

**CURSO DE LETRAS**

Priscila Rossa

**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA COMO  
L2 EM CONTEXTO BRASILEIRO: OS ASPECTOS DITONGAIS EM FOCO**

Santa Cruz do Sul

2016

Priscila Rossa

**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA COMO  
L2 EM CONTEXTO BRASILEIRO: OS ASPECTOS DITONGAIS EM FOCO**

**Monografia apresentada ao Curso de  
Letras da Universidade de Santa Cruz do  
Sul, como atividade integrante do currículo  
normal do curso.**

**Orientador: Prof. Carlos Ayres**

Santa Cruz do Sul

2016

*“It’s not how much you accomplish in life that really counts, but how much you give to other. It’s not how high you build your dreams that makes a difference, but how high your faith can climb.”*

(Rebecca Barlow Jordan)

Dedico este trabalho a você, professor, que escolheu compartilhar o que aprendeu.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, meu Pai, por ser quem é, e por ter me capacitado dia após dia, dedicarei o resto da minha vida.

Sou grata aos meus pais por me amarem como eu sou, por sempre me dedicarem o seu melhor e por me acompanharem com carinho em tudo que faço.

Ao professor Marcos Cumpri, em quem ganhei um amigo, pelo zelo com que me socorreu e pelo trabalho que me ajudou a cumprir, muito obrigada.

Ao professor e orientador Carlos Ayres, agradeço por toda a ajuda e carinho, e por acreditar em mim.

Aos dedicados professores que participaram desta pesquisa, agradeço.

À minha sábia amiga e mentora, Carla Albino de Oliveira, por seu conselho e conforto, obrigada.

Aos leitores deste trabalho, meu apreço e carinho.

## RESUMO

Este trabalho investiga a consciência fonológica de professores de inglês como L2 e discute a importância de uma abordagem sistematizada de aspectos fonéticos e fonológicos nas salas de aula brasileiras para que haja um ensino satisfatório da língua inglesa, sobretudo no âmbito da fala, que é o maior obstáculo para os que a estudam. Para realizarmos nossas discussões, partimos do pressuposto de que a necessidade de uma pronúncia acertada dos professores de Língua Inglesa tem sido pouco enfatizada nos centros de formação docente, sobretudo nos cursos de Letras, e trazemos o aporte teórico de alguns dos maiores nomes entre aqueles que se dedicam à pesquisa dos sons da língua e da fala. Como problema de pesquisa, contornamos os aspectos ditongais no nível segmental da pronúncia a fim de mostrarmos que a inteligibilidade e a comunicação de uma língua articulam o controle não só da gramática e do léxico, mas da fonética também. O método utilizado é o indutivo e a aplicação consistiu na coleta, via gravação de áudio, da fala de cinco professores de língua inglesa como L2 em universidades e cursos de idioma. Na última etapa do trabalho, propomos um simples exercício que vislumbra dar voz aos aspectos discutidos no tocante à formação e ao ensino de fonética da língua inglesa. Após todas as elucubrações, concluímos, de um lado, que sem instrução formal, o ensino de pronúncia será bastante precário e não levará o aluno a obter a consciência fonológica da língua inglesa e, de outro, que, isoladamente, a consciência fonológica de falante estrangeiro também não sustenta a capacidade de se ensinar inglês como L2, o que comprova que não há consciência fonológica plena se esta não advier da comunhão entre o formal e o empírico da língua.

**Palavras-chave:** Consciência Fonológica. Professores de Inglês como L2. Pronúncia. Ditongos.

## ABSTRACT

This work investigates the phonological awareness of professors of English as L2 and discusses the importance of a systematic approach of phonetic and phonological aspects in Brazilian classrooms so that there is a satisfactory teaching of English, especially in the sphere of speech, which is the largest obstacle for those who study it. In order to carry out our discussions, we assumed that the need for proper pronunciation of English teachers has been little emphasized in teaching training centers, especially in English programs, and we bring the theoretical basis of some of the biggest names among those who dedicated to research the sounds of language and speech. As a research question, we outlined the diphthongs on the segmental level of pronunciation in order to show that the intelligibility and communication of a language articulate the control, of not only grammar and lexicon, but phonetics, also. The method used is the inductive, and the application consisted on collecting, via audio recording, the speech of five English professors and teachers of English as L2 at universities and language schools. At the last stage of the work, we propose a simple exercise that envisions to enhance the issues discussed, which concern the training and teaching of English phonetics. After all ruminations, we conclude that, on the one hand, without formal instruction, pronunciation teaching will be rather precarious and will not prompt the student to acquire the phonological awareness of the English language; on the other hand, the foreign speaker's phonological awareness, solely, does not support the ability to teach English as L2 either, which proves there is no full phonological awareness when it does not come from the combination between the formal and the empirical of the language.

**Keywords:** Phonological awareness. Professors of English as L2. Pronunciation. Diphthongs.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
1.1 Tema .....	10
1.2 Delimitação do tema .....	10
1.3 Problema .....	10
1.4 Hipóteses.....	10
1.5 Objetivos.....	11
1.5.1 Objetivo geral.....	11
1.5.2 Objetivos específicos.....	11
1.6 Justificativa .....	11
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>13</b>
2.1 A formação do professor e o ensino da pronúncia .....	13
2.2 A importância do ensino da Fonética e da Fonologia.....	15
2.3 Consciência fonológica .....	17
2.4 Fonemas do inglês e do português.....	19
2.5 O schwa.....	21
2.6 Ocorrências comuns de pronúncia equivocada .....	21
<b>3 NOÇÕES DE DITONGOS .....</b>	<b>24</b>
3.1 Classificações.....	25
3.2 Ditongos da língua portuguesa .....	26
3.3 Ditongos da língua inglesa .....	27
3.4 Monotongação e ditongação .....	28
3.5 A pronúncia de ditongos .....	29
<b>4 APLICAÇÕES.....</b>	<b>30</b>
4.1 Metodologia.....	30
4.2 Instrumentos .....	30
4.3 Apresentação dos sujeitos .....	31
4.4 Amostras.....	37
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>42</b>
5.1 Discussão de métodos .....	42
5.2 Análise das variações de pronúncia .....	43
5.3 Sugestão de exercício de pronúncia .....	47
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>48</b>



<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>50</b>
<b>ANEXO A – Tabela dos sete grupos ditongais .....</b>	<b>53</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário.....</b>	<b>54</b>
<b>APÊNDICE B – Sugestão de exercício: poema Phantasy Land.....</b>	<b>55</b>
<b>APÊNDICE C – Sugestão de exercício: poema After All .....</b>	<b>56</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A língua inglesa é, no escopo de formação em língua estrangeira, a mais influente dos séculos XX e XXI, visto que “aprender a língua inglesa hoje é tão importante como aprender uma profissão” (PAIVA, 1996, p. 19). Segundo Byrne (1976, p. 1), a maior preocupação que os professores de inglês como L2<sup>1</sup> têm (ou que devem ter) em relação à aprendizagem dos alunos é a de desenvolver a habilidade de usar a língua com o propósito de comunicação. Ao descrever o papel do professor, Byrne (1976, p. 2) parte do pressuposto de que este é quem conhece/sabe a língua. Frente à realidade atual, para que as expectativas de se utilizar a língua inglesa sejam supridas, o aluno terá de passar por um processo intenso de prática da fala (*speaking*) e de compreensão auditiva (*listening*). Caso esse processo não seja enfatizado nas instituições universitárias de ensino e o uso da língua pelos próprios professores seja falho, certamente não testemunharemos o êxito esperado.

Para que possamos chegar a conclusões concretas a respeito do papel e da utilização da pronúncia por professores de inglês como L2, é relevante considerarmos que a pronúncia é composta por vários aspectos, como segmentos, acento, ritmo, entoação, etc. Os estudos fonéticos dividem estes aspectos em dois níveis: o segmental e o suprasegmental (FIGUEIREDO, 2002, p. 56). Neste trabalho, estaremos priorizando o nível segmental da pronúncia, que permeia os segmentos, ou seja, as vogais e consoantes da língua, embora o acento, o ritmo e a entonação sejam aspectos linguísticos igualmente relevantes para se obter inteligibilidade na comunicação de falantes não nativos (FIGUEIREDO, 2002, p. 58).

Dito isso, apresentamos este trabalho de monografia que tem a intenção de permear a importância da pronúncia adequada e da consciência fonológica do professor de inglês como L2, com especial destaque para as instituições de ensino formal<sup>2</sup>. Buscaremos analisar se o conhecimento dos fonemas – enfatizando os casos envolvendo ditongos – proporciona ao professor de inglês como L2 a habilidade de ensinar a língua precisa e inteligivelmente, de forma que o aluno seja levado a desenvolver suas práticas linguísticas sem atraso no aprendizado. Afinal, conforme aponta Steinberg,

---

<sup>1</sup>Optamos, sem a intenção de propor distinção de significados, por nos referirmos à língua inglesa, em contexto nacional, como L2. (segunda língua), diferentemente do que fazem alguns teóricos que a tomam por LE (língua estrangeira).

<sup>2</sup> Por instituições de ensino formal, entendemos os processos formativos que vão do ensino básico ao superior em nível de graduação.

[...] o simples conhecimento dos fonemas de uma língua estrangeira nos possibilita a comunicação com falantes nativos, mas de uma forma não totalmente satisfatória. Somente se dominarmos a estrutura fonética, isto é, se produzirmos os alofones corretamente, poderemos nos expressar como um falante nativo. É possível chegar a isso através de exercícios baseados na análise contrastiva do sistema sonoro. Por que análise contrastiva? Porque é através dela que obteremos: 1) fonemas da língua estrangeira que não ocorrem na língua materna; 2) fonemas da língua estrangeira que ocorrem na língua materna mas que apresentam uma distribuição diferente; 3) fonemas que ocorrem nas duas línguas mas em sequências diferentes. (STEINBERG,1985, p. 9)

Assim, apresentaremos exemplos através de uma análise contrastiva que registrará a presença ou não de consciência fonológica, as possíveis dificuldades de pronúncia e as modificações fonológicas cometidas por professores de inglês como L2.

### **1.1 Tema**

A consciência fonológica e a pronúncia do professor de inglês como L2.

### **1.2 Delimitação do tema**

Aquisição da consciência fonológica do professor de L2 com ênfase nos ditongos.

### **1.3 Problema**

1.3.1 Como se dá a consciência fonológica do professor de inglês como L2?

### **1.4 Hipóteses**

1.4.1 A consciência fonológica de falante estrangeiro não sustenta a capacidade de se ensinar inglês como L2.

1.4.2 Somente estudos mais avançados de fonética habilitam a formação docente para o ensino da pronúncia acertada da língua estrangeira.

## 1.5 Objetivos

### 1.5.1 Objetivo geral

Investigar a consciência fonológica de professores de inglês como L2 e discutir a importância do aprendizado correto da habilidade oral para se ensinar.

### 1.5.2 Objetivos específicos

1.5.2.1 Conceituar consciência fonológica.

1.5.2.2 Investigar os ditongos de língua inglesa e portuguesa a partir de uma perspectiva linguístico-descritiva.

1.5.2.4 Analisar contrastivamente os ditongos de língua inglesa e portuguesa.

1.5.2.4 Apontar equívocos comuns de determinados fonemas pronunciados por professores brasileiros de inglês.

1.5.2.4 Propor atividades que contribuam à formação docente quanto à correta dicção do inglês.

## 1.6 Justificativa

A necessidade de uma pronúncia acertada dos professores de Língua Inglesa tem sido pouco propagada nos centros de formação docente, sobretudo nas instituições de ensino. Mattos e Souza (2007, p. 84) afirmam que “por vários motivos, professores de inglês costumam deixar o ensino da pronúncia de lado, ou simplesmente não planejam sua inclusão nos programas de ensino por eles elaborados”. Algo que pode levar o professor a evitar esse ensino é a confusão entre as noções de pronúncia correta e sotaque estrangeiro. Seguem, assim, as definições (que nos competem) do verbo *pronunciar* e do substantivo *sotaque* pelo dicionário Aurélio (1999):

**Pronunciar:**

1. Expressar verbalmente; proferir, articular. [...] 6. Articular as palavras (de uma língua) mais ou menos de acordo com a prosódia. (1999, p. 1649)

**Sotaque:**

[...] 2. Pronúncia característica de um indivíduo, de uma região, etc. (1999, p. 1887)

De acordo com Crispino (2009),

o sotaque nada mais é do que a combinação da pronúncia das palavras, individualmente e dentro de um contexto, e a entonação que damos para as frases que produzimos. Já a pronúncia resulta de fatores como a vibração das cordas vocais, o posicionamento da língua e dos lábios, assim como a ênfase e duração dos sons enquanto se fala um idioma.

A partir dessas definições, podemos perceber que é possível que os aprendizes de inglês desenvolvam as habilidades que envolvem a pronúncia através do ensino trazido pelos professores de L2. Dessa forma, os sons da língua estrangeira – dentre os quais alguns são semelhantes, mas não iguais aos da língua materna – serão aprendidos com o objetivo de haver clareza e, conseqüentemente, entendimento na comunicação.

Este trabalho de monografia se inscreve na linha de pesquisa “Aquisição e processamento da linguagem e ensino de línguas” do Departamento de Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, a qual tem como objetivo investigar estratégias pedagógicas e cognitivas adequadas ao ensino, ao processamento e à aquisição de língua materna e estrangeira, assim como o processamento da linguagem oral e escrita e as implicações metodológicas.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 A formação do professor e o ensino da pronúncia

As oportunidades que um falante aprendiz tem para estar em contato com a língua-alvo farão grande diferença na aquisição de prática da fala. Estar em um país falante da língua-alvo seria, obviamente, o contexto ideal para o desenvolvimento da língua, já que a imersão completa aceleraria a internalização da língua como todo. Porém, estando o aprendiz de língua estrangeira no país da sua língua materna, é importante que ele seja exposto ao ensino da pronúncia adequada e aos aspectos fonéticos da língua-alvo em sala de aula, seja de forma implícita ou explícita. Aquino afirma que “a intervenção explícita por parte do professor pode evitar transferências negativas ou malsucedidas de padrões característicos da língua materna” (2009, p. 17). Compreendemos que a forma explícita trará resultados mais rápidos e satisfatórios, já que o conteúdo exposto ajudará a produzir a consciência fonológica dos alunos num contexto de não imersão.

Apesar dos muitos recursos e materiais disponíveis a público, o professor continua sendo o principal mediador do ensino da língua estrangeira e de sua pronúncia. Assim, a formação do professor universitário para ensinar a língua estrangeira deve ser superior ao nível do licenciando que se prepara para a docência, ou mesmo o que objetiva desenvolver fluência em sua comunicação pessoal ou profissional. Aquino explica que

o professor deve ser um profissional que se questiona e se qualifica constantemente, que tem em si a consciência do conhecimento inacabado, da necessidade de atualização e aprimoramento da sua prática docente. [...] Exigindo do professor competência para lidar com questões que muitas vezes vão além das exploradas nas instituições de ensino durante o seu processo de formação. Portanto se faz necessário que tal profissional desenvolva competências específicas para lidar com questões envolvidas em sala de aula. (2010, p. 3)

O professor de Letras deve estar ciente de que a sua conduta em sala de aula afetará milhares de futuros estudantes, alunos de seus próprios alunos. A educação de toda uma comunidade será, em parte, sua responsabilidade; portanto, a necessidade de uma boa formação nas áreas específicas que ensinará é imprescindível. Volpi, citado por Santos e Lima, destaca que “a responsabilidade com a formação do professor deve ser na universidade, visto que esta é a instituição capaz de fornecer uma formação concreta que se adapte às necessidades de atuação dos docentes, permitindo uma integração entre teoria e prática e fornecendo subsídios para executar a docência com segurança e competência” (2011, p. 557).

Ressaltamos, aqui, a importância de um bom ensino de fonética para obtermos maiores garantias de alunos com uma pronúncia apropriada, para depois aprofundarmos nossos argumentos. Cagliari, citado por Souza, defende a essencialidade de exercícios fonéticos até mesmo antes de o aluno aprender a escrever (2009, p. 33), para que ele não relacione a língua inglesa escrita com o sistema fonético da língua-mãe. Como a realidade que presenciamos em algumas universidades é a de muitos alunos não dominarem nem mesmo conceitos básicos da língua estrangeira que pretendem ensinar, a discussão converge para como o professor de Letras lidará com esses limites. O professor de línguas, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, é responsável, em grande parte, pela importância que os alunos dão a cada aspecto da aprendizagem da língua. Ele pode influenciar o aluno a hipervalorizar a gramática, a aprendizagem da leitura e escrita, e a desconsiderar a prática da fala e a preocupação com a pronúncia acertada da L2.

Um dos grandes problemas dos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras em universidades é o foco dos alunos em *aprender* a língua, ao invés do foco em *aprender a ensinar* a língua estrangeira. Muitos professores não enfatizam o fato de que o tempo que se tem em sala de aula na universidade não é suficiente para garantir proficiência em língua inglesa. Assim, muitos estudantes desejam obter uma licenciatura em língua estrangeira antes de se preocuparem em obter a proficiência, alimentando a ideia de que a universidade é como um curso de língua estrangeira, que os fará adquirir a língua estrangeira e ao mesmo tempo os tornará aptos a ensiná-la. O maior investimento deveria ser transferido à discussão de métodos e metodologias de ensino, a fim de garantir a formação de bons professores, que combinam a prática ao conhecimento teórico. Quanto à formação do professor, este não deve preocupar-se apenas com o conhecimento formal e teórico, mas com a utilização correta da língua; da mesma forma, o docente não será bom professor se apenas souber utilizar a língua de forma prática, mas sem conhecer como ela é estruturada e os aspectos que a compõem.

Indiferentemente do ambiente em que esteja, o falante de língua estrangeira terá sua proficiência julgada assim que falar. Quando na fala, a pronúncia é um dos elementos mais salientes para se medir a proficiência, mesmo que o julgamento seja equivocado. O falante deixará uma impressão ao se comunicar, já que estará manifestando o seu domínio ou não domínio da língua. Na sala de aula, de igual maneira, o professor deixará uma impressão, para os alunos, de que é conhecedor daquilo que está ministrando, ou de que é inseguro em relação ao ensino de língua estrangeira. O professor que desconsidera enfatizar uma boa pronúncia está ignorando um dos aspectos que compõem a língua, e assim não conseguirá ser plenamente proficiente, ou garantir o bom desempenho de seus alunos nessa área. É

importante destacarmos aqui que o que buscamos no contexto acadêmico brasileiro, em termos de aprendizagem de língua estrangeira, não é a fala idêntica à de estrangeiros cuja L1 é a língua inglesa, já que o sotaque dos aprendizes de inglês como L2 sempre estará presente entre a maioria dos falantes, com mais ou menos intensidade. Como falantes não nativos, nosso objetivo é o de obtermos uma comunicação efetiva com os que são nativos, em que haja compreensão de ambas as partes e fluidez no diálogo. Não seria sábio tomarmos a capacidade de compreensão de outros falantes brasileiros como padrão, já que estes dominariam a mesma língua-mãe, e poderiam relacionar os erros fonéticos com os sons da própria língua. O norte-americano, por exemplo, provavelmente não teria domínio da língua portuguesa para compreender o diálogo do falante brasileiro de inglês que é influenciado pelo seu conhecimento do português (interferência linguística), cometendo equívocos semânticos, sintáticos e morfológicos. O mesmo ocorre com erros de pronúncia, que dificultam a compreensão, comprometendo o diálogo.

## 2.2 A importância do ensino da Fonética e da Fonologia

Taveira e Gualberto explicam que “a Fonologia é a parte da linguística que estuda os sistemas sonoros das línguas, ou seja, a categorização de sons e os aspectos relacionados com a percepção” (2012, p. 1). Já Matzenauer detalha que “a *fonologia* dedica-se ao estudo do sistema de sons, de sua descrição, estrutura e funcionamento e analisa a forma das sílabas, morfemas, palavras e frases, como se organizam e como se estabelece a relação ‘mente e língua’ de modo que a comunicação se processe” (2005, p. 11). A Fonologia é uma área ampla da Linguística que podemos fragmentar em elementos que compõem a linguagem, como entonação e acento, léxico, segmentos, fonemas, etc.

A Fonética é uma das áreas da Fonologia que, segundo Cagliari e Cagliari, descreve

a maneira como os sons são *produzidos* (ou seja, mostrando que os movimentos do aparelho fonador estão envolvidos na produção dos sons da fala); [...] a maneira como eles são *transmitidos* (isto é, a partir das propriedades físicas - acústicas - dos sons que se propagam através do ar); [...] a maneira como eles são *percebidos* pelo ouvinte. (CAGLIARI E CAGLIARI, 2001, p. 106)

Matzenauer alega que a fonética pode ser analisada através de três diferentes pontos de vista: articulatório, acústico e auditivo (2005, p. 11). O primeiro verifica como o aparelho fonador articula ou produz os sons; o segundo analisa as propriedades físicas da produção e propagação dos sons; e o terceiro cuida da recepção dos sons.



Segundo Small, citado por Souza (2009, p. 37), a maior distinção entre Fonologia e Fonética é que a primeira foca em regras linguísticas fonológicas usadas para especificar a maneira como os sons são organizados e combinados em unidades significativas para formar sílabas, palavras e frases. Já a segunda é o estudo dos sons, suas características acústicas e perceptuais e como eles são produzidos pelo organismo, sem se referir à maneira como os sons são combinados e usados na língua. A Fonética e a Fonologia são especialmente importantes no ensino da língua inglesa pelo fato de o sistema fonético desta ser tão heterogêneo. A língua inglesa herda palavras de várias línguas, como grego, latim e dialetos de povos bárbaros; por isso, o sistema escrito não segue sempre os mesmos padrões de pronúncia, e muitos itens lexicais são considerados exceções quanto à forma de pronúncia. Assim, a pronúncia correta da língua inglesa pode significar o maior desafio na aprendizagem da língua. A aquisição da pronúncia acertada da língua inglesa se dá mais efetivamente através do conhecimento aprofundado dos sons da língua. Battistella afirma que

o português é uma língua que apresenta uma relação grafo-fônico-fonológica rasa ou transparente, isso quer dizer que a relação entre as letras e os sons é previsível, e a informação fonológica dos vocábulos pode ser recuperada a partir dos padrões de soletração [...]. A língua inglesa, por sua vez, é uma língua com uma relação grafo-fônico-fonológica opaca ou profunda, na qual a relação entre a escrita e a produção de sons é diferente, ou seja, a informação fonológica do vocábulo não pode ser recuperada a partir dos padrões de soletração. (2010, p. 24)

Um dos possíveis motivos para a falta de atenção à fonética em ambiente acadêmico pode se dar devido ao seu desconhecimento, ao considerarmos o pouco tempo de estudo dessa área da Fonologia. A Fonética começou a ser estudada somente no início do século XX (SOUZA, 2009, p. 34); até então, apenas outros aspectos da língua eram pesquisados. De acordo com Celce-Murcia, citada por Souza (2009, p. 35), “a primeira contribuição linguística ao ensino da pronúncia ocorreu a partir do *Movimento de Reforma* no ensino de línguas, influenciado por foneticistas que criaram a Associação Internacional de Fonética em 1886 e desenvolveram o Alfabeto Internacional de Fonética (IPA – *International Phonetic Alphabet*)”. Através do conhecimento do IPA, o professor pode apurar sua consciência fonológica em língua inglesa. Esta consciência possibilita que ele julgue criticamente a sua própria habilidade de fala e se sinta mais seguro para corrigir ou ajudar o aluno a desenvolver a pronúncia, além de compartilhar com ele seu conhecimento fonético-fonológico de forma explícita. Um bom professor não conhece a língua, simplesmente, mas sabe *sobre* a língua, e isso lhe garantirá alunos satisfeitos, que terão suas dúvidas sanadas, e saberão que podem confiar no professor. Professores inseguros e acadêmicos de licenciatura insatisfeitos

compõem um quadro real no Brasil, e com relação à pronúncia, isso pode se dar por conta do enfoque na escrita somente, e da indiferença quanto à prática oratória e ao ensino da Fonética.

### 2.3 Consciência fonológica

A consciência fonológica é descrita por Lamprecht (2009, p. 33) como um conhecimento a respeito das unidades fonéticas que compõem os segmentos da língua e da maneira como tais unidades se organizam. Trata-se de estarmos conscientes dos sons que produzimos na fala, sejam eles sílabas, unidades intrassilábicas ou fonemas isolados. A consciência fonêmica está relacionada ao nível do fonema, somente (ADAMS, 2006, p. 16). Conforme Rigatti-Scherer,

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

Porém, a forma como essa consciência é adquirida pode variar. Ao tratarmos da aprendizagem de língua estrangeira, nos deparamos com duas manifestações distintas da consciência fonológica, que são os níveis implícito e explícito de internalização fonológica.

A consciência fonológica é, muitas vezes, relacionada à aquisição das habilidades linguísticas pelas crianças, primeiramente na fala e depois na escrita. Nesse caso, a consciência geralmente se dá implicitamente. Em paralelo, facilmente relacionamos o nível explícito de consciência fonológica aos que desenvolvem e internalizam um segundo sistema linguístico (neste caso, a língua inglesa), embora parte dessa consciência possa se dar também implicitamente. Os aprendizes brasileiros de língua inglesa farão conexões entre o conhecimento fonológico da língua que já possuem com a que estão adquirindo. Todavia, se defrontarão com unidades sonoras que não existem em sua língua materna. O que poderá acarretar pronúncias equivocadas é o fato de os aprendizes confundirem determinados sons da língua-alvo com sons parecidos da língua materna.

Lamprecht (2009, p. 204) traz à tona os termos *reflexão* e *manipulação* para a caracterização de consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. A autora afirma que

**reflexão**, no caso da aquisição de L2, implica notar o inventário de sons da língua-alvo, e, por conseguinte, as diferenças entre os sistemas de sons da L1 e da L2. Requer que o aprendiz se mostre conhecedor, implícita ou explicitamente, dos

ambientes fonológicos em que tais sons podem figurar, bem como do modo como esses sons podem combinar-se entre si para formar unidades maiores, tais como sílabas e palavras. Já o termo **manipulação** das unidades sonoras da L2 significa operar sobre os sons da língua a ser adquirida, através de atividades como de segmentação, exclusão e transposição de sons, em jogos de linguagem ou em tarefas de consciência fonológica propostas pelo professor. (LAMPRECHT, 2009, p. 204, grifo do autor)

Ao tratarmos da dificuldade que falantes brasileiros têm de pronunciar corretamente a língua inglesa e dos obstáculos em obterem a consciência fonológica dessa língua, salientamos a observação de Adams (2006, p. 19) ao constatar que “o problema, em grande medida, é que as pessoas não prestam atenção aos sons dos fonemas ao produzirem ou escutarem a fala. Em vez disso, processam esses fonemas automaticamente, dirigindo sua atenção ao significado e à força do significado como um todo”, sem se preocupar tanto com a inteligibilidade de sua fala. A partir dessas perspectivas, concebemos que há sentido em fazer com que os fonemas da L2 sejam notados e distinguidos da L1. De acordo com Lamprecht, mesmo que a consciência fonológica da língua materna dos falantes brasileiros contribua para que se obtenha consciência também da língua inglesa, isso não torna automática a consciência da L2. “Esse é um processo mais complexo que envolve, além do reconhecimento de segmentos da língua estrangeira, um trabalho intenso de explicitação do professor em sala de aula” (2010, p. 14). Segundo pesquisas feitas por estudiosos de vários países, a consciência fonológica pode ser claramente desenvolvida a partir de instrução (ADAMS, 2006, p. 20).

A inteligibilidade, conforme Byrne (1976, p. 10), é geralmente definida em termos fonológicos, como a diferença entre [i:] e [ɪ]. Para que a comunicação se dê de forma eficiente, necessitamos obter o controle adequado sobre a gramática, o vocabulário e a fonética. Se houver precariedade do aprendizado em qualquer dessas áreas, o processo de aprendizagem nas outras áreas da Fonologia será desacelerado e não haverá eficiência.

Uma vez que o falante de L2 reconhece as diferenças entre a pronúncia nativa e a produção estrangeira da língua, seja esta própria ou alheia, podemos afirmar que há consciência fonológica. O papel do professor de L2 é o de grande relevância até que este estágio seja alcançado pelo aprendiz e para que essa capacidade de diferenciação seja acionada. Assim, é necessário que observemos os diferenciais de produção sonora que atrapalham a comunicação fluida e os fatores que ocasionam esses fenômenos, a fim de que possam ser corrigidos e para que haja inteligibilidade. Aquino conclui que

o professor de línguas na prática oral auxiliará os seus alunos para que eles possam compreender de que maneira os sons dos segmentos fônicos são produzidos no ato

de fala, com isso os alunos não serão meros repetidores, mas serão utilizadores conscientes do processo de produção dos sons da fala do novo idioma. (2010, p. 6)

## 2.4 Fonemas do inglês e do português

Para que compreendamos as relações linguísticas que os falantes brasileiros podem estar fazendo ao pronunciarem a L2 equivocadamente, é importante conhecermos os sons consonantais e vocálicos de ambas as línguas. Os exemplos citados a seguir não englobam todas as variedades linguísticas. No inglês, estamos enfatizando o conjunto de fonemas da variedade *General American* (inglês americano geral), enquanto no português brasileiro nos atemos aos sons produzidos por falantes do Rio Grande do Sul. Todas as representações fonéticas de língua inglesa foram baseadas no dicionário publicado por Rideout (1999), *The Newbury House Dictionary of American English*; os fonemas de língua portuguesa foram trazidos do dicionário Aurélio (1999).

A fim de darmos maior contorno ao problema, apresentaremos, a seguir, as vogais e as consoantes do português e do inglês.

### VOGAIS DO INGLÊS

VOGAIS CURTAS	VOGAIS LONGAS
ɪ como em <i>pit</i> [pɪt]	ɪ: como em <i>key</i> [ki:]
ɛ como em <i>pet</i> [pɛt]	a: como em <i>car</i> [ka:ɹ]
æ como em <i>pat</i> [pæt]	ɔ: como em <i>core</i> [kɔ:ɹ]
ʌ como em <i>putt</i> [pʌt]	u: como em <i>coo</i> [ku:]
ɑ como em <i>pot</i> [pɑt]	ɜ: como em <i>cur</i> [kɜ:ɹ]
ʊ como em <i>put</i> [pʊt]	
ə como em <i>about</i> [əbaʊt]	

### VOGAIS DO PORTUGUÊS

VOGAIS ORAIS	VOGAIS NASAIS
i como em <i>vi</i> [vi]	ĩ como em <i>vim</i> [vĩ]
e como em <i>vê</i> [ve]	ẽ como em <i>vem</i> [vẽ]
ɛ como em <i>pé</i> [pe]	ã como em <i>banco</i> [bãkɔ]
a como em <i>pá</i> [pa]	õ como em <i>põe</i> [põi]
ɔ como em <i>pó</i> [pɔ]	ũ como em <i>atum</i> [atũ]
o como em <i>pôr</i> [poɹ]	
u como em <i>tu</i> [tu]	

### CONSOANTES DO INGLÊS

CONSOANTES SURDAS	CONSOANTES SONORAS
[p] como em <i>pen</i>	[b] como em <i>boy</i>
[t] como em <i>ten</i>	[d] como em <i>day</i>
[k] como em <i>cat</i>	[g] como em <i>go</i>
[f] como em <i>food</i>	[v] como em <i>voice</i>
[s] como em <i>see</i>	[z] como em <i>zoo</i>
[h] como em <i>house</i>	[m] como em <i>me</i>
[θ] como em <i>thin</i>	[n] como em <i>no</i>
[ʃ] como em <i>she</i>	[l] como em <i>like</i>
[tʃ] como em <i>child</i>	[r] como em <i>red</i>
	[w] como em <i>walk</i>
	[y] como em <i>yes</i>
	[ð] como em <i>the</i>
	[ʒ] como em <i>pleasure</i>
	[dʒ] como em <i>job</i>
	[ŋ] como em <i>think</i>

### CONSOANTES DO PORTUGUÊS

CONSOANTES SURDAS	CONSOANTES SONORAS
[p] como em <i>pá</i>	[b] como em <i>boi</i>
[t] como em <i>tu</i>	[d] como em <i>data</i>
[k] como em <i>café</i>	[g] como em <i>gato</i>
[f] como em <i>foca</i>	[v] como em <i>vou</i>
[s] como em <i>sei</i>	[z] como em <i>zebra</i>
[h] como em <i>carro</i>	[m] como em <i>meu</i>
[ʃ] como em <i>chave</i>	[n] como em <i>nora</i>
[tʃ] como em <i>tia</i>	[l] como em <i>lá</i>
	[ʎ] como em <i>valha</i>
	[r] como em <i>porta</i>
	[ʒ] como em <i>jeito</i>
	[dʒ] como em <i>dia</i>
	[ɲ] como em <i>venho</i>

## 2.5 O Schwa

A palavra schwa, segundo o dicionário Aurélio, provém da língua hebraica e pode ser traduzida como “nada”. O schwa, representado pelo símbolo fonético [ə], é o som mais comum da língua inglesa (COOK, 1991, p. 79 apud FIGUEIREDO, 2002, p. 77). Entretanto, também pelo fato de inexistir no português brasileiro, é, muitas vezes, ignorado pelos professores de inglês, o que os distancia de uma fala mais acertada e inteligível. Ele não pode ser identificado meramente através da soletração, uma vez que aparece em forma de qualquer uma das vogais, ou em um conjunto delas. É uma vogal central neutra, geralmente encontrada em sílaba átona, embora também ocorra em sílaba tônica. Assim, “ao nos depararmos com uma vogal que pode ser eliminada da palavra sem transformar sua pronúncia, provavelmente estaremos diante de um schwa e por ele ser tão comum, sua pronúncia incorreta pode conduzir a fala a um forte sotaque” (COOK, 1991, p. 79 apud FIGUEIREDO, 2002, p. 77, tradução nossa).

## 2.6 Ocorrências comuns de pronúncia equivocada

Há casos em que a pronúncia de determinadas palavras pode estar sendo desrespeitada por desconhecimento do sistema fonético-fonológico da língua, ou por motivos diversos. Na tabela a seguir, veremos alguns exemplos de ocorrências de equívoco (principalmente aquelas mais recorrentes entre falantes brasileiros) com as respectivas causas possíveis.

EXEMPLOS	CORRETO	INCORRETO
1. <i>basic</i>	[ˈbeisik]	[ˈbeizik]
2. <i>muscle</i>	[ˈmʌsəl]	[ˈmʌskou]
3. <i>bury</i>	[ˈberi]	[ˈbʌri]
4. <i>love</i>	[lʌv]	[lɔv]
5. <i>apple</i>	[ˈæpəl]	[ˈeipou]
6. <i>bad</i>	[bæd]	[bɜd]
7. <i>three</i>	[θri:]	[fri:]; [tri:]
8. <i>mother</i>	[ˈmʌðəɪ]	[ˈmɔdeɪ]
9. <i>living/ leaving</i>	[ˈli:vɪŋ] / [ˈli:vɪŋ]	[ˈlivɪŋ] / [ˈlivɪŋ]
10. <i>food</i>	[fu:d]	[fɔd]

No primeiro exemplo presenciamos um caso de comparação de L2 com L1. Em se tratando de português como L1, a norma estabelece que a letra S entre vogais acarrete o som [z]. Em inglês não há um padrão pré-estabelecido para determinar se o S entre vogais terá o som [s] ou [z], assim como o posicionamento de dois *esses* seguidos na escrita (SS) não indica o fonema [s], obrigatoriamente. A palavra *possessive*, por exemplo, é pronunciada [pə'zɜsɪv].

No caso da pronúncia incorreta de *muscle*, no exemplo 2, pode ter havido desconhecimento da existência de *silent letters*, ou seja, apagamento de determinados fonemas na pronúncia de algumas palavras. Neste caso, não se deve pronunciar o fonema [k], representado pela letra C. Alguns outros exemplos em que presenciamos *silent letters* são *sword* [sɔrd], *knuckle* ['nʌkəl] e *thumb* [θʌm]. Ademais, o fonema [l] do final da palavra está sendo transformado em ditongo [oʊ]. Este erro tem se mostrado muito frequente entre falantes brasileiros, uma vez que o L seguido de vogal na língua portuguesa é geralmente pronunciado como semivogal [ʊ].

Em língua inglesa, o padrão de pronúncia da letra U entre vogais é o som [ʌ]. Contudo, todas as vogais passam por ressalvas. No exemplo 3, podemos observar uma exceção, sendo que a letra U em *bury* deve ser pronunciada diferentemente: ['berɪ]. Outro exemplo seria a palavra *business*, cujo U incorpora o fonema [ɪ]: ['bɪznɪs].

No quarto exemplo, notamos uma situação em que o falante pode ter se acostumado a uma determinada pronúncia da palavra relacionando-a ao sistema escrito da L1, como é o caso da produção da letra O, em *love*. Uma vez que o falante se habitue a pronunciar uma palavra de forma incorreta, estaremos diante de um vício linguístico.

Percebemos um erro muito comum de aprendizes brasileiros ao transformarem a vogal curta A em ditongo na palavra *apple*. O fenômeno representado no exemplo 5 sugere desconhecimento do padrão escrito correlacionado ao fonético da L2. Vogais devem ser curtas quando seguidas de consoantes duplas em língua inglesa. Vemos a mesma ocorrência também em *dinner* ['dɪnər] e *hopping* ['hɒpɪŋ].

No exemplo 6, podemos verificar que há desconhecimento das diferenciações sonoras entre as vogais curtas [æ] e [ɜ] em língua inglesa. A troca desses fonemas pode acarretar desentendimento linguístico. Esta insciência ocorre porque a língua portuguesa enfatiza um conjunto vocálico mais restrito que a língua inglesa, ou seja, a escolha de produzir um ou outro destes dois sons fonéticos não interferirá na compreensão de palavras da língua portuguesa, embora os falantes de português geralmente reproduzam [ɜ] com mais naturalidade.

O fonema [θ] não existe em língua portuguesa e tem uma peculiaridade de reprodução sonora frequentemente ignorada por estrangeiros. Como consequência, eles selecionam o fonema cujo som é considerado mais próximo ao correto. Em se tratando de brasileiros, há uma tendência de substituir o fonema dental surdo [θ] pelo fonema labiodental [f]. No exemplo de número 7, temos a palavra *three* (três). Sua produção incorreta resultaria em uma palavra totalmente distinta: *free* (livre). Ademais, aprendizes brasileiros ignorariam a participação da letra H na representação gráfica do som e reproduziriam simplesmente *tree*, também outra palavra (árvore).

No próximo exemplo, vemo-nos diante da discussão de duas problemáticas: o desconhecimento dos fonemas [ð] e [ə] por ambos não existirem em língua portuguesa. O primeiro é um som fricativo dental e se assemelha ao fonema abordado anteriormente, mas ao contrário daquele, é sonoro. Desta vez, percebemos que brasileiros tendem a trocar o fonema em questão por [d]. O segundo, chamado *schwa*, é uma vogal média central, produzida basicamente com o descanso da maioria dos instrumentos de produção fonológicos. Ao ignorarem esta vogal, aprendizes da língua inglesa poderiam trocá-la pela letra que corresponde a ela graficamente de acordo com suas próprias línguas maternas, ou conforme melhor lhes parecerem.

Nos últimos exemplos, deparamo-nos com a diferenciação entre a vogal longa [i:] e a vogal curta [ɪ] e entre a vogal longa [u:] e a vogal curta [ʊ]. Essas diferenciações de extensão da produção vocálica não existem em língua portuguesa, como veremos mais adiante. Poderíamos afirmar que as produções das vogais [i] e [u] em língua portuguesa seriam sempre curtas. A vogal longa transformada em curta, e vice-versa, pode ocasionar certas confusões semânticas, como percebemos nos exemplos de *leaving* (partindo) e *living* (vivendo). Vemos isto ocorrendo em *bit* [bɪt], que é o pretérito do verbo “morder”, e *beet* ou *beat* [bi:t], que significam “beterraba” e “bater”, respectivamente.

Diante desses exemplos, verificamos alguns elementos que podem facilmente vir a se tornar obstáculos na compreensão da língua articulada. Tench (1981, p. 56) afirma que a principal técnica para estabelecer uma produção fonética (principalmente vocálica) aceitável seria o treino auditivo, com o fim de estabelecer a percepção de contrastes e imitação. Assim, inferimos que o professor necessita estar ciente dos sons que produz, considerando que grande parte da consciência fonológica/fonêmica internalizada pelo aluno vem do que ele observa durante a interlocução do professor.



Arrolaremos, a seguir, um panorama do encontro vocálico conhecido pelo fenômeno do ditongo no português e no inglês a fim de localizarmos traços de linguagem que provoquem deficiência na pronúncia do inglês por falantes do português brasileiro.

### 3 Noções de ditongos

A ocorrência de ditongo se dá com o encontro de uma vogal - chamada nuclear ou silábica - e uma semivogal, também chamada semivocoide, semicontoide, periférica, assilábica ou glide (SILVA, 1999, p. 73). Veremos aqui algumas definições de ditongos.

Segundo Silva (1999, p. 73), “um ditongo é uma vogal que apresenta mudanças de qualidade continuamente dentro de um percurso na área vocálica”. Câmara (1980, p. 45) afirma que o ditongo é constituído por uma vogal modificada por outra em uma mesma sílaba. Já para Cagliari (1992, p. 58) há ditongo quando há “[...] uma vogal que muda de qualidade articulatória, por um movimento da língua durante sua realização”. Segundo este, o ditongo representa uma vogal, e não a sequência de duas vogais. Faraco (2003) afirma que

podemos conceituar ditongo como o encontro de duas vogais ditas numa sílaba (num único impulso de voz). Uma dessas vogais será |i| ou |u|, pronunciadas com maior fechamento da passagem do ar, o que as transforma em semivogais, passando a ser representadas pelos símbolos |y| e |w| do alfabeto Fonético Internacional. (FARACO, 2003, p. 38)

Malmberg (1954, p. 68) também traz sua definição quando declara que ao se iniciar a produção sonora de um ditongo, a língua e os outros aparatos da fala se movem para finalizá-lo, mudando de timbre e supondo uma articulação relaxada do aparelho fonador.

Em língua portuguesa, apenas [ɪ] e [ʊ] podem ser semivogais encontradas em ditongos. Já em língua inglesa, encontramos [ɪ], [ə] e [ʊ]. Todas elas são denominadas vogais frouxas ou “lax” e são mais centralizadas e articuladas com menos esforço muscular do que as vogais tensas [i] e [u] (SILVA, 1999, p. 74). Elas se unem adjacientemente em uma sílaba, formando um encontro vocálico de complexo duplo. A articulação de um ditongo é diferente da articulação de duas vogais em sequência, como nos respectivos exemplos ‘pais’ e ‘país’. Na primeira palavra vemos um ditongo, cujos segmentos vocálicos ocorrem na mesma sílaba. Já na segunda, há um hiato, sendo que as vogais estão em sílabas distintas. Silva (1999, p. 95) conceitua a glide como “um segmento com características fonéticas de uma vogal distinguindo-se pelo fato de não poder constituir uma sílaba independente. Assim, o glide é sempre ligado a uma vogal que constitui o pico da sílaba no ditongo”.

### 3.1 Classificações

Os ditongos podem ser classificados como decrescentes, crescentes, orais, nasais, abertos e fechados em língua portuguesa. Já na língua inglesa, eles se dividem em *falling*, *rising*, *closing*, *opening* e *centering*. Aqui desenvolveremos um panorama entre as classes de ditongos segundo as línguas portuguesa e inglesa, sendo elas equivalentes ou existentes apenas em uma das duas línguas.

Ditongos decrescentes ou *falling diphthongs* são aqueles cuja primeira vogal é mais forte, ou seja, tem mais ênfase ou volume do que a segunda, sendo a última considerada semivogal. Dois exemplos disso seriam as palavras ‘pai’ e ‘tie’ (gravata), representados foneticamente por [aɪ]. Ditongos crescentes ou *rising diphthongs* sofrem o processo contrário: a primeira vogal é mais fraca que a segunda. Como exemplos, temos os fonemas [ɔɪ] nas palavras ‘tranquilo’ e ‘queen’ (rainha em inglês). Na língua portuguesa, segundo Cunha e Cintra (2010, p. 61), apenas os ditongos decrescentes são considerados estáveis. Porém, diante de um ditongo crescente em que o primeiro elemento é a semivogal /w/, este é considerado igualmente estável, desde que venha precedido das consoantes complexas /k<sup>w</sup>/ ou /g<sup>w</sup>/, como em *quase* [k<sup>w</sup>azi], *igual* [ig<sup>w</sup>av] e *equestre* [ek<sup>w</sup>estri].

Nos ditongos abertos ou *opening diphthongs*, a segunda vogal é mais aberta que a primeira [ia]. Ditongos fechados ou *closing diphthongs* têm a segunda vogal mais fechada que a primeira [ai]. Ditongos fechados tendem a ser decrescentes, enquanto ditongos abertos, crescentes. *Closing diphthongs*, de acordo com Roach (2009, p. 28), têm a característica de terminar com uma semivogal inclinada a uma vogal mais fechada. Como a segunda parte do ditongo é fraca, elas geralmente não tomam a posição de serem chamadas “fechadas”.

Existe, na língua inglesa, o que podemos chamar de ditongo central ou *centering diphthong*, uma vez que começa com uma vogal mais periférica e termina com uma vogal mais central. Assim ocorre nos seguintes exemplos, cujas vogais periféricas são marcadas pelo símbolo [ ̘ ]: *near* [ɪ̘], *bear* [ɛ̘], e *pure* [ʊ̘]. Roach (2009, p. 29) diz que ditongos centrais se inclinam em direção ao som fonético chamado ‘schwa’, representado por [ə]. Nas palavras ‘beard’, ‘aired’ e ‘tour’, encontramos os ditongos centrais [ɪ̘], [ɛ̘] e [ʊ̘].

São chamados orais os ditongos produzidos apenas pela boca. Já os nasais passam também pelo nariz, sofrendo o que chamamos de nasalização. Sobre esta, Luft (1995, p. 22) afirma: “Como as vogais simples, podem os ditongos ser nasalizados por uma consoante imediatamente posterior. A nasalidade abrange vogal e semivogal no ditongo decrescente e,

no ditongo crescente, apenas a vogal. Portanto, só o ditongo decrescente se divide em *oral* e *nasal*". Em português, temos os exemplos 'mãe' e 'mão'.

É interessante notarmos que o latim, que deu origem à língua portuguesa, não possuía vogais ou ditongos nasais, destaca Battisti (2002, p. 184), mas a nasalização tomou forma por meio de processos não plenamente esclarecidos, porém explicados por diferentes teorias. O processo de nasalização não ocorre na língua inglesa (FOREL; PUSKÁS, 2005, p. 34).

Em algumas variedades linguísticas da língua portuguesa, os ditongos nasais átonos podem ser reduzidos (BATTISTI, 2002, p. 183). As palavras *órgão*, *falaram* e *homem* podem ser transformadas em "*órgu*", "*falaru*" e "*homi*". Esta alteração resulta em um apagamento do ditongo. O mesmo não acontece se o ditongo for acentuado, como percebemos em *jargão*, *também*, *anões*.

### 3.2 Ditongos da língua portuguesa

Apresentaremos os ditongos da língua portuguesa por meio de exemplos. Seguem:

<b>ORAIS CRESCENTES:</b>	<b>ORAIS DECRESCENTES:</b>	<b>NASAIS DECRESCENTES:</b>
[ɪ̃a] séria [ɔ̃a] mágoa	[aɪ̃] pai [ɛɔ̃] céu	[ãɪ̃] mãe
[ɪ̃i] cárie [ɔ̃i] tênue	[aɔ̃] mau [ɪɔ̃] viu	[ãɔ̃] mão
[ɪ̃ɔ̃] aéreo [ɔ̃u] árduo	[eɪ̃] sei [oɪ̃] boi	[ẽɪ̃] vem
[ɪ̃o] estacionamento	[ɛɪ̃] papéis [ɔ̃ɪ̃] herói	[õɪ̃] põe
	[eɔ̃] meu [uɪ̃] azuis	[ũɪ̃] muito
	[oɔ̃] contou	

Em se tratando de ditongos orais decrescentes, alguns deles podem ser difíceis de identificar, gerando incerteza. Os ditongos orais decrescentes, como exemplificados anteriormente, geralmente ocorrem em sílaba tônica, mas é também possível encontrá-los em sílabas pretônicas. Neste caso, "a sequência de vogal-glide pode alternar com uma sequência de vogais em um determinado grupo de palavras" (SILVA, 1999, p. 98). Exemplo disso seria a palavra *moi.ca.no*, com três sílabas, ou *mo.i.ca.no*, com quatro sílabas. Vemos este fenômeno se repetir nas palavras *vaidade*, *caipira*, *juizado*, etc. Silva (1999, p. 96) ainda afirma que "a preferência por uma sequência de glide-vogal – [gra'sɔzo] – e uma sequência de vogais – [grasi'ozu] – parece se dar por questões dialetais (ou idioletais) e aspectos

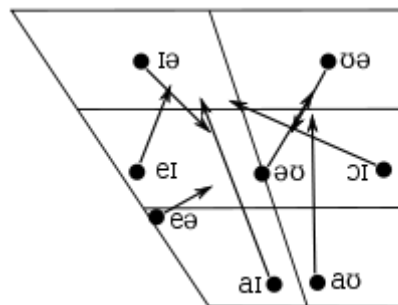
relacionados a estilos de fala”. Há, porém, outro grupo de palavras em que encontramos uma sequência de vogal-glide obrigatória, como é o caso de *deitado*, *coitado* e *cuidado*.

Câmara Jr. (1980, p. 55) questiona até mesmo a existência de ditongos na língua portuguesa, trazendo à discussão se o que conhecemos por ditongo não pode ser interpretado sempre como hiato. Segue sugerindo que

a solução só pode estar na existência, ou não, de pares opostos [...]. A essa luz, podemos afirmar que o ditongo, inegável em certas áreas como o Rio de Janeiro, não é um traço fonêmico geral do português e falta em outras áreas, como Lisboa, em Portugal, e o Rio Grande do Sul, no Brasil. É um aspecto precário da língua portuguesa. (CÂMARA JR., 1980, p. 55)

### 3.3 Ditongos da língua inglesa

Segundo Malmberg (1954, p. 69), a língua inglesa pode ser chamada rica em ditongos, isto devido ao grande número de ocorrências do fenômeno na língua. Em contrapartida, o inglês britânico atual possui apenas oito ditongos, de acordo com a tabela de Roach (2009, p. 29). Além disso, a ocorrência do ditongo [ʊə] é cada vez mais rara. Aqui estão suas representações através de símbolos fonéticos seguidos de exemplos:



(ROACH, 2009, p. 29)

Exemplos:

ɪə̯ (near)	eɪ̯ (face)	eə̯ (square)	aɪ̯ (price)
aʊ̯ (mouth)	əʊ̯ (goat)	ɔɪ̯ (choice)	ʊə̯ (cure)

Há, porém, outra linha teórica que argumenta contra este número de ditongos da língua inglesa. Para Szigetvári (2014, p. 57), as vogais de *near* [ɪə̯], *square* [eə̯] e *cure* [ʊə̯] não são ditongos. Assim, nessa perspectiva, a língua inglesa não possuiria vogais centrais e as vogais interpretadas como monotongos longos em *fleece* [i:] e *goose* [u:] seriam ditongos,

tanto fonética quanto fonologicamente. Para ele, a língua inglesa atual possuiria sete ditongos (contidos em *fleece*, *face*, *price*, *choice*, *goose*, *goat* e *mouth*) e seis monotongos longos (como as vogais em *near*, *square*, *start*, *nurse*, *north* e *cure*).

No que se refere às vogais da língua inglesa, elas podem ser curtas, como em ‘*bit*’ [bɪt], ou longas, como em ‘*beat*’ [bi:t]. É importante diferenciarmos as vogais longas dos ditongos do inglês. De acordo com Forel e Puskás (2005, p. 17), os aparelhos fonológicos não mudam de posição ao produzirmos vogais longas, mas permanecem na mesma posição em que são realizadas as vogais curtas, só que com maior duração de tempo. Já os ditongos, como já vimos, exigem que os aparatos da fala se movam para produzir dois sons vocálicos diferentes adjacente. Segundo Roach (2009, p. 27), o tempo de duração de cada som vocálico depende do contexto, como o tipo de som que o segue e a presença ou ausência de tonicidade. As vogais longas da língua inglesa são representadas pela vogal seguida de dois pontos e são cinco: [i:], [ɜ:], [a:], [ɔ:] e [u:] (ROACH, 2009, p. 27).

Assim, não encontramos ditongos em ‘*beat*’ [bi:t], ‘*boot*’ [bu:t], ‘*blur*’ [blɜ:ɹ] ou ‘*bore*’ [bɔ:ɹ], mas sim em ‘*bake*’ [beɪk], ‘*bite*’ [baɪt], e ‘*boy*’ [bɔɪ]. Essa diferenciação de extensão vocálica não é enfatizada em língua portuguesa.

### 3.4 Monotongação e ditongação

A monotongação é o processo de redução do ditongo que perde sua semivogal. Câmara Jr. (1997, p. 170) conceitua esse processo como a “mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples”. Muitas vezes percebemos a redução do ditongo decrescente [oʊ], como em “couro”: [ˈkɔro], sendo esta uma tendência natural deste ditongo. É importante frisarmos que a língua portuguesa, na oralidade, comporta variedades linguísticas que denotam singularidades quanto à produção de ditongos. De fato, ditongos decrescentes são geralmente susceptíveis à redução. Dentre estas, ressaltamos [aɪ̯] e [eɪ̯] – “caixa” [ˈkajə] e “feira” [ˈferə]. Contudo, há casos em que não há ocorrência de redução, como em “gaita” e “seita”, que teriam seus sentidos modificados, ou no final de palavras, como “sai” e “sei” (SILVA, 1999, p. 98).

Em alguns estados do sul dos Estados Unidos, o ditongo [aɪ] pode ser reduzido. Palavras como “*right*” [raɪt] e “*like*” [laɪk] podem ter seus ditongos transformados em vogais longas – [ra:t] e [la:k]. Do inglês antigo ao inglês moderno, quatro ditongos passaram pelo processo de monotongação. Vemos a seguir uma tabela indicando essas transformações:

INGLÊS ANTIGO	INGLÊS MÉDIO	INGLÊS MODERNO
[æ:ə]	[æ:]	[ɛ:]
[æə]	[æ]	[a]
[e:ə]	---	[e:]
[ɛə]	---	[ɛ]

Alguns exemplos dessas transformações podem ser claramente percebidos também na forma ortográfica das palavras: “*thrēātān*”, transformada em “*threȝten*”; *sceance* > *shanke*; *dreorig* > *dreri*; *deorc* > *derk*.

Já a ditongação seria o processo contrário ao de monotongação, ou seja, a transformação de uma só unidade vocálica em um ditongo. Isso não ocorre no sistema da língua, mas pode se dar na fala. No que se refere à ditongação em língua portuguesa moderna, Câmara Jr. (1997, p. 100) afirma que ela se dá em dois casos: quando há vogal tônica em hiato (como em *ideia*, já desenvolvido na grafia, e em *boa* [‘boʊa]), e quando há vogal tônica final travada por um /s/ pós-vocálico (percebida em *paz* [paɪs], *és* [ɛɪs], *fez* [feɪs]).

### 3.5 A pronúncia de ditongos

Como vimos, as vogais da língua inglesa podem ser transformadas em ditongos e os ditongos podem ser alterados para unidades vocálicas durante a prática da fala, em processos chamados *ditongação* e *monotongação*. Esses processos ocorrem em determinadas variedades linguísticas, como um aspecto comum aceito em um grupo disposto. Todavia, estes termos, considerando as definições aqui mencionadas, podem também caracterizar erro por parte de falantes estrangeiros que não dominam plenamente o sistema fonêmico-fonético da língua inglesa. Cremos que a monotongação e a ditongação representem as maiores margens de erro de pronúncia no que se refere a ditongos. Pesquisaremos, assim, quais são os fenômenos que constituem erro de pronúncia, enfatizando os ditongos.

## 4 APLICAÇÕES

### 4.1 Metodologia

No que se refere à metodologia, o nosso trabalho faz a opção pelo método indutivo por acreditarmos que manipulações sensíveis de língua, com professores, propiciam benefícios que transcendem a esfera linguística e atingem o desenvolvimento humano como um todo. Dito isso, para o desenvolvimento desse método, propusemos que se seguissem duas etapas basilares.

Na primeira, que consiste na pesquisa prática, prevemos a realização de duas aplicações (sendo a primeira piloto para coleta dos dados, e a segunda para averiguação das hipóteses). A aplicação consiste na coleta, via gravação de áudio, da fala de cinco professores de língua inglesa como L2 em universidades ou cursos de idioma. O conteúdo da gravação é a leitura que cada docente faz de sete grupos criados a partir da tipologia ditongal da língua inglesa de frases contidas no Anexo A. Um dos oito sons ditongais - [oɹ] - não foi incluído devido à sua rara ocorrência. A seguir, fazemos a comparação dos áudios com o padrão *General American* para, assim, criarmos vasos comunicantes com os pressupostos teóricos que nos subsidiam.

Já na segunda e última etapa, expomos os resultados da comparação de áudio aos docentes e propomos uma atividade de pronúncia (Apêndice A) que se aplica tanto no desenvolvimento da consciência fonológica, quanto na formação continuada do professor de língua inglesa como L2, o que nos leva a verificar nossas hipóteses, objetivos e a elaborar uma conclusão acerca do estudo.

### 4.2 Instrumentos

Além de coletarmos informações breves sobre a formação e experiência de cada professor, usamos como instrumento de pesquisa uma entrevista composta por quatro perguntas referentes ao enfoque que cada professor dá à pronúncia em sala de aula, seguida pela gravação da leitura dos sete grupos ditongais contidos no Anexo A. A partir das informações sobre a formação e experiência de cada professor, faremos uma discussão sobre a relevância da formação continuada para o ensino de L2. As perguntas relacionadas aos métodos para o ensino da pronúncia que cada professor utiliza se encontram no Apêndice A.

### 4.3 Apresentação dos sujeitos

Os cinco professores escolhidos possuem diferentes experiências com o ensino de inglês, assim como formações linguísticas variadas. Nossa intenção é analisar se os professores com maior formação linguística teriam uma consciência fonológica mais apurada, ou se a experiência com a prática e o ensino da língua seriam fatores mais relevantes para que o professor tivesse sua consciência fonológica afinada. Referimo-nos a cada um dos professores participantes da pesquisa como sujeitos A, B, C, D e E. Todos os sujeitos são brasileiros, nascidos e residentes no Rio Grande do Sul, com exceção do sujeito A, nascido em Goiânia e atualmente residente no exterior.

O sujeito A não possui graduação em Letras. Apesar de não ter avançado sua educação formal na área da linguística, suas habilidades comunicativas em inglês se deram por imersão, pois foi morar nos Estados Unidos ainda criança, aprendeu inglês como L2, voltou ao Brasil na adolescência e, então, começou a lecionar a língua inglesa como L2 em cursos de idiomas, e o fez por vários anos. Iniciou o curso de Letras, mas não concluiu a graduação. Já na fase adulta, voltou aos Estados Unidos, onde reside atualmente com sua família. Sua pronúncia em língua inglesa, segundo seu cônjuge de nacionalidade americana, corresponde à de um falante nativo, podendo ser notada rara presença de sotaque brasileiro.

Já o sujeito B possui graduação em Letras, mestrado em Linguística e Letras e doutorado em Letras. Tem experiência como professor universitário na área de Letras, com ênfase em metodologia de ensino de Língua Inglesa, Literatura em Língua Inglesa, uso de tecnologias para o ensino de Língua Inglesa, Leitura e Tradução. Tem atuado em temas como Processo Ensino-aprendizagem, Metodologia de Ensino, Leitura, Tecnologia Digital, Motivação, Conexionismo, Letramento, Tradução, Literatura Inglesa e Norte-Americana.

O sujeito C possui graduação em Letras Português Inglês, especialização em Língua Inglesa e mestrado em Letras. Tem experiência na área de Educação, atuando como docente em meio universitário e em cursos de idiomas. Sua ênfase acadêmica envolve Métodos e Técnicas de Ensino e preparação para proficiência em Língua Inglesa.

Os sujeitos D e E não possuem graduação em Letras, mas em outras áreas das ciências humanas. Após obterem certificados de capacitação de ensino de língua inglesa no exterior, passaram a ensinar inglês em cursos de idiomas no Brasil, o que tem feito há alguns anos.



### 4.3.1 Sujeito A

Com relação às perguntas sobre o ensino da pronúncia dirigidas aos professores, o sujeito A pensa que a única forma de uma pronúncia apropriada das palavras ser estabelecida é através de sua repetição a partir da escuta. Considera também que o professor deve levar o aluno a atentar à pronúncia de pessoas de diferentes regiões de países falantes de língua inglesa, pois eles enfatizam as palavras diferentemente, seja pela pronúncia ou pela prosódia. Na época em que lecionava, o sujeito A tinha de doze a dezoito alunos por turma; como atividade de pronúncia, colocava um áudio para eles ouvirem, que ele mesmo repetia, e pedia que também repetissem as palavras várias vezes. Os alunos ouviam, em média, doze vezes a pronúncia de uma palavra durante uma aula, e a repetiam pelo menos três vezes. Ele relata que esse processo geralmente era suficiente para que os estudantes aprendessem a pronúncia corretamente. Mesmo assim, ele teria que reforçar as novas palavras nas aulas seguintes, e incorporá-las no vocabulário dos alunos; caso contrário, eles não as usariam e as esqueceriam. Esta era uma das metodologias da escola de línguas em que lecionava.

O sujeito A explica que era importante que os alunos ouvissem a palavra antes de a lerem, pois inglês não é uma língua que pronunciamos do mesmo modo que a lemos. Segundo ele, será difícil modificar a forma incorreta como o aluno pronuncia uma palavra, já que ele está relacionando a pronúncia com a imagem da palavra escrita em sua mente. A metodologia da escola seria baseada na forma como a criança aprende uma língua – repetindo as palavras seguidamente. Depois que os alunos tivessem as palavras fixadas, o professor mostraria a elas como elas são escritas. Conforme o sujeito A, existem certas regras na gramática do inglês sobre quando as vogais soam diferentemente, mas ele declara não ter domínio sobre elas.

Ele explica também que não focava em ditongos, mas em algumas palavras cujos sons não existem no sistema fonético do português. Para exemplificar, disse que, para americanos, *ãõ* seria um som completamente novo, pois está fora do seu padrão fonético. Assim, se o som não fosse algo novo ou diferente para os seus alunos brasileiros, ele não daria um foco específico a esse som. Mesmo no caso de um som completamente novo, o ensino seria complicado, porque a pronúncia muda em regiões diferentes dos Estados Unidos.

Uma das técnicas utilizadas pelo sujeito A seria dividir a palavra em sílabas e escrevê-las “em português”, ou seja, da forma que escreveríamos aqueles sons com o conhecimento do sistema sonoro da língua portuguesa, a fim de ajudar os alunos a memorizar o som da pronúncia.

O sujeito A atentou também para o sistema americano de alfabetização, pois atualmente nos Estados Unidos, os professores ensinam às crianças do primeiro ano, primeiramente, o alfabeto com os sons mais frequentes das letras, por exemplo A=[æ], B=[b], C=[k], e assim por diante. Então, o alfabeto é novamente ensinado com os sons de frequência secundária, como A=[ei], C=[s], etc. Ele enfatiza que devemos focar em fonética no ensino do inglês, porque esta língua não é pronunciada sempre da forma que é lida. Exemplificou então com a letra G, que pode ser *hard* ou *soft*.

Segundo o sujeito A, um método já estabelecido com referência à prática da fonética, ou seja, a pronúncia da palavra, era fazer um jogo usando aquele som, transformando-o, e ensinando a posição da língua e da boca com referência a ele, tentando fazer disso algo engraçado ou divertido para os alunos. Conforme ele, alguns tipos de palavras precisavam ter sua pronúncia melhor praticada. Mesmo assim, nem todos os alunos conseguiam ser bem-sucedidos, pois mudar o hábito de pronúncia afetaria até os músculos. Comenta também que nós não possuímos uma “memória muscular” e, ao praticar um novo som, estaríamos criando uma nova memória. Ele explica que é quase como um treinador pessoal, que tem que ensinar a fazer um exercício, e o seu músculo, que nunca fez esse exercício, tentará reproduzi-lo; ou como aprender um instrumento, pois devemos memorizar os movimentos e repeti-los várias vezes. Em suma, a metodologia que ele utilizou é a comunicativa (com foco no aspecto lúdico), aplicando atividades descontraídas usando aqueles sons e fazendo músicas que os alunos conseguiriam repetir. Ele comenta que, mesmo que os alunos repetissem as palavras corretamente, quando as pronunciavam junto a outras palavras numa mesma frase, a transição que eles tinham que fazer de um som para o outro era um desafio. Conta que, às vezes, o aluno conseguia pronunciar a palavra corretamente só de forma isolada, e em relação a essa dificuldade, pensa que a solução é repetir mais o que escuta, além de prestar atenção no que ouve de si mesmo, e de outras pessoas falando.

Conforme sujeito A, seria interessante o professor gravar a habilidade do aluno de se comunicar, e no final do ano tentar perceber a sua melhora. Ele diz que “a maior dificuldade dos alunos é com a fonética, os sons que não existem na língua portuguesa”. Um exemplo seria lembrar os sons representados por TH, que para muitas pessoas é pronunciado como um F ou D. Com relação às vogais, o sujeito cita as confusões feitas com as letras A, E e I, pois o nome dessas letras em inglês lembra outras em português. A letra A acabava sempre sendo uma dificuldade para os aprendizes, por causa das diferentes aplicações, da variação da pronúncia, caso venha antes ou depois da consoante. Ele diz que a metodologia que ele utilizava eliminava a dificuldade de reconhecer as diferenças entre vogais longas e curtas,

como nas palavras BEET e BIT, ou FOOD e COOK. Segundo ele, o problema de se aprender pronúncia é que nunca memorizaremos todas as regras. Se o aluno precisa se comunicar e falar fluentemente, não adiantará querer seguir todas as regras gramaticais ou fonéticas.

#### 4.3.2 Sujeito B

O sujeito B, que leciona atualmente, geralmente enfatiza a pronúncia de ditongos, bem como os demais sons da língua inglesa, no momento em que eles aparecem em sala de aula, seja durante a produção oral do aluno ou do professor.

Como exercício, ele toma um grupo de ditongos com as mesmas letras, alguns com mesmo som e outros com sons diferentes, e faz a análise contrastiva. Como exemplo do exercício, temos:

/ɔi/	/au/	/oo/
boy	now	know
joy	cow	toe
toy	how	mow

O sujeito B pede para que os alunos copiem o conjunto de palavras, o pronunciem, o traduzam ou escrevam as definições e as usem em uma frase criada por eles.

Com relação aos desafios da língua, o sujeito percebe que os alunos geralmente têm dificuldade de pronúncias devido ao fato de a maioria dos professores não fazer análises comparativas e contrastivas de pronúncia com eles; assim, esta é uma deficiência que carece de mais ênfase por parte de aprendizes e professores. Segundo ele, é imprescindível que se foque na pronúncia e que se desenvolva uma reflexão sobre os sons produzidos na língua inglesa.

#### 4.3.3 Sujeito C

O sujeito C pensa que, enquanto professor, deve-se levar em consideração o conhecimento que os alunos trazem e ir pouco a pouco corrigindo questões de pronúncia. Ele considera que, num primeiro momento, a cobrança em relação à correção da pronúncia deve ser menor, pois muitos alunos chegam à universidade com pouquíssimo conhecimento da língua estrangeira. Assim, esta parte do processo de aquisição da L2 deve ser tomada com muito cuidado, no sentido de não desmotivar o aluno ou apresentar muitos desafios que

venham a intimidá-lo. Quanto ao método utilizado para o ensino de pronúncia, o sujeito cita o exercício de repetição. Como exemplo de exercício, os alunos responderiam a questões de interpretação a partir de um áudio. Ele explica que os alunos teriam uma noção melhor de como responder com a pronúncia adequada, pelo fato de terem previamente escutado o áudio.

Quando perguntado sobre que tipo de atenção dá aos ditongos, o sujeito afirmou que a necessidade de especificamente focar na pronúncia de ditongos dependeria da turma. Quanto ao ensino da pronúncia em geral, ele procura fazer uma distinção mais declarada apenas quando a pronúncia equivocada compromete o entendimento do ouvinte. Um exemplo seria o erro de pronúncia relacionado à categoria sintática (pronúncia de verbos e substantivos que aparentam ter a mesma pronúncia, devido à escrita). Para ilustrar o que o sujeito C afirma, temos:

<b>VERBO:</b>	<b>SUBSTANTIVO:</b>
<b>conduct</b>	<b>conduct</b>
<b>conflict</b>	<b>conflict</b>
<b>decrease</b>	<b>decrease</b>
<b>impact</b>	<b>impact</b>
<b>suspect</b>	<b>suspect</b>

Nesses casos, podemos observar que a ênfase silábica determina a classe gramatical da palavra.

Além dos momentos em que o ensino da pronúncia se torna necessário devido aos erros dos alunos, o sujeito C procura, às vezes, mostrar aplicativos que explicitam os sons, como o Alfabeto Internacional de Fonética (IPA). Ele procura ensinar o som que resulta de *th* na escrita, e faz isso demonstrando o que acontece no aparelho fonador humano, como os movimentos da boca e da língua em relação aos dentes.

Em relação às maiores dificuldades que seus alunos apresentam, o sujeito alega que alguns aprendizes iniciantes têm uma tendência a ler utilizando o conhecimento fonético do português. Assim, ao lerem a palavra *lay*, por exemplo, pronunciariam /lai/, ao invés de /lei/.

#### **4.3.4 Sujeito D**

O sujeito D afirma ensinar pronúncia utilizando três técnicas. A primeira seria a simples repetição do som de cada palavra ou das sílabas, sem necessariamente relacioná-las à forma escrita. A segunda é a utilização dos símbolos fonéticos da língua inglesa para que os alunos

possam associar o som com a escrita e familiarizar-se com os símbolos do IPA. Assim, o professor escreveria no quadro a palavra seguida de sua representação fonética (exemplo: house - /haʊs/). A terceira técnica compete em utilizar o som da pronúncia da palavra escrita como se fosse uma palavra em português, ou seja, utilizar nossas letras e fonemas (exemplo: house - /rauz/). O sujeito afirma utilizar esse método somente quando os alunos demonstram dificuldade.

Quanto ao tipo de atenção que o professor dá aos sons ditongais em aula, ele reitera não utilizar terminologias linguísticas em suas aulas para o ensino de pronúncia. Nos casos em que se depara com uma palavra contendo ditongo, como a palavra *table*, por exemplo, ele ensinaria a pronúncia escrevendo a palavra no quadro seguida de sua representação fonética (ou algo semelhante que ajude os alunos a compreender a pronúncia pretendida), mas não especificaria cada unidade fonética da palavra.

Quanto às maiores dificuldades de pronúncia apresentadas por seus alunos, o sujeito cita duas situações que considera comuns entre todos os falantes de português que aprendem inglês. A primeira seria o som das letras juntas “AW”, como na palavra *awful*, que representada foneticamente seria /ɔ:foʊl/. Encontraríamos a mesma situação com o conjunto “AU”, em *August*, e *Australia*. A outra dificuldade seria quanto às diversas pronúncias provenientes das letras “AI”, juntas. Os alunos encontram obstáculos para aprender a reconhecer as diferentes pronúncias de palavras como:

- *aisle*, cujas letras “AI” seriam pronunciadas como o ditongo /aɪ/;
- *claim* e *train*, em que encontramos o ditongo /eɪ/;
- *mail* e *sail*, cujo som das letras “AI” é, em algumas regiões, pronunciado /māɪ/;
- *air* e *chair*, cuja pronúncia é representada pelo ditongo /eə/;
- *said*, em que encontramos o som /eɪ/.

#### 4.3.5 Sujeito E

O sujeito E utiliza uma abordagem comunicativa de correções de pronúncia no momento adequado. Ao invés de esperar o momento em que o material didático irá sugerir o ensino de alguns sons, o professor procura estar atento à pronúncia dos alunos, para que essa possa ser corrigida sempre que necessário de forma a se tornar adequada. Segundo o sujeito, o erro pode se dar tanto no momento em que o vocábulo em questão é pronunciado de forma incorreta, quanto quando a palavra é pronunciada como outra palavra.

Quando perguntado sobre a atenção que dá aos ditongos, o sujeito E afirma que toda aula é aula de pronúncia, embora esta não seja o foco da aula. Ele dá aos ditongos a mesma atenção que aos outros sons, sem explicitar uma explicação exclusiva sobre ditongos.

O sujeito relata que, muitas vezes, a ajuda com pronúncia surge a partir de um desejo do aluno, fato que ele considera interessante, já que isso torna o aprendizado bem mais substancial. Acredita também que, a partir desse interesse, a memorização acontece mais facilmente. Entretanto, às vezes os alunos parecem ignorar os ensinamentos e pronunciar da forma que lhes parece mais confortável muscularmente, mesmo depois de aprender a pronúncia correta e saber da sua importância.

O professor reitera que não utiliza nenhuma técnica especial para ensinar pronúncia a seus alunos, e também não usa símbolos fonéticos para tal. Segundo ele, normalmente alunos de inglês como língua estrangeira parecem desconfiar e criar barreiras quanto à aprendizagem dos símbolos, pois essa nova linguagem escrita sugere estar aprendendo outra língua. O professor conclui dizendo que, muitas vezes, o uso correto dos sons depende de certa maturidade linguística.

Conforme o sujeito E, a pronúncia de ditongos e de outros sons é difícil para falantes de qualquer língua, seja esta sua língua mãe ou a L2. Ele acredita que isso se deve a muitos fatores, mas principalmente ao fato de os aprendizes desconhecerem o vocábulo e a sua pronúncia.

#### 4.4 Amostra

A leitura do Anexo A foi feita por cada um dos sujeitos entrevistados. As transcrições das gravações de cada sujeito seguem representadas através do Alfabeto Fonético Internacional (IPA), e estão dispostas ao lado da escrita fonética retirada de *The Newbury House dictionary of American English*, para fins de comparação de cada um dos sete grupos ditongais. As palavras destacadas e sublinhadas apontam as diferenças de pronúncia dos sujeitos em relação ao *General American Accent* (sotaque americano geral), que pode ser visto no Anexo I. O travessão inferior ‘\_’, representa a ausência de algum som fonético.

Transcrição fonética - sujeito A
/eɪ/
‘ges ðə weɪt əv ðæt keɪk. ðeɪ ʃʊd teɪk ə deɪz rest.
/oʊ/
noʊ ‘dʒoʊnz skɔrd ðə fɜrst goʊl.

hæv ol ðə souldzərz rɪtʒrɪnd hoʊm?
/aɪ/
kænt aɪ laɪt ðə faɪər? læst taɪm aɪ steɪd _ hoʊm. leɪt naɪts meɪk mi: taɪərd. ɪts meɪd ɪn'taɪərli əv kæst aɪərn.
/aʊ/
'haʊ _baʊt goʊɪŋ baɪ haɪər kaɪ? aʊtsaɪd ðə fɑ:mhaʊs ðərs k <sup>w</sup> aɪt ə kraʊd. hi: 'draɪd <b>hɪs</b> traʊzərz baɪ ðə faɪər. haʊ faɪz ɪz ɪt tə ðə taʊn hɔ:l?
/ɔɪ/
wat ə paʊərfəl vɔɪs ðæt bɔɪz gət! aʊər ɔɪl faɪərd bɔɪlərsəʊ nɔɪzɪ: hɪz ɪmˈplɔɪər geɪv hɪm noʊ tʃɔɪs.
/ɪə/
hɪs bɪərd gɪvs hɪm ə vɜ:ri: fɪrs ə'pɪərɪns. ɪt nɪərli: ɛndɪd hɪs kəriər. ði ɔ:diəns dʒɪərd ðə hɪroʊ. wɪər sʊw wɪəri: əv hɪrɪŋ hɪz aɪdɪəz.
/eə/
wɛər du: ðeɪ gət ðeər bɪər? bi: kɛərful wɪθ ðɪ ærɛəl. mæri:s hɛərs vɛəri: fɛər.

<b>Transcrição fonética - sujeito B</b>
/eɪ/
'gɛz <b>dɛ</b> weɪt əv <b>d</b> æt keɪk. <b>d</b> eɪ ʃʊd teɪk <b>a</b> deɪz rɛst.
/oʊ/
noʊ 'dʒɔ:ns skɔ:rd <b>d</b> ə fɜ:rst goʊl. hɛv ol <b>d</b> ə sɔ:ʊdɪərz rɪtʒrɪn_ hɔ:m?
/aɪ/
kɛnt aɪ laɪ_ <b>dɛ</b> faɪər? læst taɪm aɪ steɪd <b>ɛt</b> hɔ:m. leɪt naɪts meɪk mɪ taɪərd. ɪts meɪd <b>ɛn</b> 'taɪ_rli <b>ɔf</b> kɛst aɪrɔ:n.
/aʊ/
'haʊ <b>a</b> baʊt goʊɪŋ baɪ haɪə_ kaɪ? aʊtsaɪd <b>dɛ</b> fɑ:mhaʊs <b>d</b> ɜr ɪs k <sup>w</sup> aɪt <b>a</b> kraʊd. hɪ 'draɪd <b>hɪs</b> traʊzərz baɪ <b>dɛ</b> faɪər. haʊ faɪz ɪz ɪt tʊ <b>dɛ</b> taʊn hɔ:l?
/ɔɪ/
wat <b>a</b> paʊərf <u>u:</u> vɔɪs <b>d</b> æt bɔɪz gət! aʊ_r ɔɪ <u>ʊ</u> faɪər_ bɔɪlərs sʊw nɔɪzɪ. hɪz <b>ɛ</b> mˈplɔɪ <u>ɪ</u> ər geɪv hɪm noʊ tʃɔɪs.
/ɪə/

<p>his b_ərd givs him <b>a</b> vəri firs <b>a</b>'piərnɪs.  it nɪərlɪ ʔndəd his kəriər.  <b>də</b> ɔdiəns dʒiəd <b>də</b> hirou.  wɪər soʊ wɛəri ɔv hiriŋ hiz aidiəs.</p>
/ə/
<p>wɛ_r dʊ <b>də</b>i gət <b>də</b>r biər?  bɪ kɛ_rfəl wið <b>də</b> ɛriəʊ.  mɛri:s hɛ_rs vɛ_ri: fɛ_r.</p>

<b>Transcrição fonética - sujeito C</b>
/ei/
<p>'gɛs <b>də</b> weɪt ɔf <b>dɛt</b> keɪk.  <b>də</b>i fʊ.ɪə teɪk <b>a</b> deɪz rɛst.</p>
/oʊ/
<p>nou 'dʒounz skɔrd <b>də</b> fɜrst goul.  hæv ɔl <b>də</b> soʊ dʒɔrz rɪtɜrnd hoʊm?</p>
/aɪ/
<p>kɛnt aɪ laɪt <b>də</b> faɪər?  lɛst taɪm aɪ steɪd <b>ɛt</b> hoʊm.  leɪt naɪts meɪk mɪ taɪəd.  ɪts meɪd m'taɪ_rli ɔf kɛst aɪr_ɔ.</p>
/aʊ/
<p>'hɑʊ _baʊt goʊn bɑi ha:ɪ kɑr?  aʊtsaɪd <b>də</b> fɑrmhɑʊs dɜrs k<sup>w</sup>aɪt <b>a</b> kraʊd.  hɪ 'draɪd hɪs trɑʊzɔrz bɑi <b>də</b> faɪər.  hɑʊ fɑr ɪz ɪt_ɔ <b>də</b> tɑʊn h_ɔ?</p>
/ɔɪ/
<p>wɑ:ɪə pɑʊərfʊ: vɔɪs <b>dɛt</b> bɔɪz gɔt!  aʊər ɔɪ_ɔ faɪərd bɔɪlərs soʊ nɔɪzi:.  hɪz ɪmplɔɪər geɪv hɪm nou tʃɔɪs.</p>
/iə/
<p>his biəd givs him <b>a</b> vəri: firs <b>a</b>'piərnɪs.  it nɪəli: ʔndɪd his kəriər.  <b>dɪ</b> ɔdiəns dʒiəd <b>də</b> hirou.  wɪər soʊ wɛəri: ɔf hiriŋ hiz aidiəs.</p>
/ə/
<p>wɛər du: <b>də</b>i gət dɛər biər?  bɪ kɛ_rfɔ: wiθ <b>dɪ</b> ɛriəʊ.  mɛri:s hɛ_rs vɛ_ri: fɛər.</p>

<b>Transcrição fonética - sujeito D</b>
/ei/
<p>'gɛz <b>də</b> weɪt ɔf <b>dɛt</b> keɪk.  <b>də</b>i fʊd teɪk <b>a</b> deɪz rɛst.</p>
/oʊ/
<p>nou 'dʒo_nɪ skɔrd <b>də</b> fɜrst goʊ_.</p>



h <u>ɛ</u> v ɔ <u>ʊ</u> <u>d</u> ə s <u>oʊ</u> _d <u>ʒ</u> ərz r <u>ɪ</u> t <u>ɜ</u> rn_ h <u>ɔ</u> m?
/aɪ/
k <u>ɛ</u> nt aɪ laɪ_ <u>d</u> ə faɪər? l <u>ɛ</u> st taɪm aɪ steɪ <u>ɪ</u> ŋt h <u>ɔ</u> m. leɪt naɪts meɪk m <u>ɪ</u> taɪərɔd. ɪts meɪd ɪn'taɪərli <u>ɔ</u> f k <u>ɛ</u> st aɪ <u>r</u> ō.
/aʊ/
'hau <u>ə</u> bauɔt ɡoʊŋ baɪ ha: <u>ɪ</u> kar? aʊtsaɪd <u>d</u> ə fɑ:mhaʊs <u>d</u> ɜ:rs k <sup>w</sup> aɪt <u>ə</u> kraʊd. h <u>ɪ</u> 'draɪd h <u>ɪ</u> s tr: <u>oʊ</u> zərz baɪ <u>d</u> ə faɪər. hau fɑ: ɪz ɪt t <u>ʊ</u> <u>d</u> ə taʊn h <u>ɔ</u> ʊ?
/ɔɪ/
w <u>ɑ</u> : <u>ɪ</u> ə p <u>əʊ</u> ərf <u>ʊ</u> : vɔɪs <u>d</u> æt bɔɪz ɡ <u>ɔ</u> t! aʊər ɔ <u>ʊ</u> faɪərɔd bɔɪlərs s <u>oʊ</u> nɔɪzɪ:. hɪz ɪmpl <u>ɔ</u> ɪər ɡeɪv hɪm n <u>oʊ</u> tʃ <u>ɔ</u> ɪs.
/ɪə/
hɪs bɪərɔd ɡɪvs hɪm <u>ə</u> vɜ:ri: fɪrs <u>ə</u> 'pɪ_rɪns. ɪt nɪərli: ɛnd <u>ɛ</u> d hɪs k <u>ɑ</u> rɪər. <u>d</u> ɪ ɔ <u>ʊ</u> di <u>ɛ</u> ns d <u>ʒ</u> ɪərɔd <u>d</u> ɪ hɪr <u>oʊ</u> . wɪ <u>ɪ</u> ər s <u>oʊ</u> w <u>ɛ</u> əri: <u>ɔ</u> f hɪrɪŋ hɪz aɪd <u>ɪ</u> əs.
/ɛə/
w <u>ɛ</u> _r <u>d</u> u <u>d</u> eɪ ɡət d <u>ɛ</u> _r bɪər? b <u>ɪ</u> k <u>ɛ</u> _rf <u>ʊ</u> : wɪf <u>d</u> ɪ ɡ <u>ɪ</u> r <u>oʊ</u> . m <u>ɛ</u> rɪ:s h <u>ɛ</u> _rs v <u>ɛ</u> _rɪ: f <u>ɛ</u> _r.

<b>Transcrição fonética - sujeito E</b>
/eɪ/
'ɡes <u>d</u> ə weɪ <u>ɪ</u> əv <u>d</u> æt keɪk. <u>d</u> eɪ ʃ <u>ʊ</u> d teɪk ə deɪz rest.
/oʊ/
n <u>oʊ</u> 'd <u>ʒ</u> oʊnz ɪsk <u>ɔ</u> rd_ə fɜ:st ɡ <u>oʊ</u> l. hæv ɔl <u>d</u> ə s <u>oʊ</u> _d <u>ʒ</u> ərz r <u>ɪ</u> t <u>ɜ</u> rnɔd h <u>oʊ</u> m?
/aɪ/
k <u>ɛ</u> n_ aɪ laɪt <u>d</u> ə faɪər? l <u>ɛ</u> st taɪm aɪ steɪ <u>ɪ</u> ŋt h <u>oʊ</u> m. leɪt naɪts meɪk m <u>ɪ</u> taɪər_. ɪts meɪ <u>ɪ</u> n'taɪ_rli <u>ɔ</u> f k <u>ɛ</u> st aɪərɔn.
/aʊ/
'hau əbauɔt ɡoʊŋ baɪ haɪər kar? aʊtsaɪd <u>d</u> ə fɑ:mhaʊs <u>d</u> ɜ:rs <u>ə</u> k <sup>w</sup> aɪt <u>ə</u> kraʊ_. h <u>ɪ</u> 'draɪd h <u>ɪ</u> s tr <u>əʊ</u> zərz baɪ <u>ɪ</u> ə faɪər. hau fɑ: ɪz ɪt t <u>ʊ</u> <u>d</u> ə taʊn h <u>ɔ</u> :l?
/ɔɪ/
w <u>ɑ</u> : <u>ɪ</u> ə p <u>əʊ</u> ərf <u>ʊ</u> : vɔɪs <u>d</u> æt bɔɪz ɡ <u>ɔ</u> t! aʊər ɔɪl faɪərɔd bɔɪlər_ s <u>oʊ</u> nɔɪzɪ:. hɪz ɪmpl <u>ɔ</u> ɪər ɡeɪv hɪm n <u>oʊ</u> tʃ <u>ɔ</u> ɪs.
/ɪə/
hɪs bɪərɔd ɡɪvs hɪm <u>ə</u> vɜ:ri: fɪrs ə'pɪərɪns.

its nr̥li: ʔndɪd hɪs kær̥r̥.  
 dɪ ɔdɪɛns dʒɪər̥d d̥ə hɪr̥oʊ.  
 wɪər sɒʊ wɪəri: ɔv hɪrɪŋ hɪz aɪdɪəs.

/ɛə/

wɛər du: d̥eɪ gət d̥ɛər bɪər?  
 bɪ: kɛər̥fʊl wɪθ d̥ɪ ærɪəl  
 mɛrɪ:s hɛər ɪs vɛəri: fɛər.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Para analisarmos os dados coletados em entrevistas e em áudios feitos com cinco docentes, consideraremos nossa proposta de investigar a consciência fonológica de professores de inglês como L2. Apontaremos também diferenças em suas produções orais, dentre as quais pode haver equívocos comuns de determinados fonemas pronunciados por professores brasileiros de inglês.

### 5.1 Discussão de métodos

A partir dos dados coletados nas interações com o sujeito A, pudemos observar que, apesar da curta experiência com a educação formal na área da linguística, suas técnicas e metodologias de ensino de pronúncia parecem seguir o método audiolingual, que defende que o aluno, primeiramente, deve exercitar as habilidades orais (ouvir e falar), e só posteriormente as habilidades escritas (ler e escrever). Isso porque se acredita que o aprendiz só pode ser exposto à escrita quando os padrões da língua oral já estiverem internalizados e automatizados (WIKIPÉDIA, 2014). A repetição para o bom desempenho da pronúncia também é utilizada pelos sujeitos C e D, que não detalharam se trabalham com o sistema audiolingual ou com outro.

Este método apresenta vantagens quanto ao ensino da pronúncia, já que as habilidades de escuta e a fala são enfatizadas em detrimento da leitura e da escrita. A partir do método audiolingual, a pronúncia correta e as estruturas frasais são praticadas e efetivamente adquiridas. O sujeito A relata que esse método “eliminava a dificuldade de reconhecer as diferenças entre vogais longas e curtas”, e inferimos que isso se aplica a outros sons também, como os ditongos. Porém, o estudante não está plenamente consciente do que está produzindo, o que resulta em não obtenção da consciência fonológica ou mesmo gramatical, já que estas não são ensinadas de forma explícita.

Apesar do método da escola em que trabalhava, o sujeito A relata sua técnica própria de escrever as palavras mal pronunciadas como se os alunos as estivessem lendo em português, para acelerar o aprendizado da pronúncia correta de determinadas palavras – técnica também utilizada pelo sujeito D. Porém, sabemos que explicitar a pronúncia apenas de palavras isoladas não ajudará o aluno a, de forma independente, aprender a pronúncia de novas palavras quando não tiver acesso a um professor ou outros meios de áudio. Essa

independência, que garantiria a formação continuada do aprendiz da língua, somente poderia ser adquirida com a consciência fonológica e com o conhecimento do alfabeto fonético IPA.

O sujeito B menciona utilizar a análise contrastiva de diferentes sons ditongais quando o ensino da pronúncia dos mesmos se faz necessária. A análise contrastiva é, na verdade, um ramo da Linguística Aplicada que consiste na comparação de dois ou mais sistemas linguísticos com vistas a apontar as semelhanças e diferenças existentes entre eles (MAGRO, 1979, p. 125). A escolha do exercício do sujeito B para o ensino da pronúncia de ditongos pode ser definido como uma diferenciação entre os sons ditongais da língua inglesa, a fim de relacioná-los com o sistema escrito da língua. O sujeito reconhece a necessidade de exercícios explicitando a pronúncia. Confiamos que este método, também utilizado por países que possuem inglês como língua materna, seja efetivo quanto à habilidade de relacionar padrões de pronúncia e escrita. Porém, não reconhecemos neste exercício a prática que lida com as exceções da língua inglesa, ou seja, todas as variações de pronúncia não visíveis na escrita.

O exercício sugerido pelo sujeito C consiste na escuta de um áudio, cuja pronúncia das palavras seria praticada quando o aluno respondesse a questões relativas ao áudio. Este é um exercício interessante quando se procura um método implícito de ensino da pronúncia. De forma geral, os sujeitos B e C trabalham a pronúncia quando ela se faz necessária, ou seja, quando a produção equivocada dos alunos causa seus discursos ininteligíveis.

Os sujeitos C e D ensinam os sons do IPA convenientes ao momento da aula, além de demonstrar explicitamente como os sons em discussão são produzidos. Entendemos que a dificuldade dos alunos mencionada pelo sujeito C (leitura de palavras inglesas como se fossem portuguesas) torna especialmente indispensável o ensino e explicitação dos sons do IPA. O professor C demonstra ensinar a pronúncia tanto de forma implícita, ao trabalhar conteúdos gerais com áudios, quanto de forma explícita, ensinando símbolos fonéticos em casos de dificuldade.

## **5.2 Análise das variações de pronúncia**

As diferenças de pronúncia apresentadas pelos cinco professores foram gravadas em áudio e transcritas foneticamente. As principais palavras estão organizadas na tabela a seguir, a fim de facilitar as observações. A primeira coluna contém a palavra escrita e a segunda contém a representação fonética com base na pronúncia americana geral (*General American*). O hífen representa que a pronúncia da palavra não foi alterada relevantemente.

Palavra	Gen. Ame.	Suj. A	Suj. B	Suj. C	Suj. D	Suj. E
a	ə	-	<b>a</b>	<b>a</b>	<b>a</b>	- / <b>a</b>
about	əbaʊt	-	<b>əbaʊt</b>	<b>_baʊt</b>	<b>əbaʊt</b>	-
aerial	æriəl	-	<b>eriəʊ</b>	<b>eriəʊ</b>	<b>eriəʊ</b>	-
all	ɔl	-	-	-	<b>ɔʊ</b>	-
appearance	ə'piəriəns	-	<b>a'piəriəns</b>	<b>a'piəriəns</b>	<b>a'pi_rms</b>	-
audience	ɔdiəns	-	<b>ɔdiəns</b>	<b>ɔdiəns</b>	<b>ɔɔdiəns</b>	<b>ɔdiəns</b>
beard	bɪərd	-	<b>b_ərd</b>	-	-	-
can't	kænt	-	-	kənt	kənt	kən_
careful	kærfʊl	-	kə_rfʊl	kə_rfʊ:	kə_rfʊ:	-
do	du:	-	<b>dʊ</b>	-	<b>dʊ</b>	-
employer	ɪmplɔɪər	-	<b>emplɔɪər</b>	-	-	-
ended	ɛndɪd	-	<b>ɛndɪd</b>	-	<b>ɛndɪd</b>	-
entirely	ɪn'taɪərlɪ	-	<b>en'taɪ_rli</b>	ɪn'taɪ_rli	-	-
fair	fɛər	-	fɛ_r	-	fɛ_r	-
fired	faiərd	-	<b>faɪər_</b>	-	-	-
goal	gʊl	-	-	-	gʊʊ_	-
got	gɒt	-	<b>gɒt</b>	<b>gɒt</b>	<b>gɒt</b>	<b>gɒt</b>
guess	ɡes	-	<b>ɡɛz</b>	-	<b>ɡɛz</b>	-
hall	hɔ:l	-	<b>hɔl</b>	<b>hɔʊ</b>	<b>hɔʊ</b>	-
have	hæv	-	<b>hɛv</b>	-	<b>hɛv</b>	-
he	hi:	-	<b>hi</b>	<b>hi</b>	<b>hi</b>	<b>hi</b>
hire	haɪər	-	haɪə_	hai:	hai:	-
his	ɪz	<b>hɪs</b>	<b>hɪs</b>	<b>hɪs</b>	<b>hɪs</b>	<b>hɪs</b>
home	həʊm	-	<b>hɒm</b>	-	<b>hɒm</b>	-
ideas	aɪdiəs	-	aɪdiəs	aɪdiəs	aɪdiəs	-
iron	aɪərn.	-	<b>aɪrɔn</b>	<b>aɪrɔ</b>	<b>aɪrɔ</b>	-
Jones	dʒoʊnz	-	dʒo_ns	-	dʒo_ns	-
last	læst	-	-	<b>lɛst</b>	<b>lɛst</b>	-
Mary's	mæri:s	-	mɛri:s	mɛri:s	mɛri:s	mɛri:s
me	mi:	-	<b>mi</b>	<b>mi</b>	<b>mi</b>	<b>mi</b>
of	əv	-	<b>ɔv / ɔf</b>	<b>ɔf</b>	<b>ɔf</b>	- / <b>ɔf</b>
oil	ɔɪl	-	ɔɪʊ	ɔɪʊ	ɔɪʊ	-
our	aʊər	-	aʊ_r	-	-	-
powerful	paʊərfʊl	-	<b>paʊərfʊ:</b>	<b>paʊərfʊ:</b>	<b>paʊərfʊ:</b>	<b>paʊərfʊ:</b>
returned	rɪtɜrnd	-	rɪtɜrn_	-	rɪtɜrn_	-
scored	skɔrd	-	-	-	-	<b>ɪskɔrd</b>
should	ʃʊd	-	-	<b>ʃʊ.ɹə</b>	-	-
souldiers	soʊldʒərz	-	soʊ_ <b>dɪ</b> ərz	soʊ_dʒərz	soʊ_dʒərz	soʊ_dʒərz
stayed at	steɪd ət	steɪd __	stɛrɪd_ɹt	steɪd_ɹt	stɛɪ.ɹɹt	stɛɪ.ɹɹt
that	ðæt	-	<b>dæt</b>	<b>dæt</b>	<b>dæt</b>	<b>dæt</b>
the	ðə	-	<b>də</b>	<b>də</b>	<b>də</b>	<b>də</b>
their	ðɛər	-	<b>dɛər</b>	<b>dɛər</b>	<b>dɛ_r</b>	<b>dɛər</b>
tired	taɪərd	-	-	-	-	taɪər_
trousers	traʊzərz	-	traʊzər_z	-	tr: <b>ɔ</b> zərz	-
very	vɛəri:	-	vɛ_ri:	vɛ_ri:	vɛ_ri:	-
we're	wɪər	-	<b>wɪər</b>	<b>wɪər</b>	<b>wɪər</b>	-
weary	wɪəri:	-	wɛəri	wɛəri:	wɛəri	-
what a	wat ə	<b>wɹ.ɹə</b>	wat_ <b>a</b>	<b>wɹ.ɹa</b>	<b>wɹ.ɹa</b>	<b>wɹ.ɹa</b>
where	wɛər	-	wɛ_r	-	wɛ_r	-
with (the)	wɪθ (ðɪ)	-	wɪ_( <b>dɛ</b> )	wɪθ ( <b>dɪ</b> )	wɪf_ <b>dɪ</b>	wɪθ ( <b>dɪ</b> )

Ao observarmos as transcrições fonéticas, nos deparamos com algumas produções comuns entre os sujeitos, mas que diferem do *General American Accent*, o que nos leva a perceber quais são alguns dos erros comuns cometidos por professores de inglês como L2. Apontaremos também, ao final dessas discussões, algumas peculiaridades de cada sujeito, a fim de verificarmos sua consciência fonológica. Começaremos pelos ditongos.

Quanto aos equívocos de pronúncia de ditongos, nos deparamos com alguns casos de monotongação. O caso mais recorrente foi o do ditongo /εə/, monotongado para o fonema /ε/. Esta ocorrência se deu nas palavras *careful*, *very*, *fair*, *hair* e *where*. Apesar de este ditongo existir na pronúncia americana, ele se torna muito mais evidente na fala britânica, pelo fato de muitas vezes ser precedido pela letra erre (r), que não é sonorizada quando localizada ao final das sílabas. Outro ditongo que sofreu dois casos diferentes de monotongação foi o conjunto /ou/, na palavra *trousers*; em um dos casos o ditongo foi transformado em vogal longa /o:/, e no outro, em vogal aberta /ɔ/. Um motivo para este caso de monotongação pode ser devido ao provável desconhecimento da pronúncia correta da palavra *trousers*, que é comum no inglês britânico, mas não no inglês americano. O ditongo /ɪə/ em *weary* também foi modificado em ditongo /εə/.

Houve também alguns casos de ditongação, ou seja, transformação de um fonema em ditongo. Estes casos se deram principalmente em palavras contendo a letra ele (l). Alguns exemplos seriam as palavras *aerial*, *all* e *hall*. A primeira sofreu várias alterações, sendo que o schwa (ə) acompanhado da letra ele (l) foi ditongado para /εʊ/, /aʊ/ e /oʊ/. As palavras *all* e *hall*, tiveram a vogal longa /ɔ:/ ditongado para /ɔʊ/. Quando não ditongada, a letra ele (l) foi transformada em vogal longa /u:/, como nas palavras *careful*, *oil* e *powerful*. Na palavra *souldiers*, a letra ele (l) foi supressa, resultando em /soʊ\_dʒɜrɪz/. O que provavelmente causou esses equívocos de pronúncia envolvendo a letra ele (l) é o fato de brasileiros normalmente pronunciarem /ʊ/ ao invés de /l/ em língua portuguesa. Um exemplo seria a palavra ‘mel’, normalmente pronunciada /mεʊ/.

O schwa (ə) foi ignorado em várias ocasiões. O artigo indefinido *a*, e o schwa na palavra *about* foi pronunciado como /a/, e nas palavras *audience*, *appearance* e *employer*, foi transformado em /e/. Sabemos que estes são claros casos de interferência da língua materna, cujo conhecimento do sistema fonético da língua portuguesa influencia a pronúncia em língua inglesa. O schwa foi uma vez supresso após ditongo na palavra *appearance*, mas pudemos perceber que ele era comumentemente pronunciado após os ditongos /aɪ/, /oɪ/, /eɪ/ e /aʊ/. As palavras *fire*, *entirely*, *employer*, *player* e *our* raramente sofreram mudanças. Já a palavra *hire-car* teve tanto o schwa quanto a letra erre (r) supressos depois do ditongo /aɪ/ em alguns

casos, e o ditongo foi alongado com a vogal /i:/. A palavra *iron* foi pronunciada equivocadamente pelos sujeitos B, C e D, visivelmente influenciados pela língua portuguesa. O schwa foi ignorado nestes três casos, e /r/ foi pronunciado antes da vogal, como na forma escrita. Os sujeitos C e D nasalizaram a vogal /o/ ao invés de produzirem /n/ ao final da palavra. A nasalização da vogal seguida de ‘n’ ou ‘m’ é comum em português, como nas palavras *ponte* e *bom*.

No caso de vogais curtas, notamos que /æ/ nas palavras *can*, *have*, *last* e *Mary* foi, muitas vezes, pronunciado como /ɛ/; isto ocorreu porque não há uma distinção clara entre esses dois sons em língua portuguesa, em que geralmente predomina o som /ɛ/. As vogais longas /u:/ e /i:/ foram pronunciadas como vogais curtas /ʊ/ e /ɪ/ nas palavras *do*, *he*, *she*, *me* e *very*. A vogal curta /ɑ/ na palavra *got* foi quase sempre pronunciada como /ɔ/. Como já discutido anteriormente, a diferenciação entre vogais curtas e longas não é enfatizada em língua portuguesa, o que ocasiona um obstáculo a ser superado pelos aprendizes de língua inglesa. Já a vogal /ɑ/ não é encontrada em nenhuma palavra da língua portuguesa, portanto, precisa ser aprendido.

Um equívoco latente foi a pronúncia de /ð/, um som fricativo dental sonoro, encontrado em palavras com ‘th’, como *that*, *the* e *their*. Estas são palavras comuns, bastante repetidas nas sentenças, por isso geraram várias situações de erro. Quase todos os professores pronunciaram esse fonema como /d/, que é o som mais aproximado em língua portuguesa. A única ocorrência do fonema /θ/ surge na palavra *with*. Este som também é representado pelo ‘th’, mas fricativo dental surdo, e foi pronunciado como /f/ em um dos casos e supresso em outro.

O fonema /s/ no início da palavra seguido de consoante não ocorre em língua portuguesa, mas é muito comum em inglês, como na palavra *scored*. Assim se explica a produção do fonema /ɪ/ antes de /s/ pelo sujeito E, gerando /ɪskɔrd/. Outra peculiaridade envolvendo /s/ foi a transformação do mesmo em /z/ pelo sujeito D, na palavra *guess*. Todos os sujeitos pronunciaram *his* como /hɪs/, sem suprimir /h/ e sem pronunciar /z/ no final. Isto é uma característica da fala mais pausada – atentar para cada um dos fonemas.

Uma ocorrência comum de falantes de inglês americano é a produção de /ɪ/ substituindo os fonemas /t/ e /d/ entre vogais, como nas palavras *metal* e *medal*. Isso ocorre durante o fluxo natural de fala, para facilitar e agilizar a fluidez comunicativa. Durante a leitura dos grupos de frases ditongais, os sujeitos A, C, D e E produziram /ɪ/ ao falarem as palavras ‘*what a*’; o sujeito E novamente substituiu a letra ‘t’ em ‘*weight of*’, e ambos os sujeitos D e E

substituíram /d/ por /ɪ/ em '*stayed at*'. Reiteramos aqui que esta variação presente na tabela não caracteriza erro, assim como a palavra *his*, discutida acima.

### **5.3 Sugestão de atividade de pronúncia**

Para o exercício sugerido nos Apêndice B e C, selecionamos dois pequenos poemas contendo sons que podem gerar equívocos de pronúncia por aprendizes brasileiros de inglês, focando em sons ditongais. O exercício articularia léxico e gramática e contém quatro etapas: (1) leitura dos dois poemas, sem destacar as palavras que podem apresentar problemas de pronúncia; (2) leitura orientada, em que as palavras estejam destacadas; (3) substituição das palavras destacadas por outras que contenham ditongos complexos, mantendo o sentido dos poemas; (4) criação de enunciados com palavras cujos ditongos que apresentam problemas aparecem, já que a poesia tem uma estrutura fechada de ritmo e sonoridade.

Dessa forma, estaremos trabalhando, num primeiro momento, com o eixo sintagmático, respeitando assim a estrutura primitiva do verso do enunciado e, num segundo momento, trabalharemos o eixo paradigmático, que compete à comutação de palavras. A partir da percepção e sensibilidade linguística do professor, ele estará utilizando um exercício que envolve as categorias morfológica, sintática, semântica e fonético-fonológica da língua inglesa. Ao deslocar uma unidade da língua, mesmo sendo um morfema, estará criando outra circunstância enunciativa, para, então, desenvolver a consciência fonológica do aluno.



## 6 CONCLUSÃO

Nossa pesquisa investigou a adequação do uso dos ditongos e de outros sons fonéticos do inglês americano por professores falantes nativos do português brasileiro. Para isso, analisamos transcrições fonéticas feitas a partir de gravações de sete grupos ditongais produzidos por cinco professores de diferentes formações e experiências com a língua inglesa. Os resultados foram analisados qualitativamente. Investigamos também as diferentes estratégias utilizadas por cada professor para verificarmos se cada abordagem denuncia ou não consciência fonológica da língua que está sendo ensinada.

Conforme nossa pesquisa, a consciência fonológica pode ser obtida através de instrução. O professor que desconsidera ensinar pronúncia não garantirá o bom desempenho de seus alunos nessa área, pois não estará levando-os a adquirir consciência fonológica. Quanto ao professor, a consciência fonológica possibilita que ele julgue criticamente a sua própria habilidade de fala e se sinta mais seguro para corrigir ou ajudar o aluno a desenvolver a pronúncia, além de compartilhar com ele seu conhecimento fonético-fonológico de forma explícita.

A partir das discussões sobre a importância do ensino da pronúncia e também da análise dos resultados obtidos, concluímos que o ensino da Fonética e da Fonologia possibilita aos professores ajudarem seus alunos a obter consciência fonológica em língua inglesa, desenvolver uma pronúncia adequada e aprimorar suas habilidades de compreensão do que é dito por falantes nativos, além de promover independência quanto ao aprendizado da pronúncia de novas palavras em diferentes contextos. Professores proficientes em língua inglesa em constante formação continuada que estão sempre em contato com a língua ajudarão a transformar seus alunos em professores competentes.

Feitas as análises, confirmamos a hipótese de que a consciência fonológica de falante estrangeiro não sustenta a capacidade de se ensinar inglês como L2. O que percebemos é que professores com a fala mais aproximada aos padrões do inglês americano, mas sem estudos linguísticos mais avançados, ficaram limitados aos métodos e metodologias da escola em que trabalhavam, sem saber, exatamente, como ajudar seus alunos a desenvolver uma consciência fonológica em língua inglesa. Já a segunda hipótese, de que somente estudos mais avançados de fonética habilitam a formação docente para o ensino da pronúncia acertada da língua estrangeira, apesar de corroborada, se mostra incompleta. Conforme Battistella, “a consciência decorre da reflexão de como operar os sons da língua inglesa e diferenciá-los da língua portuguesa, além de **posterior manipulação dos sons**” (2010, p. 87, grifo nosso). A

partir dos resultados que observamos, concluímos que não basta o conhecimento dos sons da língua inglesa para caracterizar consciência fonológica se eles não são aplicados na fala. O professor de L2 se faz pela comunhão do formal (a formação docente) com o empírico (a vivência da língua), ou seja, um bom professor de inglês será aquele que tem conhecimento sistematizado do ensino dos sons da língua além do que se chama de fluência. Assim, comprovamos que para ser bom professor de línguas não basta ser bom falante, e que a formação docente não garante um nível adequado de proficiência da língua se o falante não aplicar seus conhecimentos na fala.

Ao analisarmos o quadro comparativo e também os exercícios aplicados por cada professor, pudemos observar que um professor com consistente formação linguística pode apresentar um grande número de equívocos de pronúncia. Mesmo com a indicação de que há conhecimento na área de Fonética e Fonologia da língua inglesa, nos deparamos com pouca aplicação prática na produção de fala, o que aponta para uma vivência limitada com a língua. Assim, não identificamos consciência fonológica plena quando esta não é praticada. Por outro lado, professores sem formação acadêmica na área de Letras podem apresentar poucos erros de pronúncia, o que aponta para uma maior vivência com o inglês. Entretanto, o desconhecimento de métodos de aplicação prática para o ensino de pronúncia nos leva a considerar que, sem instrução formal, o ensino de pronúncia será bastante precário e não levará o aprendiz a obter a tão essencial consciência fonológica da língua.

## 7 REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jaeger et al. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AQUINO, Carla de. *Uma discussão acerca da consciência fonológica em LE: o caminho percorrido por aprendizes brasileiros de inglês na aquisição da estrutura silábica*. Porto Alegre, 2009. 133 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4025/1/000421837-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

AQUINO, Mikaely et al. *Contribuições da fonética e da fonologia na formação do professor de E/LE*. 2010. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNAPI2010/paper/viewFile/1550/760>. Acesso em: 17 abr. 16.

BATTISTELLA, Tarsila Rubin. *A relação entre a percepção, a produção e a consciência fonológica na aprendizagem do inglês como língua estrangeira*. Porto Alegre, 2010. 123 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/1938/1/421803.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.

BATTISTI, Elisa. A redução dos ditongos nasais átonos. In: BISOL, Leda; BRESCANCINI, Cláudia. *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 183-202.

BYRNE, Donn. *Teaching oral english*. [S.l.]: Longman, 1976. (Série Longman Handbooks for English Teachers)

CAGLIARI, Gladis Massini; CAGLIARI, Luiz Carlos. Fonética. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 105-142.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1992. (Série Pensamento e Ação no Magistério)

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CRISPINO, Lígia Veloso. A influência do sotaque brasileiro na pronúncia da língua inglesa. *SBS e-talks*, nov. 2009. Disponível em: <http://www.sbs.com.br/e-talks/a-influencia-do-sotaque-brasileiro-na-pronuncia-da-lingua-inglesa/>. Acesso em: 12 maio 2015.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010. (Série Obras de Referência)

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio*: o dicionário da língua portuguesa século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, Maria Flávia. *Uma proposta de ensino da pronúncia da língua inglesa com ênfase nos processos rítmicos de redução vocálica*. Araraquara, 2002. 380 p. Tese (Doutorado), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2002. Disponível em: <http://mariaflaviafigueiredo.com.br/tese/Tese.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2014.

FOREL, Claire A.; PUSKÁS, Genoveva. *Phonetics and phonology: Reader for first year English linguistics*, 2005.

LAMPRECHT, Regina Ritter. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LUFT, Celso Pedro. *Novo manual de português*. São Paulo: Globo, 1995.

MAGRO, Maria Cristina. Análise contrastiva e análise de erros: um estudo comparativo. In: *Cadernos de linguística e teoria da literatura*. ed. 3. 1979. p. 124-133.

MALMBERG, Bertil. *A fonética: no mundo dos sons da linguagem*. Lisboa: Presses Universitaires de France, 1954.

MATTOS, A. M. A.; SOUZA, R. A. O ensino e a aprendizagem da pronúncia do inglês. In: PAIVA, V. L. M. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 83-102.

MATZENAUER, Carmem Lúcia. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, Leda (Org.). *Introdução aos estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 11-70.

MÉTODO AUDIOLINGUAL. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2014. Acesso em: 4 jun. 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, V. L. M. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes Editores, 1996. p. 9-27.

RIDEOUT, Philip M. *The Newbury House dictionary of American English*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

RIGATTI-SCHERER, Ana Paula. Conversa Inicial. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (Org.). *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ROACH, Peter. British English: received pronunciation. *Illustrations of the IPA*. Disponível em: [http://ifa.amu.edu.pl/~krynicky/teaching/cg/files/06\\_phonetics\\_ROACH.pdf](http://ifa.amu.edu.pl/~krynicky/teaching/cg/files/06_phonetics_ROACH.pdf). Acesso em: 31 mar. 2015.

ROACH, Peter. *English phonetics and phonology: a practical course*. 4. ed. São Paulo: Cambridge University Press, 2009. Disponível em: <http://www.jasabiza.ir/file/file-13798764132.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SANTOS, K. M. dos.; LIMA, D. C. de. A formação do professor de língua inglesa no cenário brasileiro: crenças e experiências como fatores de (trans)formação da prática pedagógica. In: *Signum*. ed. 14/1. Londrina: 2011. p. 551-568.

SILVA, Thaís Cristóforo. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 1999.

SOUZA, Marcela Ortiz Pagoto de. A Fonética como importante componente comunicativo para o ensino de língua estrangeira. In: *Revista Prolíngua*. 2009. p. 33-43. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8540/9190>. Acesso em: 17 abr. 2016.

STEINBERG, Martha. *Pronúncia do inglês norte-americano*. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios)

SZIGETVÁRI, Péter. Two more, three less: diphthongs in British English. *The even yearbook*, n. 11, p. 57-66, 2014. Disponível em: <http://seas3.elte.hu/even/2014/14sz.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2015.

TAVEIRA, V. R.; GUALBERTO, C. L. Fonologia: ferramenta de ensino para professores de inglês como língua estrangeira. In: *Pesquisas em discurso pedagógico*. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>. Acesso em: 17 abr. 2016.

TENCH, Paul. *Pronunciation skills*. Londres e Basingstoke: Macmillan Publishers, 1981. (Série Essential Language Teaching)

## ANEXO A

/ eɪ /	
Guess the weight of that cake. They should take a day's rest.	'ges ðə weɪt əv ðæt keɪk. ðeɪ ʃəd teɪk ə deɪz rest.
/ əʊ /	
No, Jones scored the first goal. Have all the soldiers returned home?	nəʊ 'dʒəʊnz skɔːrd ðə fɜːst gəʊl. həv ɔl ðə səʊldʒərz rɪ'tɜːnd həʊm?
/ aɪ /	
Can't I light the fire? Last time I stayed at home. Late nights make me tired. It's made entirely of cast-iron.	kænt aɪ laɪt ðə faɪə? læst taɪm aɪ steɪd ət həʊm. leɪt naɪts meɪk mi: taɪəd. ɪts meɪd ɪn'taɪərlɪ əv kæst aɪərn.
/ aʊ /	
How about going by hire-car? Outside the farmhouse there's quite a crowd. He dried his trousers by the fire. How far is it to the Town Hall?	'haʊ əbaʊt ɡəʊɪŋ baɪ haɪəɹ kɑː? aʊtsaɪd ðə fɑːmhaʊs ðɜːs k <sup>w</sup> aɪt ə kraʊd. hi: 'draɪd ɪz traʊzəz baɪ ðə faɪə. haʊ fɑːr ɪz ɪt tə ðə taʊn hɔ:l?
/ɔɪ/	
What a powerful voice that boy's got! Our oil-fired boiler's so noisy. His employer gave him no choice.	wat ə paʊəfʊl vɔɪs ðæt bɔɪz ɡɒt! aʊər ɔɪl faɪərd bɔɪlərsəʊ nɔɪzi:. hɪz ɪmplɔɪə ɡeɪv hɪm noʊ tʃɔɪs.
/ɪə/	
His beard gives him a very fierce appearance. It nearly ended his career. The audience jeered the hero. We're so weary of hearing his ideas.	hɪs biəd ɡɪvs hɪm ə vɛəri: fɪəs ə'piəriəns. ɪt niərlɪ: ɛndɪd hɪs kəriə. ði ɔdiəns dʒɪəd ðə hɪrəʊ. wiəɹ səʊ wiəri: əv hiəriŋ hɪz aɪdiəs.
/ɛə/	
Where do they get their beer? Be careful with the aerial. Mary's hair's very fair.	wɛər du: ðeɪ ɡɛt ðeər biə? bi: keərfʊl wɪθ ðɪ eəriəl. mæri:s heərs vɛəri: feə.

## APÊNDICE A

- A. Como você pensa o ensino da pronúncia de língua inglesa a alunos que têm o português como primeira língua? Segue uma ou mais metodologias/técnicas?
- B. Nas aulas de pronúncia, que tipo de atenção você dá aos ditongos?
- C. Como você os ensina? Você pode exemplificar com um exercício oral?
- D. Quais as maiores dificuldades que os seus alunos não falantes nativos do inglês têm na pronúncia dos ditongos? Você pode dar exemplos?

## APÊNDICE B

Primeira etapa:

### Phantasy Land

Coming round the mountain  
You'll find a marvelous beach  
And the most beautiful country  
One has never reached

Kings won't buy its beauty  
Poems won't cover its view  
Pilgrims won't speak of its glory  
For none has found its fields

Segunda etapa:

### Phantasy Land

Coming **round** the **mountain**  
You'**ll** find a marvelous **beach**  
And the most **beautiful** country  
**O**ne has never **reached**

Kings **won't buy** its **beauty**  
**Poems won't cover** its **view**  
**Pilgrims won't speak** of its **glory**  
For none has **found** its **fields**

Terceira etapa:

### Phantasy Lake

Coming **through** the **valley**  
You'll find a **wonderful place**  
And the most **amazing lake**  
One has never **beheld**

**Money** won't buy its beauty  
**Pictures** won't cover its **best**  
**People** won't speak of its glory  
For none has **reached** its **depth**

Quarta etapa:

John went hiking on a mountain last week.  
Would you help me find my wallet? I've got to buy some groceries.  
She looked through the window and saw an amazing lake.  
Jesus is coming in power and glory.  
We had such a marvelous day.  
There is no country for old men.  
Would you cover the pot please?  
Rio is the wonderful city.  
Beauty is in the eye of the beholder.  
All most people are worried about concerns money.



## APÊNDICE C

Primeira etapa:

### After All

My poppy lies over the ocean –  
How passionate am I  
– you say.  
I sing in continuous devotion  
although I'll never again leave the bay.

Sailing on that unfortunate sea –  
while you're there you might pray  
– you see,  
it's a chaotic place for naive  
O bring back my poppy to me.

Terceira etapa:

### After War

My poppy lies **in** the **trench** –  
How **miserable** I am  
– you **see**.  
I **pray** in **apparent** devotion  
although I'll never **hope again**.

**Fighting** on that unfortunate **field** –  
while you're there you might **kneel**  
– you **go**,  
it's an **uncomfortable** place for **love**  
**The red poppy dripping on** me.

Quarta etapa:

The Pacific Ocean is the coldest.  
She's received a passionate letter from him.  
His suffering was continuous.  
What is all your devotion for?  
I took my umbrella, although it was sunny.  
He is going to leave you in a chaotic situation.  
Alfred is an unfortunate man.  
I felt uncomfortable while he felt miserable.  
Young children are fortunately naive.

Segunda etapa:

### After All

My poppy **lies over** the **ocean** –  
how **passionate** am I  
– you **say**.  
I sing in **continuous devotion**  
although I'll never **leave** the **bay**.

**Sailing** on that unfortunate **sea** –  
**while** you're there you might **pray**  
– you **see**,  
it's a **chaotic** place for **naive**  
O bring back my poppy to me.