relacionada com a natureza da pesquisa e, por sua vez, circunscrita na dimensão epistemológica/filosófica. Fundamenta-se em dados baseados nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos, possibilitando que o pesquisador participe, compreenda e interprete (PITANGA, 2020). Leva muito em consideração a leitura do pesquisador em relação ao objeto pesquisado e a interpretação das pessoas em relação ao fenômeno (STAKE, 2011). Entretanto, o ato de interpretar pode ser falho, pois pode não condizer com a realidade. A construção da interpretação se realiza a partir das experiências humanas e das noções de valores, o que nos faz pensar ser um processo individualista. Por isso, faz parte de uma boa pesquisa qualitativa, a capacidade de reduzir ao máximo as falhas decorrentes das observações e assertivas.

De acordo com Silverman (2009), a pesquisa qualitativa possui métodos variados. Entre eles, os principais se pautam na observação, na análise de textos e documentos, nas entrevistas e grupos focais, e nas gravações em áudio e vídeo. Estes métodos são frequentemente combinados. Nesta pesquisa, por exemplo, podemos considerar o uso dos métodos de observação, entrevista e gravação de áudio e vídeo para compor a coleta de dados.

Ainda é frequente pensar que, ao utilizar a abordagem qualitativa, não se faz necessário o emprego de dados numéricos ou que quando dados quantitativos são apresentados, por si, a pesquisa é uma abordagem quantitativa. Mas, na verdade, a abordagem qualitativa pode utilizar dados como componentes de seu processo investigativo, relacionando-os com a metodologia seguida para atingir os objetivos (SILVERMAN, 2009; PITANGA, 2020).

Para Stake (2011), a pesquisa quantitativa explica o funcionamento das coisas em geral, o que pode incluir desde as áreas da química até o entendimento das culturas, ou seja, se baseia em atributos lineares, medições e análises estatísticas. No entanto, para o autor, toda ciência

também possui um lado qualitativo, seja através da experiência pessoal, da intuição e/ou do ceticismo, pois o trabalho de cunho qualitativo tem por base a percepção e a compreensão humana. Desta forma, uma pesquisa não deve posicionar a abordagem mais abrangente como totalitária em detrimento da outra. Isso porque as coisas funcionam de formas diferentes em situações diferentes, sendo mais uma questão de ênfase do que de limites.

Ainda de acordo com Stake (2011),

talvez as diferenças metodológicas mais importantes entre qualitativo e quantitativo sejam duplas: a diferença entre (1) tentar explicar e (2) tentar compreender e a diferença entre (1) um papel pessoal e (2) um papel impessoal para o pesquisador. Ambas serão diferenças vagas, que podem variar ao longo do tempo, feitas geralmente pelo pesquisador (STAKE, 2011, p. 30).

Os estudos qualitativos são comumente criticados por serem subjetivos e pessoais. Há quem diga que suas contribuições para a ciência são demoradas e tendenciosas, pois supostamente aparecem mais questionamentos do que novas respostas. Por isso, muitos pesquisadores estritamente quantitativos questionam sua cientificidade. Em contrapartida, há um lado defensor que entende a subjetividade da pesquisa qualitativa como essencial para a compreensão da atividade humana. A visão restrita à quantificação pode, por vezes, ocultar processos sociais básicos (SILVERMAN, 2009).

Cabe dizer que raramente se trabalha apenas com os métodos qualitativos ou somente com os quantitativos. De acordo com Silverman (idem), é muito mais comum a combinação dos dois para tratar do tema de pesquisa. Ou ainda, usar dados quantificadores simples para validar o estudo qualitativo. Dito isto, vale esclarecer que, nesta dissertação, traremos dados estatísticos para justificar nossa análise qualitativa.

Esta pesquisa investigou os efeitos do ensino de padrões sonoros de língua inglesa, comparando os resultados obtidos antes e depois da implementação de um projeto de intervenção. Por isto, realizamos esta investigação através da pesquisa-ação, que, como diz Engel (2000, p.182), “procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática”. A pesquisa-ação é entendida como uma forma de pesquisa coletiva que sugere a autorreflexão por parte dos participantes no compartilhamento de um mesmo objetivo. É colaborativa, cria grupos autocríticos que participam e colaboram em todas as fases do processo investigativo.

Para uma pesquisa ser considerada pesquisa-ação, é necessário conduzir um processo de intervenção, por meio de uma ação conjunta com outros indivíduos envolvidos. Sendo assim, está baseada numa concepção de pesquisa e intervenção que utiliza a participação para

promover os processos de mudanças requeridos num determinado ambiente. A essência da pesquisa-ação está atrelada a um duplo objetivo: teoria (pesquisa) e prática (ação). A teoria é trabalhada junto à prática, promovendo a reflexão sobre a prática, a qual, por outro lado, produz novos dados que possibilitam a reflexão e ampliação do conhecimento científico já existente (FILIPPO, 2018).

Para Moreira (2002), os participantes deste tipo de pesquisa podem ser professores, alunos, diretores, pais e outros membros da comunidade. E o intuito final é que cada indivíduo possa analisar criticamente suas próprias ações. Isto porque a prática precisa ser reflexiva, já que o foco não se finda necessariamente no resultado final, mas nos valores do processo.

Mertler (2017) argumenta que a pesquisa-ação viabiliza ao professor o estudo de sua própria sala de aula, permitindo-lhe a reflexão acerca de sua metodologia, avaliações e alunos. Significa dizer que é o estudo de uma situação escolar real, pois o foco está em entender seus aspectos, para, com isso, melhorar a qualidade e a efetividade da prática. Para o autor, o processo básico de condução desse tipo de pesquisa consiste na (1) identificação de uma área de foco - na qual se identificou um problema específico -, (2) na coleta de dados, (3) na análise e interpretação dos dados e (4) no desenvolvimento de um plano de ação – a fim de solucionar o problema específico percebido.

Por outro lado, Mertler (2017) também defende o ponto de vista de que a pesquisa-ação não se limita somente à solução de um problema, mas à uma reflexão crítica de sua efetividade. Isto é feito em conjunto com outros educadores, já que, pare ele, é um estudo feito de professores para professores. No entanto, consideramos esta concepção muito restrita. Acreditamos que os resultados de qualquer que seja a pesquisa, inclusive os de uma pesquisa-ação, são de interesse de um público mais abrangente, não apenas de professores - embora reconheçamos que este seja realmente o público mais beneficiado.

### 3.2 CAMPO DE COLETA DO CORPUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os dados foram coletados virtualmente numa turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola municipal na cidade de João Alfredo, cuja localização se dá no agreste setentrional do estado de Pernambuco. De acordo com os dados disponibilizados pelo Censo Escolar, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizado no ano de 2020, a escola acolhe uma média de seiscentos e trinta alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), nos turnos da manhã e da tarde.

Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as aulas ocorrem nos turnos da tarde e da noite, e a instituição recebe cerca de trinta e cinco estudantes nos anos iniciais e cento e sessenta e oito nos anos finais.

Quanto ao quadro de professores, contava, no período da coleta dos dados, com a atuação de cinquenta e sete profissionais distribuídos entre as diferentes áreas de conhecimento. Contudo, nem todos atuavam em dedicação exclusiva, alguns deles enfrentavam a realidade de ministrar disciplinas em diferentes escolas da rede municipal para preencher a carga horária.

No que tange à infraestrutura escolar, a instituição conta com vinte e quatro salas de aula, uma diretoria, uma sala de professores, uma sala de secretaria, um laboratório de informática, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma quadra de esportes coberta, uma cozinha, uma dispensa, uma biblioteca, um almoxarifado, um banheiro adequado à educação infantil, um banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e um pátio coberto. Vale destacar ainda que possui acesso regular à internet, água filtrada, energia de rede pública, alimentação escolar para os alunos, coleta de lixo e sistema de esgoto.

A escola atende à algumas zonas urbanas e rurais. Na cidade, os alunos dos bairros Alto Neco de Leo, Boa Vista, Centro, Manoel Vidal, São José e Oswaldo Lima frequentam a escola em questão. O colégio recebe ainda os alunos dos sítios Serra Verde, Capau I, Butrins, Sororoca, Tamanduá Germiniano, Cacimba e Pascoal.

As aulas aconteciam remotamente desde meados de julho de 2020 e, mesmo assim, a instituição ainda não estava totalmente adaptada ao cenário virtual no momento da pesquisa, em agosto de 2021. Porém, isso não significa dizer que havia um descaso da gestão. Pelo contrário, toda a comunidade escolar não media esforços para aprimorar o ensino emergencial e atender às demandas de recepção, acolhimento e suporte aos pais e alunos.

Todos os participantes que contribuíram para a realização desta pesquisa foram alunos voluntários que não receberam nenhum privilégio escolar para tal. Para compor o grupo, adotamos alguns critérios de inclusão e de exclusão para controlar a participação dos interessados. Como alguns dos alunos da turma não conseguiam acompanhar as aulas virtuais, por não ter acesso à internet em casa – recebiam o conteúdo somente impresso – este foi um dos critérios delineados, isto é, o acesso regular à internet; também deveriam ser alunos do 8º ano da escola em que a pesquisa foi desenvolvida; ter entre 12 e 15 anos – idade da maioria dos estudantes desta etapa escolar; o participante seria excluído da pesquisa caso estivesse desenvolvendo estudos da Língua Inglesa, em qualquer outra dimensão metodológica, tais como cursos de idiomas, cursos de aperfeiçoamentos, capacitação, ou outra forma de

aprendizagem sistemática da LI, em período simultâneo ao da realização da pesquisa. Estes requisitos objetivaram agrupar os participantes num contexto mais igualitário.

Dado o contexto da pesquisa, o cenário de crise sanitária, resultante da pandemia da COVID-19, no ano de 2020 e 2021 e, levando-se em conta os critérios de inclusão e exclusão, tivemos 08 participantes que se voluntariaram. Por motivos éticos, as informações que os identificam não constam no trabalho.

O recrutamento dos participantes ocorreu a partir da exposição dos objetivos centrais da pesquisa, por parte do professor-pesquisador, durante uma das aulas de língua inglesa do 8º ano, na escola eleita para a seleção dos voluntários da pesquisa. Por ocasião da apresentação da pesquisa a esses alunos, foi oferecida a todos os estudantes a oportunidade de se integrar ao grupo de voluntários. Para tanto, os interessados entraram em contato com o professor-pesquisador após a aula de língua inglesa daquele dia. Os voluntários foram inseridos num grupo de Whatasapp fechado, utilizado única e exclusivamente para os propósitos da pesquisa. Na oportunidade, mais uma vez, os alunos foram munidos com as informações necessárias, acerca dos objetivos da pesquisa. Ou seja, do papel de cada um durante a intervenção, dos possíveis riscos e benefícios desta modalidade de ensino-aprendizagem, com vistas à obtenção do consentimento (ou não) em tomar parte na referida proposta de pesquisa. Também foi neste grupo que os participantes tiveram acesso aos termos de consentimento e de assentimento livre e esclarecido para o recolhimento das assinaturas que comprovam o consentimento próprio e de seus responsáveis em participar da pesquisa.

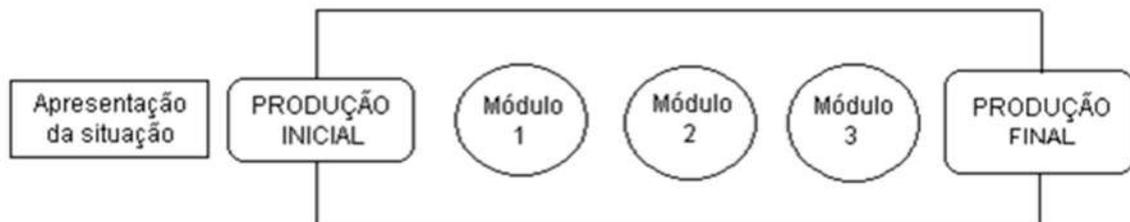
Vale ressaltar que não estudamos um grupo de controle, pois o objetivo não se fundou nos efeitos do ensino explícito dos padrões silábicos. Pesquisas anteriores como as de Silveira (2004) e Moura (2020), por exemplo, já provaram a eficácia deste tipo de trabalho. Aqui, pretendemos observar os efeitos do ensino de padrões silábicos no ensino remoto, e para isso, a comparação entre pré-teste e pós-teste de um só grupo se fez suficiente.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

No que concerne à coleta de dados, extraímos as informações necessárias, implementando uma Sequência Didática (SD) construída sob a perspectiva teórica de Dolz e Schneuwly (2004) que se adequa às etapas perpassadas neste trabalho. Para esses autores, as etapas de uma SD desdobram um esquema que oferece parâmetros para o desenvolvimento de uma pesquisa. Vale mencionar que foi feita uma adaptação conceitual da metodologia, visto

que o objetivo original da SD tange o ensino e aprendizagem de gêneros textuais (orais e escritos), enquanto que em nosso estudo, versa o desenvolvimento e análise de enunciados orais em LAs.

**Figura 25** - A sequência didática de Dolz e Schneuwly



**Fonte:** Dolz e Schneuwly (2004)

Em virtude do contexto da pandemia da COVID-19, em que as aulas presenciais foram adaptadas e passaram a ser regidas sob a abordagem remota emergencial, somado ao objetivo da pesquisa de investigar os efeitos do ensino de pronúncia nesta modalidade, todos os procedimentos realizados nesta pesquisa ocorreram única e exclusivamente de forma *online*.

A fase de apresentação da situação da pesquisa correspondeu ao momento no qual os alunos foram instruídos acerca da pesquisa, ou seja, sobre os objetivos, justificativas e hipóteses. Os estudantes também foram devidamente aclarados no que se refere às etapas que cumpririam, além de terem suas dúvidas individuais elucidadas pelo professor-pesquisador. Vale destacar que esta apresentação ocorreu no primeiro encontro *online* do grupo da pesquisa via Google Meet. Ainda na fase de apresentação da situação, o professor-pesquisador realizou um diagnóstico do campo de pesquisa, através de um questionário (Apêndice A). Objetivamos, com isso, a coleta de informações sobre os participantes da pesquisa: características pessoais (nome, idade, data de nascimento etc.); além do conhecimento prévio acerca da Língua Inglesa; grau de contato com a LI; e preferência e/ou aptidões, no que tange às habilidades de comunicação pela linguagem oral.

Ainda no primeiro encontro, realizou-se a etapa da produção inicial, que foi dedicada a uma atividade individual, na qual os alunos produziram oralmente dez sentenças, que se constituiu no Pré-teste (Apêndice B) da pesquisa. Os voluntários deveriam enviar, privativamente para o professor-pesquisador, arquivos de áudio de suas produções espontâneas, devendo cada sentença compor um só arquivo de áudio, o que, ao final, seriam dez arquivos de áudio por participante. Pretendeu-se, assim, detectar possíveis problemas de pronúncia na LI, em especial os relativos à produção da paragoge como estratégia de adaptação silábica,

relacionados à falta de consciência fonológica no nível da sílaba em LI.

Nesse sentido, este teste foi constituído por frases, contendo em cada uma delas uma palavra que encerre em consoante. As consoantes finais analisadas foram: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /m/, /n/, /ŋ/. Assim como indica Silveira (2004), também optamos por não incluir os sons consonantais /r/, /l/, /ð/ e /θ/, por serem consensualmente conhecidos como sons consonantais mais complexos e de menor grau de familiaridade para a produção oral, por parte dos falantes do Português Brasileiro. A expectativa com a exclusão dos supracitados sons era de evitar que as ocorrências ortográficas destes sons e as eventuais dificuldades para sua articulação inteligível interferissem tanto na produção oral como na compreensão do(s) interlocutor(es). Também não analisamos os sons /ʃ/ e /tʃ/, em função da baixa frequência deles em posição final. Excluimos ainda de nossas análises os sons /s/ e /z/, como consoantes finais propositais, pois estes sons acontecem no Português Brasileiro com frequência e, em assim sendo, não seria esperado que os participantes produzissem a epêntese. As produções dos sons /v/ e /dʒ/ finais também não foram observadas porque quando em posição final normalmente aparece precedendo uma vogal silenciosa, como em “wave” [weɪv], “grave” [greɪv], “leave” [li:v], “ridge” [rɪdʒ], “cadge” [kæddʒ] e “edge” [ɛdʒ], por exemplo. Para este trabalho preferimos não analisar a interferência do “e” ortográfico, restringindo nossa análise para as consoantes que ocupam ortograficamente a coda silábica.

No segundo encontro virtual, a partir dos primeiros dados já coletados na produção inicial, um plano de intervenção foi iniciado. Este plano de ação se constituiu no planejamento para enfrentar o problema detectado no pré-teste. Nossa programação incluiu três módulos que foram desenvolvidos no percurso de cinco encontros com duração de uma hora cada, voltados especificamente para o desenvolvimento da consciência fonológica da sílaba da língua inglesa.

Este processo teve como suporte didático o manual de pronúncia (unidades 1 e 2), disponível nos Anexos, em conjunto com as unidades 1, 2, 3, e 4 do livro “*Pronouncing American English: Sounds, Stress, and Intonation*”, que abordam, de forma explícita, os padrões sonoros da língua inglesa. O manual de pronúncia em questão foi organizado por Silveira (2004). Contudo, ele tem por base o *Communicative Framework*, desenvolvido por Celce-Murcia et. al. (1996), cujo manual tem por objetivo investigar a influência do ensino de pronúncia na percepção e produção de consoantes finais em palavras da língua inglesa. Visou-se, destarte, oferecer aos participantes da pesquisa aulas interativas, as quais enfatizaram a busca pelo desenvolvimento da consciência fonológica da sílaba da língua inglesa, intercambiando entre o estudo dos sons individuais, dos padrões silábicos e da duração de vogais e consoantes. Importa esclarecer que as intervenções foram programadas para acontecer

fora do horário regular de aula. Isso porque todos os colaboradores são aprendizes voluntários de LI, convidados pelo professor-pesquisador, a integrar o grupo de nossos sujeitos da pesquisa. Portanto, não julgamos adequado aplicar a metodologia da intervenção para todos os alunos da turma.

Os encontros foram veiculados coletivamente pelo Google Meet, com uso de *PowerPoints* e outros materiais didáticos, em PDF. As aulas foram gravadas para transcrições posteriores, a fim de proporcionar aos participantes mais recursos para consulta, em caso de dúvidas ou necessidade de mais embasamento, para a realização das atividades.

O chamado módulo 1, no esquema de SDs de Schneuwly, referiu-se, na pesquisa, ao momento em que os alunos trabalharam individualmente os sons vocálicos do inglês e os ditongos. Num primeiro momento, o professor-pesquisador foi responsável pela introdução destes sons, detalhando e demonstrando suas particularidades. Os sons vocálicos que não existem no português receberam maior ênfase nas explicações.

Ainda como parte das atividades reservadas ao módulo 1, os participantes realizaram algumas atividades lúdicas, com o objetivo de praticar os sons das vogais, tanto de sua percepção quanto de sua produção. A primeira atividade lúdica foi construída num esquema de pontuação, em que para cada resposta correta, 10 pontos somavam-se ao score do aprendiz que pontuar. A cada rodada – num total de dez - uma palavra monossilábica era oralizada pelo professor-pesquisador e o objetivo do aluno era identificar qual das alternativas indicava a vogal produzida. A segunda atividade, que tinha como proposta a produção, por parte dos participantes, realizou-se através de um curto diálogo praticado em dupla. Coube ao professor-pesquisador fazer intervenções de correção e orientação. Cada dupla recebeu um diálogo diferente, que devia ser oralizado para toda a turma, simulando uma conversação real.

O módulo 2 da SD foi dedicado ao desenvolvimento da consciência fonológica das consoantes da LI. Esta etapa destinou-se à compreensão dos sons consonantais da LI, com ênfase sobre os que são incomuns ao falante de PB. Após o momento teórico inicial, atividades práticas e comunicativas foram realizadas. A primeira atividade foi um bingo virtual, em que as cartelas, ao invés de números, eram figuras de palavras que representavam um contraste que, por sua vez, caracterizaria algum som consonantal foneticamente semelhante. Resumidamente, o professor faz o sorteio de cada palavra e os alunos marcam a palavra que ouvem. Vencia quem completasse a cartela corretamente primeiro. Para a etapa da produção oral deste módulo, os alunos deveriam aproveitar as palavras do bingo e criar perguntas para um colega, pronunciando-as corretamente. Da mesma forma, o participante que respondesse à pergunta

deveria inserir em sua resposta a palavra estudada e produzi-la oralmente. Estas atividades foram retiradas de Alves e Barreto (2012b).

O módulo 3 foi destinado à explanação dos principais padrões silábicos da língua inglesa. O objetivo foi que os aprendizes percebessem quais padrões eram comuns e quais eram incomuns ao sistema do português brasileiro. Uma parte teórica foi introduzida, e, em seguida, realizaram-se momentos de exercícios para a prática da separação silábica em inglês. Os alunos revisaram o conteúdo com uma gamificação criada pelo professor-pesquisador na plataforma Kahoot (um jogo competitivo de perguntas e respostas *online*). A dinâmica da plataforma é responder corretamente, o mais rápido possível, cada questão e, assim, fazer mais pontos. As perguntas da pesquisa, desenvolvidas para o jogo, se resumiram em contar as sílabas das palavras; selecionar qual palavra não existe no inglês, com base em sua estrutura silábica, e quais sílabas em específico não ocorrem em inglês.

Ainda neste módulo, foi o momento de fazer uso do Manual de Pronúncia de Silveira (2004), disponível nos Anexos. Desta forma, estariam refletindo e manipulando a estrutura silábica da língua. O professor-pesquisador conduziu este momento de modo compartilhado, direcionando perguntas e reflexões aos participantes.

Vale ressaltar que um encontro em específico foi dedicado inteiramente para recapitular os conteúdos trabalhados até então na sequência didática e funcionar como um espaço mais aberto para sanar as dúvidas dos participantes. Serviu juntamente para destacar e exemplificar os principais equívocos de pronúncia, cometidos por falantes brasileiros no que se refere à estrutura da sílaba. Neste momento, através de um debate, discutiram-se os motivos para estas adaptações silábicas. Também foi tema do debate a noção de sotaque, sua necessidade e importância.

Para a etapa da produção final da sequência didática, os voluntários oralizaram novamente as mesmas dez sentenças da produção inicial, disponível no apêndice B. Da mesma forma que foi o pré-teste, na etapa de pós-teste, eles deveriam enviar um arquivo de áudio por mensagem privada através do Whatsapp para o professor-pesquisador. O objetivo, com essa etapa do pós-teste, foi verificar se os eventuais problemas na articulação dos sons consonantais finais, pronunciados pelos participantes, foram efetivamente solucionados.

Ainda na etapa da produção final, os voluntários da pesquisa responderam a um questionário final (Apêndice C). Esta análise final se deu por meio das respostas dos participantes aos questionários a eles apresentados. Visamos coletar sugestões dos participantes, que eventualmente nos levassem a refletir sobre possíveis adequações nesta modalidade de ensino-aprendizagem, com vistas a um aperfeiçoamento ainda mais completo

do processo de aprendizado remoto da pronúncia em LI.

Assim como o questionário inicial, os participantes receberam o questionário final proposto através de link direto, via grupo fechado no Whatsapp. Vale esclarecer que a opção de e-mail não foi utilizada, pressupondo-se que alguns participantes poderiam ter pouca familiaridade com seu uso. Estes questionários foram criados e disponibilizados através da extensão Google Forms.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Acerca da análise de dados, consideramos a abordagem de cunho qualitativo por interpretar os resultados de um plano de intervenção. Como explicado na seção anterior, uma das etapas de coleta de dados foi a da aplicação de um questionário inicial e outra a de um questionário final. A análise dos questionários foi feita de forma meramente interpretativa, comparando as respostas dos colaboradores. Algumas perguntas do primeiro questionário puderam ser contrastadas com o questionário final, a fim de justificar possíveis opiniões, expressas pelos alunos.

Com base nos dados do questionário 01, foi apresentado o perfil do(a) voluntário(a) em questão. Esta descrição inicial pretendeu antecipar algumas informações que poderiam justificar a performance do sujeito nos testes orais. Em seguida, foi feita a análise de cada uma das produções realizadas pelo(a) participante. Esta análise foi composta pela apresentação de figuras de espectrogramas, construídas no software PRAAT, que demonstram as produções do pré e do pós-teste de cada uma das 10 sentenças. Os espectrogramas serviram de base para a interpretação, discussão e comparação dos resultados do projeto de intervenção.

Os dados coletados no pré-teste e no pós-teste foram analisados por meio de comparações, com o intuito de medir a eventual evolução no que tange à consciência fonológica da oralização silábica em LI, por parte dos sujeitos da pesquisa. Os áudios dos participantes, coletados em ambas as etapas, foram observados na plataforma do PRAAT via análise de espectrogramas. Sendo assim, além de auditivamente, pudemos observar visualmente as produções orais dos alunos-participantes. Como afirmam Barone e Masip (2018), as tecnologias de análise acústica mais recentes possibilitam a representação gráfica do sinal sonoro, possibilitando a observação das ondas sonoras (harmônicos) e de sua amplitude (oscilograma).

De forma resumida, no pré-teste, pretendeu-se detectar possíveis problemas de pronúncia na LI, em especial os relativos à produção da paragoge, como estratégia de adaptação silábica, relacionados à falta de consciência fonológica no nível da sílaba em LI.

Com a etapa do pós-teste, produção final, verificamos se os eventuais problemas na articulação dos sons consonantais finais, pronunciados pelos participantes, foram efetivamente solucionados. Ou seja, nossa expectativa era detectar, analisar e avaliar os efeitos do ensino remoto na aprendizagem de padrões sonoros, em especial os que ocorrem na estrutura silábica da LI. O pós-teste foi comparado ao pré-teste para as devidas conclusões.

Assim, o objetivo das análises foi verificar se, de fato, houve algum benefício para o aprimoramento da consciência fonológica dos sujeitos da pesquisa, particularmente no que se refere à percepção e produção de consoantes finais em palavras da LI.

Em suma, nosso intuito maior, na etapa de implementação do questionário final, foi o de descobrir se o material didático trabalhado, se as aulas remotas às quais os alunos foram submetidos, se o contexto em que se deu nossa intervenção, isto é, de forma exclusivamente remota, redundaram em alternativa didático-pedagógica eficaz, atrativa e benéfica para o processo de aprendizagem da pronúncia em LI de estudantes cuja língua materna é o Português Brasileiro.

Temos ainda uma seção dedicada à análise dos resultados de forma estatística, para melhor compreender os efeitos do desenvolvimento da CF no ensino remoto emergencial no contexto da pesquisa ação realizada.

Com o confrontamento dos dados, tentamos trazer a confirmação ou a rejeição da hipótese pressuposta de que o ensino remoto, referente ao ensino-aprendizagem da pronúncia de padrões silábicos da Língua Inglesa, é de fato eficiente.

## 4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A condução da análise e interpretação dos dados, nesta seção, se deu de forma conjugada. Cada um dos participantes teve suas respostas analisadas por meio das informações recolhidas nos questionários e testes. Para manter a organização e clareza da análise, as respostas foram analisadas individualmente.

Ressaltamos que o objetivo principal foi observar a produção de palavras específicas, estrategicamente inseridas no final da sentença – para observar sua produção isolada – e, no interior da sentença, para observar a interferência dos segmentos que as seguem. Significa dizer que não analisamos todos os equívocos de pronúncia dos participantes, mas somente das palavras pré-estabelecidas, que estão em negrito em suas demonstrações.

### 4.1 RESPOSTAS E PRODUÇÕES ORAIS DOS PARTICIPANTES

#### 4.1.1 Participante 01

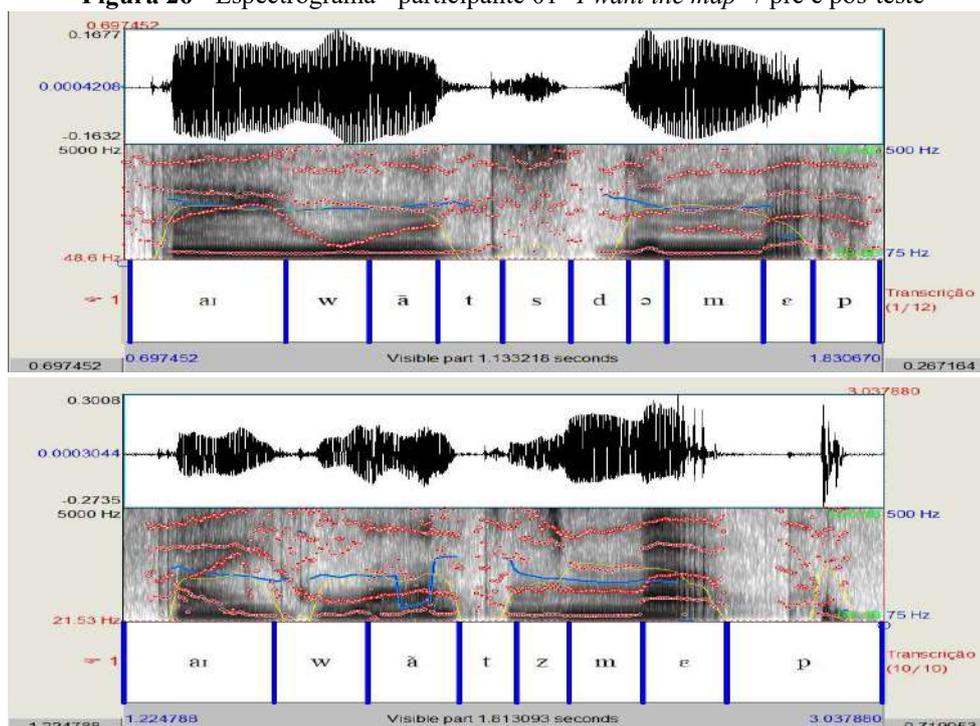
O(a) participante 01, no momento desta pesquisa, não demonstrou confiança na habilidade da fala (*speaking*) do inglês, ainda que tenha afirmado usá-lo e praticá-lo com determinada frequência. No entanto, os testes de pronúncia observados demonstram que, mesmo antes da implementação do projeto, sua pronúncia já apresentava traços característicos de um nível mais elevado de proficiência na língua-alvo do que aquele indicado por ele(a). O(a) aluno(a) afirma que é principalmente através da prática com músicas em inglês, isto é, ouvindo, cantando, lendo e traduzindo as letras, que estuda e desenvolve suas habilidades no idioma.

A seguir, os espectrogramas das produções orais recolhidas nos testes de pronúncia do(a) participante 01.

1. I want the **map**.

A palavra observada é “*map*”, que é encerrada por um segmento consonantal.

Figura 26 - Espectrograma - participante 01 “I want the map” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

O(a) falante produziu apropriadamente o segmento /p/ em posição de coda silábica, sem fazer uso do fenômeno da paragoge como estratégia de transferência da estrutura silábica de uma língua para a outra (FRAGOZO, 2017; SOUZA, 2010). Pode-se dizer, portanto, que ele apresentava algum grau de consciência fonológica, já desenvolvido antes do projeto (ALVES, 2012a). No entanto, em ambos os casos, a vogal pronunciada não condiz com a esperada /æ/. Ao invés disso, o(a) participante fez uso da vogal [ε] existente em português. Vale ressaltar que as características de ambas são muito parecidas, o que pode dificultar a percepção do aprendiz, e, conseqüentemente, também tornar mais árdua sua produção. Todavia, tal dificuldade não é um grande empecilho para a maioria das situações de fala, cujo contexto pode aclarar a intenção comunicativa do interlocutor.

## 2. I'm going to the *club*.

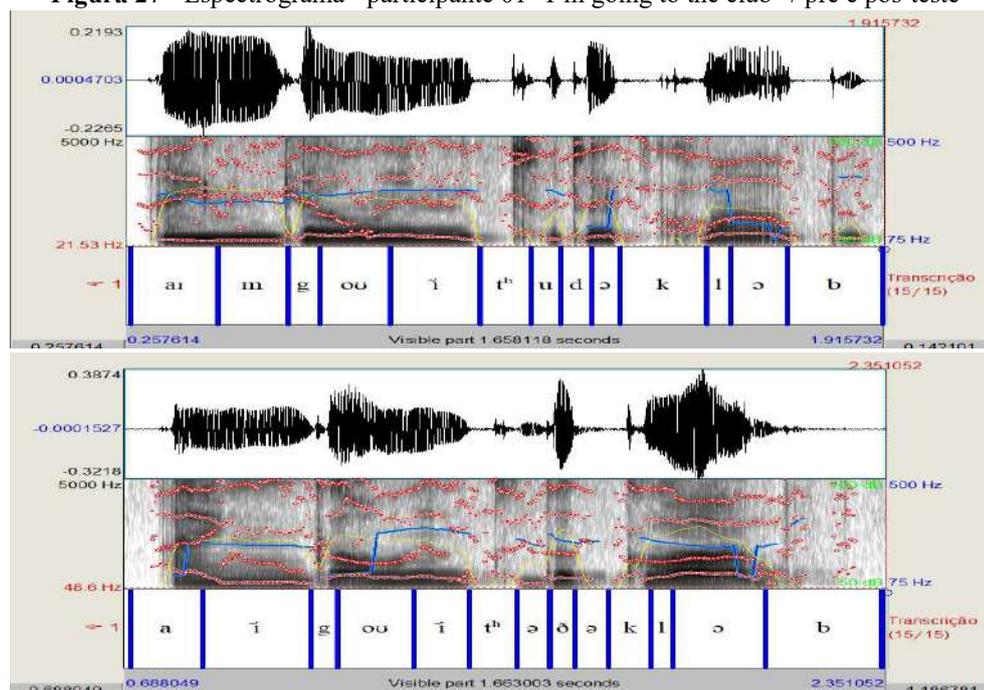
Em “*I'm going to the club*”, a produção analisada é a da palavra *club*, que é encerrada também por uma consoante oclusiva bilabial, só que desta vez, sonora. Estas consoantes não assumem a posição de coda silábica no PB, o que pode ser um desafio para os aprendizes iniciantes (CRISTÓFARO-SILVA, 2015; ALVES, 2012b).

A figura 26 apresenta as produções orais do(a) participante 01 para a segunda sentença

do teste aplicado. É possível observar que, em ambos os espectrogramas, *club* teve a consoante final devidamente realizada, sem a ocorrência da paragoge final. Mas, assim como na sentença anterior, a vogal produzida foi baseada nos padrões do português brasileiro, optando pelo som vocálico /ɔ/ ao invés de /ʌ/. Isto porque /ʌ/ não é um som vocálico no PB, e mesmo após a intervenção remota, (o)a participante não demonstrou ter desenvolvido tal grau de consciência fonêmica. *Club* foi pronunciado como [klɔb] ao invés de [klʌb].

As articulações dos sons /ɔ/ e /ʌ/ são próximas. Ambas são vogais frouxas e breves, de posição lingual média-baixa. Porém /ɔ/ é posterior e arredondado, já /ʌ/ é central e estendido. A troca destes fones é mais comum quando o correlato ortográfico é “o” (CRISTÓFARO-SILVA, 2015). No entanto, nas situações observadas, a confusão se dá a partir de “u”. Desta forma, julgamos que este fenômeno seja atípico, já que é mais natural que haja a produção da vogal /u/ para o correlato “u”.

**Figura 27** - Espectrograma - participante 01 “I’m going to the club” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

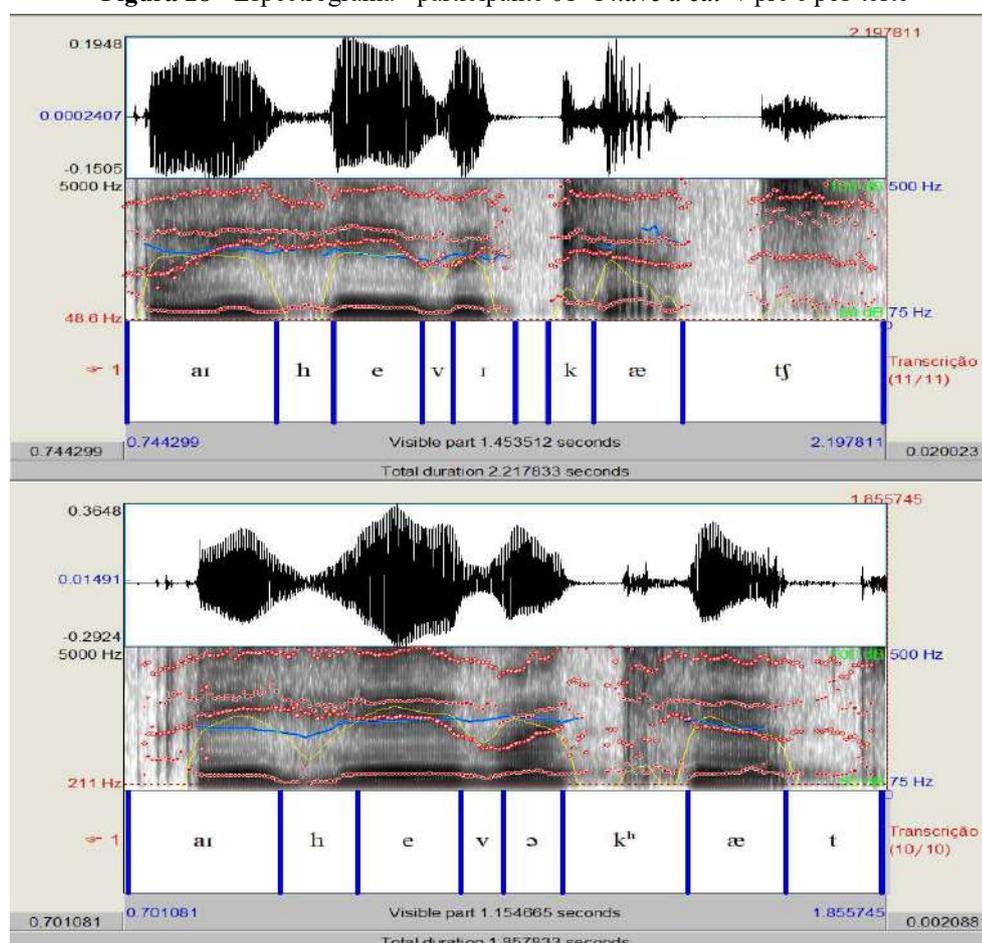
É possível que a substituição da vogal observada na pronúncia do(a) participante 01 na segunda sentença possa desencadear mal-entendidos em situações de comunicação, uma vez que /ɔ/ e /ʌ/ podem ser sons distintivos no inglês britânico, como cot [kɒt] e cut [kʌt], hot [hɒt] e hut [hʌt], por exemplo.

### 3. I have a *cat*.

A terceira sentença do teste de pronúncia investe na observação do vocábulo “*cat*”, posicionado no final da oração, para evitar a interferência de outros componentes no momento de sua oralização. *Cat* é encerrada por uma consoante oclusiva surda linguodental, que em português não pode assumir a função de coda da sílaba. Todavia, em inglês, esta é uma estrutura possível e comum.

A figura 28 a seguir representa a oralização de “*I have a cat*” no pré e pós-teste realizado pelo(a) participante 01:

Figura 28 - Espectrograma - participante 01 “*I have a cat*” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

No pré-teste, o(a) participante produz *cat* como [kætʃ] encerrando a palavra em [tʃ]. Possivelmente, devido à consciência fonológica insuficiente, este(a) participante não foi capaz de considerar /tʃ/ como inválido para o correlato “t”, em posição final na língua inglesa. De acordo com Cristófar-Silva (2015), o som /tʃ/ tem como correlatos ortográficos ch, tch, c, cz,

t, te, ti (choice [tʃɔɪs]; witch [wɪtʃ]; cello [ˈtʃɛl.oʊ]; czech [tʃɛk]; nature [ˈneɪ.tʃə]; righteous [ˈraɪ.tʃəs]; question [ˈkwɛs.tʃən]). “t” não é pronunciado como /t/ se estiver sozinho na posição de coda.

A substituição de /t/ por /tʃ/ é um fenômeno comum em algumas regiões brasileiras. Esse processo fonológico é chamado de palatização de oclusivas e ocorre quando os sons /t/ e /d/ são produzidos como /tʃ/ e /dʒ/ respectivamente. Em geral, no PB, ocorre precedendo /i/ (/tʃiə/, /dʒiə/). A troca destes sons não é um problema no português do Brasil. Entretanto, em inglês, são sons distintivos. A sequência de sons [kætʃ] equivale, na verdade, à palavra “catch”, cujo significado é completamente divergente de “cat” [kæt] (CRISTÓFARO-SILVA, idem),

O espectrograma que representa o pós-teste, isto é, aquele cuja coleta se deu após o projeto de intervenção, demonstra que o(a) voluntário(a) adquiriu certo grau de CF, de tal modo que oralizou *cat* como [k<sup>h</sup>æt], respeitando a estrutura da sílaba e os padrões fonêmicos da LI. Importante destacar ainda a produção aspirada de /k<sup>h</sup>/ em posição de ataque em início de palavra, fenômeno comum ao falar nativo do idioma.

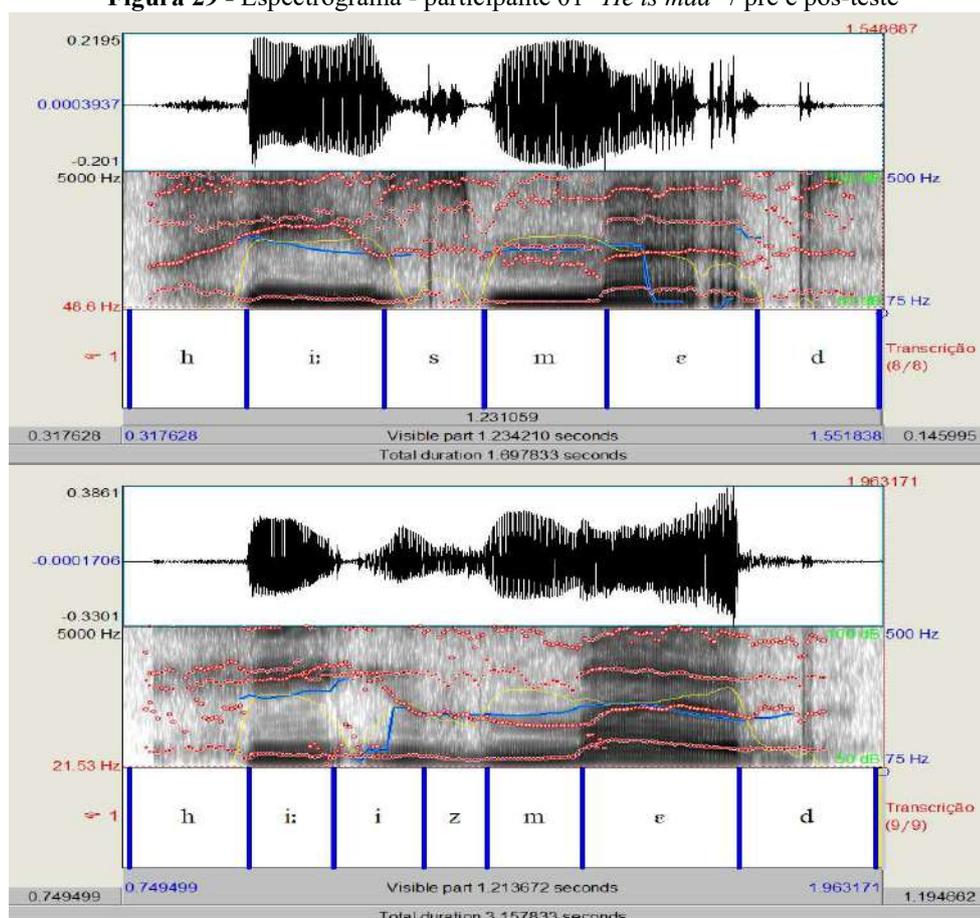
É preciso ainda mencionar que a vogal produzida /æ/ não faz parte do inventário do PB, mas é observada em ambas as produções. Este fato reforça a teoria de que a(o) participante em questão, já possuía previamente determinado grau de CF.

#### 4. He is *mad*.

Em “*he is mad*”, tem-se um vocábulo encerrado por uma consoante oclusiva sonora linguodental “d”, que também é um segmento que no português brasileiro não acontece em posição de coda. Porém, assim como sua consoante opositora “t”, em inglês, pode assumir esta configuração estrutural.

A figura 29 a seguir demonstra a performance deste(a) participante quanto à oralização da sentença 04.

Figura 29 - Espectrograma - participante 01 “He is mad” / pré e pós-teste



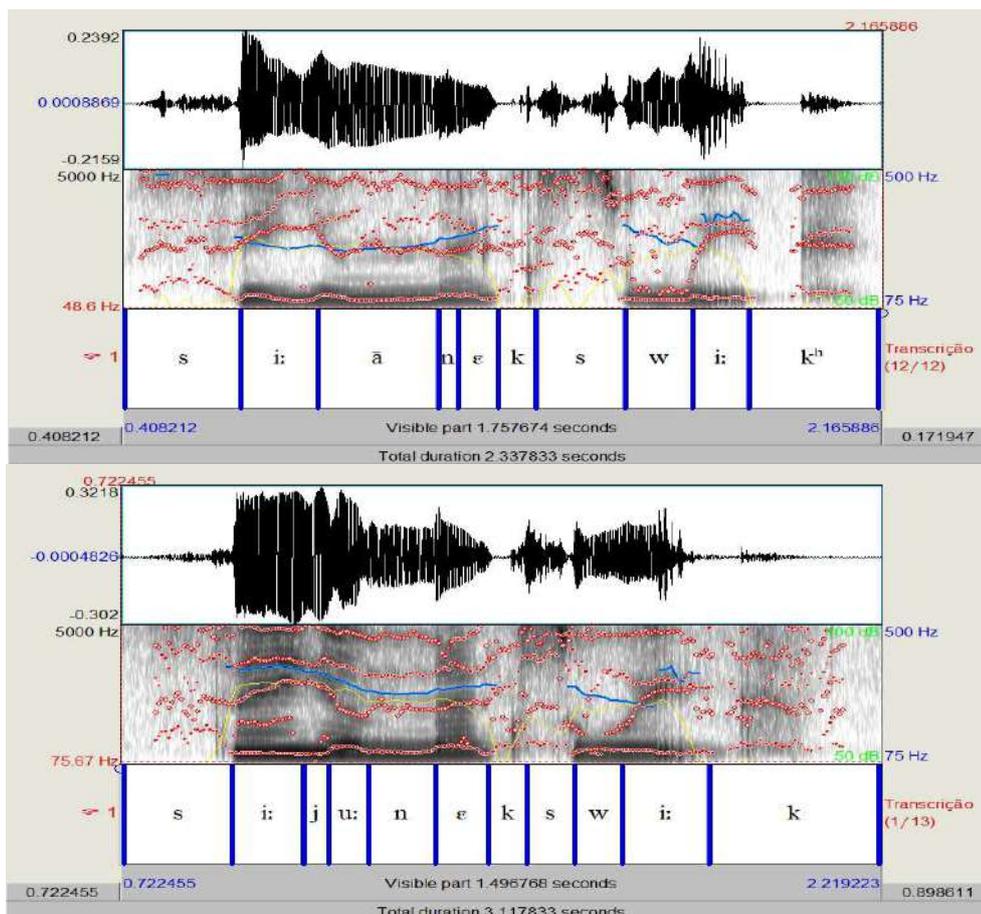
Fonte: própria.

Observamos que, em ambas as situações, a consoante final está de acordo com o esperado, ou seja, encerrado em /t/, sem a inserção de um segmento paragógico. E, diferentemente da sentença 03, não ocorreu a palatização da oclusiva linguodental em nenhum dos testes. Por outro lado, a vogal, em ambos os casos, foi pronunciada em desacordo com os padrões fonológicos. Se comparada à sentença anterior, é possível afirmar que a vogal /æ/ não tem sido utilizada conscientemente, já que o comportamento não se repetiu. Entretanto, através desta pesquisa, não é possível especular o porquê do fato da palatização ter sido produzida na sentença 03 e não ter sido produzida na sentença 04. O que se pode afirmar, contudo, é que o(a) participante conhece o som estrangeiro e o usa em determinados contextos.

##### 5. See you next *week*.

Na sentença 05, “*week*” é o foco da análise. Observemos a figura 30:

**Figura 30** - Espectrograma - participante 01 “*See you next week*” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

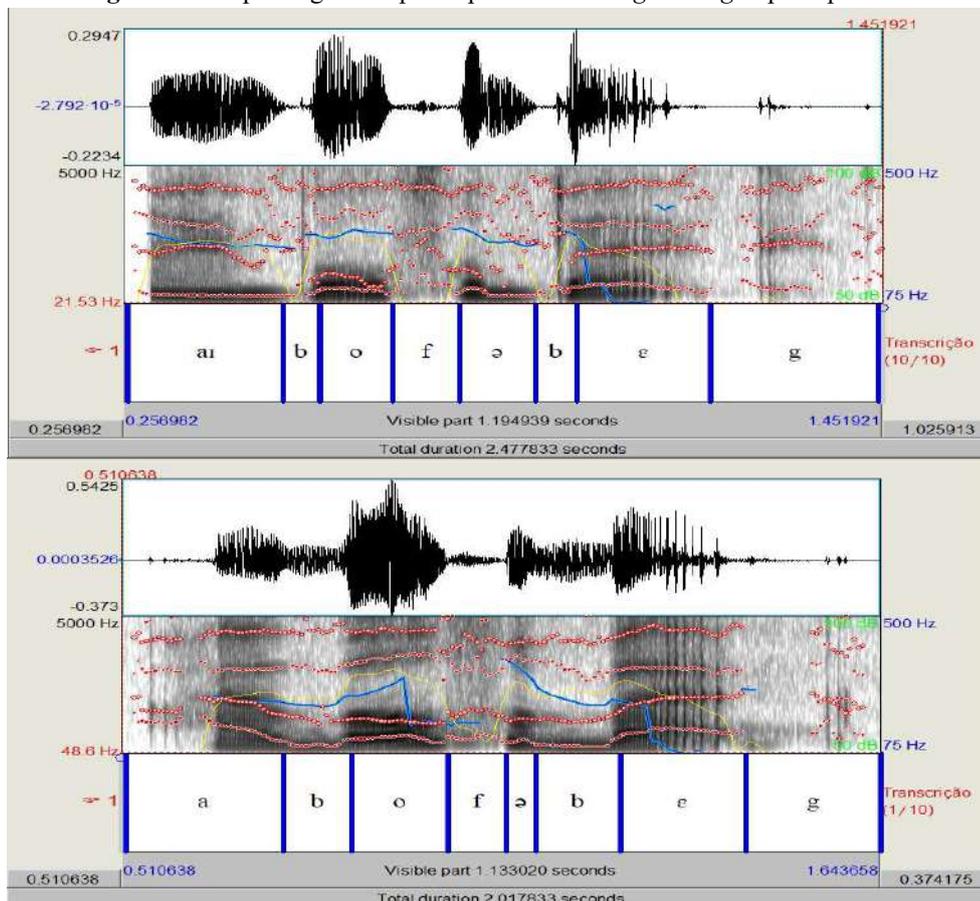
O(a) participante demonstrou conhecimento sobre os correlatos “ee” produzindo-o como uma vogal longa [i:]. Além disso, encerrou a palavra em [k] conforme nossa expectativa. Além disso, foi possível constatar a aspiração da oclusiva velar desvozeada em final de vocábulo. Neste contexto, tal fato não é comum em inglês, pois a aspiração de /p/, /t/ e /k/ normalmente depende de um vogal posterior, que, quando tônica, torna a aspiração ainda mais explícita. Por isso, a aspiração de um segmento isolado não é típica da língua inglesa (CRISTÓFARO-SILVA, 2015).

Assim como sugerem Yavas (2011) e Cristófar-Silva (op. cit), a consoante “w” em inglês possui características próprias que a posicionam na estrutura da sílaba. Mesmo que seja articulada de forma semelhante à da vogal /u/, a consoante /w/ não pode assumir a posição de núcleo, pois não é vogal. Nos espectrogramas observados, esta concepção faz-se visível.

6. I bought a *bag*.

Em “*I bought a bag*”, observamos a produção de “*bag*” nos espectrogramas:

**Figura 31** - Espectrograma - participante 01 “*I bought a bag*” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

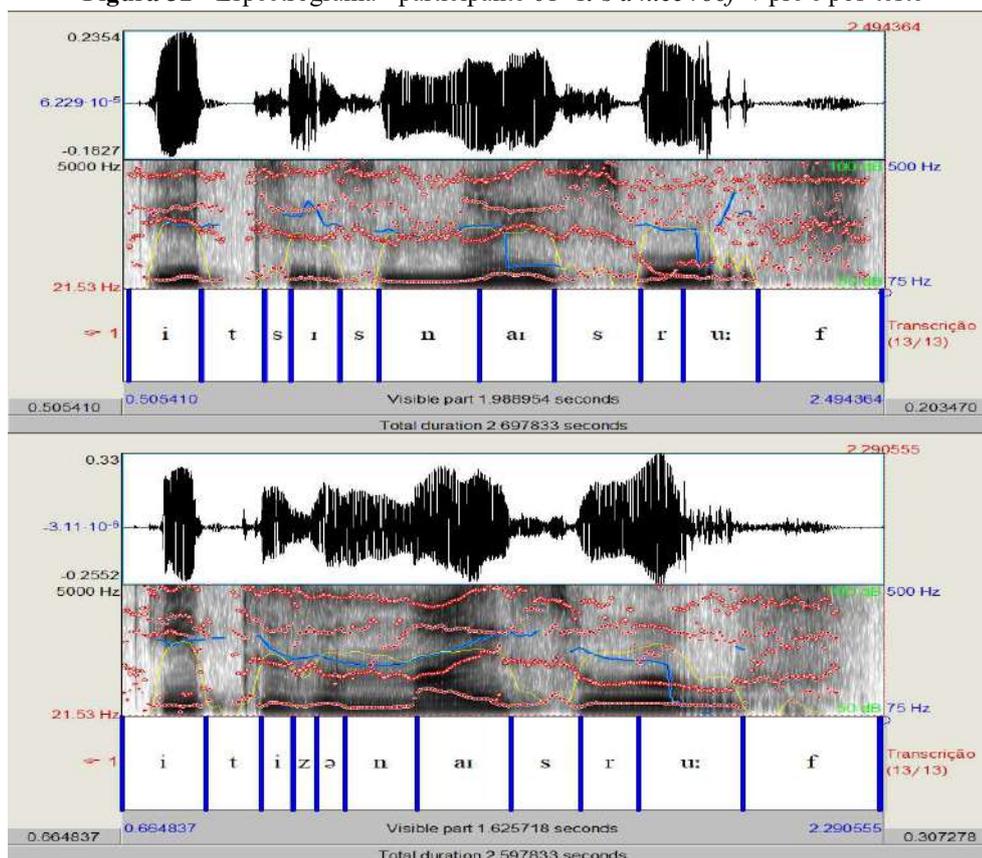
O resultado foi o mesmo no pré e no pós-teste. Novamente, a vogal foi mal produzida, antes e após a intervenção realizada. Levando-se em consideração que /æ/ e /ɛ/ são sons distintivos em inglês, como em *man* [mæn] e *men* [mɛn], tal desvio de pronúncia pode causar falhas na comunicação. A produção [bɛg] corresponde ao verbo *beg* (implorar), não sendo assim articulado como o substantivo esperado [bæg] *bag* (sacola). Entretanto, vale sempre ressaltar que o contexto pode favorecer a compreensão, na maioria das situações.

Em relação às consoantes da palavra alvo “b” e “g”, ambas foram pronunciadas de acordo com os padrões fonológicos da LI. No caso da consoante final “g”, que não é possível no PB nesta posição, não ocorreu o acréscimo de um segmento epentético.

7. It's a nice **roof**.

Nos espectrogramas a seguir, podemos observar a produção do vocábulo “*roof*” pelo(a) participante 01, indo de encontro aos padrões fonológicos da LI.

Figura 32 - Espectrograma - participante 01 “*It's a nice roof*” / pré e pós-teste



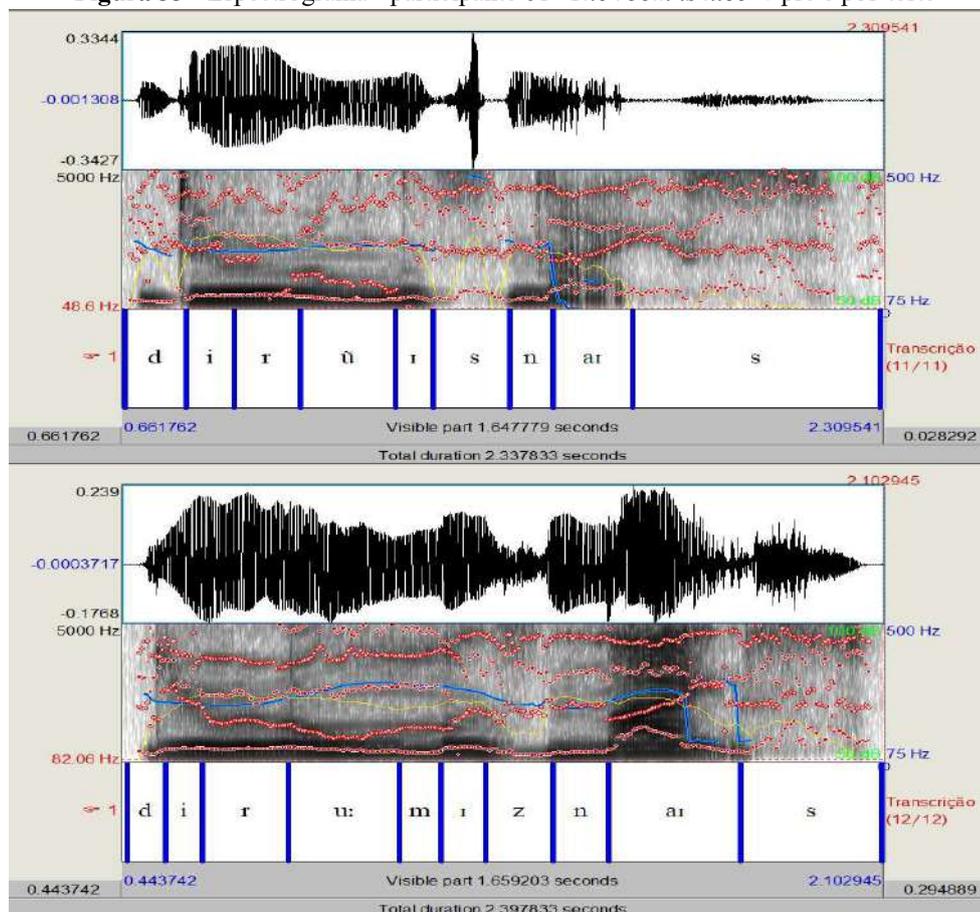
Fonte: própria.

Na sentença 07, observamos a ocorrência de “f” em coda silábica, estrutura possível em inglês. No PB, aparece somente no ataque da sílaba, o que pode induzir o aprendiz a inserir um segmento paragógico como tática de adaptação da estrutura da sílaba, procurando adequar-se aos moldes de sua língua primeira. Contudo, percebemos que o(a) voluntário(a) não recorreu a esta estratégia. A produção de “*roof*” como [ru:f] é, de fato, o esperado.

8. The **room** is nice.

Em “*the room is nice*”, a palavra observada está inserida no interior da sentença, pois, desta forma, podemos analisar se os segmentos paralelos, ou seja, aqueles de outros vocábulos, influenciam na pronúncia final. Observemos os espectrogramas a seguir:

Figura 33 - Espectrograma - participante 01 “The room is nice” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

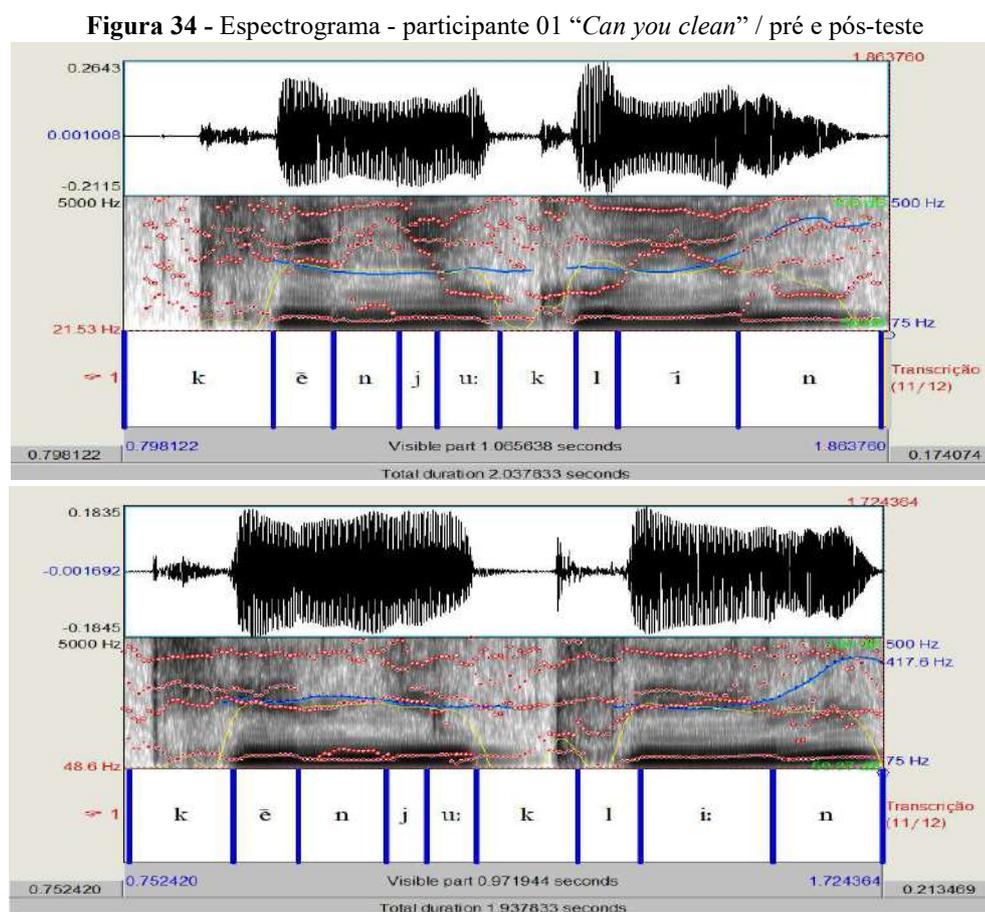
A palavra “room” é encerrada por uma consoante oclusiva nasal, que, no PB, quando em posição pós-vocálica, tende a nasalizar a vogal precedente. Este fenômeno é claramente percebido no espectrograma que representa o pré-teste da sentença 08 do(a) participante 01. No entanto, esta ocorrência não faz parte do padrão da língua inglesa. Salvo exceções de algumas variedades do inglês, “a vogal é tipicamente oral quando seguida de consoante nasal” (CRISTÓFARO-SILVA, 2015, p. 179). Além disso, em inglês, o correlato “m” em posição final deve ser produzido da mesma forma que o seria, se estivesse abrindo uma sílaba, ou seja, o lábio inferior de encontro ao lábio superior, já que é tipicamente um som bilabial vozeado.

No pós-teste, percebemos a produção do /m/ final. Contudo, julgamos como possível que esta realização tenha sido resultado de uma conexão de sons, e não simplesmente de uma articulação correta de tal som. Em outras palavras, esta realização poderia ser decorrente do que se chama em inglês de *linking sound* (fusão na articulação de duas palavras, tornando a comunicação mais rápida e fluida). Assim, o fenômeno do *linking sound* talvez tenha motivado

a junção entre a consoante final /m/ e vogal posterior /ɪ/, resultando em [ru:m̩ɪz]. O pós-teste também demonstra a vogal /u:/ oralizada, acordando com o padrão fonológico da LI.

### 9. Can you *clean*?

Na sentença 09, a palavra alvo é “*clean*”, também encerrada por uma consoante nasal. Observemos a produção do(a) voluntário(a) 01 na figura 34 a seguir:



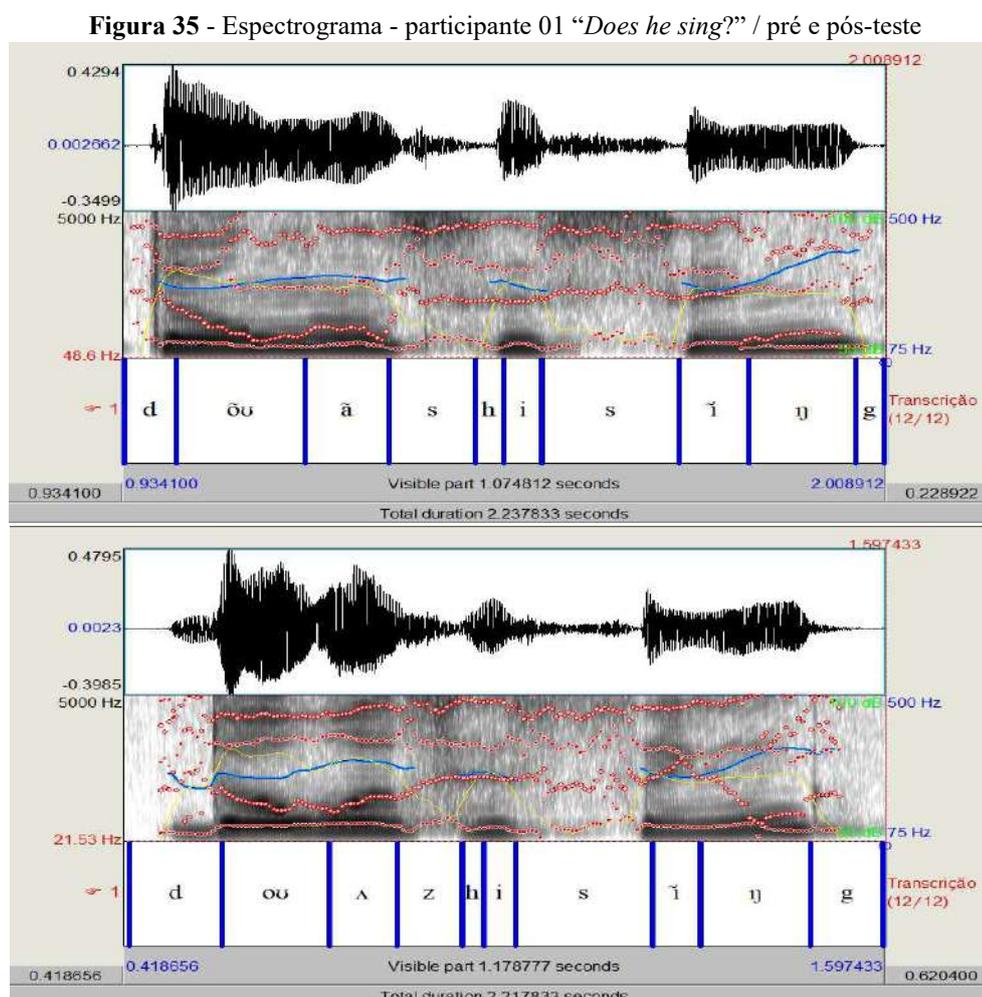
Fonte: própria.

Tanto no pré-teste quanto no pós-teste, as produções encerram-se em /n/, como ditam os padrões fonológicos da LI. Porém, quanto ao núcleo vocálico, observa-se a nasalização de /i:/ em decorrência de /n/ na coda, no pré-teste. Esta ocorrência é típica no português brasileiro, mas não no inglês. Já o pós-teste demonstra certa evolução por parte do(a) participante, pois, mesmo diante de uma nasal, este(a) produziu a vogal de forma oral. Avaliamos que isto pode ser um indicativo de desenvolvimento da CF após o programa de intervenção aplicado.

10. Does he *sing*?

Nesta sentença, o vocábulo em observação é “*sing*” que é composto pelo som /ŋ/, neste caso, referente aos correlatos “ng”. Ou seja, a sequência de letras “ng” em posição final equivale a um só som. Além disso, é uma sequência inexistente no PB. Por isso, “falantes brasileiros de inglês tendem a inserir um som /g/ nessa posição” (CRISTÓFARO-SILVA, 2015, p. 191).

Observemos a figura 35:



Fonte: própria.

O(a) falante, em ambos os testes, produziu a nasal velar [ŋ]. Contudo, também produziu em sequência o som [g], que não deveria ocorrer no contexto previsto. Ou seja, na sequência “ng” em final de palavra. Desta forma, constatamos que, mesmo após o período de instruções e treinamentos propostos pela pesquisa, o(a) participante não demonstrou CF suficiente para articular a palavra conforme o modelo silábico do inglês.

O padrão fonológico da LI justifica que existem três sons nasais, a saber: se vier antes

de /p/ ou /b/ trata-se da nasal /m/; se for antes de /t/ ou de /d/, a nasal será /n/; e se for antes de /k/ ou /g/ esta será /ŋ/. No entanto, neste caso, trata-se da sequência “ng” em final de palavra, numa mesma sílaba, sendo que “g” é silencioso, e a nasal é /ŋ/. Esta perspectiva é comumente observada em vocábulos encerrados pelo gerúndio “ing”, cuja representação sonora é /ɪŋ/ (CRISTÓFARO-SILVA, *idem*).

Este som nasal velar é considerado por alguns pesquisadores como o som mais difícil da língua inglesa para falantes brasileiros, sobretudo quando em posição intervocálica, como a possibilidade em *singer* ['sɪŋ.ə], ou em gerúndios do tipo *singing* ['sɪŋ.ɪŋ], *hanging* [hæŋ.ɪŋ], etc. (*idem*).

De modo complementar, cabe ressaltar que mesmo tratando-se de uma regra fonológica bem estruturada e específica, o falante não enfrentará grandes problemas de comunicação ao inserir o som /g/ após /ŋ/ nas situações indevidas.

Embora o(a) voluntário(a) 01 tenha demonstrado pronúncia satisfatória na maioria dos testes, este(a) responde no questionário 02 (apêndice E), feito após as aulas do projeto, que não acredita no potencial das aulas remotas, argumentando que *o celular tira toda a atenção do aluno* [sic]. Complementa ainda que aprendeu pouco com o projeto aplicado. Porém, quando perguntado sobre o que poderia ter sido feito de modo diferente na intervenção, para que houvesse alcançado melhores resultados, responde que *estava perfeito* na opinião dele(a). Este(a) participante reconhece ainda que, pelo fato de gostar muito de músicas em inglês, não teve muita dificuldade com os sons. Tal declaração nos permite inferir que o(a) participante já praticava a pronúncia de forma inconsciente.

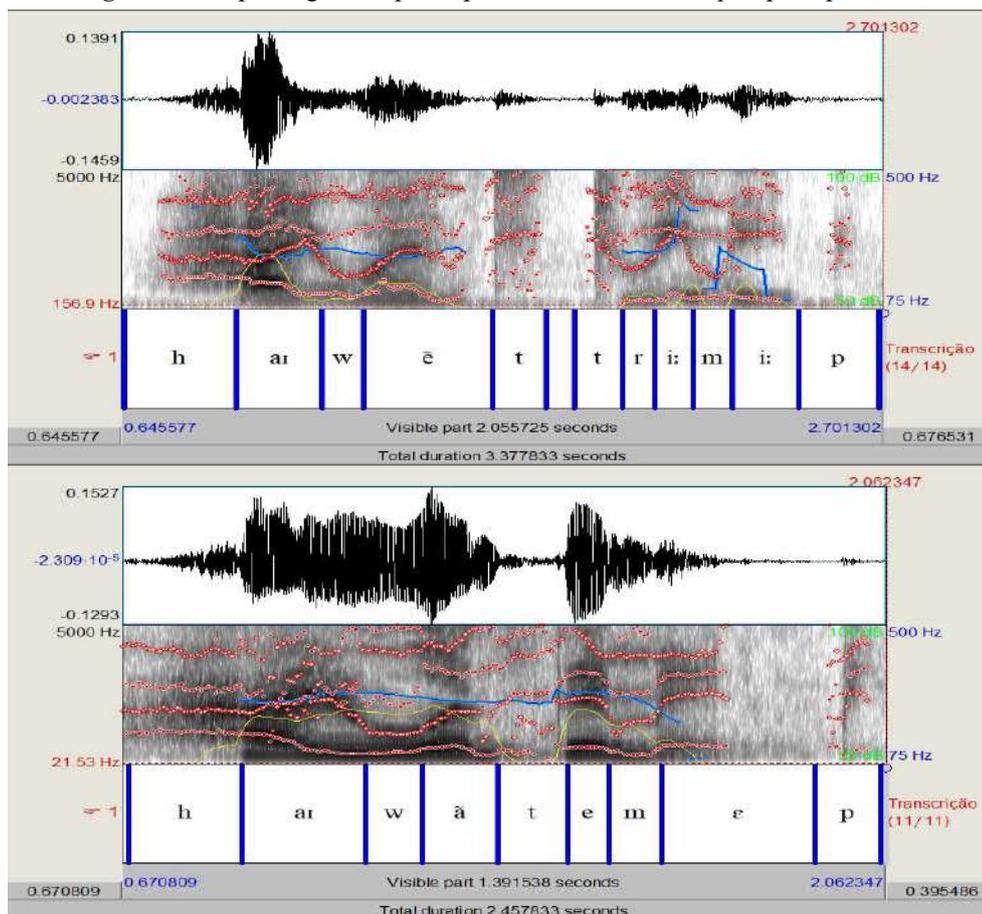
#### 4.1.2 Participante 02

O(a) próximo(a) participante, em resposta ao questionário 01, disponível no apêndice A, demonstrou ter um nível de inglês iniciante, ao relatar que pratica a língua com pouca frequência. Dentre as opções de práticas apresentadas a ele(a) no questionário (tais como: frequência que ouve, canta, traduz músicas; frequência que assiste a filmes, seriados de televisão em inglês etc.), reconhece que ouve corriqueiramente músicas em inglês. Acrescenta, todavia, que o faz sem preocupar-se com o significado das letras e sem utilizá-las como estratégia de estudos. Concomitante a este raciocínio, esclarece ainda que prefere atividades de da escuta; não mostrando interesse por exercícios isolados de gramática, leitura, escrita, fala ou pronúncia. Estas considerações podem justificar os resultados das produções orais analisadas a seguir.

1. I want the *map*.

Na frase 01, o(a) participante 02 demonstra certo grau de evolução a respeito da pronúncia da vogal, porém ainda não o faz de forma adequada. Observemos a seguir:

Figura 36 - Espectrograma - participante 02 “I want the map” / pré e pós-teste



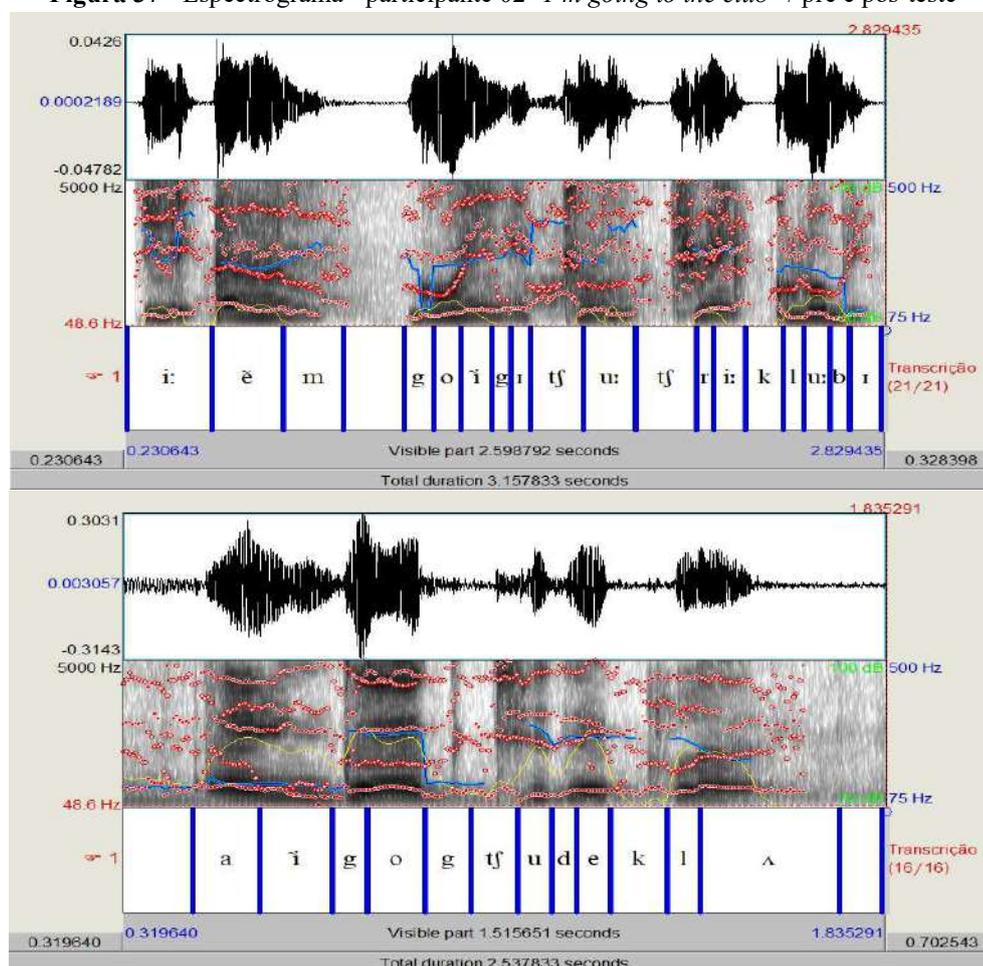
Fonte: própria.

É possível constatar que o som /p/ final foi produzido de acordo com o esperado, sem o acréscimo de um elemento vocálico para resgatar o molde da sílaba do português brasileiro. Porém, no pré-teste, produz “a” como [i:], cuja realização é aversa ao padrão fonológico da LI. No pós-teste, observamos [ɛ] para “a”, que é uma vogal semelhante a /æ/, mas, ainda assim, inadequada à situação observada. Desta forma, pode-se dizer que houve evolução do conhecimento fonológico por parte do(a) voluntário(a) 02, ainda que esta tenha sido aparentemente uma evolução insuficiente.

## 2. I'm going to the *club*.

Em “*I’m going to the club*”, “*club*” deve ser encerrado em /b/, sendo esta uma estrutura silábica permitida no inglês. No entanto, como já mencionado anteriormente, sílabas fechadas, ou seja, encerradas por consoantes, são mais restritas no português que no inglês. As estruturas silábicas mais marcadas, isto é, aquelas que são mais incomuns ao aprendiz, podem induzi-lo a transferir estruturas de sua língua nativa, ou de outra já aprendida, para a LA (AQUINO, 2009). O que foi dito aqui é observado no pré-teste apresentado na figura 37.

**Figura 37** - Espectrograma - participante 02 “*I’m going to the club*” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

Como estratégia de uso de uma estrutura advinda de sua língua materna, e, por isso, já conhecida pelo(a) participante, nota-se a inserção de um segmento paragógico no pré-teste, após a oclusiva bilabial /b/. Ao pronunciar “*club*” como [ˈklu:bi], ao invés de [kɫab], a palavra monossilábica torna-se dissílaba. Além disso, a inserção de um elemento paragógico pode alterar o sentido pretendido (SOUZA, 2010; FRAGOZO, 2017; MOURA, 2020).

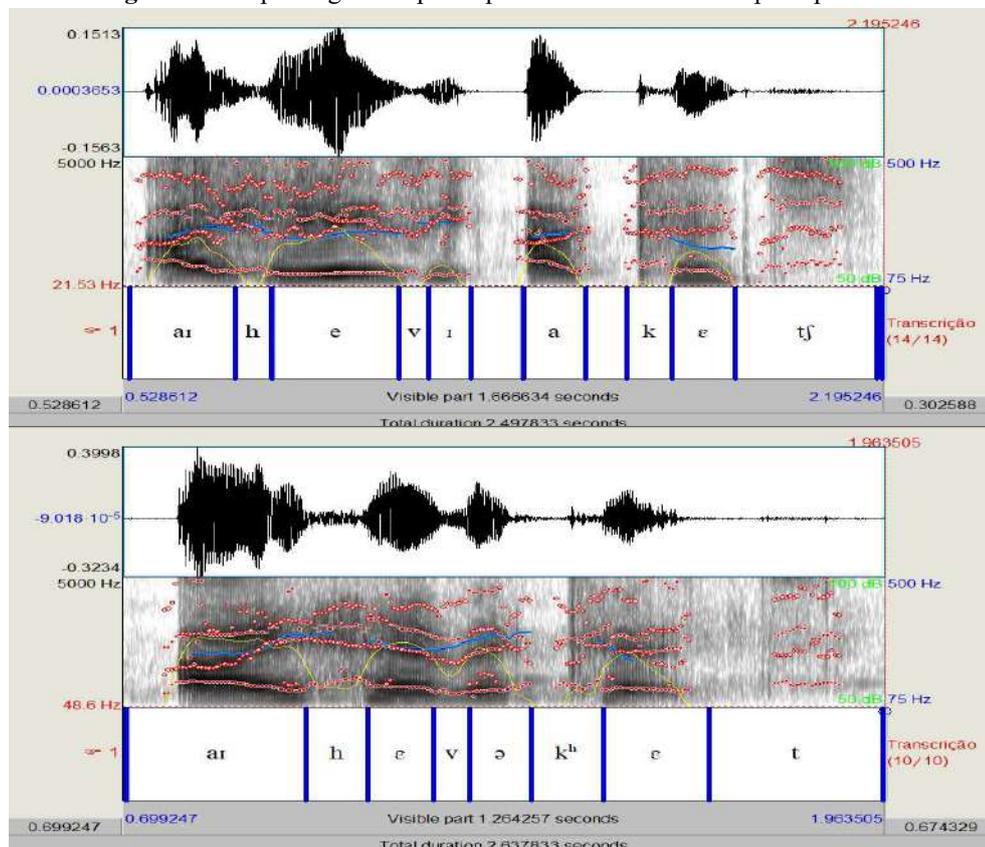
No pós-teste, observamos que o segmento paragógico não foi produzido. Além disso, também não foi produzida a consoante final. O fenômeno de apagamento é percebido no falar nativo do inglês corriqueiramente. Por tratar-se de um som muito breve em posição final, alguns fones podem não ser percebidos na fala. Entende-se que, de modo geral, o “encurtamento” de palavras na fala cotidiana não atrapalha a comunicação, nem impede o entendimento.

Outro ponto que merece destaque é a produção da vogal. No primeiro caso, uma vogal longa /u:/, que, na fala do(a) participante, estava na primeira sílaba. No segundo teste, a vogal breve /ʌ/. Podemos constatar aqui indícios de desenvolvimento da consciência fonêmica.

### 3. I have a *cat*.

Em “*I have a cat*” o(a) participante não articula uma vogal paragógica em nenhuma das situações. Entretanto, ele(ela) pronuncia um segmento palatizado, que, em inglês, com já afirmado antes, trata-se de um som distintivo. Observe as realizações na figura 38 a seguir.

**Figura 38** - Espectrograma - participante 02 “*I have a cat*” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

A substituição de /t/ por /tʃ/ em inglês altera o sentido das palavras. Por isso, a produção

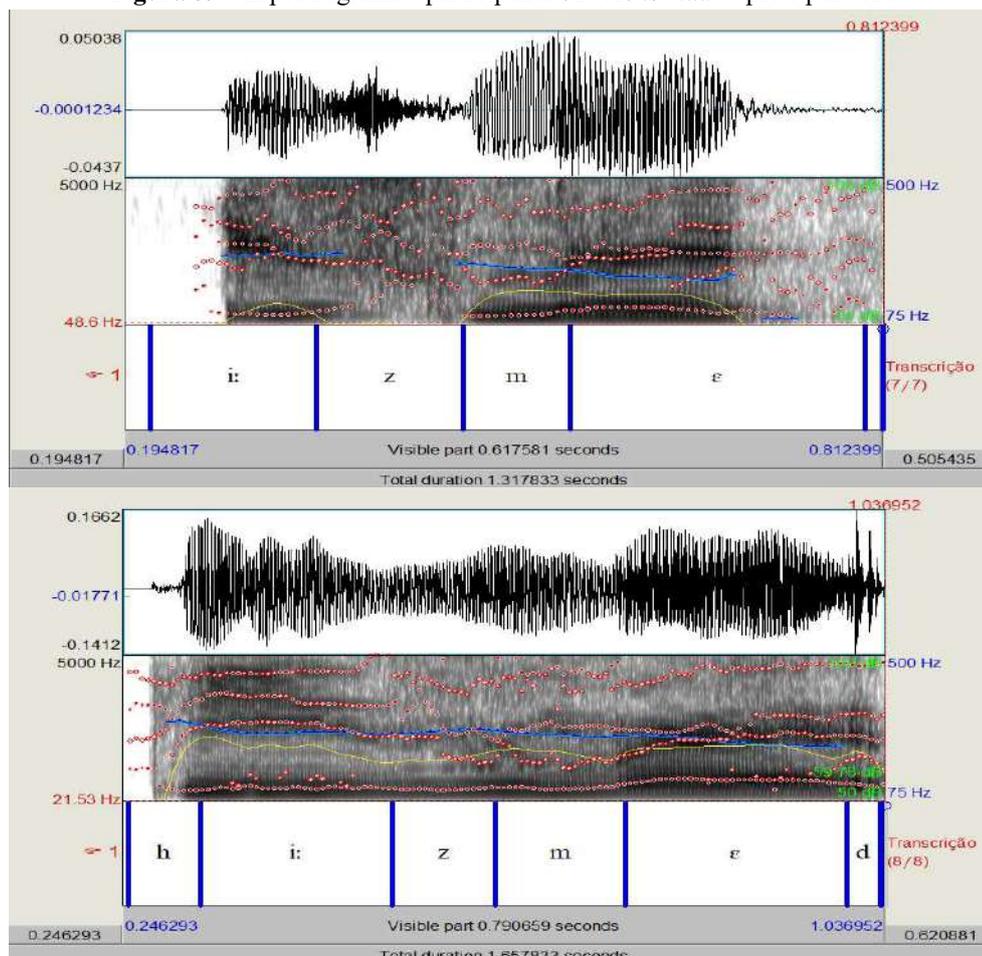
inicial é considerada inadequada, já que é mais semelhante ao vocábulo “*catch*” (o verbo “pegar”, “contrair”, “capturar”) do que “*cat*” (substantivo “gato”).

Além da consoante final, o uso da vogal / $\epsilon$ / também não se adequa ao contexto fonológico. Em ambos os testes, o(a) falante produz o núcleo silábico de forma diferente do padrão / $\text{æ}$ /.

#### 4. He is *mad*.

Na quarta sentença do teste, o(a) participante demonstra certo grau de CF no nível silábico, pois respeita a estrutura admitida em LI. Os espectrogramas a seguir mostram as produções do pré-teste e do pós-teste de “*He is mad*”.

Figura 39 - Espectrograma - participante 02 “*He is mad*” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

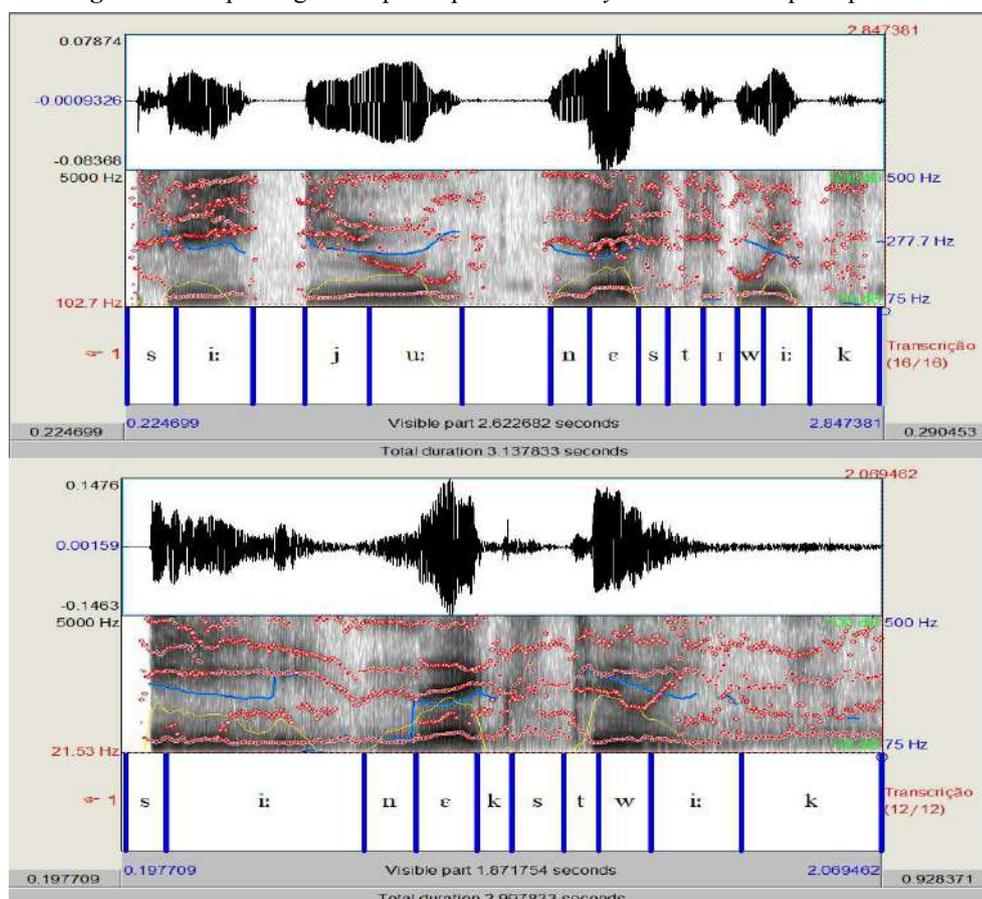
No pré-teste é possível verificar que o(a) falante não pronunciou o “d” final. Para Cristófar-Silva (2015), vocábulos encerrados em consoantes oclusivas (bilabiais /p/ e /b,

alveolares /t/ e /d/, velares /k/ e /g/), as quais não ocorrem em coda silábica final no PB, podem ser um fator gerador de processos de apagamento ou ressilabificação. No falar nativo, na maioria das vezes, as oclusivas em posição final são brevemente produzidas. Com isso, não raro, são percebidas com dificuldade pelos falantes brasileiros, aprendizes de inglês. Por outro lado, no pós-teste, o /d/ final é audível, respeitando a regularidade da estrutura da sílaba inglesa. Faz-se necessário pontuar a produção da vogal, que, em ambos os casos, trata-se de [ɛ] ao invés de [æ].

##### 5. See you next *week*.

Na produção de “*See you next week*” não é possível observar grandes problemas na produção da palavra alvo “*week*”. A figura 39 apresenta que os padrões fonológicos da sílaba da LI foram respeitados. Observe:

**Figura 40** - Espectrograma - participante 02 “*See you next week*” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

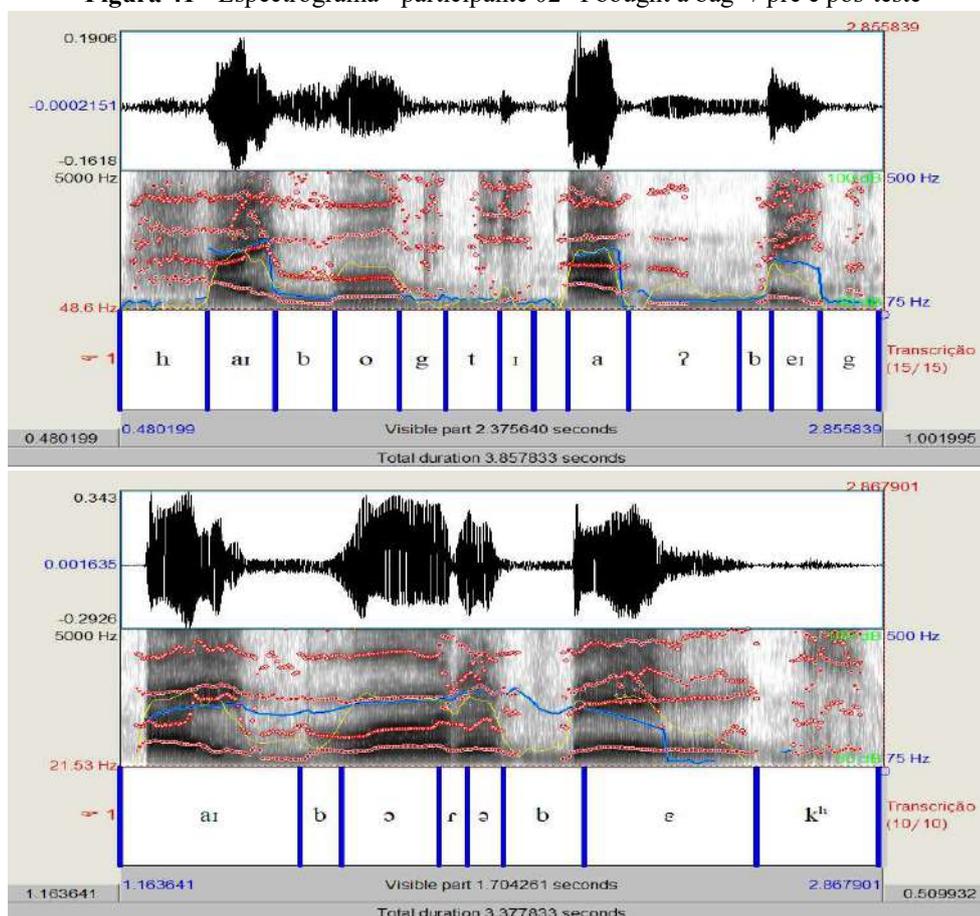
A produção de “*week*” como [wi:k] é adequada, pois, para os correlatos “ee”, tem-se

comumente a vogal longa /i:/. E na posição de coda, o(a) aprendiz encerra a pronúncia em uma oclusiva [k], sem a inserção de um som paragógico.

## 6. I bought a *bag*.

Na sentença 06, a palavra alvo “*bag*” é também um exemplo que se encerra em uma oclusiva. Este som em posição final é recorrente na LI. Os espectrogramas da figura 40 apresentam a produção do(a) participante 02 da oração “I bought a bag”. Em ambos os casos, a estrutura da sílaba foi respeitada. Observe:

**Figura 41 - Espectrograma - participante 02 “I bought a bag” / pré e pós-teste**



Fonte: própria.

Como esperado, a estrutura CVC foi respeitada no pré e no pós-teste. No entanto, a problemática destas produções não está na estrutura da sílaba, mas na escolha dos fones. Na primeira situação, o núcleo foi pronunciado como um ditongo [eɪ], numa situação em que não haveria justificativas para tal ocorrência. No pós-teste, ou seja, após a intervenção proporcionada em uma das etapas desta pesquisa, observamos que vogal do núcleo produzida

foi [ɛ], que também não é a adequada para o contexto. Por ser uma vogal semelhante à /æ/, inexistente no PB, os falantes recorrem ao inventário fonêmico de sua língua primeira, resgatando um som semelhante.

Além disso, a consoante final produzida no pós-teste não condiz com o esperado. Entretanto, é possível justificar a produção de [k] ao invés de [g], ao reconhecer estes sons como opostos, pois o que os diferencia é somente o vozeamento, isto é, enquanto /g/ é vozeado (sonoro), /k/ é um som desvozeado (surdo). Significa dizer que são sons muito próximos, e que, no momento da fala, o(a) participante articulou [g], mas o fez sem a vibração das cordas vocais, resultando em [k].

#### 7. It's a nice **roof**.

A palavra “*roof*”, alvo de observação da sentença 07, é encerrada por “f”, o que não é possível no PB. Porém, em língua inglesa, é permitido que esta consoante trave a sílaba, sem ser considerado um problema estrutural. Isto porque sons fricativos labiodentais, como /f/ e /v/, podem ocupar a posição de coda final na língua. Esqueletos silábicos compostos por consoantes em posições não comuns no PB são motivo de pronúncias inadequadas por parte dos aprendizes, pois pode estimulá-los a introduzir um som vocálico após a fricativa sem necessidade, já que são estruturas mais marcadas (incomuns em sua língua primeira).

Nos espectrogramas da figura 41, que apresentam a pronúncia de “*It's a nice roof*” do(a) participante 02, é possível relatar que a estrutura da sílaba foi respeitada em ambas as situações dos testes. Porém, no que concerne aos fonemas pronunciados, houve um equívoco quanto à consoante na posição de ataque da sílaba, isto é, no começo.

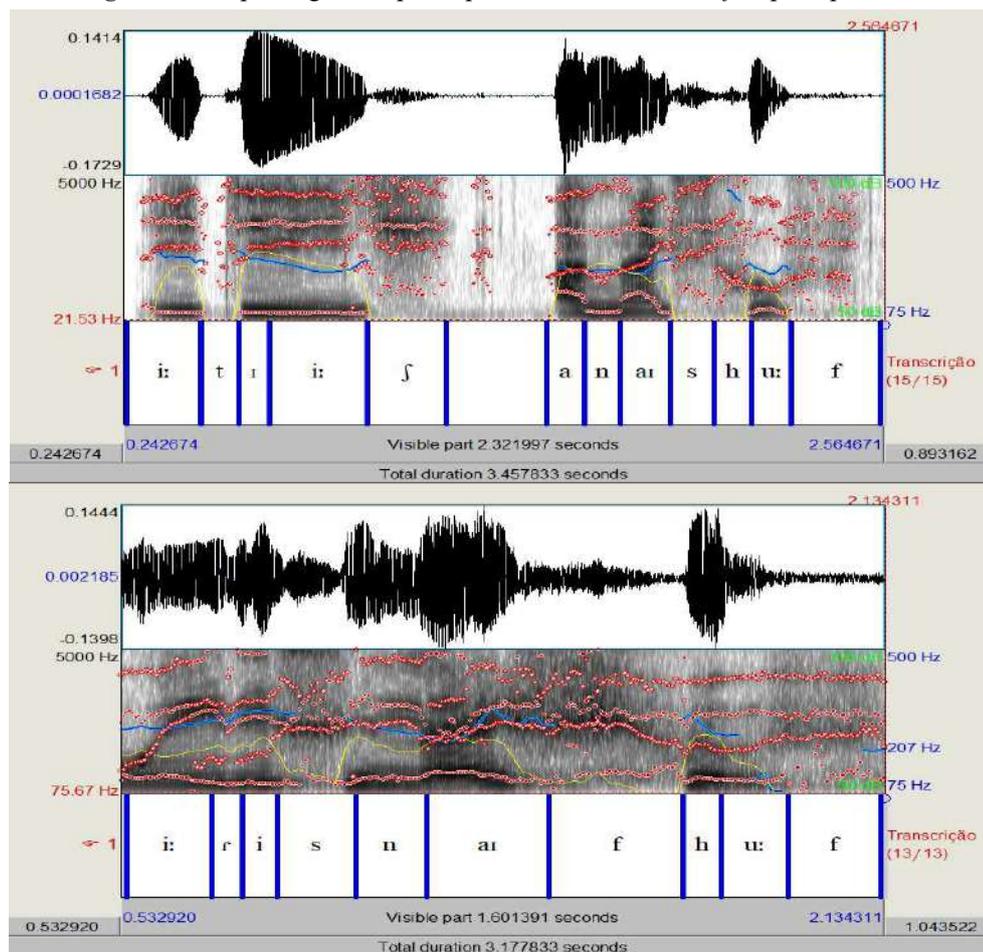
O correlato “r” possui apenas um som em inglês, que é [r]. Este som é semelhante ao “r” do dialeto “caipira brasileiro” em que “se puxa o r”, representado foneticamente por Massip (2014) pelo alofone [r̃]. Em inglês, [r] pode acontecer no começo, no meio e no final da palavra. Já em no PB, nos dialetos em que ocorre, [r̃] nunca aparece no começo. (CRISTÓFARO-SILVA, 2015).

Por outro lado, para os falantes brasileiros que não possuem consciência fonológica suficiente do inglês, o correlato “r” pode ser erroneamente produzido, pelos aprendizes, como [h] nas situações de fala desta LA. Isto porquê o som /h/ da LI é semelhante ao som do “r” em “rato”, “rua”, “ri” etc do PB. No entanto, há diferenças articulatórias entre os sons. No PB, /R/ é produzido como uma vibrante velar, enquanto que, no inglês, /h/ é uma fricativa glotal. Essa diferença é praticamente imperceptível auditivamente.

Ainda, em inglês /h/, ocorre apenas nos correlatos “h”, “wh” e “j”, como em *house* [haʊs], *who* [hu:] e *marijuana* [mæ.r.ə.'hwa:.nə], por exemplo. Assim, /h/ e /r/ são sons muito diferentes, sendo o primeiro é um fricativo glotal desvozeado, e o segundo uma aproximante alveolar vozeada.

Vejamos a produção do(a) participante 02 para a sentença 07:

**Figura 42** - Espectrograma - participante 02 “*It’s a nice roof*” / pré e pós-teste

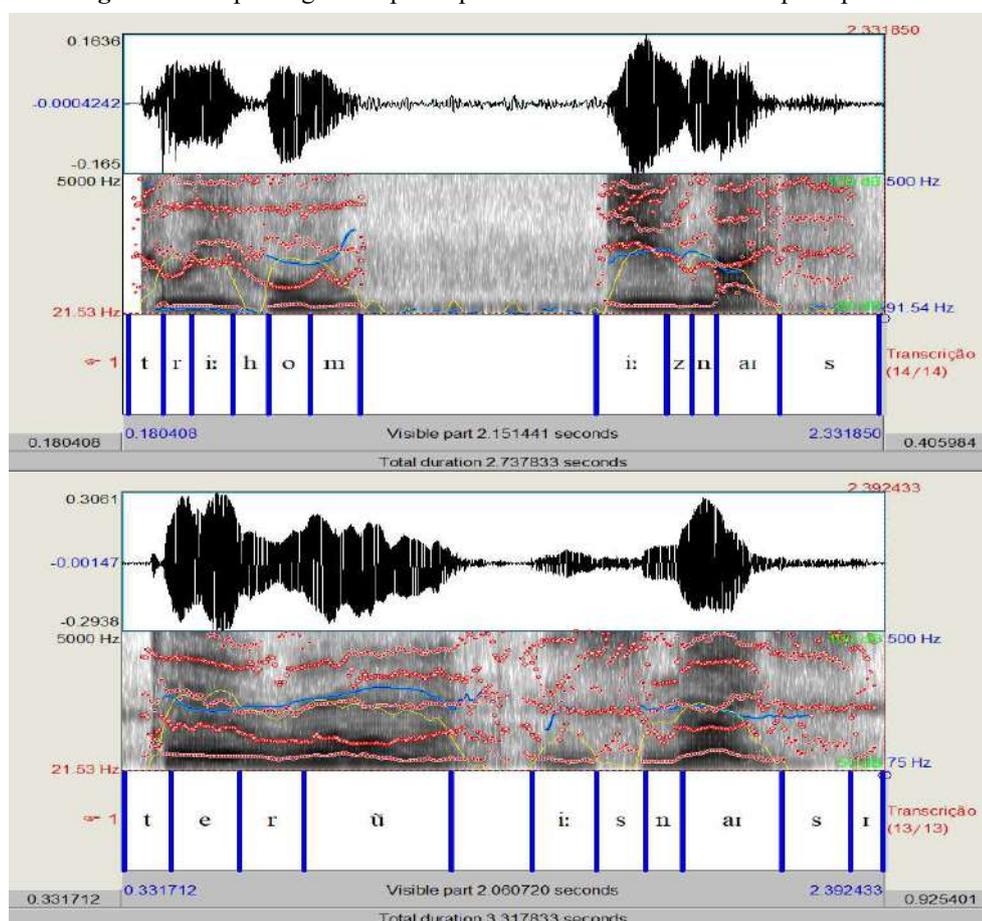


Fonte: própria.

O(a) aprendiz demonstrou dificuldades fonêmicas ao pronunciar o correlato “r” como [h]. Mesmo após as instruções e práticas do projeto de intervenção, o erro persistiu. Portanto, é preciso esclarecer que /r/ e /h/ são sons distintos no inglês, ou seja, a troca de um pelo outro pode alterar o significado pretendido, isto é percebido na comparação dos vocábulos *hat* [hæt] e *rat* [ræt], por exemplo.

8. The *room* is nice.

Figura 43 - Espectrograma - participante 02 “The room is nice” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

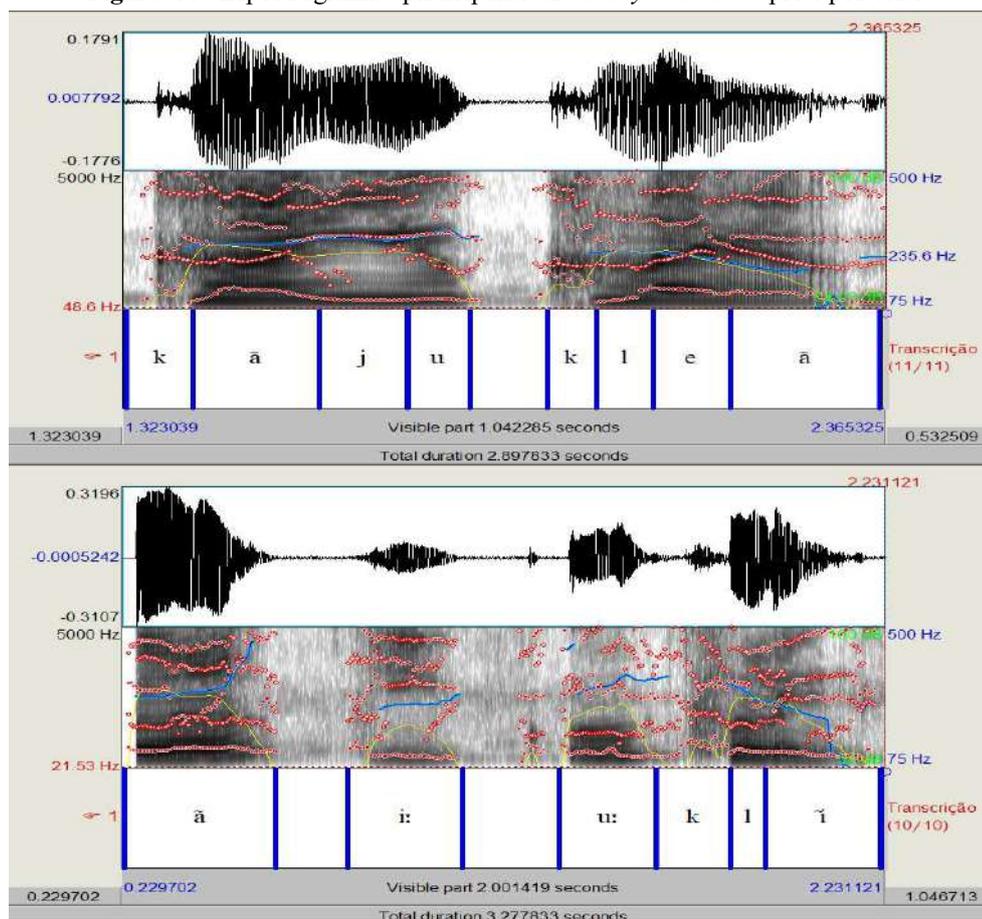
Na produção do pré-teste, verificamos a mesma situação da sentença 07, em que o(a) voluntário(a) pronuncia “r” com o som /h/ ao invés de /r/. Todavia, produziu adequadamente no pós-teste, demonstrando evolução. Os motivos que levaram o(a) falante a pronunciar “r” inadequadamente em “*roof*”, em ambos os casos dos testes da sentença 07, e que, contraditoriamente foi pronunciado corretamente no pós-teste em “*room*” na sentença 08, não são claros nos dados recolhidos nesta pesquisa. Não há insumos suficientes para tomadas de conclusões neste trabalho em relação a isto.

9. Can you *clean*?

Na palavra-alvo da sentença 09, existem particularidades que não são previstas na língua portuguesa. Dentre elas, estão os correlatos “ea” em sequência, para indicar uma vogal longa

/i:/. A outra é a necessidade de articular “n” como se estivesse em início de palavra. Ou seja, /n/ não nasaliza a vogal antecedente, pois deve ser adequadamente articulada com a ponta da língua de encontro aos alvéolos. Através dos espectrogramas a seguir, percebemos que, em nenhum dos casos, o /n/ final foi devidamente pronunciado.

**Figura 44** - Espectrograma - participante 02 “Can you clean” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

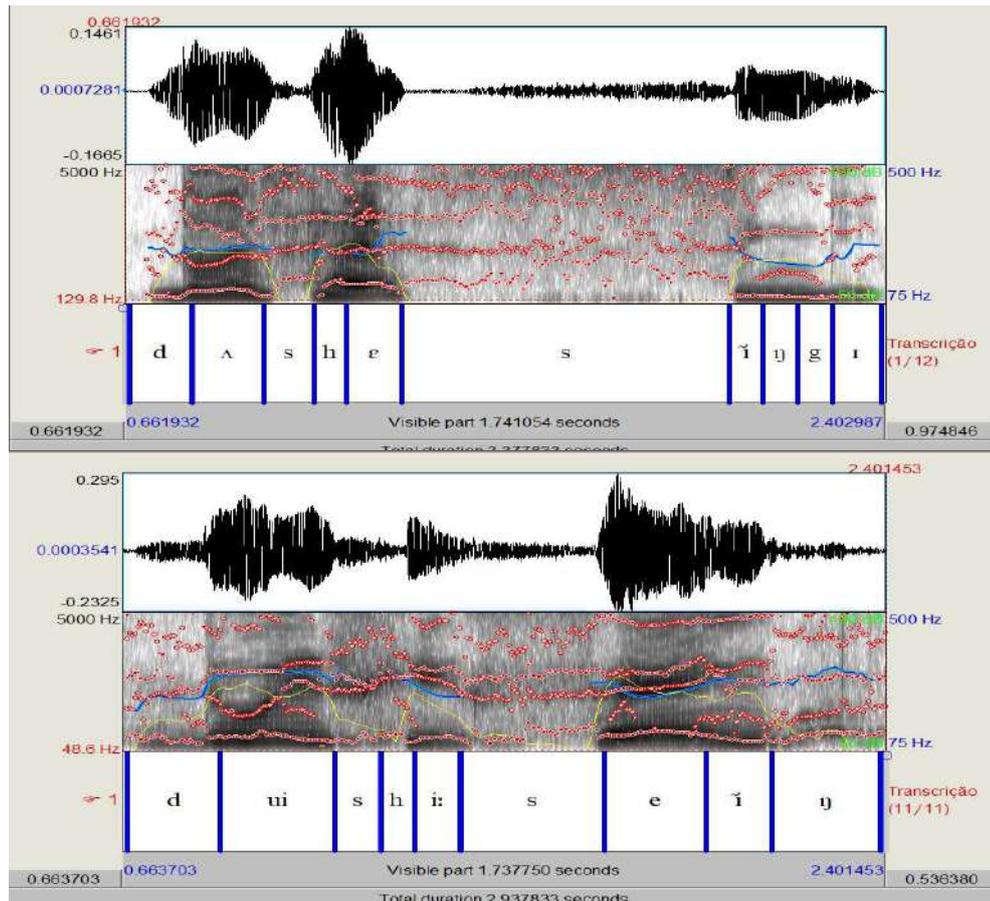
Ao invés de pronunciar /n/ na posição de coda, o(a) participante nasalizou a vogal precedente. Este fenômeno é típico da língua portuguesa (MASSIP, 2014; CRISTÓFARO-SILVA, 2015). Esta realização desrespeita a estrutura silábica do inglês, uma vez que um segmento sonoro foi suprimido indevidamente.

Em relação à vogal no pré-teste, observamos que, para os correlatos “ea”, houve a produção de dois fonemas: /e/ e /ã/. Porém, conforme demonstra o pós-teste, reconhecemos que houve evolução da CF do(a) participante, e a vogal oralizada foi [i]. Se não fosse pela nasalização indevida, o som estaria adequado.

10. Does he *sing*?

A décima sentença testa a pronúncia adequada da palavra “sing”, cuja estrutura silábica é desconhecida no sistema fonológico do PB. A figura 45 a seguir mostra as produções coletadas nos testes.

**Figura 45** - Espectrograma - participante 02 “Does he sing?” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

No pré-teste, houve a inserção de uma vogal por paragoge, aumentando indevidamente o número de sílabas da palavra. Além disso, é possível notar a realização indevida do fone /g/ para os correlatos “ng” em final de palavra, mesmo não sendo equivalente. Ainda por CF insuficiente, o(a) falante nasaliza a vogal, que deveria ser oral.

No pós-teste, a coda silábica é devidamente pronunciada. O som nasal /ŋ/ para “ng” final é o esperado. Por outro lado, o correlato “i” foi produzido como dois sons separados [e] e [ĩ]. A nasalização de /i/ também é um equívoco fonológico que precisa ser mencionado nesta produção.

A partir dos pontos abordados nas produções do(a) voluntário(a) 02, confirmarmos suas próprias declarações iniciais quanto a seu nível de inglês. Os pré-testes observados apontam baixos níveis de consciência dos padrões fonológicos do inglês. Foi possível perceber que o(a) falante em questão, por diversas vezes, utilizou o padrão fonológico de sua língua primeira na língua-alvo estudada. Esta estratégia de adaptação é comum nos níveis mais iniciantes entre os aprendizes, já que estes ainda não desenvolveram CF suficiente para evitar tais equívocos. Mesmo assim, cabe dizer ainda que foi perceptível também a evolução do(a) participante através dos testes realizados após o projeto de intervenção.

Podemos inferir, com isso, que os motivos das transferências fonológicas, observadas nos resultados dos testes deste(a) aluno(a), devem estar associados ao quesito de “recentividade”, definido por Williams e Hammarberg (1998) como a frequência de uso das línguas. A língua que o aprendiz faz uso com mais frequência está num nível mais elevado de ativação. Logo, se o aprendiz utiliza com muito mais frequência sua língua materna, em detrimento da língua adicional estudada, ele tende a tentar acessar os padrões de sua L1 para fazer uso da LA. O(a) participante 02 demonstrou, nas respostas do questionário 01, que não tem costume de utilizar a língua inglesa na maior parte dos eventos de seu cotidiano, confirmando a hipótese da recentividade, que é distante.

No questionário final, (apêndice E) o(a) voluntário(a) responde que acredita no benefício das aulas emergenciais, concordando que estas intervenções são de grande ajuda para a aprendizagem. Comenta também que aprendeu muito nas aulas remotas de pronúncia do projeto desta pesquisa. Numa escala de 0 a 10, considerou 7 como equivalente a seu proveito nos encontros virtuais. Ele(a) argumenta que *as aulas foram muito boas deram pra aprender muitas coisas que n tínhamos aprendido e o que ajudou mas foi a maneira do professor ensinar* [sic]. No entanto, acrescentou que, para melhorar ainda mais sua performance, deveria ter havido mais atividades extras durante o projeto. Nesta fala do(a) aluno(a), destacamos a menção à didática do professor e refletimos sobre a importância da abordagem no contexto remoto. Acreditamos ser ainda mais necessário, neste contexto, que haja a sensibilidade e a preocupação do docente com o bem-estar dos envolvidos. O ensino remoto é, por natureza, uma metodologia que distancia o alunado, e, dentro das condições de trabalho daqueles que estão nas escolas públicas da educação básica, cabe ao professor tentar diminuir os eventuais impactos negativos resultantes do “distanciamento de aprendizagem”, já que impedir por completo o distanciamento social não é algo possível.

### 4.1.3 Participante 03

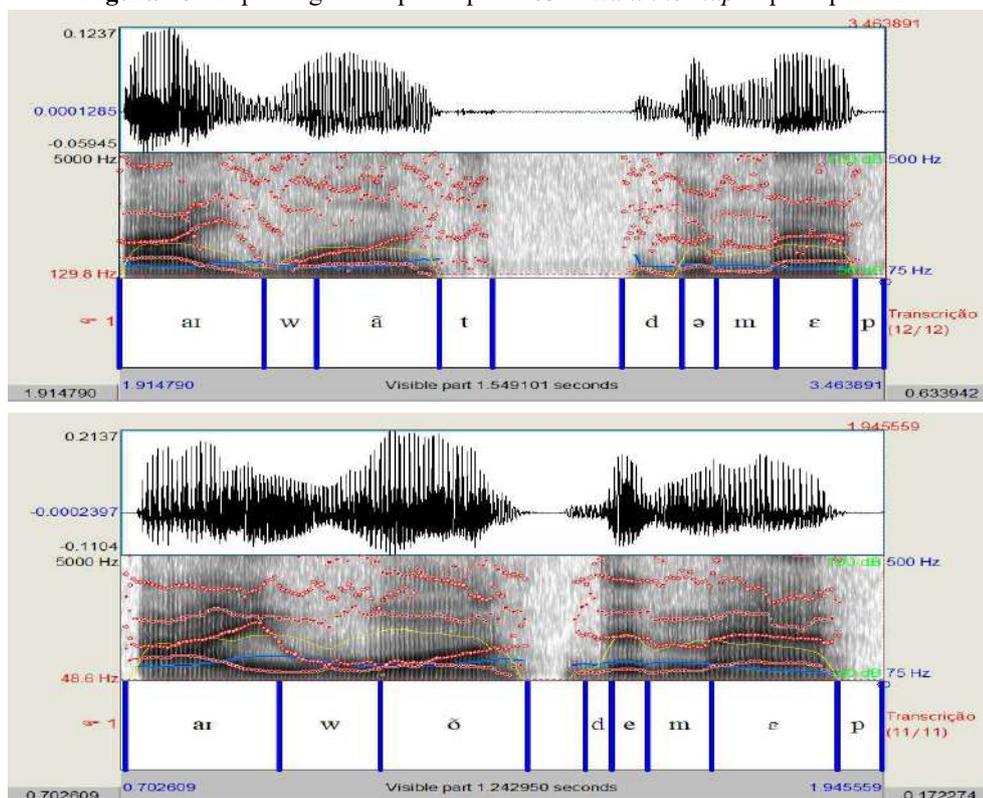
O perfil do(a) participante 03 demonstra que o nível mediano de inglês, indicado por ele(a) no questionário inicial, é verdadeiro. De acordo com os dados coletados, o motivo deste(a) participante entender e falar inglês de forma razoável pode estar associado à alta frequência com que este(a) voluntário(a) ouve, canta e traduz letras de músicas da língua inglesa. Estas práticas estão diretamente relacionadas com as preferências dele(a) pela leitura, escrita, escuta, fala e pronúncia ao estudar inglês, evitando o estudo mais aprofundado da gramática. Mesmo que nunca tenha estado em um país cujo inglês é a língua nativa, nem habitualmente assista a filmes, séries ou televisão em inglês, este(a) voluntário(a) performou bem nos testes de produção oral.

Abaixo, seguem as produções orais do pré e pós-testes do(a) participante 03:

#### 1. I want the *map*.

Em “*I want the map*”, a palavra analisada é “*map*”. Podemos observar, na figura 46, a seguir, que ele não produziu a paragoge inadequada nem no pré nem no pós-teste.

Figura 46 - Espectrograma - participante 03 “*I want the map*” / pré e pós-teste



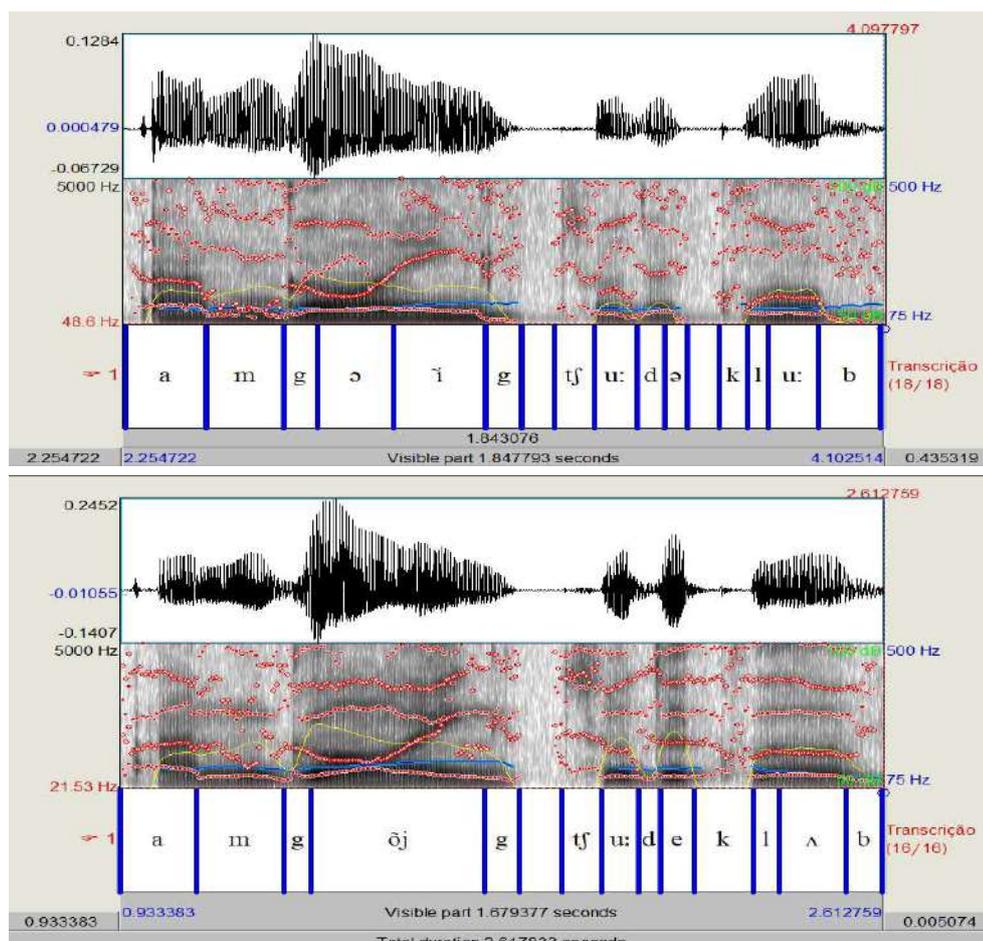
Fonte: o autor.

A palavra de coda única observada nesta produção é totalmente possível em língua inglesa. Embora alguns falantes nativos do português brasileiro comumente acrescentem um /ɪ/ por paragoge como estratégia de transferência fonológica (FRAGOZO, 2017; SOUZA, 2010; BLANK e ZIMMER, 2009), este(a) participante demonstrou um grau de consciência fonológica suficiente para evitar tal inconformidade.

## 2. I'm going to the *club*.

Na produção de “*club*” no pré-teste e no pós-teste, o(a) participante encerrou a produção oral da palavra no som consonantal, sem acrescentar uma vogal epentética, como esperado de suas produções (figura 47).

**Figura 47** - Espectrograma - participante 03 “*I’m going to the club*” / pré e pós-teste



Fonte: **própria**.

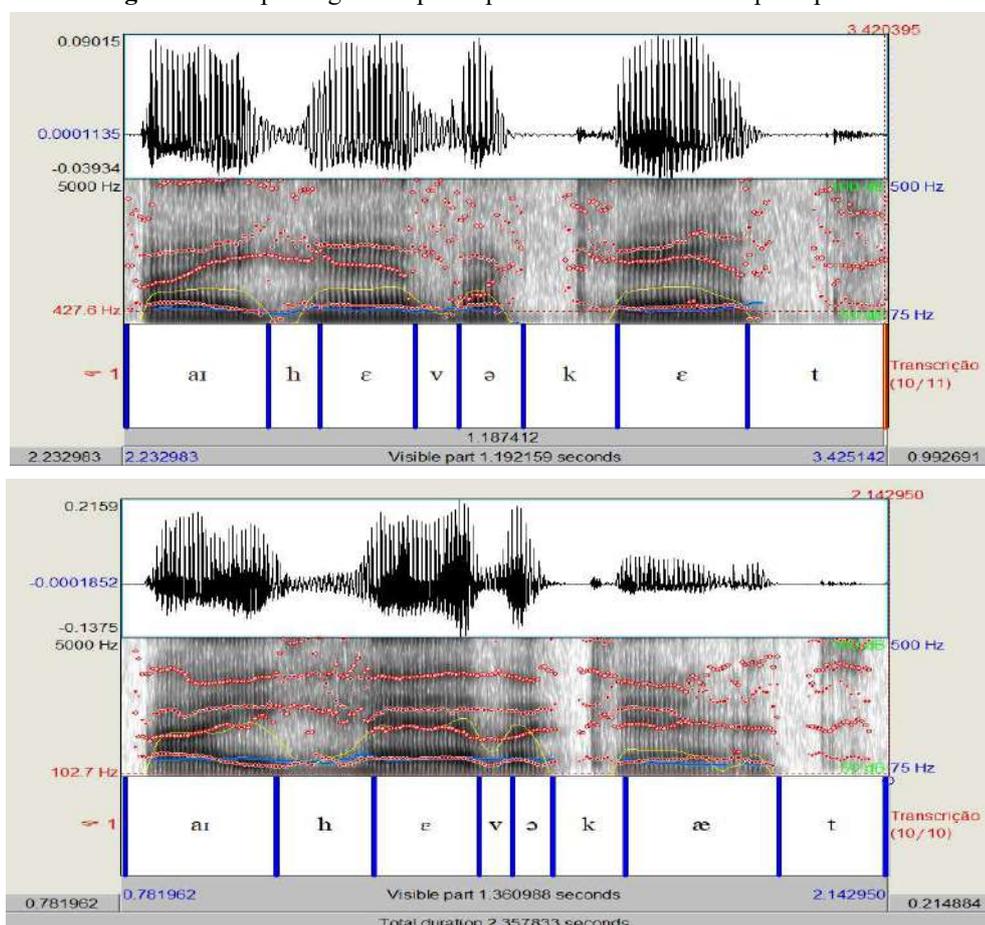
Nota-se que, após a intervenção, o(a) participante produziu o segmento vocálico de

“club” de modo diferente do que o fez e a priori. No pré-teste, usou uma vogal típica da língua portuguesa [u:]. Já no pós-teste, produziu devidamente a vogal inglesa esperada [ʌ].

3. I have a *cat*.

Na produção desta sentença, interessa-nos, em especial, a palavra “*cat*”. Como de costume, o(a) participante respeitou o padrão silábico da língua inglesa, ao encerrar a oralização na consoante [t].

**Figura 48** - Espectrograma - participante 03 “*I have a cat*” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

A vogal do núcleo foi produzida inadequadamente no pré-teste. Porém, não se trata de um erro que dificulta a comunicação, isto porque, de acordo com Cristóforo-Silva (2015), a vogal /ɛ/ é semelhante à vogal /æ/ do inglês. Quando a consciência fonêmica da LA é insuficiente, o(a) falante tende a utilizar a vogal que existe em sua língua materna. No PB, a vogal /æ/ não existe.

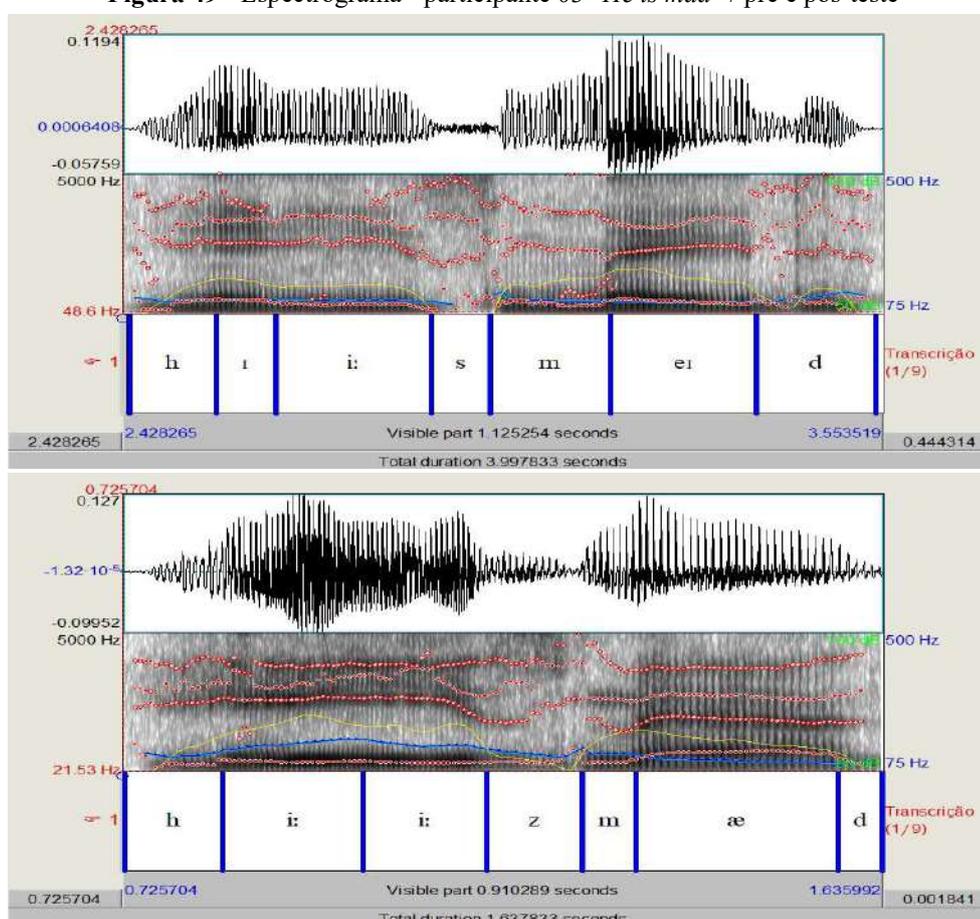
Após o período de intervenção, no qual, em um dos módulos, os segmentos fonêmicos

foram apresentados aos participantes, o(a) voluntário(a) em questão produziu corretamente a vogal no pós-teste. Podemos deduzir, com isso, que ele(a) progrediu em seu grau de consciência acerca dos sons vocálicos da LI através das aulas do projeto.

#### 4. He is *mad*.

A figura 49 demonstra que, na sentença de número 04, o padrão silábico foi respeitado na oralidade do pré e do pós-teste.

**Figura 49** - Espectrograma - participante 03 “*He is mad*” / pré e pós-teste



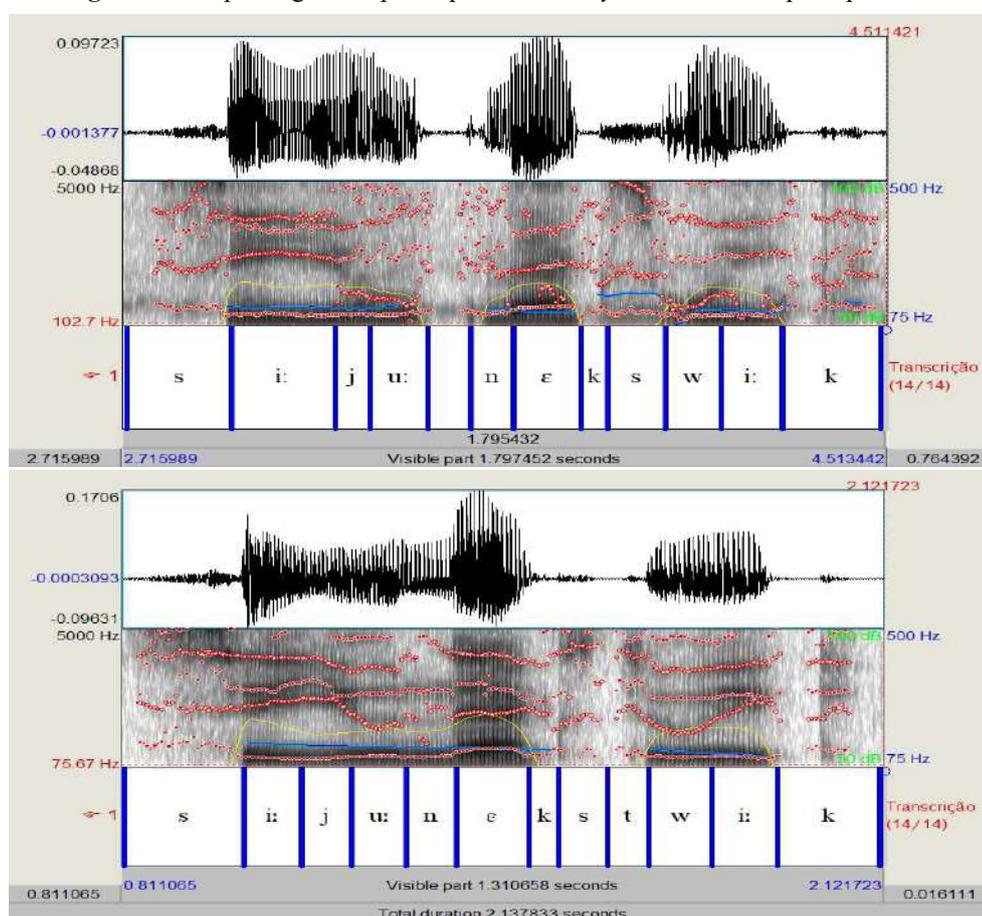
Fonte: própria.

Neste exemplo, a vogal de “*mad*” no pré-teste foi produzida como um ditongo [meɪd], e no pós-teste como /æ/ [mæd]. Isto pode indicar, mais uma vez, que o(a) participante 03 desenvolveu consciência fonêmica dos padrões vocálicos da LI após participar do projeto de intervenção. O padrão da estrutura silábica da LI compreende que o correlato ortográfico “a” só é oralizado como um ditongo /eɪ/ quando a palavra terminar em “e” (CRISTÓFARO-SILVA, 2015).

5. See you next *week*.

A produção oral da sentença 05 pelo(a) indivíduo 03, mais uma vez, reforça seu entendimento acerca das possibilidades da coda silábica em LI. O /k/ pode ocorrer em posição de coda na sílaba inglesa (YAVAS, 2011), o que não é permitido no PB. Isso pode ser confirmado na figura 50 abaixo.

Figura 50 - Espectrograma - participante 03 “See you next week” / pré e pós-teste

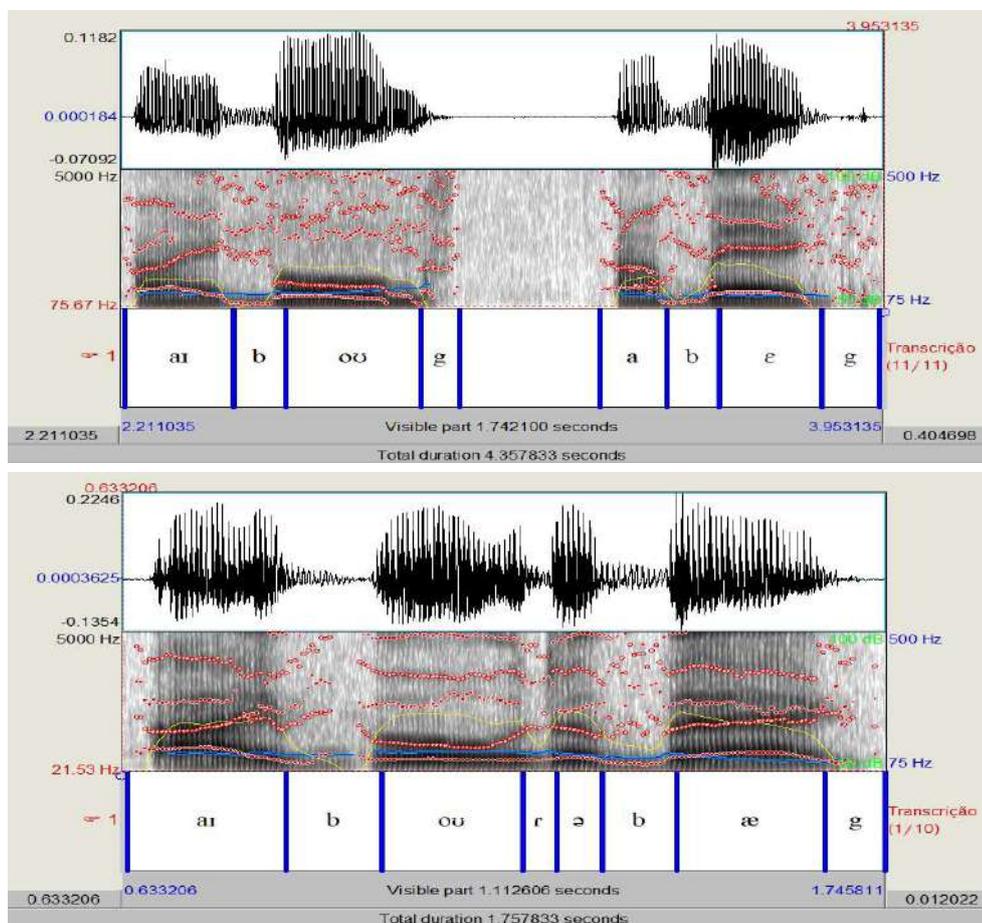


Fonte: própria.

6. I bought a *bag*.

Em português, o segmento /g/ em coda silábica não é possível. O falante de PB tende a inserir uma vogal final como estratégia de correção silábica. No entanto, o(a) voluntário(a) 03, como já observado anteriormente, não adapta a estrutura da sílaba da LI para torná-la semelhante à sua língua nativa. Na figura 51, é possível observar que o segmento consonantal final de “bag” foi produzido adequadamente.

Figura 51 - Espectrograma - participante 03 “I bought a bag” / pré e pós-teste



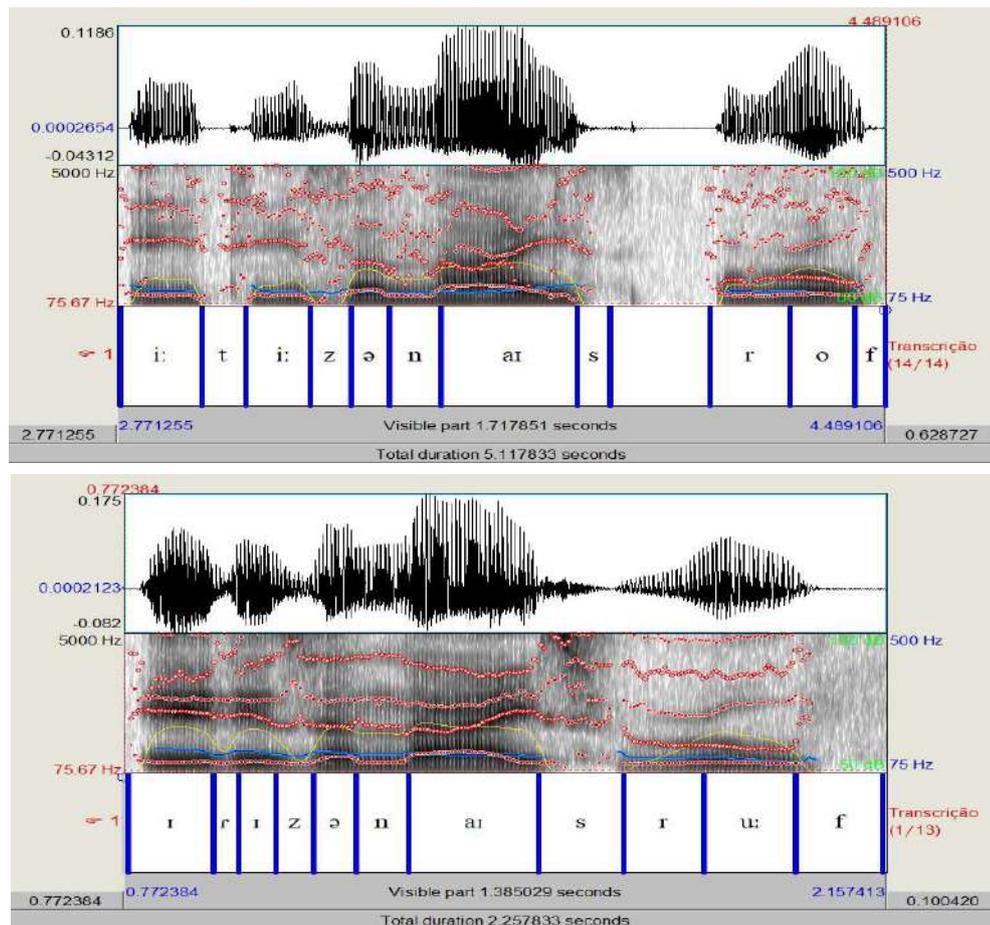
Fonte: própria.

Também já foi observado anteriormente que o participante 03 desenvolveu a consciência fonológica dos fonemas vocálicos durante o projeto de intervenção desta pesquisa. Assim como já observado em sentenças anteriores, na figura 51, “bag” foi oralizado como [bɛg] > [bæg]. Novamente, antes de desenvolver a CF dos fonemas da LI, a vogal [ɛ] foi produzida ao invés de /æ/ no pré-teste, e no pós-teste foi produzida adequadamente.

## 7. It’s a nice **roof**.

A figura 52 demonstra que o(a) falante também pronunciou corretamente o vocábulo “roof” em final de frase, sem uma possível interferência de algum outro segmento após a consoante /f/ final.

Figura 52 - Espectrograma - participante 03 “It’s a nice roof”/ pré e pós-teste



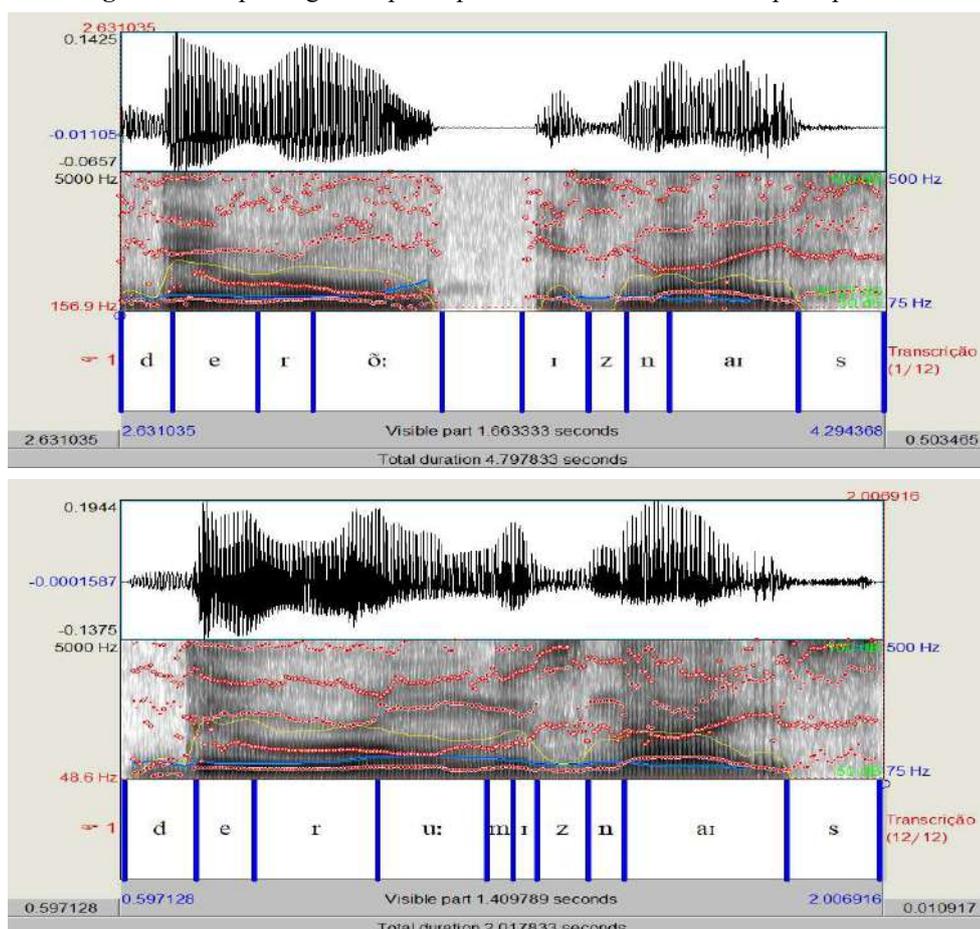
Fonte: própria.

A vogal de “roof” pode ser observada quanto a seu aprimoramento também na sentença, partindo de [o] no pré-teste para [u:] no pós-teste. Este pode ser um indicador de desenvolvimento de CF da LI.

#### 8. The *room* is nice.

No caso de “The room is nice”, estamos diante de uma consoante final nasal. Em português, é comum que ela nasalize a vogal anterior e que a consoante em si não seja adequadamente produzida. É o que acontece na produção do(a) participante 03 no pré-teste (figura 53).

Figura 53 - Espectrograma- participante 03 “The room is nice”/ pré e pós-teste



Fonte: própria.

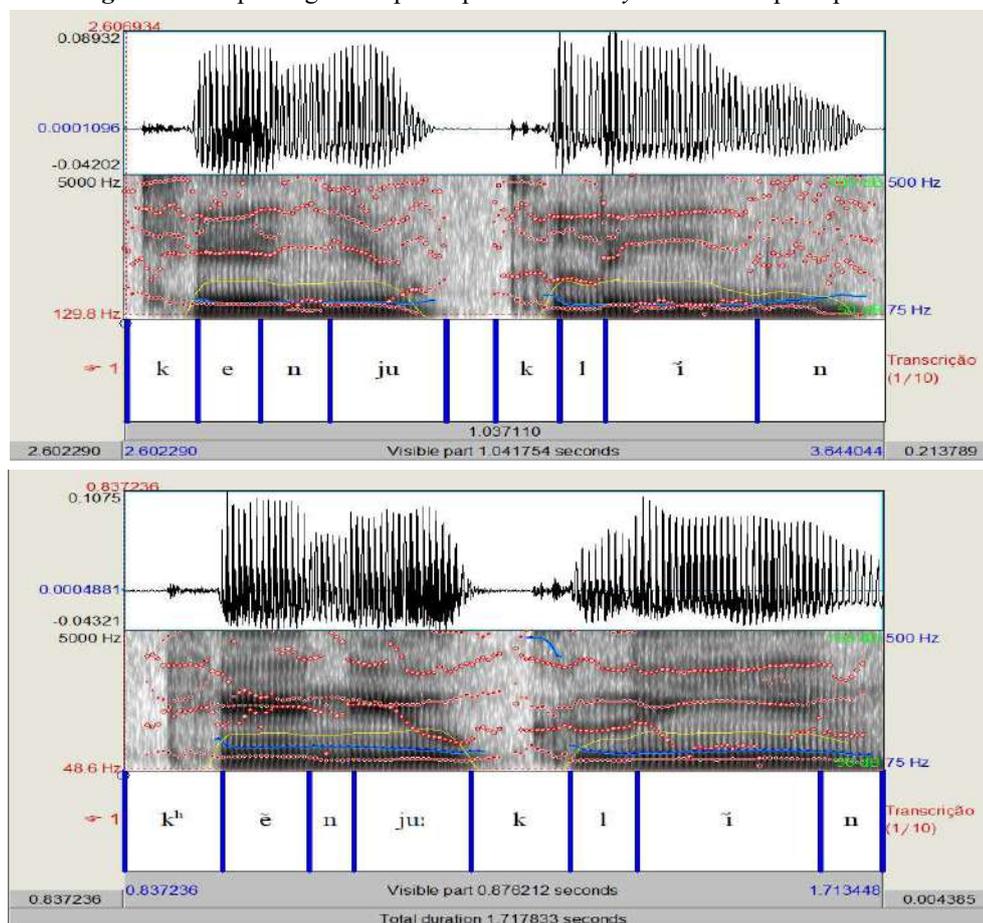
Observamos que os correlatos “oom” foram produzidos como [õ:], resultado de uma transferência fonológica negativa dos padrões sonoros do PB para a LI. Importa esclarecer que nos referimos a uma transferência fonológica negativa porque resultou na inadequação das produções orais (FRAGOZO, 2017). Por outro lado, o resultado do pós-teste da sentença 08 demonstra que o(a) participante 03 desenvolveu CF suficiente para produzir a vogal longa [u:] para “oo”, e articular corretamente o som [m], o qual, quando em posição final, além de nasalizar a vogal precedente, precisa ser devidamente produzido. Vale ressaltar que a produção de [m] pode ser resultado de um processo de *linking sound* entre “m” e “i”.

#### 9. Can you *clean*?

A sentença 09 também se encerra em uma consoante nasal, porém, neste caso, trata-se da alveolar /n/. Da mesma forma que ocorre com a bilabial /m/, /n/ precisa ser articulada e produzida em inglês. Através da figura 54, a seguir, é possível observar que o(a) participante

produziu a consoante corretamente, sem acréscimos de segmentos por estratégia de transferência em ambos os casos.

Figura 54 - Espectrograma - participante 03 “Can you clean?” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

#### 10. Does he *sing*?

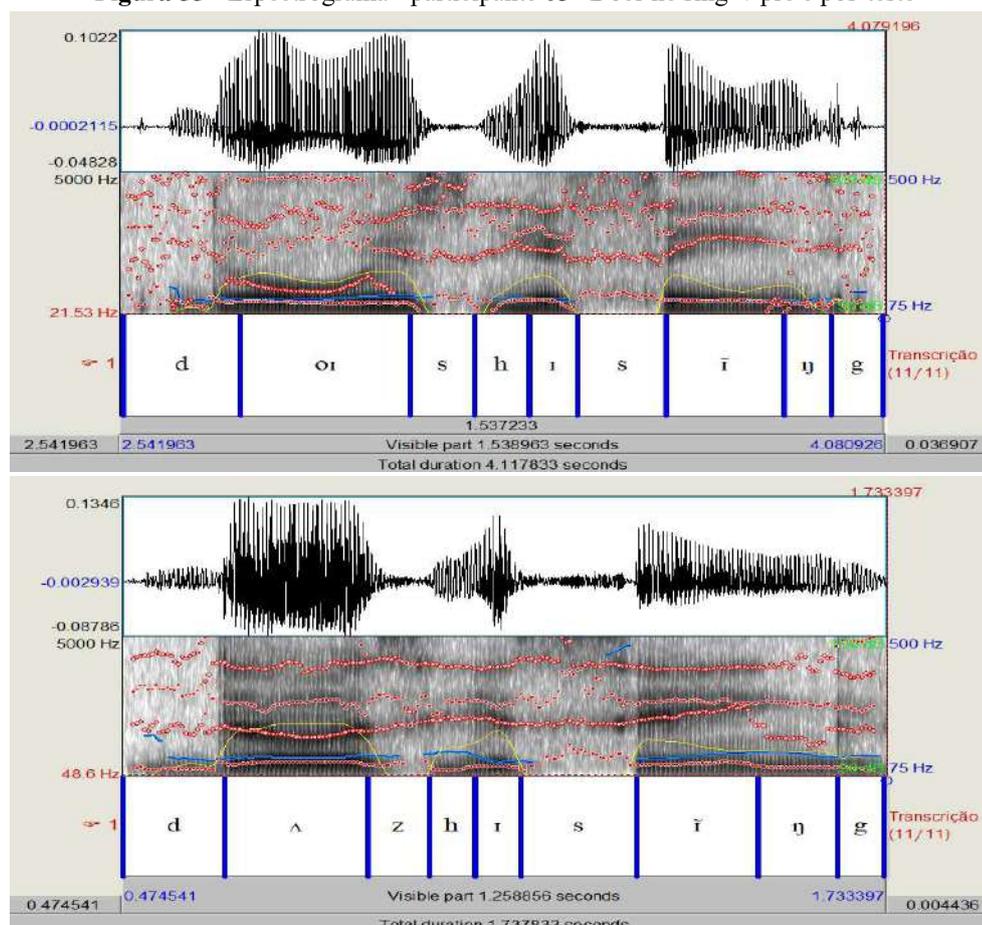
Nesta sentença, “*sing*” é a palavra observada. Estamos diante da sequência “ng”, que, de acordo com o padrão fonológico do inglês (e também do português), quando uma nasal preceder /k, g/, essa nasal será /ŋ/. Assim, /ŋ/ é considerada a consoante mais difícil do inglês para falantes nativos do PB, segundo Cristófaros-Silva (2015). Isso porque a articulação de /g/ e /ŋ/ é muito semelhante, diferenciando-se somente pela posição da úvula<sup>36</sup> (idem).

O(a) falante produziu adequadamente o som [ŋ] em ambas as situações. Porém, não

<sup>36</sup> “O som /ŋ/ tem as mesmas características articulatórias do som /g/, exceto pelo fato de que, na articulação de /g/, a úvula se encontra levantada – porque /g/ é um som oral. Já na articulação de /ŋ/, a úvula se encontra abaixada, pois /ŋ/ é um som nasal. Portanto, para produzir o som /ŋ/, você deve pronunciar o som /g/ com a úvula abaixada” (CRISTÓFARO-SILVA, 2015, p. 191).

omitiu o som /g/ final (figura 55). Esta é justamente a dificuldade do falante nativo do PB. Primeiro, porque a sequência ortográfica “ng” não assume função de coda silábica em português. E, segundo, porque um único fonema /ŋ/ corresponde a dois grafemas “ng”. Vale ressaltar que /ŋ/ também ocorre na sequência “nk” em posição de coda e quando o ataque silábico da sílaba posterior à encerrada em “n” for /k/ ou /g/, como em “*drink*” [driŋk], “*uncle*” [ˈʌŋ.kl] e “*hungry*” [ˈhʌŋ.gri] (idem).

**Figura 55** - Espectrograma - participante 03 “Does he sing” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

Também é possível verificar que o(a) falante produz a vogal com nasalidade. Mesmo assim, ainda é percebida a consoante nasal. No PB, normalmente, quando uma nasal nasaliza a vogal precedente, a consoante nasal não é pronunciada (CRISTÓFARO-SILVA, 2015). Em ambos os testes, sobretudo ainda mais no pós-teste, esperava-se que a vogal fosse oral, já que, em inglês, o fenômeno da nasalização de vogais é mais incomum.

Em resposta ao questionário final (apêndice E), o(a) participante 03 diz não acreditar no ensino remoto. Entretanto, sua justificativa não é clara quando comenta que *não é igual às*

*aulas presenciais, tem muitas coisas diferentes!* [sic]. De forma contraditória a este argumento, o(a) participante afirma que, numa escala de 0 a 10, aprendeu 7 com a intervenção remota desta pesquisa. Reponde ainda que conseguiu entender os assuntos abordados e, nos momentos de dúvida, não deixou de saná-las. Concluiu reportando que, para que tivesse sido ainda mais proveitosa, gostaria que o professor houvesse instigado o aprendiz, incentivando que este(a) se envolvesse em mais a prática individual, através de mais perguntas aos participantes.

Estas respostas levam-nos a acreditar nos efeitos positivos de nossa intervenção. Quando comparadas aos resultados dos testes de pronúncia, percebemos que a dedicação do(a) voluntário(a), mesmo no contexto de isolamento social, trouxe bons resultados. A partir da coleta das respostas deste questionário, podemos ainda refletir acerca da possibilidade de fazer uso de novas abordagens, a fim de aprimorar a prática de pronúncia em sala de aula, tanto de forma remota como presencial.

#### 4.1.4 Participante 04

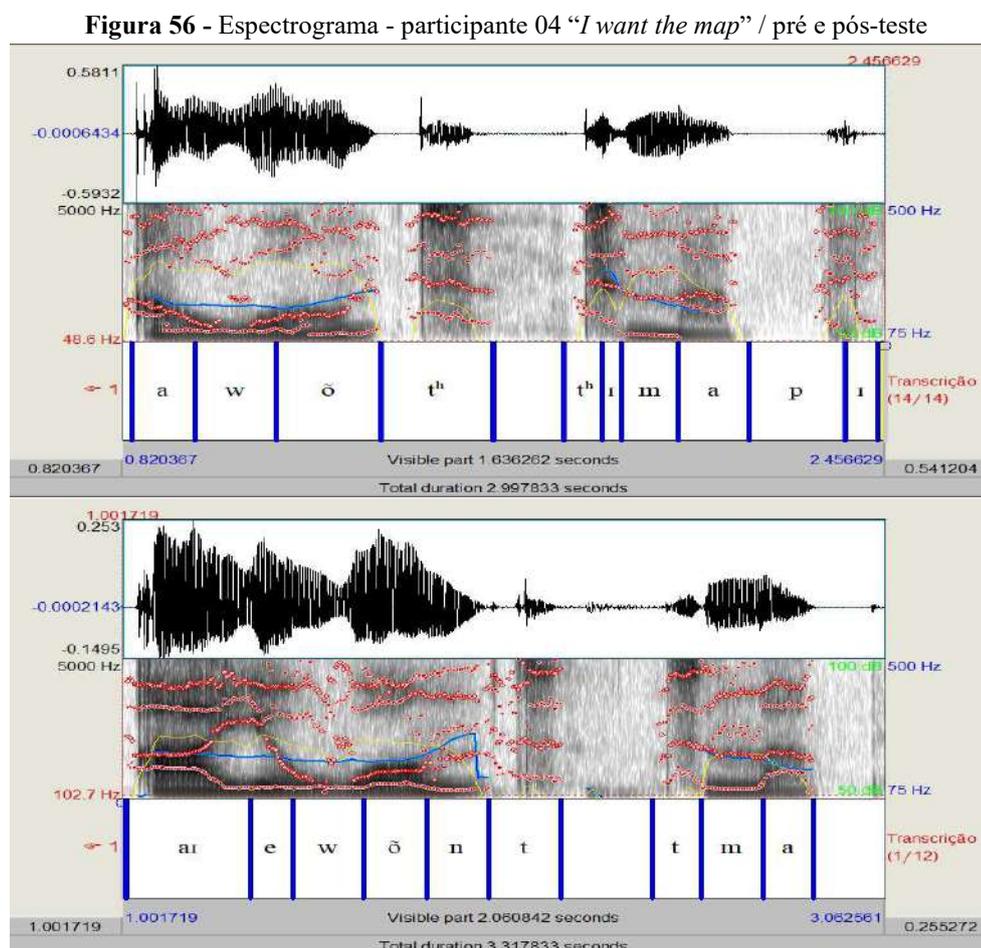
O(a) quarto(a) voluntário(a) da pesquisa se encaixa em um nível iniciante. Admite gostar de estudar a língua inglesa ouvindo e cantando músicas. Porém, não costuma praticar a tradução das canções. Afirma também gostar de gramática, leitura e práticas de *listening*, mas desgosta de escrever e falar em inglês. Em geral, percebemos que prefere atividades relativamente passivas, isto é, quando o(a) aprendiz é submetido(a) a práticas, predominantes em aulas mais convencionais, nas quais se coloca em uma posição mais passiva, isto é, na dependência maior da instrução docente, em sua busca pela construção do conhecimento.

Estes pontos podem servir como indicadores com potencial para justificar os resultados obtidos nos testes de pronúncia da pesquisa. O nível iniciante do(a) participante é perceptível principalmente nos pré-testes, aqueles realizados antes da intervenção.

##### 1. I want the *map*.

Em “*I want the map*”, espera-se que o correlato “p” em posição de coda seja devidamente interpretado pelo(a) voluntário(a) 04. Ou seja, esperamos que este(a) seja capaz, pelo menos no pós-teste realizado após as aulas de pronúncia viabilizadas online como uma das etapas desta pesquisa, de lidar satisfatoriamente com a estrutura silábica da língua inglesa.

Entretanto, a produção de “*map*” é percebida com inadequação em ambos os testes. No primeiro, percebe-se a inserção de um segmento paragógico no final da palavra, o que corrompe a estrutura silábica padrão. No segundo, o som vocálico é inadequado. Observemos a figura 56 a seguir:



Fonte: própria.

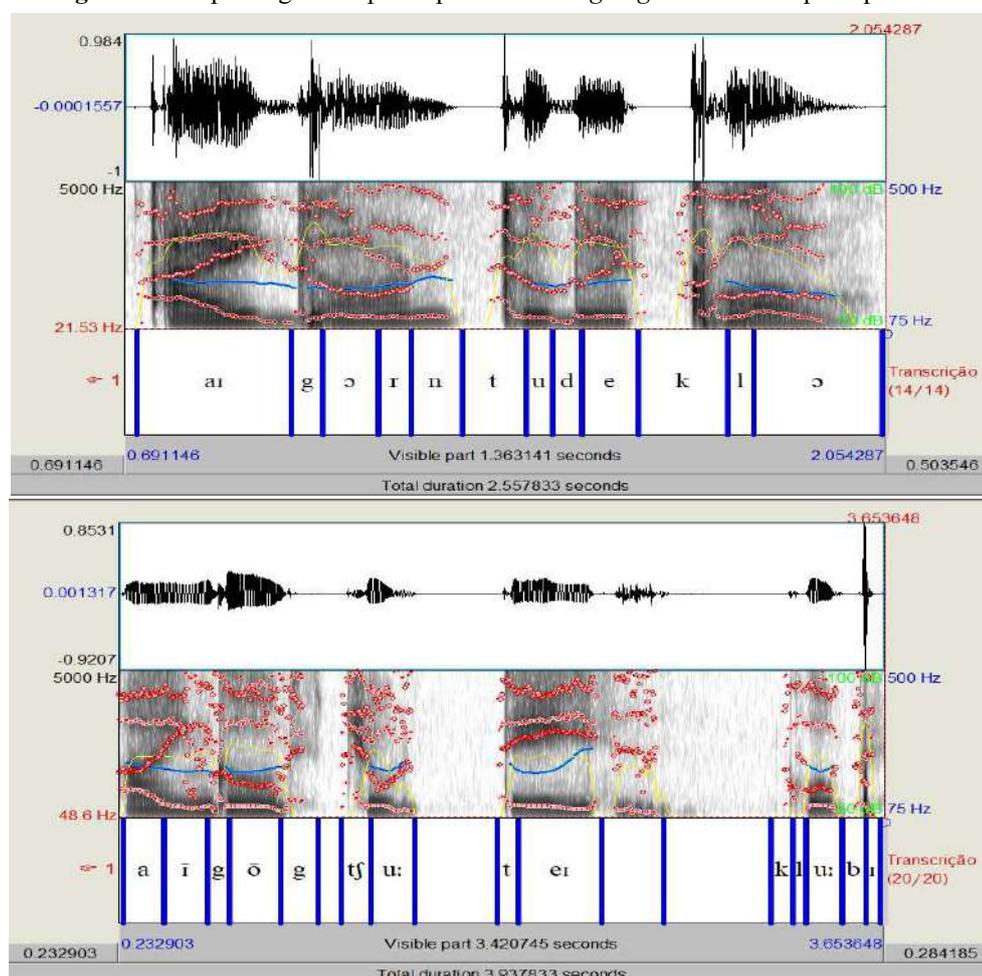
O vocábulo “*map*” é mossilábico, sendo formado por três sons: /m/, /æ/ e /p/. No pré-teste, contudo, a pronúncia percebida [‘ma.pi] não corresponde adequadamente à palavra-alvo. Pode-se dizer até que [‘ma.pi] não é um vocábulo pertencente a LI. Além do acréscimo por paragoge, a vogal “a” também foi pronunciada em desacordo ao padrão fonológico do inglês. A produção do(a) sujeito(a) 04 na sentença 01 é típica de aprendizes brasileiros falantes de inglês em nível iniciante. Nota-se que houve a adaptação da sílaba e o resgate da correspondência ortográfica da vogal aos moldes da língua materna do(a) falante. No pós-teste, julgamos que, possivelmente, na preocupação de não produzir a vogal paragógica, o(a) participante acabou não produzindo também a consoante. Ademais, a vogal do núcleo silábico

foi pronunciada incorretamente como [a] ao invés de [æ]. Deste modo, constatamos pouca evolução deste(a) participante de um teste para o outro.

## 2. I'm going to the *club*.

Na sentença 02, a performance do(a) voluntário(a) também está em desacordo com a norma fonológica do inglês. Observamos que, nos dois testes de pronúncia realizados, os resultados acusam a falta de CF.

**Figura 57** - Espectrograma - participante 04 “I’m going to the club” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

A produção inicial [klɔ] no pré-teste, disponível na figura 57, evidencia-se muito diferente da pronúncia estandardizada [klʌb]. Além do apagamento da consoante em posição de coda, a vogal também diverge do esperado. O padrão silábico da língua inglesa permite /b/ em coda final. Mas, possivelmente como estratégia de torná-lo semelhante ao molde de sua língua materna, nosso(a) voluntário(a) optou por apagar o “segmento intruso”. Ainda,

provavelmente por falta de CF, pronunciou o correlato “u” como [ɔ]. Sob o mesmo ponto de vista, a realização vocálica /ɔ/ também não corresponde à “u” em português. Assim sendo, pode-se argumentar que o(a) sujeito(a) não recorreu ao padrão sonoro de sua língua primeira.

No pós-teste, reconhecemos um esforço por parte do(a) voluntário(a). No entanto, ainda é possível identificar equívocos de pronúncia. Desta vez, produz o fenômeno paragógico, inserindo o som de [i] após a consoante, que deveria ter sido pronunciada sozinha. Quanto à vogal, observamos o som longo [u:], o qual, embora incorreto, pode ser justificado para o correlato ortográfico.

As falhas de pronúncia, até mesmo após a conclusão do projeto, demonstram dificuldade por parte do(a) aprendiz em refletir e manipular a sílaba com base no protótipo silábico do inglês. Nesta perspectiva, começamos a relacionar o nível de inglês do(a) sujeito(a) ao conteúdo da intervenção, concomitantemente também o fazemos no que concerne às aulas remotas, para tentar justificar o nível de suas produções. Assim, é latente a hipótese de que os aprendizes mais iniciantes tendem a demonstrar maior grau de dificuldade. Faz ainda mais sentido se considerar-se que o ensino viabilizado apenas no contexto remoto – que já se estende por dois anos, e é formado em maior número por alunos descendentes do ensino público, que tiveram contato com a língua inglesa na escola somente a partir do sexto ano, estando desde então no ensino-aprendizagem emergencial – obstaculizou a aquisição da LA.

### 3. I have a *cat*.

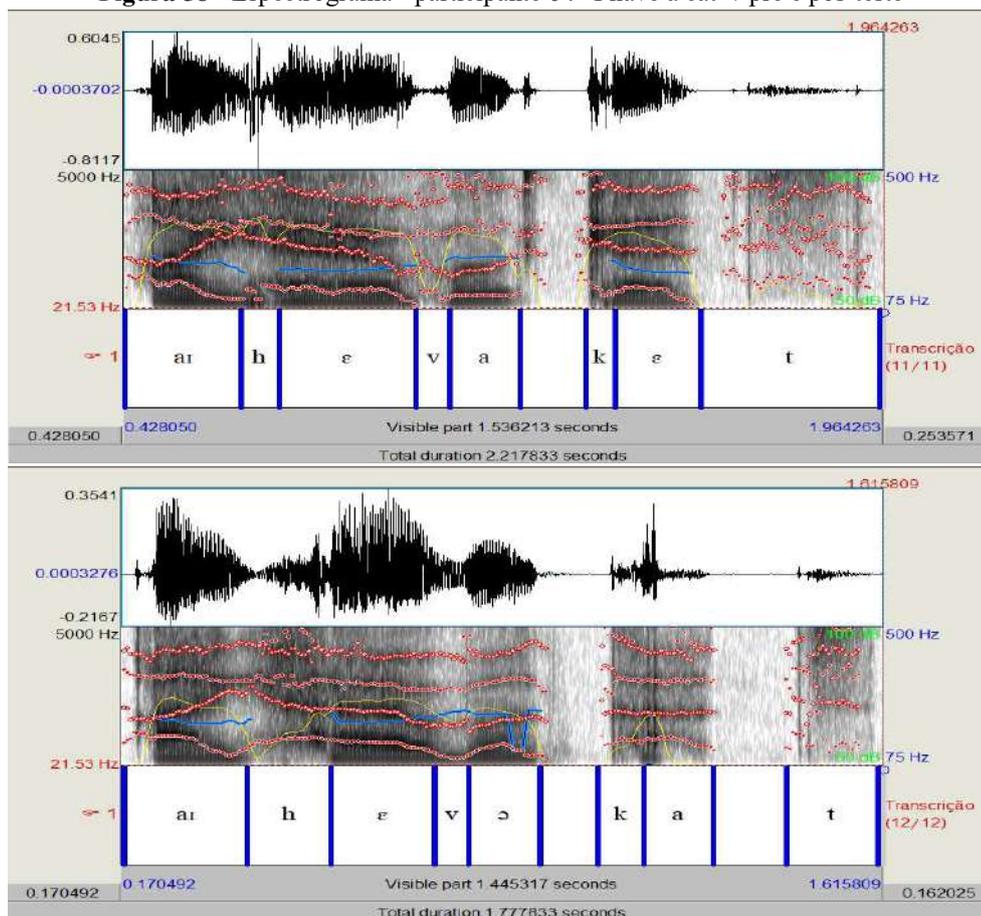
Na sentença de número 03, contrariamente ao observado na sentença 02, a estrutura silábica foi mantida de acordo com o padrão. As vogais, entretanto, não foram pronunciadas como esperado. No primeiro teste, a vogal utilizada foi [ɛ] que, de fato, é bastante semelhante à vogal adequada /æ/. Isso porque ambas são breves e frouxas no inglês, além de também utilizarem os mesmos pontos de articulação na emissão do som. A principal diferença é muito pequena; estando na abertura da boca, já que em /æ/ articula-se de forma mais aberta do que em /ɛ/. A troca destas vogais pode ser problemática, pois são distintivas, como é o caso de bad [bæd] e bed [bed]. Contudo, é sensato dizer que o contexto poderia impedir um mal-entendido.

No pós-teste, a vogal produzida foi [a], que é mais distante de /æ/ do que /ɛ/. Vale lembrar que [a] é um som comum para o correlato “a” em português e, possivelmente por essa razão, assim foi produzida. No entanto, pode-se considerar que houve um declínio na qualidade da pronúncia.

Alves (2012b) justifica que as diferenças em ambos os sistemas sonoros, de sua língua

nativa e da língua-alvo em desenvolvimento, precisam ser percebidas e estranhadas, só assim poderão ser manipuladas. Pode-se dizer que o(a) aprendiz 04 teve dificuldade de refletir acerca dos sons estudados durante as aulas de pronúncia deste projeto. Os espectrogramas que representam os pontos abordados são os que seguem.

**Figura 58** - Espectrograma - participante 04 “I have a cat” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

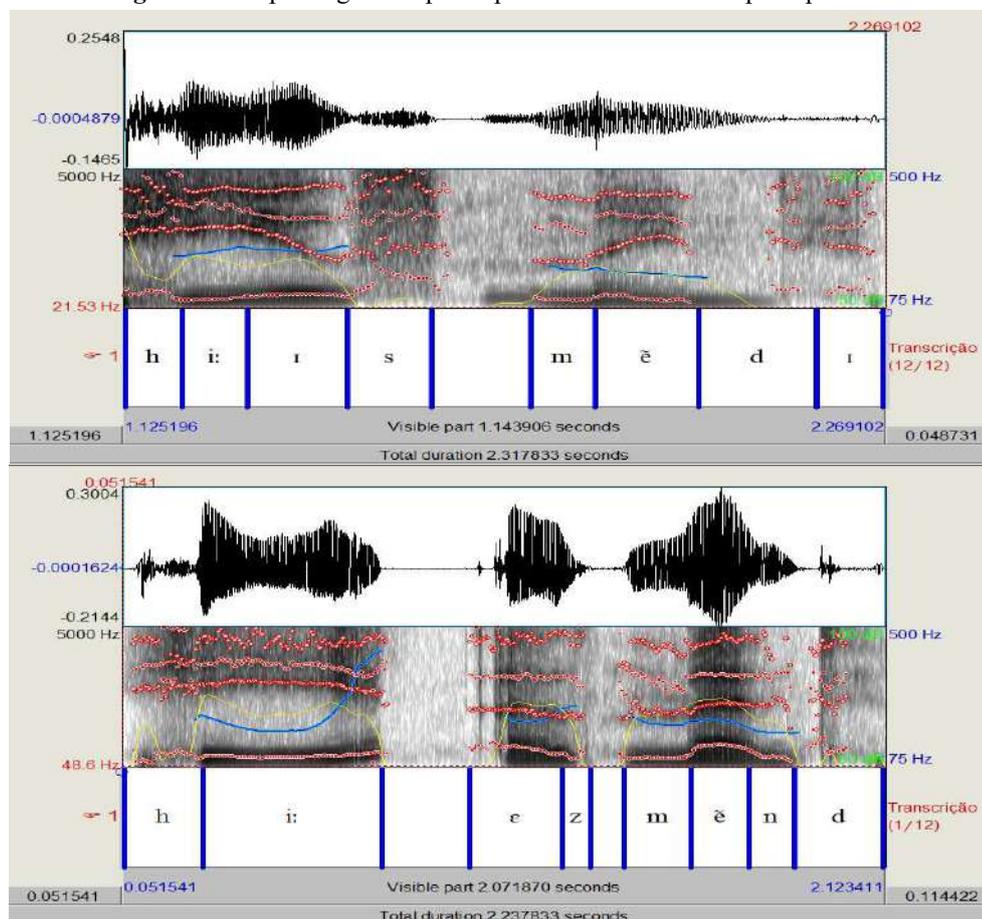
A aquisição fonológica dos segmentos vocálicos do inglês tem-se apresentado como mais difíceis que a dos padrões silábicos, não somente em relação ao(a) participante 04 em questão, mas também aos outros três voluntários(as) anteriores. Os desvios mais comuns estão se mantendo em nível fonêmico.

#### 4. He is *mad*.

As produções da sentença 04 continuam demonstrando a falta de CF do(a) voluntário(a) em questão. Até mesmo no pós-teste, a pronúncia é insatisfatória. As capacidades de reflexão

e manipulação dos sons da língua inglesa foram pouco desenvolvidas por este(a) aprendiz na pesquisa. A figura 59 a seguir representa esta ideia.

**Figura 59** - Espectrograma - participante 04 “He is mad” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

No primeiro teste, observamos o acréscimo de uma vogal indevida após a consoante final /d/, corrompendo a estrutura silábica da LI. Como já sabemos, /d/ pode assumir a função de coda no inglês. Além disso, também chama nossa atenção a nasalização de “e” sem uma justificativa aparente. Tal fato é intrigante, pois em “*mad*”, a consoante nasal inicia o vocábulo, e vem antes da vogal. Não é comum no PB que uma vogal seja nasalizada em posição de pós-consoante nasal, mas sim quando a vogal vem antes da consoante<sup>37</sup>. Arelado a isto, está o fato de que, na língua inglesa, “a vogal é tipicamente oral quando seguida de consoante nasal” (CRISTÓFARO-SILVA, 2015, p. 179), não devendo ser nasalizada se, de fato, houver ortograficamente uma consoante nasal pós-vocálica. Enquanto que no pós-teste, a nasalização é acompanhada da consoante nasal [n] antes de [d]. Não encontramos, portanto, justificativa

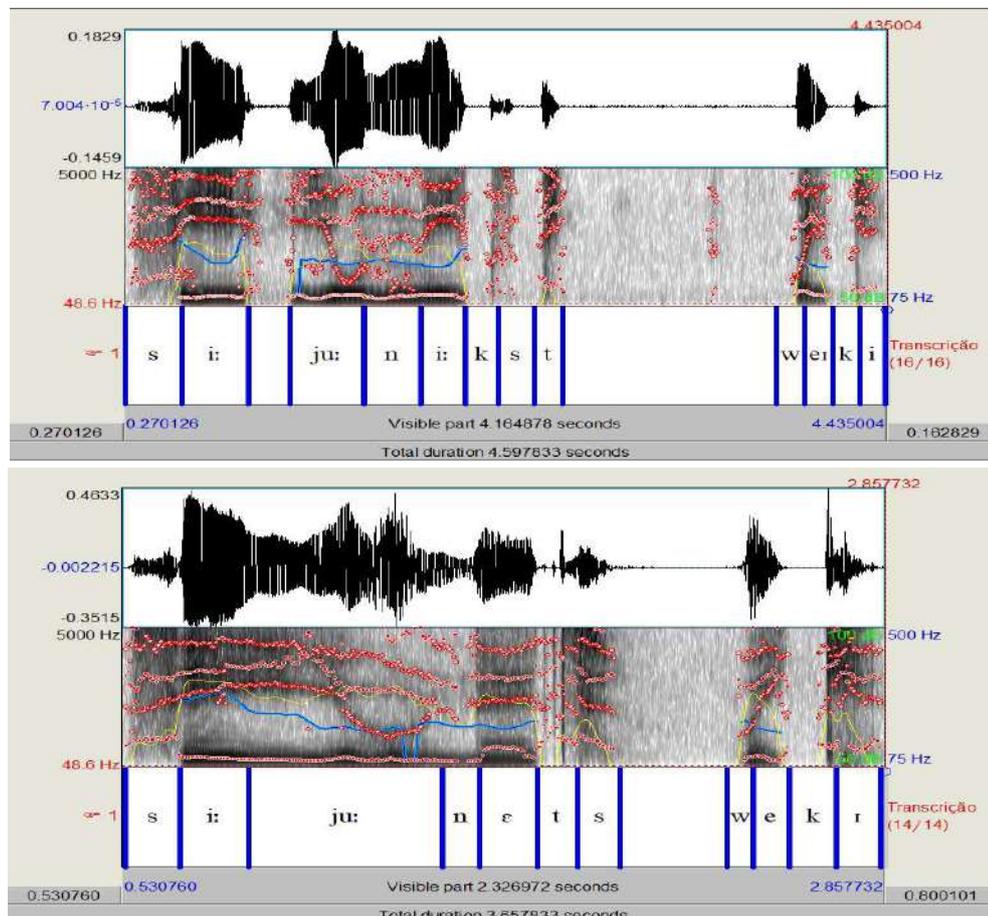
<sup>37</sup> Salvo o caso do vocábulo “muito” que, transgredindo o padrão fonológico do português, ocorre a assimilação progressiva de “m”, estendendo-se ao ditongo “ui”.

para a inserção de [n] na produção de “mad”.

5. See you next *week*.

Em “see you next week”, o segmento oclusivo final /k/ é indevido em português, o que motiva os aprendizes de um idioma estrangeiro a encarar esta estrutura como marcada durante o desenvolvimento da língua-alvo. A figura 60 a seguir exemplifica bem a inserção de um termo sonoro inexistente, em decorrência do desconhecimento da estrutura silábica da língua estudada.

Figura 60 - Espectrograma - participante 04 “See you next week” / pré e pós-teste



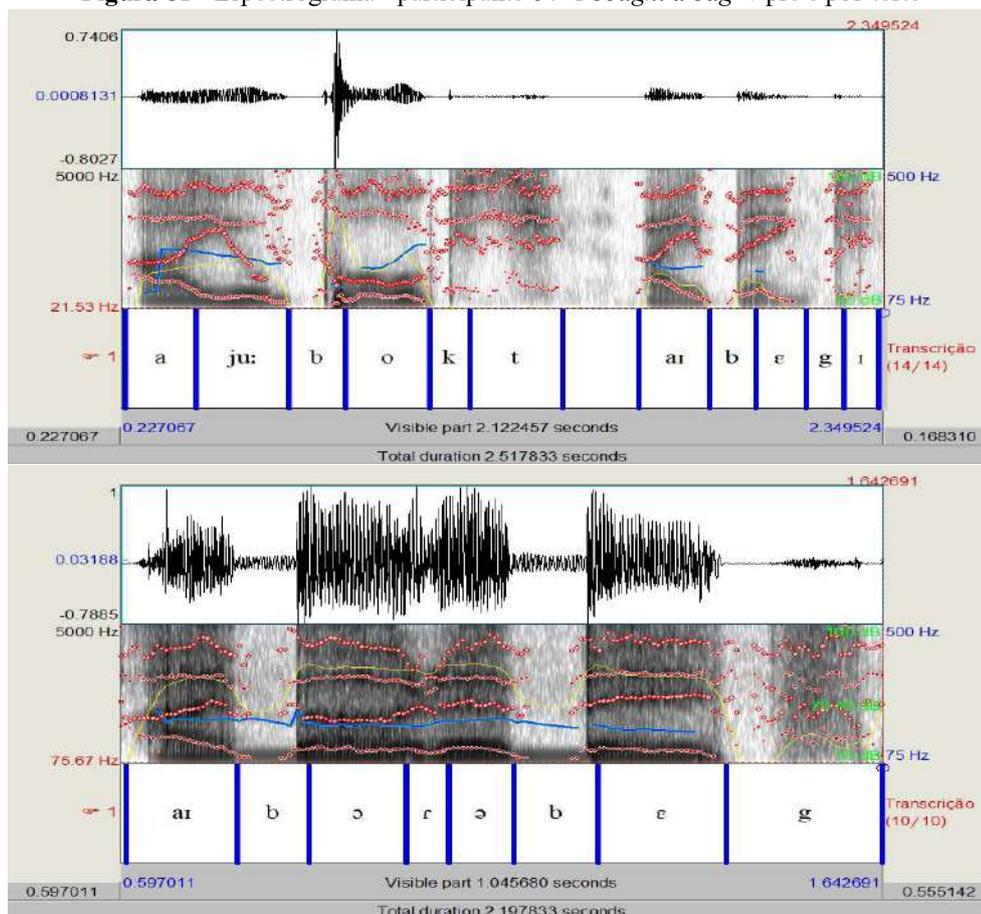
Fonte: própria.

Nosso(a) voluntário(a) transformou “week” [wi:k] em ['weɪ.ki] no pré-teste. Significa dizer que uma sílaba extra foi constituída incorretamente. Além disso, os correlatos “ee” que normalmente tratam-se da vogal longa /i:/, foi pronunciada como um ditongo [eɪ]. Após a intervenção, tornou a alocar a vogal por paragoge no final do vocábulo. E, para as letras “ee”, produziu [e].

6. I bought a **bag**.

Em “*I bought a bag*”, a palavra analisada é “*bag*”, que é também uma estrutura silábica incomum no PB. De forma semelhante à sentença anterior, o(a) aluno(a) produz a paragoge após /g/ no pré-teste, observe:

Figura 61 - Espectrograma - participante 04 “*I bought a bag*” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

Novamente, há duas sílabas pronunciadas em um vocábulo que deveria ser monossílabo. Já em relação à vogal, repetindo-se em produções anteriores deste(a) participante, tem-se [ɛ] para “a” ao invés de [æ]. A mesma situação acontece na vogal do pós-teste. A diferença é que, neste segundo, a estrutura da sílaba está em conformidade com os moldes da LI.

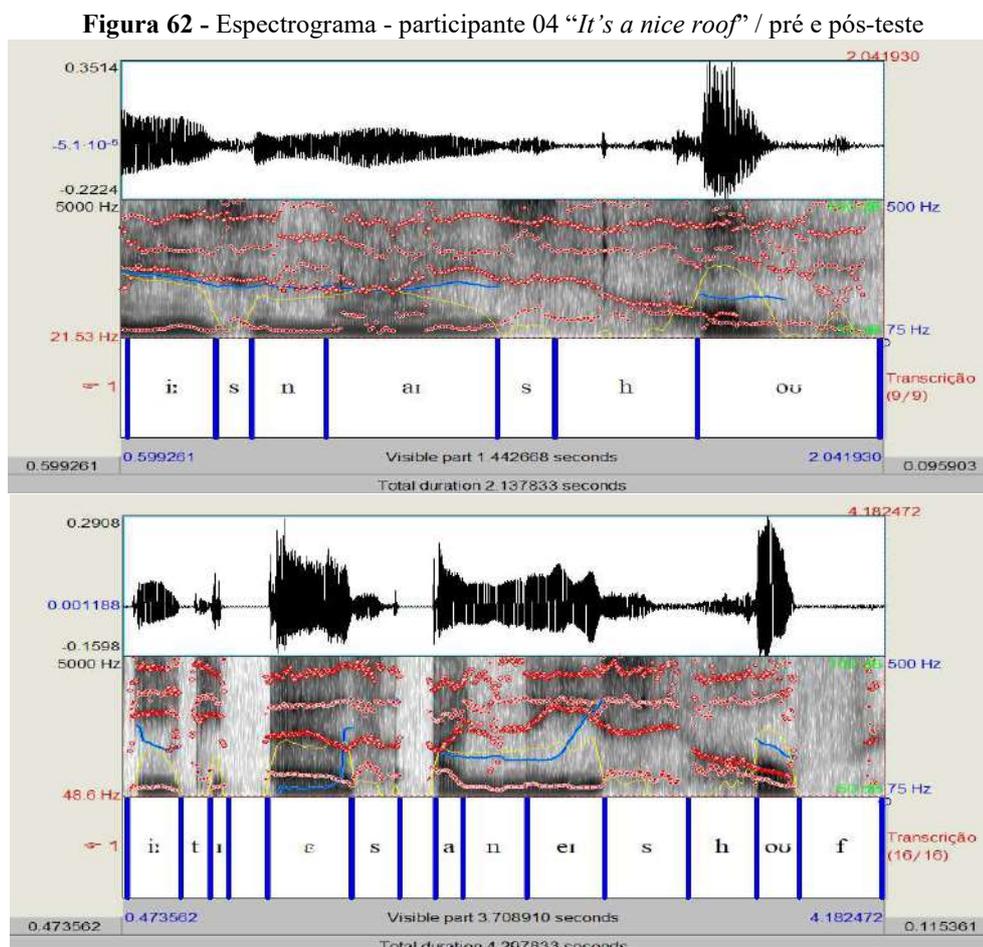
7. It’s a nice **roof**.

Para que se diga que o aprendiz possui consciência fonológica em uma língua adicional,

é necessário que ele demonstre a capacidade, dentre outras, de diferenciar os sons possíveis e impossíveis em sua língua materna. Da mesma forma, aprendizes de línguas adicionais devem, idealmente, assim proceder em relação à língua estudada. (ALVES, 2012b).

O(a) voluntário(a) 04 tem demonstrado dificuldade em estabelecer uma relação entre letra e som, o que é natural, já que esta relação é quase que ilógica em inglês, se tomarmos por base o português como língua de partida. Por outro lado, sabe-se que existem padrões fonológicos que direcionam a interpretação grafêmica. Foram estes padrões que o projeto de intervenção buscou apresentar e, conseqüentemente, desenvolver nas competências de fala dos participantes.

Na figura 62 a seguir, observamos o descumprimento de regras fonológicas do inglês acerca do vocábulo “*roof*”.



Fonte: própria.

Nas produções observadas, nota-se primeiramente a inadequação da consoante “r”, que é produzida como uma fricativa glotal desvozeada [h]. Todavia, o correlato “r” é regido pelo som de uma aproximante alveolar vozeada /r/.

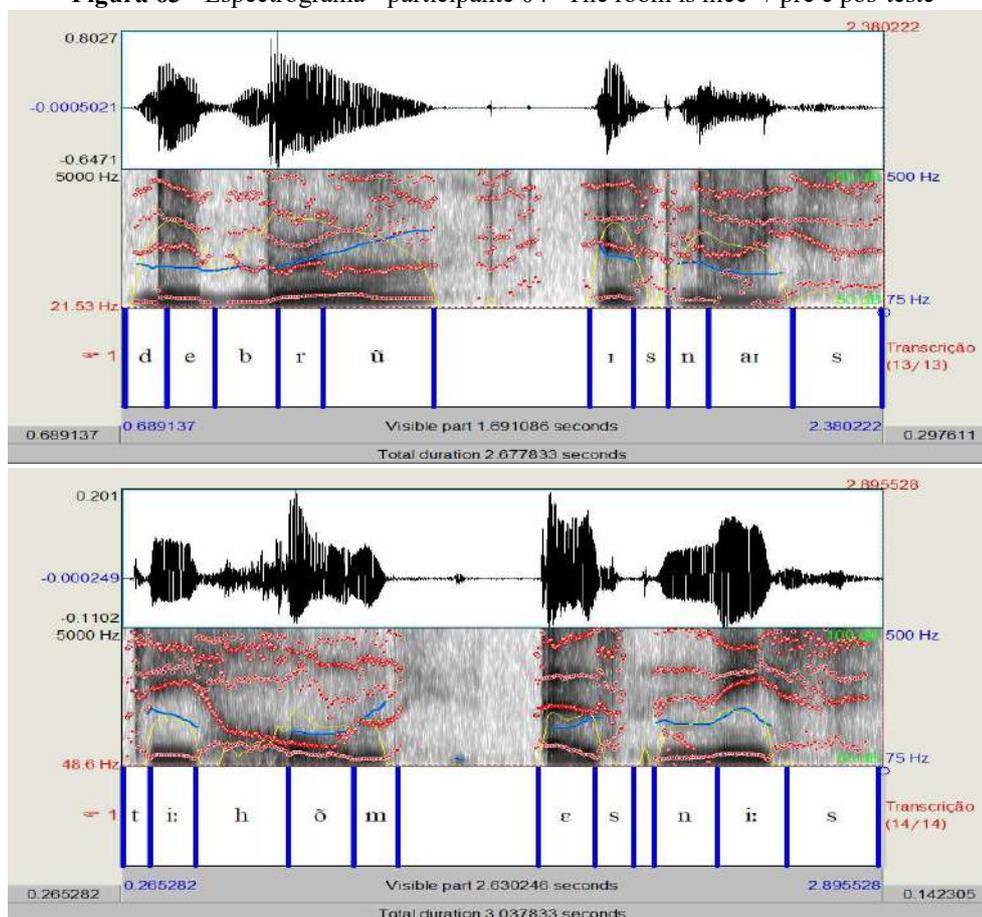
De modo semelhante ao que foi percebido na sentença 05, em que os correlatos “ee” em “week” foram pronunciados como um ditongo [eɪ], desta vez, “oo” deu-se como [oʊ] ao invés de uma vogal longa /u:/.

Faz-se necessário, ainda, comentar a supressão da consoante “f” final no pré-teste, mas que, no entanto, foi devidamente produzida sem paragoge no pós-teste. É válido considerar que houve algum aumento de CF neste caso. Após o período de aprendizagem dos padrões fonético-fonológicos viabilizados em contexto remoto, consideramos que houve melhora, ao menos, na manipulação silábica do inglês.

#### 8. The *room* is nice.

Em “the room is nice”, a principal “preocupação” é a articulação correta de “m”, devendo este ser, de fato, bilabial. Subentendemos que somente no pós-teste tal articulação foi produzida da maneira esperada.

**Figura 63** - Espectrograma - participante 04 “The room is nice” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

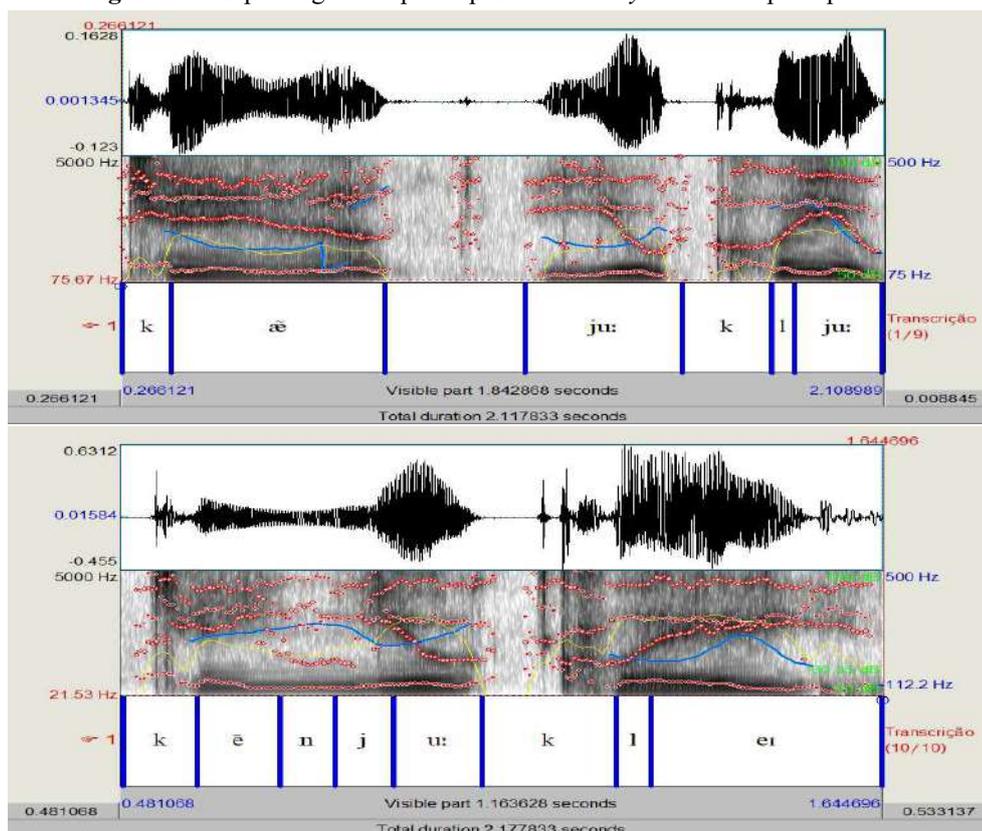
No pré-teste, é possível notar que houve uma confusão de vocábulos. Provavelmente entre “room” e “broom”, já que produziu um ataque duplo com o acréscimo incoerente de [b]. O(a) participante ainda nasalizou a vogal e apagou a consoante nasal final, como fazemos no PB.

No pós-teste, realizou [m] na coda, de forma adequada, mas continuou nasalizando a vogal precedente. Além disso, trocou [r] por [h] para o correlato “r”. Estes detalhes caracterizam o inventário fonético-fonológico do inglês, que precisa ser respeitado nos diversos contextos orais, para que a mensagem desejada seja compreendida por aqueles que a ouvem. A compreensão fonológica também é importante para o oposto, ou seja, para compreender o(s) outro(s) interlocutor(es). Uma vez que se tem CF, torna-se mais fácil a percepção dos sons e de suas relações que formam palavras e orações.

#### 9. Can you *clean*?

Na sentença 09, também há um vocábulo encerrado por consoante nasal, que precisa ser devidamente articulada e pronunciada de acordo com o padrão da LI. O desrespeito a este padrão desestrutura o molde silábico previsto no inglês. A palavra “*clean*” é um CCVC, com dois sons no ataque /k/ e /l/; um no núcleo vocálico /i:/ e um último na coda /n/. Nos espectrogramas a seguir, podemos comparar a estrutura produzida pelo(a) participante 04.

Figura 64 - Espectrograma - participante 04 “Can you clean” / pré e pós-teste



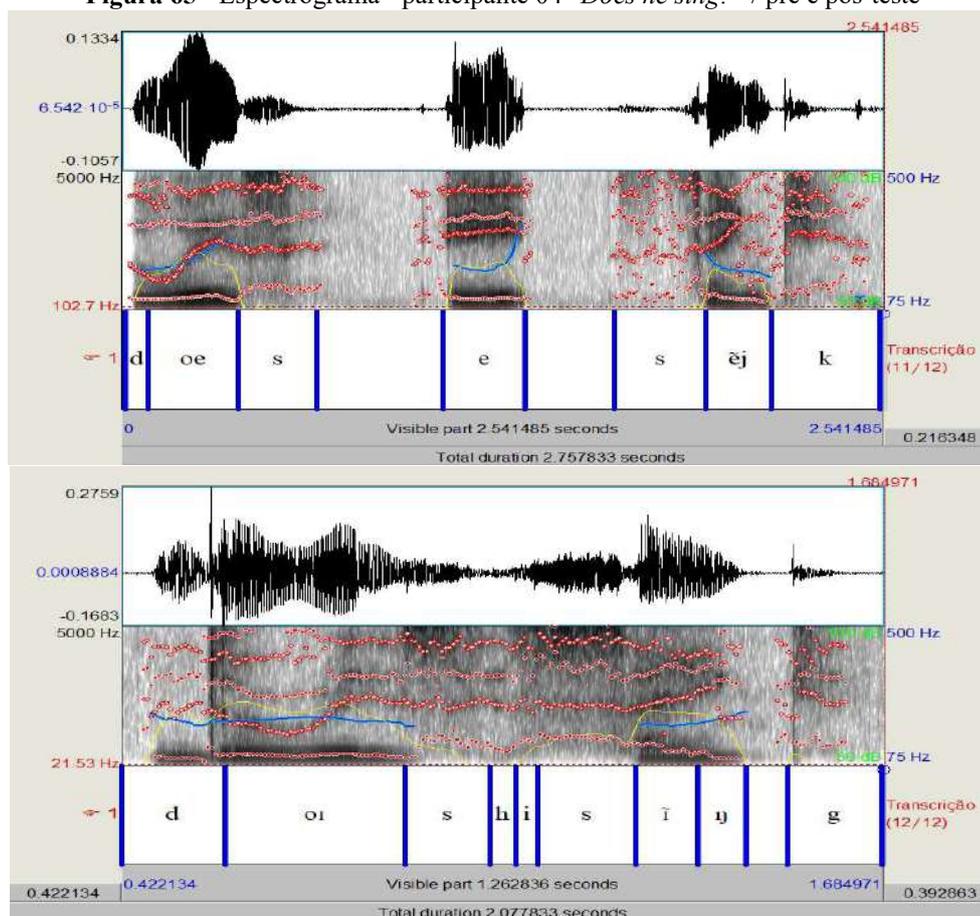
Fonte: própria.

Tanto no pré quanto no pós-teste, a estrutura silábica observada é CCV, sendo que o núcleo é formado por um ditongo em ambos. No primeiro temos /ju:/ e no segundo temos /ei/. De algum modo, os correlatos “ea” podem ter motivado estas pronúncias. Percebemos ainda a ausência da coda, que nem sequer nasalizou o ditongo para justificar seu apagamento.

#### 10. Does he *sing*?

A décima sentença inclui um som nasal que não existe no português. Sabe-se que a palavra analisada corresponde aos correlatos “ng”, em que “g” não é pronunciado. Observemos a performance do(a) voluntário(a) através dos cronogramas a seguir.

Figura 65 - Espectrograma - participante 04 “Does he sing?” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

A produção esperada é semelhante à [sɪŋ] para “sing”. Podemos concluir que em nenhum dos testes a pronúncia está de acordo com o que se espera. No primeiro caso, percebemos um ditongo nasalizado como núcleo, justificando a não emissão de “n”, ou melhor [ŋ]. Além disso, o som final produzido foi [k], que não corresponde ao correlato “g”, e que também não deveria ser pronunciado neste contexto. Vale lembrar que /k/ e /g/ são sons próximos. Diferenciados, contudo, pelo vozeamento ou não vozeamento no momento de sua produção; sendo /k/ desvozeado e /g/ vozeado.

O pós-teste, entretanto, parece mais alinhado ao padrão, mas ainda não de forma satisfatória. Primeiramente pela nasalização da vogal, que deveria se manter oral, mesmo antecedendo consoante nasal. E, segundo, pela produção de [g] na coda, que não deve ser pronunciado na sequência ortográfica “ng”. Por outro lado, percebemos que o som nasal /ŋ/ foi produzido.

A capacidade de o aprendiz notar as diferenças entre o sistema-alvo e a sua produção oral, revela o reconhecimento das próprias dificuldades a serem por ele(a) enfrentadas durante o processo de aquisição dos padrões fonético-fonológicos (ALVES, 2012b). Entretanto, é

válido afirmar que o(a) participante 04 não conseguiu desenvolver as capacidades de reflexão e manipulação dos sons suficientemente, sobretudo, no que dita os padrões estruturais da sílaba, e na analogia entre letra e fonema. Este(a) participante, assim, demonstra não reconhecer as possibilidades sonoras aceitáveis para determinados correlatos da LI, utilizando-se de estratégias que podem fazer sentido em seu idioma materno.

Nas perguntas realizadas num momento de pós-aplicação do projeto de aulas de pronúncia (disponível no apêndice E), este(a) aluno(a) diz que acredita no poder das aulas remotas, pois, segundo ele(a), *Se Vc Estiver Força de vontade vc aprende e conseguir compreender o assunto* [sic]. Esta resposta reflete sobre a importância do aspecto relativo ao verdadeiro desejo de aprendizado do alunado, ou seja, quando o aprendiz demonstra disposição em estudar remotamente, mais possível se torna o triunfo das metodologias emergenciais propostas pelos professores. Em outras palavras, se necessário, é preciso mostrar para os(as) estudantes a necessidade, os benefícios e a possibilidade de veicular o processo de ensino/aprendizagem por meio de metodologias virtuais.

Ainda sobre as aulas remotas, diz que, através das aulas de pronúncia, conseguiu prestar mais atenção e ter mais força de vontade. Justifica esta fala quando afirma *o que facilitou foi as aulas e o jeito que vc explica* [sic]. Isso quer dizer que não é contexto remoto que instiga sua aprendizagem, mas a metodologia da intervenção aplicada.

Tentando expressar o quanto aprendeu com as aulas aplicadas, numa escala de 0 a 10, considera que 5 teria sido o nível de seu aproveitamento. Consideramos esta constatação como não satisfatória, tendo em vista o que era inicialmente pretendido com nosso projeto das aulas de pronúncia. Importa ressaltar, entretanto, o fato de que o nível ainda bastante iniciante do(a) aprendiz pode ter interferido negativamente em muito do que foi tratado nas aulas. Isto talvez tenha resultado em uma percepção errônea do(a) participante, que pode ter considerado as aulas do projeto em um nível por demais avançado para seu pleno alcance e aproveitamento.

Por outro lado, o(a) aluno(a) reconhece a importância do trabalho realizado. Esta consideração pode ser interpretada em *Fiquei mais confiante pq Antes eu não estava, Pq eu falava para min mesma eu nunca vou aprender inglês, nunca vou pronunciar certo e agora conseguir um pouco mais* [sic]. Para além do que foi dito, acreditamos ter contribuído positivamente no processo de desenvolvimento da CF deste(a) voluntário.

#### 4.1.5 Participante 05

O(a) quinto(a) participante considera-se iniciante em inglês. Assim como todos os alunos desta pesquisa, nunca estudou inglês fora da escola, ou seja, até então, não teve a oportunidade de aprender a língua-alvo em cursinhos online e/ou presenciais, escola de idiomas etc.

Sabe-se que o inglês da escola regular não é autossuficiente para sua aquisição plena, raramente encontramos alunos(as) que realizam ao menos as quatro habilidades básicas – leitura, escrita, fala e escuta – satisfatoriamente. E atrelada à esta realidade, estão diversos fatores, tais quais: socioeconômicos, sociopolíticos, socio-sistêmico, etc. Por conseguinte, em geral, é importante que a vontade de aprender a língua faça parte do árduo cotidiano do alunado, uma vez que seu esforço pessoal pode ser o diferencial para torná-lo(a) mais fluente. Desta forma, é papel do professor instigar, facilitar e orientar seus(uas) estudantes, ainda mais na realidade emergencial. Para isso, naturalmente, a prática pedagógica deverá fazer sentido para quem se destina.

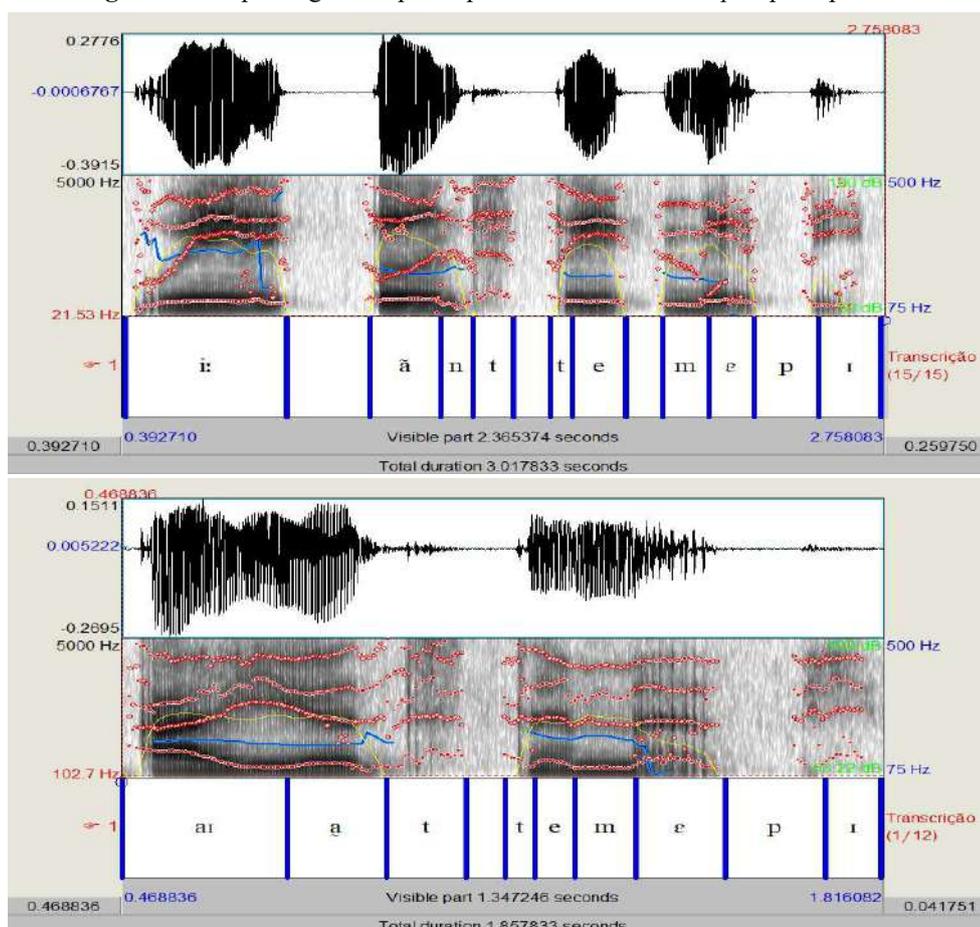
O(a) quinto(a) voluntário(a) considera que não entende nada de inglês. Em outros termos, este(a) participante não fala, pratica, e nem tem nenhuma forma de contato com a língua inglesa, a não ser durante as aulas de inglês na escola. Na realidade, ele(a) afirma sequer costumar ouvir músicas em inglês.

Embora pareça contraditório, o(a) referido(a) voluntário(a) responde, no questionário, que gosta da prática de leitura, escuta, fala e pronúncia, quando estudando/aprendendo inglês. Por outro lado, não gosta de estudar a gramática nem de produzir textos escritos. A seguir, analisamos as produções deste(a) sujeito(a) nos testes de pronúncia.

##### 1. I want the *map*.

Na realização da sentença “*I want the map*”, “*map*” é a palavra de interesse para a análise. E em ambos os testes, o vocábulo foi produzido da mesma forma, o que é problemático, pois as produções são consideradas inadequadas. Vejamos a figura 66.

Figura 66 - Espectrograma - participante 05 “I want the map” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

Note-se que foi pronunciado um [ɪ] após a consoante “p”, para evitar que a sílaba fosse encerrada em uma oclusiva. Esta possibilidade de coda não acontece no PB. Por isso, o(a) falante tende a adaptar a estrutura (ALVES, 2012b; CRISTÓFARO-SILVA 2015).

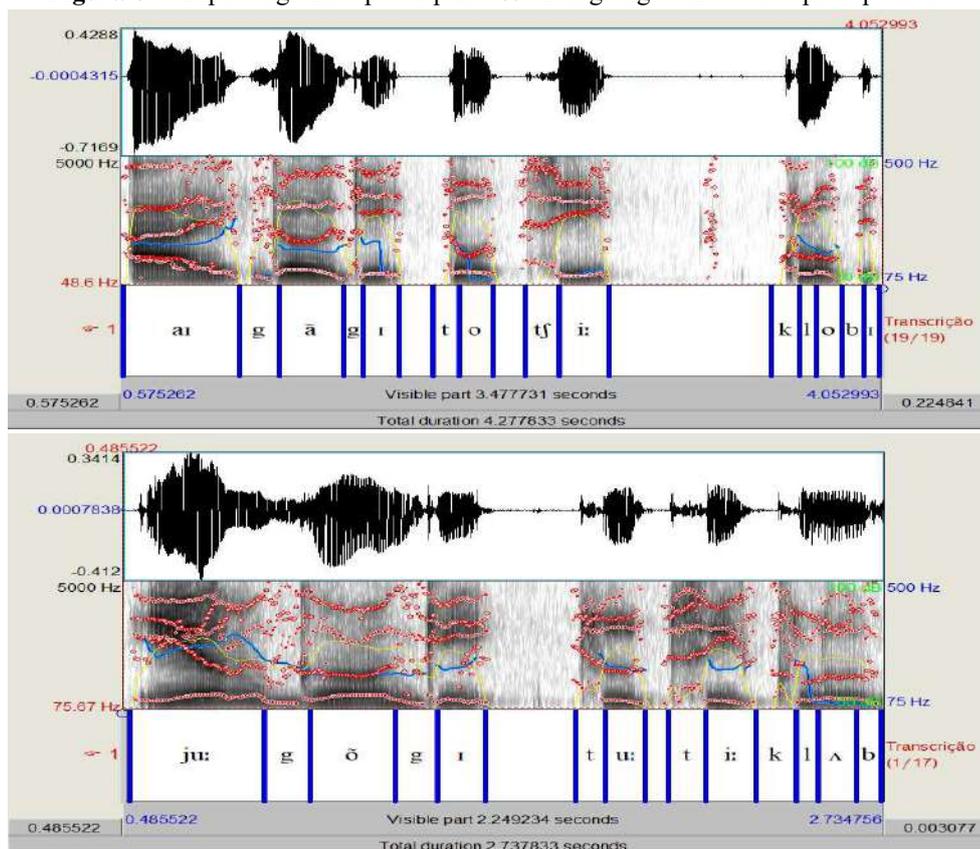
Além disso, outro equívoco observado é quanto à produção da vogal, que, ao invés de [æ], foi pronunciada outra vogal semelhante (a vogal [ɛ]), existente no português. Contudo, embora parecidas, estas são vogais distintas, que precisam ser respeitadas em suas diferenças articatórias. Por outro lado, acreditamos que o contexto ajudaria no entendimento. Por essa razão, de acordo com o que foi exposto acerca da primeira sentença, consideramos que a evolução fonológica de um teste para o outro é indetectável.

## 2. I’m going to the *club*.

Na sentença 02, a pronúncia do vocábulo “club” é a que foi analisada. Esta palavra é encerrada pela consoante “b”, sendo considerada, por isso, uma sílaba travada, pois é aquela

que termina em uma consoante. No entanto, tal fato não é admitido no PB, uma vez que sons oclusivos ou fricativos (exceção ao /s/) não encerram sílaba final nas palavras portuguesas. Por outro lado, em inglês, não há restrições quanto a isto. Através dos espectrogramas a seguir, é possível constatar se o(a) participante usou, como base de sua produção oral, o inventário fonológico do português ou da língua-alvo.

**Figura 67** - Espectrograma - participante 05 “I’m going to the club” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

De acordo com a pronúncia do pré-teste, o(a) voluntário(a) 05 revela fazer uso do padrão fonético-fonológico da sua língua materna, o PB. Ele(a) adapta a estrutura silábica para que faça sentido em sua língua primeira. O [i] inserido por paragoge deve ser evitado, pois, para que [i] ocorra em final de palavras, é necessário existir alguma indicação ortográfica. Por exemplo, a palavra “red”, que significa vermelho, é pronunciada como [rɛd]. Se o falante pronunciar um [i] paragógico por não reconhecer a estrutura silábica do inglês, ele acaba pronunciando outra palavra, diferente da pretendida (*ready* [ˈrɛd.i]). Perceba que em “ready” (“pronto” ou “preparado”, em português) a consoante “y” justifica, nesta situação, a pronúncia de /i/ final (CRISTÓFARO-SILVA, 2015). Com efeito, podemos relatar ainda, sobre a pronúncia da vogal, que o(a) participante troca /ʌ/ por /o/, fazendo jus ao inventário do PB, que

tem /o/ como possível correspondência de “o”. A vogal /ʌ/, por outro lado, não existe em português, podendo ser motivo de dificuldade para os aprendizes iniciantes.

Entretanto, ao observar o pós-teste, vemos que (o)a participante produz corretamente o vocábulo “*club*”, pronunciando adequadamente a vogal estrangeira [ʌ] e integrando-a ao esqueleto silábico CCVC. Esta realização oral pode indicar algum grau de aperfeiçoamento da CF.

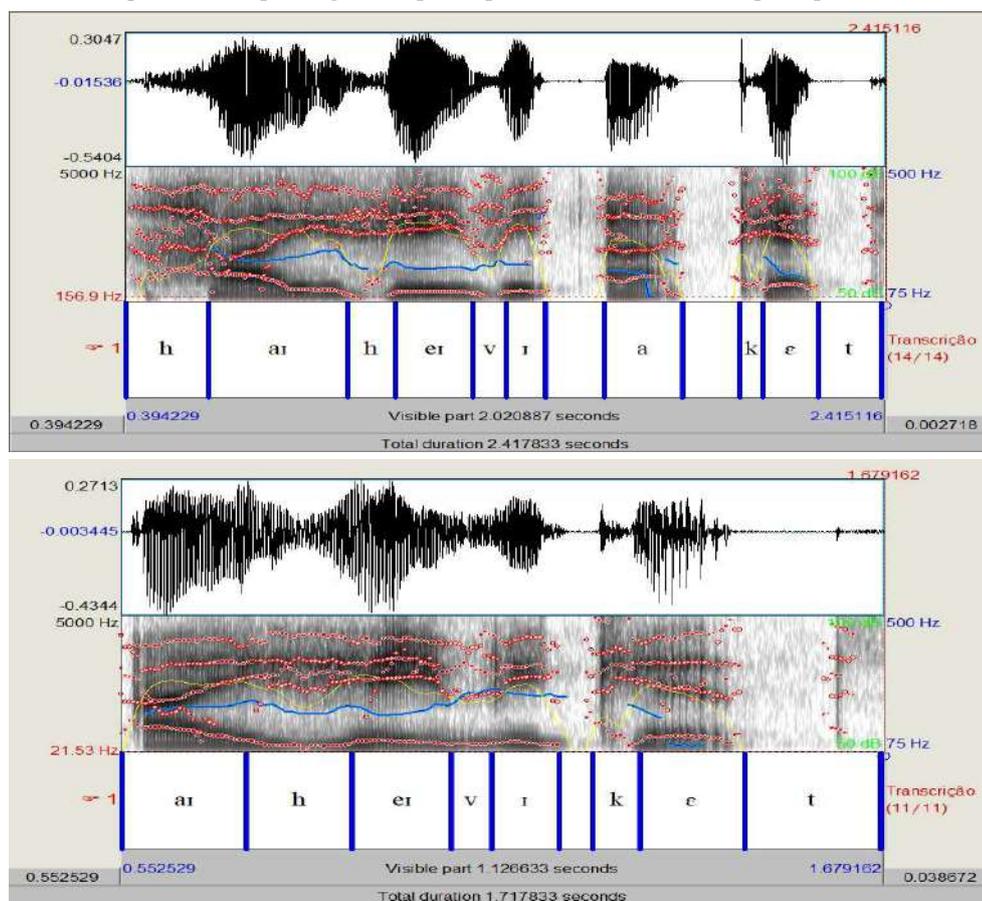
### 3. I have a *cat*.

Nas produções de “*I have a cat*”, percebemos que a estrutura silábica foi respeitada nos dois casos. A palavra “*cat*” que é composta por três segmentos sonoros, forma o esqueleto CVC, composto por /t/ na coda. Vale lembrar que /t/ é uma oclusiva, e que, em português, não pode assumir a posição pós-vocálica na sílaba.

De acordo com Yavas (2011), o inglês, assim como todas as línguas, possui padrões próprios que determinam quais segmentos podem ser inseridos nas diferentes posições da sílaba, seja no ataque, no núcleo ou na coda. Além disso, também rege quais sons são permitidos antes ou depois de certos sons etc. O respeito aos padrões fonológicos pré-estabelecidos é a chave para não recorrer a estratégias de simplificação silábica (SILVEIRA, 2004).

A figura 68 apresenta as produções orais da sentença 03 do(a) participante 05:

Figura 68 - Espectrograma - participante 05 “I have a cat” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

Nas produções observadas, vemos que a vogal, produzida nos dois testes, é a vogal [ɛ]. Esta mesma situação tem acontecido com a maioria dos participantes da pesquisa. Portanto, “cat” é uma palavra comum, conhecida pela maioria dos aprendizes. Com isso, é natural admitir que, mesmo sem desenvolver a CF, o(a) aprendiz já tenha compreendido a forma de articulação correta desta palavra. Isso porque é admissível presumir que este vocábulo tenha sido introduzido de forma passiva ao acervo do(a) aluno(a), devido à alta frequência com que o(a) estudante ouviu outras pessoas a repetirem. No entanto, por falta de CF, os(as) participantes não foram capazes de perceber a forma adequada de articulação da vogal /æ/, pois sem conhecê-la, é realmente mais difícil identificá-la. Isto se justifica devido ao fato de a vogal /ɛ/ ser um som que existe no PB, além de bastante semelhante ao som da vogal /æ/. Por conseguinte, o aprendiz tende a produzir /ɛ/.

#### 4. He is *mad*.

A situação observada em “I have a cat” repete-se em “He is mad”. A estrutura silábica

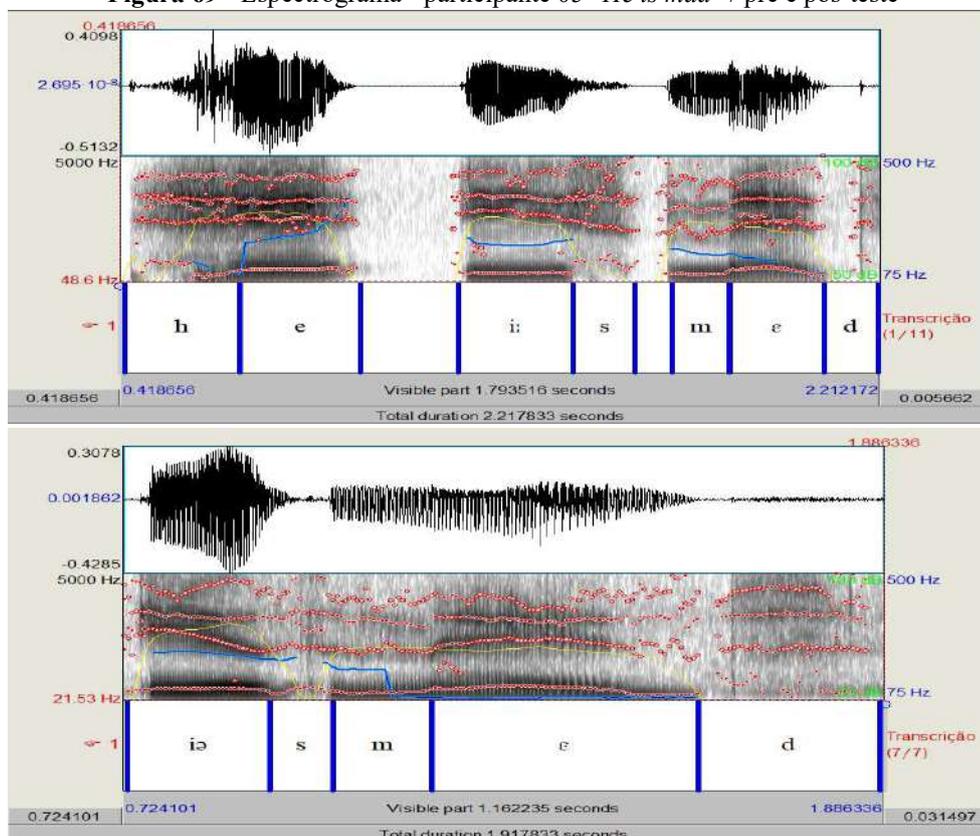
foi respeitada e os segmentos do ataque e da coda foram devidamente produzidos, mas o núcleo está equivocado em ambos os testes. Ao menos, pode-se dizer que o(a) participante possui um pouco de consciência fonológica acerca da formação estrutural da sílaba do inglês.

De acordo com Alves (2012b, p. 175)

A consciência fonológica no nível silábico implica, também, um conhecimento específico acerca do sistema silábico da L2. No caso do inglês, por exemplo, o aprendiz tem de saber que as consoantes plosivas [p, t, k, b, d, g] podem figurar em posição final de sílaba, o que não ocorre no português. Assim, a consciência no nível silábico diz respeito a um conhecimento acerca dos princípios gerais que regem a estrutura silábica nas línguas, bem como o conhecimento específico do molde silábico da L2 a ser adquirida.

Na situação em questão, observamos a produção de “mad”. A esse respeito, importa-nos, principalmente, analisar se o indivíduo vai ou não restituir o molde silábico, inserindo um som que não existe neste padrão da língua-alvo, para evitar que a palavra seja encerrada por /d/. Percebemos, mais uma vez, que, embora o(a) voluntário(a) seja iniciante, nem sempre desrespeita o padrão da sílaba.

Figura 69 - Espectrograma - participante 05 “He is mad” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

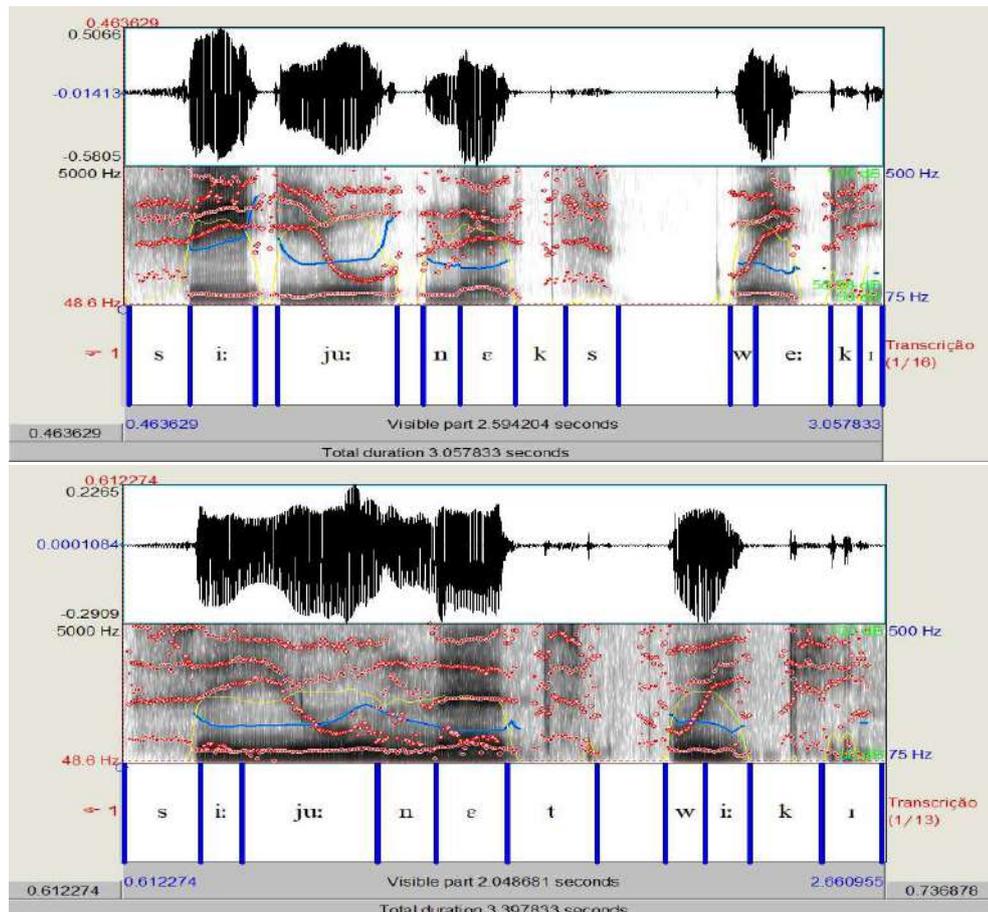
Como mencionado, o(a) participante pronuncia a vogal [ɛ] ao invés de [æ] na palavra “mad”. Mais uma vez, é aceitável afirmar que esta escolha é resultado do desconhecimento dos sons vocálicos que compõem o inventário de sons do inglês. Para evitar situações como esta, é necessário que o aprendiz se dê conta da existência dos fones da L2, que não existem no inventário fonético-fonológico da L1 (ALVES, 2012b).

##### 5. See you next *week*.

A sentença “see you next week” testa a consoante “k” em posição final, buscando identificar se ela é motivadora de acréscimos paragógicos. Sabemos que falantes brasileiros aprendizes de inglês tendem a estranhar esta estrutura.

A figura 70 descreve visualmente as produções orais dos testes de pronúncia aplicados nesta pesquisa.

**Figura 70** - Espectrograma - participante 05 “See you next week” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

O fenômeno da paragoge é percebido nos dois testes. Esta realização foi evitada algumas

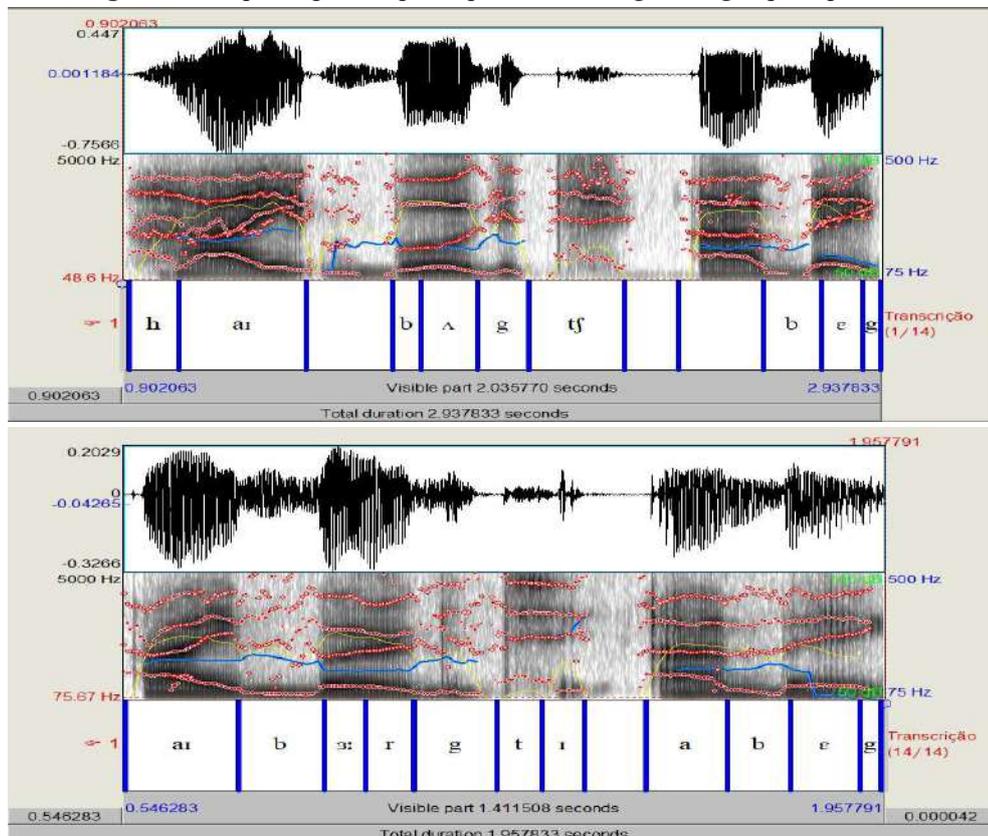
vezes por este(a) participante. Até agora, os sons /p/, /b/ e /k/ motivaram a produção de /i/ indevidamente ao final da palavra, pelo menos no pré-teste. E as consoantes /p/ e /k/ em ambos, pré e pós-teste. Os correlatos “ee” no pré-teste foram produzidos como [e:] longo. No pós-teste, porém, como [i:] longo, estando, assim, adequado neste segundo caso. Cabe dizer que, pelo menos no nível fonêmico, houve desenvolvimento de CF.

## 6. I bought a *bag*.

A sentença 06 testa a articulação da palavra-alvo de modo semelhante às sentenças 01, 03 e 04, em que a estrutura da sílaba é CVC, além de testar a adequação da pronúncia encerrada por uma oclusiva. Outra coincidência é a vogal “a” como núcleo. Esta vogal no português normalmente corresponde ao som /a/, mas, em inglês, pode ter vários sons, a depender do contexto. No caso das palavras testadas das sentenças deste trabalho, o som esperado é o de /æ/.

Observemos as produções do(a) participante 05 para a sentença 06.

Figura 71 - Espectrograma - participante 05 “I bought a bag” / pré e pós-teste



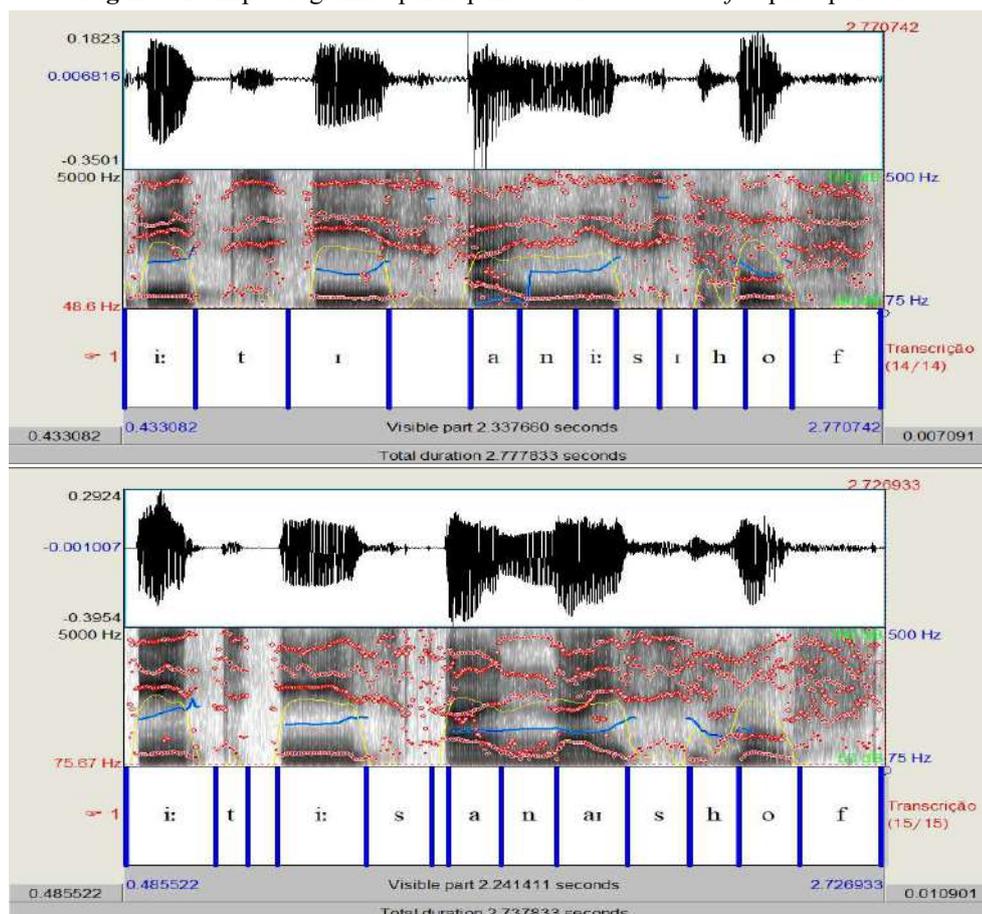
Fonte: própria.

Nos dois testes, “*bag*”, que significa sacola, foi pronunciado como [bæg], que, na verdade, corresponde ao verbo *beg* (implorar). A troca do fone vocálico alterou o sentido pretendido. É possível notar que a troca de /æ/ por /ɛ/ tem sido recorrente nos dados recolhidos para esta pesquisa. Podemos, então, considerar o som /æ/ como sendo um som comumente difícil de ser percebido por falantes do português brasileiro.

## 7. It’s a nice **roof**.

O vocábulo “*roof*”, propósito de análise desta sentença, deve ser encerrado por /f/, um som fricativo que não aparece em fim de palavra no léxico do PB. Por isso, deve ser pronunciado conscientemente. As imagens a seguir mostram os testes orais em formato de espectrogramas para que possa ser analisado.

**Figura 72** - Espectrograma - participante 05 “*It’s a nice roof*” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

Quanto à estrutura silábica, não há desvio fonológico. No entanto, em relação aos sons, constatamos que o padrão do PB sobressai em relação ao inglês. O termo “*roof*” inicia-se pelo

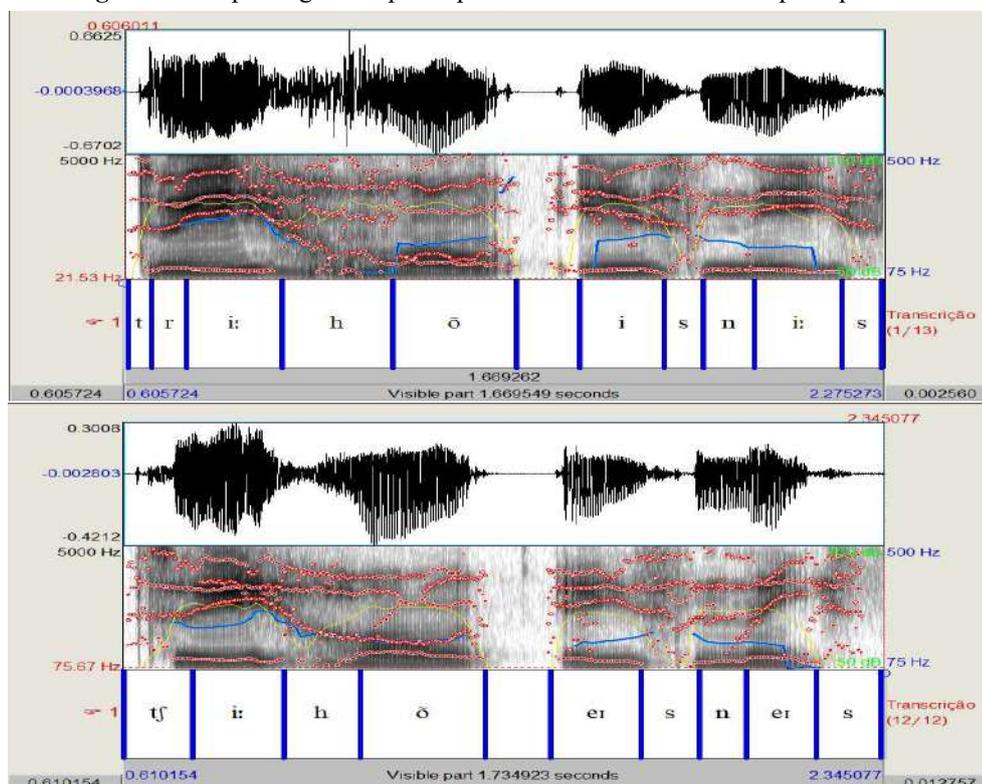
som /r/, que é característico do correlato “r” em inglês. Porém, /r/ não é comum em todas as regiões brasileiras, mas existe em alguns dialetos. Consta-se que, para aprendizes iniciantes, “r” é pronunciado como /h/ ou /r/ na maioria dos casos, pois são os sons mais comuns para este correlato no PB. É exatamente esta pronúncia que observamos na sentença 07. Em assim sendo, mesmo após o processo de aprendizagem da intervenção, o som [h] ainda foi pronunciado.

A vogal também está incorreta. Os correlatos “oo” designam um som vocálico longo, /u:/. Tendo em vista que, no português brasileiro, não é comum verificar letras duplicadas na mesma sílaba, é natural que, ao deparar-se com esta estrutura em inglês, o aprendiz poderá não saber reproduzi-la como esperado.

#### 8. The *room* is nice.

Nesta frase, o elemento de observação é encerrado por uma consoante nasal, que, no português, nasaliza a vogal precedente e não é pronunciado. Em inglês, ocorre o inverso, isto é, ele não nasaliza a vogal e é devidamente produzido. A figura 73 expõe como se deu a realização deste vocábulo por parte do(a) participante 05.

**Figura 73** - Espectrograma - participante 05 “The room is nice” / pré e pós-teste



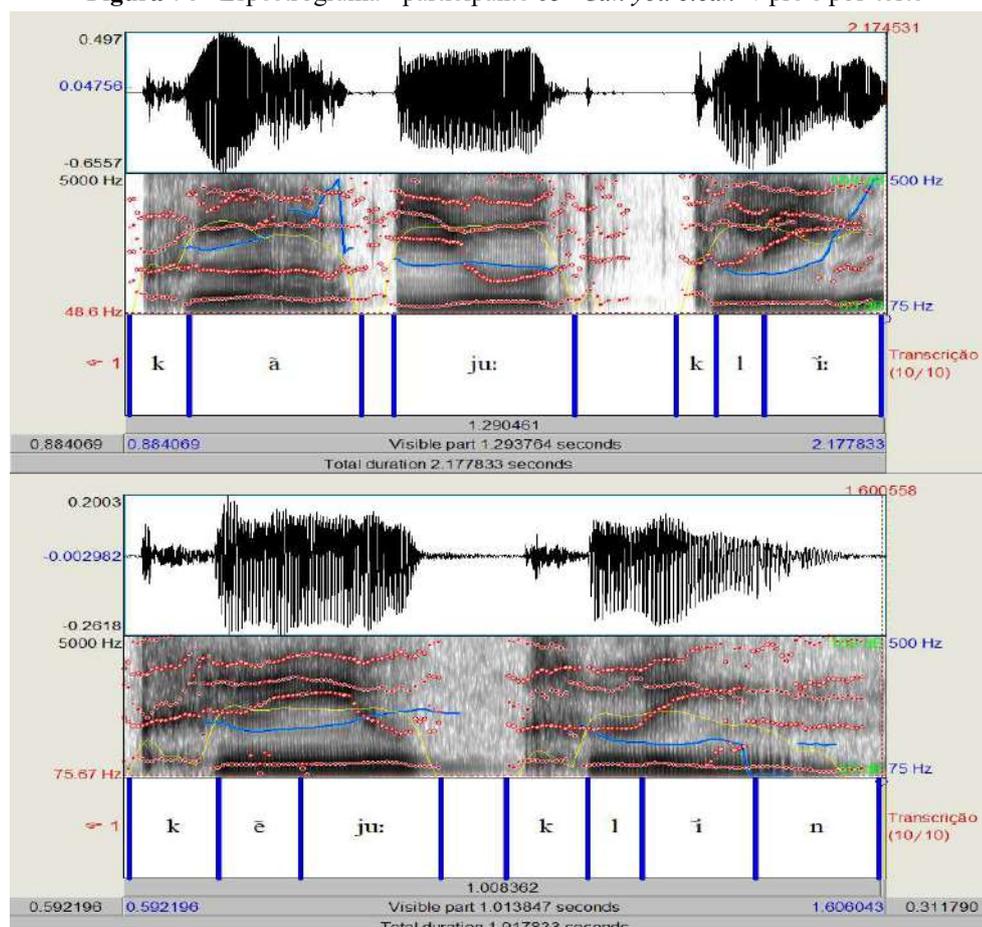
Fonte: própria.

Nos dois testes observamos que a pronúncia foi pautada no padrão fonológico do português do Brasil. Assim como na sentença anterior, “r” foi produzido como [h], provando que, tanto antes quanto depois da intervenção, o(a) voluntário(a) não aprendeu o som correto, correspondente a “r” no inglês. O mesmo acontece no que se refere à consoante /m/, que foi suprimida em ambos os testes, justificando, com base na fonologia de sua língua nativa, a nasalização da vogal precedente.

### 9. Can you *clean*?

Em “*Can you clean*” temos uma situação semelhante à sentença 08; um vocábulo que termina em uma consoante nasal. Desta forma, espera-se que “*clean*” seja produzido com a articulação pautada no padrão, sem nasalizar a vogal precedente. Os espectrogramas abaixo revelam se o(a) participante pronunciou adequadamente o termo “*clean*” nos testes realizados.

**Figura 74 - Espectrograma - participante 05 “Can you clean” / pré e pós-teste**



Fonte: própria.

Nas sentenças pronunciadas, observamos que as palavras-alvo não estão de acordo com

o padrão silábico da LI. A estrutura CVC foi produzida como CV. Novamente, percebemos um reflexo do padrão silábico da língua portuguesa quando envolve consoantes nasais no final da palavra. Nestas situações, o falante brasileiro tende a optar entre duas estratégias:

Uma delas é nasalizar a vogal que precede a consoante nasal e não articular a consoante nasal como, por exemplo, em *him* [hɪm] que o falante brasileiro de inglês tende a pronunciar como [hĩ]. A outra estratégia do falante brasileiro de inglês é inserir uma vogal i após a consoante nasal, observamos que a palavra em questão termina com a letra “e” na ortografia: *name* [neɪm] que é pronunciada pelo falante brasileiro de inglês como [neimi] (CRISTÓFARO-SILVA, 2015, p. 184).

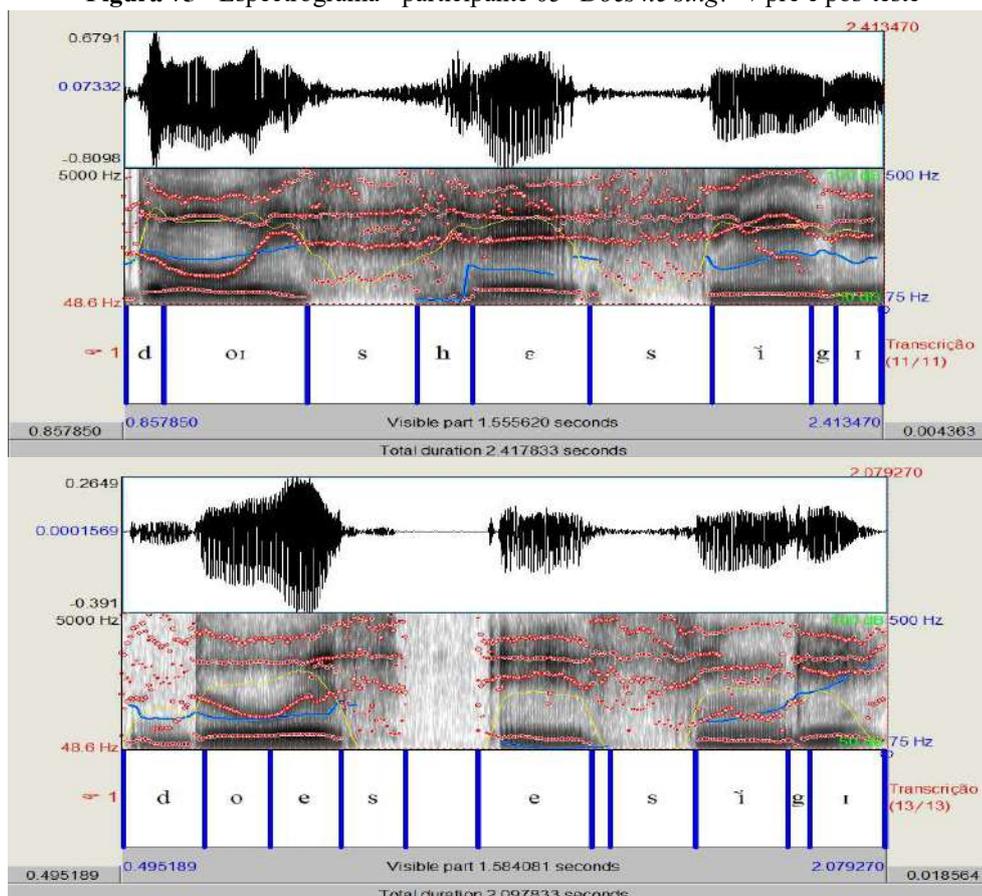
Dentre os casos analisados até agora nesta pesquisa, não presenciamos a inserção de uma vogal /i/ após a consoante nasal. Em todas as situações, a vogal foi pelo menos nasalizada e, em outras vezes, a consoante não foi produzida.

#### 10. Does he *sing*?

Na sentença 10, procuramos identificar a produção da nasal /ŋ/, típica do inglês e incomum no português. Nos espectrogramas a seguir, podemos verificar se este som foi devidamente articulado ou não. Além disso, também buscamos averiguar se a estrutura silábica foi respeitada.

O vocábulo “*sing*” é composto por uma estrutura estranha para o aprendiz brasileiro. A sequência “ng” não ocorre como coda silábica no português. O falante tende a adaptar a sílaba de modo que faça sentido para o padrão fonológico da língua que domina. Sendo assim, é comum observar a produção da paragoge em casos como este. O(a) participante 05 segue esta linha de raciocínio e adiciona a vogal [ɪ] após “g”. O “g” ortográfico na sequência “ng” não deve ser pronunciado em inglês. Mas, em ambas as situações, ele aparece. Além disso, reparamos que a vogal foi nasalizada e a consoante “n” não foi articulada.

Figura 75 - Espectrograma - participante 05 “Does he sing?” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

Cabe dizer que, para “ng”, o som nasal é articulado com a parte posterior do corpo da língua levantando-se em direção à região velar, obstruindo a passagem de ar. Vale ressaltar que /ŋ/ tem as mesmas características articulatórias que /g/, exceto pelo levantamento da úvula, pois /g/ é um som oral. Dentre as consoantes nasais, esta é a única que ocorre somente via nasal. Em /m/ e /n/ ocorre a passagem do ar pelas vias nasais e, também, orais. Com isso, /ŋ/ é possivelmente o som consonantal da LI mais difícil de ser produzido por falantes brasileiros (CRISTÓFARO-SILVA, 2015).

No questionário 02, disponível no apêndice E, o(a) participante 05 revela que, no ensino remoto, *é um pouco difícil entender algumas coisas, pois não temos os professores presentes o tempo todo* [sic]. Acreditamos que esta constatação refere-se às aulas remotas em geral, já que, na aplicação do projeto, o professor-pesquisador participou de todas as aulas da intervenção de modo síncrono.

Dito isto, este(a) participante considera ter aprendido “*pouco*” durante o período da intervenção. Contudo, para a pergunta “Em uma escala de 0 a 10, o quanto você aprendeu durante a intervenção?”, o(a) mesmo(a) responde “7”, apresentando, portanto, uma afirmação

contraditória à resposta anterior. Ainda, diz *Aprendi muitas coisas nesse projeto de inglês, me fez saber coisas que eu não iria aprender na aula normal!* [sic]. Novamente, refuta a resposta de que aprendeu “pouco”.

Concluimos que, pelo nível de inglês do(a) voluntário(a) 05, certos aspectos da pronúncia da LI podem ter sido complexos demais. Este pensamento comprovou-se nos resultados recolhidos nos testes aplicados, em que alguns dos pós-testes revelam pronúncias inadequadas, mesmo após as instruções e práticas das aulas de pronúncia. Por outro lado, conseguimos detectar ter havido algum desenvolvimento da consciência fonológica deste(a) aprendiz. Provavelmente, para que os resultados tivessem sido mais satisfatórios, talvez tivesse sido necessária uma intervenção mais duradoura e, eventualmente, mais direcionada aos desvios particulares de cada participante. Isto porque o desenvolvimento da CF se dá em um contínuo, que é dificilmente metrificado (ALVES, 2012a).

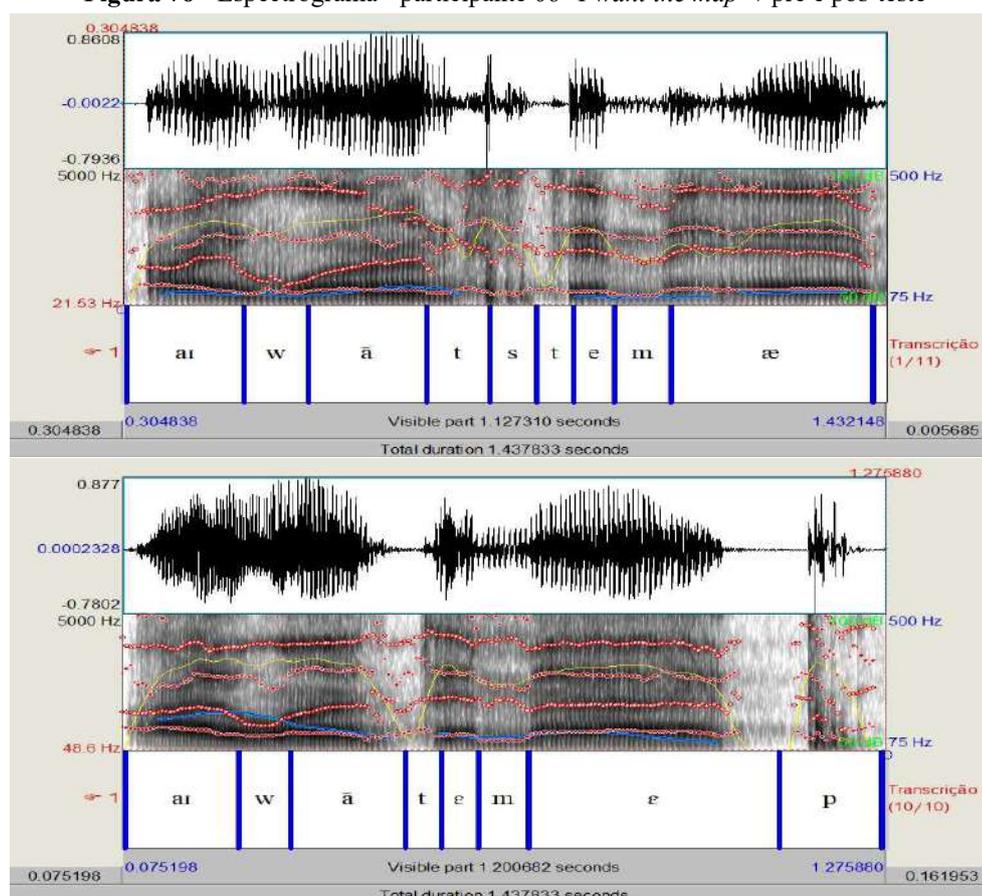
#### 4.1.6 Participante 06

De acordo com as respostas obtidas no questionário 01, este(a) participante quando estuda a língua inglesa de forma autônoma, prefere práticas ativas que envolvem a aquisição de vocabulário e percepção dos sons. Isto ocorre visto que aprecia ouvir músicas em língua inglesa, além de tentar traduzi-las. Com frequência menor, responde que conversa em inglês em algumas situações que não foram especificadas. Também costuma assistir a filmes e/ou seriados em inglês para praticar. Paralelamente, diz gostar de práticas de escrita, de escuta, de fala e de pronúncia. Todavia, não gosta de gramáticas e nem de leitura. Mesmo assim, considera-se ainda iniciante em língua inglesa.

##### 1. I want the *map*.

No que se pode observar do resultado do pré-teste desta sentença, é cabível afirmar que ocorreu o apagamento da consoante “p” final. Esta supressão pode ter sido resultado de uma tentativa de adaptação silábica, possivelmente motivada pela falta de CF deste(a) participante.

Figura 76 - Espectrograma - participante 06 “I want the map” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

Também, como já foi constatado em outros participantes deste trabalho, o correlato “a” nas palavras testes, nos casos em que ocorre, foram mais propensos a serem produzidos como / $\epsilon$ / ao invés de / $\text{æ}$ /. No entanto, pode-se dizer que, ainda assim, há algum grau de CF já desenvolvido no estágio de aprendizagem que o(a) voluntário(a) se encontrava antes da intervenção realizada, uma vez que o correlato “a” no PB é normalmente realizado como /a/ e nunca como / $\epsilon$ /.

Em relação a estas ocorrências, Alves e Barreto (2012a) argumentam que o aprendiz precisa primeiro identificar o som a ser adquirido, ou seja, esta ação precisa ser proposital/consciente. Mas, além da detecção do som, é preciso que uma nova categoria acústica seja criada no sistema de sons que o aprendiz possui. Em outras palavras, para que um som desconhecido seja aprendido, é necessário que tal som seja discriminado, e assim seja possível reconhecê-lo como diferente no momento do uso.

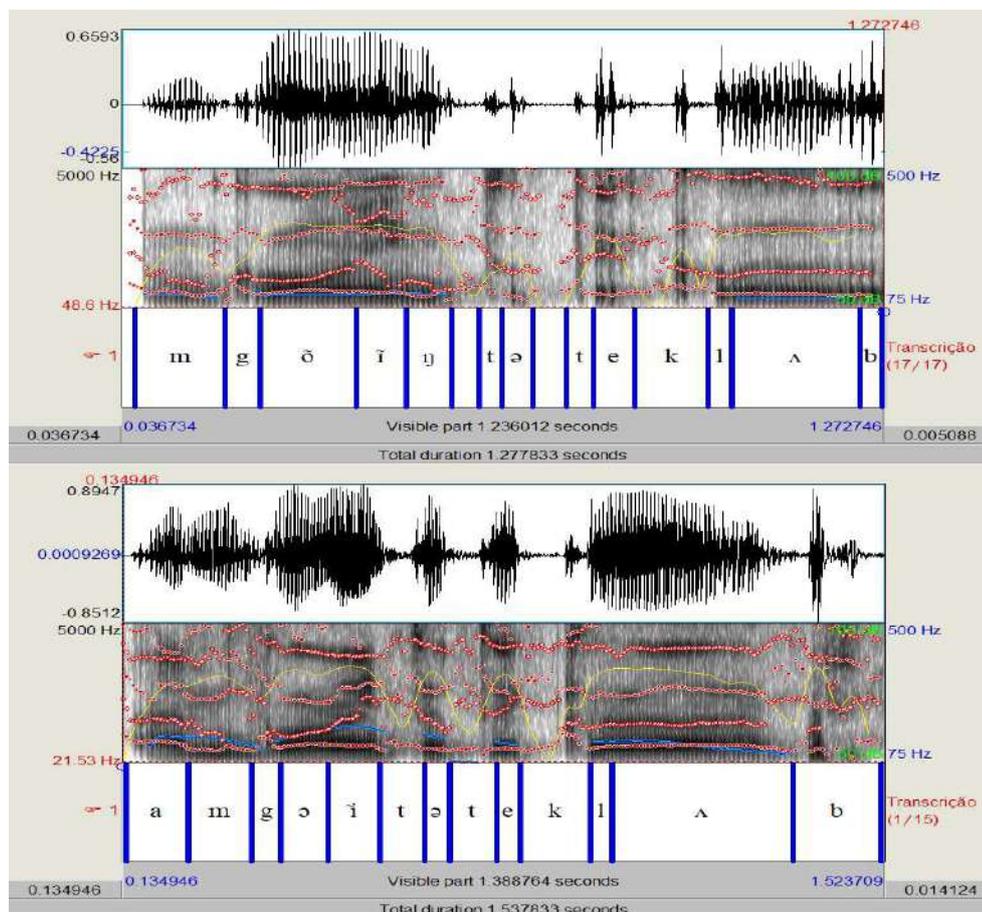
O pós-teste revela que a vogal foi produzida da mesma forma que no pré-teste, não havendo evolução fonológica neste quesito. Porém, percebemos que a consoante final /p/ foi

produzida adequadamente, respeitando o molde da sílaba inglesa, o que pode indicar que houve desenvolvimento da consciência fonológica em LA no nível da sílaba.

## 2. I'm going to the *club*.

A estrutura silábica prevista nesta oração é mais um exemplo comum encontrado na LI e que não ocorre no PB. O aprendiz brasileiro, falante de inglês nos níveis mais iniciantes, tende a não respeitar o padrão da sílaba quando encerrado pelas plosivas /p/, /t/, /k/, /b/, /d/ e /g/. A seguir, podemos conferir se o(a) aluno(a) oralizou a palavra “*club*” encerrada em /b/ dentro do padrão silábico da LI.

**Figura 77** - Espectrograma - participante 06 “*I’m going to the club*” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

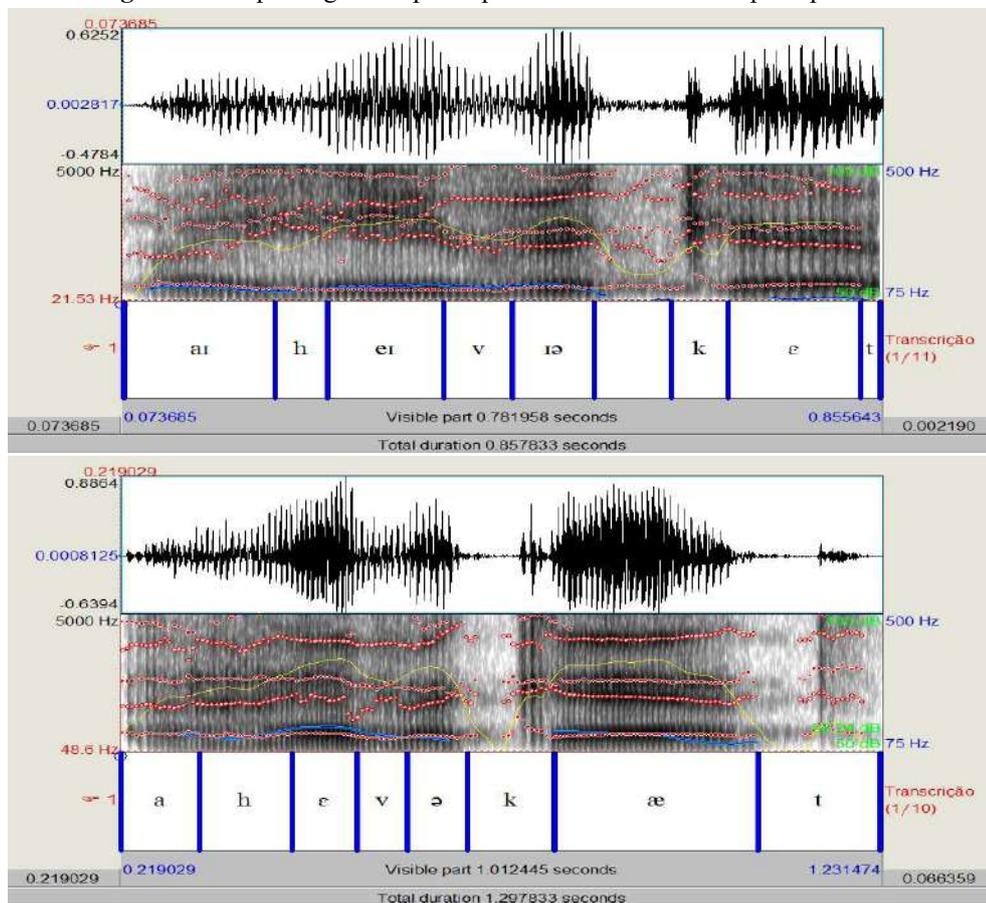
Em ambos os testes, a palavra-alvo foi pronunciada de acordo com o esperado. Não ocorreu a paragoge no final do vocábulo e a vogal foi falada conforme a regra. Por isso, embora o(a) sujeito(a) se considere como um aprendiz iniciante, suas produções o(a) inserem em um

nível mais elevado, pelo menos sob a ótica fonológica.

### 3. I have a *cat*.

A estrutura de “*cat*” pode motivar o acréscimo vocálico por paragoge, pois termina em “t” ortograficamente. Esta ocorrência não é possível no PB e, por isso, tende a motivar adaptações na estrutura da sílaba ao ser pronunciada. A figura a seguir apresenta as produções da sentença 03 pelo(a) participante 06.

**Figura 78 - Espectrograma - participante 06 “I have a cat” / pré e pós-teste**



Fonte: própria.

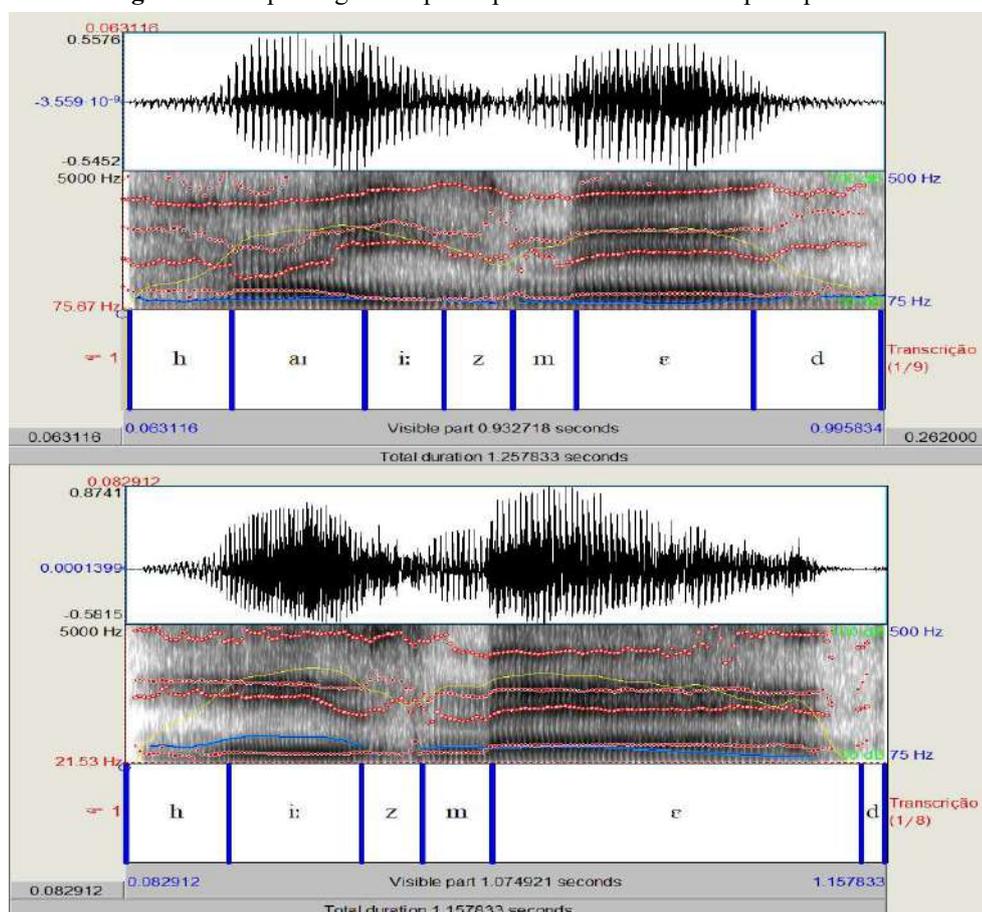
O molde CVC foi respeitado nos dois testes. O que difere uma produção da outra foi a pronúncia da vogal. No primeiro caso, mais semelhante ao inventário fonológico do português, a vogal [ɛ], que, assim como verificado nos espectrogramas de outros participantes desta pesquisa, tem sido comum como possibilidade do correlato “a”. Em seguida, no pós-teste, verificamos que a vogal falada foi [æ], que é a adequada para este contexto. Apontamos aqui a

possibilidade de ter havido um desenvolvimento na capacidade de reflexão de manipulação do som, após as aulas do projeto de intervenção.

#### 4. He is *mad*.

Em “*he is mad*”, a palavra em destaque possui a mesma estrutura que a da sentença anterior, sendo igual também a vogal. A seguir, podemos comparar as produções e apontar que ao menos a estrutura da sílaba foi produzida em adequação ao molde da LI.

**Figura 79** - Espectrograma - participante 06 “*He is mad*” / pré e pós-teste



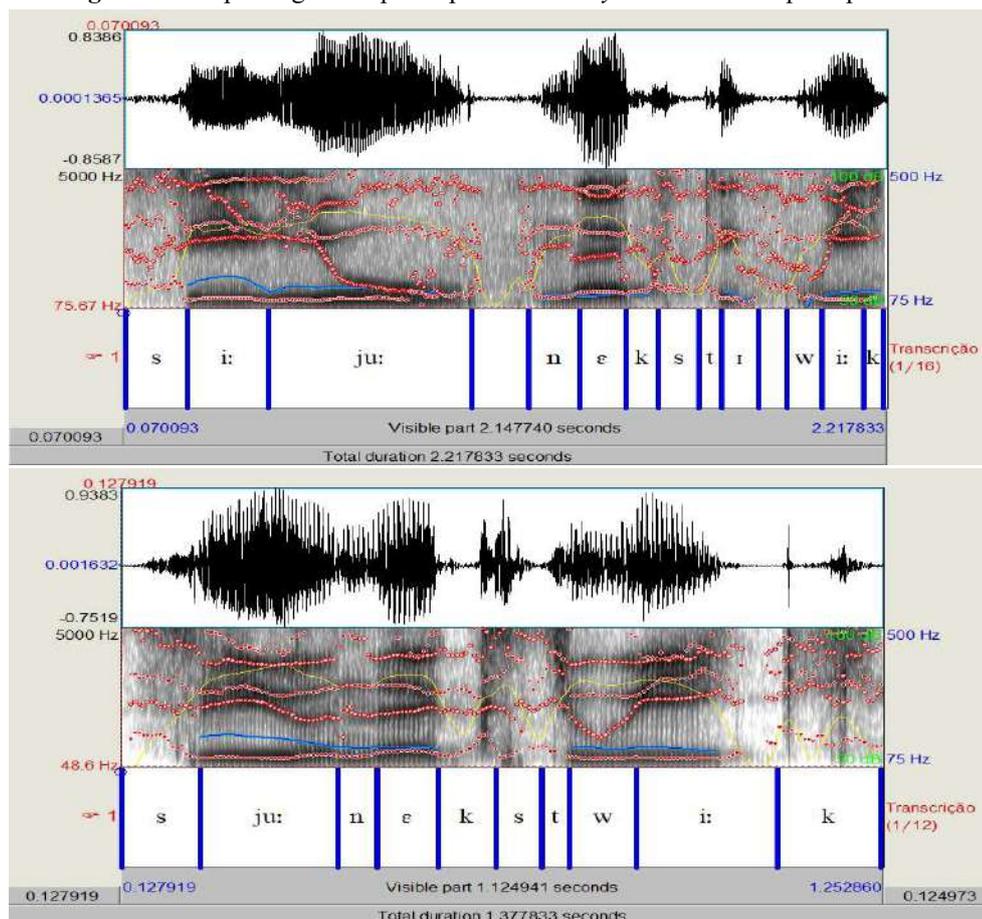
Fonte: própria.

De modo adverso aos resultados da sentença 03, é incerto dizer que a evolução de /ɛ/ > /æ/ anteriormente tenha sido de modo consciente. Esta constatação é duvidosa ao observamos as produções da sentença 04, que, nas mesmas condições silábicas, foi mal produzida nos dois testes. O som de /æ/ tem demonstrado ser o mais complexo, para os voluntários, dentre os sons analisados nesta pesquisa.

5. See you next *week*.

Em se tratando de um vocábulo que termina em “k” ortograficamente, é necessário que o aprendiz possua CF suficiente para evitar desvios fonológicos. Além disso, em “*week*” os correlatos “ee” em sequência podem ser estranhos para os aprendizes iniciantes.

**Figura 80** - Espectrograma - participante 06 “*See you next week*” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

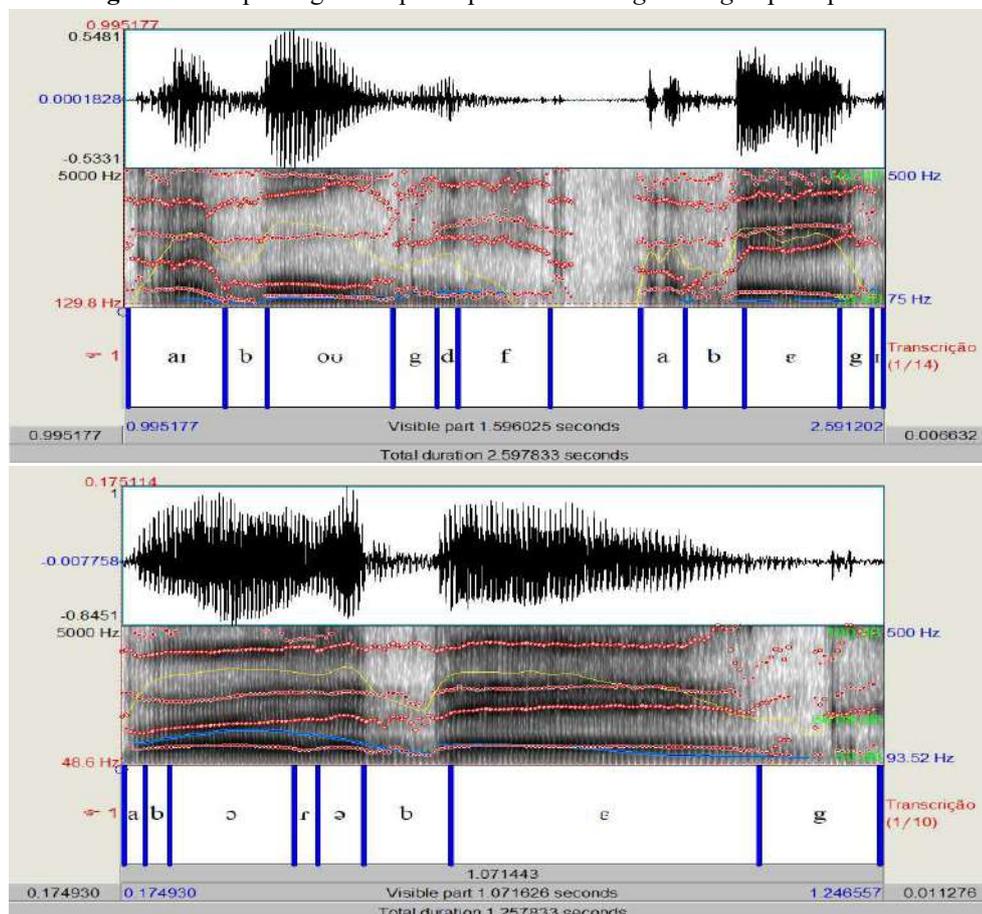
Este(a) participante tem provado consciência fonológica suficiente na produção adequada das palavras, antes mesmo da efetivação das aulas de fonética e fonologia do projeto neste trabalho. Os espectrogramas da figura 80 mostram que o(a) voluntário(a) 06 não apresentou dificuldades em pronunciar “*week*” conforme o desejado.

6. I bought a *bag*.

Em “*I bought a bag*”, “g” ocorre em posição final. Por ser uma plosiva, tende a motivar a inserção da paragoge quando em posição de coda (ALVES, 2012b; CRISTÓFARO-SILVA,

2015). A figura 81 mostra os resultados da sentença 06 nos testes aplicados.

**Figura 81** - Espectrograma - participante 06 “*I bought a bag*” / pré e pós-teste



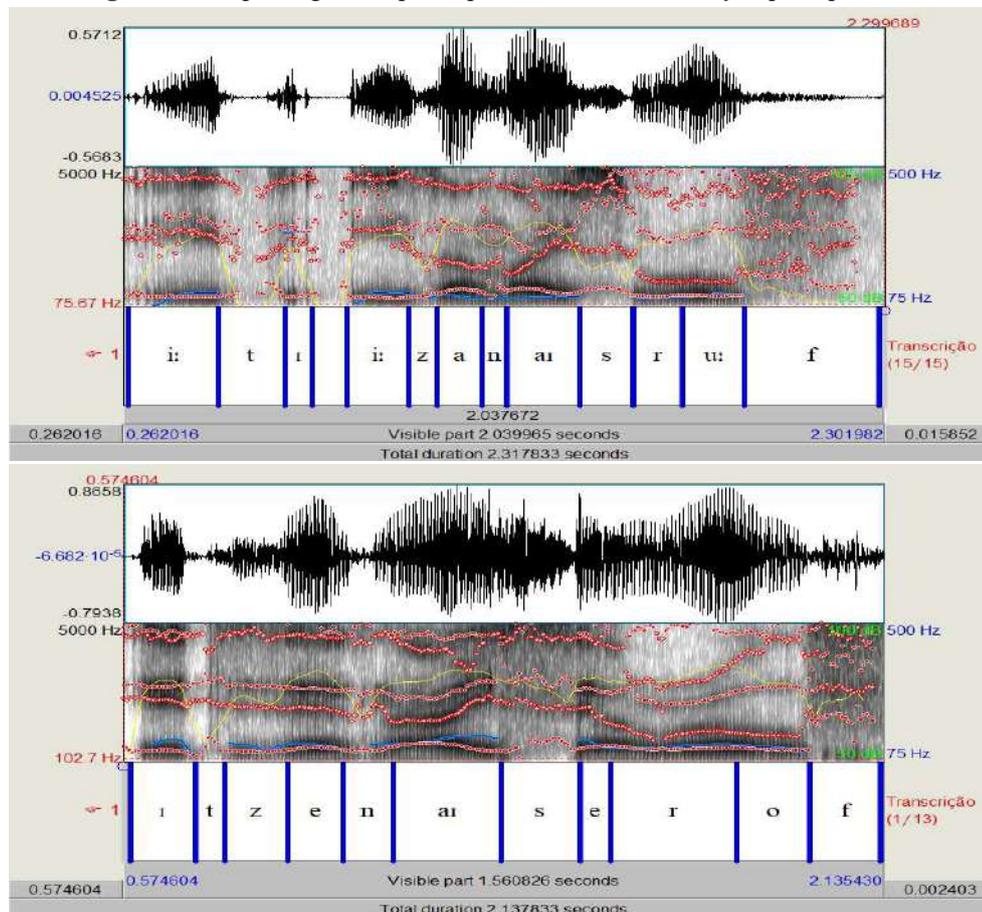
Fonte: própria.

O pré-teste indica o acréscimo da vogal [ɪ] indevidamente após “g”. Este feito cria uma nova sílaba para um vocábulo que originalmente é monossilábico [bæg] > [ˈbɛg.ɪ]. Além disso, repete-se a situação do correlato “a” ser produzido como [ɛ] ao invés de [æ]. No pós-teste, a sílaba foi devidamente travada por /g/ e a vogal continuou sendo /ɛ/. Entendemos que houve desenvolvimento da CF nesta situação.

#### 7. It’s a nice **roof**.

Neste caso, “*roof*” é a palavra de interesse na sentença 07. Aqui o(a) aprendiz deve produzir a estrutura sem adicionar o som /i/ após a letra “f”. Embora seja uma estrutura incomum no português, o(a) participante deve demonstrar, pelo menos no pós-teste, que conhece o molde silábico da língua estudada.

Figura 82 - Espectrograma - participante 06 “It’s a nice roof” / pré e pós-teste



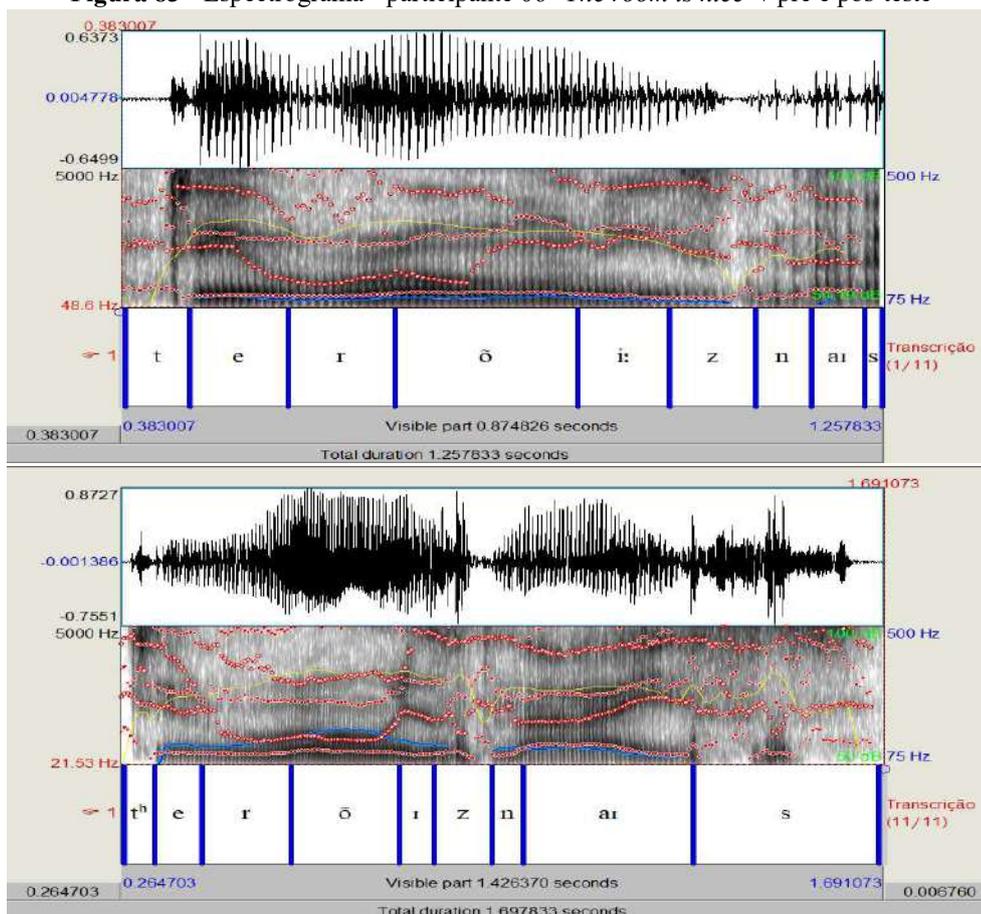
Fonte: própria.

Em ambos os testes, o problema não está no nível da sílaba, mas na escolha do fone correspondente à “oo”. Surpreendentemente, no pré-teste, a pronúncia foi adequada, mas, no pós-teste, o som percebido não condiz com a norma fonológica da LI. O som [o] é característico do PB para o correlato ortográfico “o” em alguns contextos. Vale ressaltar que [o] não é comum, se isolado na sílaba em inglês. Na verdade, este som é observado apenas no ditongo [ou]. A sequência “oo” corresponde à vogal longa /u:/ em inglês.

#### 8. The *room* is nice.

Nesta sentença, observamos o comportamento do falante diante de um vocábulo que se encerra em consoante nasal. Cabe lembrar que, em inglês, a consoante nasal precisa ser articulada e ela não nasaliza a vogal precedente. São estes pontos em específico que vamos observar nas pronúncias a seguir.

**Figura 83** - Espectrograma - participante 06 “The room is nice” / pré e pós-teste



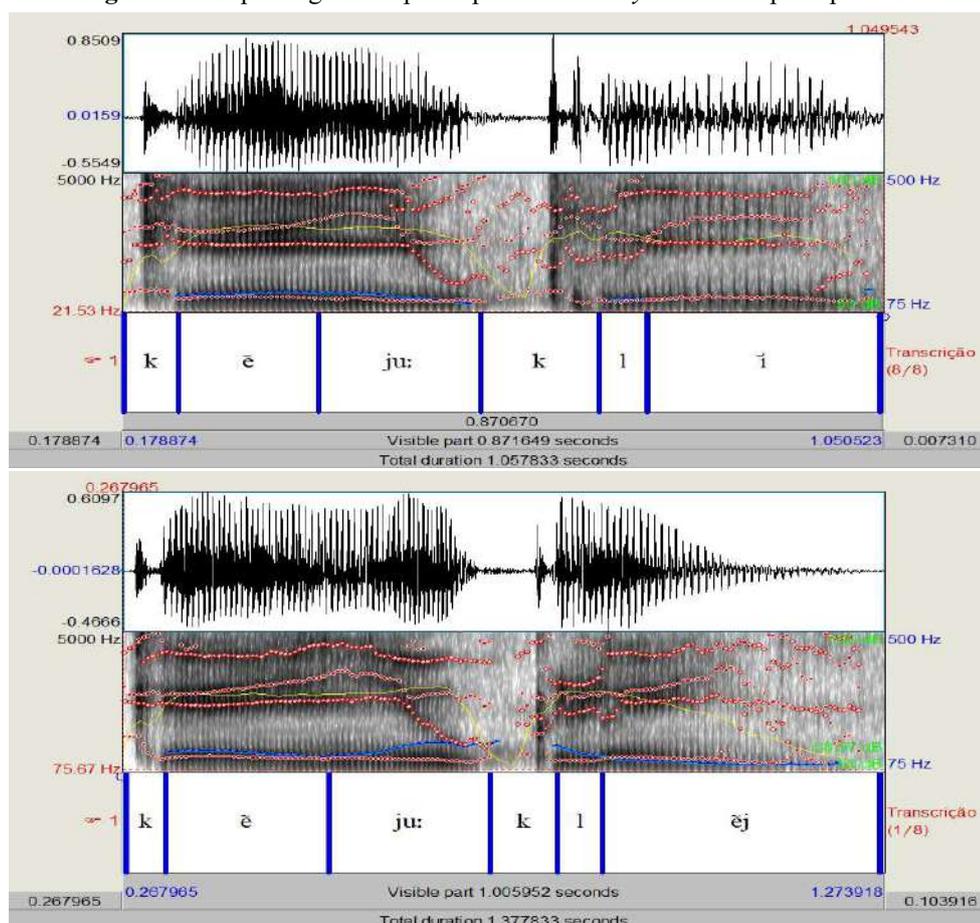
Fonte: própria.

A pronúncia foi a mesma no pré e no pós-teste. Observamos que a vogal foi nasalizada e a consoante “m” não foi articulada. Este é um desvio recorrente entre os aprendizes brasileiros, pois este fenômeno é comum em sua língua materna. Vale ressaltar que o som de “r” foi pronunciado satisfatoriamente como [r] nos dois casos.

#### 9. Can you *clean*?

Em “Can you *clean*” os pontos analisados são semelhantes aos da sentença anterior. Vejamos:

Figura 84 - Espectrograma - participante 06 “Can you clean” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

Desta vez, repete-se o fenômeno da nasalização da vogal nos dois testes. A diferença é que, no pós-teste, o aportuguesamento do fenômeno nasal deu-se pela produção de um ditongo nasal decrescente, que é observado no PB em palavras como “sem” [sɛj:], “bem” [bɛj:], “trem” [trɛj:] etc. A pronúncia [klɛj] extrapola o padrão esperado [kli:n]. Cabe dizer que a produção das consoantes nasais /m/ e /n/ é problemática para o(a) participante 06.

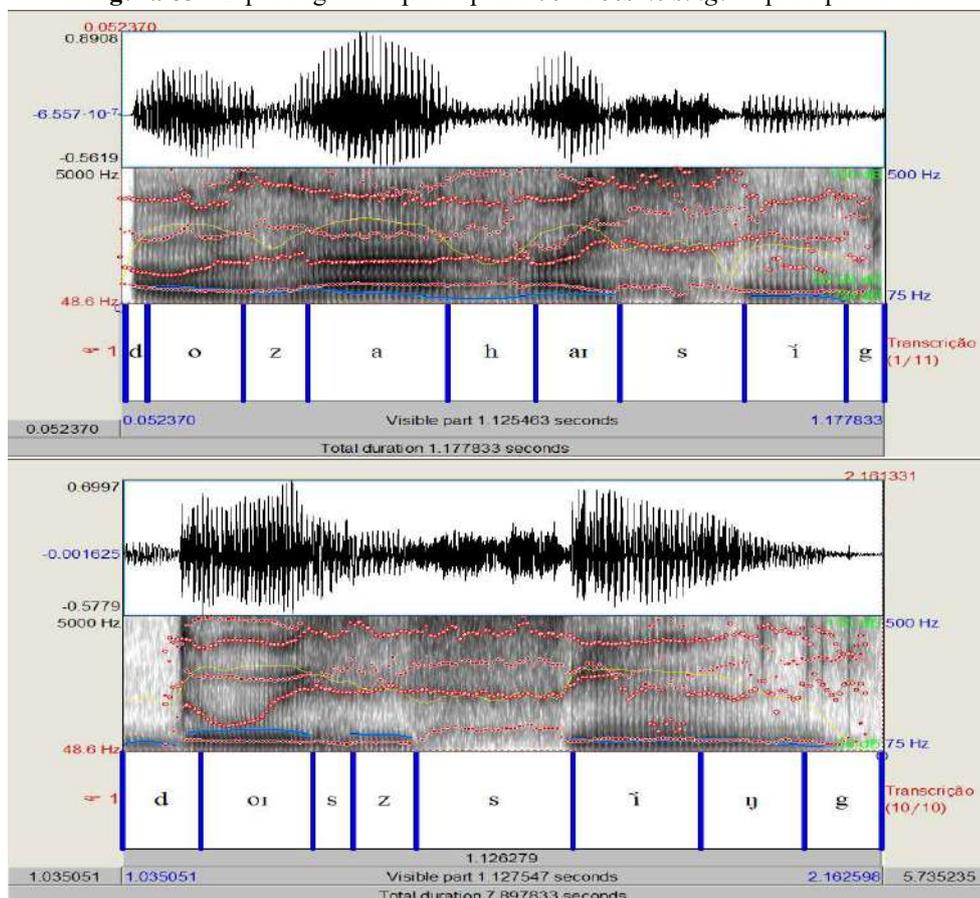
#### 10. Does he *sing*?

Como já se sabe, o inglês possui estruturas diferentes do português e esta diferença pode atrapalhar a pronúncia dos falantes em níveis iniciais que desconhecem esses padrões. A consoante nasal /ŋ/ não ocorre no PB<sup>38</sup>, o que a torna difícil para aprendizes brasileiros. Na

<sup>38</sup> Alguns autores como Cagliari (1981) demonstram que em certos dialetos do PB ocorre um som nasal imediatamente após a vogal nasal, fenômeno incomum no português. Em um destes casos, em específico os que antecedem [k] e [g], é possível diagnosticar a nasal [ŋ]. Como em conga ['kõgə] sendo realizável também ['kõŋgə] (CRISTÓFARO-SILVA, 2003).

figura 85 a seguir, podemos observar se o falante produziu esta nasal em consonância ao molde inglês.

**Figura 85** - Espectrograma - participante 06 “Does he sing?” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

No pré-teste, a nasal /ŋ/ não é produzida. Percebemos a nasalização da vogal anterior e o apagamento de “n”. O som [g] também foi pronunciado, mas a sequência “ng” em final da palavra corresponde ao som /ŋ/ apenas. E, no pós-teste, a nasal estrangeira é percebida. Ainda assim, persiste a nasalização da vogal anterior e a produção de “g” final.

No questionário final (apêndice E), o(a) voluntário(a) diz não acreditar nas aulas remotas, e não explica o porquê. Ele/ela considera ter aprendido pouco, numa escala de 0 a 10, respondeu 04, justificando que seria mais proveitoso se as aulas tivessem acontecido no ensino presencial. Diz também que um dos pontos positivos da modalidade remota é que *não tem o barulho da turma* [sic], e, por isso pôde concentra-se mais.

De modo geral, é coerente dizer que o(a) participante 06 possui determinado grau de conhecimento acerca dos sons da língua inglesa. Após o projeto de intervenção aplicado, percebemos que houve aperfeiçoamento em alguns pontos anteriormente problemáticos, tais

como a compreensão da silábica e dos segmentos possíveis na posição de coda. Ou seja, embora o(a) aluno(a) não reconheça, os dados demonstram evolução de sua pronúncia. Por outro lado, alguns problemas persistiram, como, por exemplo, a correlação entre som e letra, nos casos em que há mais de um correlato para um só som, e a nasalização de vogais quando acompanhadas de consoantes nasais.

#### 4.1.7 Participante 07

Este(a) participante considera estar em nível básico em inglês. Admite, entretanto, ser capaz de entender razoavelmente o idioma, mas acrescenta que fala pouco. Às vezes, ouve, canta e traduz músicas em inglês, mas não o suficiente. Por outro lado, gosta de assistir a filmes e seriados para praticar a LA. Quando estudando, não gosta de atividades que envolvam o *speaking*. Prefere gramática, leitura, escrita, escuta e pronúncia. Podemos considerar que os hábitos citados são indicativos que podem influenciar e justificar as pronúncias recolhidas nos testes.

##### 1. I want the *map*.

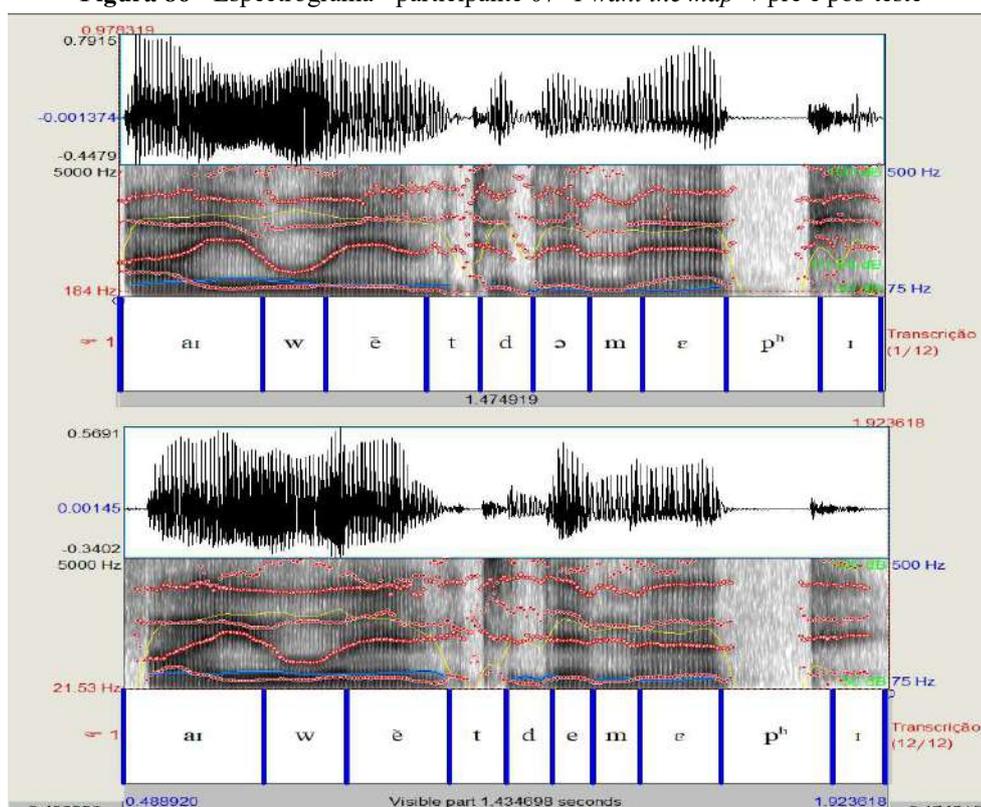
A primeira sentença produzida pelo(a) participante 07 apresenta desvios comuns de falantes brasileiros aprendizes de inglês. Estes equívocos acontecem por falta de consciência fonológica na língua-alvo.

Os espectrogramas analisados apresentam a pronúncia de “*map*”, que é a palavra-alvo da sentença 01. Esta foi produzida da mesma maneira nos dois testes. Primeiro, vemos que a vogal “a” foi realizada como [ɛ], que, aliás, é próxima da vogal ideal /æ/, mas com qualidade vocálica<sup>39</sup> diferente. Observemos a figura 86 a seguir.

---

<sup>39</sup> “Denomina-se **qualidade vocálica** o conjunto de características de uma determinada vogal em relação à posição da língua e dos lábios” (CRISTÓFARO-SILVA, 2015, p. 21). o grifo é seu ou dela? É preciso indicar isso.

Figura 86 - Espectrograma - participante 07 “I want the map” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

Os testes mostram também que houve a aspiração de /p/. Julgamos que este fenômeno final pode ter motivado a paragoge observada. A aspiração, quando ocorre, é percebida normalmente no começo da palavra e precisa de uma vogal para ser mais ou menos explícita. “O contexto mais propício para a aspiração ocorrer com as a oclusivas desvozeadas em inglês é quando a vogal seguinte é tônica (ou seja, acentuada). A aspiração é menos explícita quando a vogal é átona (ou não acentuada)” (CRISTÓFARO-SILVA, 2015, p. 92). No contexto observado, a vogal paragógica após [p<sup>h</sup>] é átona, por isso, a aspiração é considerada menos explícita.

Embora o(a) participante 07 tenha passado pela etapa da aplicação do projeto de intervenção, estudado e praticado os padrões fonológicos (som e estrutura silábica) da língua inglesa, não é correto afirmar que, nos espectrogramas da sentença 01 apresentados, houve, de fato, evolução das capacidades de reflexão e de manipulação dos sons da LI.

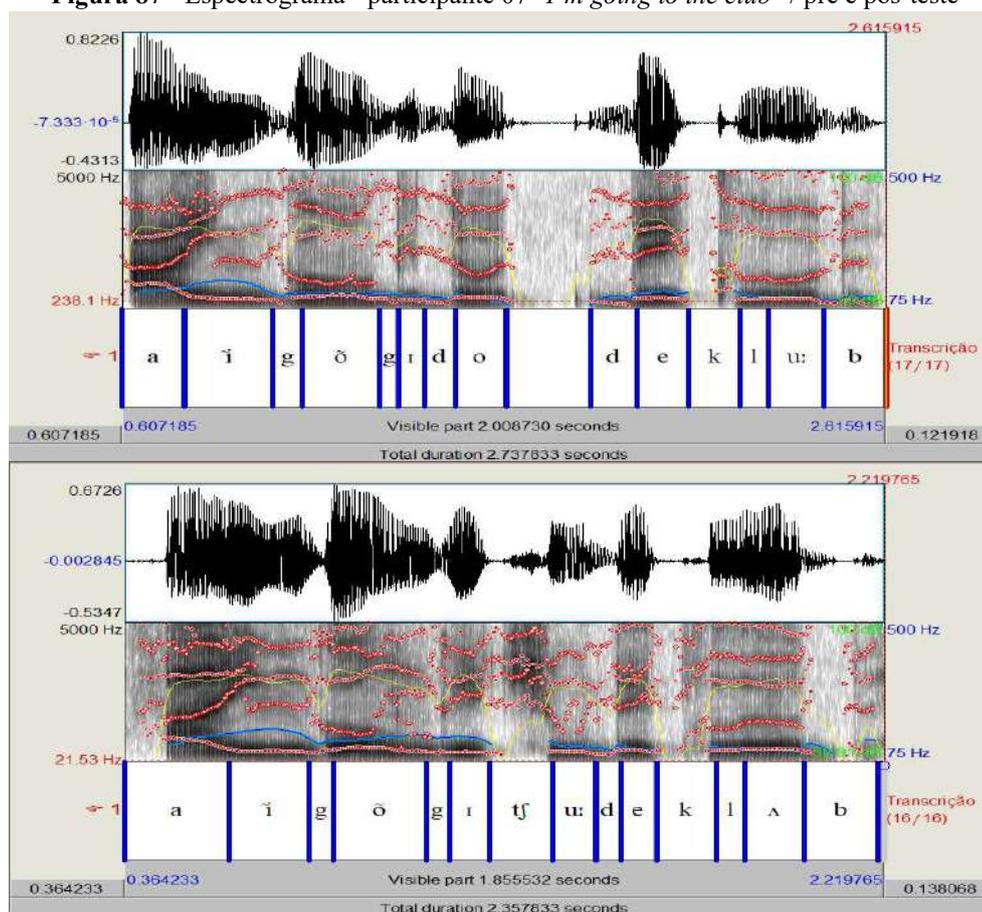
## 2. I'm going to the *club*.

Quando “b” encerra a palavra, isto não deve ser motivo de estranhamento para o aprendiz. A estrutura da sílaba da língua inglesa, de acordo com Yavas (2011), admite /b/ na

posição de coda. O aprendiz deve possuir consciência fonológica suficiente para compreender e usar a estrutura padrão da LI. Este foi o objetivo do projeto aplicado: desenvolver as capacidades fonético-fonológicas dos participantes de modo que aprimorassem a pronúncia.

A figura 87, a seguir, apresenta a produção de “*I’m going to the club*” do(a) participante 07, a fim de que nos permitisse tirar conclusões acerca do eventual desenvolvimento da CF no nível da sílaba, viabilizado em aulas remotas de língua inglesa.

**Figura 87** - Espectrograma - participante 07 “*I’m going to the club*” / pré e pós-teste



Fonte: própria

Os testes mostram-nos que o substantivo “*club*” não motivou o acréscimo de sons inexistentes. A quantidade de fones percebidos equivale ao esperado. A consoante “b” em posição final não foi problemática para o(a) falante observado(a). A única objeção a ser considerada está na vogal do pré-teste. Isto porque [klu:b] não corresponde à “*club*”. O correlato “u” pronunciado como /u/ é típico do PB. Em inglês, há outras possibilidades, como a vogal /ʌ/, que, neste caso, é a vogal precisa, de acordo com o padrão fonológico, para esta palavra.

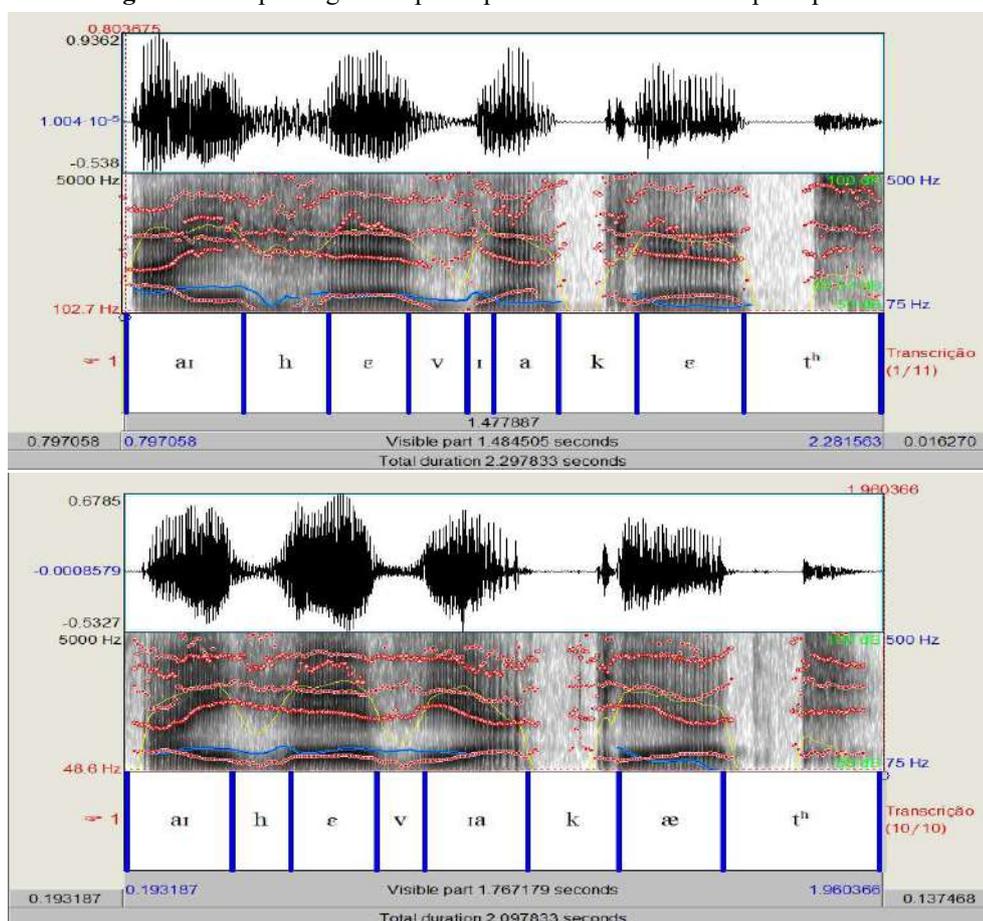
No pós-teste, observamos que os sons proferidos estão de acordo com os parâmetros da língua inglesa. Desta forma, o(a) participante aprimorou a pronúncia durante o estágio de

aprendizagem dos paradigmas sonoros da LI na aplicação do projeto de pronúncia desta pesquisa.

### 3. I have a *cat*.

Já vimos que a letra “t”, quando encerra a palavra, tende a induzir o falante a inserir um som vocálico após a consoante, para evitar uma estrutura desconhecida. Vejamos a seguir como o(a) participante 07 produziu o termo “*cat*”.

**Figura 88** - Espectrograma - participante 07 “*I have a cat*” / pré e pós-teste



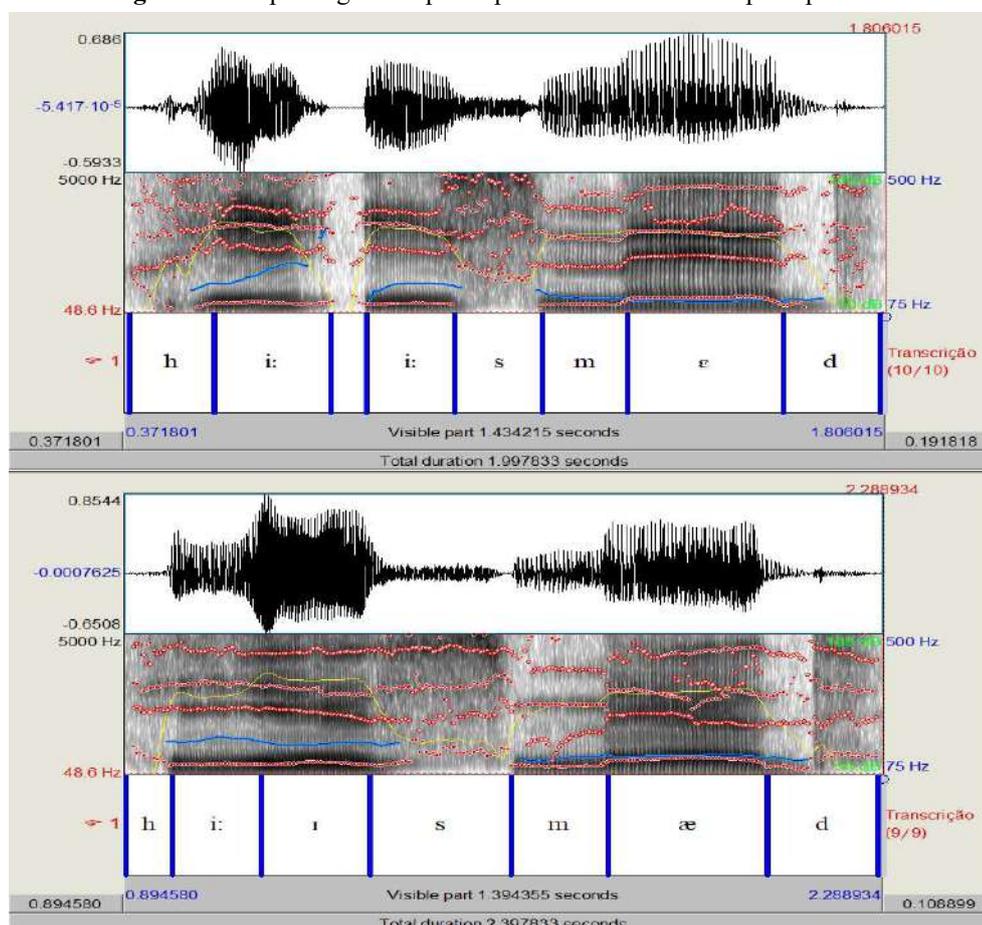
Fonte: própria.

O(a) voluntário(a) demonstrou bom desempenho ao pronunciar a palavra-alvo. Em ambos os testes, o molde silábico foi respeitado. E percebemos também que, na evolução do pré para o pós-teste, houve o aprimoramento do som vocálico. Estas observações apontam para os efeitos positivos das aulas remotas de pronúncia aplicadas.

4. He is *mad*.

O contexto da palavra “*mad*” é bastante semelhante ao de “*cat*”. Estruturalmente, temos CVC, em que a coda é formada por sons oclusivos alveolares, sendo que /d/ é vozeado e /t/ é desvozeado. Ambas, quando encerram o vocábulo, podem intrigar o falante, pois é uma estrutura desconhecida, em especial para os alunos aprendizes iniciantes de inglês. Assim como na sentença 03, em “*He is mad*”, a oclusiva final não motivou a paragoge como estratégia de adequação à estrutura de sua língua primeira.

**Figura 89** - Espectrograma - participante 07 “*He is mad*” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

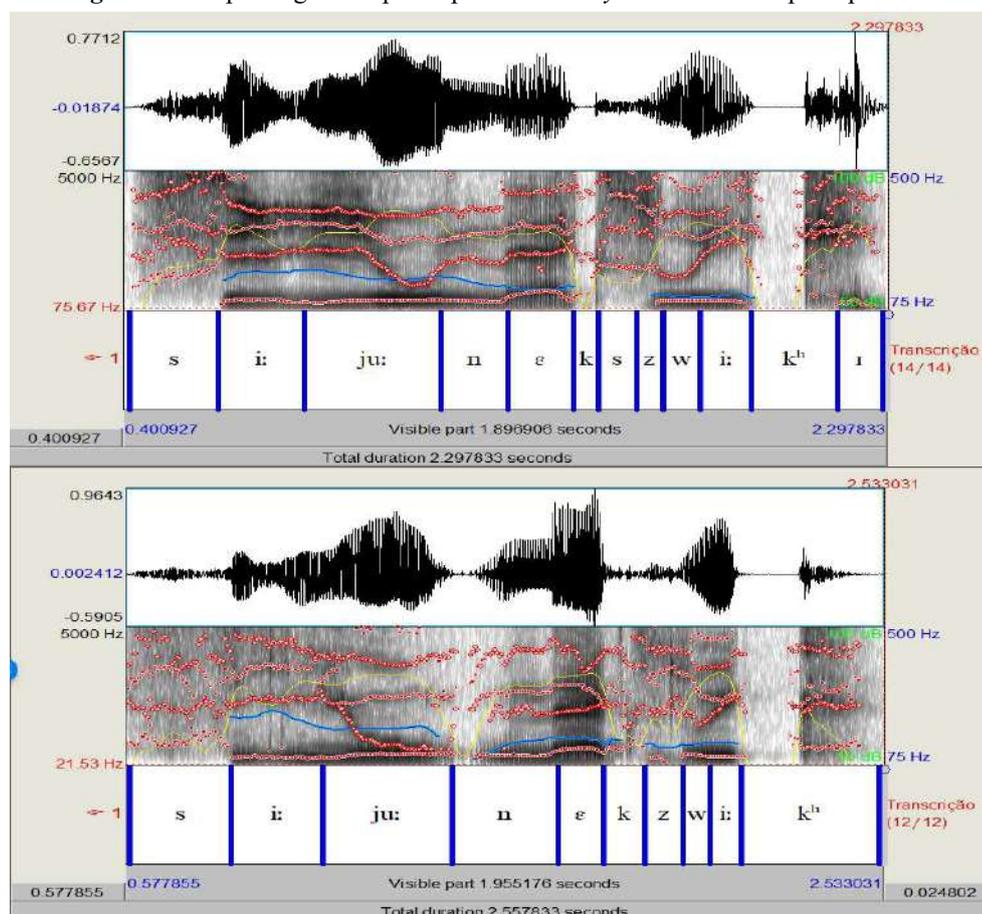
Também ocorreu o aprimoramento da qualidade vocálica do correlato “a”, como podemos observar ao comparar os resultados dos testes de pronúncia da figura 89. É possível considerar ainda que, nos exemplos observados, em que o(a) voluntário(a) pronuncia [ɛ] para “a” nos pré-testes, já temos um indicador de consciência fonológica, uma vez que, em português, comumente, “a” corresponde a /a/. Ou seja, se o falante pronuncia /ɛ/, provavelmente

isto ocorre porque este indivíduo já adquiriu consciência de que /a/ não ocorre em tal situação. Vale dizer também que, possivelmente, o falante pronuncia [ɛ], na intenção de dizer [æ]. No entanto, por possuir CF insuficiente, não conhece este segundo som, uma vez que o referido som não existe no português, e, por isso, recorre aos inventários de sons que já possui.

5. See you next *week*.

Os dois próximos pares de espectrogramas representam a pronúncia da sentença 05 pelo(a) participante 07. Nela, podemos notar se a consoante “k” em final de vocábulo interfere na pronúncia adequada deste(a) voluntário(a).

**Figura 90** - Espectrograma - participante 07 “See you next week” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

Pelo o que se pode observar no pré-teste, o(a) aprendiz pronuncia uma vogal por paragoge após “k”. Este fenômeno não é válido em inglês e pode prejudicar a comunicação (MOURA, 2020). Ainda de acordo com o autor, o desenvolvimento das competências

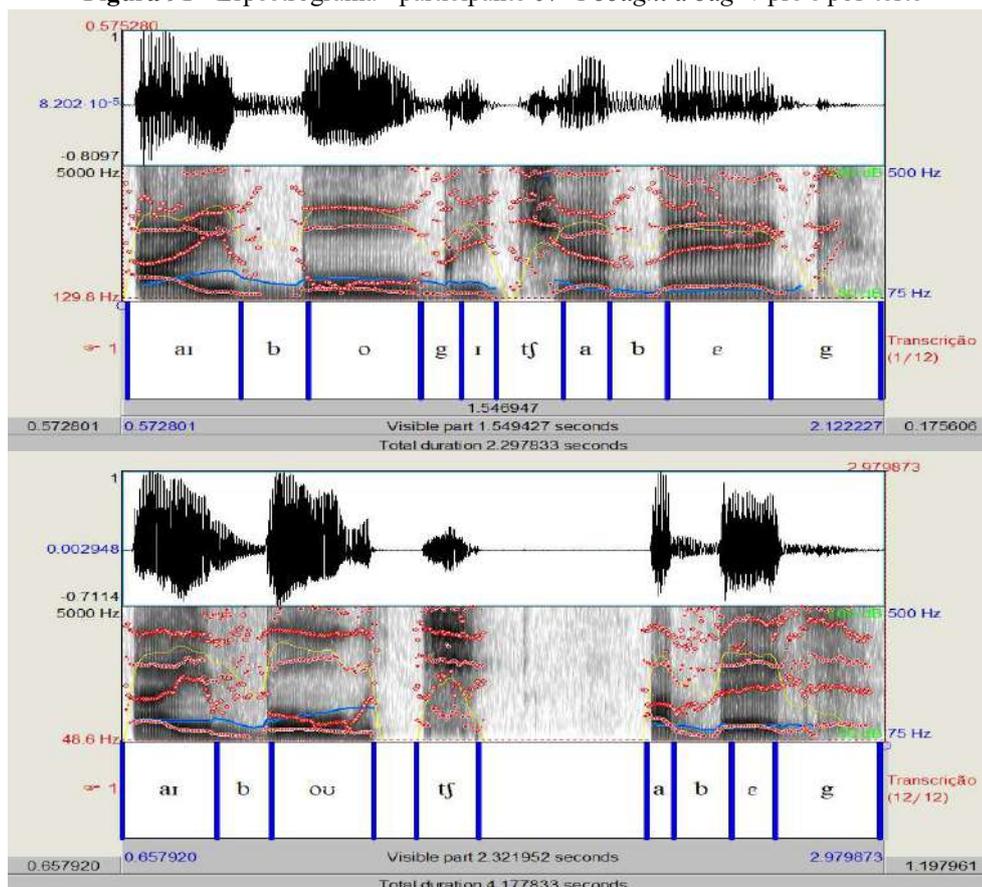
fonológicas no nível da sílaba pode diminuir a ocorrência da paragoge. Esta hipótese tem sido provada ao longo das observações desta pesquisa.

O pós-teste deixa claro que, depois das aulas de pronúncia aplicadas, o(a) aprendiz não produziu novamente a vogal /ɪ/. Este fato nos leva a crer que ele(a) adquiriu consciência silábica em relação a LI.

## 6. I bought a *bag*.

A análise acústica da sentença 06 pretende averiguar o comportamento do(a) aprendiz frente a uma palavra encerrada em “g”. Como já se sabe, no português “g” não encerra vocábulo. Vejamos a figura 91.

**Figura 91** - Espectrograma - participante 07 “I bought a bag” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

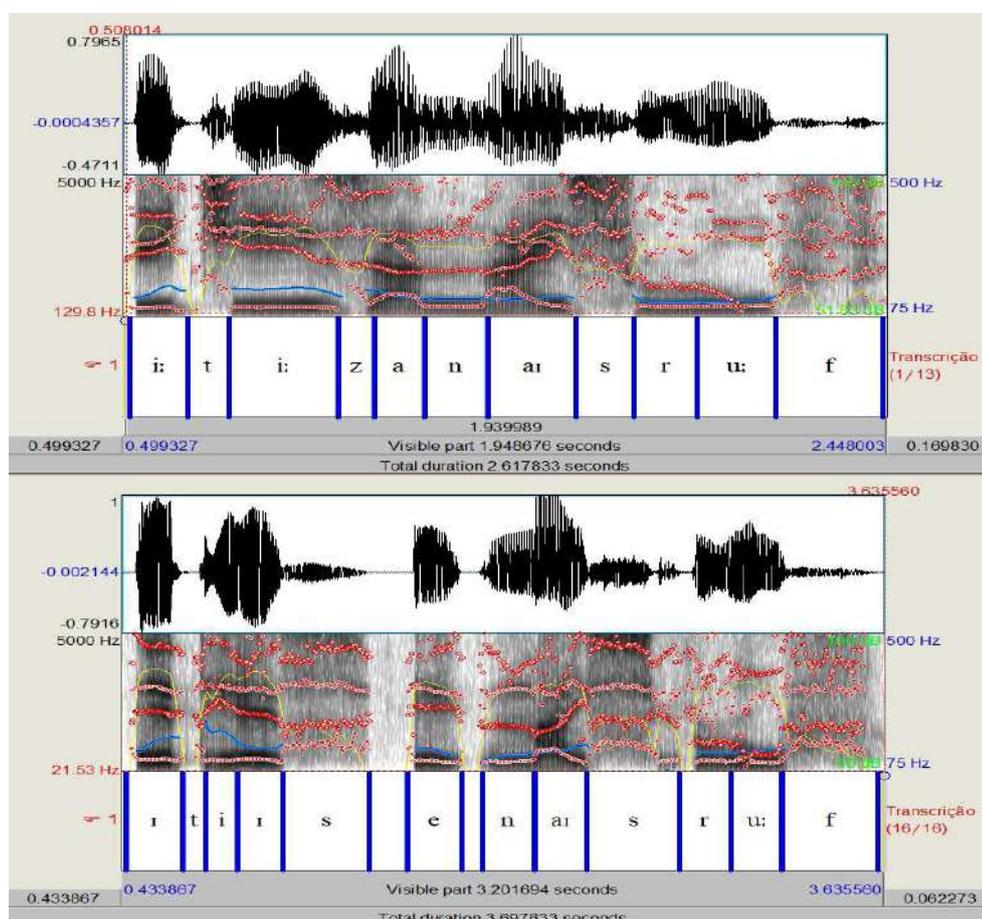
A consoante “g” não motivou o(a) aluno(a) inserir uma vogal final em nenhum dos testes. Se fosse pela escolha da vogal, a palavra teria sido pronunciada corretamente. O fato de a vogal não ter sido articulada como /æ/, neste caso, torna duvidosa a hipótese de que a

pronúncia deste som, nos outros casos em que ocorreu, como em *I want the map* (sentença 01), *I have a cat* (sentença 03) e *He is mad* (sentença 04), tenha sido de fato consciente.

### 7. It's a nice roof.

No português, alguns sons fricativos ocorrem em posição final, como é o caso das alveolares /s/ e /z/. Entretanto, as fricativas labiodentais /f/ e /v/ e as palatais /ʃ/<sup>40</sup> e /ʒ/ não são possíveis em coda silábica, de acordo com a estrutura silábica padrão do português.

**Figura 92** - Espectrograma - participante 07 “It’s a nice roof” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

Nestes testes, os resultados indicam a pronúncia adequada nas duas situações. O(a) participante 07 tem demonstrado aptidão fonológica, opondo-se a seu autojulgamento inicial e comprovando nossa hipótese de que ele(a) revela um nível menos básico de proficiência em

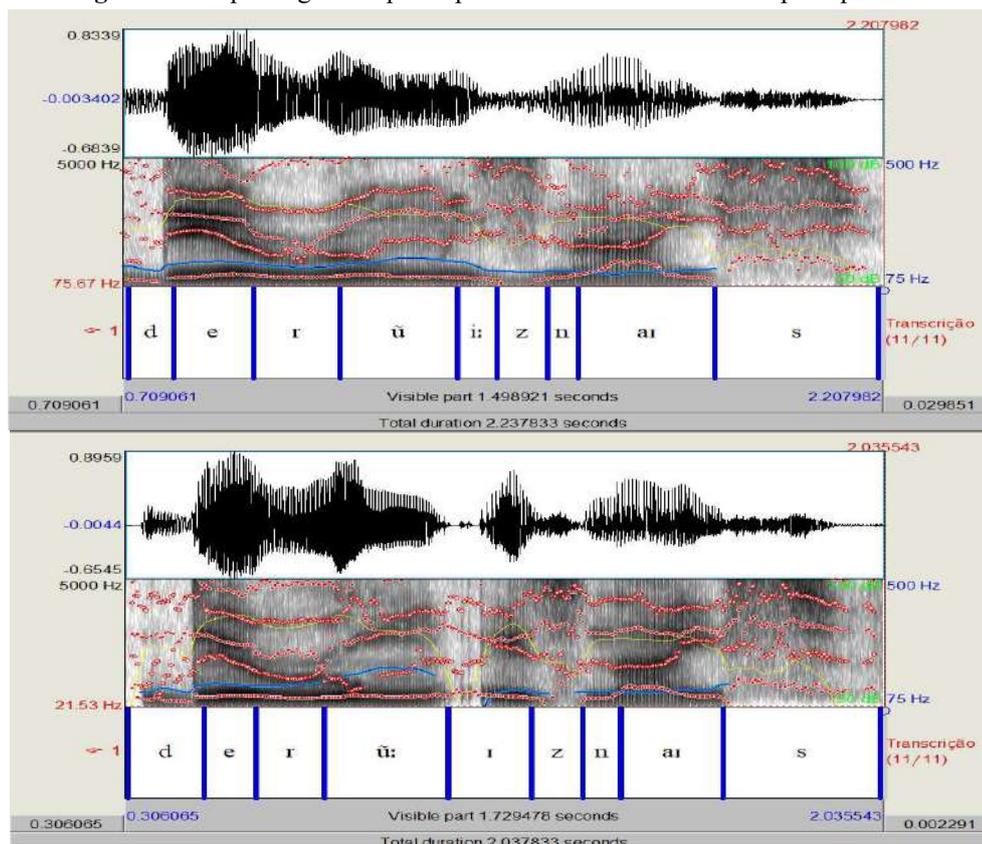
<sup>40</sup> Entretanto, é possível encontrar em alguns dialetos certos fenômenos que se desencontram do padrão. Na variação pernambucana do português, sobretudo dos nativos recifenses, por exemplo, a palavra “mais” pode ser falada como [ˈma.iʃ], ou seja, o som em coda final articulado é [ʃ].

língua inglesa. Possivelmente, suas opções e preferências para estudar a língua-alvo o(a) expõem o suficiente aos sons da língua, possibilitando, deste modo, que reconheça e reproduza a maioria deles adequadamente. O fato de assistir a filmes e seriados em inglês pode justificar este ponto.

#### 8. The *room* is nice.

Nossas comparações envolvem sempre o português porque os falantes brasileiros de inglês tendem a recorrer à sua língua materna o tempo inteiro. Importa ratificar, porém, que tal fenômeno é algo natural, quando não se conhece os padrões da língua em desenvolvimento (ALVES, 2012b; MOURA, 2020). Através de comparações, assim, tentamos justificar os possíveis equívocos de pronúncia na língua-alvo estudada.

**Figura 93** - Espectrograma - participante 07 “*The room in nice*” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

A consoante “m” em posição de coda nasaliza a vogal precedente no PB. E, por isso, a tendência do aprendiz iniciante é fazer o mesmo em inglês. Contudo, não se deve nasalizar a vogal anterior à consoante nasal, muito menos deixar de articular esta última em inglês.

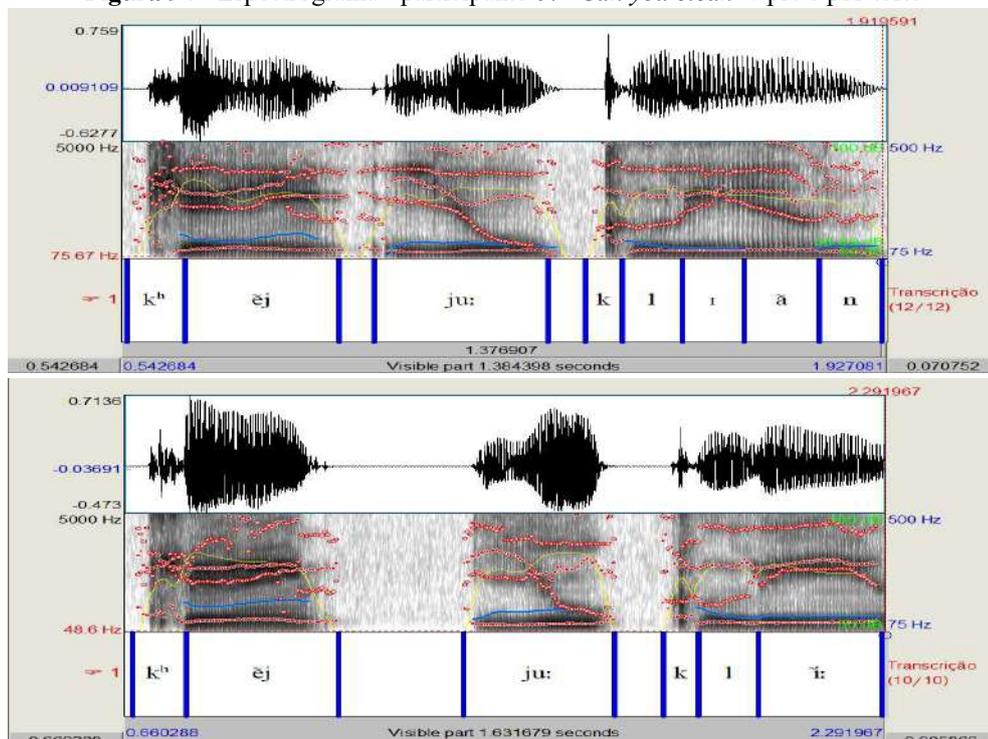
Entretanto, como podemos ver nos testes orais (figura 93), o(a) voluntário(a) descumpre a regra fonológica das consoantes nasais, pronunciando-as tal qual faz em sua língua primeira.

É preciso deixar claro que estamos analisando as produções orais desta pesquisa de forma minuciosa. Isto não quer dizer que, ao cometer qualquer um dos desvios citados neste trabalho, o(a) aluno(a) terá necessariamente sua comunicação comprometida. Isto porque, em muitos casos, o contexto pode auxiliar no entendimento do que se pretende dizer. No entanto, necessário acrescentar também que poderá ser o próprio contexto comunicativo o fator responsável por tornar uma mensagem ambígua.

### 9. Can you *clean*?

Em “*can you clean*”, analisamos também uma palavra encerrada por uma consoante nasal, neste caso “n”. Esta consoante deve seguir a mesma premissa de “m”, ou seja, não deve nasalizar um som vocálico precedente e nem deixar de ser articulada. Reparemos a figura 94.

**Figura 94 - Espectrograma - participante 07 “Can you clean” / pré e pós-teste**



Fonte: própria.

No pré-teste, percebemos que os correlatos influenciaram a pronúncia do(a) participante. Assim, “ea” neste contexto trata-se da vogal estendida /i:/. Porém, os sons

percebidos foram [ɪ] e [ã]. Em relação à consoante final, vimos que ela foi pronunciada, mas nasalizou a vogal anterior.

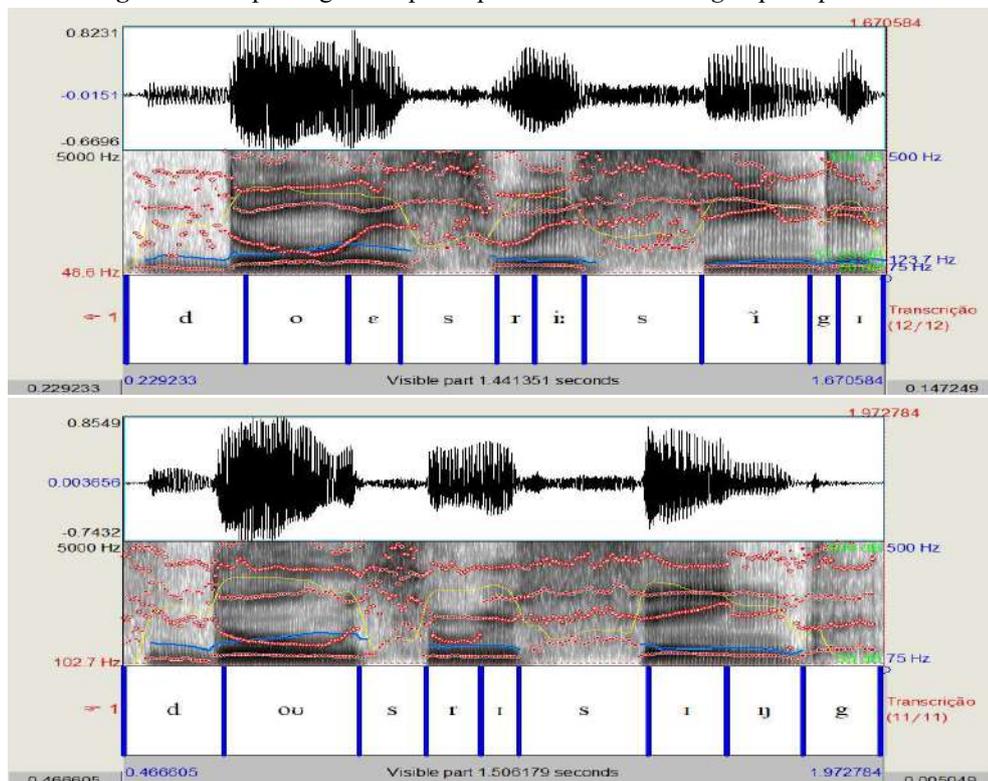
Já no pós-teste, a vogal foi a adequada, com exceção do fato de ter sido nasalizada. Ademais, em função da consoante /n/ não estar presente no segundo espectrograma, significa dizer que ela foi apagada na pronúncia.

Como já observado anteriormente, os sons nasais têm sido problemáticos nas pronúncias analisadas. O fato de que, no português, a estrutura vogal + nasal acontecer ortograficamente, faz com que o falante, ao encarar a mesma estrutura em inglês, inconscientemente, realize esta forma equivocada de pronúncia, com base no que já conhece. Este fenômeno é chamado de transferência fonológica.

#### 10. Does he *sing*?

Em “*sing*”, o som nasal não faz parte do inventário fonêmico do português. O som /ŋ/ acontece em inglês quando “m” ou “n” antecede “k” ou “g”. Se a sequência “ng” estiver no final da palavra, “g” não deve ser pronunciado. Neste caso, o som final é /ŋ/.

**Figura 95** - Espectrograma - participante 07 “Does he sing” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

O pré-teste mostra-nos a nasalização indevida da vogal [ɪ] antes de consoante nasal; mostra-nos a não articulação da nasal; mostra-nos também a articulação indevida de “g” após “n” quando em final de palavra. Além disso, mostra-nos o acréscimo de uma vogal paragógica como estratégia de adaptação. Estes pontos são resultado da falta de CF dos padrões fonético-fonológicos do inglês.

Comparando com o pós-teste, que foi realizado após as aulas remotas de pronúncia, percebemos que houve desenvolvimento das capacidades de reflexão e manipulação dos sons. Dentre todos os desvios apontados no pré-teste, apenas a articulação indevida de /g/ se manteve. Em suma, podemos ver que a vogal foi articulada apenas pela via oral, isto é, não foi produzida com nasalização, e que o som [ŋ] foi produzido de acordo com o que dita o molde silábico da LI. Sendo assim, nestes casos, os efeitos das aulas do projeto aplicado são notáveis e benéficos.

No que diz respeito às considerações finais do(a) participante (07) (disponíveis no apêndice E) , em resposta ao questionário 02, disponível na íntegra no apêndice E, observamos que ele(a) aprova as aulas emergenciais, pois considera ser possível *desenvolver alguns assuntos de maneira mais específica* [sic]. Entendemos que este pensamento deve estar relacionado à aprendizagem autônoma, que é reafirmada em *O mais importante foi sem dúvida alguma a dedicação. A verdadeira vontade de aprender*. Tais declarações nos levam a inferir que, no contexto remoto, ainda mais do que no presencial, é esperado do(a) aluno(a) a proatividade, ou seja, a constante iniciativa e busca pela construção de seu próprio conhecimento de maneira mais autodidata e independente da instrução docente (BUNZZEN, 2020; RODRIGUES, 2020).

Em relação a seu aproveitamento durante as aulas da intervenção, de 0 a 10, considera ter aprendido 9. Concordamos, com esta afirmação, a qual pode ser comprovada através dos testes de pronúncia realizados. Eles indicam, em sua maioria, progresso nos aspectos fonológicos estudados. Para ele(a), teria sido ainda melhor se tivessem ocorrido mais encontros virtuais, durante o projeto. Ou seja, o tempo disponibilizado para a intervenção pode não ter sido o suficiente.

#### 4.1.8 Participante 08

O(a) participante 08, dentre todos(as) que se voluntariaram para participar desta pesquisa, é o(a) que reconhece ter mais conhecimento e experiência com a língua inglesa, considerando-se em nível avançado de proficiência. Este(a) aluno(a) disse que fala inglês na maior parte do tempo e afirma estar sempre ouvindo, cantando e traduzindo músicas em inglês.

Na mesma frequência, assiste a filmes e seriados para praticar o idioma. Um ponto muito relevante a ser considerado é o fato de ele já ter residido, por algum tempo, em um país cuja língua materna é o inglês. Lá, ele(a) teve a oportunidade de vivenciar a língua vinte e quatro horas por dia. Talvez por isso este(a) participante considere entender e falar inglês muito bem.

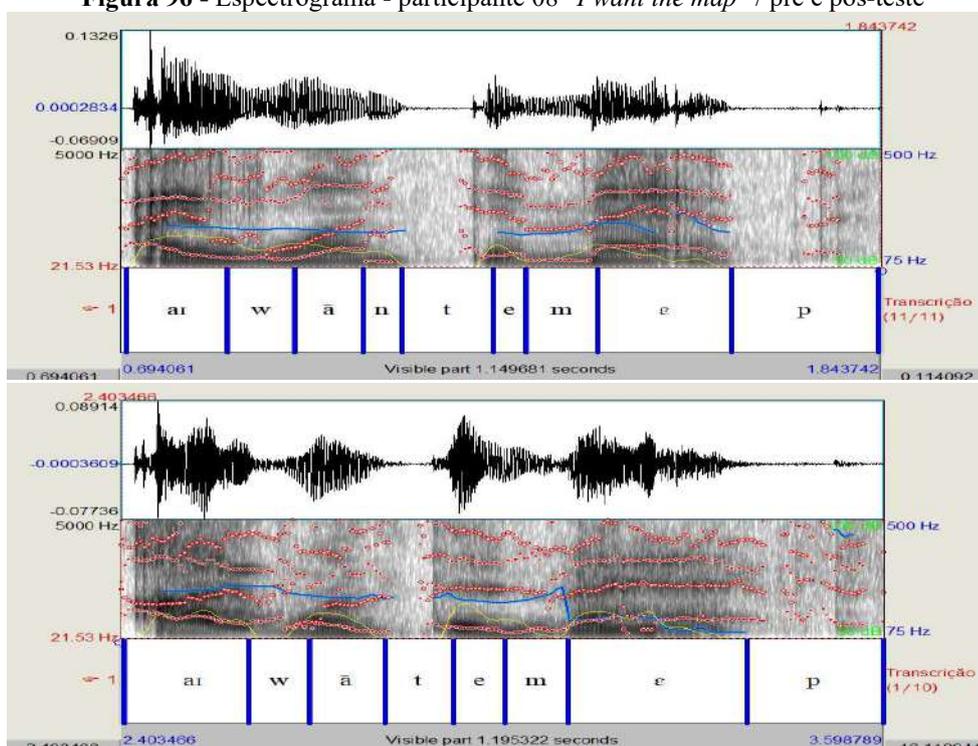
Em relação às preferências no estudo da LA, o(a) aluno(a) gosta de práticas que envolvam a leitura e a escuta. Entretanto, não se sente à vontade quando envolvido em atividades que priorizem a gramática, a escrita, a fala e a pronúncia.

Os dados recolhidos podem servir como uma espécie de termômetro para refletir sobre o papel da CF. Esta conclusão se baseia no fato de que, até mesmo sujeitos falantes em níveis mais avançados, precisam desenvolver conscientemente os padrões fonológicos, pois muitos destes padrões são difíceis de serem percebidos sem a devida instrução. A seguir, analisaremos as produções do(a) participante 08.

### 1. I want the *map*.

Vejamos a figura 96 para verificar a performance deste(a) voluntário(a).

**Figura 96** - Espectrograma - participante 08 “*I want the map*” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

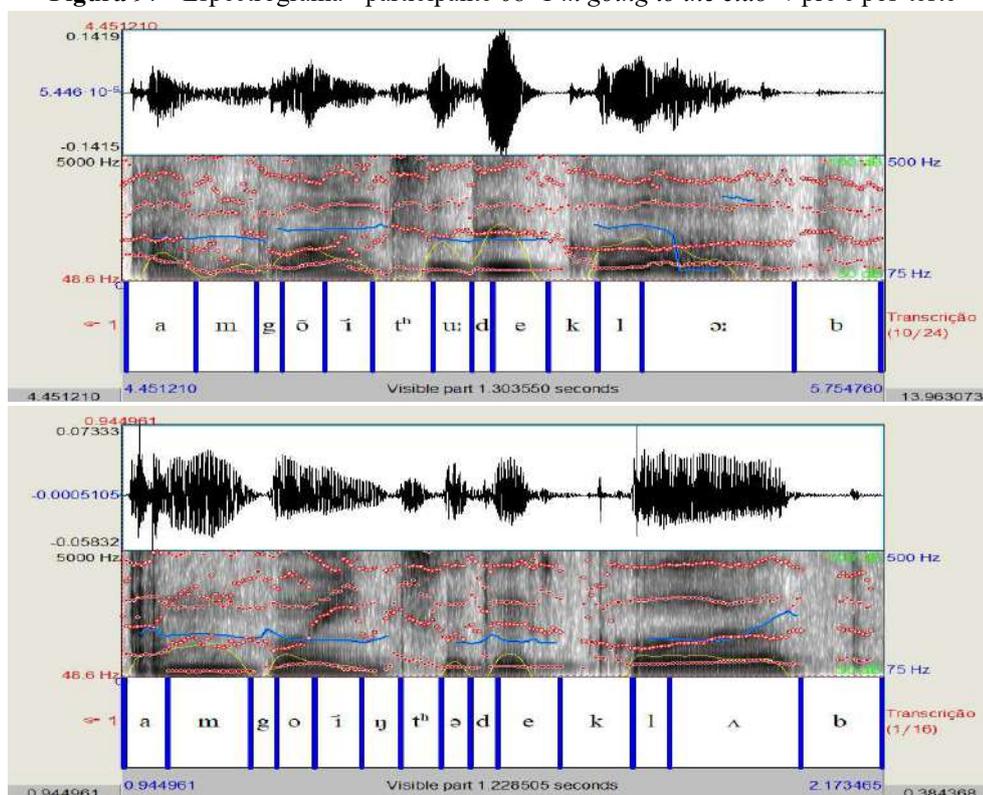
Como esperado, baseado no nível de inglês do(a) participante, vemos que a estrutura silábica não foi comprometida na fala. Por outro lado, a vogal do núcleo manteve-se fora do padrão fonológico, mesmo após as aulas da intervenção. Assim como os participantes menos experientes com o estudo da língua-alvo, observados nesta pesquisa, a vogal ortográfica “a” foi pronunciada como [ɛ], que, como já destacamos anteriormente, é semelhante ao objetivo /æ/. O aprendiz tende a percebê-lo como /ɛ/, que faz parte do seu inventário sonoro.

De acordo com Williams e Hammarberg (1998) e Dutra (2019), a tipologia linguística pode motivar a transferência dos padrões fonológicos. Significa dizer que, quanto mais próximos forem os sistemas fonológicos das línguas em questão, mais propícia se torna a transferência. O português e o inglês possuem padrões fonológicos semelhantes. Uma boa parte dos sons, por exemplo, existe nas duas línguas. Assim, o fato de sons específicos serem exclusivos de um dos idiomas, possivelmente, torna difícil sua percepção, aquisição e uso.

## 2. I’m going to the *club*.

Na sentença 02, o(a) aluno(a) participante oraliza “club” com o som vocálico [ɔ:]:

**Figura 97** - Espectrograma - participante 08 “I’m going to the club” / pré e pós-teste



Fonte: própria

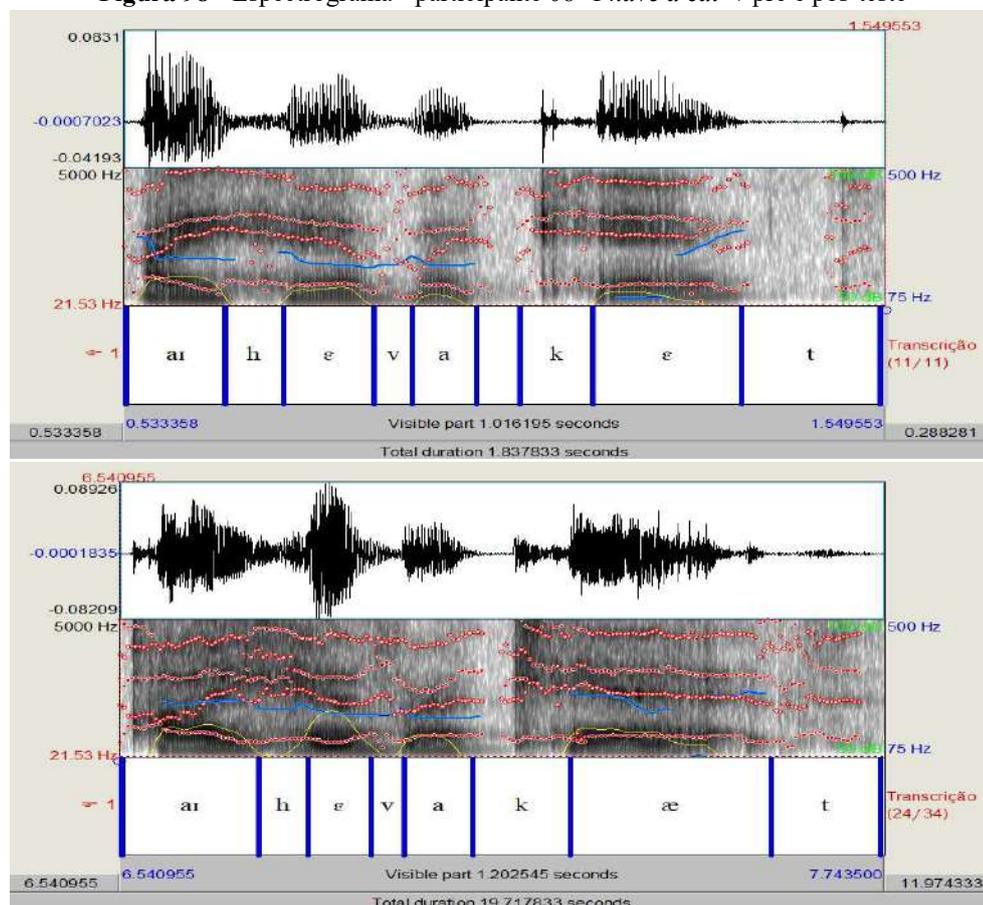
A produção da palavra-alvo no pré-teste pode indicar pouca consciência acerca dos sons vocálicos. Se comparado com o pós-teste, podemos constatar o aprimoramento da qualidade vocálica produzida, partindo de [ɔ:] para [ʌ] após a etapa do desenvolvimento de pronúncia aplicado. O som /ɔ:/ não é comum nem mesmo no PB para o correlato “u”, sendo este um caso incomum.

A estrutura da sílaba mantida na fala do(a) participante em ambos os testes demonstra conhecimento acerca do molde silábico do inglês, o que evita acréscimos e/ou supressões indevidas dos componentes das palavras no momento da fala.

### 3. I have a *cat*.

Como já se constatou, a oclusiva “t” em posição final é uma ocorrência comum no inglês e incomum no PB. Esta diferença estrutural tende a causar dificuldades no aprendiz iniciante. Porém, o(a) voluntário 08 é de nível avançado e tende a não apresentar dificuldades quanto à estrutura das sílabas da LI. Vejamos.

Figura 98 - Espectrograma - participante 08 “I have a cat” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

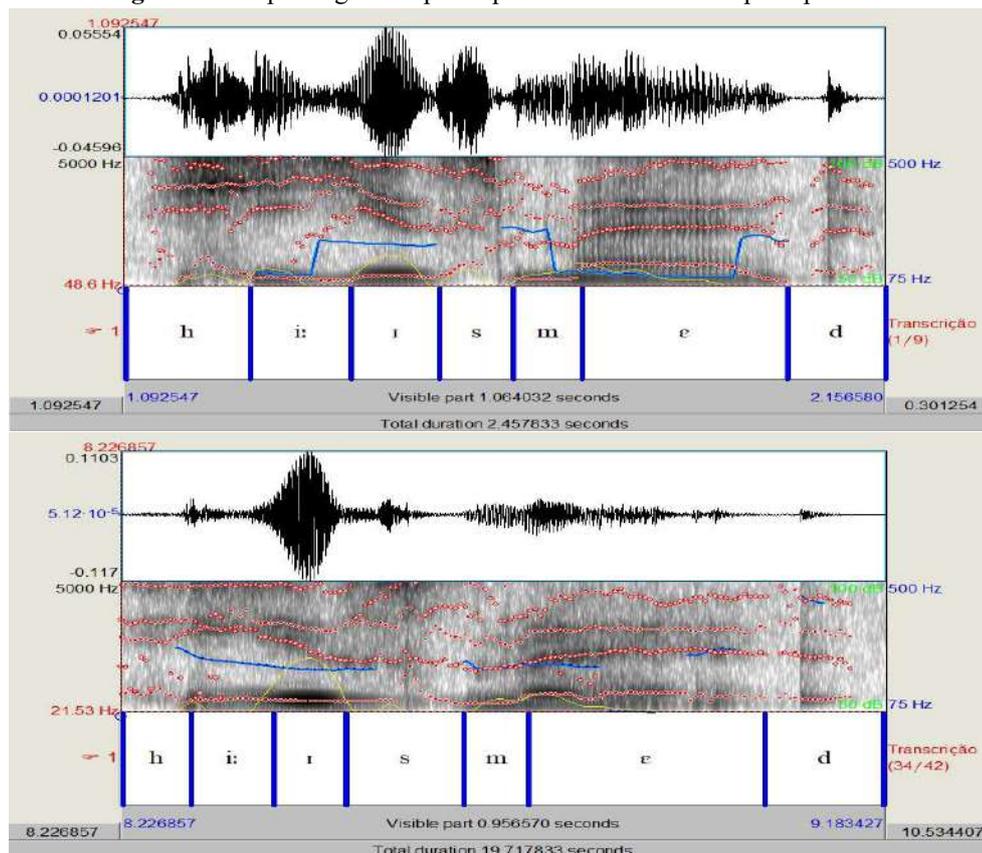
De acordo com o esperado, a quantidade de segmentos pronunciados equivale ao ideal. A palavra “*cat*” possui três fonemas: /k/ compõe o ataque, /æ/ o núcleo e /t/ a coda. Qualquer som que extrapolasse este padrão seria considerado indevido. Desta forma, percebemos que a vogal, no pré-teste, é a mesma que verificamos na sentença 01 do(a) participante 08 para “*map*”. Ou seja, trata-se daquela que é normalmente utilizada pelo(a) aprendiz, por não conhecer o som [æ] e por percebê-la como semelhante à [ɛ] que, por sua vez, existe no PB. Isto comprova, novamente, que até mesmo aprendizes mais proficientes precisam desenvolver os padrões fonológicos de forma consciente.

Ademais, podemos observar que, no pós-teste, o núcleo silábico foi pronunciado como esperado, sendo, portanto, considerado como uma melhora na pronúncia. Podemos associar esta evolução ao fato deste(a) aluno(a) ter participado das aulas do projeto de pronúncia desenvolvido na aplicação deste trabalho.

#### 4. He is *mad*.

Aqui esperamos, mais uma vez, que o esqueleto silábico seja mantido, dado que “*mad*” é uma palavra simples e comum no acervo lexical do inglês. Ou seja, os falantes mais avançados tendem a estar acostumados a ouvi-la e percebê-la. Esta ideia nos remete à hipótese de recentividade de Williams e Hammarberg (1998) de que, quanto maior for o contato e uso da língua, maior será seu nível de ativação. Assim, entendemos que a estrutura de “*mad*” não será também um problema para este(a) voluntário(a).

Figura 99 - Espectrograma - participante 08 “He is mad” / pré e pós-teste



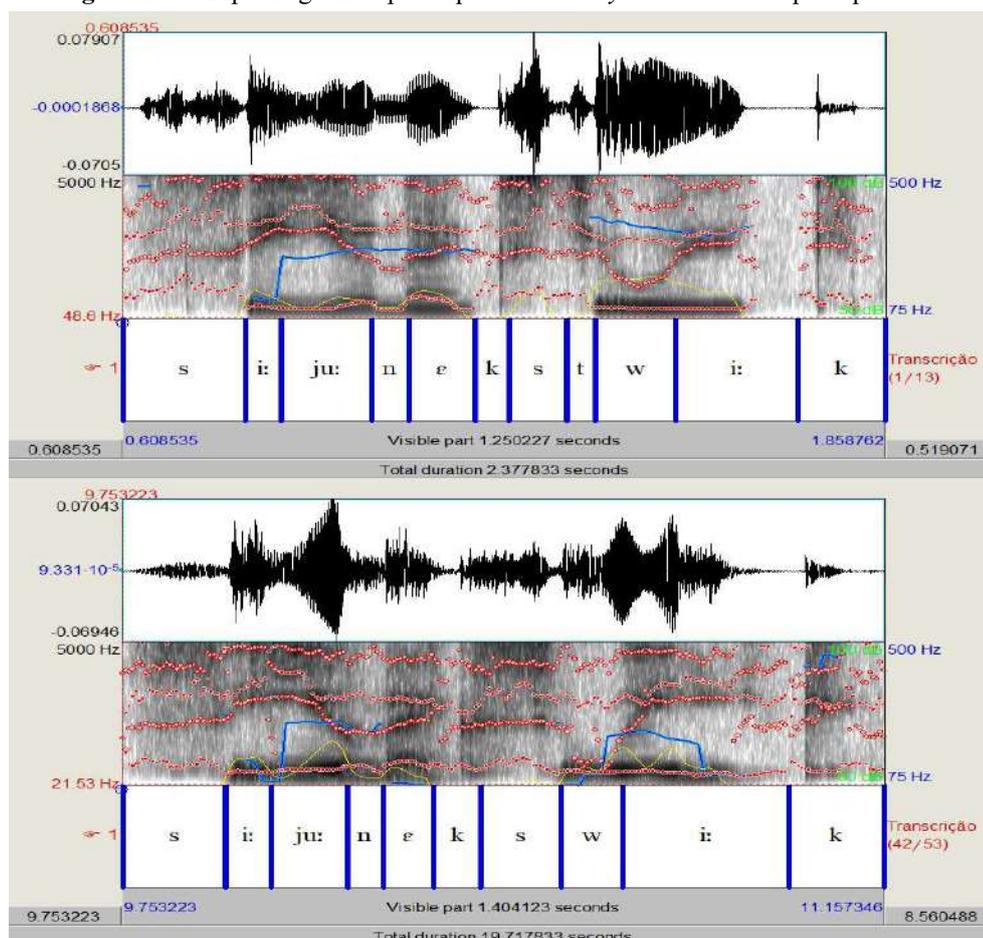
Fonte: própria.

Conforme nossa expectativa, a estrutura da palavra não foi um problema. Por outro lado, como também já previsto, o correlato “a” tende a ser dificultoso para este(a) aluno(a). Vemos que, nos dois testes, “a” foi pronunciado como [ɛ]. Isto significa que as aulas de pronúncia não parecem ter sido suficientes para o devido esclarecimento deste quesito. Vale ressaltar que, embora /ɛ/ e /æ/ sejam pares distintivos em algumas palavras, a troca de um fonema pelo outro pode não ser um problema de comunicação, por causa do contexto de fala, que deverá indicar qual o sentido pretendido.

##### 5. See you next *week*.

A dificuldade de pronúncia de *week* para aprendizes em níveis iniciais se dá pela terminação “k”, cuja consoante não acontece nesta posição no PB. Os espectrogramas a seguir mostram as pronúncias da sentença 05 pelo(a) participante 08.

Figura 100 - Espectrograma - participante 08 “See you next week” / pré e pós-teste



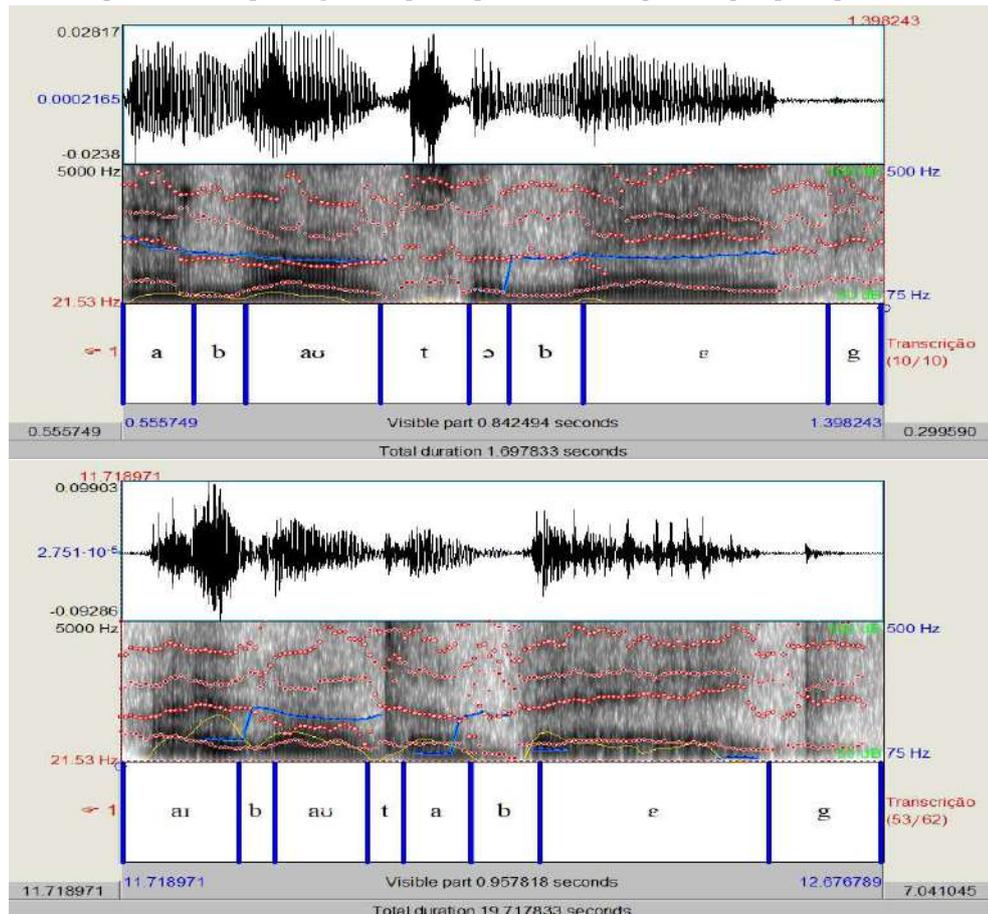
Fonte: própria.

Desta vez, os fones observados na palavra-alvo correspondem à pronúncia *standard* da LI, isto é, [wi:k]. Os correlatos ortográficos de “week” não motivaram o(a) aluno(a) a fazer escolhas indevidas dos sons.

#### 6. I bought a *bag*.

Em *I bought a bag*, mais uma vez, observamos um vocábulo que tem o correlato “a” como vogal. Sabemos que esta é uma dificuldade deste(a) participante. Vejamos sua produção para a sentença 06 na figura 101.

**Figura 101** - Espectrograma - participante 08 “*I bought a bag*” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

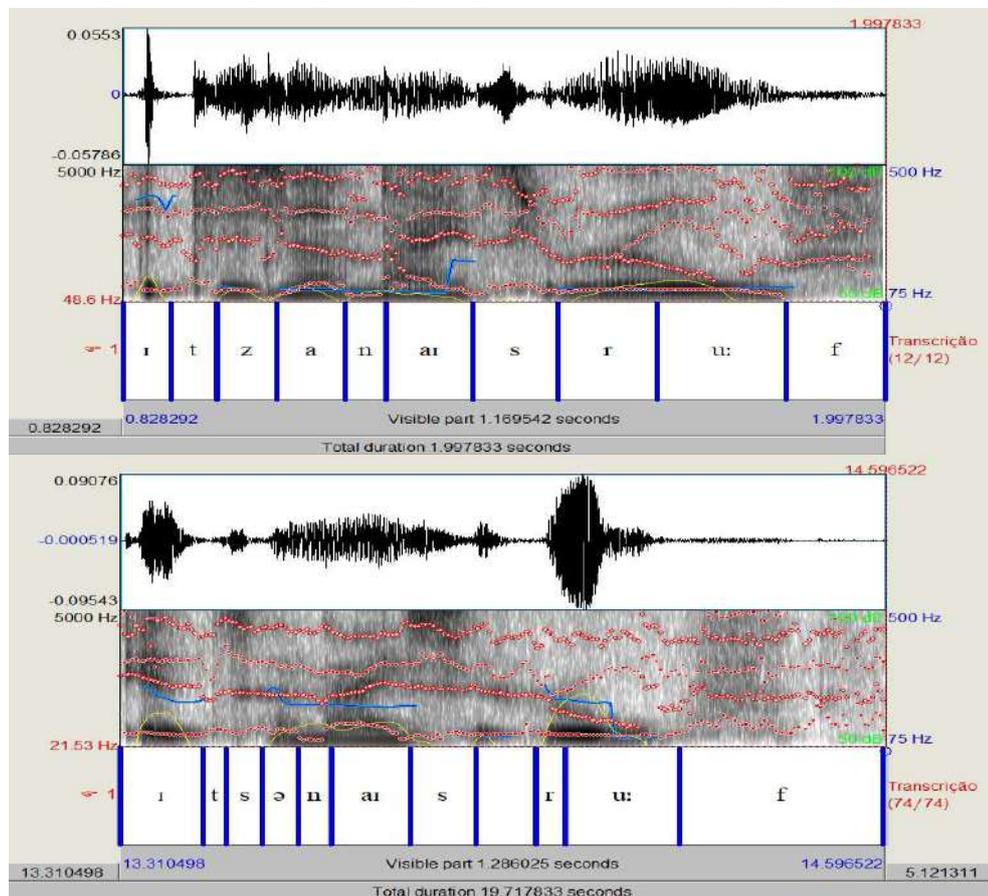
Novamente, observamos a falta de CF acerca dos sons vocálicos por parte do(a) participante 08. Em ambas as produções, o som [ɛ] é realizado ao invés de [æ]. Se olharmos para os dados da sentença 03 (*I have a cat*), parece natural que nos questionemos se a pronúncia [æ] em “*cat*” foi de fato consciente, já que, em todas as outras ocorrências da letra “a” nos testes realizados, em que o contexto silábico é semelhante, percebemos o som [ɛ]. Estas informações indicam a necessidade de desenvolvimento da consciência fonêmica.

Assim, podemos citar a importância da prática de pronúncia em sala de aula. Entendemos que a realização de pesquisas como a nossa demonstra, sobretudo, que é possível realizar um trabalho mais direcionado. Através de um diagnóstico, viabilizado por metodologias como esta, o docente de língua inglesa pode proporcionar aos seus discentes aulas de pronúncia capazes de fazer mais sentido, estimular o interesse e desmistificar alguns conceitos equivocados quanto à importância e exequibilidade de tais empreendimentos de ensino/aprendizagem.

## 7. It's a nice **roof**.

A pronúncia do termo *roof* pode ser dificultosa por alguns motivos. Em primeiro lugar, por conta do correlato “r” que, em português, possui mais de uma possibilidade fonêmica. Segundo, pela sequência de letras “oo”, que não é comum em português. E, por fim, por encerrar em consoante fricativa labiodental. Tanto “f” (fricativa labiodental surda) quanto “v” (fricativa labiodental sonora) não assumem a função de coda no PB. Por isso, esta estrutura pode confundir o aprendiz brasileiro falante de inglês. Vejamos a pronúncia do(a) aluno(a) 08 para a sentença 07.

**Figura 102** - Espectrograma - participante 08 “*It's a nice roof*” / pré e pós-teste



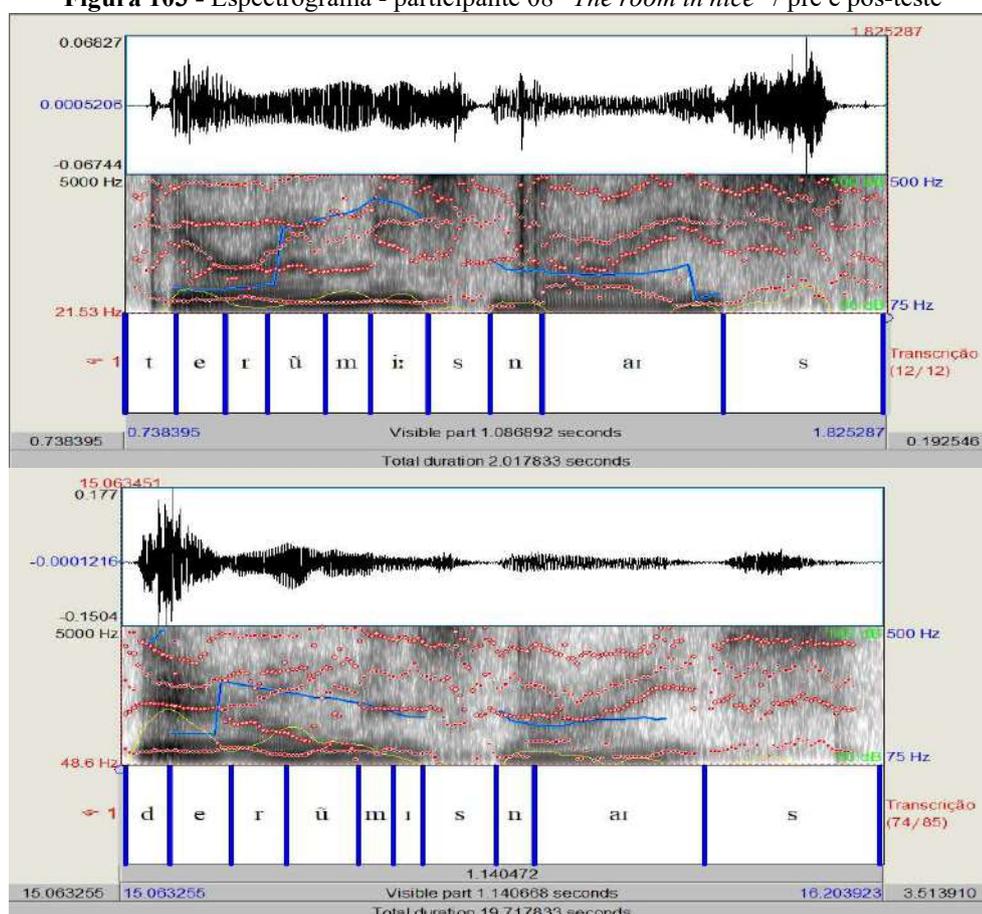
Fonte: própria.

Os dados revelam a pronúncia padrão da palavra observada. Vemos que “r” corresponde à [r]; “oo” à [u:] e “f” à [f], estando de acordo com o padrão da LI. Cabe dizer, com isso, que não houve acréscimo ou apagamento indevido de fones na sentença 07.

8. The *room* is nice.

Nas palavras encerradas em consoante nasal, deve-se articular a nasal sem nasalizar a vogal precedente. Este é um dos equívocos fonológicos mais recorrentes e complexos, a serem corrigidos por brasileiros. Isso porque a sequência vogal + consoante nasal acontece no português, mas sua pronúncia é normalmente contrária ao padrão da LI, uma vez que no PB a vogal é nasalizada e a consoante não é articulada. A figura a seguir apresenta a performance do(a) voluntário(a) em questão para “*the room is nice*”.

**Figura 103** - Espectrograma - participante 08 “*The room in nice*” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

Os espectrogramas apontam para uma estrutura silábica estandardizada em “*room*”. No entanto, o detalhe de nasalização da vogal nesta situação é preciso ser considerado. Como esclarecido por Cristófar-Silva,

[...] na maioria dos dialetos do português brasileiro, uma vogal é pronunciada como nasalizada quando seguida de consoante nasal – sobretudo, se a vogal

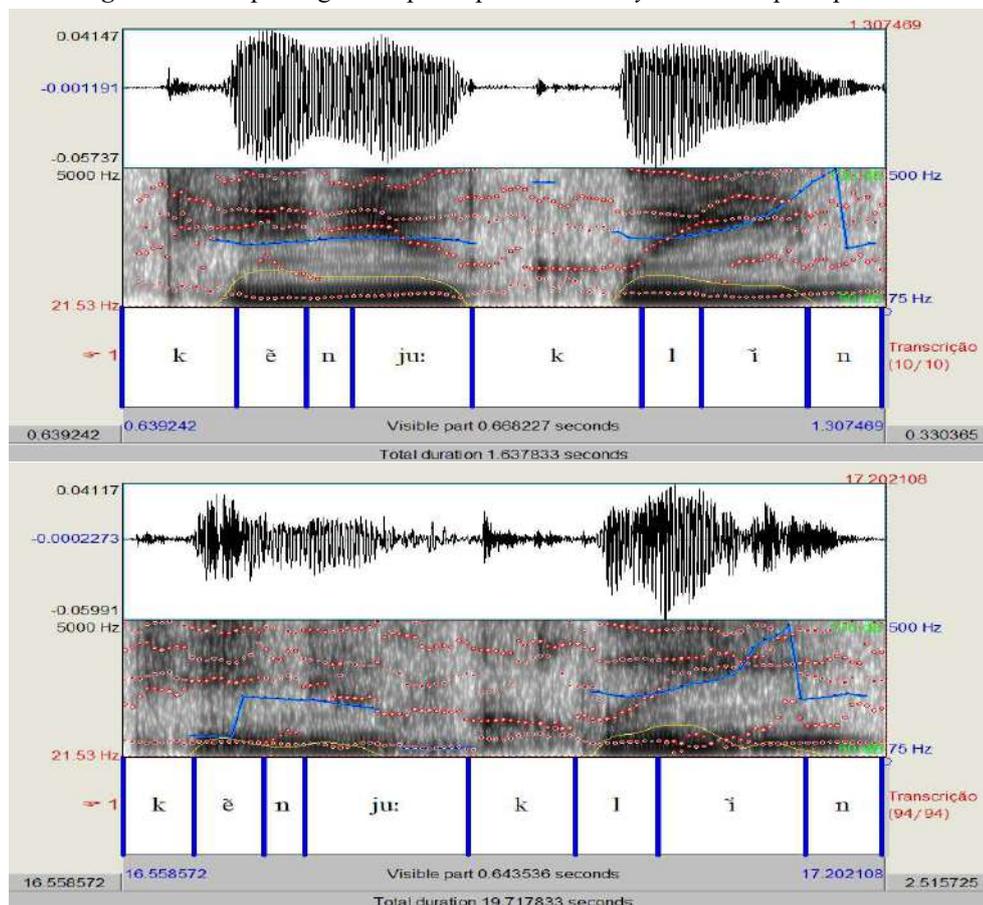
for tônica. Veja por exemplo: *cama* 'kãmə, *sono* 'sõno etc. Essa regra – que determina que uma vogal seja nasalizada quando seguida de consoante nasal – não se aplica ao inglês. Ou seja, no inglês, a vogal é tipicamente oral quando seguida de consoante nasal (embora em algumas variedades do inglês, ocorram vogais nasalizadas seguidas de consoantes nasais) (CRISTÓFARO-SILVA, 2015, p. 179).

Assim, o [ũ] nasal visto em ambos os testes indicam um equívoco fonológico.

## 9. Can you *clean*?

Em “*can you clean*” há o mesmo observado em “*the room is nice*”. Vejamos:

**Figura 104** - Espectrograma - participante 08 “*Can you clean*” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

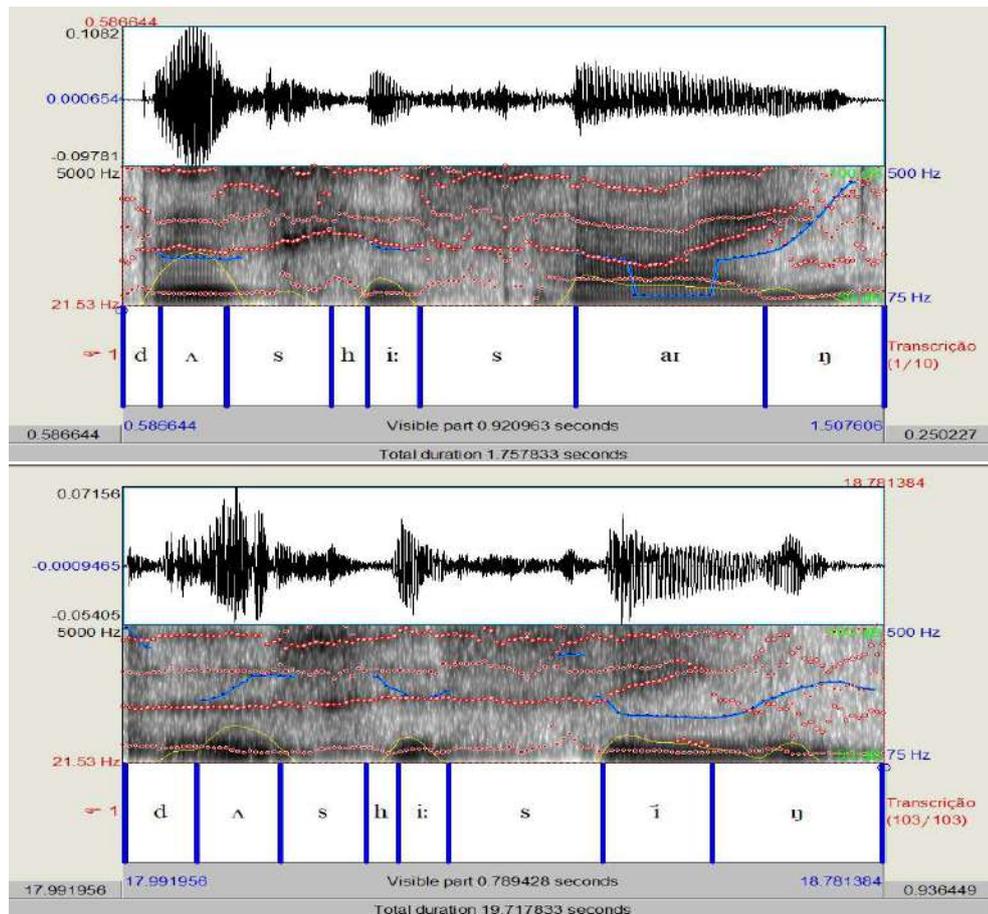
Assim como na sentença 08, a consoante nasal foi devidamente articulada e, por isso, percebida no software do PRAAT. No entanto, o detalhe nasal percebido na vogal, resultado de uma transferência fonológica dos padrões do PB, se repete nas produções dos testes de pronúncia da sentença 09, o que reforça a observação de que este(a) participante não

desenvolveu este aspecto da consciência fonêmica. Porém, como se sabe, o objetivo deste trabalho se pauta na consciência silábica, na qual o(a) voluntário(a) tem demonstrado conhecimentos satisfatórios.

#### 10. Does he *sing*?

Em “*sing*” o falante encara uma estrutura que não existe em português. A sequência “ng” corresponde a um só som [ŋ], pois, quando estes correlatos estão encadeados nesta ordem, “g” é uma *silent letter* (letra muda). A seguir, vejamos como o(a) participante 08 pronunciou esta oração.

**Figura 105** - Espectrograma - participante 08 “Does he sing” / pré e pós-teste



Fonte: própria.

O resultado do pré-teste mostra que o(a) voluntário pode ter confundido o verbo “*sing*” com o substantivo “*sign*”, pois a pronúncia observada [saɪŋ] apresenta o ditongo [aɪ], que diferencia estes vocábulos. Assim, não é certo afirmar que houve um erro de pronúncia, mas

uma leitura incorreta do termo. Observamos, entretanto, que a nasal foi devidamente produzida, encerrando o vocábulo. O pós-teste exibe a pronúncia adequada de “sing”, exceto pela nasalização da vogal. Percebemos que a quantidade de segmentos que compõem a sílaba corresponde ao padrão.

Através do questionário final (disponível no apêndice E), o(a) oitavo(a) voluntário(a) diz acreditar que as aulas remotas são eficientes. Justifica que *Embora não seja ideal, as aulas remotas tem seu valo. Ajuda muito para q a gente não fique sem aula. Aprendo bastante no remot. Mais isso vai d cada um [sic]*. Sobre o seu aproveitamento, disse ter aprendido em nível 7, com as aulas de pronúncia (em uma escala de 0 a 10).

Para que tivesse sido mais proveitoso, o(a) aluno(a) acredita que as aulas do projeto poderiam ter oferecido aos aprendizes mais jogos nos encontros virtuais. Ratificou ainda ter apreciado bastante, quando lhe foi oportunizado participar deste tipo de atividade mais lúdica. Concordamos que o virtual nos proporciona diversos recursos novos para tornar as aulas mais dinâmicas. Com efeito, percebemos que os(as) participantes interagiram com muito entusiasmo nos momentos lúdicos, reforçando, desta forma, o valor da aula remota bem planejada.

O(a) referido(a) participante complementa ainda ter anotado muitas informações que considerava importantes, além de ter feito várias perguntas durante as explicações e práticas. Segundo ele(a), estas foram as razões pelas quais desenvolveu mais o seu conhecimento da pronúncia em língua inglesa.

Vimos que, em todas as situações, ele(a) produziu a estrutura da sílaba sem realizar acréscimos ou apagamentos indevidos. De acordo com Alves (2012a), o nível silábico é um dos primeiros a serem desenvolvidos no processo de aprendizagem de um idioma adicional.

Por essa razão, acreditamos que o sucesso das realizações silábicas do(a) participante se deu, principalmente, por conta do seu nível de inglês já avançado, uma vez que, provavelmente, já teria desenvolvido a consciência silábica ao longo de suas experiências de aprendizagem da língua-alvo. Contudo, e em detrimento de tal sucesso, pudemos verificar pontos que ainda precisavam ser aperfeiçoados com o estudo consciente dos sons da LI.

#### 4.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA E INTERPRETATIVA DE DADOS

Para que se tornem mais claras as informações apresentadas na seção de análise de dados, julgamos necessária a explanação estatística dos resultados obtidos, de modo que justifique os efeitos do desenvolvimento da CF em contexto remoto emergencial.

No que se refere à ocorrência da paragoge, podemos observar três diferentes perspectivas: as ocorridas no pré-teste, as ocorridas no pós-teste e, ainda, acerca do percentual de melhora após as aulas de pronúncia. Esta terceira opção não é formada por uma simples comparação geral entre a quantidade de paragoge observada no primeiro e no segundo teste de pronúncia, pois há casos em que se percebeu a produção inadequada somente no pós-teste.

A seguir, os dados estatísticos que revelam a ocorrência indevida da paragoge nas produções dos pré-testes realizados pelos(as) 08 participantes desta pesquisa.

**Quadro 12** - Ocorrência da paragoge por sentença – pré-teste

SENTENÇAS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
01 – <i>I want the <b>map</b>.</i>	03/08 – 37,5%
02 – <i>I'm going to the <b>club</b>.</i>	02/08 – 25%
03 – <i>I have a <b>cat</b>.</i>	0/08 – 0%
04 – <i>He is <b>mad</b>.</i>	01/08 – 12,5%
05 – <i>See you next <b>week</b>.</i>	03/08 - 37,5%
06 – <i>I bought a <b>bag</b>.</i>	02/08 - 25%
07 – <i>It's a nice <b>roof</b>.</i>	0/08 – 0%
08 – <i>The <b>room</b> is nice.</i>	0/08 – 0%
09 – <i>Can you <b>clean</b>?</i>	0/08 – 0%
10 – <i>Does he <b>sing</b>?</i>	03/08 - 37,5%
<b>TOTAL</b>	14/80 – 17,50%

Fonte: própria

No quadro 12, percebemos que, das 80 produções (somadas às dez produções de cada um dos oito participantes) do pré-teste, em 17,50% observou-se a paragoge inadequada. Dentre as sentenças presentes nos testes, as consoantes ortográficas finais mais problemáticas foram “p” e “b” (oclusivas bilabiais) e “k” e “g” (oclusivas velares).

Interessante notar que os correlatos “t” e “f”, mesmo não sendo possíveis de ocorrer em final de sílaba e/ou palavra no PB, não instigaram a produção de uma vogal paragógica nos pré-testes de nenhum(a) dos(as) participantes.

Os correlatos nasais “m” e “n” também não motivaram a paragoge nesta etapa. Isso se deu, provavelmente, porque estes correlatos podem assumir a posição de coda no português. No entanto, pudemos observar, nos espectrogramas apresentados anteriormente, que, em alguns casos, a vogal antecedente foi produzida de forma nasalizada; fenômeno que é comum no PB, mas anormal no inglês. Na LI, as consoantes nasais devem ser devidamente articuladas, sem instigar a nasalização vocálica. Estas ocorrências serão discutidas mais adiante.

No quadro 13 a seguir, verificamos estatisticamente a ocorrência da paragoge no pós-teste:

**Quadro 13** - Ocorrência da paragoge por sentença – pós-teste

SENTENÇAS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
01 – <i>I want the <b>map</b>.</i>	02/08 – 25%
02 – <i>I'm going to the <b>club</b>.</i>	01/08 – 12,5%
03 – <i>I have a <b>cat</b>.</i>	0/08 – 0%
04 – <i>He is <b>mad</b>.</i>	0/08 – 0%
05 – <i>See you next <b>week</b>.</i>	02/08 - 25%
06 – <i>I bought a <b>bag</b>.</i>	00/08 - 0%
07 – <i>It's a nice <b>roof</b>.</i>	0/08 – 0%
08 – <i>The <b>room</b> is nice.</i>	0/08 – 0%
09 – <i>Can you <b>clean</b>?</i>	0/08 – 0%
10 – <i>Does he <b>sing</b>?</i>	01/08 – 12,5%
<b>TOTAL</b>	6/80 – 7,5%

Fonte: própria

Percebemos que o número de ocorrências é menor no pós-teste. No entanto, a porcentagem total não pode ser comparada para concluir que houve, de fato, uma melhora da produção indevida do fenômeno da paragoge, pois há ocorrências que foram observadas somente no pós-teste. Sendo assim, e partindo das produções que atestaram a paragoge indevida no final da palavra, fizemos uma comparação entre o teste inicial e o final. Delimitamos, assim, os casos em que houve algum aprimoramento neste quesito, ou seja, houve o aperfeiçoamento da estrutura silábica no que rege o padrão da língua inglesa.

Também observamos os casos em que o desvio paragógico se manteve, mesmo após as aulas remotas de intervenção. Para que esta interpretação se torne mais didática, observemos a ilustração a seguir.

**Figura 106** - Representação geral das ocorrências de paragoge indevida – pré e pós-teste

SENTENÇAS	PARTICIPANTE								SENTENÇAS	PARTICIPANTE							
	1	2	3	4	5	6	7	8		1	2	3	4	5	6	7	8
<b><i>PRÉ-TESTE</i></b>									<b><i>PÓS-TESTE</i></b>								
1. I want the <b><i>map</i></b> .				X	X		X		1. I want the <b><i>map</i></b> .					X		X	
2. I'm going to the <b><i>club</i></b> .		X			X				2. I'm going to the <b><i>club</i></b> .				X				
3. I have a <b><i>cat</i></b> .									3. I have a <b><i>cat</i></b> .								
4. He is <b><i>mad</i></b> .				X					4. He is <b><i>mad</i></b> .								
5. See you next <b><i>week</i></b> .				X	X		X		5. See you next <b><i>week</i></b> .				X	X			
6. I bought a <b><i>bag</i></b> .				X	X				6. I bought a <b><i>bag</i></b> .								
7. It's a nice <b><i>roof</i></b> .									7. It's a nice <b><i>roof</i></b> .								
8. The <b><i>room</i></b> is nice.									8. The <b><i>room</i></b> is nice.								
9. Can you <b><i>clean</i></b> ?									9. Can you <b><i>clean</i></b> ?								
10. Does he <b><i>sing</i></b> ?		X			X		X		10. Does he <b><i>sing</i></b> ?					X			

X= aconteceu no pré e no pós teste

X= aconteceu apenas no pós teste

Fonte: própria.

A figura 106 representa de forma objetiva as produções que contêm o acréscimo indevido por paragoge nas palavras-alvo (destacadas em negrito) de cada sentença produzida pelos voluntários (indicados na vertical). Os Xs indicam estas ocorrências problemáticas.

Nesta ilustração vemos, por exemplo, quais foram as sentenças em que a paragoge aconteceu tanto no pré quanto no pós-teste, significando dizer que, mesmo após as aulas de pronúncia aplicadas na etapa de intervenção desta pesquisa, os correlatos “p”, “k” e “g” ainda motivaram um acréscimo final indevido. Estas situações em específico equivalem a 5/14 (35,71%) dos casos observados nos pré-testes e 5/6 (83,33%) dos remanescentes nos pós-testes.

Na figura 106, enxergamos ainda que a sentença 02, produzida pelo(a) voluntário(a) 04, foi a única situação em que a paragoge foi percebida somente no pós-teste, indicando um retrocesso em relação à primeira produção no teste inicial. Assim, para medir a frequência de melhora, comparamos as produções das sentenças que foram produzidas com a paragoge no teste inicial e que, para esta mesma sentença no pós-teste, a paragoge deixou de ser pronunciada. Dito isto, dos 14 casos de alteração da estrutura silábica por paragoge diagnosticados nos testes iniciais, 09 (64,29%) apresentaram melhora após as aulas de pronúncia aplicadas.

Além da paragoge, outros dois casos que alteram a estrutura silábica da LI foram percebidos nas produções: a nasalização e a pronúncia dos correlatos “ng”. A nasalização pode alterar o padrão silábico quando o som da consoante nasal não é articulado como deveria, fazendo com que haja um som a menos na produção. A título de exemplo, na sentença 09 do pós-teste do(a) participante 07, “*clean*” é pronunciada como [klĩ:], com um segmento sonoro a menos, ao invés de [kli:n], em que [n] é articulado e a vogal precedente não é nasalizada. Partindo da perspectiva das produções em que a consoante nasal foi suprimida, em decorrência

da nasalização da vogal que a precede, a figura a seguir sintetiza a recorrência deste equívoco nos testes aplicados.

**Figura 107** - Representação geral da supressão indevida da consoante nasal – pré e pós-teste

SENTENÇAS	PARTICIPANTE								SENTENÇAS	PARTICIPANTE							
<u>PRÉ-TESTE</u>	1	2	3	4	5	6	7	8	<u>PÓS-TESTE</u>	1	2	3	4	5	6	7	8
8. The <i>room</i> is nice.	X		X	X	X	X	X		8. The <i>room</i> is nice.		X			X	X	X	
9. Can you <i>clean</i> ?		X		X	X	X	X		9. Can you <i>clean</i> ?		X		X		X	X	

X= aconteceu no pré e no pós teste

X= aconteceu apenas no pós teste

Fonte: própria.

De acordo com a figura, a consoante nasal pode motivar a alteração do padrão silábico do inglês, sendo, no contexto desta pesquisa, mais comum que a eventual inserção de um som paragógico. Embora possa ocorrer com frequência, consideramos este fenômeno como menos grave, pois, de modo geral, não altera o sentido pretendido e nem dificulta a comunicação. Dentre os(as) oito participantes, somente o(a) voluntário(a) 08, aquele(a) com maior nível de proficiência na LE em questão, articulou os sons nasais [m] e [n] em todos os testes.

Dentre as 16 produções analisadas no pré-teste das sentenças 08 e 09, 11 realizações tiveram o /m/ e/ou o /n/ final suprimidos, equivalente a 68,75% dos casos. E, apesar das aulas de desenvolvimento da CF no nível silábico, realizadas remotamente, 63,64% destas ocorrências repetiram-se no pós-teste. Vale ressaltar que o(a) voluntário(a) 02 produziu [m] no pré-teste, mas o suprimiu no pós.

Precisamos falar ainda sobre as realizações orais dos correlatos “ng” da sentença de número 10. Observemos a figura a seguir.

**Figura 108** - Representação geral da oralização dos correlatos “ng” na posição de coda silábica – pré e pós-teste

SENTENÇA	PARTICIPANTE								SENTENÇA	PARTICIPANTE							
<u>PRÉ-TESTE</u>	1	2	3	4	5	6	7	8	<u>PÓS-TESTE</u>	1	2	3	4	5	6	7	8
10. Does he <i>sing</i> ?	X	X	X	X	X	X	X	X	10. Does he <i>sing</i> ?	X		X	X	X	X	X	X

X= aconteceu no pré e no pós teste

X= aconteceu apenas no pós teste

Fonte: própria.

Os correlatos “ng” podem ser pronunciados em discordância com o inventário fonológico do inglês por aprendizes brasileiros, pois é uma sequência ortográfica incomum em sua língua materna, sendo, por isso, considerada mais marcada, de acordo com a teoria da marcação de Eckman (1977; 2008). Com isso, é também mais difícil de ser adquirida, ou pelo

menos adquirida em um momento mais tardio, justamente por ser incomum no cotidiano linguístico do aprendiz.

Na figura 108, registramos os casos em que “ng”, de alguma forma, motiva a fuga às regras fonológicas da palavra “*sing*”. Não consideramos somente os casos em que se percebe a paragoge, mas qualquer um que alterasse a estrutura da sílaba, que, neste caso, pode também, por exemplo, estar relacionada à pronúncia indevida de “g” e/ou a supressão de /n/, em decorrência de uma nasalização da vogal anterior.

A sentença 10 foi a que mais apresentou desvios quanto ao padrão fonológico da sílaba da LI. Das oito produções, sete (87,5%) não correspondem à estrutura esperada, seja apagando ou acrescentando segmentos indevidamente. O percentual de melhora após as aulas remotas de desenvolvimento da CF é de apenas 14,29%, tendo em vista que apenas um(a) participante aprimorou a pronúncia de *sing* após a intervenção aplicada. Deste modo, significa dizer que 85,71% das ocorrências repetiram-se no pós-teste. A esse respeito, vale pontuar que somente o(a) voluntário(a) 08 pronunciou a palavra-alvo de forma apropriada em ambos os testes.

Finalmente, é importante ressaltar que os espectrogramas observados na seção anterior demonstraram a existência de outros equívocos de pronúncia que não os que se referem à estrutura silábica, como, por exemplo, a pronúncia indevida de vogais e do correlato consonantal “r”. Já que estes equívocos não compõem a dimensão silábica, e, por isso, não contemplam o objetivo da pesquisa, não expandiremos nossa análise sobre eles.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face das dificuldades de se fazer uma pesquisa fonético-fonológica remotamente, sem que os participantes disponham dos aparelhos adequados, e, conseqüentemente, a qualidade das produções orais nem sempre tenha sido das melhores, ainda entendemos ser válido afirmar que, dentro do escopo de nossos objetivos, a pesquisa foi concluída com êxito.

A pesquisa desenvolvida visou averiguar se aulas remotas de pronúncia da LI são eficientes na aprendizagem e desenvolvimento da consciência silábica e, conseqüentemente, se seriam capazes de diminuir as ocorrências de equívocos fonológicos relacionados à estrutura da sílaba na oralidade. Através dos dados interpretados nas duas últimas seções, comprovamos nossa hipótese de que as aulas remotas de pronúncia têm efeitos positivos na aquisição de padrões fonológicos, ainda que custoso em algumas situações. Em outras palavras, significa dizer que a metodologia aplicada foi insuficiente para alguns(umas) participantes, fazendo-se cabível a continuidade do projeto de intervenção posterior à pesquisa, de modo que o trabalho de redução de desvios fonológicos que persistiram após as aulas remotas de pronúncia fosse mais direcionado. Na maioria dos casos, houve melhora, porém, é inevitável considerar o nível de proficiência em LI dos(as) voluntários(as), principalmente aqueles(as) em níveis mais iniciantes, e que, em geral, tendem a apresentar maiores dificuldades na habilidade de pronúncia na língua-alvo.

As dificuldades apresentadas pelos alunos(as) resumem-se, normalmente, às situações em que a relação entre letra e som não se concretiza da mesma forma que no português. Isto vale também para o que segue: os casos de letras silenciosas, como a sequências “ng” em posição de coda, em que “g” não deve ser oralizado na LI; e, também, as ocorrências de nasalização indevida, principalmente quando este fenômeno indicou a reestruturação silábica. Assim, constatamos que as mais recorrentes dificuldades dos(as) voluntários(as) testados estejam no reconhecimento de estruturas silábicas que não são comuns na sua língua materna. Desta forma, é válido afirmar que estas observações nos servem para demonstrar a importância de metodologias que investigam cientificamente os problemas de pronúncia e, a partir disso, buscam por possíveis soluções.

Percebemos na pesquisa que os participantes 04 e 05, que possuíam um nível iniciante de inglês, demonstraram mais dificuldades em desenvolver a CF. Em outros termos, para os alunos que apresentam maiores dificuldades no desempenho escolar, o aprimoramento da CF, no contexto remoto, pode ser ainda mais complicado, dado que, em geral, o estudo tende a não render de forma suficiente para promover tal avanço em seu nível de CF.

Para alguns aprendizes, torna-se difícil a pronta utilização adequada de padrões sonoros, quando estes alunos ainda não tiveram sido submetidos a uma base fonológica anterior, acerca da referida habilidade. É necessário, assim, que haja um trabalho mais cauteloso, mais bem planejado e direcionado aos fins didáticos inicialmente projetados, para que os efeitos possam eventualmente ser satisfatórios. Estes argumentos resultam de nossa conclusão acerca do tempo dedicado à intervenção, que pode não ter sido suficiente para alguns(umas) dos(as) voluntários(as). Por outro lado, preferimos inferir que os dados coletados indicam os quesitos que necessitam de maior atenção numa possível progressão metodológica.

Assim, podemos destacar a importância do trabalho laboratorial em sala de aula. Softwares como o Praat não foram criados apenas para fins científicos, mas também para fins didáticos. Em outras palavras, no caso de nosso projeto, foi possível utilizá-lo para análise do processo de desenvolvimento da CF dos aprendizes de LI, dentro das metodologias aplicadas em sala. Não nos parece, pois, um equívoco considerar que, em muitos aspectos, o referido software pode até ser considerado como um instrumento lúdico de grande relevância para a implementação de processos de ensino/aprendizagem da pronúncia de vocábulos em língua inglesa.

O trabalho com a CF em sala de aula, na maior parte dos casos, particularmente se o/a professor(a) valer-se do auxílio de laboratórios virtuais como o PRAAT, pode efetivamente facilitar o ensino de pronúncia. Pensar desta maneira é pensar em ser mais assertivo; em saber onde, como e o que praticar. Torna-se, portanto, fundamental que o docente de LI tenha a possibilidade de detectar os desvios mais comumente praticados pelos aprendizes, explicitar para eles tais produções errôneas, explicar as razões destas produções equivocadas, e promover uma reflexão sobre estas incongruências, de forma que faça sentido para o(a) aluno(a).

De forma conclusiva, entendemos ser ainda de maior relevância o fato de que tais ferramentas virtuais, aliadas ao agir presencial (ou não) do docente, podem, de fato, vir a se consolidar como uma valiosa e promissora alternativa para o ensino da pronúncia de uma LA. Isto porque, ao final de nosso projeto, acreditamos que estas ferramentas e recursos tecnológicos podem, realmente, beneficiar os estudantes, na busca por um nível mais elevado de CF, quando estes estiverem envolvidos em novas metodologias de ensino, mesmo que inseridos majoritariamente nos tradicionais ambientes e contextos de sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: Lamprecht et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012a.

ALVES, U. K. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: Lamprecht et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012b.

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

ALVES, U. K.; BARRETO, F. M. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: Lamprecht et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012b.

AQUINO, C. **Uma discussão acerca da consciência fonológica em LE: o caminho percorrido por aprendizes brasileiros de inglês na aquisição da estrutura silábica**. 2009. 133f. Diss. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/1941/1/421837.pdf>. Acessado em 06/fev/2021.

BAGNO, M. **Gramática histórica: do latim ao português brasileiro**. Brasília: UnB, 2007, p. 08-09.

BARONE, M. MASIP, V. Um exemplo de ensino de fonética mediante recursos laboratoriais: os traços de Jakobson no software PRAAT. **Hipertextus revista Digital**. V, 19, dez, 2018, p. 94-119. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/247983/36468> Acessado em: 30/jan/2022.

BARRERA, L. F. La conciencia fonológica silábica y el aprendizaje de la lengua escrita.

**Lectura y Vida**, n. 4, dez., 1999, p. 20-25. Disponível em:

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n4/20\\_04\\_Fraca.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n4/20_04_Fraca.pdf). Acessado em 08/fev/2021.

BATISTA, P. C.; CORADIM, J. N. O trabalho com a oralidade nas aulas de inglês em tempos de pandemia. **LínguaTec**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 179–192, 2021.

BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BLACNK, C. A.; ZIMMER, Márcia Cristina. A transferência fonético-fonológica L2 (francês) – L3 (inglês): um estudo de caso. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 207-233, 2009. Disponível em:

<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2526/2478> acessado em 06/jul/21.

BRADLEY, L., &c Bryant, P. Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. **Nature**, v. 301, p. 419-421, 1983.

BROSELOW, E. e Y. KANG. Second language phonology and speech. In J. Herschensohn and M. Young-Scholten (eds.) **The Cambridge Handbook of Second Language**

**Acquisition**, 529-554. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2013. Disponível em:

[https://linguistics.stonybrook.edu/faculty/ellen.broselow/files/chap\\_30\\_broselow\\_and\\_kang-may\\_20\\_2011.pdf](https://linguistics.stonybrook.edu/faculty/ellen.broselow/files/chap_30_broselow_and_kang-may_20_2011.pdf) Acessado em 14/Jul/2021.

BUNZEN, C. **O Ensino de língua materna em tempos de pandemia**. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura (org.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020. cap. 2, p. 21-30.

CAGLIARI, L. C. **Elementos de fonética do português brasileiro**. 1981. 192f. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem,

Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268979>

Acesso em: 13/mai/2021.

CAGLIARI, L. C. Línguas de ritmo silábico. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 23-58, jul./dez. 2012

CAMARA JR. J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 21. ed. Editora Vozes, 1992.

CARDOSO, J. H. C. Breve Histórico dos Estudos Fonológicos. **Revista Científica do IFAL**, Alagoas, v. 3, n. 2, 2012.

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

CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The Sound Pattern of English**. New York: Harper and Row, 1968.

COLLISCHONN, G. **Fonologia do Português brasileiro, da sílaba à frase**. Porto Alegre: Gráfica UFRGS, 2005.

COSCARELLI, C. V. **Ensino de Língua: surtos durante a pandemia**. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020a. cap. 1, p. 16-20.

COSCARELLI, C. V. **Ensino de Língua: surtos durante a pandemia**. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020b. cap. 10, p. 105-110.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Pronúncia do Inglês: para falantes do português brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 7. ed. - São Paulo: Contexto, 2003.

DA SILVA, Leo Victorino. Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: três perspectivas possíveis. **Revista de Estudos Universitários-REU**, v. 46, n. 1, p. 143-159, 2020.

DE MENDONÇA, C. S. I. "A sílaba em fonologia." *Working Papers em Linguística*, nº 7. P.21-40, 2003. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/6165/5720> acessado em: 24/mar/2021.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de: Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUARTE, Z. A. B. **Consciência fonológica e sua relação com a escrita: pistas de consciência fonológica da rima silábica na escrita de crianças estudantes de terceiro ano do Ensino Fundamental**. 2017. 132f. Diss. Dissertação (Mestrado em Letras: estudos da linguagem) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em:  
<http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3727>. Acessado em: 10/fev/2017.

DUTRA, E. O.; SIMIONI, T.; BORGES, L. C.; VICTORIANO, M. G. **A transferência de Padrões Grafo-fônico-fonológicos do português e do inglês para o espanhol num contexto multilíngue e de não imersão**. Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli | V. 8, N. 2, p. 691-707, 2019. Disponível em:  
<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1963/1487> Acessado em [07/jul/21](http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1963/1487).

ECKMAN, F. R. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. **Language Learning** 27: p. 315-330, 1977.

ECKMAN, F. R. **Typological Markedness and Second Language Phonology**. In *Phonology and Second Language Acquisition*, edited by Jette G. Hansen Edwards and Mary L. Zampini. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, 2008.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602000000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602000000200013&lng=en&nrm=iso). Acessado em: 28/Jan/2021.

FILIPPO, D.; ROQUE, G.; PEDROSA, Stella. Pesquisa-ação: possibilidades para a Informática Educativa. **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem qualitativa de Pesquisa**, v. 3, 2018.

FERNANDES, M. B. S. **O desenvolvimento da produção oral dos discentes durante aulas remotas na perspectiva docente: crenças, emoções e ações de professoras de língua inglesa da rede pública do Distrito Federal**. 2021. 136 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

FERNANDES, M. B. S.; MUKAI, Y. Crenças e ações dos discentes quanto ao desenvolvimento da habilidade de produção oral durante aulas online na pandemia da COVID-19. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 35-47, 6 jan. 2021.

FRANCO, C. P. Understanding Digital Natives' Learning Experiences. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 643-658, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/pPL56WH7zHMLzBgzBZBDRyL/?format=pdf&lang=en> Acessado em 24/mai/2022.

FRAGOZO, C. S. **Aquisição de regras fonológicas do inglês por falantes de português brasileiro**. 2017. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-21122017-124449/en.php> Acessado em: 07/jul/21.

FREITAS, G. C. M. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

FRIES, C. C. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

GILLON, G. T. **Phonological awareness**: From research to practice. 1 ed. Nova York: The Guilford Press, 2004.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. **Phonological Skills and Learning to Read**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990.

GOMBERT, Jean Emile. General considerations. **Metalinguistic development**. Chicago, University of Chicago, 1992.

HOOPER J. B. **An introduction to Natural Generative Phonology**. New York: Academic Press, 1976.

JUNQUEIRA, E. S. **A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação**. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura (org.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020. cap. 3, p. 31-39.

KENSKI, M. V. APRENDIZAGEM MEDIADA PELA TECNOLOGIA. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. 47–56, 2003. DOI: 10.7213/rde.v4i10.6419. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6419>. Acesso em: 24/mai/2022.

KIVISTÖ-DE SOUZA, H. **Phonological awareness and pronunciation in a second language**. Tese de pós-doutorado não publicada. Universidade de Barcelona - Barcelona, Espanha, 2015. Disponível em: [https://fonapli.paginas.ufsc.br/files/2017/03/Kivist%C3%B6-de-Souza\\_PhD-dissertation1.pdf](https://fonapli.paginas.ufsc.br/files/2017/03/Kivist%C3%B6-de-Souza_PhD-dissertation1.pdf) Acessado em: 25/fev/2021.

LADO, R. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LEONG, C. K., SIMON, S.. Knowing about language—Some evidence from readers. **Annals of Dyslexia**. v. 32, no. 1, p. 147-161, 1982.

LIBERMAN, I. et al. **Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child.**

Journal of Experimental Psychology, n. 18, 1974.

MACCARINI, A. P. S. **Aulas remotas de inglês para crianças pré-alfabetizadas: dados de compreensão e produção oral.** 2020. 20 f. Trabalho de Conclusão (graduação em Letras - Inglês) - Universidade La Salle, Canoas, 2020.

MAGNUSSON, E. In: YAVAS, Mehmet S. (org) **Desvios fonológicos em crianças - teoria, pesquisa e tratamento.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

MALMBERG, B. **Phonétique générale et romane.** Paris, Mouton, 1971.

MARCEL, T. Surface dyslexia and beginning reading; A revised hypothesis of the pronunciation of print and its impairments. In M. Coltheart, K. Patterson, & J. Marshall (Eds.), **Deep dyslexia.** London: Routledge & C. Kegan Paul, p. 227-258, 1980.

MASIP, V. **Fonologia, fonética e ortografia portuguesas.** 1º ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

MEIRELES, F. L. S. **O ensino de pronúncia de língua adicional: análise de manuais de língua inglesa.** 2020. 185 f. il. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2020.

MERTLER, C. A. **Action research: Improving schools and empowering educators.** Sage Publications, 2019.

MOREIRA, M. A. Pesquisa em educação em ciências: métodos qualitativos. Texto de apoio nº 14. **Actas del PIDEAC**, POA, UFRGS, v. 4, p. 25-55, 2002.

MOURA, F. A consciência fonológica no nível silábico do inglês: influência na produção da paragoge em monossílabos. **International Journal Education and Teaching (PDVL) ISSN 2595-2498**, v. 3, n. 3, p. 72 - 86, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/148/209>. Acessado em 23/fev/2021.

NASCIMENTO, G. C. A. **Epêntese vocálica em encontros consonantais por falantes brasileiros de inglês como língua estrangeira**. 2015. 151 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/126528> Acessado em 13/mai/21.

PARREIRAS, V. **Ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias ativas a partir do ensino fundamental II**. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura (org.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020. cap. 7, p. 70-82.

PITANGA, A. F. Pesquisa qualitativa ou pesquisa quantitativa: refletindo sobre as decisões na seleção de determinada abordagem. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 8, n. 17, p. 184-201, 2020.

RODRIGUES, I. A. N. **O mundo muda a avaliação muda**: Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura (org.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020. cap. 5, p. 44-54.

RODRIGUES, S. G. C.; SÁ, C. M. A base nacional comum curricular brasileira e o lugar da fonética e da fonologia no ensino fundamental anos iniciais. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 584–603, 2018. DOI: 10.20396/cel.v60i3.8652230. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8652230>. Acesso em: 30 jun. 2021.

RODRIGUES, S. G. C.; SÁ, C. M. O (não) lugar da fonética e da fonologia em livros didáticos brasileiros do ensino fundamental anos finais. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 62, n. 00, p. e020013, 2020. DOI: 10.20396/cel.v62i0.8660663. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8660663>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ROJO, R. **(Re)pensar os multiletramentos na pandemia**. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura (org.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020. cap. 4, p. 40-43.

ROZIN, R, GLEITMAN, L. R. The structure and acquisition of reading, II: The reading process and the acquisition of the alphabetic principle of reading. In D. L. Scarborough (Ed.), *Towards the psychology of reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.

SCHERER, A. P. R. Conversa Inicial. In: Lamprecht et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012a.

SCHERER, A. P. R. Consciência fonológica na alfabetização infantil. In: Lamprecht et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012b.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; VOLCÃO, C. L. *Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H., SMITH N. **The structure of phonological representations**. Foris, Dordrecht, 1982.

SILVA, S. F.; ALENCAR, E. B. A. Ensino de Pronúncia de inglês em atividades remotas da plataforma Palmas home school. **Revista Philologus**, v. 27, n. 79 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan/abr. 2021.

SILVEIRA, R. **The influence of pronunciation instruction on the perception and production of English word-final consonants**. Tese (Doutorado em letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87379> Acessado em 13/mai/21.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevista, textos e interações**. Tradução Magda França Lopes. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

- SKANDERA P, BURLEIGH P. **A manual of English phonetics and phonology: twelve lessons with an integrated course in phonetic transcription.** Gunter Narr Verlag; 2005.
- SOUZA, L. B. **[fi:l] ou [fi:w]? – A produção variável da lateral pós-vocálica na aprendizagem do inglês por falantes do português brasileiro.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Penso Editora, 2011.
- TREIMAN, R., ZUKOWSKY, A. Levels of phonological awareness. In: BRADY, S., SHANKWEILER, D. **Phonological processes in literacy.** New Jersey: Erlbaum, 1991.
- TREIMAN, R. **Beginning to spell.** New York: Oxford University press, 1993.
- TRUBETZKOY, N. **Princípios de Fonologia.** In Travaus du Cercle Linguistique de Prague 7, 1939.
- TUNMER, W. W., & Fletcher, C. M. The relationship between conceptual tempo, phonological awareness, and word recognition in beginning readers. **Journal of Reading Behavior**, v. 13, n. 2, p. 173-185, 1981.
- VAGONES, E. W. A fonética e seus precursores. **Alfa**, São Paulo, v. 24, p. 179-85, 1980.
- WEINREICH, U. **Languages in Contact.** New York: LinguisticCircle of New York, 1953.
- WILLIAMS, S.; HAMMARBERG, B. Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. **Applied Linguistics**, v. 19, p. 295-333, 1998.
- YAVAS, M. **Applied english phonology.** John Wiley & Sons, 2011.
- ZIFCAK, M. Phonological awareness and reading acquisition. **Contemporary Educational Psychology**, v. 6, n. 2, p. 117-126, 1981.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 01**

(Parte 1 – Informações Pessoais)

- 1- Qual o seu nome? \_\_\_\_\_
- 2- Qual o seu telefone para contato (WhatsApp)? \_\_\_\_\_
- 3- Qual sua idade? \_\_\_\_\_
- 4- Você estuda a disciplina de Inglês na escola Municipal José Procópio Cavalcanti?  
( ) sim ( ) não
- 5- Você está no oitavo ano do Ensino fundamental?  
( ) sim ( ) não
- 6- Você cursa aulas de inglês fora da escola?  
( ) sim ( ) não

(Part II – Exposição e conhecimento da língua)

- 1- Você fala inglês?  
( ) sim ( ) não
- 2- De 0 à 5 qual nível de inglês você considera ter??  
( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5
- 3- Com que frequência você fala em inglês?  
( ) Sempre ou na maioria do tempo  
( ) Às vezes  
( ) Nunca ou quase nunca
- 4- Quão bem você entende inglês?  
( ) Muito bem  
( ) Razoavelmente  
( ) Não muito bem  
( ) Entendo nada
- 5- Quão bem você fala inglês?  
( ) Muito bem  
( ) Razoavelmente

Não muito bem

falo nada

6- Com que frequência você ouve músicas em inglês?

Sempre ou na maioria do tempo

Às vezes

Nunca ou quase nunca

7- Com que frequência você canta em inglês?

Sempre ou na maioria do tempo

Às vezes

Nunca ou quase nunca

8- Com que frequência você traduz música do inglês para o português?

Sempre ou na maioria do tempo

Às vezes

Nunca ou quase nunca

9- Com que frequência você assiste a filmes e/ou a seriados em inglês?

Sempre ou na maioria do tempo

Às vezes

Nunca ou quase nunca

10- Com que frequência você assiste a programas de televisão em inglês?

Sempre ou na maioria do tempo

Às vezes

Nunca ou quase nunca

11- Você já esteve num país falante de inglês como língua nativa?

sim  não

(Part III – auto-avaliação)

1- Quando estudando inglês, o quanto você gosta de:

a) Gramática

Muito

Não muito

Não gosto

b) Leitura (ler textos)

Muito

Não muito

Não gosto

c) Escrita (escrever textos)

Muito

Não muito

Não gosto

d) Escuta (ouvir áudios/músicas em inglês)

Muito

Não muito

Não gosto

e) Fala (falar em inglês)

Muito

Não muito

Não gosto

f) Pronúncia (pronunciar palavras e/ou frases em inglês)

Muito

Não muito

Não gosto

Disponível de forma virtual em: <https://forms.gle/yGakt56fuPaqLFsB9>

## APÊNDICE B – FRASES UTILIZADAS NO PRÉ E PÓS-TESTE

/p/	/b/	/t/	/d/	/k/	/g/
I want the <b>map</b> .	I'm going to the <b>club</b> .	I have a <b>cat</b> .	He is <b>mad</b> .	See you next <b>week</b> .	I bought a <b>bag</b> .

/f/	/v/	/dʒ/	/m/	/n/	/ŋ/
It's a nice <b>roof</b> .			The <b>room</b> is nice.	Can you <b>clean</b> ?	Does he <b>sing</b> ?

1. I want the **map**.
2. I'm going to the **club**.
3. I have a **cat**.
4. He is **mad**.
5. See you next **week**.
6. I bought a **bag**.
7. It's a nice **roof**.
8. The **room** is nice.
9. Can you **clean**?
10. Does he **sing**?

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 02**

1- Nome .....

2- A) Você acredita no potencial das aulas remotas?

( ) sim ( ) não

B) Por quê?

.....  
.....  
.....  
.....

3- Você considera que realmente aprendeu durante este período de intervenção?

( ) sim ( ) muito pouco ( ) pouco ( ) não

4- Em uma escala de 0 a 10 o quanto você aprendeu durante a intervenção?

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

5- O material usado na intervenção fez sentido para sua aprendizagem?

( ) sim ( ) muito pouco ( ) pouco ( ) não

6- Em sua opinião, o que poderia ter sido diferente nesta intervenção para que você tivesse alcançado um aprendizado ainda mais satisfatório?

.....  
.....  
.....  
.....

7- Após a conclusão de nosso projeto, o que você destaca como os pontos positivos em sua participação, que o/a ajudou a aprender mais sobre a pronúncia de palavras em língua inglesa? Ou seja, escreva no espaço abaixo tudo o que você fez como aluno(a) que facilitou seu aprendizado?

**Meus pontos positivos:**

.....  
.....  
.....  
.....

Disponível de forma virtual em: <https://forms.gle/Cb4hy97BhQ94DHFk9>

## APÊNDICE D - DADOS DO QUESTIONÁRIO 01

### Participante 01

#### Caracterização pessoal

Idade: 13 anos

Estuda inglês na escola de aplicação do projeto de intervenção? -Sim.

É aluna do oitavo ano do ensino fundamental? -Sim.

Cursa aulas de inglês fora da escola? -Não.

#### Exposição e conhecimento da língua

Fala inglês? -Sim.

De 0 à 5, qual nível de inglês considera ter? -2.

Com que frequência fala inglês? -Sempre ou a maioria do tempo.

Quão bem entende inglês? -Não muito bem.

Quão bem fala em inglês? -Não muito bem.

Com que frequência ouve música em inglês? -Sempre ou a maioria do tempo.

Com que frequência canta em inglês? -Sempre ou a maioria do tempo.

Com que frequência traduz música do inglês para o português? -Sempre ou a maioria do tempo.

Com que frequência assiste filmes e/ou seriados em inglês? -Nunca ou quase nunca.

Com que frequência assiste televisão em inglês? - Nunca ou quase nunca.

Você já esteve num país falante de inglês como língua nativa? -Não.

#### Auto avaliação

1-Quando estudando inglês gosta de:

Gramática? -Não muito.

Leitura? -Muito.

Escrita? -Muito.

Escuta? -Muito

Fala? -Muito.

Pronúncia? -Muito.

### Participante 02

Caracterização pessoal

Idade: 14 anos

Estuda inglês na escola de aplicação do projeto de intervenção? -Sim.

É aluna do oitavo ano do ensino fundamental? -Sim.

Cursa aulas de inglês fora da escola? -Não.

Exposição e conhecimento da língua

Fala inglês? -Não.

De 0 à 5, qual nível de inglês considera ter? -1.

Com que frequência fala inglês? -Nunca ou quase nunca.

Quão bem entende inglês? -Entendo nada.

Quão bem fala em inglês? -Falo nada.

Com que frequência ouve música em inglês? -Sempre ou a maioria do tempo.

Com que frequência canta em inglês? -Nunca ou quase nunca.

Com que frequência traduz música do inglês para o português? -Nunca ou quase nunca.

Com que frequência assiste filmes e/ou seriados em inglês? -Nunca ou quase nunca.

Com que frequência assiste televisão em inglês? - Nunca ou quase nunca.

Você já esteve num país falante de inglês como língua nativa? -Não.

## Auto avaliação

1-Quando estudando inglês gosta de:

Gramática? -Não gosto.

Leitura? - Não gosto.

Escrita? -Não muito.

Escuta? -Muito

Fala? -Não muito.

Pronúncia? -Não gosto.

**Participante 03**Caracterização pessoal

Idade: 14 anos

Estuda inglês na escola de aplicação do projeto de intervenção? -Sim.

É aluna do oitavo ano do ensino fundamental? -Sim.

Cursa aulas de inglês fora da escola? -Não.

#### Exposição e conhecimento da língua

Fala inglês? -Sim.

De 0 à 5, qual nível de inglês considera ter? -3.

Com que frequência fala inglês? -Sempre ou a maioria do tempo.

Quão bem entende inglês? -Razoável.

Quão bem fala em inglês? - Razoável.

Com que frequência ouve música em inglês? -Sempre ou a maioria do tempo.

Com que frequência canta em inglês? - Sempre ou a maioria do tempo.

Com que frequência traduz música do inglês para o português? - Sempre ou a maioria do tempo.

Com que frequência assiste filmes e/ou seriados em inglês? -Nunca ou quase nunca.

Com que frequência assiste televisão em inglês? - Nunca ou quase nunca.

Você já esteve num país falante de inglês como língua nativa? -Não.

#### Auto avaliação

1-Quando estudando inglês gosta de:

Gramática? -Não Muito.

Leitura? - Muito.

Escrita? -Muito.

Escuta? -Muito

Fala? -Muito.

Pronúncia? -Muito.

#### **Participante 04**

#### Caracterização pessoal

Idade: 14 anos

Estuda inglês na escola de aplicação do projeto de intervenção? -Sim.

É aluna do oitavo ano do ensino fundamental? -Sim.

Cursa aulas de inglês fora da escola? -Não.

Exposição e conhecimento da língua

Fala inglês? -Não.

De 0 à 5, qual nível de inglês considera ter? -2.

Com que frequência fala inglês? -Às vezes.

Quão bem entende inglês? -Razoável.

Quão bem fala em inglês? -Não muito bem.

Com que frequência ouve música em inglês? -Sempre ou a maioria do tempo.

Com que frequência canta em inglês? - Sempre ou a maioria do tempo.

Com que frequência traduz música do inglês para o português? -Nunca ou quase nunca.

Com que frequência assiste filmes e/ou seriados em inglês? -Às vezes.

Com que frequência assiste televisão em inglês? - Nunca ou quase nunca.

Você já esteve num país falante de inglês como língua nativa? -Não.

## Auto avaliação

1-Quando estudando inglês gosta de:

Gramática? -Muito.

Leitura? - Muito.

Escrita? -Não muito.

Escuta? -Muito

Fala? -Não muito.

Pronúncia? - Não muito.

**Participante 05**Caracterização pessoal

Idade: 13 anos

Estuda inglês na escola de aplicação do projeto de intervenção? -Sim.

É aluna do oitavo ano do ensino fundamental? -Sim.

Cursa aulas de inglês fora da escola? -Não.

Exposição e conhecimento da língua

Fala inglês? -Não.

De 0 à 5, qual nível de inglês considera ter? -2.

Com que frequência fala inglês? -Nunca ou quase nunca.

Quão bem entende inglês? -Entendo nada.

Quão bem fala em inglês? -Não muito bem.

Com que frequência ouve música em inglês? -Às vezes.

Com que frequência canta em inglês? -Às vezes.

Com que frequência traduz música do inglês para o português? -Nunca ou quase nunca.

Com que frequência assiste filmes e/ou seriados em inglês? - Nunca ou quase nunca.

Com que frequência assiste televisão em inglês? - Nunca ou quase nunca.

Você já esteve num país falante de inglês como língua nativa? -Não.

Auto avaliação

1-Quando estudando inglês gosta de:

Gramática? - Não muito.

Leitura? - Muito.

Escrita? -Não muito.

Escuta? -Muito

Fala? - Muito.

Pronúncia? - Muito.

## **Participante 06**

### Caracterização pessoal

Idade: 14 anos

Estuda inglês na escola de aplicação do projeto de intervenção? -Sim.

É aluna do oitavo ano do ensino fundamental? -Sim.

Cursa aulas de inglês fora da escola? -Não.

### Exposição e conhecimento da língua

Fala inglês? -Não.

De 0 à 5, qual nível de inglês considera ter? -1.

Com que frequência fala inglês? -Às vezes.

Quão bem entende inglês? -Não muito bem.

Quão bem fala em inglês? -Não muito bem.

Com que frequência ouve música em inglês? -Sempre ou a maioria do tempo.

Com que frequência canta em inglês? -Nunca ou quase nunca.

Com que frequência traduz música do inglês para o português? -Sempre ou a maioria do tempo.

Com que frequência assiste filmes e/ou seriados em inglês? – Às vezes.

Com que frequência assiste televisão em inglês? - Nunca ou quase nunca.

Você já esteve num país falante de inglês como língua nativa? -Não.

Auto avaliação

1-Quando estudando inglês gosta de:

Gramática? - Não muito.

Leitura? - Não muito.

Escrita? - Muito.

Escuta? -Muito

Fala? - Muito.

Pronúncia? - Muito.

## **Participante 07**

### Caracterização pessoal

Idade: 14 anos

Estuda inglês na escola de aplicação do projeto de intervenção? -Sim.

É aluna do oitavo ano do ensino fundamental? -Sim.

Cursa aulas de inglês fora da escola? -Não.

### Exposição e conhecimento da língua

Fala inglês? -SIM.

De 0 à 5, qual nível de inglês considera ter? -2.

Com que frequência fala inglês? -Às vezes.

Quão bem entende inglês? -Razoável.

Quão bem fala em inglês? -Não muito bem.

Com que frequência ouve música em inglês? -Às vezes.

Com que frequência canta em inglês? - Às vezes.

Com que frequência traduz música do inglês para o português? - Às vezes.

Com que frequência assiste filmes e/ou seriados em inglês? – Sempre ou a maioria do tempo.

Com que frequência assiste televisão em inglês? - Às vezes.

Você já esteve num país falante de inglês como língua nativa? -Não.

Auto avaliação

1-Quando estudando inglês gosta de:

Gramática? - Muito.

Leitura? - Muito.

Escrita? - Muito.

Escuta? -Muito

Fala? – Não muito.

Pronúncia? - Muito.

### **Participante 08**

#### Caracterização pessoal

Idade: 13 anos

Estuda inglês na escola de aplicação do projeto de intervenção? -Sim.

É aluna do oitavo ano do ensino fundamental? -Sim.

Cursa aulas de inglês fora da escola? -Não.

#### Exposição e conhecimento da língua

Fala inglês? -SIM.

De 0 à 5, qual nível de inglês considera ter? -4.

Com que frequência fala inglês? -Sempre ou a maioria do tempo.

Quão bem entende inglês? -Muito bem.

Quão bem fala em inglês? -Muito bem.

Com que frequência ouve música em inglês? - Sempre ou a maioria do tempo.

Com que frequência canta em inglês? - Sempre ou a maioria do tempo.

Com que frequência traduz música do inglês para o português? - Sempre ou a maioria do tempo.

Com que frequência assiste filmes e/ou seriados em inglês? – Sempre ou a maioria do tempo.

Com que frequência assiste televisão em inglês? - Às vezes.

Você já esteve num país falante de inglês como língua nativa? -Sim.

Auto avaliação

1-Quando estudando inglês gosta de:

Gramática? – Não muito.

Leitura? - Muito.

Escrita? – Não muito.

Escuta? -Muito

Fala? – Não muito.

Pronúncia? – Não muito.

## APÊNDICE E – DADOS DO QUESTIONÁRIO 02

### Participante 01

Você acredita no potencial das aulas remotas? -Não.

Por quê? - Não, porque muitas vezes o celular tira toda a atenção do aluno.

Você considera que realmente aprendeu durante este período de intervenção? -Pouco.

Em uma escala de 0 a 10 o quanto você aprendeu durante a intervenção? -5.

O material usado na intervenção fez sentido para sua aprendizagem? -Sim.

Em sua opinião, o que poderia ter sido diferente nesta intervenção para que você tivesse alcançado um aprendizado ainda mais satisfatório? - Na minha opinião estava perfeito.

Após a conclusão de nosso projeto, o que você destaca como os pontos positivos em sua participação, que o/a ajudou a aprender mais sobre a pronúncia de palavras em língua inglesa?

- Eu já estava um pouco avançada pois sou fanática por músicas em inglês.

### Participante 02

Você acredita no potencial das aulas remotas? -Sim.

Por quê? Sim pois ajuda muito.

Você considera que realmente aprendeu durante este período de intervenção? -Sim.

Em uma escala de 0 a 10 o quanto você aprendeu durante a intervenção? -7.

O material usado na intervenção fez sentido para sua aprendizagem? -Sim.

Em sua opinião, o que poderia ter sido diferente nesta intervenção para que você tivesse alcançado um aprendizado ainda mais satisfatório? -Mais atividades extra.

Após a conclusão de nosso projeto, o que você destaca como os pontos positivos em sua participação, que o/a ajudou a aprender mais sobre a pronúncia de palavras em língua inglesa?

Ou seja, escreva no espaço abaixo tudo o que você fez como aluno(a) que facilitou seu aprendizado? - As aulas foram muito boas deram pra aprender muitas coisas que n tínhamos aprendido e o que ajudou mas foi a maneira do professor ensinar.

### Participante 03

Você acredita no potencial das aulas remotas? -Não.

Por quê? -Não, pq na minha opinião não é igual as aulas presenciais, tem muitas coisas diferentes!

Você considera que realmente aprendeu durante este período de intervenção? -Sim.

Em uma escala de 0 a 10 o quanto você aprendeu durante a intervenção? -7.

O material usado na intervenção fez sentido para sua aprendizagem? -Sim.

Em sua opinião, o que poderia ter sido diferente nesta intervenção para que você tivesse alcançado um aprendizado ainda mais satisfatório? - Eu acho que mais perguntas aos alunos assim praticariam mais.

Após a conclusão de nosso projeto, o que você destaca como os pontos positivos em sua participação, que o/a ajudou a aprender mais sobre a pronúncia de palavras em língua inglesa? Ou seja, escreva no espaço abaixo tudo o que você fez como aluno(a) que facilitou seu aprendizado? - Que entendi tudo com atenção e tirei dúvidas quando necessário!

#### **Participante 04**

Você acredita no potencial das aulas remotas? -Sim.

Por quê? - Sim acredito,Pq Se Vc Estiver Força de vontade vc aprende e conseguir compreender o assunto .

Você considera que realmente aprendeu durante este período de intervenção? -Sim.

Em uma escala de 0 a 10 o quanto você aprendeu durante a intervenção? -5.

O material usado na intervenção fez sentido para sua aprendizagem? -Sim.

Em sua opinião, o que poderia ter sido diferente nesta intervenção para que você tivesse alcançado um aprendizado ainda mais satisfatório? -Aulas presenciais.

Após a conclusão de nosso projeto, o que você destaca como os pontos positivos em sua participação, que o/a ajudou a aprender mais sobre a pronúncia de palavras em língua inglesa? - Meus pontos Foram: Presta mais atenção, Ter Mais força de Vontade, Fiquei mais confiante pq Antes eu não estava ,Pq eu falava para min mesma eu nunca vou aprender inglês, nunca vou pronunciar certo e agora conseguir um pouco mais, e oque facilitou foi as aulas e o jeito que vc explica.

#### **Participante 05**

Você acredita no potencial das aulas remotas? -Sim.

Por quê? - Eu acredito mais ou menos, porque é um pouco difícil entender algumas coisas, pois não temos os professores presentes o tempo todo.

Você considera que realmente aprendeu durante este período de intervenção? -Pouco.

Em uma escala de 0 a 10 o quanto você aprendeu durante a intervenção? -7.

O material usado na intervenção fez sentido para sua aprendizagem? -Sim.

Em sua opinião, o que poderia ter sido diferente nesta intervenção para que você tivesse alcançado um aprendizado ainda mais satisfatório? - não, para mim os professores e alunos já fizeram o máximo.

Após a conclusão de nosso projeto, o que você destaca como os pontos positivos em sua participação, que o/a ajudou a aprender mais sobre a pronúncia de palavras em língua inglesa? - Aprendi muitas coisas nesse projeto de inglês, me fez saber coisas que eu não iria aprender na aula normal!

### **Participante 06**

Você acredita no potencial das aulas remotas? -Não.

Por quê? [SEM RESPOSTA]

Você considera que realmente aprendeu durante este período de intervenção? -Pouco.

Em uma escala de 0 a 10 o quanto você aprendeu durante a intervenção? -4.

O material usado na intervenção fez sentido para sua aprendizagem? -Pouco.

Em sua opinião, o que poderia ter sido diferente nesta intervenção para que você tivesse alcançado um aprendizado ainda mais satisfatório? -Aulas presenciais.

Após a conclusão de nosso projeto, o que você destaca como os pontos positivos em sua participação, que o/a ajudou a aprender mais sobre a pronúncia de palavras em língua inglesa? Ou seja, escreva no espaço abaixo tudo o que você fez como aluno(a) que facilitou seu aprendizado? -Como não tinha o barulho da turma, pude me concentrar mais.

### **Participante 07**

Você acredita no potencial das aulas remotas? -Sim.

Por quê? Porque, é possível desenvolver alguns assuntos de maneira mais específica.

Você considera que realmente aprendeu durante este período de intervenção? -Sim.

Em uma escala de 0 a 10 o quanto você aprendeu durante a intervenção? -9.

O material usado na intervenção fez sentido para sua aprendizagem? -Sim.

Em sua opinião, o que poderia ter sido diferente nesta intervenção para que você tivesse alcançado um aprendizado ainda mais satisfatório? -Mais aulas.

Após a conclusão de nosso projeto, o que você destaca como os pontos positivos em sua participação, que o/a ajudou a aprender mais sobre a pronúncia de palavras em língua inglesa? Ou seja, escreva no espaço abaixo tudo o que você fez como aluno(a) que facilitou seu aprendizado? - O mais importante foi sem dúvida alguma a dedicação. A verdadeira vontade de aprender.

### **Participante 08**

Você acredita no potencial das aulas remotas? -Sim.

Por quê? -Embora não seja ideal, as aulas remotas tem seu valor. Ajuda muito para q a gente não fique sem aula. Aprendo bastante no remot. Mais isso vai d cada um.

Você considera que realmente aprendeu durante este período de intervenção? -Sim.

Em uma escala de 0 a 10 o quanto você aprendeu durante a intervenção? -7.

O material usado na intervenção fez sentido para sua aprendizagem? -Sim.

Em sua opinião, o que poderia ter sido diferente nesta intervenção para que você tivesse alcançado um aprendizado ainda mais satisfatório? – Mais jogos. Gostei muito.

Após a conclusão de nosso projeto, o que você destaca como os pontos positivos em sua participação, que o/a ajudou a aprender mais sobre a pronúncia de palavras em língua inglesa?

Ou seja, escreva no espaço abaixo tudo o que você fez como aluno(a) que facilitou seu aprendizado? – Anotei bastante coisa. Também fiz várias perguntas...

## ANEXO A – MANUAL DE PRONÚNCIA

Unidades 1 e 2

### UNIT 1. THE SYLLABLE (1)

Ouçã as palavras abaixo e verifique o número de sílabas em cada uma delas:

Palavra	Sílabas
Car	1
Name	1
Begin	2
Student	2
Eleven	3
Understanding	4

Dica: Para contar as sílabas, preste atenção no número de vogais que são pronunciadas. Lembre-se que nem toda vogal escrita é pronunciada.

a) Agora complete o quadro abaixo:

	Número de vogais escritas	Número de sílabas
House	3	1
Door		
June		
July		
January		
Friday		
Spring		
Give		

b) Ouça as palavras abaixo e classifique-as de acordo com o número de sílabas. Em seguida, pratique a pronúncia das palavras.

smoke	snow	foggy	smoky	sex
snowy	mood	dirty	wind	rainy
ease	cloud	windy	easy	fog
dirt	rain	cloudy	sexy	moody

One syllable	Two Syllables

c) Ditado: O professor irá ditar palavras do exercício (b). Tome nota.

.....

.....

.....

.....

d) Complete as frases com a palavra apropriada.

What's the weather like?



It's .....



It's .....



It's .....



It's .....



It's .....

- Na unidade anterior você viu como se contam as sílabas em inglês. Você percebeu como a letra “e” no final das palavras geralmente não é pronunciada?

(1) Name            late            same            page            June

São raras as palavras em que se pronuncia o “e” final:

(2) be            me            see            gee            knee

Por que a letra “e” tem que ser pronunciada nas palavras em (2)?

.....

- Você deve estar se perguntando: “Se o ‘e’ não é pronunciado em algumas palavras, por que ele aparece na forma escrita das mesmas?” Ouça as palavras em (3) e tente encontrar uma explicação:

.....

(3)

A	B	A	B
mad	made	mat	mate
at	ate	fin	fine
pin	pine	cut	cute
bit	bite	tap	tape

- Nas palavras das colunas “B”, as vogais são pronunciadas como no alfabeto em inglês (a, e, i, o, u). Como se ensina para as crianças que estão sendo alfabetizadas em inglês: “The letter says its name.”
  - a) Repita as palavras em (3). Depois, pratique-as. O professor diz uma das palavras das colunas A ou B e você sinaliza a palavra que ouvir.
  - b) Responda: quantas sílabas têm as palavras em (1) e (2)? .....

É importante lembrar que o “y” deve ser pronunciado no final das palavras:

(4)

many            any            sixty            July

Como já vimos na unidade 2, quando se acrescenta o “y” a alguns substantivos, podemos formar adjetivos:

(5)

sun(ny)                      cloud(y)                      rain(y)                      sex(y)

c) Quantas sílabas têm as palavras em (4) e (5)? .....

Ouçã as palavras em (6) e discuta com os colegas a seguinte pergunta: Por que é importante pronunciar o “y” no final das palavras?

.....

(6)

A	B	A	B
sit	city	blood	bloody
men	many	noise	noisy
ice	icy	sleep	sleepy
sex	sexy	luck	lucky
dirt	dirty	fun	funny

d) Repita as palavras em (6). Depois, pratique-as. O professor diz uma das palavras das colunas A ou B e você sinaliza a palavra que ouvir.

e) Ouça as sentenças e complete-as com a palavra apropriada:

sleep/sleepy	sun/sunny	blood/bloody
sit/city	men/many	dirt/dirty

1. It’s getting late. Are you .....
2. It’s a lovely ..... day. We can go to the beach.
3. Do you live in New York .....
4. I like these ..... They are very polite.
5. Your room is ..... Why don’t you clean it?
6. I am tired. I want to ..... down. Can I use this chair?

f) Quantas frases vocês conseguem completar? Use palavras que praticamos nas unidades 1 e 2 para completar as sentenças. Confira as respostas com o professor<sup>41</sup>.

1. You go to the beach on a ..... day.
2. Do you live in a ..... or an apartment?
3. You can ..... on a chair.
4. Do you feel ..... after lunch?
5. How ..... brothers do you have?
6. What ..... do you wake up in the morning?
7. Do you ..... at the university?

<sup>41</sup> Answer-key for exercise (f) - (1) sunny, (2) house (3) sit, (4) sleepy (5) many, , (6) time, (7) study, (8) funny (9) like, (10) phone.

8. Are you a ..... person? Do you make people laugh?  
 9. Would you ..... Some coffee?  
 10. What is your ..... number?

⇒ A letra “y” também pode ser usada com substantivos para dar um tom afetuoso ou familiar às palavras em inglês. Geralmente as crianças, ou mesmo adultos falando com crianças usam essa forma:

(7)

doggy (dog)    birdy (bird)    fishy (fish)    mommy (mom)    daddy (dad)

g) Ouça o diálogo e sublinhe as expressões onde o “y” é usado para dar um tom afetuoso:

(A mother telling a story to a little child)

Mother:

Once upon a time there was a little birdy called Tweety. The birdy was very sad because its mommy had disappeared. Tweety was crying by the river when a doggy came and talked to it. The doggy asked Tweety why he was so sad, and Tweety explained that it had lost his mommy. (...)

h) Agora ouça algumas frases e verifique se elas têm um tom afetuoso ou neutro. Complete as frases com a palavra apropriada<sup>42</sup>:

dog / doggy    bird / birdy    cute / cutie    fish / fishy

1. I like my .....
2. Do you have a ..... ?
3. It's a nice .....
4. You are so .....

<sup>42</sup> Answer-key for exercise (h): (1) doggy, (2) bird, (3) fish, (4) cutie.