

Ensino de Pronúncia: Uma Experiência de Prática Distintiva de Vogais do Inglês

Joceli Rocha Lima

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brazil

jocelilima@hotmail.com

1. Introdução

Este artigo apresenta um recorte selecionado do corpo da análise da pesquisa de mestrado realizada com alunos do Curso de Letras, Habilitação Português/Inglês, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. O estudo focalizou a produção das quatro vogais anteriores do inglês /i/, /ɪ/, /e/ e /æ/, em posição de contrastividade. Objetivou-se focalizar uma produção distintiva dessas vogais, logo, toda a atenção da professora/pesquisadora esteve voltada para a correção de equívocos que comprometiam o significado de palavras e não a redução de sotaque e o simples refinamento de pronúncia. Os três alunos/sujeitos que participaram dos encontros com a professora/pesquisadora totalizaram 40h de atividades. Os dados analisados nesse recorte revelam inicialmente uma redução desses quatro fonemas para apenas dois: /i/ e /e/, que são vogais pertencentes ao PB. Neste momento a análise objetivou mostrar o descompasso entre a tentativa de produção distintiva dessas vogais e, ao mesmo tempo, a percepção distintiva das mesmas. Através de exercícios de produção e percepção auditiva pode-se constatar que os sujeitos vivenciaram, num primeiro momento (até 20h de coleta dos dados), a habilidade de percepção distintiva das vogais analisadas, contudo não apresentavam amadurecimento articulatório suficiente para a produção distintiva das mesmas; e, em um segundo momento (entre 30h e 40h de coleta), apesar de terem passado a produzir distintamente as duas vogais anteriores do inglês não pertencentes ao PB, o seu nível de percepção ainda se mostrou inferior. Essa constatação leva à confirmação da assertiva de que falantes estrangeiros ouvem com ouvido de estrangeiro, a percepção distintiva das vogais pelos sujeitos não acompanha a mudança no seu padrão de produção distintiva.

2. Considerações teóricas

O ponto de convergência entre os processos de aquisição e aprendizagem de uma LM e de uma LE reflete princípios de base comportamentalista, de formação de hábitos com relação à língua sendo aprendida, e no que se refere ao aprendizado de LE, principalmente de **mudança de hábitos**. Nesta perspectiva, o aprendizado é uma mudança de comportamento. Kimble and Garmezy (apud Brown, 1994:7) assim o definem: “Learning is a relatively permanent change in a behavioral tendency and is the result of reinforced practice”¹. Pode parecer um retrocesso falar em aprendizado comportamental em tempos de Ensino Comunicativo de Línguas, cujo objetivo primordial é ensinar a se comunicar com outros falantes da segunda língua (não necessariamente nativos dela). Deve-se considerar que à própria história coube revelar que é impossível encontrar um behaviorista ao extremo ou um cognitivista que não consiga reconhecer nenhuma legitimidade no legado do behaviorismo²; e que hoje o Modelo Comunicativo não pode perder de vista é que o aprendiz precisa reconstruir hábitos de fala, por exemplo, ou a comunicação é prejudicada.

¹ O aprendizado é uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e é resultante do reforço desta prática.

² cf. Kimble and Garmezy apud Brown (1994:9).

Entende-se que os estudos no campo do ensino/aprendizagem de LE evoluíram e têm evoluído ao longo dos anos, numa tendência natural que valoriza o aprendiz enquanto sujeito do seu aprendizado. Contudo, sabe-se também que ocorreu sucesso num passado de ensino de LE que hoje é radicalmente negado. Muito do que se faz hoje ainda traz reflexos de ações passadas; talvez porque algumas habilidades continuam a ser melhor desenvolvidas por meio do uso de atividades ditas tradicionais, pelo fato de não haver, ainda, uma nova maneira de trabalhá-las. Mesmo que algumas dessas atividades tenham sido amplamente utilizadas em modelos behavioristas, como é o caso dos exercícios de pares mínimos, bastante utilizados neste trabalho, é preciso extrair delas o que há de melhor para o alcance mais rápido dos objetivos estabelecidos para cada proposta de trabalho.

Os aprendizes de uma LE seguem modelos, do professor ou de materiais didáticos, imitam esses modelos e os praticam até que o aprendizado se consolide. Essas práticas são refletidas nos encontros ocorridos entre os sujeitos deste estudo. Vários exercícios foram praticados, isoladamente e em contexto, houve repetição e reforço, como se verá na análise. Em aquisição (Carioni, 1988), os críticos à prática isolada de formas estruturais querem substituí-la pela prática de atividades comunicativas, i.e. que focalizem o uso da língua pelos aprendizes para a negociação de significado em situações de práticas do cotidiano; atividades cujo foco é a mensagem, cujo interesse está no **que** dizer e não no **como** dizer. Sob esse prisma a prática exaustiva das estruturas não garantiria o sucesso no uso da língua em situações reais. Numa tentativa de contrabalançar essas propostas, questiona-se: será que a prática da forma, pontual e não exaustiva, é claro, não deveria ser retomada como um dos elementos que permitirá que a comunicação ocorra? A comunicação não implica em negociação de significado? Será que os estudos recentes, ao focalizarem tão enfaticamente a veiculação da mensagem desvinculando-a do uso correto das formas lingüísticas, estão se apoiando, e assim, reforçando e legitimando as tentativas desesperadas de interlocutores que lançam mão de gestos, mímica e rabiscos, num vale tudo para se fazerem entender? Sem tirar o mérito desses recursos que, em muitos momentos, chegam a ser providenciais, deve-se considerar o falante enquanto autoridade para comunicar algo e considerar a sua responsabilidade sobre a mensagem que envia. É preciso que o falante/aprendiz tenha a segurança de que está dizendo aquilo que realmente quis dizer.

2.1 As vogais em foco

A classificação das vogais analisadas segue a descrição de Ladefoged (1975) e Prator e Robinett (1972):

- i** vogal alta anterior, fechada, tensa, longa e não arredondada ⇒ como em *heed* [hid].
- ɪ** vogal média alta anterior, fechada, não tensa, breve e não arredondada ⇒ como em *hid* [hid].
- e** vogal média baixa anterior, semi-aberta, não tensa, mais breve que [æ] e não arredondada ⇒ como em *head* [hed].
- æ** vogal baixa anterior, aberta, não tensa, menos breve que [ɛ] e não arredondada ⇒ como em *had* [hæd].

As vogais descritas foram analisadas quando ocorreram em posição tônica contrastiva durante a fala dos sujeitos. Pode parecer que se está dando atenção apenas à produção e não à compreensão da LE. Na verdade esses dois aspectos do desempenho dos aprendizes estão em foco aqui. Mesmo porque se pretende analisar como os sujeitos neste estudo percebem e como produzem as quatro vogais anteriores já apresentadas. Autores afirmam que o aprendiz ouve o idioma estrangeiro com ouvidos de estrangeiro, estando, assim, preparado para ouvir sons que lhe são familiares.

Prator e Robinett (1972) consideram três motivos que levam os aprendizes de Inglês a cometerem erros de substituição de uma vogal por outra, mas há dois que são cruciais: (1) os falantes atribuem às vogais o som de vogais da sua língua materna; (2) o falante não ouve bem e, conseqüentemente, não reproduz a diferença entre dois sons, ou porque os dois não existem na sua língua ou porque não lhe servem para distinguir palavras. Esses fenômenos é que motivaram o estudo da produção dessas vogais por aprendizes brasileiros de inglês. Contudo, apesar do destaque aos aspectos psicomotores subjacentes à fonologia de qualquer língua, está claro que a pronúncia não é o fator determinante da aquisição ou aprendizado de uma língua, mesmo porque a proposta comunicativa/funcional tem sido colocada como mais importante. Ao aceitar essa idéia não se deve considerar toda e qualquer prática de estruturas sonoras meras tentativas de refinamento de pronúncia, redução de sotaque etc. Essa “valorização estética” da pronúncia não reflete os interesses desta proposta.

3. Descrição metodológica

O período de coleta dos dados se estendeu por um semestre regular de estudo (40h de atividades) durante o qual foram previstos dois encontros semanais de aproximadamente 1h 30min (uma hora e trinta minutos) cada; com a participação de três sujeitos (S1, S2 e S3). Nos encontros os sujeitos realizaram exercícios orais e escritos para a percepção e produção das quatro vogais estudadas. Foram utilizados exercícios de pares mínimos, bingo de palavras e identificação de frases. Esses exercícios foram organizados em três grupos: *Pronunciation Drill*; *Pronunciation Bingo* e *Sentence Practice*. Em alguns exercícios são trabalhadas as vogais /i/ e /ɪ/, em outros as vogais /ε/ e /æ/, e em outros as quatro ao mesmo tempo. Também foram realizadas gravações de três *Situações de Diálogo (SD)*. As SDs serviram como recurso para se observar, na fala espontânea, as realizações adequadas que foram registradas nos exercícios. A SD 1 foi gravada após as primeiras 10h de atividade; a SD 2 após 20h de atividade e a SD 3 após 30h de atividade. Cada SD teve aproximadamente 30 min de duração, sendo que na primeira somente os três sujeitos (Ss) participaram; na segunda, a pesquisadora (P) se juntou aos sujeitos no diálogo, e na terceira, o diálogo foi gravado entre a pesquisadora e cada sujeito individualmente. Após intervalos de tempo os sujeitos ouviram suas próprias gravações para fazerem uma auto-avaliação de suas pronúncias. Nesse momento cada um recebeu uma ficha de controle onde deveriam registrar quantas vezes a perfeita distinção das vogais não havia sido feita. O objetivo aqui foi avaliar o grau de consciência dos sujeitos acerca de suas pronúncias. Esse controle foi feito também pela pesquisadora para efeito de comparação.

4. Resultados e discussão dos dados

Foram selecionados os exercícios de percepção distintiva das vogais estudadas para demonstrar as diferenças apresentadas entre o padrão de produção distintiva das vogais e o padrão de percepção distintiva das mesmas.

- Pronunciation Drill - Modelo 1

- a) bit – beat
- b) sit – sit
- c) sheep – sheep
- d) pick – peak
- e) peach – pitch
- f) leap – leap
- g) leak – lick

Neste exercício a pesquisadora apresentou os pares de palavras contendo, a um momento, palavras idênticas e, a outro, palavras contendo um único fonema distinto, para que os sujeitos os identificassem como igual ou diferente. Cada sujeito cometeu um erro: S1 e S2 em *sit-sit* e S3 em *sheep-sheep*, que foram identificados como pares diferentes. Optou-se pela repetição desse exercício dois dias mais tarde. Na repetição do exercício houve 100% de acerto por parte dos três sujeitos; após o treino auditivo e da repetição dos vocábulos, os sujeitos puderam perceber distintamente os fonemas que compunham cada palavra.

- Pronunciation Drill - Modelo 2

Suggested pairs: send/sand; head/had;
Ss: #2 (men/man; ten/tan; dead/dad; bend/band;
T: Okay. [pause] Pen. guess/gas; said/sad; send/sand/ lend/land;
beg/bag)
Ss: #1 (desk/cap; pet/dad; sad/said; set/dead;
can/van; fat/ten; fell/jam)

...

Contextualization

1. T: This pen leaks.
S: Then don't write with it.
T: This pan leaks.
S: Then don't cook with it.
2. T: Where can I buy cold cream?
S: At the dairy.
T: Where can I buy cold cream?
S: At the drugstore.
3. T: The sun is hot on my head!
S: Then get a cap.
T: Oh, no. I missed the bus. I'm going to be late!
S: Then get a cab."

(Adapted from BROWN, H. Douglas, 1995, p. 275)

No Modelo 2 os sujeitos repetiram as palavras que seriam lidas no exercício, exercitando a articulação de cada vogal. As palavras foram apresentadas em pares mínimos e, em seguida, lidas pela professora/pesquisadora; os sujeitos deveriam identificar os sons apresentando fichas informativas contendo o nº 1 para o fonema /ɛ/ e o nº 2 para o fonema /æ/. Os três sujeitos não apresentaram dificuldades nesta primeira parte do exercício, S1 e S3 cometeram 4 erros e S2 nenhum erro. S1 não identificou o fonema /ɛ/ em *ten* /tɛn/ (dez) e *lend* /lɛnd/ (enviar), percebendo essas palavras como “*tan*” [tæn] (bronzeado) e “*land*” [lænd] (terra); não percebeu a vogal /æ/ em *gas* /gæs/ (gás) e *bag* /bæg/ (bolsa), reconhecendo-as como “*guess*” [gɛs] (adivinhar) e *beg* [bɛg] (implorar). S3 não identificou o fonema correto em *sand* e *man*, reconhecendo-as como *send* e *men*, *head* e *dead* foram identificadas com som

[æ]. Logo em seguida repetiu-se essa atividade com o seguinte grupo de palavras: *desk/cap*; *pet/dad*; *sad/said*; *set/dead*; *can/van*; *fat/ten* e *fell/jam*. Nesse momento utilizou-se uma listagem de palavras e não mais os pares mínimos, na tentativa de verificar a percepção das vogais dentro da palavra isolada. Aqui os sujeitos teriam que indicar o som contido na palavra que ouviam.

Acredita-se que, no par mínimo, a identificação é mais fácil devido ao recurso do contraste, além de existir um certo condicionamento, pois a primeira palavra do par mínimo carrega quase sempre a vogal mais alta, e conseqüentemente mais fechada; este procedimento parece bastante apropriado no caso de falantes do português que possuem exatamente as vogais mais altas (/i/ e /ε/) de cada par, respectivamente. Além disso, o modelo tradicional de repetição de pares mínimos se assemelha muito aos modelos de *drills*, que propiciavam um modo de imitação que Brown (1995, p. 38) chama de **superficial** (*surface imitation*): o aluno repetia sons sem conhecer o seu significado. A **imitação**, com essas características, está presente na criança nos primeiros estágios de aquisição. Em contrapartida, tal estratégia está intimamente relacionada à **prática**, atitude de extrema relevância para a aquisição e para o aprendizado de línguas. Brown afirma, ainda, que durante as primeiras palavras, as crianças “praticam” a sua língua. Este fato deixa claro que não se pode desvincular o aprendizado de sons da prática constante, principalmente quando se tratar do aprendizado de uma LE.

O resultado com o segundo grupo de palavras foi bem melhor, cada sujeito cometeu apenas 1 erro. Todos três perceberam [ε] em palavras cuja vogal é /æ/: *fat* e *van*.

Na leitura do texto “*Contextualization*”, presente na segunda parte deste exercício, os três sujeitos apresentaram muitas dúvidas com relação à pronúncia das palavras-chave. Foram feitas várias leituras individuais e correções, como forma de treino dos sons. Depois disso eles fizeram gravações individuais da leitura. Na primeira gravação foram registrados 13 erros para S1, 12 para S2 (com duas trocas vocálicas de /i/ para [ε], em *leaks*) e 13 para S3. Já se mostra evidente, na leitura dos sujeitos, a tentativa de distinção de /æ/ nas palavras: *pan*, *cab* e *cap*, mas o que ocorre é o alongamento exagerado de [ε], formando assim um [ε:]. Com relação à vogal /i/, ocorrem oscilações, i.e distinções e não distinções, às vezes de uma mesma palavra, na fala de um mesmo sujeito. Aparentemente, os sujeitos estão se conscientizando das diferenças nos sons, mas ainda não possuem o controle articulatório para efetuar e manter as distinções. Na segunda gravação o fenômeno da oscilação se mantém na leitura de S1 e S2, ao corrigirem erros da primeira leitura e errarem palavras que já haviam sido distintas, S1 mantém o mesmo número de erros (13), mas S2 os reduz para 9 (eliminando também a troca vocálica); S3 também reduz seus erros para 9, numa demonstração marcante da melhora ocorrida em sua pronúncia. Este fenômeno de variabilidade tem sido apontado por estudos de aquisição da LM como crucial para o desenvolvimento (Teixeira, 1985).

Ao longo das leituras pôde-se perceber que muitas das distinções feitas inicialmente revelaram muito mais uma tentativa de imitação da fala do professor do que um estado de consciência acerca do som correto por parte do aluno. O fato de os sujeitos produzirem as vogais com a mesma articulação exagerada, utilizada pela professora/pesquisadora para demonstrar o modo de produção das vogais, reforça essa assertiva.

- Pronunciation Drill - Modelo 3

tap	bat	bet	dept	death	bad
gather	get	gag	pat	pet	pattern
cat	kept	kettle	tan	den	ten
dead	gap	dad	check	pleasure	jam
sad	said	set	had	head	hat

(This part will be read by the teacher)

lend	land	slam	men	man	fan
bend	send	band	gas	guess	press
pass	next	nap	beg	bag	belt
best	bath	basket	fatty	fast	felt

(Adapted from Waldir Lima Editora, s.d.)

Os sujeitos não apresentaram dúvidas quanto ao formato da atividade. Após a realização do exercício 1 houve uma rápida discussão a respeito da interferência da grafia na determinação da pronúncia das palavras. Os sujeitos foram informados de que, na maioria das vezes, os vocábulos escritos com **a**, tônico, possuem o fonema /æ/, e os que são escritos com **ea** ou **e**, na mesma posição, possuem o fonema /e/. Mas, como essa regra não se aplica a todos os vocábulos, a atenção deve ser mantida. O resultado do exercício revelou um registro grande de erros para S1 (18) e S3 (12), S2 cometeu 8 erros.

Esta atividade foi repetida após quase 60 dias da sua realização. Nesse momento, somente os exercícios 2 e 3 foram realizados. Preferiu-se não dar novamente aos sujeitos os modelos de pronúncia contidos no exercício 1, e partir do que já havia sido interiorizado pelo grupo. O resultado aqui foi bem melhor: 7 erros para S1, 8 para S2 e 4 para S3, que obteve 100% de acerto na identificação das frases no terceiro exercício.

- Pronunciation Drill - Modelo 4

1.

/i/	/ɪ/	/i/	/ɪ/
sleep	slip	each	itch
wean	win	sheep	ship
be long	belong	Pete	pit
deep	dip	feel	fill
deed	did	leave	live
peach	pitch	dean	din
heed	hid	least	list
feat	fit	ream	rim
eat	it	cheap	chip

2. Now listen to the tape and circle which word you hear.

- | | | | |
|----------|-------|----------|------|
| (A) | (B) | (A) | (B) |
| 1. bit | beat | 8. leap | lip |
| 2. peek | pick | 9. kiss | keys |
| 3. keen | kin | 10. ease | is |
| 4. bean | bin | 11. its | eats |
| 5. it | eat | 12. seen | sin |
| 6. teen | tin | 13. bead | bid |
| 7. steal | still | 14. seat | sit |

Esta atividade foi realizada sem grandes dificuldades. Ao término do exercício voltou-se a discutir a interferência da grafia na pronúncia das palavras, só que desta vez referente às palavras com os fonemas /i/ ou /ɪ/. Os sujeitos foram informados de que /ɪ/ só pode ocorrer onde houver a presença de **i**, enquanto que **ee** e, algumas vezes, **ea** indicam a pronúncia de /i/. S1 cometeu 5 erros, S2 apenas 2 erros e S3 6 erros. O Modelo 4 também foi repetido quase 60 dias após a primeira realização, e os sujeitos, novamente, não ouviram a listagem de pares mínimos que traz o modelo de pronúncia desse bloco vocálico. No geral o resultado foi melhor: 2 erros para S1, 2 erros para S2 e 5 erros para S3.

- Pronunciation Bingo - Modelo 1, Modelo 2 e Modelo 3

GRID	HEAL	LEAD
STEAL	MILL	PITCH
PEAL	SHIP	KEYS

Os Modelos 1, 2 e 3 trazem cartelas com palavras diferentes. No **Modelo 1** alguns erros foram cometidos, sendo a maioria deles de percepção da vogal /ɪ/ como [i]. Os sujeitos foram solicitados a se revezarem escolhendo um dos cartões e pronunciando a palavra contida neles, para que outro sujeito a identificasse entre seus cartões, ou não; neste momento houve menos erros. Esse Modelo foi repetido pouco mais de 30 dias mais tarde. S1 e S3 cometeram menos erros nesse momento. S2 ainda demonstrou dúvidas: na verdade, se percebe que ele faz confusão ao identificar os sons, por considerar a presença de [i] apenas quando essa vogal era produzida com bastante alongamento. Quando essa vogal foi produzida de forma mais breve do que o esperado, foi percebida como [i]. Alternâncias entre produções adequadas e não adequadas marcou a pronúncia de S1. Antes da realização do exercício, S2 apresentou dúvidas com relação à pronúncia dos vocábulos da sua cartela, pois ele estava fazendo uma certa confusão entre a grafia e o som das vogais, ocasionada, acredita-se, pela prévia discussão sobre grafia que ocorreu antes da realização da atividade. Mesmo assim, seu resultado foi totalmente positivo.

No **Modelo 2** houve registro de 2 erros para S1 ao relacionar o som da vogal /æ/ com as palavras *send* e *vet*, que possuem a vogal /ɛ/: S1 marcou essas palavras na cartela de Bingo, sendo que as lidas foram *sand* e *vat*. S2 e S3 obtiveram total aproveitamento. Deve-se considerar a interferência da grafia das palavras na identificação dos sons que as compõem. Observou-se que os três sujeitos, e principalmente S2, determinaram, pela grafia, a escolha do som a ser produzido. Devido a este fato, a atividade foi repetida no encontro seguinte. Antes de se iniciar o exercício, foram dedicados alguns minutos à prática dos sons vocálicos de cada palavra das cartelas, para se minimizar problemas com a interferência da grafia. O desempenho dos sujeitos melhorou bastante nesse momento: apenas S1 cometeu 1 único erro (*excess*).

No **Modelo 3** Foram registrados equívocos semelhantes aos já cometidos anteriormente, como: percepção de /ɪ/ como [i], em *fin*, *dizzy* etc; percepção de /i/ como [ɪ], em *real*, *deep* etc. Somente na primeira realização deste exercício foram cometidos erros de percepção de /æ/ como [ɛ], em *gas*, *dad* etc., e na repetição foi registrado apenas um erro de percepção de /ɛ/ como [æ] em *dead*. A essa altura, com tantas atividades realizadas, os

sujeitos parecem mesclar alguns sons (/ɛ/ percebido como [i] e vice versa), mas está clara a predominância das vogais do PB /i/ e /ɛ/ quando se trata de percepção sonora.

Este exercício foi repetido após um intervalo de pouco mais de trinta dias, utilizando-se o recurso do *software – Oxford Escolar* para a prática da audição dos fonemas. Neste momento a pesquisadora utilizou o recurso do contraste para checar o desempenho dos sujeitos. Quando algum dos sujeitos cometia um erro, o vocábulo era apresentado no par mínimo, para que ele pudesse comparar as diferenças entre os sons. Com esse recurso houve correção de todas as palavras, com exceção de *pick* por S1. As demais palavras corrigidas foram: *fear* ([i]), *is* ([i]), *sand* ([ɛ]), *gas* ([ɛ]), *set* ([æ]), *parish* ([ɛ]), *then* ([ɪ]), *pack* ([ɛ]), *lip* ([i]), *vest* e *bean* ([ɪ]).

- Sentence Practice - Modelo 1 e Modelo 2

Modelo 1:

- 1a Ann's going to slip on the floor. Go call her.
b Ann's going to sleep on the floor. Go call her.

- 2a Dad is crazy about a ship he wants to buy.
b Dad is crazy about a sheep he wants to buy.

- 3a I was thinking... if we could leave together.
b I was thinking... if we could live together.

- 4a You'll love the beaches in Salvador. They're wonderful.
b You'll love the bitches in Salvador. They're wonderful.

- 5a We shall leave there.
b We shall live there.

Modelo 1:

- 1a A 3-year old child went to the hospital after eating a piece of hem at school.
b A 3-year old child went to the hospital after eating a piece of ham at school.
2a Uesb is increasing children's appetite by using colorful pens to serve their meals.
b Uesb is increasing children's appetite by using colorful pans to serve their meals.
3a It takes forever for him to choose a peach!
b It takes forever for him to choose a pitch!
4a I bought a chip pan. Come and see it.
b I bought a cheap pan. Come and see it.
5a My son is just 15, and I can't wean him.
b My son is just 15, and I can't win him.
6a Nick spent too much on that gem.
b Nick spent too much on that jam.
7a My neighbor is said to be in jail.
b My neighbor is sad to be in jail.

Aqui, a leitura de sentenças mostra os vocábulos inseridos em contextos. Na análise tentou-se mostrar os equívocos que podem ser gerados com a pronúncia equivocada de palavras em contextos que permitem qualquer uma das palavras do par mínimo.

No **Modelo 1** os sujeitos foram solicitados a informar se o som da vogal na palavra-chave de cada sentença era 1 ⇒ [i] ou 2 ⇒ [ɪ]. Alguns erros foram cometidos, mas aos poucos os três sujeitos passaram a demonstrar maior segurança com relação à identificação dos sons. Eles se revezaram na escolha das frases a serem lidas para que os outros sujeitos as

identificassem. S2 leu a seguinte frase: “*Ann’s going to sleep on the floor. Go call her*”, que traz, na palavra-chave *sleep*, a vogal tônica /i/ [slip]. S1 identificou a frase corretamente, apontando o som 1 ⇨ [i]. Contudo, S2 afirmou ter sido errada a escolha de S1, pois a sua verdadeira intenção era a de ter pronunciado a outra frase do par: “*Ann’s going to slip on the floor. Go call her*”, que traz a vogal /ɪ/ na palavra-chave *slip* /slɪp/. A intenção de produzir a segunda frase, contudo, havia sido frustrada pela articulação inapropriada e, conseqüentemente, a não distinção da vogal em *slip*. Essa atividade foi repetida no encontro seguinte, e desta vez foram registrados bem menos erros para os três sujeitos. Somente dois erros com as palavras-chave foram cometidos, um por S1 e o outro por S2. Outros erros foram cometidos em: *Ann*, *thinking* e *is*, mas o fato de as palavras distintivas estarem sendo corretamente pronunciadas já revela uma melhora satisfatória.

No **Modelo 2**, os sujeitos primeiramente leram as sete frases expostas. Neste momento, não houve nenhum registro de erro. Durante a execução do exercício, ocorreram várias mudanças de turno entre os sujeitos, e somente S3 cometeu 1 erro ao pronunciar com [ɛ], como [hɛm] (bainha), a palavra *ham* /hæm/ (presunto), na frase “*A 3-year old child went to the hospital after eating a piece of ham at school*”. Nenhum erro de identificação das frases foi cometido. Cerca de uma semana depois, essa atividade foi repetida. Desta vez, S1 cometeu erro ao produzir *hem* /hɛm/ como *ham* [hæm]; S2 fez a opção da frase “*My son is just 15, and I can’t win him*”, cuja palavra-chave é *win* /wɪn/ (vencer) mas, de fato, pronunciou a palavra *wean* [wɪn] (desmamar). Não ocorreu nenhum erro de identificação das frases escolhidas.

Os sujeitos começaram a dar respostas positivas à metodologia aplicada assim que os exercícios eram repetidos, i.e. em questão de poucos dias. No período de realização dos Bingos já foi possível perceber uma maior constância (em termos de adequação) no desempenho dos sujeitos.

- Situação de Diálogo 1 - (Participantes: S1, S2 e S3)

A intenção em proporcionar esse diálogo entre os três sujeitos apenas, foi de fazê-los se sentirem totalmente à vontade para conversar livremente, sem a interferência da pesquisadora (principalmente do seu ouvido crítico). A pesquisadora sugeriu que um dos sujeitos apresentasse o tópico para o diálogo. O tópico foi apresentado por S3 que, num desabafo, iniciou a conversa falando de um trágico acidente ocorrido com pessoas de sua família. Todo o início da conversa girou em torno desse tema. Passados quinze minutos, os três sujeitos demonstravam-se totalmente à vontade, sem nenhum sinal de timidez ou vergonha. Até o final da gravação, outros temas foram surgindo e o que se estabeleceu foi realmente um bate-papo informal.

Cerca de trinta dias mais tarde os sujeitos ouviram à ‘Situação de Diálogo 1’ e fizeram seus registros numa ficha de controle.

a) *Controle dos sujeitos*

	/i/	/ɪ/	/ɛ/	/æ/	Total
S1 →	0	12	0	1	13
S2 →	1	42	0	26	69
S3 →	1	31	4	18	54

De acordo com os registros de cada sujeito, ocorreram pouquíssimas realizações não adequadas de /i/ e /ɛ/, o que já era esperado. Por outro lado, há também poucos registros de inadequações nas realizações de /ɪ/ e /æ/, considerando-se o número total de vocábulos analisáveis no controle feito pela pesquisadora.

b) *Controle da pesquisadora*

S1 produziu 411 palavras com uma das quatro vogais analisadas: 172 foram distintas e 239 não o foram. Deste total S1 afirmou ter produzido apenas 13 sem distinção. Da fala de S2 foram elencadas 547 palavras (houve muitos registros de *yes*): 241 foram distintas e 306 não. S2 afirmou ter cometido erro na pronúncia de apenas 69 vocábulos. S3 por sua vez produziu 237 palavras com as quatro vogais (muitos registros de *yes/yeah*). Deste total 106 são distinções e 131 são não distinções. S3 afirmou ter cometido erro na produção de 54 palavras.

No cômputo das falas dos três sujeitos há registros de distinção de *it, and, have, bad, in, at, had* e *gas*. S2 fez várias distinções de *in* e S3 demonstrou ter controle articulatório para manter a distinção de *at* e *had* no início de frases ou quando pronunciadas isoladamente, contudo, não ocorre distinção quando essas palavras aparecem no meio da frase, intercaladas por outras palavras.

- Situação de Diálogo 2 - (Participantes: S1, S2, S3 e P)

Os três sujeitos e a pesquisadora gravaram, novamente, um diálogo espontâneo sobre temas variados. Nesse momento os sujeitos falaram menos do que na primeira SD, talvez por estarem na presença da pesquisadora.

a) *Controle dos sujeitos*

	/i/	/ɪ/	/e/	/æ/	Total
S1 →	4	1	0	0	5
S2 →	0	37	10	11	58
S3 →	1	10	2	5	18

S1 volta a registrar o menor número de incorreções, chegando a afirmar ter produzido com perfeita distinção todas as palavras com /æ/. Como o total de vocábulos analisáveis foi menor nesta fase os registros dos sujeitos também diminuíram.

b) *Controle da pesquisadora*

A fala de S1 traz 186 vocábulos analisáveis, sendo 103 registros de distinções e 83 não distinções. S2 produz 341 palavras (vários registros de *yes*), deste total, 197 são não distinções e 144 são distinções. S3 registra 212 produções (vários registros de *yes/yeah*), sendo 122 não distinções e 90 distinções.

Os três sujeitos produzem vários vocábulos com e sem distinção, a exemplo de: *with, this, in* e *it*. Dentre as distinções estão: *and, mystic, river, half, back, thing(s), value, bill, am, live, him, been, had, can, aunt* e *finished*.

A diferença entre o total de distinções e de não distinções diminui para S1 e S2 na SD 2, em contrapartida aumenta para S3. Apesar de ainda haver mais erros do que acertos já se verificam mais distinções de /ɪ/ e /æ/ na segunda SD do que na primeira, além disso há registros de correções imediatas das palavras *if, this* e *had*. Cada vez que erros são seguidos de correção imediata reforça-se a hipótese de que os sujeitos já conhecem o verdadeiro som das vogais nas respectivas palavras, só não alcançaram ainda o controle articulatório suficiente para manter sua distinção em todas as ocorrências, ou seja, manter as distinções como hábitos de sua conduta linguística na LE.

- Situação de Diálogo 3 - (Participantes: S1 e P; S2 e P; S3 e P)

Na gravação da SD 3 houve um grande volume de produções por parte dos três sujeitos. Ao contrário do ocorrido na SD 2, os três demonstraram total conforto ao conversarem com a pesquisadora. Novamente, o diálogo fluiu de maneira natural seguindo uma seqüência de tópicos variados. A fala de todos os sujeitos revela oscilação na distinção das vogais, mas neste momento o número de distinções é superior ao de não distinções.

Os sujeitos ouviram à SD 3 após um curto intervalo de tempo, apenas três dias depois da última gravação, fazendo o registro na ficha de controle. Depois que a atividade foi regularmente realizada, os sujeitos ouviram à gravação novamente juntamente com a pesquisadora, que discutiu com cada um as suas características de fala.

a) *Controle dos sujeitos*

	/i/	/ɪ/	/ɛ/	/æ/	Total
S1 →	3	7	1	2	13
S2 →	4	53	14	27	98
S3 →	5	32	6	11	54

Considerando-se o aumento no volume de registros, correspondente ao aumento das produções, é possível que tenha surgido um maior rigor na auto-avaliação de cada sujeito.

a) *Controle da pesquisadora*

O volume de vocábulos analisáveis aumentou consideravelmente na última SD. S1 teve 306 produções, divididas entre 215 distinções e 91 não distinções. S2 somou 546 produções, das quais 298 foram distinções e 248 foram não distinções. S3, por sua vez, aumentou o número de produções para 460 (muitos registros de *yeah*), deste total 242 foram realizações adequadas e 218 foram não distinções.

Os três sujeitos tiveram mais acertos do que erros na SD 3. No cômputo geral de distinções para os três sujeitos, estão as palavras: *things, had, can, in, is, since, am, access, has, sad, finish* e *six*. Dentre os vocábulos que, em determinados momentos, foram distintos estão: *have, this, and, didn't, difficult, give, think, thing*. S1 comete erro ao pronunciar *didn't*, com [i], duas vezes; nos dois momentos ocorre correção imediata. A palavra *said* é primeiramente pronunciada com [æ] por S3, que a corrige em seguida. Ocorre ainda, na fala de S1, harmonia vocálica na seqüência “*in this week*”, onde todas as vogais tônicas são /ɪ/. Esta seqüência é seguida de “*he is*”, também produzida com [ɪ] nas posições tônicas. Este foi mais um registro da interferência do ambiente próximo na determinação da pronúncia dos sujeitos. Na fala de S3, ocorre a pronúncia de *salary* /æ/ com a vogal [ɛ], logo, o que se registra é a pronúncia de *celery* (aipó) em lugar de salário. Na interação com S3, a pesquisadora repete a palavra, tentando deixar bem clara a distinção da vogal /æ/, mas a preocupação de S2 em fazê-la entender a mensagem é maior e isso faz com que a palavra continue sendo repetida sem distinção.

A oscilação na pronúncia é mais marcante na fala de S2, principalmente nos dez primeiros minutos de gravação. Porém, nesses minutos iniciais, S2 sinalizou os erros que cometia enquanto ouvia a gravação antes de qualquer comentário por parte da pesquisadora. Do meio da gravação para o final, as distinções deixam de ocorrer. S2 está totalmente envolvido na conversa e deixa de dedicar atenção à pronúncia; ele mesmo demonstrou ter consciência disso ao escutar sua gravação.

Em suma, ao ouvirem a SD 1, os sujeitos apontam poucas incorreções na gravação de suas falas. Na SD 2, o volume de produções cai, em consequência diminuem os registros de incorreções dos sujeitos nas fichas de controle. O volume de produções sobe na SD 3, e aumenta também o número de registros feitos pelos sujeitos. As fichas de controle marcam um percentual de 11,4% de registros na SD 1, uma queda para 11% na SD 2 e um leve aumento para 12,6% na SD 3. De fato, os registros de incorreções feitos pelos sujeitos são extremamente menores quando comparados ao controle da pesquisadora. Mesmo assim, a última atividade revela um nível de percepção mais crítica por parte dos sujeitos sobre suas próprias produções. Acredita-se que a grande maioria das não distinções, identificadas pela pesquisadora e não identificadas pelos sujeitos, seja resultado do padrão de percepção auditiva do falante brasileiro, padrão esse que o direciona para os sons de sua língua ambiente (ver Avery & Ehrlich, 1992; Dalton & Seidlhofer, 1994.).

De fato, não existe uma relação equivalente entre o novo padrão de pronúncia (distintivo) adquirido pelos sujeitos durante a intervenção e a sua capacidade de perceber a realização desses sons distintamente. A mudança no padrão de produção não é equivalente ao padrão de percepção.

Como se viu, através dos dados quantitativos pode-se avaliar as mudanças ocorridas na fala dos sujeitos e daí analisar o seu desempenho ao longo de todo o período de coleta. A proposta metodológica não previa nenhuma entrevista ou questionário que discutisse as reações e sentimentos dos sujeitos com relação ao trabalho de pesquisa como um todo. Mas o contato constante com esse grupo e a observância de seus comentários acerca do que estava acontecendo com eles em virtude do estudo, fez surgir a necessidade de ouvir os alunos após a conclusão da coleta, que culminou com a realização do pós-teste. Os três sujeitos foram convidados individualmente a um bate-papo com a pesquisadora. Esta conversa ocorreu em português e não foi gravada. O tema que a direcionou foi, basicamente, os sentimentos de cada um acerca do estudo. Os comentários feitos pelos três sujeitos são apresentados brevemente a seguir.

Foi unânime a opinião de que o trabalho foi muito proveitoso e de que eles se sentiam muito bem por terem participado da pesquisa. Os três afirmaram terem passado a prestar atenção à pronúncia dos seus colegas e perceberam que eles não realizavam as quatro vogais distintamente. Da mesma forma, passaram a ouvir mais atentamente o seu professor procurando não só entender o que ele estava falando, mas também como ele estava falando: “Antes não prestava atenção ao modo como meu professor pronunciava as vogais, agora consigo ver claramente as distinções que ele faz” (S2). S1 e S3 têm a mesma opinião sobre este tópico; S3 chega a dizer que antes “não percebia a diferença porque não sabia que existia a diferença.” E complementa afirmando que alguns amigos, com os quais praticava conversação em inglês, já haviam percebido diferenças em sua pronúncia e pediam mais detalhes acerca da articulação das vogais.

S2 revelou que quando lia prestava atenção à grafia para atribuir os sons corretos às vogais, inclusive outras que não foram estudadas; S3 disse que seu professor havia observado mudanças na sua pronúncia durante a leitura, e S1 já conseguia perceber, na fala do professor, diferentes fonemas na escala de /u/, ela sabia que “não são todos iguais”.

Os três sujeitos têm a ciência de que muitas vezes não pronunciam as vogais de maneira adequada; S1 afirma que é porque não adquiriu “o hábito de fazer a distinção”, S2 e S3 dizem que é por esquecimento, a preocupação com o vocabulário e a estrutura das frases ainda preocupa muito. Isso faz com que a atenção dedicada à pronúncia no início de suas conversas seja esquecida minutos depois: “[...] relaxo e acabo esquecendo de fazer as distinções”, “[...] mas logo em seguida corrijo quando tenho a oportunidade” (S2).

O estudo da pronúncia, para os três sujeitos, “é difícil”. Em contrapartida, é necessário e proveitoso.

5. Conclusões

Os sujeitos vivenciaram dois momentos ao longo de todo o estudo. No primeiro a produção distintiva chega depois da percepção distintiva. Os registros de correções imediatas pelos sujeitos, após erros na pronúncia, levaram à conclusão de que apesar de já conhecerem as quatro vogais, os sujeitos não alcançaram ainda o controle articulatório suficiente para manter sua distinção em todas as ocorrências. Daí a recorrência de erros, inclusive de erros com palavras anteriormente produzidas distintamente. No segundo momento, após 40h de atividades voltadas para a produção distintiva, os Ss passaram a articular adequadamente as vogais /ɪ/ e /æ/ mas no momento de identificá-las na fala da pesquisadora, ou na fala dos outros sujeitos e, principalmente, ao ouvirem registros de falantes nativos, encontravam dificuldades e se sentiam em dúvida. De fato, verificou-se que não existia uma relação equivalente entre o novo padrão de pronúncia (distintivo) adquirido pelos sujeitos durante a intervenção e a sua capacidade de perceber a realização desses sons distintamente.

A mudança no padrão de produção não foi equivalente ao padrão de percepção no final da análise, o que contribui para a confirmação da assertiva de que falantes estrangeiros ouvem com ouvido de estrangeiro (ver Avery & Ehrlich, 1992; Burns, 2002; Dalton & Seidlhofer, 1994). A produção e percepção distintiva de sons do inglês prevê a prática constante.

Referências bibliográficas

- Avery, P., & Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English pronunciation*. 9th ed. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H. D. (1995). *Teaching by principals: An interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: San Francisco State University.
- Burns, I. M. (2002). Pronunciation-based listening exercises. In P. Avery, & S. Ehrlich (Eds.), *Teaching American English pronunciation* (pp. 197-206). 9th ed. Oxford: Oxford University Press.
- Carioni, L. (1988). Aquisição de segunda língua: A teoria de Krashen. In H. I. Bohn, & P. Vandresen (Eds.), *Tópicos de lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras* (pp. 50-59). Florianópolis: UFSC.
- Congresso De Kiel (1989). *International Phonetic Alphabet*. Germany.
- Dalton, C., & Seidlhofer, B. (2001). *Pronunciation*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press.
- Dicionário Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês (2000). 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Ladefoged, P. (1975). *A course in phonetics*. San Francisco, CA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Prator Jr., C. H., & Robinett, B. W. (1972). *Manual of American English pronunciation*. 3rd ed. San Francisco, CA: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Teixeira, E. R. (1985). *The acquisition of phonology in cases of phonological disability in Portuguese-speaking children*. Unpublished doctoral dissertation, University College London, London.
- Waldir Lima Editora. (s.d.). *Accent reduction: A better speech course*. 1 cassete sonoro (60 min), 3 ¾ pps, estéreo. Rio de Janeiro: Waldir Lima Editora.